



Cumhuriyet International
Journal of Education

Volume 10 Issue 1
March
2021

e-ISSN: 2147-1606

Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE
Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi-CUED

e-ISSN: 2147-1606

Volume / Cilt 10 | Issue / Sayı 1
Pages / Sayfa: 1-458

March / Mart 2021

<http://dergipark.gov.tr/cije>

Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE
Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi-CUED

Publisher/Yayıncı

Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Education
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Ali AKSU

II

Editor-in-Chief

Asst. Prof. Dr. Gülseda EYCEYURT TÜRK

Assistant Editors

Assoc. Prof. Dr. Fatih KARAKUŞ
Assoc. Prof. Dr. Serkan BULDUR

Publication Coordinator

Doç. Dr. Taner ÇİFÇİ

Publishing Editor

Asst. Prof. Dr. Kübra POLAT

English Language Editors

Res. Asst. Şenay AKKUŞ

Turkish Language Editor

Res. Asst. Muammer KALKAN

Technical Check and Layout Assistants

Res. Asst. Dr. Duygu ALTAYLI ÖZGÜL
Asst. Prof. Dr. Nevra ATIŞ AKYOL
Res. Asst. Fatih KARTAL

Editör

Dr. Öğr. Üyesi Gülseda EYCEYURT TÜRK

Editör Yardımcıları

Doç. Dr. Fatih KARAKUŞ
Doç. Dr. Serkan BULDUR

Yazı İşleri Müdürü

Doç. Dr. Taner ÇİFÇİ

Yayın Editörü

Dr. Öğr. Üyesi Kübra POLAT

İngilizce Dil Editörü

Arş. Gör. Şenay AKKUŞ

Türkçe Dil Editörü

Arş. Gör. Muammer KALKAN

Teknik Kontrol ve Mizanpaj Sorumluları

Arş. Gör. Dr. Duygu ALTAYLI ÖZGÜL
Dr. Öğr. Üyesi Nevra ATIŞ AKYOL
Arş. Gör. Fatih KARTAL

Publication Board/ Yayın Kurulu

- Prof. Dr. Arif SARIÇOBAN – Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi
Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR – Atatürk Üniversitesi/Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Selami AYDIN – İstanbul Medeniyet Üniversitesi/Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Soner YILDIRIM – Ortadoğu Teknik Üniversitesi/Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Yüksel GÖKTAŞ – Atatürk Üniversitesi/Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Arif BAKLA – Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi/İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi
Doç. Dr. Ayla ARSEVEN – Sivas Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Fatih KARAKUŞ – Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Oğuz Serdar KESİCİOĞLU – Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Serkan BULDUR – Sivas Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Şenel ELALDI – Sivas Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Taner ÇİFÇİ – Sivas Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Fakültesi
Dr. Öğr. Üyesi Aycan BULDUR – Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Dr. Öğr. Üyesi Fatma Firdevs ADAM KARDUZ – Sivas Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Fakültesi
Dr. Öğr. Üyesi Fatma KÖYBAŞI ŞEMİN- Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Dr. Öğr. Üyesi Gülseda EYCEYURT TÜRK – Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Dr. Öğr. Üyesi Hakan DEMİRÖZ – Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi/Yabancı Diller Yüksekokulu
Dr. Öğr. Üyesi Hamdi KARAKAŞ – Sivas Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Fakültesi
Dr. Öğr. Üyesi İclal DAĞDEVİREN – Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Dr. Öğr. Üyesi Kübra POLAT – Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Dr. Öğr. Üyesi Mesut BÜTÜN – Sivas Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Fakültesi
Dr. Öğr. Üyesi Metehan KUTLU – Hakkâri Üniversitesi / Eğitim Fakültesi
Dr. Öğr. Üyesi Nevra ATIŞ AKYOL- Sivas Cumhuriyet Üniversitesi / Eğitim Fakültesi
Dr. Öğr. Üyesi Türker EROL – Sivas Cumhuriyet Üniversitesi / Eğitim Fakültesi

Indexing/İndeksler

Academic Papers Database
Araştırma Bilimsel Yayın İndeksi
Bielefeld Academic Search Engine (BASE)
CiteFactor
Contemporary Research Index
Current Index to Scholarly Journals
Digital Journals Database
Directory of Academic Resources
EBSCOhost
Electronic Journals Library
Elite Scientific Journals Archive
Google Scholar
Index Copernicus International
JournalTOCs
ProQuest
Recent Science Index
Research Bible
Scholarly Journals Index
Scientific Publications Index
Scientific Resources Database
TR Dizin
Ulrichsweb Global Serials Directory
WorldCat
ZDB OPAC

Contents / İçindekiler

Editorial
VIII

Editörden
IX

V

Çevrim İçi Bir Öğrenme Ortamı Olarak eTwinning Platformuna İlişkin Öğretmenlerin Görüş ve Değerlendirmeleri
Teachers Opinions and Assessments on the eTwinning Platform as an Online Learning Environment
Fatma Avcı
1-22

Ortaokul Öğrencilerinin İstatistiksel Grafikleri Okuma ve Yorumlama Düzeylerinin İncelenmesi
Investigation of Middle School Students' Statistical Graphs Reading and Interpretation Levels
Hatice Kübra Güler, Makbule Gözde Didiş Kabar
23-52

Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Öğrenmelerinde Algılanan Ebeveyn Destek Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi
Investigation of Perceived Parental Support Levels on Middle School Students' Mathematics Learning in Terms of Some Variables
Deniz Kaya
53-76

İngilizce Yazma Becerisini Kazanma Sürecinde Karşılaşılan Sorunların Yazma Becerisi Dil Öğrenme Stratejileri İle Giderilmesi
Eliminating the Problems Encountered in the Process of Gaining English Writing Skills with Writing Skills Language Learning Strategies
Emine Akkaş Baysal, Gürbüz Ocak
77-100

Öğretmenlerde İş Stresi ve Mesleki Tükenmişliğin İş Tatmini ve Mesleki Duygusal Bağlılık Üzerindeki Etkisi
The Effect of Job Stress and Occupational Burnout on Job Satisfaction and Occupational Affective Commitment in Teachers
Gökhan Karadirek
101-122

Öğretmen Devamsızlık Nedenleri Ölçeğinin Geliştirilmesi
Developing the Causes of Teacher Absenteeism Scale
Şerife Türkkkan, Öznur Tulunay Ateş
123-138

İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik ve Bazı Demografik Özelliklerinin Aile Katılımı Öz-yeterliklerini Yordama Düzeylerinin İncelenmesi
Investigating The Prediction Levels of Primary School and Secondary School Teachers' Professional Burnout and Some Demographic Features of Family Participation Self-Efficacy
Songül Tümkaya, Gürkan Çetin
139-158

Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracının Geliştirilmesi
Development of Early Literacy Diagnostic Assessment Tool
Burak Delican, Seyit Ateş
159-180

Farklı Bakış Açılılarıyla Okul Öncesi Eğitimde Kalite Unsurları: Nitel Bir Araştırma
Quality Elements in Preschool Education with Different Perspectives: A Qualitative Research
Abdulhamit Karademir, Berrin Akman
181-206

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları İle Sınıf Yönetimi Öz Yeterlilik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
The Examination of Relationship between Attitudes of Pre-service Social Studies Teachers Towards Teaching Profession and Their Self-efficacy Beliefs in Classroom Management
Zafer Çakmak, Cengiz Taşkiran, İrfan Arıkan
207-224

İlkokulda Temel Fen Bilimleri Dersine Yönelik Akademisyen Görüşleri
The Opinions of Academicians on Elementary Science Course in Primary School
Sümeyye Aydın Gürler, Oktay Baykara
225-245

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin eTwinning Proje Süreçlerindeki Deneyimlerine Yönelik Görüşleri
The Opinions of Science Teachers about Their Experiences in eTwinning Project Processes
Ragıp Çavuş, Muhammed Doğukan Balçın, Muhammet Mustafa Yılmaz
246-272

Yükseköğretimde Öğrenci Bağlılığı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması
Student Commitment to Higher Education Scale: The Study of Validity and Reliability
Şakir Çinkır, Gül Kurum, Sevgi Yıldız
273-298

Tahmini Öğrenme Yollarının Uygulanması Sürecinde Matematik Öğretmenlerinin Çoklu Temsil Kullanımlarının Gelişimi

Development of Mathematics Teachers' Use of Multiple Representations throughout the Implementations of Hypothetical Learning Trajectories

Deniz Eroğlu, Dilek Tanışlı

299-329

Contribution of Literature to Language Teaching and Learning
Edebiyatın Dil Öğretimine ve Öğrenimine Katkısı

Hatice Okyar

330-343

Farklı Öğrenme Yollarının Kullanıldığı Zengin Öğrenme Ortamlarının Matematiksel Muhakeme Becerisine ve Problem Çözmeye Yönelik Tutuma Etkisi

The Effect of Enriched Learning Environments Using Different Learning Ways on Mathematical Reasoning Skills and Problem Solving Attitude

Tamer Kutluca, Ali Tum

344-370

2005-2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programları ve Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer Alan Seyahatnamelerin Değerlendirilmesi

Evaluation of Travel Books in Social Studies Curriculum and Social Studies Textbooks for 2005-2018

Ülkü Yancı, Nagihan Evci

371-391

Sınıf Öğretmenlerinin ve Öğrencilerinin Matematik Kaygı Puanları Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Investigation of Mathematic Anxiety Scores of Class Teachers and Their Students' According to Some Variables

Sevgi Yavuz, Ali Özkaya

392-416

Çocukların Bilişsel Stilleri ile Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
An Investigation of the Relationship between Children's Cognitive Styles and Emotion Regulation Skills

Hatice Büşra Yılmaz, Aysel Tüfekci

417-433

İlkokul Sosyal Bilgiler Ders Kitabının Toplumsal Cinsiyet Açısından İncelenmesi
Analysis of Primary School Social Studies Textbook in terms of Gender

Kadir Sönmez, Yurdal Dikmenli

434-458

Editorial

VIII

Cumhuriyet International Journal of Education (CIJE) is a scientific, peer-reviewed and open-access journal published online on a quarterly basis. CIJE aims to provide its audience with high quality studies in education through an objective lens. As the publication board of the journal, we are happy to publish our fourth issue in Volume 10 (March 2021). We express our deepest gratitude to everyone that contributed to this issue, particularly to the publication board, assistant editors, field editors, language editors, copyediting staff, authors and reviewers. We also thank everyone who has contributed to our journal and provided support so far. Our next issue will be published in June 2021.

In this issue, there are 20 empirical studies that went through a strict blind review and editorial process. Articles to be published in our journal go through three important phases: preview, blind review and editing. During the blind review process, every article is reviewed by at least two referees. Moreover, each article going through examination is checked for plagiarism using iThenticate. We suggest that our prospective authors scan their article using plagiarism software before they send it to our journal. Unlike some other journals, CIJE does not propose an acceptable similarity rate because even if the similarity index is very low, any uncited section should be properly cited; it is not possible for our journal to publish articles unless such sections are revised and properly cited.

Prospective authors could upload their studies to <http://dergipark.gov.tr/cije> for our forthcoming issues. In addition, our journal aims to widen its pool of reviewers. In this respect, those who are interested in becoming a member of it or those who wish to contribute to our journal as a reviewer could send their CVs to gulsedaeyceyurt@gmail.com. Reviewer certificates are sent through Dergipark. Therefore, those who wish to get a certificate should apply for it through Dergipark. We hope to reach you with higher quality and original studies in the next issue.

Dr. Gülseda EYCEYURT TÜRK
Editor-in-Chief
March, 2021

Editör'den

IX

Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi (CUED) Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından yılda dört defa çıkarılan bilimsel, hakemli ve elektronik ortamda okuyucuların erişimine açık bir dergidir. CUED, eğitim alanında nitelikli çalışmaları nesnel bir bakış açısı ile okuyucusuna ulaştırmayı hedeflemektedir. Yayın kurulumuz dergimizin 10. cildinin 1. sayısını (Mart 2021) yayımlamanın mutluluğunu yaşamaktadır. Özellikle danışma kurulumuza, editör yardımcılarımıza, alan editörlerimize, dil editörlerimize ve ön inceleme ve dizgiden sorumlu çalışanlarımıza olmak üzere, yazarlarımıza, hakemlerimize ve dergimizin bu sayısına katkıda bulunan herkese verdikleri emekten ötürü en derin şükranlarımızı sunarız. Ayrıca şimdiye kadar dergimize katkıda bulunan ve destek sağlayan herkese teşekkür ediyoruz. Bir sonraki sayımız Haziran 2021'de yayımlanacaktır.

Bu sayımızda sıkı bir kör hakemlik ve editörlük sürecinden geçmiş 20 araştırma makalesi bulunmaktadır. Dergimizde yayımlanmakta olan çalışmalar ön inceleme, kör hakemlik süreci ve editöryal süreç olmak üzere üç önemli aşamadan geçmektedir. Hakemlik sürecinde her makale en az iki hakem tarafından incelenmiştir. Ayrıca, inceleme sürecine giren her makale iThenticate yazılımı yardımıyla intihal taramasından geçmektedir. Önümüzdeki sayılarımız için çalışmalarını dergimize göndermek isteyen yazarlarımıza çalışmalarını bize göndermeden önce mutlaka intihal yazılımından geçirmelerini öneriyoruz. Bazı dergilerin aksine CUED'in belirlediği kabul edilebilir bir benzeşme oranı bulunmamaktadır. Çünkü benzeşme oranı çok düşük olsa bile bir kaynaktan kaynak göstermeksizin alıntı söz konusu ise bu durumun düzeltilmesi gerekmektedir ve ilgili kısım düzeltilmeden çalışmanın dergimizde yayımlanması mümkün değildir.

Yeni sayılarımız için çalışmalarınızı <http://dergipark.gov.tr/cije> adresine yükleyebilirsiniz. Ayrıca, dergimiz akademik danışma kurulunu ve hakem havuzunu genişletmeyi hedeflemektedir. Bu bağlamda dergimizin danışma kurulunda yer almak isteyen veya hakem olarak dergimize katkıda bulunmak isteyen değerli araştırmacılar özgeçmişlerini gulsedaeyceyurt@gmail.com adresine e-posta ile gönderebilirler. Hakem sertifika işlemleri Dergipark üzerinden yürütülmektedir. Bu nedenle hakem sertifikası almak isteyen hakemlerimizin Dergipark üzerinden başvuruda bulunmaları gerekmektedir. Nitelikli ve özgün çalışmalarla bir sonraki sayıda buluşmak üzere...

Dr. Gülseda EYCEYURT TÜRK
Editör
Mart, 2021

Çevrim İçi Bir Öğrenme Ortamı Olarak eTwinning Platformuna İlişkin Öğretmenlerin Görüş ve Değerlendirmeleri*

Fatma Avcı¹

Type/Tür:

Research/Araştırma

Received/Geliş Tarihi: December 23/ 23 Aralık 2019

Accepted/Kabul Tarihi:

November 10/ 10 Kasım 2020

Page numbers/Sayfa No: 1-22

Corresponding

Author/İletişimden Sorumlu

Yazar: fatma.epo@gmail.com



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication. / Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright © 2017 by

Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

Öz

Bu araştırmanın temel amacı eTwinning platformuna ilişkin platformun kullanıcıları olan öğretmenlerin görüş ve değerlendirmelerini belirlemek yanı sıra öneriler geliştirmektir. Bu araştırma nitel bir durum çalışmasıdır. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda katılımcı öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmaya okul öncesi ve sınıf öğretmenliği branşlarından toplamda 20 öğretmen katılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma sonunda bazı öğretmenlerin eTwinning platformunun kullanılabilirliğine yönelik olarak platformun işleyişini anlamakta zorlandıkları ve kullanımını kolay bulmadıkları anlaşıırken bazı öğretmenlerin de kullanım konusunda zorluk yaşamadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenler mesleki gelişim açısından platformu kullanışlı bulmuşlar, özellikle meslektaşlarıyla işbirliği yapabildiklerini ve bu yolla meslektaşlarından yeni yaklaşımlar ve yöntemler öğrendiklerini, çeşitli Web 2 araçlarını öğrenerek mesleki gelişimlerini sağladıklarını ve eğitim öğretim sürecinde de kullandıklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın katılımcıları olan öğretmenler eTwinning projesinin daha da yaygınlaştırılmasını önermişler, bu konuda destekleyici hizmet içi eğitimlerin verilmesi, proje yazım süreci ve kalite etiketine başvuru süreci hakkında bilgilendirmelerin artmasının gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenler eTwinning platformunda oluşturdukları projelerin Milli Eğitim Bakanlığı Bilgi Sistemi'ne (MEBBİS) kaydedilmesini ve bu yönde hem okul yönetimi hem de velileri tarafından desteklenmek istediklerini ifade etmişlerdir. Araştırma ile eTwinning platformuna yönelik araştırmalar yapan araştırmacı, öğretmen ve yöneticilere yol gösterilmesi, platform hakkında detaylı bilgi verilmesi hedeflenmiştir. Temel kullanıcıları olan öğretmenlerin bakış açısıyla platformun ortaya konulması yönüyle de araştırma özgün ve önemlidir.

Anahtar Kelimeler: eTwinning, proje, öğretmenler, değerlendirme

Suggested APA Citation /Önerilen APA Atıf Biçimi:

Avcı, F. (2021). Çevrim içi bir öğrenme ortamı olarak etwinning platformuna ilişkin öğretmenlerin görüş ve değerlendirmeleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(1), 1-22.

<http://dx.doi.org/10.30703/cije.663472>

¹Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Eskişehir/Türkiye

e-mail: fatma.epo@gmail.com ORCID ID: orcid.org/0000-0002-7513-9870

*II. UTEK- 2. Uluslararası Temel Eğitim Kongresi'nde (23-27 Ekim 2019) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Teachers Opinions and Assessments on the eTwinning Platform as an Online Learning Environment

Abstract

The main purpose of this research is to determine the opinions and evaluations of the teachers who are users of the platform regarding the eTwinning platform, as well as to develop suggestions. This research is a qualitative case study. In line with the main purpose of the study, semi-structured interviews were conducted with the participating teachers. A total of 20 teachers from preschool education and primary school teaching majors participated in the study. Descriptive analysis technique was used in analyzing the data. At the end of the research, it was revealed that some teachers had difficulty in understanding the functioning of the eTwinning platform in terms of its usability and did not find it easy to use, but some teachers did not have difficulty in using it. Teachers found the platform useful in terms of professional development, they stated that they could especially cooperate with their colleagues and learn new approaches and methods from their colleagues in this way, they provided their professional development by learning various Web 2 tools and they also used them in the education and training process. The teachers, who were the participants of the present research, suggested that the eTwinning project should be expanded further, and they stated that they should be informed about the supportive in-service training, project writing process and the application process for the quality label. Participating teachers stated that they want the projects they have created on the eTwinning platform to be registered in the Information System of the Ministry of National Education (MEBBİS) and to be supported by both the school administration and students' parents in this direction. With the research, it is aimed to guide researchers, teachers and administrators who conduct research on the eTwinning platform and to provide detailed information about the platform. The current research is original and important in terms of introducing the platform from the perspective of teachers, who are its main users.

Keywords: eTwinning, project, teachers, evaluation

Giriş

Son zamanlarda yeni gelişen teknolojilerle birlikte çevrim içi öğrenme ortamları da hızlı bir artış göstererek giderek yaygınlaşmıştır. Çevrimiçi öğrenme ortamları, bireylere kendilerini yetiştirme konusunda çok geniş ve önemli fırsatlar sunmakta; (Gülbahar, 2017; Zengin ve Can, 2010) öğretmenlere ve öğrencilere geleneksel sınıflarda mümkün olmayan bir dizi yeni ve heyecan verici tecrübeler de sunmaktadır (Hadjerrouit, 2010). Bu bağlamda geleneksel öğrenme ortamlarının sağlayamadığı esnek katılım ve zaman-mekândan bağımsız eğitim gibi önemli olanaklar sayesinde öğrenme süreçlerine katkı sağlayarak bireylere etkin bir e-öğrenme fırsatı yaratmaktadır (Halttunen ve Jarvelin, 2005; Miyazoe ve Anderson, 2010).

eTwinning Projesi, e-öğrenme projesinin önemli bir ürünü olarak 2005 yılının ocak ayında Brüksel'de yapılan bir konferansla uygulamaya konulmuştur. En az iki farklı Avrupa ülkesinden ve en az iki okul arasındaki çevrimiçi temelli projeleri destekleyen bir uygulama olan eTwinning portalı Avrupa Birliği'nin Erasmus+ programı çerçevesinde yürütülmektedir (Kearney ve Gras-Velasquez, 2015). Ulusal düzeyde otuz yedi ülkenin Ulusal Destek Servisi tarafından desteklenmektedir ve portal kullanıcılarına yirmi sekiz farklı dilde hizmet vermektedir. Türkiye ise 2009'da bu ağın bir parçası haline gelmiştir ve "eTwinningErasmus+" tanıtım rehberinde de anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerdeki öğretmen ve öğrencilere sanal işbirliği için bir alan sağlayan bir "IT destek platformu" olarak tanımlanmaktadır (Erasmus+, 2016). eTwinning en sade tanımıyla, iletişim kurmak,

işbirliği yapmak, projeler geliştirmek, paylaşmak; kısacası Avrupa'daki öğrenme topluluğunun bir parçası olmak için, Avrupa ülkelerindeki katılımcı okullardan birinde çalışan personele (öğretmenler, müdürler, akademisyenler v.b.) yönelik oluşturulmuş çevrim içi bir platformdur ve kullanıcılarına proje tabanlı uygulamalar yoluyla eğitim olanakları tanımaktadır. Portalda öğretmenlere yönelik çevrim içi seminerler gibi öğretmenlerin gelişimine destek olan ve dolaylı olarak da öğrencilere destek olacak aktiviteler sunulmaktadır. eTwinning portalının bugün 573.000'i geçkin öğretmen üyesi bulunmaktadır. Portalda, öğretmenlerin projeler oluşturarak ortaklar bulmalarında, fikirlerini paylaşmalarında, yenilikçi uygulamalar alışverişinde bulunmalarında ve platformda bulunan çeşitli özelleştirilmiş araçları kullanarak çeşitli ülkelerdeki meslektaşlarıyla iletişime geçip birlikte çalışmaya başlamaları için çevrimiçi araçlar sunulmaktadır. eTwinning portalı üç bölümden oluşmaktadır. Bunlar;

1. eTwinning Ana Sayfa: Bu bölümde öğretmenler ilgilerini çeken projeleri inceleyebilir, Avrupa'daki okulları bulabilir, eğitim alanında ki yeni eğilimler ve yöntemler ile güncel gelişmeleri takip edebilir, oluşturulan etkinliklerden haberdar olabilir ve eTwinning oluşumu ile ilgili ihtiyaç duydukları genel ve teknik desteği alabilirler.

2. eTwinning Live: Sadece eTwinning portalına kaydolun öğretmenlerin erişebildiği kısımdır. Öğretmenler burada kendi projelerini oluşturduktan ve Türkiye Ulusal Destek Servisi'nden projeleri onaylandıktan sonra projelerine ortaklar bulabilir, üye ülkelerden ve kendi ülkelerinden meslektaşları ile mesajlaşarak iletişime geçebilirler. Platform aracılığıyla oluşturulan eğitim gruplarına katılabilir, mesleki gelişim fırsatlarına ulaşabilir ve kayıtlı tüm öğretmenlerin katılımıyla canlı etkinlikler düzenleyerek projelerini yürütebilirler. Ayrıca eğitim etkinlikleri oluşturabilir, oluşturulan etkinliklere katılarak uygulamalarını paylaşabilirler.

3. eTwinning Twinspace: eTwinning platformunda oluşturulan projelerin özel alanıdır da denilebilir. Sadece yöneticiler, proje kurucuları, proje ortakları ve öğrencilerin erişimine izin verilerek ve projelerin tüm paylaşımları burada yayınlanmaktadır.

eTwinning platformu öğretmenlere bir yandan proje kitleleri ve başarılı uygulama örneklerinden oluşan bir galeri ile kendi projelerini tasarlayıp yürütme fırsatını sunarak projelerin başarı ile tamamlanmasının ardından Avrupa ve Ulusal kalite ödülleri ile kendilerinin ve okullarının tanınmasını sağlarken diğer yandan da çevrim içi öğrenme etkinliklerine katılmalarına imkan sağlayarak mesleki gelişimlerini sürdürmelerinde ve eTwinning özel etkinlikleri aracılığıyla sınıflarında uyguladıkları eğitim yöntemlerini geliştirmeye yardımcı olabilecek bilgilere ulaşmalarında etkili olmaktadır.

Teknolojik gelişme, interaktif uzaktan eğitim, çevrimiçi öğrenme, küreselleşme, yaşam boyu öğrenme, uluslararası eğitim, alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımları, kültür-toplum-sosyallik, öğrenmeyi öğrenme becerileri, değerler eğitimi, dil temalarının 21. yüzyıl eğitimi için belirleyici kavramlar olacağı araştırmalarda vurgulanmaktadır (Gelen, 2017; Pedro, 2006). eTwinning ise, öğrencilerin eTwinning projeleri aracılığı ile birbirlerini tanımalarını sağlarken ve öğretmenlerin de Avrupa'daki öğretmen topluluklarının bir parçası olarak farklı ülkelerde ki meslektaşları ile iletişim ve işbirliği kurmaları için fırsatlar sunmakta; iletişim, işbirliği, yabancı dil becerilerinin gelişimi, bilgi ve teknoloji okuryazarlığı (Kylonen, 2012; Partnership for 21st Century Learning, 2007; Trilling ve Fadel, 2009), çok kültürlü zemin (Cansoy, 2018), küresel yetkinlikler gibi (Sayın ve Seferoğlu, 2016) 21. yüzyıl eğitimi tanımlamalarında yer bulan pek çok alanda

gelişimlerine destek olmaktadır. Temmuz 2019 tarihi itibariyle 2009 yılından bu yana platforma Türkiye’den 174.542 öğretmen ve 43.519 okul kaydolmuş ve toplamda 31.480 proje üretilmiştir. Türkiye’de eTwinning projesi giderek büyüyen bir yapıya sahip olmasına rağmen Kearney ve Gras-Velasquez’in (2015) eTwinning’ın 10. yılı için hazırladıkları rapor haricinde projenin işleyişi ve çıktılarının değerlendirildiği çalışmalarda Türkiye’nin eTwinning projesindeki yerine değinilmemektedir (Bozdağ, 2017).

eTwinning platformu işbirlikli projelere olanak sağlamasının yanı sıra öğretmenler için nitelikli mesleki gelişim fırsatları da sunmaktadır. Kendi kendini değerlendirme araçları (MeTP) ve kendi Kendine Eğitim Materyalleri, çevrimiçi seminerler, öğrenme etkinlikleri ve özel eTwinning etkinlikleri aracılığıyla akran destekli öğrenmeye kadar; öğretmenlerin eğitim yöntemlerini geliştirmelerine yardımcı olacak çok sayıda araç, platformun olanaklarına dâhildir. Platform bu çok yönlü yapısı ile eğitimcilerin yaşam boyu öğrenme becerilerini de destekleyebilmektedir (Yılmaz ve Altun Yılmaz, 2012).

Şu an eğitim-öğretim çağında bulunan nesil, Z kuşağı olarak tanımlanmaktadır. Bu kuşak kaynaklarda tanımlanan diğer kuşaklardan daha keskin sınırlarla ayrılmaktadır (Adıgüzel, Batur ve Ekşili, 2014). Bilgisayarı ve dijital teknolojiyi farklı amaçlarla çok yoğun olarak kullanan Z kuşağı çocukları, metinleri yüz yüze konuşmaya, bilgisayardan okumayı ve araştırmayı da kitaplardan okuma ve araştırmaya tercih etmektedirler. Teknolojisiz bir yaşam düşünemeyen bu kuşağın bireyleri yüzyüze iletişim yerine çevrimiçi iletişim kurmayı tercih etmektedirler. (Avcı ve Er, 2018; Taş, Demirdöğmez ve Küçükoglu, 2017; Ünüsan Atak, 2016). İlgili alanyazında “İnternet Kuşağı” ya da “İ- Nesli” olarak da tanımlanan Z kuşağı çocukları işbirliğine yatkın, yaratıcı, amaç odaklı, esnekliğe önem veren ve uluslararası fırsatları kovalamak isteyen özellikleri ile ön plana çıkmaktadır (Çetin ve Karalar, 2016; Seymen, 2017; Vogel, 2015). Bu noktada eğitimcilerin değişim içindeki bu kuşağı anlayıp analiz ederek eğitim öğretim sürecini bu kuşağın sergilediği özelliklere göre yönetmesi ve bu özelliklerinden yola çıkarak öğrencilerine kılavuzluk etmesi başarılı bir gelecek için büyük önem taşımaktadır. Z kuşağının beklenti ve ihtiyaçlarının, klasik sınıflarda sıra düzeninde oturan ve bilgi kaynağını sadece öğretmen olarak gören daha önceki kuşaklardan farklı olduğunun bilincine varılması ve eğitimde etkili dönüşümler yapılması günümüzde bir gerekliliktir. Bu noktada eTwinning platformu yeni neslin ihtiyaçlarına ve beklentilerine göre oluşturulan yenilikçi projeler ve ortaya çıkan kavramlar ile dikkatlerini çekmeye devam etmektedir. Öte yandan öğretmenlerin ulus ötesi platformlarda yeterliliklerinin artması ve işbirlikleri kurabilmesi; bilgi gücüne değil hayal gücüne dayalı öğrencilerin yetişmesinde, çok dilli çok kültürlü yapıya doğru ilerleyen küresel eğitim dünyasında söz sahibi olmalarında etkili olacaktır. Ulusal ve uluslararası özellikte ki projeler ile eTwinning öğretmenleri, kazandıkları küresel öğrenme ve öğretme tecrübeleri ile kendilerini yenileyerek daha başarılı bir neslin yetişmesine önemli derecede katkı sağlayabileceklerdir (Altun ve Sel, 2018; Yaylacı, 2013; www.etwinning.net, 2019).

Bu araştırmanın temel amacı, eTwinning platformuna ilişkin olarak platformun kullanıcıları olan öğretmenlerin görüş ve değerlendirmelerini belirlemek ve aynı zamanda platformun kullanımına yönelik öneriler geliştirmektir. Araştırmada bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır;

1. Öğretmenlerin eTwinning platformunun kullanılabilirliğine yönelik görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin eTwinning platformunun mesleki gelişimlerine katkıları konusundaki görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin eTwinning platformuna yönelik önerileri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma nitel bir durum çalışmasıdır. Durum çalışmalarında amaç bir durum hakkında detaylı betimlemeler yaparak durumu var olduğu şekilde anlamak, bir durum ile ilgili ayrıntılı bilgi edinmek, bazen de kuramın doğruluğunu ve bağlama göre etkinliğini açıklamak olarak tanımlanmaktadır (Saban ve Ersoy, 2017). Durum çalışmalarında bir veya birden fazla olay, ortam, program veya birbirine bağlı sistemler derinlemesine incelenir (McMillan, 2000). Alışık olmayan durumların derinlemesine incelenmesini sağlaması ve okuyucuya kendi bulunduğu durumla sunulan durum arasında karşılaştırma yapma fırsatını sağlaması durum çalışmalarının önemli avantajlarından (Gall, Borg ve Gall, 1996). Bu çalışmada ele alınan durum ise “eTwinning platformunun kullanım” durumudur.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcı grubunu, okul öncesi eğitimi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği branşlarından toplamda 20 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan katılımcıların araştırmaya dâhil edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada da temel ölçüt araştırma kapsamında yer alan tüm katılımcıların eTwinning portalına üye olmaları burada geliştirilen proje ve eğitim faaliyetlerine aktif olarak katılmış olmalarıdır. Tablo 1’de araştırmanın katılımcısı olan öğretmenlerin demografik niteliklerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Araştırmanın katılımcıları cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, çalışılan kurumun türü, branş, mesleki deneyim süresi açısından da değerlendirilmiştir. Cinsiyetleri açısından, % 70’i kadın (f=14), dolayısıyla % 30’u erkektir (f=6). Yaşları bakımından katılımcıların %15’i (f=3) “21-30 yaş”, %65’i (f=13) “31-40 yaş”, %15’i (f=3) “41-50 yaş” ve “50 ve üzeri”, %5’i (f=1) yaşlarındadırlar. Öğrenim durumlarına göre ise, katılımcı öğretmenlerin %90’ı (f=18) “lisans”, % 10 ‘u (f=2) yüksek lisans öğrenim düzeylerine sahiptir. Katılımcıların %15’i (f=3) “1-5 yıl”, %25’i (f=5) “6-10 yıl”, %50’si (f=10) “11-15 yıl”, %10’u (f=2) “15 yıl ve üzeri” mesleki deneyim süresine sahiptirler. Tüm bu bilgilere göre, çalışmada en çok kadın katılımcılar yer almakla birlikte, katılımcıların daha çok “21-30 yaş” grubunda yer aldığı ve öğrenim açısından da en çok “Lisans” grubunda, kurum türü açısından devlet okullarında görev yaptıkları, mesleki deneyim süresi açısından “11-15 yıl” branş açısından ise okul öncesi eğitimi ve sınıf eğitimi öğretmenlerinin eşit sayıda katılım sağladıkları görülmektedir.

Tablo 1
Katılımcıların demografik niteliklerine ilişkin bulgular

Değişkenler	Demografik Özellikler	Frekans (f)
Cinsiyet	Kadın	14
	Erkek	6
	Toplam	20
Yaş	21-30 yaş	3
	31-40 yaş	13
	41-50 yaş	3
	50 yaş ve üzeri	1
	Toplam	20
Öğrenim Durumu	Önlisans	-
	Lisans	18
	Yüksek lisans	2
	Doktora	-
	Toplam	20
Çalışılan Kurumun Türü	Özel	1
	Devlet	19
	Toplam	20
Branş	Okul öncesi eğitimi öğretmeni	10
	Sınıf öğretmeni	10
	Toplam	20
Mesleki Deneyim Süresi	1-5 yıl	3
	6-10 yıl	5
	11-15 yıl	10
	15 yıl ve üzeri	2
	Toplam	20

Veri Toplama Aracı

Araştırmada öncelikle nitel araştırmalarda veri toplamada görüşme tekniğine ilişkin alan yazın taramasına gidilmiş (Baltacı, 2019; Saban ve Ersoy, 2017; Yıldırım ve Şimşek, 2013), ardından araştırmacı tarafından, veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Hazırlanan bu görüşme formu nitel araştırma alanında bir uzmanın görüşüne sunulmuş ve uzmandan gelen dönüt ile birlikte forma son şekli verilmiştir. Araştırma öncesinde katılımcılar etik konular hakkında bilgilendirilmiş, gönüllük esasına bağlı olarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin çoğunluğu yüz yüze ve okul ortamından bağımsız olarak yapılırken, farklı illerde görev yapan öğretmenler ile de çevrimiçi görüşmeler şeklinde yapılmıştır. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmelerde katılımcı öğretmenlerin branş, çalıştıkları okul türü, mesleki kıdem, yaş gibi demografik bilgileri alınmış, eTwinning portalına üye oldukları süre, katıldıkları proje sayısı, kurucusu oldukları proje sayısı, kalite etiketi değişkenleri hakkında veri toplanmış ardından, araştırmanın da konusunu oluşturan eTwinning platformu ile ilgili derinlemesine görüşleri ve değerlendirmeleri alınmıştır. Araştırmanın veri toplama süreci; 2018-2019 öğretim yılının ikinci döneminde, Mayıs-Haziran 2019 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Lincoln ve Guba (1985), nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliğin inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirliğin uygulanmasıyla gerçekleşeceğini

belirtmişlerdir. Araştırmada inandırıcılığı artırabilmek için katılımcı özelliklerinin detaylı olarak verilmesine ve betimlemeler yapılmasına dikkat edilmiştir. Yanı sıra veri toplama sürecinin sonunda katılımcı teyidine başvurulmuş, aktarılabilirlik için ise doğrudan alıntılara yer verilmiş ve anlaşılır bir dil kullanılmasına dikkat edilmiştir. Araştırmada araştırma süreci ve bulgular detaylı şekilde ve tablolaştırılarak yansıtılmıştır. Katılımcıların görüşleri doğrudan yapılan alıntılarla sunulmuştur. Araştırmada güvenilirliğin sağlanması için yarı yapılandırılmış görüşme sorularının hazırlanmasında ve görüşmeler sonucu elde edilen verilerin analizinde uzman görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca etik kurallara dikkat edilmiş, katılımcıların görüşmelerden önce araştırmanın amaçları ve araştırma sürecine yönelik bilgilendirme yapılmış ve gönüllü katılımın sağlanmasına özen gösterilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde betimsel analiz yöntemine başvurulmuştur. Araştırmada katılımcı öğretmenlerden, yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanılan nitel veriler, betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Bu süreçte, görüşme ses kayıtları, görüşmede tutulan notlar ayrıntılı olarak analiz edilmiş, temalaştırma ve kodlama yoluyla sistematize edilerek, yorumlanmış ve değerlendirilmiştir. Etik nedenlerle, araştırma verilerinin çözümlenmesi ve raporlaştırma sürecinde, katılımcı öğretmenlerin görüşleri (Ö1, Ö2, Ö3) kodlarıyla eklenmiştir.

Nitel araştırmalarda, veri analizi kısmında elde edilen verilerin betimlenmesi, açıklanması ve temalaştırılması ve yorumlanması söz konusudur. Betimsel analiz yoluyla analiz edilen veriler araştırma soruları ile uyumlu temalar çerçevesinde düzenlenip yorumlanmıştır. Raporlaştırma kısmında ise olgunun kavramlar ve temalar çerçevesinde tanımlanması, doğrudan alıntılar yapılması olağandır ve araştırmada da doğrudan alıntılara yer verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bulgular

Araştırma verileri araştırma sorularına uygun olarak temalandırılarak analiz edilmiştir ve bu temalar da 3 başlık altında incelenmiştir.

Öğretmenlerin e twinning Platformunun Kullanılabilirliğine Yönelik Görüşleri

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeler iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcı öğretmenlerden hem demografik veriler, hem de e Twinning üyelik bilgileri ve katıldıkları projeler konusunda bilgi alınmış, bu bilgiler bir frekans tablosuna dönüştürülmüştür. Görüşmenin ikinci bölümünde ise eTwinning platformunun kullanılabilirliğine yönelik bilgiler ve öneriler alınmıştır. Görüşmelerinde ilk bölümünden elde edilen veriler ile Tablo 2'de sunulan katılımcı öğretmenlerin eTwinning kullanımlarına ilişkin bilgilere ulaşılmıştır.

Tablo 2
Katılımcıların eTwinning kullanımlarına ilişkin bilgileri

Değişkenler		Frekans(f)
eTwinning Üyeliği	0-6 ay	7
	1 yıl	4
	2yıl	5
	3 yıl	1
	4 yıl ve üzeri	3
Proje kuruculuğu	Yaptım	10
	Yapmadım	10
Ortaklık yapılan proje sayısı	Ö6, Ö8, Ö17, Ö18,	1
	Ö2, Ö12, Ö13, Ö9	2
	Ö14, Ö19	3
	Ö20, Ö15	4
	Ö10, Ö11	10
	Ö7	13
	Ö1	22
		25
Kalite etiketi	Aldım	5
	Almadım	15
Toplam katılımcı sayısı		20

Araştırmanın katılımcıları olan öğretmenlerin çoğu (f=7) eTwinning'e yeni üye olmuşlar ve ilk projelerini uygulamışlardır. eTwinning projeleri süre ve ortak sayısı açısından esnek olabilmektedir. Bazı projeler birkaç ay sürerken, bazıları bir eğitim-öğretim yılı boyunca sürebilmektedir. Yine yüzlerce ortağı olan projeler olduğu gibi az sayıda ortakla da yürütülen projeler görülmektedir. Öğretmenler öğrencilerinin velilerinden aldıkları resmi izin ile ve bilgilendirme toplantılarından sonra öğrencileriyle birlikte birden fazla projeye ortak olabilmektedirler. Öğretmenler proje desenleyerek kurucu rolü üstlenip, ulusal ya da uluslararası projeler üretebilmekte farklı ülkeler ve farklı okullardan ortaklıklar yaparak projelerini yürütebilmekte, projelerinin sonuçlarını kendi geliştirdikleri araçlar çerçevesinde ortaya koyabilmektedirler. Araştırmada katılımcı öğretmenlerin yarısı proje kuruculuğu da yapmaktadır. eTwinning'e üye olan bir öğretmen doğrudan kendi projeleriyle de platformda aktif olarak, kuruculuk sorumluluğunu üstlenip benzer fikirlere sahip aynı zamanda proje konusunda kendini ve öğrencilerini geliştirmek isteyen meslektaşlarını bir araya getirme misyonunu yüklenmektedir. Ortak olunan projelerin bitiminde ya da bitme aşamasına girildiğinde ise her ülkenin ulusal destek servisinin açıklamış olduğu tarihlerde sistem üzerinden "Kalite Etiketi Ödülü" başvurusu yapılarak, projenin belli kriterler ölçüsünde değerlendirmeden geçirilmesiyle kalite etiketi ile ödüllendirilmesi mümkün olmaktadır. Öte yandan projenin ödüllendirilmesinin ardından projenin yürütüldüğü okullarda "eTwinning Okul Etiketi" alabilmektedirler. Böylelikle eTwinning faaliyetlerine daha geniş bir yelpazede katılımın sağlanması, aynı okuldaki öğretmenlerin mesleki gelişim

faaliyetlerine katılımları, diğer okullardaki meslektaşlar ile işbirliği yapılması, eTwinning tanıtım faaliyetleri ile ebeveynlerin, diğer okulların ve kuruluşların bilgilendirilmesi amaçlanmaktadır. eTwinning Okulu etiketi, eTwinning'in dört ana alanına katkısını yansıtmaktadır;

- Okulda eSafety (elektronik güvenlik) farkındalığı geliştirmek,
- Yenilikçi öğretim ve öğrenme uygulamaları, disiplinler arası öğretim ve proje uygulamaları,
- Öğretmenler ve diğer eğitim personeli için mesleki gelişim,
- Okulun stratejik gelişiminin sağlanmasıdır (Full Report, 2017).

Katılımcı öğretmenlerden Ö13, platforma dair görüşleri şöyledir; "eTwinning platformu kişisel gelişimi destekleyen, aynı anda yüzlerce, binlerce üyeyi hiçbir karışıklığa sebebiyet vermeden bir arada tutan, üyeler arasında video, fotoğraf, yazı vb. yollarla bilgi alışverişini sağlayan, projeler kurularak uygulama sürecinde diğer ülkelerdeki meslektaşlarımıza ulaşılmasını kolaylaştıran bir platformdur." Bir diğer katılımcı Ö14 ise platformu şu şekilde tanımlamıştır; "İletişim ve işbirliğinin olduğu, projelerin geliştirilip paylaşıldığı, hareketli ve eğlenceli bir öğrenme topluluğudur. Çevrimiçi mesleki gelişim imkanlarını eğitimcilere ücretsiz sunar. Öğretmenler, eTwinning'in Avrupa düzeyinde sunduğu çevrimiçi mesleki gelişim fırsatlarını bulurlar."

Tablo 3

eTwinning platformunun kullanılabilirliğine yönelik bulgular

Kodlar	Frekans (f)
Paylaşımlarda yaşanan sorunlar (fotoğraf ve video yükleme vb.)	8
Kullanımı kolaydır	5
Kullanışlı değil	5
Platformun işleyişini anlamakta zorlandım	5
Zengin bir bilgi ortamı sunmaktadır	3
Dil sorunu yaşıyorum	3
Eğitimde fırsat eşitliğini arttırmaktadır	2
Webinarlara girişte ve sürdürülmesinde sorunlar çıkmaktadır	2
Toplam Katılımcı Sayısı	20

eTwinning kullanıcılarına eğitsel paylaşımlar yapma, diğer öğretmenler ile işbirlikli olarak etkinlikler oluşturma ve oluşturulan bu etkinliklerin sınıflarda uygulanması sırasında çekilen görsellerin e-güvenlik kurallarına dikkat edilerek paylaşılmasına imkan vermektedir. Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin eTwinning'i kullanırken paylaşımlarda sorun yaşadıkları bulgusuna ulaşılmaktadır. Öğretmenler; "İletişim konusunda platform kullanışlı değil, her ne kadar 28 dile çevrilse de iletişim de sorun yaşıyorum (Ö4)", "Sisteme yükleme yapmak, projeler için paylaşımlar yapmak bazen zorlayıcı olabiliyor (Ö6)", "Video paylaşımlarımı direkt yapamadığım için zorlanıyorum. Youtube gibi platformlardan link ile paylaşmaktansa direkt paylaşabilmeliyim diye düşünüyorum (Ö7)", "Çok hâkim değilim. Yeni keşfediyorum. Ancak katıldığım anda çok sevdim. Paylaşım yapmada zorlandım (Ö8)", "Beni en çok zorlayan kısmı okulda yükleme yapamadığım için evde vakit ayırmam gerekiyor (Ö16)", "Bazen yükleme yapmakta zorlanıyorum. Değişik teknolojik uygulamaları kullanmak durumunda kalabiliyorum bu anlamda İngilizceyi çok iyi anlayamamam beni zorluyor. Aslında eTwinning'in çok fazla zorlayan bir yanı yok (Ö9)", "En çok zorlandığım bölüm yabancı ortaklarla iletişim (Ö10)" şeklinde görüşler bildirmişlerdir. Öğretmenler

görüşlerinde platformun kullanışlı olmadığı, proje faaliyetlerinin eğitim sürecinde uygulanmasının ardından yapılması gereken paylaşımların (video, fotoğraf vb. ürünler) platforma yüklenmesinde ve yabancı ortaklar ile iletişim konusunda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ö11 ise:

“Çalışmalar ile ilgili sorulan sorulara bir türlü cevap verilmemesi, sistem kullanımıyla ilgili açıklama ve uyarıların gereksiz zamanda yapılması, proje ödül başvurularında öğretmenleri bu sistemden soğutacak derecede detaylı, anlaşılması güç ve ağır içerikli taleplerde bulunulması sorun yaratıyor. Oysa proje yapılmış, her şey ortaya konulmuş. Görülenin, yapılanın sorgulanması hakikaten tuhaf bir anlayış.”

Ö11’in görüşleri incelendiğinde, Türkiye Ulusal Destek Servisi’nce bazı konularda yeterli açıklamalarda bulunulmaması ve bu durumda belirsizlikler yaratması nedeniyle proje bitiminde yapılan kalite ödülü başvurularında zorlandığı ve öğretmenin sorun yaşadığı anlaşılmaktadır.

Öte yandan katılımcı öğretmenler eTwinning’in kullanıcılarına fırsat eşitliği sağladığı, farklı sosyoekonomik koşullar, gelişmişlik düzeyi, dil ve kültürlerden gelen öğretmen ve öğrencileri buluşturarak birlikte projeler kurmasını, paylaşımlar yapmalarını sağladığı konusuna değinmişlerdir. Bu bağlamda Ö2 ve Ö5; “Okullar arası öğrenci paylaşımları, sosyallikleri arttı. Ülkenin gelişmişlik düzeyi, sosyoekonomik durumu ne olursa olsun fırsat eşitliği artması gibi açılardan yararlı görüyorum (Ö2)”, “Bunun fırsat eşitliği adına önemli bir adım olduğunu düşünüyorum. eTwinning platformunun işleyişini anlayabilmek ilk etapta biraz zor geldi. Sonra zamanla alıştım (Ö5)” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Katılımcı öğretmenlerden eTwinning platformunu kullanmakta zorlananlar ya da pratik olmadığını düşünenler olduğu gibi, aksini düşünenlerde bulunmaktadır; Bu bağlamda; “Arkadaşlarım çok destek oldu, ne nasıl yapılır sürekli anlattılar, çok zorlanmadan büyük bir ilerleme kaydettim (Ö12)”, “Platformun beni zorladığı bir kısım olmamıştır. Son derece pratik ve kullanışlıdır (Ö13)”, “Güvenli kullanıcı dostu anlaşılır bir platform (Ö15)” cümleleri ile görüşlerini açıklamışlardır.

Ö17 ve Ö20 kodlu öğretmenler de yapılan güncellemeler ile değişen sayfa yapısının kullanımlarını zorlaştırdığını ifade etmişlerdir; “Daha önceki ara yüz böyle değildi ancak yeni ara yüzde sayfanın silinmesi çok kolay bu sebeple dikkatli çalışmayan öğretmenler sayfaları silebiliyor. Tekrar tekrar yükleme yapmaktan çok yoruldum (Ö17)”, “Eski ara yüzde farklı Web araçlarını rahatlıkla kullanabiliyorduk ancak yeni ara yüz çok yetersiz (Ö20)”. Ö14 ise karşılaştığı diğer önemli sorunlara değinmiştir;

Okul internetinde bazı yapmak istediklerimize yasal sınır olması (webinar gibi), bazı projelerde işleyişte planın dışına çok fazla çıkılması ve öğretim programıyla uyumayan ekstra etkinliklerin eklenmesi, okul dışında da fazla zaman alması, bazı velilerin projelere izin dilekçesini vermemesi yüzünden o çocukların etkinliklerde ayrı kalması, okul idaresinin tutumu, maddi olarak harcamaları öğretmenin kendisinin yapması projelerin uygulanmasını zorlaştırıyor açıkçası.

Yukarıdaki görüş incelendiğinde Ö14’ün okullarda proje kapsamında gerçekleştirilen webinarlara katılımlarının sorun yaratması, bazı projelerde önceden yazılan proje planının dışına çıkılarak proje ortaklarını artan iş yükü ile zorlanması, projenin amaçları ile uygulanan öğretim programının örtüşmemesi, velilerin proje faaliyetlerine önyargılı bakarak öğrencilerinin katılımlarına izin vermemesi, okul yönetiminin projelerin uygulanma sürecinde öğretmene yeterince destek vermemesi daha açık bir ifadeyle projelerin uygulanma aşamasında proje faaliyetleri için gereken maddi desteği alınmaması ve ortaya çıkan mali yük nedeniyle projeleri uygulama sürecinde zorlandığı anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin eTwinning Platformunun Mesleki Gelişimlerine Katkıları Konusundaki Görüşleri

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin öğretmenlere “eTwinning platformunun mesleki gelişimimize katkıları nasıldır? Açıklayınız.” Sorusu sorulmuş, verilen cevaplardan elde edilen verilerin analizi sonucunda toplamda 12 kod belirlenmiştir.

Tablo 3

Öğretmenlerin eTwinning platformunun mesleki gelişimlerine katkılarına yönelik bulgular.

Kodlar	Frekans (f)
Meslektaşlar ile işbirliği yapabilme	13
Meslektaşlardan yeni yaklaşım ve yöntemlerin öğrenilmesi	12
Web 2 araçlarının öğrenilmesi	12
Motivasyonda artış oluşturmaları	10
Meslektaşlar ile iletişimi sağlaması	9
Mesleki doyumda artışı sağlaması	9
Teknoloji kullanımının gelişimi	8
Online eğitimler ile mesleki gelişimi sağlaması	7
Proje odaklı mesleki gelişimi sağlaması	7
Yenilikçilik ve yaratıcılık becerisinin gelişimi	6
Özgüven gelişimini sağlaması	5
Yabancı dil gelişimini sağlaması	3
Toplam Katılımcı Sayısı	20

Tablo 3 incelendiğinde, “meslektaşlar ile işbirliği yapabilmek” (f=13), en yüksek frekansa sahip kod olarak görülmektedir. Bu kodu “Meslektaşlardan yeni yaklaşım ve yöntemlerin öğrenilmesi” (f=12) takip etmektedir ve yine “Web 2 araçlarının öğrenilmesi” kodu da (f=12) eşit frekans ile takip ettiği görülmektedir. Katılımcı öğretmenler “meslektaşları ile işbirliği yapabilmek” kodu ile ilişkili olarak; “*Bu alan büyük bir öğretmenler odası gibi. Kendini sürekli geliştirmeye çalışan, araştıran, sorgulayan, paylaşan, üreten ve en önemlisi gönüllü öğretmenlerden oluşan bir platform. Platformda ki birçok kişi ile etkileşime geçip monoton mesleki çevremi genişlettim. Okulca katıldığımız projelerde paylaşımlarımız arttı (Ö2)*”, “*Farklı coğrafyadan aynı fikirleri çok çeşitli olarak yorumlayarak başka bakış açıları geliştirmeye yardımcı olmaktadır (Ö4)*” cümleleri ile görüşlerini açıklamışlardır. Bu konuda daha detaylı bir görüş bildiren Ö1 ise;

“Yeni yaklaşımları öğrenmek, farklı ülke ve okullardaki öğretmenlerle çalışmak, iletişim kurmak, paylaşımlarda bulunabilmek mesleki gelişimim açısından oldukça yararlı. Proje doğrultusunda iş birliği yaparak aynı hedef için çalışarak başarmak, mesleki açıdan doyuma ulaşmamı sağlıyor. Uygulanan yeni yaklaşım ve metotlar heyecanımı artırıp motivasyonumu sağlıyor. Öğrenme etkinlikleri, kurslar, çevrimiçi seminerlerin bana katkısı büyük. Farklı ülke ve okullardan öğretmen arkadaşlarımızla iletişim, paylaşım ve çalışma fırsatı sağlıyor. Ve açıkçası kendimizi daha iyi tanıma, birlikte elde ettiğimiz başarılarımız ile özgüven kazanmamızı sağlayarak, kişisel gelişimimiz ve yeni başarılarımız için ortam hazırlıyor.”

Ö1’in görüşlerinden aynı projede farklı ülkelerden farklı öğretmenler ile işbirliği yapabiliyor olmasının kendisinin motivasyonunu arttırdığı ve hem kişisel hem de mesleki anlamda gelişim sağlamasında etkili olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcı öğretmen Ö3 ise farklı koşullara sahip okulların birlikteliğine değinerek, aslında eTwinning’in çok önemli bir işlevine de değinmiştir; “*Mesleki açıdan farklı kültürlerde benzer yaş gruplarıyla ortak bir etkinlik çıkarabilmek, şartlar kötü olsa bile ortak bir paydada buluşturma imkânı sağlaması çok güzel. Okul öncesi öğretmen ile tanışarak yaratıcılığımın gelişmesi, yenilikler ile tanışmamı*

sağlaması, iletişim ve etkileşiminin artması çok güzel gelişmeler benim için". Ayrıca öğretmenler görüşlerinde eTwinning platformunun mesleki gelişmelerini doğrudan etkileyen yenilik, yaratıcılık becerilerinin gelişimindeki faydalarına da değinmişlerdir. Katılımcı Ö5 bu anlamda görüşlerini şu cümleleri ile açıklamıştır;

"Uluslararası projelerde yer almak oldukça heyecan verici. Birçok meslektaşımızla tanışma, paylaşma, yardımlaşma imkânı buluyoruz. Birbirimizden öğrendiğimiz çeşitli web2 araçlarını, edindiğimiz bilgileri öğrencilerimizle uygulama imkânı buluyoruz. Bir sonuca ulaşmak, emeklerimizin karşılığını almak, hem bize mesleki doyum kazandırdı hem de buna bağlı olarak özgüven oluşumunu destekledi. Kendimizi yeniliyoruz, güncelliyoruz ve daha yaratıcı oluyoruz."

Katılımcı öğretmenler eTwinning ile eğitim alanında gelişen yeni yaklaşımlar konusunda da kendini geliştirebildiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen Ö6 bu bağlamda düşüncelerini şöyle belirtmiştir; *"Birçok web2 aracını kullanmayı öğrendim, video yapmayı öğrendim. Farklı öğretmen arkadaşlarımla paylaşımlar yaparak yeni ve farklı şeyler öğrendim. Eğitim adına etkili paylaşımlarımız oldu. Eğitim alanında ortaya çıkan STEM gibi yeni yaklaşımları projeler ile öğrendim",* Ö7 ise ülkenin farklı şehirleri ile farklı ülkelerdeki meslektaşlarıyla yaptıkları paylaşımlara şu sözleri ile değinmiştir;

"e-Twinning platformunun öğretmeni geliştirici ve ufuk açıcı olduğunu düşünüyorum. Mesafe kavramını ortadan kaldıran farklı illerdeki ve farklı ülkelerdeki meslektaşlarımızla rahatlıkla iletişim ve paylaşma imkânı sunan bir platformdur. Bunun yanında belirli gün ve haftalar ile ilgili etkinlikler düzenlenmesi yönünden de zengin bir ortamı vardır. Teknolojiyi verimli ve doğru kullanmam konusunda olumlu yönlendirmesi olduğunu düşünüyorum. Derslerimde teknolojiyi daha etkin kullanma konusunda teşvik edici oluyor. Mesleki gelişim konusunda çok fazla katkısı olduğunu düşünüyorum. İlk olarak meslektaşlarımızla fikir alışverişi sağlıyor ve birbirimizden yeni yaklaşımları, eğitim alanında ki gelişmeleri ve uygulamaları görüyoruz. Online toplantılar yapma imkânı iletişimin rahat kurulmasını sağlıyor. Bunun yanında web 2 araçlarının kullanımı konusunda teşvik edici olması derslerimizin daha verimli geçmesini sağlıyor. Meslektaşlarımızla ve öğrencilerimizle projeler, etkinlikler yapma imkânı sunması bizleri zinde ve dinç tutuyor. Farklı ülkelerle paylaşımında bulunmanın önünü açarak öğrenciler açısından ilgi çekici oluyor."

Yukarıdaki görüş incelendiğinde platformun kullanıcısı öğretmenlerin kendilerini günümüzde oldukça önemsenen "Bilgi ve İletişim Teknolojileri" alanında yeterliliklerini arttırdıkları ve eğitim uygulanan öğretim programı kapsamındaki kazanımlara uygun nitelikte desenlenen proje faaliyetleri ile Web 2.0 araçları kullanılarak teknolojinin etkili ve verimli kullanıldığı öğretme-öğrenme süreçlerinin geliştirilmesini sağladığı ayrıca eTwinning projeleri kapsamında farklı ülkeler ile yapılan paylaşımların öğrencilerin de ilgisini çektiği anlaşılmaktadır. Ö13 de eğitimde teknoloji kullanımı noktasına değinmiştir;

"Benim için en yararlı yönü meslektaşlarımla bilgi alışverişinde bulunarak teknolojiyi aktif bir şekilde kullanmamı sağlamış olmasıdır. Aynı zamanda bilgilerimi sınıf içi etkinliklere yansıtarak mesleki ve kişisel gelişimin desteklenmesini sağlamıştır. Web 2 araçlarını daha aktif bir şekilde kullanmaya başlamış bulunmaktayım, okulöncesi eğitim programında yer alan etkinliklerdeki çeşitlilik hakkında platformda yer alan aktif kullanıcılar aracılığıyla uygulama farklılıkları hakkında bilgi sahibi olabildim ve kendi öğrencilerimin yaş düzeyime göre etkinlik çeşitliliği sağlayarak uygulayabilme fırsatı bulabildim."

Katılımcıların görüşlerinden eTwinning platformunda yürütülen projelerin ve çevrim içi eğitimlerin öğretmenlerin teknolojik yeterliliklerinin gelişmesinde etkili olduğu anlaşılmaktadır. Ö8 ve Ö11 BİT alanında yeniliklere hâkimiyetlerinin artması konusunda aşağıdaki görüşleri paylaşmışlardır;

"Web araçlarını kullanmayı öğrenmeye başladım, teknoloji kullanımım arttı. Öğretmen sürekli çağa ayak uydurmalı ve gelişen teknolojiyi takip etmeli. Çünkü öğrencilerde her geçen yıl yeni donanımlarla geliyor. Bu nedenle mesleki açıdan bana katkısı olduğunu düşünüyorum."

Derslerimde artırılmış gerçeklik uygulaması gibi yeni yöntemleri kullanmaya başlamam ve doğada ders yapma fikri bana katkılarında sadece ikisi (Ö8)."

"Platform olarak bakıldığında; güzel dostluklara vesile olması itibarıyla cazibe oluşturuyor. Özellikle, çalışmalarına okulda yeterli karşılığı bulamayan öğretmenlerin, bir anlamda rahatlama, paylaşma, takdir edilme, önemsenme gibi duyguları yaşamaları nedeniyle tercih ettiklerini düşünüyorum. Bana gelen geri bildirimlerin büyük çoğunluğu bu yönde. Teknolojik yenilikleri takip etmeye neden olması. Bu sisteme giren eğitimciler, istekleriyle eğitimde geliştirilen teknolojik BİT yeniliklerini isteyerek araştırıyor, katılım gösteriyor, öğreniyor ve öğretme yoluna gidiyor (Ö11)."

Eğitim öğretim etkinliklerinin merkezinde yer alan öğretmenlerin farklı konularda geliştirdikleri projeler ile bilgileri ve becerileri artmaktadır. Öte yandan okul yöneticileri ve velilerinden yeterince duygusal destek alamayan öğretmenlerin eTwinning aracılığıyla tanıştıkları öğretmenlerden duygusal destek aldıkları ve motive oldukları anlaşılmaktadır. Kendileri gibi düşünen öğretmenler ile buluşan katılımcı öğretmenlerin motivasyonlarının arttığı ve yenilikçi eğitim modellerini merak ederek, öğrenmeye çabaladıkları söylenebilir. Ö9 bu durumu şöyle ifade etmiştir;

"eTwinning bana teknolojiyi kullanma -değişik fikirler hakkında sahip olma -istediğim bir etkinliği hayata geçirme-yeni arkadaşlarla tanışma -bana yaptığım meslekten zevk alma -uluslararası alanda kendimi anlatma fırsatı sundu. eTwinning'de proje yapmak ve bunu birçok kişiye ulaştığını görmek kendime olan güvenimi artırıyor. Yaptığım projeler önce müdürüm daha sonra ilçe milli eğitim müdürüm tarafından çok takdir gördü. Bu da benim mesleğime olan inancımı ve heyecanımı arttırdı. Mesleki anlamda çok farklı fikirler, yöntemler öğreniyorum ve hayata geçiriyorum öğrencilerim ve velilerimden gözle görülür şekilde geri dönütler alıyorum öğrencilerime bir şey kazandırdığımı bilmek gurur verici."

eTwinning platformunda Avrupa'dan çeşitli ülkelerdeki meslektaşlarıyla buluşan ve iletişime geçerek uluslararası bir mecrada fikirlerini ifade etme olanağı bulan öğretmenlerin aynı zamanda yabancı dil becerilerinde gelişmeler ortaya çıkmaktadır. Katılımcı Ö10 "eTwinning Avrupa okullar arası işbirliği sağlayan, teknolojiyi verimli bir biçimde kullanmamızı sağlayan bir platform. eTwinning kişisel açıdan kendini daha rahat ifade edebilmemi, yabancı dil becerilerimi gelişmeye olanak sağladı. eTwinning mesleki açıdan teknolojiyi en üst düzeyde kullanmamı, yenilikçi ve yaratıcı olmamı sağladı." , Ö20 ise düşüncelerini; "Eğitimin kalitesini artırmak için harika bir platform ve Yeni fikirler edinip ve farklı eğitimler alabiliyoruz. Birçok Web 2 aracı ve öğretim yöntemi öğrendim. Yabancı dil becerileri açısından da çok faydalı oldu." şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcı öğretmenler platformun öğretmenlere sunduğu önemli olanaklardan birinin de online kurslar olduğunu belirtmişlerdir. Ö12 bu konuda ki düşüncelerini şu cümleleri ile açıklamıştır; "Harika projeler ile yeni öğretim teknikleri öğrendim, online kurslar ile farklı uygulamalar tanıdım, birçok arkadaş edindim. Çeşitli web2 araçları tanıdım ve bunları derslerde nasıl kullanılır onu öğrendim. Kendimi yeniledim, farklı uygulamaları derslerinde kullanma imkânı buldum, 5 ay zarfında 35 eğitim aldım."

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerin projeler ile çevrelerinin genişlediğini, çevrim içi eğitimlere katıldıkları ve farklı eğitim olanaklarını da keşfettikleri ve eğitim sürecinde kullandıkları anlaşılmaktadır. Ö14 bu bağlamda şöyle söylemiştir;

"Hem ulusal hem uluslararası projelere girme imkânları sayesinde sosyal çevrem genişledi. Kendime olan güvenim arttı. Mesleki yönden çok olumlu katkıları oldu. Hem yüz yüze hem de çevrimiçi eğitimlere katılma fırsatları buldum. Başka öğretmenlerle iletişimde olmak, işbirliği içinde olmak bilgi paylaşımını artırdığı için mesleki açıdan bildiklerimi geliştirme, bilmediklerimi öğrenme fırsatı buldum. Teknoloji kullanımımı geliştirerek eTwinning projeleri sayesinde web 2.0 araçları ile tanıştım. Web 2.0 araçlarını kullanarak

öğrencilerime daha farklı etkinlikler hazırlayabiliyorum, eTwinning'e kayıt olduktan sonra www.scientix.eu, www.eun.org gibi farklı eğitim sitelerine kayıt oldum."

Yukarıdaki görüş incelendiğinde öğretmenlerin eTwinning platformunda aktif olmaları ile STEM gibi yenilikçi öğretim modellerini konu alan birbiri ile bağlantılı Scientix vb. Avrupa Birliği kaynaklı çeşitli projelerin eğitim faaliyetlerine erişerek mesleki gelişimlerini devam ettirmektedirler. Katılımcı öğretmen Ö15 ise "*Branşım dışında ilgi duyduğum çeşitli alanlarda da ücretsiz çevrim içi eğitim olanakları ile gelişimimi sağlama fırsatı sunuyor, böylelikle yeni gelişen yöntemler konusunda bilgi sahibi oluyorum. Kendimi yeniliyorum.*" şeklinde eğitimlerin aynı zamanda ücretsiz oluşuna da vurgu yapmıştır." cümleleri ile görüşünü belirtmiştir.

Öğretmenler kendi planladıkları projeleri de platformda uygulama ve yaygınlaştırma fırsatı bulmaktadırlar, böylelikle proje yazma becerileri ve proje yürütme becerileri de gelişebilmektedir. Ö19 bu bağlamda görüşlerini şöyle ifade etmiştir; "*Çok şey öğrendim hem zümrelerimin kullandığı yeni öğretim yöntemleri, hem web 2 araçları olarak hem de proje yazma ve proje yürütme becerim gelişti. Projelere bakış açım değişti. Online eğitimlerden faydalandım.*"

Öğretmenlerin eTwinning Platformuna Yönelik Önerileri

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin öğretmenlere "'eTwinning platformunun daha kullanılabilir olması için önerileriniz nelerdir? Açıklayınız.'" sorusu sorulmuş, verilen cevaplardan elde edilen verilerin analizi sonucunda toplamda 7 koda ulaşılmıştır.

Tablo 4

Öğretmenlerin eTwinning platformuna ilişkin önerilerine yönelik bulgular

Kodlar	Frekans (f)
Yaygınlaştırılabilir	12
Destekleyici hizmet içi eğitimlerin yapılması	12
Proje yazım süreci ve kalite etiketi hakkında bilgilendirmelerin artırılması	7
Velilerin bilgilendirilmesi	3
Platformun sosyal ağlar ve EBA ile desteklenmesi	2
Öğretmenlerin ödüllendirilmesi	3
eTwinning platformunda alınan çevrim içi eğitimlerin MEBBİS'e işlenmesi	1
Toplam Katılımcı Sayısı	20

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin eTwinning platformu hakkında pek çok öneri sundukları görülmektedir. Ancak en çok tekrar edilen öneri platformun yaygınlaştırılması önerisidir. eTwinning Türkiye'deki farklı bölgelerdeki öğretmenleri ve yurtdışındaki öğretmenleri birbiri ile buluşturmakta ve öğretmenlerin birbirlerinin uygulamalarını görmeleriyle nitelikli bir öğrenme ortamının oluşmasına olanak sağlamaktadır. Öğretmenler yıllar geçtikçe kendilerini tekrar eder duruma düşmektedir, ancak görebilecekleri farklı bakış açıları onlarında eğitim sürecini zenginleştirmelerinde etkili olabilmektedir. eTwinning platformunun tanıtılması ve yaygınlaştırma çalışmalarının yapılması ile daha fazla öğretmen birbiri ile etkileşime geçmiş olacaktır. Araştırmada katılımcı öğretmenlerden Ö1; "*eTwinning yaygınlaştırma çalışmalarına ağırlık verilebilir. Yaygınlaştırma faaliyetleri online ve hizmet içi seminerlerle desteklenebilir.*" şeklinde

bir öneri ortaya koymuştur. Başarılı projelerin ortaya konulması, bölgesel çalıştayların yapılması eTwinning'in tanıtımı ve yaygınlaştırılmasında etkili olmaktadır.

eTwinning platformu kullanıcısı olan öğretmenlere mesleki gelişim açısından önemli imkanlar sunmaktadır. Öte yandan çeşitli projelerde görevler alan ve bir yandan da çevrim içi kurslar ile daha donanımlı hale gelen öğretmenlerin eTwinning çalışmalarının özlüklerine de yeterince yansıtılmasını istemektedirler. Ö18 bu isteğini şu şekilde ifade etmiştir; *"Twinning projelerinde başarılı olan projeler kalite etiketi ile ödüllendirilmektedir, bence proje kurucuları ve ortakları mesleki yaşamında da ödüllendirilmesi ve özlüklerimize de işlenmelidir"*. Katılımcı Ö2 ise bu konudaki düşüncelerini aşağıdaki cümleleri ile açıklamışlardır;

"Öncelikle platform mobil uygulamalarla daha uyumlu olmalıdır (İos ve Android). Yapılan etkinliklerle ilgili bildirimler cebimize anlık olarak gelebilmelidir. Alınan eğitimler ve belgeler "Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri" modülüne işlenerek, Mebbis'te eTwinning kariyer sekmesi olup kişinin gelişimi oradan da takip edilmelidir. MEB'de eTwinning ile uğraşan öğretmenlere ilave hizmet puanı verilmesi gibi pozitif ayrımcılık yapılmalı, çünkü projelerin yürütülmesinde ciddi bir gayret sergilenmektedir. Mümkünse kalite etiketi de özlüklerimizde değerli olmalıdır. EBA ile entegrasyonu sağlanabilir. Özellikle Türkçe olması faydalı ama daha sade bir dil benimsenmesi daha iyi olabilir."

eTwinning'e kayıtlı her dört öğretmenden biri Türkiye'den katılmaktadır. Ülkemizden her geçen gün eTwinning'e üye olan öğretmen sayısı artmaktadır. Çeşitli sosyal medya hesaplarında yapılan proje paylaşımları platformun tanınmasını ve yaygınlaşmasını sağlamaktadır. Bu konuda Ö3; *"eTwinning'i tanımayan öğretmenlere platformun anlatılması, Bir projede tüm Türkiye'de aynı yaş gruplarını paydaş yaparak teşvik edilmesi faydalı olacaktır."* Ö4 ise; *"Bakanlığımızca tanıtımı yapılarak yaygınlaşmalıdır."* Katılımcı öğretmenlerden Ö10'da ; *"eTwinning platformunun yaygınlaştırılmasının iyi yapılarak tüm öğretmenlere ulaştırılması, bu sayede öğretmenlerin mesleki olarak gelişmelerini sağlanması gerektiğine inanıyorum."* şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Katılımcı öğretmenlerden bazıları da eTwinning kullanımı, projelere ve eğitim faaliyetlerine katılım konusunda yardıma ihtiyaç duymaktadır. Bu kapsamda şu görüşler paylaşılmıştır; *"Bu konudaki hizmet içi eğitimlere ağırlık verilmelidir. Öğretmenlere bu faaliyetleri tanıtıcı ve teşvik edici çalışmalar yapılmalıdır."* (Ö5), *"eTwinning tanıtım toplantıları daha sık yapılabilir 'Proje öncesinde iyi bir proje nasıl olur, kalite etiketi almak için gerekli şartlar nelerdir?' bu konular hakkında bilgilendirmeler yapılabilir."* (Ö6), *"Uzaktan eğitim olarak değil de seminer döneminde eTwinning kullanma, eTwinning'de proje oluşturma yönetme gibi eğitimler verilmeli bence. Ben daha önce bu platformu oğlumun İngilizce öğretmeninden duymuştum. Ancak bilmediğimden bana kullanması zor gibi gelmişti."* (Ö8), *"eTwinning'i etkin kullanan arkadaşların seminerler düzenleyerek eTwinning hakkında detaylı bilgilendirme yapması, eTwinning'in sosyal ağlarla desteklenmesi, Her öğretmenin en az bir projeye eTwinning'e katkı sağlaması konusunda Milli Eğitim Bakanlığı'nun çalışma yapmasının gerektiğini düşünüyorum."* (Ö9), *"Okullarımızda tanıtımının yapılmasının önemli olduğunu düşünüyorum. eTwinning kullanımı ile ilgili en basitten başlayarak hem öğretmenlere hem de projelerin uygulanması sürecinde destek vermeleri için velilere eğitimler verilmelidir."* (Ö7), *"Eğitimler süreklilik arz etmeli. Altı ayda bir yapılan eğitimle, bu sistem öğretilemez. Her gün yeni katılımların olduğu bir sistemde, eğitim haftalık olmalı, süreklilik arz etmelidir."* (Ö11).

Katılımcı öğretmenler platformu daha verimli olarak kullanabilmek için Milli Eğitim Bakanlığı'nca kendilerine bazı imkanların da sağlanmasını istemektedirler. Bu durumu şöyle ifade etmektedirler; *"Okul bütçesinden eTwinning projeleri için bütçe ayrılmalı. Öğretmenlere dizüstü bilgisayar ya da tablet verilmeli (telefonlar yüklenen Web 2.0 araçlarını*

kaldırmayabiliyor)." (Ö14), yükleme ve paylaşımlarda kolaylık sağlanması için ise katılımcı Ö15; *"EBA içerik havuzuyla ortak kullanım alanları olmalı, sosyal ağlar ile yüklemeler paylaşımlar için daha pratikleştirilebilir."* şeklinde çeşitli öneriler sunmuştur.

eTwinning projelerinde hibe olanağı bulunmamaktadır. Dolayısıyla projelerin uygulanma sürecinde tüm giderler projeyi yürüten öğretmenler tarafından karşılanmaktadır. Bu konuda Ö19'un görüşleri şöyledir:

"Telefon uygulamalarında bazı zorlanmalar oluyor. Giderilebilir, iyileştirilebilir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullara sağlanan internetten çevrimiçi toplantı yapamıyoruz. Kendi bağlantı imkânlarımızı kullanmak zorunda kalıyoruz. Ayrıca her internet aracını da eTwinning'de kullanamıyoruz. Bu projelerin de az bir miktarda da olsa bütçesi olması gerektiğine inanıyorum çünkü özellikle yaygınlaştırma faaliyetleri için kendi bütçemizden harcama yapmak zorunda kalıyoruz. Çoğu okulun parası yok ve öğretmenler kendi ceplerinden harcama yapıyorlar."

eTwinning projelerinde odak öğrencilerdir. Öğrenciler için yenilikçi ve yaratıcı uygulamalar geliştirmek, bu amaca yönelik projeler ve etkinlikler oluşturulması beklenmektedir fakat araştırmada katılımcı öğretmenlerden Ö20 farklı bir konu üzerinde durarak öneriler geliştirmiştir; *"Çoğu il temsilcisi ve arkadaşlar zaman zaman yardımcı oluyorlar ama şunu fark ettim görme engellilere yönelik bir çalışma yapılmalı ayrıca velilerinde katılabilmesi onlarla proje yapabilmek isterdim. Sadece öğretmenlerin katıldığı projelerde yapılabilir güzel olurdu."*

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Mesleki gelişim süreci, yaşam boyu öğrenme süreci içerisinde yer almaktadır (Sarıdaş ve Deniz, 2017). Bakanlık tarafından belirlenen mesleki gelişim faaliyetlerinin ise öğretmenlerin gerçek öğrenme ihtiyaçlarını karşılamadığı çeşitli araştırmalarda ifade edilmektedir (Bümen, vd., 2012; Ünver, 2014; Yıldırım, 2016). Öğretmenlerin merkezi ya da yerel eğitimlere çeşitli nedenler ile katılmamaları, yoğunlukları gibi nedenler ile çeşitli çevrim içi eğitim olanağı sunan ortamlarda eğitim alanına yönelik farklı uygulamalar ve gelişmeleri öğrenerek mesleki gelişimlerini sürdürmeleri başarılı bir eğitim süreci ortaya koymalarında önemlidir. eTwinning platformuna ilişkin olarak platformun kullanıcıları olan öğretmenlerin görüş ve değerlendirmelerini belirlemek ve aynı zamanda platformun kullanımına yönelik öneriler geliştirmenin amaçlandığı bu araştırmada katılımcı öğretmenlere yöneltilen eTwinning platformunun kullanılabilirliğinin ortaya konulmasının amaçlandığı ilk görüşme sorusuna verilen cevaplara bakıldığında frekansı en yüksek kod, eTwinning platformunda gerek etkinlikler gerekse proje faaliyetlerinin uygulanması sırasında çekilen fotoğrafların paylaşımındaki güçlülüdür. Paylaşımlarda resim boyutunun küçültülmesi, videolar da ise doğrudan paylaşım mümkün olmamakta, You Tube gibi sosyal medya araçları vasıtasıyla paylaşım yapılabilmektedir. Bu bağlamda yapılacak bazı değişimler platformu pratikleştirecek, kullanımı kolaylaştıracaktır. Paylaşımlarını gerçekleştiremeyen öğretmenler proje planında açıklandığı şekilde ve zamanında tüm proje faaliyetlerini öğrencileri ile tamamlamış olsalar bile kalite ödülünü alamamaktadırlar. Paylaşımların sorunsuzca yapılması bu anlamda oldukça önemlidir. Yine üçüncü soru olan platformun kullanımına yönelik katılımcı öğretmenler tarafından sunulan önerilere bakıldığında, *"platformun telefonda kullanımının da desteklenmesi"* ifade edilmiştir. Platformun telefonda da kullanılabilmesi her yerde ve her zaman kullanılabilmesini kolaylaştırarak kullanıcı dostu olma özelliğini arttıracaktır.

Ülkemizde uygulanan mesleki gelişim çalışmaları Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından çevrimiçi veya yüz yüze olarak uygulanmaktadır.

Bu çalışmalara alınan öğretmen sayısı çeşitli nedenlerden dolayı sınırlı tutulmaktadır. Bir milyonu geçen öğretmen sayısı ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın hizmet içi eğitimlerden tüm öğretmenlerinin faydalanabilmesi mümkün değildir. Dolayısıyla öğretmenlerin çevrim içi olarak hizmet içi eğitimler almaları yerinde bir çözümdür. eTwinning, kullanıcısı olan öğretmenlere ulusal ve uluslararası düzeyde çevrim içi mesleki gelişim imkanı sunmaktadır, öğretmenler gerek projelerde yer verilen webinarlar yoluyla gerekse portalın sağladığı eğitim uzmanlarının oluşturduğu çevrimiçi eğitimler yoluyla pek çok eğitime ücretsiz olarak erişebilmektedirler (Full Report, 2017; Kearney ve Gras-Velasquez, 2015). eTwinning öğretmenlere ve öğrencilerine 21. yüzyılda oldukça önemli olan öğrenme ve yenilik becerilerinin gelişimi için önemli fırsatlar sunmaktadır. Ancak kullanım sırasında bazı sorunlar yaşanabilmektedir, araştırma sorularına verilen yanıtlardan da anlaşıldığı üzere, eTwinning platformunun kullanımına yönelik öğretmenler tarafından ifade edilen önerilerde okulların internet bağlantısındaki sorunların giderilmesinden bahsedilmiştir. Bozdağ (2017) araştırmasında, projelere rağmen okullarda özellikle internet konusu başta olmak üzere teknolojik alt yapı konusunda iyileştirmelere ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca eTwinning projelerini gönüllü olarak yürüten ve teknolojiyi bu projeler için aktif olarak kullanan öğretmenlerin çabalarının takdir edilmesi ve ödüllendirilmeleri için daha farklı yöntemler geliştirilmesi gerektiği konusuna da değinilmiştir. Benzer ifadeler araştırmanın katılımcısı öğretmenler tarafından da dile getirilmiş, proje yapan öğretmenlerin ödüllendirilmesi ve aldıkları çevrim içi eğitimlerin MEBBİS' e işlenmesi önerilmiştir (Ö2).

Günümüzde toplumların ihtiyaç duyduğu birey nitelikleri değişime uğramaktadır. Teknolojinin etkisiyle sürekli gelişen ve hayatımızın her alanına girmiş olan bilgi karşısında var olan teknolojiyi kullanmak birey için bir ayrıcalık değil adeta zorunluluk haline gelmiştir (Eryılmaz, 2018). Zaman içerisinde internet tabanlı teknolojilerinin yaygınlaşması Web 2.0 teknolojisinin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Web 2.0, insanların internet üzerinden paylaşım ortamları içerisinde etkileşim kurarak oluşturdukları sistemi tanımlamaktadır (İşman ve Albayrak, 2014). Bozdağ'ın (2017) yapmış olduğu araştırmanın bulguları aynı zamanda eTwinning gibi ağ temelli öğrenmeyi model alan projelerin okullarda teknoloji entegrasyonunun sağlanmasında önemli bir rol oynadığını da ortaya koymaktadır. Günümüz bilgi toplumlarında bireylerin yaratıcı, sorgulayıcı, düşünen ve üreten insanlar olmaları beklenmektedir (Bozkurt, 2014). Dolayısıyla bireylerin sürekli kendini yenilemeleri, geliştirmeleri, farklı platformlarda aktif olarak kendini güncel tutmaları yönünde gayret içerisinde olmaları gerekmektedir. eTwinning'ın 10. yıldönümüyle ilgili etkinliklerin bir parçası olarak; 32 ülkeden 6.000 eTwinning öğretmeni, "eTwinning'ın katılımcı öğretmenlerin mesleki uygulamalarını ve mesleki gelişimlerini nasıl etkilediğini inceleyen bir anket" çalışmasına katılmışlardır. Anket sonucunda, ankete katılan öğretmenlerin %90'ından fazlası; takım çalışması, yaratıcılık, problem çözme ve karar verme gibi çapraz becerilerin öğretilmesiyle ilgili becerilerinin eTwinning sayesinde geliştiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin %89'u ise yabancı dil eğitimiyle ilgili becerilerinin ve proje bazlı öğretim becerilerinin eTwinning sayesinde geliştiğini belirtti. Öğretmenlerin %80'i; çok dilli / çok kültürlü bir ortamda eğitim vermeye ilgili becerilerinin de eTwinning projelerine katılmalarından dolayı geliştiğini ifade etmişlerdir (eTwinning, 2019). Araştırmada da anket sonuçlarını katılımcı öğretmenler eTwinning platformunu kullanımları ile meslektaşları ile işbirliği yapabilme becerilerinde (f=13), meslektaşlarından yeni yaklaşım ve yöntemler öğrenmelerinde (f=12) ve web 2 araçlarını

kullanarak öğretim sürecini zenginleştirdikleri ve öğrencilerinin de teknoloji kullanımlarını destekledikleri (f=12) konusunda görüş bildirmişlerdir. Akran öğrenmesinin üst seviyede olduğu platformda, öğretmenler uzun soluklu projelerin haricinde belirli gün ve haftaları kapsayan ya da Codeweek, Codehours, Outdoor LearningDay gibi uluslararası etkinlikleri kapsayan etkinlikler oluşturabilir, meslektaşlarını oluşturdukları etkinliklere davet ederek, uygulama paylaşımları yapabilmektedirler ve diğer yandan yabancı dil becerilerinin de arttığı araştırmada ulaşılan bulgular arasındadır. Ayrıca araştırmada ulaşılan demografik verilere bakıldığında; katılımcı öğretmenlerin çoğunluğunun 31-40 yaş arasında oldukları ve 10 yıl ve üzerinde bir süre mesleki deneyime sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır, bu durumda da katılımcı öğretmenlerin mezuniyetlerinin üzerinden uzun bir süre geçtiği ve eğitim alanında ortaya çıkan gelişmeler konusunda kendilerini yenilemelerinin mesleki anlamda gelişimlerinin sürdürülmesinde etkili olacağı düşünülmektedir.

eTwinning'e üye olan öğretmenler projelerini geliştirdikten sonra öğrencilerini de projelerine davet etmektedirler, öğrenciler Twinspace'de bulunan chat gruplarına, tartışmalara katılıp, projeye dair içeriklerini farklı web 2 araçları üzerinden yayımlayabilmektedirler (Bozdağ, 2017). eTwinning öğrencilerin bir 21. yüzyıl becerisi olan dijital okuryazarlık becerilerini artırarak, farklı ülkelerden kendi yaşlıları ile tanışmalarında, farklı uygulamalar görmekte, ufkunu açmaktadır. Öğrencilerimizi geleceğe hazırlamanın; dinamik bir program, alternatif öğrenme-öğretme ortamları, uluslararası yeterlikler, alternatif yeni uygulamalar, teknoloji ile donanmış bir alt yapı ve kalite ile gerçekleşebileceği (Gelen, 2017) düşünüldüğünde, platformun öğrencileri geleceğe hazırlama noktasında faydalı olacağı görülmektedir. eTwinning platformuna yönelik platformun öğretmen kullanıcılarının görüşleri ve önerileri alınarak araştırmaya yansıtılmıştır. Daha sonra yapılacak araştırmalara da eTwinning platformunun öğrenciler tarafından da değerlendirilmesi görüş ve önerilerinin ortaya konulması oldukça değerli bulgulara ulaşılması bağlamında faydalı olacaktır

Kaynakça

- Adıgüzel, O., H. Z. Batur., ve N. Eksili. (2014). Kuşakların değişen yüzü ve Y kuşağı ile ortaya çıkan yeni çalışma tarzı: Mobil yakalılar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 165-182.
- Altun ve Sel (2018). eTwinning okulu başvuru kılavuzu. <http://etwinningonline.eba.gov.tr/wpcontent/uploads/2019/11/eTwinning-Okulu-Ba%C5%9Fvuru-K%C4%B1lavuzu.pdf> adresinden erişildi.
- Avcı, F., ve Er, H. (2018). Dijital bağımlılığa ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi ve çözüm önerileri. Uluslararası Multidisipliner Dijital Bağımlılık Kongresi, 14-16 Kasım 2018. Aydın, Türkiye, Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Bozdağ, Ç. (2017). Almanya ve Türkiye'de okullarda teknoloji entegrasyonu. etwinning örneği üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 1(1), 42-64.
- Bümen, T. N., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G., ve Acar, V. (2012). Teachers' Professional development in Turkish context: Issues and suggestions. *Milli Eğitim*, 194, 31-50.

- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21.yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7 (4), 3112-3134. <http://www.itobiad.com/issue/39481/494286> adresinden erişildi. <https://doi.org/10.15869/itobiad.494286>
- Çetin, C. Karalar, S. (2016). X, Y ve Z kuşağı öğrencilerin çok yönlü ve sınırsız kariyer algıları üzerine bir araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 14(28), 157-197.
- Erasmus+. (2016). Erasmus+ Program Guide. https://www.etwinning.net/files/EN_eTwinning_Report_2012.pdf adresinden erişildi.
- Eryılmaz, S. (2018). Öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojileri yeterliliklerinin belirlenmesi: Gazi Üniversitesi, Turizm Fakültesi örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (65), 37-49. DOI: 10.17755/esosder.31098. <https://doi.org/10.17755/esosder.31098>
- eTwinning (2019). Measuringtheimpact of eTwinningactivities on teachers' practiceandcompetencedevelopment. <https://www.etwinning.net/eun-files/eTwinning-report-2018-EN.pdf> adresinden erişildi. Full Report (2017). https://www.etwinning.net/eun-files/report2017/eTwinning-report-2017_DEF.PDF.
- Gall, M. D., Borg, W. R., ve Gall, J. P.(1996). *Educationalresearch* . White Plains, NY: LongmanPublishers USA.
- Gelen, İ. (2017). P21-program ve öğretimde 21. yüzyıl beceri çerçeveleri (ABD uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 15-29. Retrievedfrom<http://dergipark.org.tr/jier/issue/33877/348852>.
- Hadjerrouit, S. (2010). Developing web based learning resources in school education: A user-centered approach. *Interdisciplinary Journal Of E-Learning And Learning Object*, 6,115-135. <https://doi.org/10.28945/1172>
- Karlı, K. (2013). *Dijital bilgelik yolculuğu ve öğrenme yoldaşlığı*. İstanbul: LEAD Turkey.
- Kearney, C., ve Gras-Velasquez, A. (2015). *eTwinning: Ten Years On. Impact on teachers' practice, skills, andprofessionaldevelopmentopportunities, as reportedbyeTwinners*. https://www.etwinning.net/eun-files/eTwinningreport_EN.pdf adresinden erişildi.
- Kylonen, P. C., ve Bertling, J. P. (2014). Innovative questionnaire assessment methods to increase cross-country comparability. In L. Rutkowski, M. Von Davier, and D. Rutkowski (Eds.), *Handbook of international large scale assessment: Background, technical issues, and methods of data analysis* (s.277-285). Boca Raton, FL.: CRC Press.
- Maden, Cemalettin. (2010). *e-Twinning Projesi*. http://www.iet-c.net/publication_folder/ietc/ietc2011-2.pdf adresinden erişildi.
- McMillan, J. H. (2000). *Educationalresearch: Fundamentals fortheconsumer*. Longman: USA.
- Partnership for 21st Century Learning (P21). (2007). *Framework for 21st century learning*. <http://www.p21.org/our-work/p21-framework> adresinden erişildi.
- Pedro, F. (2006). The new millennium learners: Challeng in gour views on ICT and learning. 15 Ağustos 2019 tarihinde <http://www.oecd.org/edu/ceri/38358359.pdf> adresinden erişildi.
- Saban, A., ve Ersoy, A. (2017). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Anı Yayıncılık

- Sarıdaş, G., ve Deniz, L. (2017). Çevrim içi öğrenme topluluklarının öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisine yönelik öğretmen görüşleri. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu (EYFOR 8), 19 - 21 Ekim 2017.
- Sınır-ötesi öğrenme için eTwinning: Yılın okul projeleri ilan edildi (Avrupa Komisyonu, Basın Bildirisi, Temmuz, 2019). https://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-329_tr.htm. adresinden erişildi.
- Sayın, Z., ve Seferoğlu, S. S. (2006). Yeni bir 21. yüzyıl becerisi olarak kodlama eğitimi ve kodlamanın eğitim politikalarına etkisi. Akademik Bilişim 2016, 3-5 Şubat 2016, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Seymen, A. F. (2017). Y ve Z kuşak insanı özelliklerinin Milli Eğitim Bakanlığı 2014-2019 stratejik programı ve TÜBİTAK vizyon 2023 öngörülleri ile ilişkilendirilmesi. *Kent Kültürü ve Yönetimi Hakemli Elektronik Dergi*, 10(4), 467-489.
- Taş, H. Y., Demirdöğmez, M., ve Küçükoğlu, M. (2017). Geleceğimiz olan z kuşağının çalışma hayatına muhtemel etkileri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 1031-1048. <https://doi.org/10.26466/opus.370345>
- Trilling, B., ve Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Francisco: Jossey-Bass.
- İşman, A., ve Albayrak, E. (2014). Sosyal ağlardan Facebook'un eğitime yönelik etkililiği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1), 129-138.
- Ünver, G. (2014). Öğretmen eğitiminde kuram ve uygulama arasında bağlantı kurma üzerine bir durum çalışması. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(4), 1385-1407.
- Vogel, P. (2015). *Generation Jobless?: Turning the youth unemployment crisis into opportunity*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Yvonna S. Lincoln, Y. S., ve Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. London: Sage Publications. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(85\)90062-8](https://doi.org/10.1016/0147-1767(85)90062-8)
- Yaylacı, A. F. (2013). Öğretmenlerin kendini geliştirmelerine ilişkin yaklaşım sorunu. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı, 25-40.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013) *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2016). Comparing the views of teachers trained by the different curricula in terms of the effectiveness of university-based teacher training. *Elementary Education Online*, 15(1), 219-233.
- Yılmaz, F., ve Altun Yılmaz, S. (2012). Çokkültürlülük projesi: e-Twinning uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (8), 120-132.
- Zengin, R., ve Can, T. (2010). Oluşturmacılık kuramı bağlamında çevrimiçi öğretim platformu Moddle'ın öğretmen yetiştirmede kullanımı. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 55-73.

Summary

Introduction

Online learning environments provide individuals with a wide and important opportunity for self-education (Gülbahar, 2017; Zengin & Can, 2010). Online learning environments also provide teachers and students with a range of new and exciting experiences that are

not possible in traditional classrooms (Hadjerrouit, 2010). The eTwinning Project was launched as a major product of the e-Learning project at a conference in Brussels in January 2005. eTwinning is an application that supports online-based projects from at least two different European countries and between at least two schools. And Turkey has become a part of this network in 2009. The eTwinning platform provides users with training opportunities through project-based applications. The eTwinning portal offers tools and backing to support the development of teachers and indirectly of students, such as online seminars for teachers. The main purpose of this research is to determine the views and evaluations of teachers who are users of the e-Twinning platform, as well as to develop recommendations. Within the framework of this main purpose, the following questions are sought;

1. What are teachers' views on the availability of the eTwinning platform?
2. What are teachers' views on their contribution to the professional development of the eTwinning platform?
3. What are the teachers' recommendations for the eTwinning platform?

Method

This research is a qualitative case study. One of the advantages of case studies is that it provides an in-depth analysis of non-familiar situations and provides the reader with the opportunity to make a comparison between his or her present situation and the situation presented (Gall, Borg and Gall, 1996). The case discussed in this research is the use of the eTwinning platform. The participants of the study consisted of 20 teachers from pre-school teaching and primary school teaching branches. In the study, criterion sampling method, one of the purposive sampling methods, was used to identify the participants. The main criterion in this research is that all the participants in the research are members of the eTwinning portal and participated in the projects and training activities developed here. Firstly, a detailed field literature review was conducted and a semi-structured interview form was used by the researcher as a data collection tool. In the research, descriptive analysis method was used for data analysis. Qualitative data collected from the participant teachers through semi-structured interviews which were analyzed and interpreted using descriptive analysis technique.

Results

The research data were themed and analyzed in accordance with the research questions and these themes were examined under three headings. When the teachers' views on the usability of the eTwinning platform were examined, the teachers stated that the platform was not useful and they had problems in communication (f = 8). Participating teachers find it difficult to use the eTwinning platform or those who think it is impractical, as well as those who think otherwise (f = 5).

When the teachers' opinions about the contribution of eTwinning platform to their professional development were analyzed, a total of 12 codes were reached as a result of the analysis of the data obtained. Make collaboration with colleagues "(f = 13) is seen as the code with the highest frequency. This code is followed by learning new approaches and methods from colleagues "(f = 12) and the code f Learning Web 2 tools ((f = 12) is followed with equal frequency.

Looking at the teachers' views on their suggestions for the eTwinning platform, it is seen that the teachers offer many suggestions about the eTwinning platform. However, the most repeated proposal is the dissemination of the platform.

Discussion and Conclusion

Professional development process takes place in the lifelong learning process (Sarıdaş and Deniz, 2017). Professional development activities applied in our country are carried out online or face to face by the General Directorate of Teacher Training and Development. The number of teachers employed in these studies is limited for various reasons. With the number of teachers exceeding 1 million, it is not possible for all teachers to benefit from in-service trainings of the Ministry of National Education. Therefore, it is an appropriate solution for teachers to receive in-service trainings online. eTwinning provides online professional development for teachers and users at national and international levels. eTwinning offers teachers and students significant opportunities for the development of learning and innovation skills that are very important in the 21st Century. However, there may be some problems during use. As evidenced by the answers to the research questions, the suggestions expressed by the teachers about the use of the eTwinning platform address the problem of schools' internet connection. Bozdağ (2017), in his research, concluded that despite the projects, improvements are needed in schools, especially in terms of the internet infrastructure. We also talked about the need to develop different ways to appreciate and reward the efforts of teachers who voluntarily carry out eTwinning projects and actively use technology for these projects. Similar expressions were also expressed by the teachers participating in the research and it was suggested that the teachers who make projects would be rewarded and the online trainings they take would be logged on Mebbis (Ö2).

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

“Çevrim İçi Bir Öğrenme Ortamı Olarak eTwinning Platformuna İlişkin Öğretmenlerin Görüş ve Değerlendirmeleri” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde “Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.

Authors' Biodata/Yazar Bilgileri

Fatma AVCI Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Programında doktora eğitimini tamamlamış ve Eskişehir-Tepebaşı Nermin Özdemir Anaokulunda yönetici olarak görev yapmaktadır.

Fatma Avcı She completed her doctorate education in Anadolu University, Department of Educational Sciences, Faculty of Education, Education Programs and Education Program and works as a manager in Eskişehir-Tepebaşı Nermin Özdemir Kindergarten.

Ortaokul Öğrencilerinin İstatistiksel Grafikleri Okuma ve Yorumlama Düzeylerinin İncelenmesi *

Hatice Kübra Güler¹

Makbule Gözde Didiş Kabar²

Type/Tür:

Research/ Araştırma

Received/Geliş Tarihi: January 20/ 20 Ocak 2020

Accepted/Kabul Tarihi:

December 5/5 Aralık 2020

Page numbers/Sayfa No: 23-52

Corresponding

Author/İletişimden Sorumlu

Yazar: gozde.didis@gop.edu.tr



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication. / Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright © 2017 by

Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

Öz

İyi bir tüketici, vatandaş ve çalışan olmak için istatistiksel okuryazarlığın kişisel yaşamımızda önemli bir yeri olduğu vurgulanmaktadır. İstatistiksel grafikleri okuyabilmek ve yorumlayabilmek istatistiksel okuryazarlığın önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Öğrencilerin gazete ve dergi gibi farklı kanallar aracılığıyla karşularına çıkan grafiklerle sunulan bilgileri okuyup yorumlayabilmeleri önem arz etmektedir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak tasarlanan bu çalışmada, beş tane yedinci sınıf öğrencisinin sütun ve daire grafiklerini okuma ve yorumlama düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, bu çalışma 2017-2018 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde, Sivas ilinin Hafik ilçesinde yer alan bir devlet ortaokulunda öğrenim görmekte olan beş (4 kız, 1 erkek) adet yedinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada öğrencilerin grafik okuma ve yorumlama düzeylerinin belirlenmesine yönelik hazırlanan etkinlikler araştırmaya katılan öğrencilere uygulanmıştır. Etkinliklerin uygulanmasının ardından, öğrencilerin yorumlarını ayrıntılı inceleyebilmek için birebir görüşmeler yapılmıştır. Çalışmanın veri toplama araçlarını öğrencilerin yazılı etkinlik kâğıtları ve etkinlik tabanlı birebir görüşmelerden elde edilen görüşme metinleri oluşturmaktadır. Çalışmanın bulguları, her bir grafik için grafikleri öğrencilerin kendilerinin yorumlamalarının istendiği açık uçlu olarak hazırlanan soruda, öğrencilerin grafikleri çok düşük düzey, düşük düzey ve orta düzey olarak üç farklı düzeyde veriler arası okuma yaparak yorumladıklarını, fakat yüksek düzeyde veriler arası okuma yaparak yorumlayamadıklarını ortaya koymuştur. Diğer taraftan, elde edilen bulgular verileri grafikten doğrudan okuyarak ve karşılaştırarak cevap verecekleri yapılandırılmış soruları ise öğrencilerin çoğunlukla doğru cevapladıklarını ortaya koymuştur. Bu çalışma ile matematik öğretmenlerine veri işleme öğrenme alanının öğretiminde, öğrencilerin istatistiksel okuryazarlığını geliştirmelerine yönelik, bu çalışmada yer alan etkinlikler gibi, istatistiksel bilgiyi yorumlayıcı ve eleştirel yönde ele aldıkları etkinliklere yer vermeleri önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Grafik okuma, grafik yorumlama, istatistiksel grafikler, istatistiksel okuryazarlık, ortaokul öğrencileri.

Suggested APA Citation/Önerilen APA Atf Biçimi:

Güler, H. K., & Didiş Kabar, M. G. (2021). Ortaokul öğrencilerinin istatistiksel grafikleri okuma ve yorumlama düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(1), 23-52. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.677238>

* Bu çalışma, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesinde, 2019 yılında, ikinci yazarın danışmanlığında tamamlanan birinci yazarın yüksek lisans tezinin bir bölümünden oluşturulmuştur.

¹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Sivas/Türkiye

Teacher, The Ministry of Education, Sivas/Turkey

e-mail: hatkub93@gmail.com ORCID ID: orcid.org/0000-0003-3980-8851

² Doç. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Matematik ve Fen Eğitimi Bölümü, Tokat/Türkiye

Assoc. Prof. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa University, Mathematics and Science Education Department, Tokat/Turkey

e-mail: gozde.didis@gop.edu.tr ORCID ID: orcid.org/0000-0003-4202-2323

Investigation of Middle School Students' Statistical Graphs Reading and Interpretation Levels

Abstract

It is emphasized that statistical literacy has an important place in our personal life to be a good consumer, citizen and employee. The ability to read and interpret statistical graphs is an important part of statistical literacy. Students must be able to read and interpret the information presented with the graphs encountering through different media such as newspapers and magazines. This study, carried out as a case study, examined the reading and interpreting graphs levels of five middle school students. This study was conducted during the spring semester of the 2017-2018 academic year in a public middle school located in the district of Sivas. The participants of the study consisted of five (4 girls, 1 boy) 7th-grade students. For the purpose of the study, the activities designed by the researchers were implemented to examine the students' levels of graph reading and interpretation. After the activities were implemented, the individual interviews were conducted with five participating students to examine their graph reading and interpretation levels in more detail. The data sources for this study were students' written activity sheets of including reading and interpreting graphs and activity-based individual interviews. The findings of the study revealed that the students interpreted the graphs, where they were asked to interpret the graphs through an open-ended question for each graph, by reading between data at three different levels as very low level, low level and medium level, but they could not read between data at a high level. On the other hand, the findings indicated that the students answered the structured questions accurately that they would answer by reading and comparing the data directly from the graph. To improve students' statistical literacy in teaching data analysis learning area, this study suggests that mathematics teachers should present similar activities included in this study, which students deal with interpreting and critically analyzing statistical information.

Keywords: Reading graphs, interpreting graphs, statistical graphs, statistical literacy, middle school students

Giriş

Günlük yaşamlarında insanlar her gün, gazeteler, broşürler, reklam panoları veya televizyon reklamları gibi birçok yerde istatistiksel bilgilerle karşılaşır. İstatistiksel bilgilerin günlük hayatlarında birçok yerde karşısına çıkması bireyleri iyi bir istatistiksel okuryazar olmaya yönlendirir. İstatistik Eğitiminde Değerlendirme ve Öğretim Kılavuzu'nda [GAISE Raporu] istatistiksel bilgilerin insanların bireysel yaşamlarındaki kararlarına rehberlik etmesine ve vatandaşlar olarak sorumluluklarını yerine getirmesini sağlamasına dikkat çekilmektedir (Franklin vd., 2007). Diğer taraftan, bu kılavuzda iyi bir tüketici, vatandaş ve çalışan olmak için istatistiksel okuryazarlığın bireysel yaşamda önemli bir yeri olduğu vurgulanırken, istatistiksel okuryazar bir bireyin gazetede yer alan bir veriyi yorumlamayı bilmesi ve sunulan istatistiksel iddialar hakkında doğru soruyu sorabilmesi gerektiğine de dikkat çekilmektedir (Franklin vd., 2007).

İstatistiksel okuryazarlığın tek tip ve formel bir tanımı yoktur (Ben-Zvi ve Garfield, 2004). Ben-Zvi ve Garfield (2004) istatistik okuryazarlığın istatistiksel bilgileri veya araştırma sonuçlarını anlamak için verileri organize etme, tabloları oluşturma ve verilerin farklı gösterimleri ile çalışma şeklinde temel ve önemli becerileri içerdiğini belirtmektedir. Gal (2002) ise istatistiksel okuryazarlığı bir modelle açıklamaktadır. Onun modelinde istatistiksel okuryazarlık, okuryazarlık

becerileri, istatistiksel bilgi, matematiksel bilgi, bağlam bilgisi ve eleştirel sorular olmak üzere beş bilişsel ögeden oluşan *bilgi* bileşenini ve eleştirel/kritik duruş ve tutum/inanç olmak üzere iki *eğilim* bileşenini içermektedir. Watson ve Callingham (2003) ise istatistiksel okuryazarlığı “kişiye özgü, informal, tutarsız, tutarlı-kritik olmayan, kritik, kritik-matematiksel” olacak şekilde hiyerarşik altı seviyeli bir yapıda detaylı olarak açıklamıştır.

İstatistiksel düşünme ve istatistiksel okuryazarlığın insanların günlük hayatlarında öneminin artmasıyla birlikte, çeyrek asırdan daha fazla bir süredir, istatistik öğrenimi, veri işleme ve olasılık öğrenme alanlarıyla, okul öncesinden on ikinci sınıfa kadar tüm dünyada matematik öğretiminin temel bir bileşeni haline gelmiştir (Franklin vd., 2007; National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000). Benzer şekilde Türkiye'deki güncel matematik öğretimi programında da veri işleme öğrenme alanı aynı oranda önem kazanmıştır. Son on beş yıl içinde gerçekleştirilen program geliştirme çalışmalarının ardından, özellikle de ilkokul, ortaokul ve lise öğreniminde, diğer öğrenme alanları gibi veri işleme öğrenme alanı matematik programlarında önemli bir yer tutmaya başlamıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009; 2013 ve 2018). Örneğin, ortaokul matematik öğretim programı kapsamında bakıldığında, istatistik öğretimine 2009 yılı 6-8. sınıflar İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'nda Olasılık ve İstatistik öğrenme alanı altında yer verilirken, 2013 ve 2018 yılları Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nda ise Veri İşleme öğrenme alanı altında her sınıf düzeyinde sarmal olarak yer verilmiştir (MEB, 2009; 2013 ve 2018). Yine 2013 ve 2018 yılı matematik öğretim programı incelendiğinde, beşinci sınıf kademesindeki öğrencilerden beklenen beceriler veri toplamaya ilişkin araştırma soruları üretmeleri, topladıkları verileri organize edip sıklık tablosu oluşturmaları, sütun grafiği çizebilmeleri biçiminde açıklanmıştır. Altıncı sınıf kademesindeki öğrencilerden beklenen beceriler kapsamında ise beşinci sınıf kademesindeki öğrencilerden beklenen becerilerden farklı olarak iki farklı veri grubuna ilişkin karşılaştırma yapıp yorum yapabilmeleri, merkezi eğilim ölçülerinden aritmetik ortalama ve bir veri grubuna ilişkin açıklığı hesaplayabilmeleri beklenmektedir. Benzer şekilde, yedinci sınıf kademesindeki öğrencilerden beklenen beceriler arasında da çizgi ve daire grafiği oluşturup yorumlayabilmeleri yer almaktadır. Sekizinci sınıf öğrencilerinden beklenen davranışlar ise verilen bilgilere uygun daire, çizgi, sütun grafiği ve histogram oluşturup yorumlama gibi becerileri kazanmalarını kapsamaktadır (MEB, 2013 ve 2018). Sonuç olarak bu becerilere bakıldığında, grafiklerin matematik öğretim programlarında istatistik öğretme ve öğrenme sürecindeki kazanımlarının önemli bir parçasını oluşturduğu da görülmektedir.

İstatistiksel grafikler yaşamın birçok alanında yer aldığı için, toplumda önemli bir rol oynamaktadır (González, Espinel ve Ainley, 2011). Grafikler, verileri kısa ve öz olarak aynı zamanda görsel olarak özetleyen temsillerden biridir (Lacefield, 2009). Grafikler, gazete, dergi ve reklamlarda bulunan metin materyallerini açıklamak, düzenlemek ve özetlemek için yardımcı bir araçtır (Curcio, 1981). Genel olarak kitaplarda ve eğitim yazılımlarında bulunurlar ve öğrencilerin hem fen bilimlerine hem de sosyal bilimlere ait verileri anlamalarına yardım ederler (Shah ve Hoeffner, 2002). Grafikler, istatistiksel araştırma sürecinin bir parçası olarak bilgileri anlamlı bir şekilde düzenlemenin bir yolunu gösterirler (Bright ve Friel, 2012). İstatistiksel

grafikleri anlayabilmek, okuyabilmek ve yorumlayabilmek istatistiksel okuryazarlığın önemli bir parçasını oluşturmaktadır (González, Espinel ve Ainley, 2011; Watson, 2006). Grafiksel formda sunulan verilerin aslına uygun bir şekilde okunabilmesi grafik okuma becerisinin önemli bir parçasıdır (Curcio, 1987). Bu nedenle, öğrencilerin yalnızca okul matematik derslerinde değil, günümüzde gazete ve dergi gibi farklı kanallar aracılığıyla karşlarına çıkan grafikte sunulan bilgileri okuyup yorumlayabilmeleri de önem arz etmektedir. Ayrıca, öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgileri günlük hayatlarında karşlarına çıkan durumlara aktarabilmeleri de gerekmektedir. Bununla birlikte bazı durumlarda, grafiklerde gösterilen bilginin anlaşılması öğrenciler için zor olabilmektedir. Öğrenciler özellikle grafikte açıkça gösterilmeyen sayısal bilgileri yorumlarken hata yapma eğilimindedirler (Shah ve Hoeffner, 2002).

Uluslararası birçok araştırmada, öğrencilerin grafikleri okuma ve yorumlama becerisine odaklanılarak farklı sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin istatistiksel okuryazarlıkları araştırılmıştır (Aoyama, 2007; Aoyama ve Stephens, 2003; Arteaga, Batanero, Contreras ve Cãnadã, 2015; Bestgen, 1980; Bright ve Friel, 2012; Curcio, 1987; Monteiro ve Ainley, 2007; Sharma, 2005 ve 2013; Swatton ve Taylor, 1994). Farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğrencilerin grafik okuma ve grafik yorumlama düzeyleri ile ilgili yapılan birçok uluslararası çalışma, öğrencilerin grafik yorumlamayla ilgili olarak zorluklar yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Bu çalışmalar ortak olarak grafiklerde sunulan verileri öğrencilerin okuyabildiklerini ortaya koyarken, öğrencilerin genellikle grafikteki veriler arası ilişkileri okumada, verilere dayalı tahmin yapmada ve çıkarım yapmada zorluklar yaşadıklarını göstermektedir (Aoyama, 2007; Curcio, 1987; Hafiyusholeh, Budayasa ve Siswono, 2018; Sharma, 2005). Bu araştırmalardan Curcio (1987) tarafından yapılan çalışmada, dördüncü ve yedinci sınıf öğrencilerin grafik anlamalarına yönelik performanslarına odaklanılmıştır. Çalışmanın verileri, (1) veriyi, başlığı ve eksenleri doğrudan okumayı gerektiren (*reading the data*), (2) matematiksel kavram ve becerilerin kullanılmasını ve karşılaştırılmasını, yani veriler arası okumayı gerektiren (*reading between the data*) ve (3) genişletme, tahmin ve çıkarım yapmayı, verilerin ötesi okumayı (*reading beyond the data*) gerektiren, öğrencilerin grafik kavramalarını üç farklı boyutta ele alacak şekilde tasarlanan sorular üzerinden elde edilmiştir. Çalışmanın sonucunda da, öğrencilerin grafikleri anlamaları için gerekli olan şemaları oluşturmak ve genişletmek için grafik etkinliklerine katılmaları gerektiği açıklanmıştır. Sharma'nın (2005) çalışmasında ise, lise öğrencilerinin, grafiksel gösterimlerle ilgili istatistiksel düşünme ve anlamaları, tablo ve grafikler içeren açık uçlu etkinlikler ve bu etkinliklere dayalı görüşmeler aracılığıyla incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin sütun grafiklerini okuyabildikleri fakat tablo ve grafik verilerine dayalı çıkarım yapmakta zorlandıkları ortaya koyulmuştur. Aoyama (2007, s.300) tarafından yapılan araştırmada, Japonya'da farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğrencilerle çalışılarak, öğrencilerin grafik yorumlama düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada, Watson ve Callingham'ın (2003) istatistiksel okuryazarlığa yönelik sınıflandırması ile ilişkili olarak, öğrencilerin grafik yorumlama süreçleri "Hipotez ve modelleme", "Eleştirel", "Akılcı/Aslına Uygun", "Basit grafik okuma" ve "Kişiyeye özgü okuma" olarak hiyerarşik olacak şekilde beş seviyede tanımlanmıştır.

Türkiye'de de matematik öğretiminde istatistik öğrenimine verilen öneminde artmasıyla, son yıllarda farklı sınıf seviyesindeki öğrencilerin istatistiksel süreçlerini, istatistiksel okuryazarlıklarını, istatistiksel okuryazarlığın matematik öğretim programındaki yerini, öğrencilerin grafik okuma ve çizme becerilerini ve zorluklarını ve öğretmen adaylarının istatistik öğretimine yönelik alan/pedagojik alan bilgilerini nitel ve nicel araştırma yöntemleri kullanarak inceleyen çalışmaların yapıldığı görülmektedir (Ev-Çimen ve Yıldız, 2018; Güven, Öztürk ve Özmen, 2015; Erbilgin, Arıkan ve Yabancı, 2015; Özmen ve Baki, 2019; Karatoprak, Karagöz-Akar ve Börkan, 2017; Koparan ve Güven, 2013 ve 2014; Kuş ve Çakıroğlu, 2020; Sezgin-Memnun, 2013; Yayla ve Özsevgeç, 2015; Yılmaz ve Ay, 2016). Bu çalışmalarda farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin istatistiksel düşünme düzeyleri, istatistiksel okuryazarlık düzeyleri ya da istatistiksel sürecin bir parçası olan grafik çizme, okuma veya yorumlama, ortalama, değişim kavramları süreçleri hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Örneğin, Koparan ve Güven (2013), 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin istatistik öğrenme alanı ve kazanımları doğrultusunda hazırlanmış yirmi altı soruya verdikleri cevapları inceleyerek istatistiksel düşünme modeli çerçevesinde istatistiksel düşünme seviyelerini incelemiştir. Bu çalışmanın bulguları ortaokul öğrencilerinin istatistiksel verilerin tanımlanmasında üst seviyede olmalarına rağmen, istatistiksel verilerin organize edilmesi, indirgenmesi, veri gösterimi, verinin analiz edilmesi ve yorumlanmasında düşük düzeyde olduklarını göstermiştir. Diğer taraftan, bu çalışmalardan öğrencilerin grafik okuma ve yorumlama düzeylerini inceleyen çalışmaların ise özellikle çizgi grafiğini okuma ve yorumlama ile ilgili (Erbilgin, Arıkan ve Yabancı, 2015; Sezgin-Memnun, 2013; Yayla ve Özsevgeç, 2015) olduğu görülmektedir. Sezgin-Memnun (2013) çalışmasında yedinci sınıf öğrencilerinin verilen çizgi grafiğini okuyabilme ve verilere uygun çizgi grafiği çizebilme becerilerinin matematik dersi başarısına göre nasıl bir değişim gösterdiğini incelemiştir. Sezgin-Memnun'un (2013) bulguları öğrencilerin çizgi grafiği okumada ve grafiğe bağlı olarak verilen soruları çözmeye zorlanmadıklarını ancak büyük çoğunluğun çizgi grafiği oluşturmada yeterli beceriye sahip olmadıklarını göstermiştir. Yayla ve Özsevgeç (2015) de çalışmasında 93 ortaokul öğrencisinin çizgi grafiği çizme ve yorumlama becerilerini sınıf düzeylerine göre incelemiştir. Yayla ve Özsevgeç'in (2015) bulguları yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerin çizgi grafiği çizme ve okuma becerileri arasında çok fark olmadığını, altıncı sınıf öğrencilerinin çizgi grafiği çizme ve okuma becerilerinin yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilere göre daha düşük seviyede olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda bulgular öğrencilerin çizgi grafiği oluşturmada, çizgi grafiklerini yorumlamaya göre daha çok zorlandıklarını ortaya koymuştur. Yılmaz ve Ay'ın (2016) ise 8. sınıf öğrencilerinin histograma ilişkin bilgi ve becerilerini inceleyen çalışmasında, öğrencilerin histogramı yorumlayabilmeleri ile bulguları, çalışmaya katılan öğrencilerden ikisinin dışında diğerlerinin grafiği yorumlamak yerine grafiği okuma eğilimi içinde olduklarını göstermiş ve öğrencilerin histogramı yorumlama eksikliklerinin olduğunu ortaya koymuştur.

Bireylerin sahip olması gereken istatistiksel düşünmenin ve istatistiksel okuryazarlık becerilerinin oldukça önemsendiği çağımızda, farklı eğitim ortamlarında ve sosyo-ekonomik şartlar altında öğrenim gören, farklı akademik başarı ve ilgi düzeylerine sahip olan öğrencilerin istatistiksel sürece ne kadar dâhil

olabildiklerini bilmek önemlidir. Bu sebeplerle, öğrencilerin farklı grafik türlerinde de grafik okuma ve yorumlama düzeylerini inceleyen çalışmaların artması önem arz etmektedir. Bu çalışmada, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin istatistiksel sürecin basamaklarından verilerin yorumlanması süreci ile ilişkili olan sütun ve daire grafikleri ile gösterilen sonuçların okunması ve yorumlanması düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, bu çalışmada aşağıda yer verilen araştırma sorusuna cevap aranmıştır:

“Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin grafik verilerini okuma ve yorumlama düzeyleri nedir?”

Bu çalışma, matematik öğretmenlerini öğrencilerin grafikleri yorumlama süreçleri ile ilgili istatistiksel okuryazarlıkları hakkında bilgilendirerek, matematik öğretmenlerine veri işleme öğrenme alanı kazanımlarını öğretirken nelere dikkat etmesi gerektiği konusunda ışık tutacaktır. Aynı zamanda, bu çalışmanın bulgularının istatistik öğrenimi ve öğretimine yönelik olarak yapılacak olan çalışmalara katkı sağlayacağı, öğrencilerin istatistiksel süreçleri üzerinde çalışacak araştırmacılara yol göstereceği düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin istatistiksel grafikler ile gösterilen sonuçları okuma ve yorumlama düzeylerinin detaylı bir biçimde incelenmesi amaçlandığından, çalışma nitel araştırma yöntemlerinden *durum (örnek olay) çalışması* kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu çalışma 2017-2018 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde, Sivas ilinin Hafik ilçesinde yer alan bir devlet ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın katılımcılarını bu devlet ortaokulunun, yedinci sınıfında öğrenim gören beş (4 kız, 1 erkek) öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın gerçekleştiği okulun ve sınıfın belirlenmesinde, kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.123). Çalışmanın katılımcılarının yedinci sınıf öğrencilerden seçilmesinin nedeni, yedinci sınıf öğrencilerinin ortaokul (5-8) öğretim programında "Veri İşleme" alanına yönelik kazanımları tamamlamış olup, histogram dışında, diğer üç grafik türü olan sütun, çizgi ve daire grafiklerini öğrenmiş olmalarıdır. Diğer taraftan, veri işleme alanının tüm kazanımlarını tamamlamış olan 8. sınıf öğrencileri ile çalışılmama nedeni ise çalışmanın gerçekleştirildiği dönemde, 8. sınıf öğrencilerinin sınava (Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav) girecek olmaları, sınava hazırlık süreçleri ve sınav kaygısı sebebiyle, yedinci sınıf öğrencilerinin daha ulaşılabilir olması olmuştur. Çalışmanın katılımcıları olan beş öğrenci, yedinci sınıf matematik dersini alan, 6 kız 9 erkek öğrenci olmak üzere toplamda 15 öğrenci arasından seçilmiştir. Araştırmaya katılan beş öğrencinin seçiminde ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.112). Ölçüt örneklemede araştırmacı, çalışma öncesinde belirlenen bir ölçüte göre seçim yapabilir. Seçtiği örneklem araştırmanın amacına uygun ve araştırmanın soruları için istenen verileri sağlayabilecek bireylerden oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.112). Bu çalışmada, öğrencilerin matematik ön bilgi eksikliklerinin, grafiklerde sunulan matematiksel bilgi ve düşünceleri anlama ve yorumlamalarında engelleyici faktör

olmaması açısından, araştırmaya katılan öğrenciler seçilirken, matematik dersine ön yargısı olmaması ve ders başarı düzeylerinin yüksek olması ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu sebeple, genel akademik başarısı, 5, 6 ve 7. sınıf birinci dönem matematik dersi not ortalamaları en yüksek olan ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğrenciler araştırmanın katılımcısı olarak belirlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin gerçek isimleri kullanılmamış olup, araştırmacı tarafından farklı isimler verilmiştir. Çalışmaya katılan öğrenciler ile ilgili bilgiler Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğrenciler ile İlgili Bilgiler

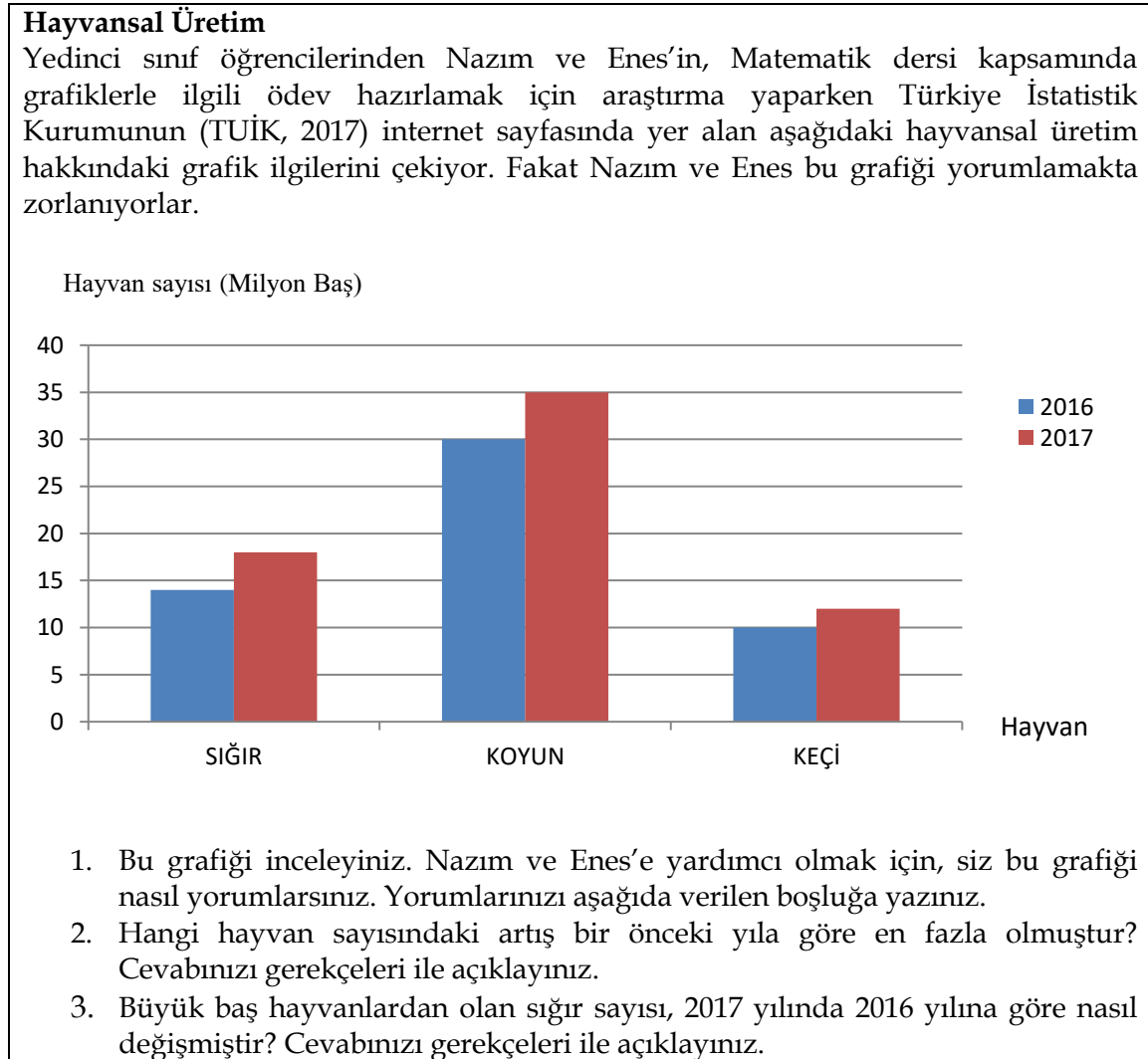
Öğrenciler	Cinsiyet	Yaş	Genel Başarı Ortalamaları	Matematik Başarı Ortalamaları
Buse	Kız	13	83,98	80,08
Deniz	Kız	13	90,43	99,59
Ömer	Erkek	13	92,24	98,26
Sevgi	Kız	13	90,49	84,58
İlkay	Kız	13	94,99	97,37

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın veri toplama araçlarını öğrencilerin yazılı etkinlik kâğıtları ve sınıfta yapılan etkinliklerden sonra uygulanan birebir görüşmeler oluşturmaktadır.

Etkinlik kâğıtları. Çalışmanın amacı doğrultusunda, öğrencilerin grafik okuma ve yorumlama düzeylerinin incelenmesi amacıyla kullanılan etkinliklerden dördü bu çalışmanın araştırmacıları tarafından geliştirilmiştir. Grafik yorumlama etkinlikleri geliştirilmeden önce, alan yazındaki ilgili çalışmalarda (Aoyama, 2007; Sharma, 2005 ve 2013), ortaokul matematik kitaplarında ve matematik uygulamaları kitaplarında yer alan ilgili sorular ve 2012-2018 yılları arasındaki Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) web sitesinde (www.tuik.gov.tr) yer alan ve grafik olarak sunulan haberler detaylı olarak incelenmiştir. Grafiklerin öğrencilerin gazete, dergi veya web ortamında her zaman karşlarına çıkacak gerçekçi grafikler olması durumu da dikkate alınarak, öğrencinin günlük yaşamıyla bağdaştırabileceği türde gerçekçi veriler sunabilmek için etkinliklerdeki grafiklerin hazırlanmasında TÜİK web sitesinde yer alan ve grafik olarak sunulan bilgilerden yararlanılmıştır. İlk olarak TÜİK web sitesinde (örneğin, TÜİK, 2016a; 2016b; 2017a ve 2017b) yer alan grafiklerle sunulan bilgilere ait grafik verilerinden yararlanılarak, sütun, daire ve çizgi grafik türlerini içeren, grafikler oluşturulmuştur. Hazırlanan her bir grafik için araştırmacılar tarafından problem durumları yazılmış ve öğrencilerin verileri okuyarak yorumlamalarını gerektirecek 3 ila 5 arasında değişen soru hazırlanmış ve toplamda altı etkinlik geliştirilmiştir. Şekil 2’de örnek olarak sunulduğu gibi, hazırlanan tüm etkinlikler için birinci alt soru “*Bu grafiği inceleyiniz. Siz bu grafiği nasıl yorumlarsınız? Yorumlarınızı aşağıda verilen boşluğa yazınız.*” şeklinde ortak soru olacak şekilde hazırlanmıştır. Bu soru öğrencilerin sadece ders ortamında değil, günlük hayatlarında böyle bir grafikte karşılaştıklarında, bu grafiği nasıl yorumladıklarını incelemek amacıyla tasarlanmıştır. Bu sebeple, bu soru grafiğin hemen altında ve etkinlik kâğıdının ilk sayfasında sunulmuştur. Bu grafiğe yönelik hazırlanan diğer alt sorular ise, cevabın açıkça grafiklerde yer aldığı, öğrencileri grafik verilerini

doğrudan okuyarak ve değerleri karşılaştırarak cevaplayabileceği sorular olarak hazırlanmıştır. Öğrencilerin birinci soruda sadece grafiği görerek yorumlama sürecini etkilemeden kendi yorumunu yapabilmesi açısından, diğer alt sorular etkinlik kâğıdının ikinci sayfasında, yani ayrı bir sayfada verilmiştir. Diğer taraftan, hazırlanan bu etkinliklere ek olarak, sütun grafiği ve daire grafiğini bir arada yorumlamayı içeren bir soru da 7. Sınıf Matematik Uygulamaları ders kitabından (Aydın, Özdoğan ve Koçak, 2017, s.58) seçilerek etkinlikler arasına eklenmiştir. Toplamda bu araştırma kapsamında sütun, daire ve çizgi grafiklerini içeren yedi etkinlik hazırlanmıştır.



şekil 2. "Hayvansal Üretim" adlı etkinlik

Hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin seviyesine ve yedinci sınıf kazanımlarına uygunluğuna dikkat edilmiştir. Grafik yorumlama ile ilgili tüm etkinlikler hazırlandıktan sonra ilk olarak ortaokulda öğretmenlik yapan üç matematik öğretmeni ve biri matematik eğitiminde istatistik öğrenimi üzerinde çalışmaları olan, diğeri matematik öğretimi alanında uzman iki matematik eğitimcisinden, hazırlanan etkinliklerin "öğrenci seviyesine uygunluğu, amaca uygunluğu, anlaşılabilirliği, dil ve anlatımı" açısından, uzman görüşleri alınmıştır. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda, etkinliklerin bağlamında, dil ve anlatımında düzeltmeler yapılmıştır.

Gerekli düzeltmeler yapıp etkinlikler hazırlandıktan sonra, çalışmanın yapıldığı ilçede bulunan iki farklı ortaokulun sekizinci sınıf öğrencileri ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamaların yapıldığı süreçte yedinci sınıf öğrencileri veri işleme öğrenme alanına ait kazanımların henüz tamamını öğrenmediği için, pilot uygulamalarda çalışma grubu olarak çalışmanın amacı kapsamında kullanılan tüm grafik türlerini öğrenmiş olan sekizinci sınıf öğrencileri tercih edilmiştir. Yapılan pilot uygulama sonucunda hazırlanan benzer şekilde tasarlanmış çizgi grafiği içeren iki etkinlikte yer alan grafiklerin anlaşılması ile ilgili gözlemlenen problemler sonucunda, öğrenci seviyesi ile uyumlu olmadığına karar verilerek ikisinin uygulanmasından vazgeçilmiştir.

Yapılan bu çalışmaların ardından, hazırlanan etkinliklerden sütun ve daire grafiği içeren toplam beş etkinliğin öğrencilere uygulanmasına karar verilmiştir. Aynı zamanda iki okulda yapılan pilot uygulamalarda öğrencilerin üç etkinliği yaklaşık olarak 40-50 dakika arasında yaptıkları ve beş etkinliğin aynı anda uygulanmasının süre açısından uzun olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin dikkatinin dağılarak performanslarını etkilemesini önlemek amacıyla etkinliklerin, iki etkinlik ve üç etkinlik olacak şekilde iki aşamada birer hafta arayla uygulanması kararı alınmıştır.

Etkinlikler, okul ders saatlerinin hemen bitimini takip ederek başlayan matematik kurs saatlerinde uygulanmıştır. Öğrenciler tüm uygulamalarda, etkinlikler üzerinde bireysel çalışmışlardır. Hazırlanan etkinlikler, pilot uygulama sonucunda planlandığı gibi iki aşama halinde uygulanmıştır. Birinci aşamada, iki etkinlik, ikinci aşamada diğer üç etkinlik uygulanmıştır. İlk aşamada uygulanan iki etkinliğin uygulama süresi yaklaşık olarak 40 dakika, ikinci aşama da uygulanan diğer üç etkinliğin uygulama süresi ise 50-60 dakika sürmüştür.

Görüşmeler. Etkinlikler uygulandıktan sonra uygulamanın yapıldığı haftalar içerisinde öğrencilerin yorumlarını daha ayrıntılı inceleyebilmek için çalışmanın katılımcıları olarak belirlenen beş öğrenci ile yarı yapılandırılmış birebir görüşmeler yapılmıştır. Bu sebeple, her bir öğrenci ile iki kez görüşme yapılmıştır. Etkinliklerine ait görüşmelerde öğrencilere “*Verilen grafiği nasıl yorumladın (yorumlar mısın)? Grafik ne anlatıyor/neyi açıklıyor? Neden?, 2015 ve 2016 yılları arasında kütüphaneden yararlanan kişi sayısının arttığını/azaldığını nasıl belirledin? Açıklar mısın?*” şeklinde etkinlik kâğıtlarında bulunan sorulara dayalı sorular sorularak, yazılı açıklamalarını detaylandırabilmeleri için fırsat tanınmıştır. Bu görüşmeler ise yaklaşık olarak yirmi dakika sürmüştür. Öğrencilerle yapılan tüm görüşmeler video ve ses kaydı altına alınmıştır. Video ve ses kayıtları için öğrenci velilerinden imzalı veli izin belgesi alınmıştır. Görüşmeler sırasında öğrencilerin rahat edebilecekleri samimi bir ortam oluşturulmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi iki aşamalı olarak yapılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Kategorilerin belirlenmesinde alan yazındaki ilgili çalışmalarda sunulan Aoyama (2007) ve Curcio'nun (1987) tanımladığı kategorilerden yararlanılmıştır. Bu çalışmada kullanılan etkinliklerin amacı düşünülerek, ilk olarak bu araştırmacılara ait kategorilerden, “Kişiyeye Özgü Okuma” (Aoyama, 2007), “Verileri Okuma” ve “Veriler Arası Okuma” (Curcio, 1987) kategorileri ve ilgili açıklamaları belirlenmiştir. Daha sonra, öğrencilerin yazılı

etkinlik kâğıdında yaptıkları grafik okuma ve yorumlamaları ile ilgili veriler ve görüşmeler esnasındaki veriler bir arada incelenerek belirlenen kategoriler altında ön analiz yapılmıştır. Bununla birlikte, verilerin ön analizi sürecinde, bu kategorilerin detaylandırılmasına gerek duyulmuş ve Tablo 2’de sunulan kategori ve kod listesi oluşturulmuştur. Verilerin analizinin birinci aşamasında, her bir etkinliğe ait grafikte ortak soru olarak sunulan “*Bu grafiği inceleyiniz. Siz bu grafiği nasıl yorumlarsınız? Yorumlarınızı aşağıda verilen boşluğa yazınız.*” sorusuna her bir öğrencinin verdiği cevap analiz edilmiştir. Veriler bu listede yer alan veriler arası okuma ve kişiye özgü okuma kategorisine göre kodlanmıştır. Verilerin analizinin ikinci aşamasında her bir etkinliğe ait grafikte yer alan diğer alt soruların analizi yapılmıştır. Bu alt sorulara ait veriler ise listede yer alan veriyi okuma ve veriyi okuyamama kategorisine göre kodlanmıştır. Her bir öğrencinin her bir etkinlikte alt sorulara vermiş olduğu cevaplar tek tek incelenerek, doğru, yanlış, kısmi doğru ve boş olarak kodlanmıştır. Öğrencilerin verilere ait sayısal değerleri doğru okuyarak, soruda istenilenleri tam olarak açıkladığı cevaplar doğru cevap olarak, öğrencilerin verilere ait sayısal değerleri yaklaşık veya yanlış okuyarak ve yanlış hesaplamalar yaparak açıklamalar yapması ise yanlış cevap olarak kodlanmıştır. Diğer taraftan, öğrencilerin grafikte sunulan sayısal verilere dayalı olmadan genel cevaplar vermesi ile sorunun istediği tam açıklayıcı cevabı vermediği doğru cevaplar kısmi doğru cevap olarak kodlanmıştır.

Bu çalışmanın geçerliliği, katılımcılarla uzun süreli etkileşim, derin odaklı veri toplama ve çeşitleme yöntemleri ile sağlanmıştır. Öğrencilerin yazılı etkinlik kâğıtları ve birebir görüşmeler kullanılarak, yani farklı veri kaynaklarını çeşitlendirilerek derin odaklı veri toplanmıştır. Aynı zamanda aynı öğrenci ile birden fazla yapılan görüşmelerde araştırmacı ile veri kaynağı arasında uzun süreli etkileşim sağlanmıştır. Bu araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla her bir öğrenciyle etkinlikler sonrası yapılan birebir görüşmeler ses ve video kaydı altına alınmıştır. Diğer taraftan, öğrencilerin etkinlik kâğıtlarından ve birebir görüşmelerden elde edilen beş öğrenciye ait tüm veriler bu çalışmanın araştırmacıları tarafından bağımsız olarak kodlanmış ve araştırmacılar arasındaki kod uyumu Miles ve Huberman’ın (1994) uyuşum yüzdesi formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırmacıların kodlamaları arasında uyuşum yüzdesi %80 olarak elde edilmiştir. Araştırmacılar arasındaki kodlama farklılıkları öğrencilerin bazı grafiklerde veriler arası okuma düzeylerinin farklı şekilde kodlanmasında ortaya çıkmıştır. Örneğin, bir araştırmacı “çok düşük düzey olarak” kodlarken, diğer araştırmacı “düşük düzey” olarak kodlamıştır. Araştırmacılar bir araya gelerek, kodlamalarda çıkan farklılıkları, Tablo 2’deki tanımlamaları kapsamında tekrar değerlendirerek fikir birliğine varmışlardır.

Tablo 2

Kod ve Kategori Listesi

Kategoriler	Alt Kategoriler	Kodlar	Kategorilerin Açıklaması
Veriyi Okuyamama	Veriyi yanlış okuma veya verileri okuyamama	<ul style="list-style-type: none"> Sayısal verileri/değerleri yanlış okuma Sayısal verileri/değerleri okuyamama 	Cevabın açıkça ve direkt olarak grafikte bulunduğu bilgileri okuyamama veya değerlerini yanlış okuma.

Veriyi Okuma	Doğru okuma		Cevabın açıkça ve direkt olarak grafikte bulunduğu bilgileri doğru okuma ve soruya tam doğru açıklayıcı cevap verme
	Kısmi doğru okuma		Cevabın açıkça ve direkt olarak grafikte bulunduğu bilgileri tam doğru okuyamama ve soruya genel cevap verme
Veriler Arası Okuma	Yüksek düzey	<ul style="list-style-type: none"> • Grafikte sunulan verileri hem kendi içinde hem de kendi arasında okuma • Genel trendi yorumlama • Bağlamsal anlamını düşünme • Sayısal verileri kullanma 	
	Orta düzey	<ul style="list-style-type: none"> • Grafikte sunulan verileri hem kendi içinde hem de kendi arasında okuma • En az-en fazla şekilde karşılaştırma • Sayısal veri sunarak veya sunmadan görsele dayalı okuma 	Cevabın açıkça ve direkt olarak grafikte bulunduğu bilgileri okuyarak, grafikte sunulan verileri hem kendi içinde hem de kendi arasında karşılaştırarak yorumlama
	Düşük düzey	<ul style="list-style-type: none"> • Veriyi kendi içinde okuma veya verileri kendi arasında okuma • Sayısal verileri kullanma • En az-en çok şekilde karşılaştırma • Yıllara göre karşılaştırma • Veriyi kendi içinde okuma veya verileri kendi arasında okuma 	
	Çok düşük düzey	<ul style="list-style-type: none"> • Sayısal veriler sunmadan görsele dayalı okuma • En az-en çok şekilde karşılaştırma • Yıllara göre karşılaştırma • Bağlamsal anlamını düşünmeme 	
Kişiyi Özgü Okuma		<ul style="list-style-type: none"> • Veriyi kendi kişisel deneyimlerine bağlı okuma 	Kendine özgü, kendi deneyimlerine bağlı yorumlama veya bağlamsal anlamını düşünmeme

Bulgular

Veri analizi kısmında açıklandığı gibi her bir etkinliğe ait grafikte ortak soruya her bir öğrencinin verdiği cevap Tablo 2’de yer alan veriler arası okuma ve kişiye özgü okuma kategorisi üzerinden analiz edilmiş ve yapılan analiz sonuçları da Tablo 3’te sunulmuştur. Tablo 3’te sunulduğu gibi, öğrencilerin yazılı etkinlik kâğıtlarının her birinde ortak soru olan birinci soruya ait yazılı açıklamalarının ve bu soru için görüşmeler sırasında yapmış oldukları açıklamalarının analizi, öğrencilerin sunulan grafikleri, çok düşük düzey, düşük düzey ve orta düzeyde veriler arası okuyarak yorumladıklarını ortaya koymuştur. Diğer taraftan bir öğrenci (Buse) bir etkinlikte sunulan grafiği, diğer bir öğrenci (Ömer) de iki etkinlikte sunulan grafikleri kişiye özgü okuyarak yorumlama eğilimi göstermiştir.

Tablo 3

Öğrencilerin Etkinliklere Göre 1. Soru için Veriler Arası Okuyarak Grafik Yorumlama Düzeyleri

Etkinlikler Öğrenciler	Hayvansal Üretim	Gazete ve Dergi	Enerji Kaynakları	Kütüphane	İhraç Miktarı ve İhraç Ürünleri
Buse	Düşük düzey	Orta düzey	Orta düzey	Çok düşük düzey	Çok düşük düzey
Deniz	Çok düşük düzey	Düşük düzey	Düşük düzey	Çok düşük düzey	Çok düşük düzey
Ömer	Orta düzey	Çok düşük düzey	Çok düşük düzey	Çok düşük düzey	Çok düşük düzey
Sevgi	Düşük düzey	Çok düşük düzey	Orta düzey	Veriler arası okuma yok	Veriler arası okuma yok
İlkay	Orta düzey	Çok düşük düzey	Düşük düzey	Düşük düzey	Düşük düzey

Diğer taraftan, öğrencilerin yazılı etkinlik kâğıtlarında diğer sorulara ait yazılı cevaplarının ve bu sorular için görüşmeler sırasında yapmış oldukları açıklamalarının analizi, Tablo 2’de yer alan veriyi okuma ve veriyi okuyamama kategorilerine göre analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur. Tablo 4’te sunulduğu gibi öğrencilerin bu sorulara çoğunlukla doğru cevap vermiş oldukları görülmüştür. Diğer taraftan “İhraç Miktarı ve İhraç Ürünleri” adlı etkinliğin dördüncü alt sorusuna bir öğrencinin cevap veremediği, dört öğrencinin ise yanlış cevap verdiği görülmüştür.

Tablo 4

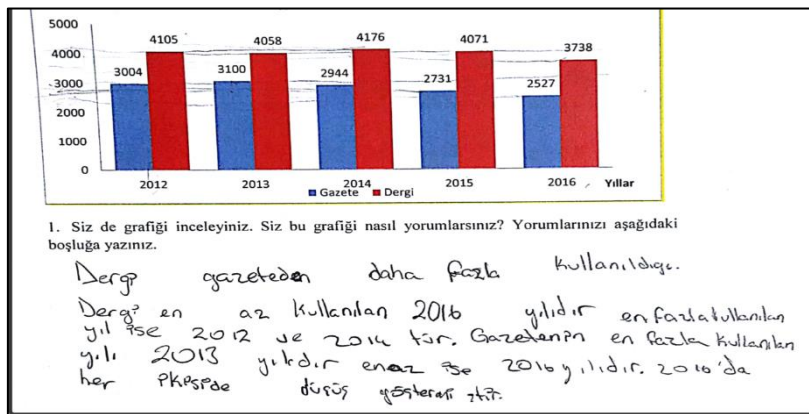
Öğrencilerin Etkinliklere Göre Alt Sorulara Verdikleri Doğru, Yanlış, Kısmi Doğru Cevaplar*

	Hayvansal Üretim		Gazete ve Dergi			Enerji Kaynakları		Kütüphane					İhraç Miktarı ve İhraç Ürünleri		
	Soru2(S2)	S3	S2	S3	S4	S2	S3	S2	S3	S4	S5	S2	S3	S4	
Buse	+	+	+	+	-	+	+	+	x	-	-	+	+	boş	
Deniz	-	+	+	+	x	+	+	+	+	+	+	+	+	-	
Ömer	+	+	+	+	-	+	+	+	+	-	+	+	+	-	
Sevgi	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	
İlkay	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	

* "+" sembolü öğrencinin cevabının Doğru olduğunu; "x" sembolü öğrencinin cevabının Kısmi Doğru olduğunu, "-" sembolü öğrencinin cevabının Yanlış olduğunu göstermektedir.

Buse'nin grafik okuma ve yorumlama süreci. Tablo 3'te sunulduğu gibi, Buse iki etkinlikte çok düşük düzeyde veriler arası okuma yaparak, bir etkinlikte düşük düzeyde veriler arası okuma yaparak, iki etkinlikte de orta düzeyde veriler arası okuma yaparak, grafikleri yorumlamıştır. Buse'nin çok düşük düzeyde veriler arası okuma yaptığı Kütüphane etkinliğinde aynı zamanda kişiye özgü yorumda yapmış olduğu görülmüştür. Genel itibariyle, Buse'nin veriler arası okuma yaparak grafikleri yorumlama düzeyi, çok düşük düzey ile orta düzey arasında değişmiştir.

Buse'nin, "Gazete ve Dergi" etkinliğinde, sütun grafiğinde sunulan verileri nasıl okuyup yorumladığı Şekil 3'te sunulmuştur. Buse'nin bu etkinliğe ait grafiği veriler arası okuma yaparak grafiği yorumlama düzeyi orta düzeydir. Buse'nin yazılı açıklamalarında da görüldüğü gibi, Buse grafikte verilen gazete ve dergi satış sayıları için veriyi kendi içinde okuyarak, gazete ve derginin en fazla ve en az satış yapıldığı yılları belirtmiştir. Diğer taraftan, Buse gazete ve dergi satışı arasında yıllara göre de karşılaştırma yapmış, 2016 yılında gazetenin de derginin de düşüş gösterdiğini belirtmiştir.



Şekil 3. Buse'nin "Gazete ve Dergi" adlı etkinliğe ait grafiği yorumlaması

Buse'nin görüşme sırasında grafiği yorumlarken kullandığı ifadeler, etkinlikte sunulan bağlamı tam doğru olarak yansıtmayacak şekilde grafiği yorumladığını göstermektedir. Aşağıdaki alıntıda örneklendirildiği gibi Buse, verileri gazete ve

derginin satış sayısı olarak değil, gazete ve derginin kullanım sayısı olarak okuyarak yorumlamıştır.

A(Araştırmacı): Verilen grafiği nasıl yorumladın (yorumlar mısın)? Grafik ne anlatıyor/neyi açıklıyor? Neden?

Buse: Buraya baktığımızda kırmızılar dergiymiş, maviler de gazeteymiş. Dergiler baktığımız zaman gazeteden daha fazla kullanılmış. Derginin en az kullanıldığı yıl, 2016 yılıymış. Çünkü böyle getirdiğimizde sayılarla denk geldiğinde derginin 2016 yılında en az kullanıldığını görebiliyoruz. 2012 ve 2014'te aynıdır. En fazla 2014 ve 2012'dedir. Çünkü bunları götürdüğümüzde 4000'e denk geliyor. En fazla 4000'dir.

Buse'nin, sütun grafiklerinde doğrudan verilen verileri okuyabildiği ancak sütun grafiklerinde sütunların gösterdiği verilere ait sayısal değerleri yaklaşık olarak belirlediği görülmüştür. "Gazete ve Dergi" etkinliğinde Buse'nin ikinci, üçüncü ve dördüncü alt sorulara verdiği cevaplar incelendiğinde, Buse'nin bu soruların ilk ikisini doğru cevaplamış olduğu, son soruyu ise hatalı cevaplamış olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 4).

2. Hangi yılda gazete ve dergi satışı arasındaki fark en fazladır? Cevabınızı gerekçeleri ile açıklayınız.

Grafik incelendiği zaman 2015 yılında gazete ve dergi satışlarının farkı fazla olduğu yld.r

3. 2015 yılından 2016 yılına kadar geçen süreçte gazete satışları nasıl değişmiştir? Cevabınızı gerekçeleri ile açıklayınız.

Grafik incelendiğinde 2015 yılında gazete satışı sayısı 2000'e daha yakın iken 2016 yılında daha yüksektir.

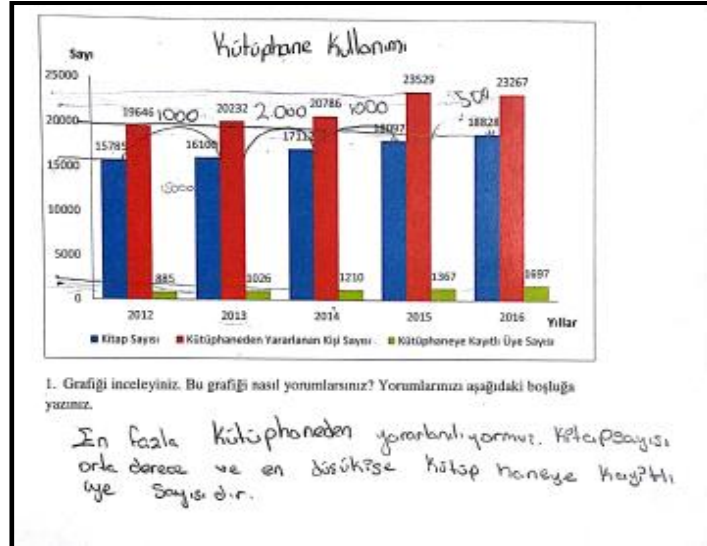
4. 2012 yılından 2014 yılına kadar geçen süreçte dergi satışları nasıl değişmiştir? Cevabınızı gerekçeleri ile açıklayınız.

2012 de dergi 4000'den biraz yüksek 2013'te 4000 ile 2012 ile aynıdır. 4000'ten biraz yüksek yani 2012 ve 2014 aynı 2013 2014 ve 2015'e göre biraz daha düşüktür.

Şekil 4. Buse'nin "Gazete ve Dergi" adlı etkinliğe ait sorulara verdiği cevaplar

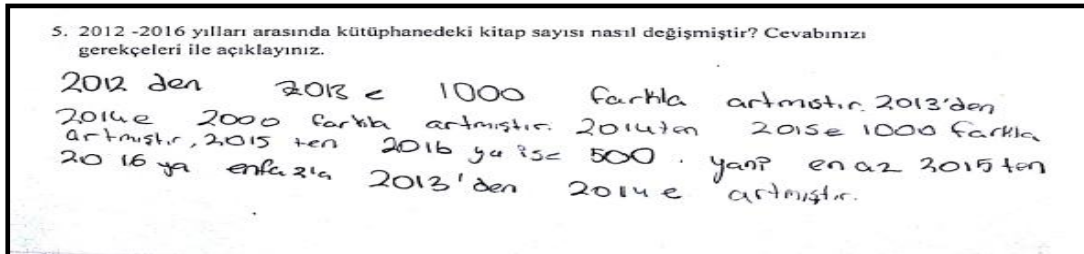
Şekil 4'te yer alan Buse'nin cevaplarından da görüldüğü gibi, Buse soruları cevaplarırken sütunlar üzerinde yazan sayısal veriler arasındaki farka bakarak değil, sütunların uzunlukları arasındaki görsel farka bakarak yaklaşık değerleri okumuştur. Buse'nin sayısal değerleri tam olarak okumayıp, verileri yaklaşık olarak okuması dördüncü soruya hatalı cevap vermesine yol açmıştır.

Buse'nin, "Kütüphane" etkinliğinde yer alan sütun grafiğini, veriler arası okuma yaparak yorumlama düzeyi ise çok düşüktür. Şekil 5'te yer alan Buse'nin açıklamalarından görüldüğü gibi, Buse sadece en fazla ve en az ifadelerine dayalı olarak üç veri arasında bir karşılaştırma yapmıştır. Aynı zamanda Buse verilen verilerden, kütüphaneden yararlanan kişi sayısına ait verilere dayanarak, "en fazla kütüphaneden yararlanılıyormuş şeklinde" kişiye özgü bir yorumlama yapmıştır.



Şekil 5. Buse'nin "Kütüphane" adlı etkinliğe ait grafiği yorumlaması

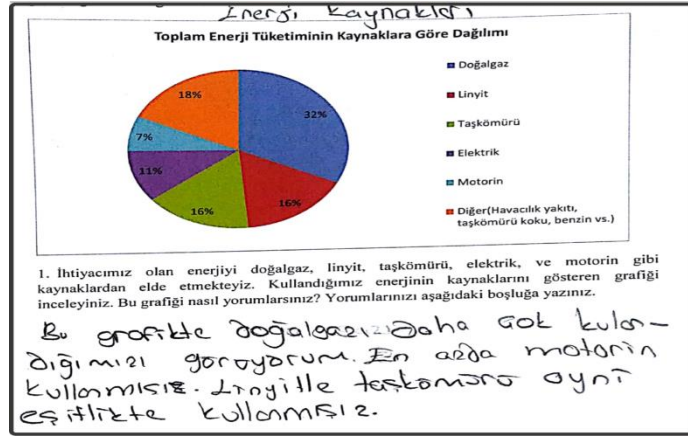
Diğer taraftan Buse, "Kütüphane" etkinliğine ait diğer alt soruları cevaplarırken de sütunlar üzerinde sunulmuş sayısal verileri göz ardı ederek, kendisi yaklaşık değerleri belirleyerek soruları cevaplamıştır. Buse'nin bu yaklaşımı sorulardan iki tanesini yanlış cevaplamasına sebep olmuştur (bkz. Tablo 4). Buse'nin beşinci soruya verdiği "kitap sayısındaki değişim en az 2015'ten 2016'ya, en fazla 2013'ten 2014'e artmıştır" şeklindeki yanlış cevabı Şekil 6'da gösterilmektedir. Grafikte verilen verilere göre kitap sayısı 2012-2013 yılları arasında en az değişmiştir.



Şekil 6. Buse'nin "Kütüphane" adlı etkinlikte alt sorulardan bir tanesine vermiş olduğu hatalı cevap

Deniz'in grafik okuma ve yorumlama süreci. Tablo 3'te sunulduğu gibi, Deniz üç etkinlikte çok düşük düzey veriler arası okuma yaparak grafikleri yorumlarken, iki etkinlikte ise düşük düzeyde veriler arası okuma yaparak grafikleri yorumlamıştır. Genel itibariyle Deniz'in veriler arası okuma yaparak grafik yorumlama düzeyi çok düşük düzey ile düşük düzey arasında değişmiştir.

Deniz, "Enerji Kaynakları" adlı etkinlikte sunulan daire grafiğini düşük düzey veriler arası okuma yaparak yorumlamıştır. Şekil 7'de görüldüğü gibi, Deniz etkinlik kâğıdında yüzdeleri okumadan, herhangi bir matematiksel ifade kullanmadan daha az, daha çok şeklinde genel bir yorumlama yapmıştır. Deniz görüşmeler sırasında ise aşağıdaki alıntıda sunulduğu gibi, etkinlik kâğıdında yazdıklarından farklı olarak sayısal değerlere yer vermiştir ancak yüzde ifadesini belirtmeden yalnızca sayı olarak belirtmiştir. Bu sebeple Deniz'in sunulan grafiği veriler arası okuyarak yorumlaması düşük düzeydedir.



Şekil 7. Deniz'in "Enerji Kaynakları" adlı etkinliğe ait grafiği yorumlaması

A: Verilen grafiği nasıl yorumladın (yorumlar mısın)? Grafik ne anlatıyor/neyi açıklıyor? Neden?

Deniz: 360'lık bir daire çizmişler. Sırasıyla hepsini yazmışlar. Doğalgaz daha çok olduğu için daha büyük çizmişler. Sonra linyitin 16 olduğu için ondan düşük yapmışlar. Sonra taşkömürü eşitmiş linyitle. Eşit bir boşluk vermişler. Elektrik 11 kadar bir şeymiş. 16'la 32'den daha az vermişler. Motorin 7'ymiş. En az olduğu için en az bölgeyi de ona vermişler. Diğer yakıtlar da 18'miş. 16'dan büyük 32'den de biraz küçük.

Aynı zamanda, yukarıda sunulan alıntıda görüldüğü gibi, Deniz daireyi %100 olan bir bütün olarak değil, 360'lık bir bütün olarak ifade ederek hatalı bir yorumlama yapmıştır.

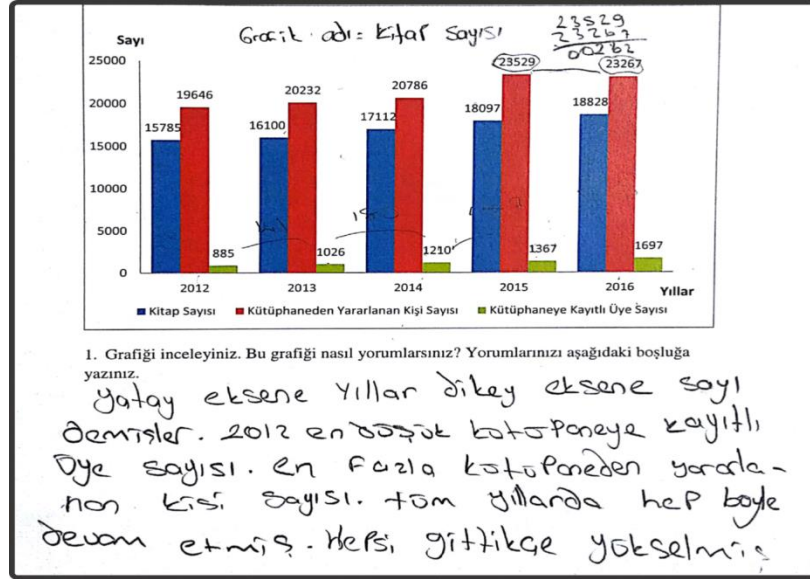
Deniz'in "Enerji Kaynakları" etkinliğine ait ikinci ve üçüncü alt soruları doğru cevaplamış olduğu ancak sayısal değer belirtmeden grafiğin görseline dayalı olarak cevap vermiş olduğu görülmektedir (bkz. Tablo 4). Şekil 8'de örnek olarak sunulduğu gibi, Deniz etkinlik kâğıdında üçüncü soruya, daire grafiğinde yer alan yüzde değerini belirtmeden cevap vermiştir.

3. 2014 yılında en az tüketilen yakıt hangisi olmuştur? Cevabınızı gerekçeleri ile açıklayınız.

motorin daha az tüketilmiştir. motorin çok az tüketildiği için daha az.

Şekil 8. Deniz'in "Enerji Kaynakları" adlı etkinliğe ait üçüncü soruya verdiği cevap

Deniz, "Kütüphane" etkinliğinde sunulan sütun grafiğini ise çok düşük düzey veriler arası okuma yaparak yorumlamıştır. Şekil 9'da sunulduğu gibi, Deniz sayısal değerler belirtmeden görsele dayalı olarak grafiği yorumlamış, sadece 2012 yılında üç verinin birbirine göre durumunu karşılaştırmıştır. Diğer yıllar için ise sütun boyutlarına ait görsele dayalı olarak tüm yıllarda 2012 yılı için ifade ettiği gibi devam ettiğini belirtmiştir. Fakat yıllara göre bir karşılaştırma yapmamıştır. Deniz grafiği yorumlarken genel trendi yorumlamadığı, sayısal verileri kullanmadan görsele dayalı, sadece en fazla ve en düşük ifadelerini kullanarak yorumladığı için veriler arası okuma düzeyi çok düşüktür.



Şekil 9. Deniz'in "Kütüphane" adlı etkinliğe ait grafiği yorumlaması

Aşağıda sunulan alıntıda görüldüğü gibi Deniz, görüşmeler sırasında "Kütüphane" etkinliğine ait grafiği yorumlarken, grafiğin nasıl çizildiğini anlatmış ve grafiği genel olarak sayısal değerler belirtmeden yorumlamıştır.

A: Verilen grafiği nasıl yorumladın (yorumlar mısın)? Grafik ne anlatıyor/neyi açıklıyor? Neden?

Deniz: Yatay eksene yıllar demiş. Çünkü 2012, 2013 diye sırasıyla yazmışlar. Dikey eksene de sayısını yazmışlar, ne kadar olduğunu. Bu grafik, kitap sayısı, kütüphaneden yararlanan kişi sayısı ve kütüphaneye kayıtlı kişi sayısını anlatıyor.

Deniz, "Kütüphane" etkinliğine ait diğer alt soruları cevaplarırken, sayısal verileri doğru okumuş, doğru sayısal hesaplamalar yaparak sorulan soruların dördünü de doğru cevaplamıştır (bkz. Tablo 4).

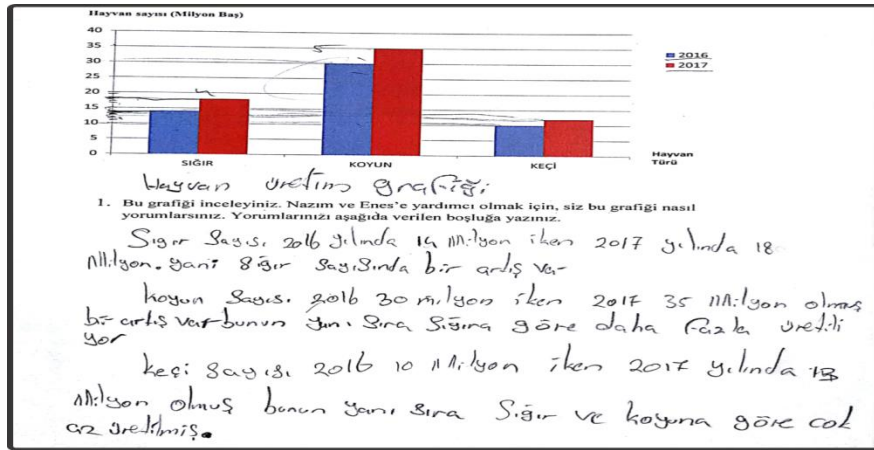
Ömer'in grafik okuma ve yorumlama süreci. Tablo 3'te sunulduğu gibi, Ömer bir etkinlikte sunulan grafikte orta düzeyde veriler arası okuma yaparak grafiği yorumlarken, dört etkinlikte sunulan grafiklerde ise çok düşük düzeyde veriler arası okuma yaparak grafikleri yorumlamıştır. Aynı zamanda, Ömer'in "Hayvansal Üretim" ve "İhraç Miktarı ve İhraç Ürünleri" adlı etkinliklere ait grafiklerde kişiye özgü yorum da yapmış olduğu görülmüştür. Genel itibariyle Ömer'in veriler arası okuma yaparak grafik yorumlama düzeyi çok düşük düzey ile orta düzey arasında değişmiştir.

Ömer "Hayvansal Üretim" etkinliğine ait sunulan grafikte orta düzeyde veriler arası okuma yaparak grafiği yorumlamıştır. "Hayvansal Üretim" etkinliğine ait, Şekil 10'da yer alan Ömer'in açıklamalarından görüldüğü gibi, Ömer hem her bir hayvan miktarının kendi içinde yıllara göre değişimini yorumlamış, hem de hayvanların kendi arasındaki artışın değişimini karşılaştırmıştır. Ömer, grafiği yorumlarken sığır, koyun ve keçi sayılarına ait verileri, kendi içinde yıllara göre okumuş ve sığır, keçi ve koyun sayıları arasındaki sayısal verileri karşılaştırarak verileri okumuştur. En fazla ve en az değerleri belirleyebilmiştir. Fakat Ömer grafiği

yorumlarken sayısal verilerden faydalansa da genel trendi yorumlamamıştır. Diğer taraftan, aşağıdaki alıntıda sunulduğu gibi, Ömer görüşmeler sırasında grafiği, etkinlik kâğıdında yazdıklarıyla benzer şekilde sayısal değerler kullanarak doğru yorumlamıştır. Ömer sütunları karşılık gelen sayısal değerleri ile eşleştirerek belirlemiştir. Keçi üretimi için ise kişisel yorum katarak hiç üretilmemiş diyebileceğini belirtmiştir.

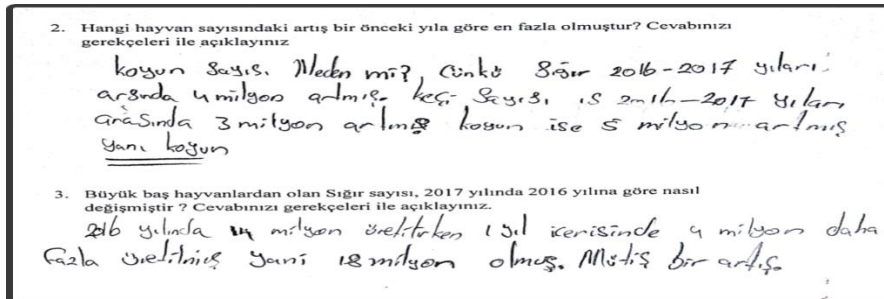
A: Verilen grafiği nasıl yorumladın (yorumlar mısın)? Grafik ne anlatıyor/neyi açıklıyor? Neden?

Ömer: Sayıların aralarına çizgiler çizdim. Çünkü tam 15 olmadığı için ne kadar olduğunu bulmak için. Sığır (2016) 14 çıktı. Yani 14 milyon üretilmiş. 2017 yılında 18 milyon üretilmiş. Yani bir yıl arasında artış olmuş. Koyunda müthiş bir artış var. Sığıra göre fena bir yetiştiricilik var. 2016 yılında 30, 2017 yılında 35 üretilmiş. Keçi sayısına zaten hiç üretilmemiş gibi de diyebiliriz. Bu grafik sığır, koyun ve keçinin üretim miktarlarını anlatıyor.



Şekil 10. Ömer'in "Hayvansal Üretim" adlı etkinliğe ait grafiği yorumlaması

Diğer taraftan Ömer'in, grafikte doğrudan verilen verileri okumakta zorluk çekmeden, verileri sayısal değerlere dayalı olarak okuyabildiği görülmüştür. Ömer, "Hayvansal Üretim" etkinliğine ait iki alt soruyu da doğru cevaplamıştır (bkz. Tablo 4). Şekil 11'de sunulduğu gibi, Ömer grafik üzerindeki sayısal değerleri doğru okuyarak sorulara tam doğru açıklayıcı cevaplar vermiştir.



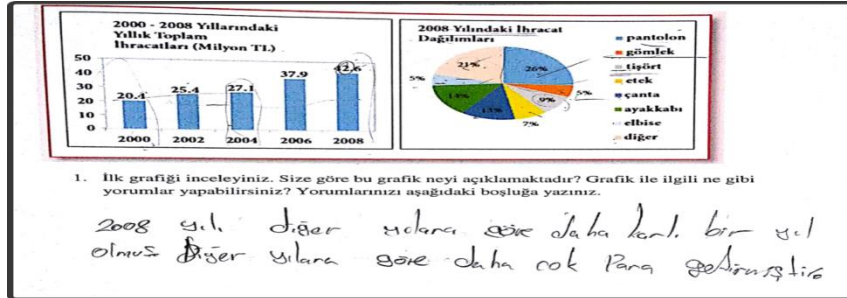
Şekil 11. Ömer'in "Hayvansal Üretim" adlı etkinliğe ait alt sorulara verdiği cevaplar

Ömer "İhraç Miktarı ve İhraç Ürünleri" etkinliğinde sunulan ilk grafikte ise çok düşük düzeyde veriler arası okuyarak ve verileri kişiye özgü okuyarak grafiği yorumlamıştır. Şekil 12'de sunulduğu gibi, Ömer veriyi okurken sayısal değerler

belirtmeden en az, en çok ifadeleriyle yorumlamıştır. Ömer, yorumunda 2008 yılı diğer yıllara göre daha kârlı olmuş şeklinde bir ifade kullanarak, kişiye özgü bir yorumlama da yapmıştır. Ömer, görüşmeler esnasında da etkinlik kâğıdında yazılandan daha fazla yorum yapamamıştır. Hatta Ömer, görüşmeler sırasında grafiği yorumlarken yanlış okumuştur. “İhraç Miktarı ve İhraç Ürünleri” grafiği için maliyet fiyatlarının gösterildiğini söylemiştir. Etkinliğe ait ikinci grafiği yorumlarken ise sayısal değerleri kullanmadan görsele bağlı olarak okumuş ve kişiye özgü ifadelere yer vermiştir.

A: Verilen grafiği nasıl yorumladın (yorumlar mısın)? Grafik ne anlatıyor/neyi açıklıyor? Neden?

Ömer: Önce baktım. 2000 yılıyla 2008 yılları arasında maliyet fiyatları gösterilmiş. Baktım bir artış var. Karlı bir iş. İkinci grafikte de satılan şeyler var. En fazla pantolon satılmış. Gömlek en az satılmış gibi. Hiç satılmamış hatta. Çünkü dilimlerine bakarak söyledim.

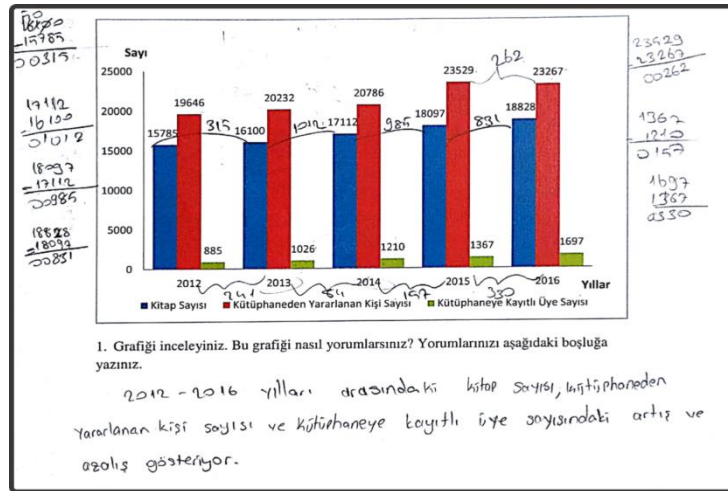


Şekil 12. Ömer'in “İhraç Miktarı ve İhraç Ürünleri” adlı etkinliğe ait grafiği yorumlaması

Diğer taraftan, Ömer'in ikinci ve üçüncü soruları grafikteki sayısal değerleri okuyarak doğru cevaplamış olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 4). Fakat Ömer, iki grafiğin birbiri ile ilişkili olduğu dördüncü soruyu ise herhangi bir sayısal işlem yapmadan grafiğin yalnızca yüzdelik değerlerine bakarak ve kişisel yorum yaparak yanlış cevaplamıştır. Elbise ve gömleğin yüzdelerinin eşit olduğunu doğru okumuş ancak yaklaşık değer belirleyip 1,5 milyondan küçük olacağı yorumunu yaparak küçük bir değere sahip olacaklarını belirtmiştir.

Sevgi'nin grafik okuma ve yorumlama süreci. Tablo 3'te sunulduğu gibi, Sevgi'nin bir etkinlikte sunulan grafikte çok düşük düzeyde, bir etkinlikte sunulan grafikte düşük düzeyde, bir etkinlikte sunulan grafikte ise orta düzeyde veriler arası okuma yaparak grafikleri yorumladığı görülmüştür. Diğer taraftan iki etkinlikte sunulan grafikte veriler arası okuma yapamadan grafikleri yorumladığı görülmüştür. Genel itibariyle Sevgi'nin veriler arası okuma yaparak grafik yorumlama düzeyi çok düşük düzey ile orta düzey arasında değişmiştir.

Şekil 13'te, “Kütüphane” etkinliğine ait grafikte Sevgi'nin veriler arası okuma yapmadığı örneklendirilmektedir. Sevgi ne kitap sayısının ve kütüphaneden yararlanan kişi sayısının ne de kütüphaneye kayıtlı üye sayısının yıllara göre değişimini yorumlamıştır. Sevgi grafikteki verileri kendi içinde ve arasında yorumlamamış, herhangi bir sayısal değeri okumamış ve genel olarak bir açıklama yapmıştır.



Şekil 13. Sevgi'nin "Kütüphane" adlı etkinliğe ait grafiği yorumlaması

Aşağıdaki alıntıda sunulduğu gibi Sevgi'nin "Kütüphane" etkinliğini görüşmeler sırasındaki yorumlaması da etkinlik kâğıdıyla benzer şekildedir ve görüşmeler esnasında da veriler arası okuma yaparak grafiği yorumlamamıştır. Sevgi grafiği yorumlamak yerine grafikte hangi verilerin yer aldığını belirtmiştir.

A: Verilen grafiği nasıl yorumladın (yorumlar mısın)? Grafik ne anlatıyor/neyi açıklıyor? Neden?

Sevgi: 2012-2016 yılları arasında, kitap sayısı, kütüphaneye kayıtlı üye sayısı, kütüphaneden yararlanan kişi sayısını göstermiş. Kitap sayısını maviyle, kütüphaneden yararlanan kişi sayısını kırmızıyla, kütüphaneye kayıtlı üye sayısını yeşille göstermiş.

Diğer taraftan, Sevgi "Kütüphane" etkinliğine ait diğer tüm alt soruları doğru cevaplamıştır (bkz. Tablo 4).

Şekil 14'te sunulduğu gibi, Sevgi'nin "Enerji Kaynakları" etkinliğinde sunulan grafikte ise veriler arası okuyarak grafiği yorumlama düzeyi düşüktür. Sevgi grafiği, sayısal değerleri kullanmadan en az, en fazla ve eş enerji ifadelerini kullanarak yorumlamıştır. Ayrıca bağlamı tam anlamamış ve yanlış okumuştur. Diğer bir deyişle, enerji tüketiminin kaynaklara göre dağılımını, kaynaklar (doğalgaz, linyit, taşkömürü, elektrik, motorin, diğer) için kullanılan enerji olarak okumuştur. Sevgi görüşmeler sırasında da etkinlik kâğıdında yazdıklarına benzer şekilde sayısal değerler kullanmadan görsele dayalı olarak yorumlamıştır. Sevgi'nin yorumu aşağıdaki alıntıda sunulmuştur.

A: Verilen grafiği nasıl yorumladın (yorumlar mısın)? Grafik ne anlatıyor/neyi açıklıyor? Neden?

Sevgi: En fazla doğalgaz için kullanılmış. Taşkömürü ve linyit için eşit miktarda kullanmış. En az enerji motorinde. Bu grafik enerji kaynaklarının kullanım miktarını gösteriyor.



Şekil 14. Sevgi'nin "Enerji Kaynakları" adlı etkinliğe ait grafiği yorumlaması

Diğer taraftan, Sevgi "Enerji Kaynakları" etkinliğine ait iki alt soruyu da doğru cevaplamıştır. Fakat Şekil 15'te sunulduğu gibi, Sevgi, grafikte tüketilen her bir yakıt miktarı için belirtilmiş yüzde değerlerini okumadan, yalnızca görsele dayalı olarak, yani daire dilimlerinin boyutlarına bakarak soruları cevaplamıştır.

2. 2014 yılında en çok tüketilen yakıt hangisi olmuştur? Cevabınızı gerekçeleri ile açıklayınız.

2014 yılında en fazla doğalgaz tüketilmiştir. En fazla dilimi doğalgaza ayırmıştır.

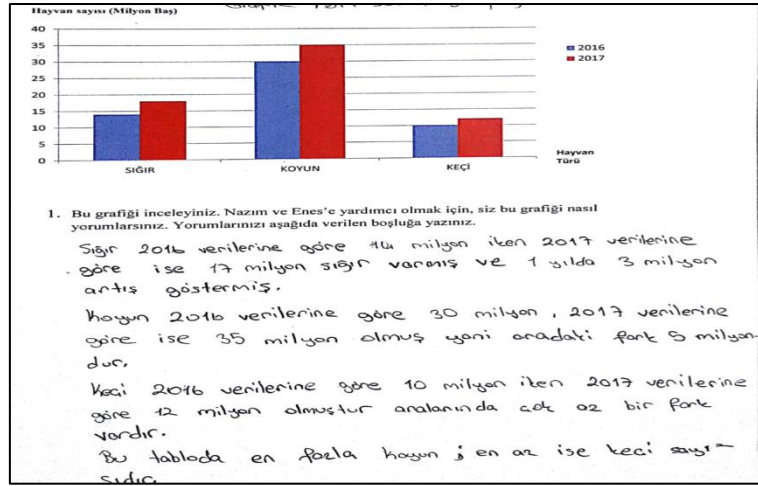
3. 2014 yılında en az tüketilen yakıt hangisi olmuştur? Cevabınızı gerekçeleri ile açıklayınız.

2014 yılında en az motorinde tüketilmiştir. Çünkü en az ve en küçük dilimi motorine ayırmış.

Şekil 15. Sevgi'nin "Enerji Kaynakları" etkinliğine ait alt sorulara verdiği cevaplar

İlkay'ın grafik okuma ve yorumlama süreci. Tablo 3'te sunulduğu gibi, İlkay bir etkinlikte sunulan grafiği orta düzeyde veriler arası okuma yaparak, üç etkinlikte sunulan grafikleri düşük düzeyde veriler arası okuma yaparak, bir etkinlikte sunulan grafiği ise çok düşük düzeyde veriler arası okuma yaparak yorumlamıştır. Genel itibariyle İlkay'ın veriler arası okuma yaparak grafik yorumlama düzeyi çok düşük düzey ile orta düzey arasında değişmiştir.

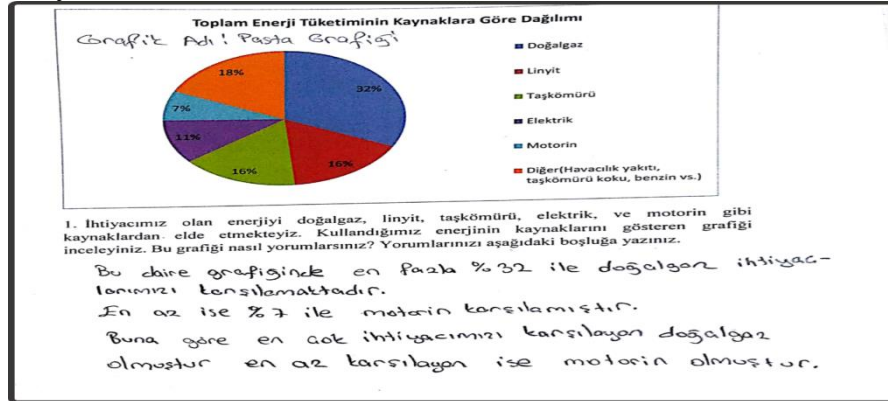
İlkay "Hayvansal Üretim" etkinliğinde orta düzeyde veriler arası okuma yaparak grafiği yorumlamıştır. Şekil 16'da sunulduğu gibi İlkay grafiği yorumlarken sayısal değerleri kullanmış, sığır, koyun ve keçi sayılarını kendi içinde yıllara göre ve sığır, keçi ve koyun sayılarını kendi arasında karşılaştırma yaparak grafiği yorumlamıştır. Fakat İlkay grafikte sunulan verilerde genel trendi yorumlamamıştır. Bu sebeple veriler arası okuma düzeyi orta düzeydedir.



Şekil 16. İlkay'ın "Hayvansal Üretim" adlı etkinliğe ait grafiği yorumlaması

Diğer taraftan, İlkay "Hayvansal Üretim" etkinliğine ait iki alt soruyu da sayısal değerleri okuyarak doğru cevaplamıştır (bkz. Tablo 4).

İlkay "Enerji Kaynakları" etkinliğinde düşük düzeyde veriler arası okuma yaparak grafiği yorumlamıştır. İlkay grafiği yorumlarken, Şekil 17'de sunulduğu gibi sayısal değerleri kullanmıştır ancak yalnızca en az ve en fazla yüzde değerlerini belirterek enerji ihtiyacının karşılandığı kaynaklar arasında karşılaştırma yapmış, diğer kaynaklar arasında bir karşılaştırma yapmamıştır. Bu sebeple İlkay'ın veriler arası okuma düzeyi düşüktür.



Şekil 17. İlkay'ın "Enerji Kaynakları" adlı etkinliğe ait grafiği yorumlaması

İlkay görüşmeler sırasında "Enerji Kaynakları" etkinliğini yorumlarken aşağıdaki alıntıda sunulduğu gibi etkinlik kâğıdıyla benzer şekilde genel bir yorumlama yapmıştır. En az ve en fazla değerlerden sayısal verileri kullanmadan bahsetmiştir.

A: Verilen grafiği nasıl yorumladın (yorumlar mısın)? Grafik ne anlatıyor/neyi açıklıyor? Neden?

İlkay: Bu grafik toplam enerji tüketimini anlatıyordu. Ben bunu yüzdelere bakarak karar verdim. Öyle yorumladım. En fazla doğalgazdı. En az ise motorindi.

İlkay "Enerji Kaynakları" etkinliğine ait iki alt soruyu da sayısal verileri doğru okuyarak doğru cevaplamıştır (bkz. Tablo 4).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada beş yedinci sınıf öğrencisinin sütun ve daire grafiklerini okuma ve yorumlama düzeyleri incelenmiştir. Çalışmanın bulguları, herhangi bir yönlendirme olmadan öğrencilerin grafikleri kendi yorumlamalarının istendiği yapılandırılmamış, açık uçlu olarak hazırlanan birinci alt soruda, grafikleri çok düşük düzeyden orta düzeye kadar değişen üç farklı düzeyde veriler arası okuma yaparak yorumladıklarını ortaya koymuştur. Öğrencilerin grafik yorumlama düzeyleri arasında belli bir düzen olmayıp, yorumlama düzeyleri hem öğrencilere hem de etkinliklere göre değişiklik göstermiştir. Başka bir deyişle, bir öğrenci bir etkinlikte sunulan grafiği çok düşük düzeyde veriler arası okuma yaparak yorumlarken, aynı öğrenci başka bir etkinlikte sunulan grafiği orta düzeyde veya çok düşük düzeyde veriler arası okuma yaparak yorumlamıştır. Aynı zamanda, bir öğrenci bir etkinlikte sunulan grafiği düşük düzeyde veriler arası okuma yaparak yorumlarken, başka bir öğrenci aynı grafiği orta düzeyde veriler arası okuma yaparak yorumlamıştır. Genel olarak, beş öğrencinin de grafiklerde sunulan tüm verileri incelemeyen, değerlendirmeden ve sadece bazı verilere odaklanarak grafikleri yorumladıkları, genel trendi yorumlama eğilimi içinde olmadıkları ve yüksek düzeyde veriler arası okuma yaparak grafikleri yorumlayamadıkları görülmüştür. Bu bulgu öğrencilerin, yorumlamaya dayalı açık uçlu sorularda grafiğin ne anlattığını yorumlayarak ve kritik ederek bakmadıklarını, daha çok belli verilere odaklanarak soruya bir cevap verme eğilimi içinde olduklarına işaret etmektedir. Bu çalışmaya katılan ortaokul öğrencilerinin sütun ve daire grafiğini yorumlama düzeylerinin düşük olması ile ilgili bulgular, Yılmaz ve Ay'ın (2016) çalışmasına katılan 8. sınıf öğrencilerinin histogramı yorumlama eksikliklerinin olduğu bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Diğer taraftan ise çalışmanın bulguları, öğrencilerin verileri grafikten doğrudan okuyarak ve karşılaştırarak cevap verecekleri yapılandırılmış soruların birçoğunu doğru cevapladıklarını, sadece birkaç soruda yanlış cevap verdiklerini ortaya koymuştur. Öğrencilerin grafikleri yorumlamalarının kendilerine bırakıldığı durumdan farklı olarak, yapılandırılmış soruların sütun grafiklerinde yer alan "2012-2016 yılları arasında kütüphanedeki kitap sayısı nasıl değişmiştir? Cevabınızı gerekçeleri ile açıklayınız" şeklindeki genel trendi yorumlama sorularında, öğrenciler doğru ve açıklayıcı cevaplar vermişlerdir. Yani öğrenciler birinci alt soruda kendileri grafikleri yorumlarken genel trendi yorumlama eğiliminde olmasalar da, genel trendin doğrudan sorulduğu sorulara başarılı bir şekilde cevap vermişlerdir. Bu bulgu öğrencilerin grafiğin genel eğiliminin doğrudan sorulduğu sorularda verileri inceleyerek doğru bir şekilde yorumlayabildiklerini göstermiştir. Bu çalışmaya katılan ortaokul öğrencilerinin sütun ve daire grafiği verilerini okuma sürecinde başarılı olmaları ile ilgili bulgular, Sezgin-Memnun'un (2013) çalışmasına katılan 7. sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunun çizgi grafiğini okuma becerisine sahip oldukları bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Benzer şekilde, bu bulgular, lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilerle yapılan bazı çalışmaların (Aoyama, 2007; Hafiyusholeh vd., 2018) bulguları ile benzerlik göstermektedir. Bu çalışmaların (Aoyama, 2007; Hafiyusholeh vd., 2018) bulguları da ortak olarak, grafiklerde sunulan verileri lise düzeyindeki öğrencilerin okuyabildiklerini ortaya koyarken, öğrencilerin genellikle grafikteki veriler arası ilişkileri okumada ve verilerin ötesinde okumada yani verilere dayalı tahmin yapmada veya çıkarım yapmada zorluklar yaşadıklarını ortaya koymuştur.

Bu çalışmaya katılan öğrencilerin verileri okumada, veriler arası okumaya göre daha başarılı olmalarının sebeplerinden bir tanesi, bu çalışmada kullanılan yapılandırılmış şekilde hazırlanan soruların, ders kitaplarında veya öğretmenler tarafından derslerde kullanılan yardımcı kaynaklarda yer alan soru örnekleri ile benzer olması durumu ile açıklanabilir. Yanık, Özdemir ve Eryılmaz-Çevirgen (2017), ortaokul (5, 6, 7 ve 8. sınıf) matematik ders kitaplarında veri işlemeye yönelik etkinliklerin nasıl ele alındığını inceledikleri çalışmasında, ders kitaplarının genellikle veri işleme öğrenme alanının veri analizi bileşeni ile ilgili kazanımlara ağırlık verdiğini, kitaplarda yer alan görevlerin daha çok matematiksel işlem yaparak tespitte bulunmayı gerektiren görevler olduğunu ve çok sınırlı düzeyde yorumlama yapma ve sonuç çıkarmayı gerektiren görevlerin yer aldığını ortaya koymuşlardır.

Bu çalışmada alan yazındaki öğrencilerin grafik okuma ve yorumlama süreçlerini ve becerilerini çoktan seçmeli grafik testleri ile inceleyen uluslararası çalışmalardan (Aoyama, 2007; Curcio, 1987) farklı olarak, öğrencilerin günlük hayatlarında istatistiksel grafiklerle karşılaştıklarında, grafikleri ne düzeye kadar okuyup, yorumlayabildiklerini inceleyen açık uçlu sorularla grafik okuma ve yorumlama düzeyleri incelenmiştir. Diğer taraftan bu çalışmada öğrencilerin çizgi grafiğini ve histogramı okuma ve yorumlama düzeylerini inceleyen ulusal çalışmalardan (Sezgin-Memnun, 2013; Yayla ve Özsevgeç, 2015; Yılmaz ve Ay, 2016) farklı olarak öğrencilerin sütun ve daire grafiği okuma ve yorumlama düzeyleri incelenmiştir. Çalışmanın sonuçları çalışmaya katılan öğrencilerin grafik verilerini basit düzeyde okuyup yorumlayabildiklerini, fakat öğrencilerin eleştirel, yorumlayıcı ve bütünsel bir bakış açısıyla verilerin ne anlattığına odaklanmak yerine, sadece verinin belli bir kısmına odaklandıklarını göstermiştir. Bright ve Friel (2012) matematiğin çoğunlukla prosedürlere dayalı öğretilirken, istatistiğin çok az bir kısmının prosedüre uygun olduğunu belirtmiştir. Bu sebeple, derslerin belli prosedürler yerine, kritik sorgulama çerçevesinde düzenlenmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Bu çalışmaya katılan öğrenciler kendi okullarında ve sınıflarında genel akademik ve matematik dersi başarı düzeyleri yüksek olan öğrencilerdir. Bununla birlikte, bu çalışmada elde edilen bulgular, öğrencilerin akademik başarı düzeyleri yüksek olmasına karşın istatistiksel okuryazarlık kapsamında grafik okuma ve yorumlama becerilerinin yüksek düzeyde olmadığına işaret etmiştir. Bu çalışma ilişkisel bir araştırma olmadığından, gelecek çalışmalarda matematik başarı düzeyi ve istatistiksel grafikleri yorumlamalarıyla ilgili ilişkisel bir çalışma yapılabilir. Aynı zamanda, yapılacak olan yeni çalışmalarda farklı sınıf seviyelerinden ve farklı başarı düzeylerinden öğrencilerin katılımıyla, katılımcı sayısı artırılarak, öğrencilerin farklı tip grafikleri yorumlama sürecini inceleyen nitel, nicel veya karma araştırmalar yapılabilir. Bu çalışma matematik öğretmenlerine veri işleme öğrenme alanının öğretiminde, öğrencilerin istatistiksel okuryazarlığını geliştirmelerine yönelik, istatistiksel bilgiyi yorumlayıcı ve eleştirel yönde ele aldıkları etkinliklere yer vermelerini önermektedir. Buna ek olarak, öğretmenlere sadece ders kitaplarındaki bilginin doğrudan istendiği örneklere bağlı kalmayıp, bu çalışmada yer alan etkinliklere benzer olarak, gazete, dergi gibi farklı medya araçlarında tablo ve grafiklerle sunulan istatistiksel haberleri getirip öğrencilere bu bilgileri yorumlatmalarını önermektedir.

Kaynakça

- Aoyama, K. (2007). Investigating a hierarchy of students' interpretations of graphs. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 2(3), 298-318.
- Aoyama, K., and Stephens, M. (2003). Graph interpretation aspects of statistical literacy: A Japanese perspective. *Mathematics Education Research Journal*, 15(3), 207-225.
- Arteaga, P., Batanero, C., Contreras, J. M., and Cañadas, G. R. (2015). Statistical graphs complexity and reading levels: A study with prospective teachers. *Statistique et Enseignement*, 6(1), 3-23.
- Aydın, H., Özdoğan, M. A. ve Koçak, F. (2017). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu matematik uygulamaları* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Ben-Zvi, D., and Garfield, J. (Editörler). (2004). *The challenge of developing statistical literacy, reasoning and thinking*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Bestgen, B. J. (1980). Making and interpreting graphs and tables: Results and implications from national assessment. *The Arithmetic Teacher*, 28(4), 26-29.
- Bright, G. W., and Friel, S. N. (2012). Graphical representations: Helping students interpret data. S. P. Lajoie (Editör), *Reflections on statistics: learning, teaching, and assessment in grades K-12* (s. 63- 88). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Curcio, F. R. (1981). *The effect of prior knowledge, reading and mathematics achievement, and sex on comprehending mathematical relationships expressed in graphs. Final report*. Brooklyn, NY: St. Francis College.
- Curcio, F. R. (1987). Comprehension of mathematical relationships expressed in graphs. *Journal for Research in Mathematics Education*, 18(5), 382-393.
- Erbilgin, E., Arıkan, S. ve Yabancı, H. (2015). Çizgi grafiğini yorumlama ve oluşturma becerilerinin ölçülmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(2), 43-61.
- Ev-Çimen, E. ve Yıldız, Ş. (2018). Altıncı sınıf öğrencilerinin sütun grafiğine uygun problem kurma becerilerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 325-354. doi: 10.21764/maeuefd.390346
- Franklin, C., Kader, G., Mewborn, D., Moreno, J., Peck, R., Perry, M., and Scheaffer, R. (2007). *Guidelines for assessment and instruction in statistics education (GAISE) report: A preK-12 curriculum framework*. Alexandria, VA: American Statistical Association. Erişim adresi: <https://www.amstat.org/asa/education/Guidelines-for-Assessment-and-Instruction-in-Statistics-Education-Reports.aspx>
- Gal, I. (2002). Adults' statistical literacy: Meanings, components, responsibilities. *International Statistical Review*, 70(1), 1-51. <https://doi.org/10.1111/j.1751-58232002tb00336.x>
- González, M. T., Espinel, M. C., and Ainley, J. (2011). Teachers' graphical competence. In C. Batanero, G. Burrill, and C. Reading (Eds.), *Teaching statistics in school mathematics-Challenges for teaching and teacher education*. A Joint ICMI/IASE Study. New York: Springer.
- Güven, B., Öztürk, T. ve Özmen, Z. M. (2015). Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin istatistiksel süreçteki becerilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40(177), 343-363. doi: 10.15390/EB.2015.3313
- Hafiyusholeh, M., Budayasa, K., and Siswono, T, Y, E. (2018). *Statistical literacy: High school students in reading, interpreting and presenting data*. Journal of Physics:

- Conf. Series. Erişim adresi: <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/947/1/012036/meta>
- Karatoprak, R., Karagöz-Akar, G., and Börkan, B. (2017). Prospective elementary and secondary school mathematics teachers' statistical reasoning. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(2), 107-124.
- Koparan, T. ve Güven, B. (2013). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin istatistiksel düşünme seviyelerindeki farklılaşma üzerine bir araştırma. *İlköğretim Online*, 12(1), 158-178.
- Koparan, T. ve Güven, B. (2014). Ortaokul öğrencilerinin istatistiksel düşünme seviyelerinin M3ST modeline göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 37-51.
- Kuş, M., and Çakıroğlu, E. (2020). Prospective mathematics teachers' critical thinking processes about scientific research: Newspaper article example. *Turkish Journal of Education*, 9(1), 22-45. <https://doi.org/10.19128/turje.605456>
- Lacefield, W. O. (2009). The power of representation: Graphs and glyphs in data analysis lessons for young learners. *Teaching Children Mathematics*, 15(6), 324-326. <https://doi.org/10.5951/TCM.15.6.0324>
- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis (second edition)*. London: SAGE.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2009). *İlköğretim matematik dersi 6-8. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013). *Ortaokul matematik mersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *İlkokul ve ortaokul matematik (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Monteiro, C., and Ainley, J. (2007). Investigating the interpretation of media graphs among student teachers. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 2(3), 187-207.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston, VA: Author.
- Özmen, Z. M. ve Baki, A. (2019). 5-8. sınıf matematik öğretim programının istatistik okuryazarlığı bağlamında incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 13(2), 1063-1082. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.603569>
- Sezgin-Memnun, D. (2013). Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin çizgi grafik okuma ve yorumlama becerilerinin incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 1153-1167. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.6026>
- Shah, P., and Hoeffner, J. (2002). Review of graph comprehension research: Implications for instruction. *Educational Psychology Review*, 14(1), 47-69. <https://doi.org/10.1023/A:1013180410169>
- Sharma, S. V. (2005). High school students interpreting tables and graphs: Implications for research. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 4(2), 241-268. <https://doi.org/10.1007/s10763-005-9005-8>
- Sharma, S. V. (2013). Assessing students' understanding of tables and graphs: Implications for teaching and research. *International Journal of Educational Research and Technology*, 4(4), 51-70.

- Swatton, P., and Taylor, R. M. (1994). Pupil performance in graphical tasks and its relationship to the ability to handle variables. *British Educational Research Journal*, 20(2), 227-243.
- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK] (2016a). *Sektörel enerji tüketim istatistikleri, 2014*. Erişim adresi: <http://www.tuik.gov.tr/HbPrint.do?id=21587>.
- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK] (2016b). *Kütüphane istatistikleri, 2015*. Erişim adresi: <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do;jsessionid=Jh11YpyGp2pTNjrL1JQ21syty6SsXMhSqLnGNcN4DTM0Rw5ZjgLW!644368050?id=21545>
- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK] (2017a). *Hayvansal üretim istatistikleri, Haziran, 2017*. Erişim adresi: <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do;jsessionid=fZcxhRZQ5Rb19yKJzHQDzRgHlhPjtsTJYdFTl1v19G0QnWgn1r5c!557753276?id=24656>.
- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK] (2017b). *Yazılı medya istatistikleri, 2016*. Erişim adresi: <http://tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=24673>
- Watson, J. M. (2006). *Statistical literacy at school: Growth and goals*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Watson, J., and Callingham, R. (2003). Statistical literacy: A complex hierarchical construct. *Statistics Education Research Journal*, 2(2), 3-46.
- Yanık, H. B., Özdemir, G., and Eryılmaz-Çevirgen, A. (2017). Investigating data processing related tasks in middle school mathematics textbooks. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 45-61. doi: 10.17679/inuefd.323407
- Yayla, G. ve Özsevgeç, T. (2015). Ortaokul öğrencilerinin grafik becerilerinin incelenmesi: Çizgi grafikleri oluşturma ve yorumlama. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1381-1400.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (6. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, N. ve Ay, Z. S. (2016). Sekizinci sınıf öğrencilerinin histograma dair bilgi ve becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(4), 1280-1298. <https://doi.org/10.17051/io.2016.66174>

Summary

Introduction

Every day, people encounter statistical information through newspapers or other media in many places in their daily life. Such information enables people to fulfill their responsibilities as citizens while guiding their decisions in their personal lives (Franklin et al., 2007). For more than a quarter-century, with the increasing importance of statistical thinking and statistical literacy in people's daily lives, statistical teaching and learning has become a key component of the curriculum of mathematics teaching from the pre-school to high school throughout the world. Accordingly, data analysis learning area has gained the same importance in the Turkish mathematics curriculum (Ministry of National Education [MoNE], 2009; 2013 and 2018).

Graphs are an important part of the objectives of the statistics education in the school mathematics curriculum. Graphs are one of the representations that

summarize the data briefly and visually (Lacefield, 2009). Graphs usually appear in books and educational software and they help students understand both science and social science data (Shah and Hoeffner, 2002). Furthermore, graphs are a tool for explaining, organizing and summarizing text materials found in newspapers, magazines and advertisements (Curcio, 1981). Reading and interpreting statistical graphs is an important part of statistical literacy (Watson, 2006).

As part of a comprehensive study, the aim of this study is to examine the reading and interpreting levels of the graphs of five middle school students studying in a rural area. The following research question guided this study: *What are the levels of middle school 7th-grade students' reading and interpreting data presented in graphs?*

Method

This study was conducted during the spring semester of the 2017-2018 academic year at a public middle school located in a rural district of Sivas province. The participants of the study consisted of five (4 girls, 1 boy), 7th-grade students. The convenient sampling method was used in the selection of the school and the classroom, where this study was conducted. Also, the purposive sampling method was used in the selection of five students (Yıldırım and Şimşek, 2006).

The qualitative case study was utilized in this study. For this study, five activities were used to be used to examine the processes and levels of students' graph reading and interpretation. Four of these activities were developed by the researchers of this study. They were implemented in two steps and students worked individually on each activity. After the activities were implemented, the individual interviews were conducted with five participating students to examine students' graph reading and interpretation in more detail. The data sources for this study were students' written activity sheets of including reading and interpreting graphs and activity-based individual interviews. During the interviews, the students were asked the following questions based on their written explanations in their activity sheets. How did you interpret the given graph? What does the graph tell /explain? Why?, How did you determine that the number of library users increased/decreased between the years 2015 and 2016? Can you explain it?

The content analysis was conducted in the analysis of data. In the analysis of the data, the categories presented in related studies in the literature (Aoyama, 2007; Curcio, 1987) were utilized.

Results

The findings of the study revealed that the students interpreted the graphs, where they were asked to interpret the graphs through an open-ended question for each graph, by reading between data at a very low level, low level and medium level. On the other hand, one of the students interpreted the graphs presented in two activities without reading between data. Moreover, the findings showed that graph interpretation levels of students varied according to activities. In other words, while one student interpreted the graph presented in one activity by reading data at a very low level, the other student interpreted the graph by reading between data at an intermediate level. At the same time, while interpreting the graphs, some students used expressions such as "at least", "at most" based on the visual of the graph without using numerical values. The data displayed that five students interpreted the

graphs without examining all the data presented in the graphs and evaluating them. They focused only on some data, and they did not tend to interpret the general trend of the graph. However, the findings indicated that the students mostly answered the structured questions that they would answer by reading and comparing the data directly from the graph correctly.

Discussion

The findings regarding the students' success in reading the data were in line with the findings in previous research. Some studies in the literature (Aoyama, 2007; Hafiyusholeh et al., 2018; Sharma, 2005) commonly revealed that students could read the data presented in the graphs; however, they were generally not able to read the relationships between the data in the graph and they had difficulty in predicting and making inferences based on data. One of the reasons why the participating students were more successful in reading the data than reading between the data can be explained by that students had experience in working on questions regarding the reading the data. The students who participated in this study were more successful in the questions similar to the examples presented in the textbooks. That is, students were more successful in the questions that required to be determined by reading the numerical values of the (qualitative) data. On the other hand, students were less successful than the open-ended question which requires students' interpretation.

Pedagogical Implications

Students' reading and interpreting levels of graphical data is an important part of statistical literacy (Watson, 2006). Students' reading and interpreting the information presented graphically are important skills not only in school mathematics classes but also in their daily lives. Therefore, this study suggested that mathematics teachers should include activities to improve students' statistical literacy and interpreting and evaluating statistical information critically.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Authors' Biodata/ Yazar Bilgileri

Hatice Kübra GÜLER Milli Eğitim Bakanlığı'nda matematik öğretmeni olarak çalışmaktadır. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Yüksek Lisans Tez çalışmasını tamamlamıştır.

Hatice Kübra Güler is a mathematics teacher at Ministry of National Education of Turkey. She completed her Master's thesis in the Institute of Educational Sciences of Tokat Gaziosmanpaşa University.

Makbule Gözde DİDİŞ KABAR Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümünde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Başlıca çalışma alanları arasında matematik öğretmen eğitimi ve matematiksel modelleme yer almaktadır.

Makbule Gözde Didiş Kabar works an instructor at Tokat Gaziosmanpasa University, Faculty of Education, Mathematics and Science Education Department. Her main research areas include mathematics teacher education and mathematical modeling.

Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Öğrenmelerinde Algılanan Ebeveyn Destek Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Deniz Kaya¹

Type/Tür:

Research/Araştırma

Received/Geliş Tarihi: January
22/ 22 Ocak 2020

Accepted/Kabul Tarihi: March
4/4 Mart 2021

Page numbers/Sayfa No: 53-76

Corresponding

Author/İletişimden Sorumlu

Yazar: denizkaya38@gmail.com



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication. / Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright © 2017 by

Cumhuriyet University, Faculty
of Education. All rights reserved.

Öz

Araştırma kapsamında ortaokul öğrencilerinin matematik öğrenmelerinde algılanan ebeveyn destek düzeyleri narsisizm, cinsiyet, matematik başarısı, kardeş sayısı, anne ve baba eğitim düzeyi açısından incelenmiştir. Araştırma şehir merkezindeki bir devlet ortaokulunun 6., 7. ve 8. sınıf düzeylerinde öğrenim gören toplam 544 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama araçları olarak Algılanan Ebeveyn Desteği ile Çocukluk Çağı Narsisizm ölçekleri kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinin benimsendiği araştırmada, betimsel istatistiksel tekniklerin yanı sıra Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı, t-testi ve tek yönlü varyans analizleri (ANOVA) kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, öğrencilerin matematik öğrenmelerinde algılanan ebeveyn desteği ile narsisizm düzeyleri ortalama değer üzerinde bulunmuştur. Ortaokul öğrencilerinin matematik öğrenmelerinde algılanan ebeveyn desteği ile narsisizm arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca ebeveyn teşviki ile matematik başarısı, kardeş sayısı ve baba eğitim düzeyi arasında; babanın tutumu ve yardımı ile sınıf düzeyi, kardeş sayısı, anne ve baba eğitim düzeyi arasında; annenin tutumu ve yardımı ile kardeş sayısı, anne ve baba eğitim düzeyi arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Öğrencilerin matematik öğrenmelerinde algılanan ebeveyn desteği ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Çalışma sonunda, ebeveynlerin çocuklarının kişilik özelliklerini ve gelişim düzeylerini dikkate alarak onlara yardımcı olmaları ve öğrenme çabalarını narsistik bir doyum sağlama aracına dönüştürmemeleri öneri olarak sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Algılanan ebeveyn destek, cinsiyet, matematik, narsisizm, ortaokul

Suggested APA Citation /Önerilen APA Atıf Biçimi:

Kaya, D. (2021). Ortaokul öğrencilerinin matematik öğrenmelerinde algılanan ebeveyn destek düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(1), 53-76. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.678911>

¹ Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, İzmir/Türkiye

PhD., Ministry of National Education, İzmir/Turkey

e-mail: denizkaya38@gmail.com ORCID ID: orcid.org/0000-0002-7804-1772

Investigation of Perceived Parental Support Levels on Middle School Students' Mathematics Learning in Terms of Some Variables

Abstract

Within the scope of the research, perceived parental support levels on middle school students' mathematics learning were examined in terms of narcissism, gender, mathematics success, number of siblings, and mother and father education level. The research was conducted with a total of 544 students studying at the 6th, 7th, and 8th grade-levels of a public middle school in the city center. Perceived Parental Support and Childhood Narcissism scales were used as data collection tools in the research. In addition to descriptive statistical techniques, Pearson product-moment correlation coefficient, t-test, and one-way analysis of variance (ANOVA) were used in the research, in which the relational scanning model was adopted. According to the findings of the study, the dimensions of perceived parental support levels on students' mathematics learning and narcissism level were found above-average value. Positive correlations were found between perceived parental support and narcissism on middle school students' mathematics learning. Also, significant differences were found between parent encouragement and mathematics success, number of siblings, and level of father education; between father's attitudes and help, and the level of the class, the number of siblings, and the education level of the mother and father; between mother's attitudes and help, and the number of siblings, and the education level of the mother and father. There was no significant difference between the perceived parental support on students' mathematics learning and gender variables. At the end of the study, it was suggested that parents take into account their children's personality traits and development levels and not turn their learning efforts into a narcissistic satisfaction tool.

Keywords: Perceived parental support, gender, mathematics, narcissism, middle school

Giriş

Geleceği şekillendirmede söz sahibi olacak yegâne varlığımız şüphesiz çocuklarımız olacaktır (MEB, 2018a). Sağlıklı bir toplum yapısını tasarlayacak çocuklarımızın iyi birer birey olarak yetişmeleri de tam bu noktada önem arz etmektedir. Çocuklarımızın sağlıklı bir kişilik yapısına sahip olması, kendisi ile uyumlu, çevresiyle barışık, yeterli bilgi ve becerilere sahip iyi birer teknoloji, fen ve matematik yeterlilikleri ile donanmış olmaları toplumların arzu ettiği bir durumdur (MEB, 2016; NRC, 2012). Özellikle teknolojinin yükselişine bağlı olarak 21. yüzyıl becerileri olarak anılan problem çözme, muhakeme etme, öz-yeterlik, eleştirel ve analitik düşünme gibi becerilerin öneminin giderek artması bu durumu daha da zorunlu kılmaktadır (NRC, 2012). Dolayısıyla çağın gereklerine uygun bilgi ve becerilere sahip nesillerin yetiştirilmesi ülkelerin sosyal, ekonomik ve kültürel ilerlemeleri açısından öncelikleri arasında yer almaktadır (MEB, 2016). Çünkü bilimsel faaliyetlerin katlanarak artması ve teknolojinin baş döndürücü hızı karşısında bireysel başarıyı artırmak toplumsal başarının ön koşulu olarak kabul edilmektedir (Eurydice, 2011). Bu doğrultuda, çok sayıdaki ülke eğitim politikalarının dinamiklerinde köklü değişikliklere giderek bireysel gelişimleri daha fazla dikkate alan bir dizi eğitim anlayışına kapı aralamıştır (NCTM, 2014). Ülkemiz eğitim sistemi de eğitim ihtiyaçlarını ve hedeflerini değiştirme konusunda güçlü adımlar atarak yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirme anlayışını eğitim felsefesinin odak noktası haline getirmiştir (MEB, 2018b). Tüm bu olumlu gelişmelere rağmen birçok ülke için öğrencilerin başarı seviyesi arzu edilenin oldukça altındadır (MEB, 2014, 2015, 2019; OECD, 2016; Provasnik vd., 2016;

Schleicher, 2018). Oysa ülkelerin hedeflerini geliştirmeye/ değiştirmeye yönlendirecek en önemli unsur sahip olduğu bireylerinin iyi birer öğrenen olmaları ile yakından ilgilidir. Bu öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkili olan faktörlerin bilinmesi ve bu doğrultuda çalışmaların yürütülmesi oldukça değerlidir.

Öğrencilerin etkili birer öğrenen olmalarında çok sayıda faktör grubunun etkisinden söz etmekle birlikte okul iklimi, öğretmen, öğrenci ve aile temel etkenler arasında yer almaktadır (MEB, 2014). Okul türü ve okulun sahip olduğu kaynaklar başta olmak üzere öğretmen özellikleri ile aile desteği öğrencilerin öğrenmelerini ve başarılarını doğrudan etkilemektedir (Mullis vd., 2012). Özellikle ailelerin çocuklarına destek olmaları, uygun çalışma koşulları sunmaları, yardım ve rehberlik etmeleri ve onların gelişimlerini yakından takip etmeleri başarıyı olumlu yönde etkilemektedir (Lam ve Ducreux, 2013; Savaş, Taş ve Duru, 2010). Dolayısıyla ebeveyn desteğini etkili bir şekilde hisseden öğrencilerin öğrenmeleri olumlu yönde değişim göstermektedir (Desforges ve Abouchaar, 2003). Ayrıca ebeveynlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerinin içinde yer almaları, çocuklarının performanslarıyla ilgili doğru inançlar ve beklentiler oluşturmaları davranışsal uyumların yanı sıra akademik başarıya da olumlu katkılar sunmaktadır (Alexander, Entwisle ve Bedinger, 1994; Berger, 1991; Davis-Kean, 2005; Kotaman, 2008; Lam ve Ducreux, 2013). Bu minvalde ebeveyn ilgisi ile öğrenci başarısı arasında güçlü bir bağın olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır (Fan ve Chen, 2001; MEB, 2014, 2015). İlgili alanyazında, ebeveyn desteğinin öğrencilerin özellikle matematik başarıları ile matematiğe yönelik tutumları üzerinde önemli bir etkisinin olduğu öne sürülmektedir (Akyüz ve Pala, 2010; Cao, Bishop ve Forgasz, 2006; Ma, 2001; Özer ve Anıl, 2011; Öztürk, 2016; Papanastasiou, 2000; Schleicher, 2018; Usta, 2014). Ebeveyn beklentisinin matematik başarısında güçlü bir etkisinin olduğunun anlaşılmasıyla birlikte çok sayıdaki çalışmada ebeveynlerin çocuklarının matematiksel öğrenmeleri üzerinde oynadığı roller ele alınmıştır (Hunt ve Hu, 2011; Kleanthous ve Williams, 2013; Ma, 2001; Soni ve Kumari, 2015). Yapılan çalışmalarda ebeveynlerin motive edici ve destekleyici tutumlarının yanı sıra eğitim-öğretim sürecine katılımları da öğrencilerin matematik başarılarının önemli yordayıcıları olduğu belirtilmektedir (Cai, Moyer ve Wang, 1999; Cai, 2003; Cao vd., 2006; Hacısalihoğlu-Karadeniz, Aksu ve Topal, 2012). Nitekim öğrencilerin matematik başarılarının ve derse katılımlarının ebeveynlerinin tutum ve isteklerinden önemli ölçüde etkilendiği vurgulanmaktadır (Ma, 2001). Aynı zamanda ebeveynlerin hem dolaylı hem de dolaysız yardımlarının öğrencilerin sosyal yeterliliklerini, kavram öğrenmelerini, akademik motivasyonlarını, problem çözme becerilerini ve öğretmenleriyle olan ilişkilerini geliştirdiği belirlenmiştir (Cai vd., 1999; Cao vd., 2006; Hunt ve Hu, 2011; Johnson ve Descartes, 2016; Lam ve Ducreux, 2013; Ma, 2001; Régner, Loose ve Dumas, 2009; Sarıkaya, 2019; Yiğit, 2019). Bu doğrultuda, ebeveyn desteğinin/ilgisinin öğrenciyi birçok yönden olduğu gibi matematik başarısı yönünden de etkisi altına aldığı söylenebilir.

Ebeveyn etkisinin hissedildiği alanlardan birisi de narsisizmdir (Campbell ve Foster, 2007). Kısaca narsisizm, bireyin kendisine karşı duyduğu hayranlık ve bağlılık duygusu olarak tanımlanmaktadır (Gönülalan, 2019). Narsisizm kişinin kendisine yönelen ilgi ve eğilimi bir başka ifade ile kişilik özelliğidir (Levy, Ellison ve Reynoso, 2011). Narsisizmin gelişim sürecinde ebeveynlerin önemli etkileri bulunmaktadır. Öyle ki ebeveynlerin duygudaşıklıktan yoksun tutumu, çocuklarını eşsiz görmeleri, onlara aşırı değer vermeleri ve mükemmellik beklentileri narsisizmin gelişmesinde

önemli bir faktör olarak görülmektedir (Brummelman ve Gürel, 2019; Kohut, 1984; Özözen-Danacı, 2017). Narsist kişilik özelliklerine sahip bireylerin kendilerini diğer bireylerden üstün gördükleri, yüksek düzeyde bir beklenti içinde oldukları ve başarı doyumuna ihtiyaç duydukları bilinmektedir (Byrne ve Worthy, 2013; Kohut, 1984). Bu bakımdan sosyal değişimlerin psikolojik etkilerini anlamamız açısından narsisizm kavramı önemli bir yer edinmiştir (Battal, 2016). Narsisizm kavramı patolojik kişilik bozukluğunun ötesinde ailenin etkilerinin yoğun olarak hissedildiği, bireylerin sosyal çevredeki yalnızlığını ve güçsüzlüğünü konu edinen geniş bir yelpaze alanına sahiptir (Campbell ve Foster, 2007). Ailenin çocuklarını yetiştirme stilleri ile narsisizm arasında nedensel bir bağın olduğu belirtilmektedir (Akın, Şahin ve Gülşen, 2015). Bir çocuğun kişilik özelliklerini şekillendirme ve davranışlarını düzenleme rolü düşünüldüğünde aileden beklenen ilgi ve desteğin yönü oldukça önemli bir hal almaktadır (Gönülalan, 2019). Bu bakımdan yalnızca kişilik özellikleri bağlamında değil öğrenme sürecine dâhili de önemli bir çalışma alanını oluşturmaktadır. Nitekim bireylerdeki narsisizm düzeyi arttıkça geleneksel öğrenme-öğretme yaklaşımlarının daha çok benimsendiği bilinmektedir (Doruk, Bahçivan ve Yavuzalp, 2018). Bu bağlamda, çocukların bilişsel becerilerin gelişiminde algılanan ebeveyn etkisinin narsisizmle ilişkisi kaçınılmazdır. Özellikle öğrencilerin algılanan ebeveyn destekleri üzerindeki bu olgunun yönünün bilinmesi araştırmaya değer bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu duruma dikkat çeken Peker'e (2015) göre, anne ve baba kabul ilgisi büyülenmeci narsisizme, aşırı düzey denetim ve kontrolcü tutumun yanı sıra sevgi, kabul ve ilgi eksikliği de kırılan narsisizme neden olmaktadır. Oysa sağlıklı narsisizm kişiliğine sahip olan bireylerde zorluklar karşısında mücadele etme ve amaçları doğrultusunda çaba harcama eğilimi daha fazla görülmektedir (Bolelli, 2018). Narsisizmin oluşumundaki ebeveyn etkileri dikkate alındığında öğrencilerin matematik öğrenmeleri üzerinde algılanan ebeveyn desteği ile narsisizm arasındaki ilişkinin bilinmesi oldukça önemli bir konudur. Çünkü ilgili literatürde çoğunlukla narsisizm; öz yeterlik, iş ve çalışma hayatı, benlik saygısı, yaşantı, mutluluk, okul, öğretmen ve aile değişkenleri bağlamında ele alınmaktadır (Battal, 2016; Bolelli, 2018; Brummelman, 2018; Campbell ve Foster, 2007; Doruk vd., 2018; Gönülalan, 2019; Karakuş, 2017; Özözen-Danacı, 2017; Peker, 2015; Rhodewalt ve Morf, 1998). Alanyazında ortaokul öğrencilerinin matematik öğrenmeleri üzerinde algılanan ebeveyn desteği ile narsisizmi konu edinen bir çalışmaya rastlanılmamış olması çalışmanın gerekliliğine vurgu yapmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde, ebeveynlerin çocuklarının matematik öğrenmeleri üzerinde takip etme, motivasyon ve kaynak sağlama, içerik ve öğrenme danışmanı olmak üzere beş farklı rolünden bahsedilmektedir (Cai vd., 1999). Özellikle öğrencinin ebeveyn işlevselliği ile matematik başarısının, problem çözme becerisinin, iletişiminin ve uyumunun ilişkili olduğu sıklıkla dile getirilmektedir (Dubois, Eitel ve Felner, 1994; Eccles, Jacobs ve Harold, 1990; Erbay, 2013). Ailenin algılanan desteğinin öğrencilerin matematik başarılarını kaygı, özgüven, ilgi ve çaba aracılığı ile dolaylı olarak etkilediği belirtilmektedir (Öztürk, 2016). Aynı zamanda anne ve baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin hem matematik başarıları (Karabay, 2013; MEB, 2016; TEDMEM, 2014) hem de matematik okuryazarlık performanslarının arttığı belirtilmektedir (Akyüz ve Pala, 2010; Usta, 2014). Ancak ilgili alanyazında ebeveyn eğitim düzeyinin öğrencilerin matematik okuryazarlığı performanslarını manidar düzeyde yordadığı bulgulara da rastlanılmaktadır (MEB, 2015). Şentürk'e (2019) göre, eğitim durumu iyi olan ailelerin

öğrencilerine derslerde yardımcı olması onların başarılarını da artırmaktadır. Eğitim durumu iyi olan ailedeki öğrencinin eksiklerini tamamladığı ve ailenin iyi bir rehber olması nedeniyle öğrenci özgüveninin daha yüksek düzeyde olduğu belirtilmiştir. Ailede yaşayan kişi sayısına göre geniş ailede yaşayan öğrencilerin çalışma ortamının olmayışı ve aile ilgisinin daha az olması sebebiyle çekirdek aileye göre daha düşük başarı gösterdikleri belirlenmiştir. Bunların yanı sıra babanın matematik tutumu erkek çocuklarının, annenin matematik tutumu da kız çocuklarının matematik başarılarına ve tutumlarına pozitif yönde etki ettiği çalışma sonuçları da bulunmaktadır (Soni ve Kumari, 2015). Diğer yandan öğrencilerin matematik başarıları üzerinde anne eğitim düzeyinin baba eğitim düzeyinden daha etkili olduğuna yönelik çalışma sonuçlarına da rastlanılmaktadır (Usta, 2014). Alanyazın genel olarak irdelendiğinde, anne ve baba eğitim düzeyinin artışına bağlı olarak öğrencilerin matematik performanslarında da artış olduğu gözlenmiştir (Dubois vd., 1994; Hunt ve Hu, 2011; Karaca, 2018; Özgen ve Bindak, 2011; Uysal ve Yenilmez, 2011). Bu duruma dikkat çeken Özer ve Anıl'a (2011) göre, ebeveynlerin eğitim düzeyi arttıkça aile özellikleri olumlu yönde etkilenmekte ve bu durumda öğrencinin akademik başarısına olumlu yansımaktadır. TIMSS, PISA ve PIRLS gibi uluslararası kuruluşların yapmış oldukları çalışmalar da ebeveynlerin eğitim durumu ile çocuklarının başarıları arasında güçlü bir bağın olduğuna işaret etmektedir (MEB, 2014; Mullis vd., 2012).

Sonuç olarak, aynı öğrenme ortamını paylaşan öğrenciler arasında matematik başarıları arasında farklılıkların olması öğrencilerin başarılarına etki eden faktörlerin araştırılmasını aynı zamanda başarıyı artırıcı koşulların neler olduğunun bilinmesini zorunlu kılmaktadır. İlgili alanyazında öğrencilerin matematik öğrenmeleri üzerinde algılanan ebeveyn desteğini konu edinen ve narsisizm, cinsiyet, matematik başarısı, kardeş sayısı, anne ve baba eğitim düzeyi gibi değişkenlerle birlikte ele alındığı kısıtlı sayıda çalışmaların bulunması yürütülen çalışmanın önemli gerekçeleri arasında yer almaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki alt problemlere yanıtlar aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin algılanan ebeveyn desteği ile narsisizm düzeyleri ne seviyedir?
2. Ortaokul öğrencilerinin matematik öğrenmeleri üzerinde algılanan ebeveyn desteği ile narsisizm arasında bir ilişki var mıdır?
3. Ortaokul öğrencilerinin matematik öğrenmeleri üzerinde algılanan ebeveyn desteği cinsiyet, sınıf düzeyi, matematik başarısı, kardeş sayısı, anne ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin matematik öğrenmelerinde algılanan ebeveyn desteği narsisizm, cinsiyet, sınıf düzeyi, matematik başarısı, kardeş sayısı, anne ve baba eğitim düzeylerine göre incelendiğinden ilişki tarama modeli tercih edilmiştir. Tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende evren hakkında genel bir yargıya varmak için örneklem üzerinde yapılan çalışmaları kapsamaktadır (Karasar, 2019, s. 111). İlişkisel tarama modeli ise iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaç edinmektedir (Karasar, 2019, s. 114).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında şehir merkezindeki bir devlet ortaokulunun 6., 7. ve 8. sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam 544 öğrenci oluşturmaktadır. Gönüllü olarak çalışmada yer alan öğrencilerin 273'ü (%50.2) kız, 271'i (%49.8) erkek öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmaya toplamda 553 öğrenci katılmış ancak yedi öğrenci bilgi formunu eksik doldurduğundan, iki öğrencinin de yeni nakil gelmesinden kaynaklı matematik notu eksik olduğundan çalışmaya dâhil edilmemiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde seçkisiz olmayan uygun örnekleme yöntemi dikkate alınmış ve çalışmada farklı sınıf seviyelerinden öğrencilere de yer verilerek çalışmanın etki alanı genişletilmeye çalışılmıştır. Bu örnekleme yönteminde, araştırmacılar para ve işgücü kaybını önlemek için katılımcıları ulaşması kolay aynı zamanda araştırma için uygun aynı zamanda gönüllü bireylerden seçer (Büyüköztürk vd., 2019). Yaşları 10 ile 15 aralığında değişim gösteren öğrencilerin yaş ortalaması 12.2'dir. Öğrencilerin 181'i (%33.3) altıncı, 181'i (%33.3) yedinci ve 182'si (%33.4) ise sekizinci sınıf düzeyinde öğrenim görmektedir. Bu öğrencilerin sınıf seviyesi, cinsiyet, kardeş sayısı, anne ve baba eğitim düzeyine ait bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 1.
Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Değişkenler		6. sınıf		7. sınıf		8. sınıf		Toplam	
		Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kız	89	49.2	95	52.5	89	48.9	273	50.2
	Erkek	92	50.8	86	47.5	93	51.1	271	49.8
Kardeş Sayısı	Kardeşi yok	10	5.5	5	2.8	9	4.9	24	4.4
	1 kardeş	52	28.7	58	32.0	14	7.7	124	22.8
	2 kardeş	58	32.0	64	35.4	53	29.1	175	32.2
	3 kardeş	31	17.1	29	16.0	59	32.4	119	21.9
	4 ve üzeri kardeş	30	16.6	25	13.8	47	25.8	102	10.1
Anne Eğitim Düzeyi	Okur-yazar değil	24	13.3	32	17.7	34	18.7	90	16.5
	İlkokul	67	37.0	79	43.6	77	42.3	223	41.0
	Ortaokul	61	33.7	41	22.7	40	22.0	142	26.1
	Lise	21	11.6	17	14.9	29	15.9	77	14.2
	Üniversite ve üzeri	8	4.4	2	1.1	2	1.1	12	2.2
Baba Eğitim Düzeyi	Okur-yazar değil	10	5.5	5	2.8	9	4.9	24	4.4
	İlkokul	59	32.6	70	38.7	63	34.6	192	35.3
	Ortaokul	64	35.4	61	33.7	56	30.8	181	33.3
	Lise	33	18.2	32	17.7	39	21.4	104	19.1
	Üniversite ve üzeri	15	8.3	13	7.2	15	8.2	43	7.9
Toplam		181	100	181	100	182	100	544	100

Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin matematik öğrenmeleri üzerinde algılanan ebeveyn desteğini belirlemek için Cao vd., (2006) tarafından geliştirilmiş olan Algılanan Ebeveyn Desteği ölçeği kullanılmıştır. Ebeveyn Teşviki boyutunda 6, Babanın Tutumu ve Yardımı boyutunda 4, Annenin Tutumu ve Yardımı boyutunda 4, Ebeveyn Başarı Beklentisi boyutunda 2 madde olmak üzere ölçek toplam dört boyuttan oluşmaktadır. Bu dört boyut sırasıyla toplam varyansın %19.71, %18.61, %15.63 ve %12.60'nı açıklamaktadır. Geliştirilen ölçeğin hesaplanan Cronbach's alpha iç tutarlık katsayısı ise .87 olarak belirtilmiştir. 16 maddeden oluşan ölçeğin Türkçe uyarlaması araştırmacı tarafından yapılmış ve üç

alan uzmanı ile bir dil bilimcisinden görüş ve yardım alınmıştır. 16 maddelik ölçeğin Cronbach's alpha iç tutarlık katsayısı test edilmiş ve .84 olarak bulunmuştur. Diğer yandan ölçeğe ait boyutların Cronbach's alpha iç tutarlık katsayıları da hesaplanmış ve sırasıyla; Ebeveyn Teşviki .80, Babanın Tutumu ve Yardımı .76, Annenin Tutumu ve Yardımı .68, Ebeveyn Başarı Beklentisi .76 olarak bulunmuştur. Genel bir kanı olarak güvenilirlik katsayısı .70 ve üzerinde yer alan ölçeklerin güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Fraenkel, Wallend ve Hyun, 2012) ancak madde sayısı az olan ölçekler için .60 üzerindeki güvenilirlik katsayıları da ölçüt olarak kullanılabilir (Şeker ve Gençdoğan, 2006). Bu doğrultuda, ölçme aracının ve boyutlarının beklenen ölçüm güvenilirliğine sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca çalışma kapsamında ölçeğin yapı geçerliliği birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiştir. Ölçekte yer verilen maddelerin basıklık değerlerinin .05 ile -1.74; çarpıklık değerlerinin .03 ile 2.56 arasında değiştiği gözlenmiştir. Buna göre, ölçekte yer alan hiçbir maddenin çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 3 sınırları dışında kalmadığı söylenebilir (Kline, 2005). Ayrıca parametre tahminin standart hataya bölünmesi ile elde edilen kritik oran (critical ratio) değerleri de .05 anlamlılık düzeyinde tüm maddeler için anlamlı bulunmuştur (Khine, 2013). Aynı zamanda ölçeği oluşturan boyutların da veri setiyle yeterli uyum içinde olduğu belirlenmiştir ($\chi^2/sd=2.06$, RMSEA=.08, NNFI=.93, RFI=.90, CFI=.90, GFI=.96, AGFI=.86). Buna göre, modele ilişkin uyum değerleri; modelin kabul edilebilir ve mükemmel uyumlara sahip olduğuna işaret etmektedir (Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2005). Ölçekte yer alan ifadeler için *tamamen katılıyorum* (4), *katılıyorum* (3), *katılmıyorum* (2) ve *tamamen katılmıyorum* (1) şeklinde Likert tipi bir derecelendirme kullanılmıştır. Ölçeğe ait örnek maddeler aşağıda sunulmuştur:

1. Annemin matematik bilgisi iyidir.
2. Babam bazı zor matematik problemlerinde bana yardım eder.

Ortaokul öğrencilerinin narsisizm düzeylerini belirlemek için Akın, Şahin ve Gülşen (2015) tarafından güvenilirliği ve geçerliği test edilerek Türkçeye uyarlanmış Çocukluk Çağı Narsisizm ölçeği tercih edilmiştir. Ölçeğin orijinal formu Thomaes, Stegge, Bushman, Olthof ve Denissen (2008) tarafından geliştirmiştir. Ölçek tek boyut ve 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte; *hiç doğru değil* (0), *çok da doğru değil* (1), *oldukça doğru* (2) ve *kesinlikle doğru* (3) şeklinde Likert tipi bir derecelendirme tercih edilmiştir. Ölçeğin temel yaklaşımlarından birisi çocukluk çağı narsisizmini kişilik bozukluğu olarak değil, kişilik özelliği olarak ölçebilmektir. Ölçme aracının orijinal formu için belirlenen Cronbach's alpha iç tutarlılık katsayısı .84, faktör yükleri ise .53 ile .74 aralığı olarak belirtilmiştir. Türkçeye uyarlanan formunda ise iç tutarlılık katsayısı .72 olarak bulunmuş ve ölçeğin yeterli uyum indekslerine sahip olduğu belirtilmiştir ($\chi^2=49.88$, $sd=35$, $p=.04$, RMSEA=.04, NFI=.91, IFI=.97, CFI=.97, GFI=.96, SRMR=.05). Çalışma kapsamında da ölçeğin Cronbach's alpha iç tutarlılık katsayısı test edilmiş .71 olarak bulunmuştur. Ölçekte yer alan maddelerin basıklık değerlerinin -.62 ile -1.19; çarpıklık değerlerinin ise .01 ile .63 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu bulgulara göre, ölçekteki maddelerin çarpıklık ve basıklık değerleri ± 3 sınırları içerisinde yer almaktadır (Kline, 2005). Ölçeğe ait örnek maddeler aşağıda sunulmuştur:

1. Çok özel bir insanım.
2. Sınıfımızda ben olmazsam sınıfımız daha az eğlenceli olurdu.
3. Ben diğer çocuklar için mükemmel örnekmişim.

Araştırmada öğrencilerin cinsiyet, sınıf, kardeş sayısı, anne ve baba eğitim düzeylerinin tespiti için kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bu kapsamda, öğrenciler kendilerine uygun seçeneği işaretleyerek bilgi formunu doldurmuştur. Diğer yandan öğrencilerin matematik başarılarını belirlemek için dönem sonu matematik notları kullanılmıştır. Öğrencilerin dönem sonu matematik notları bir önceki öğrenim yılına ait matematik not ortalamalarından oluşmaktadır. Öğrencilerin matematik notlarının sınıflandırılmasında Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde daha önceden yer verilmiş olan puan değerleri dikkate alınmıştır. Yönetmeliğe göre, 0-44 arası başarısız, 45-54 arası geçer, 55-69 arası orta, 70-84 arası iyi, 85-100 arası pekiyi olarak belirtilmiştir (www.meb.gov.tr/mevzuat/). Veri setini oluşturan ölçme araçları gerekli izinler alındıktan sonra araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizine geçmeden önce veri setinin her bir değişkene göre, ortalaması, standart sapması ve standart hata değerleri hesaplanmıştır. Daha sonra parametrik veya parametrik olmayan testlerden hangisinin kullanılacağına karar vermek için verilerin normallik analizleri yapılmıştır. Veri setinde yer alan değişkenlerin normal dağılıma sahip olduğu belirlenmiştir. Bunların yanı sıra tek yönlü varyans analizinin gerçekleştirilebilmesi için gerekli varsayımlarından birisi olan varyansların eşitliğinin sınındığı Levene test sonuçlarına göre grupların aralarında anlamlı bir fark ($p>0.05$) olmadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda, bağımsız iki grup ortalaması için t-testi, ikiden fazla grup ortalaması için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), değişkenler arasındaki doğrusal ilişki için Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Bu doğrultuda, korelasyon 0 ile ± 0.29 arasında ise düşük, ± 0.30 ile ± 0.59 arasında ise orta ve ± 0.60 ile ± 1 arasında ise yüksek düzey ilişki olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2011). Ayrıca çalışma kapsamında algılanan ebeveyn desteği ile narsisizm arasındaki ilişkilerin determinasyon katsayıları (r^2) da hesaplanmıştır. Determinasyon katsayısı (r^2) değişkenlerden birinde gözlenen değişkenliğin ne kadarının diğer bir değişken tarafından açıklandığını yorumlamada kullanılır, korelasyon katsayısının (r) karesine eşittir (Büyüköztürk, 2011). Veri analizlerinde SPSS 22.0, DFA analizinde ise AMOS 24.0 programları kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda öncelikle değişkenlere ait betimsel değerler, sonrasında öğrencilerin matematik öğrenmeleri üzerinde algılanan ebeveyn desteği ile narsisizm, cinsiyet, sınıf düzeyi matematik başarıları, kardeş sayısı, anne ve baba eğitim düzeyi arasındaki ilişkiler sırasıyla ele alınmıştır.

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin matematik öğrenmelerinde ebeveyn teşviki boyutunda sekizinci sınıf ($\bar{X}=3.39$) öğrencilerinin en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Babanın tutumu ve yardımı ($\bar{X}=2.99$), ananın tutumu ve yardımı ($\bar{X}=2.78$) ile ebeveyn başarı beklentisi ($\bar{X}=3.55$) boyutlarında ise altıncı sınıf öğrencileri en yüksek ortalamaya sahiptir. Diğer yandan narsisizmde en yüksek ortalama yedinci sınıf ($\bar{X}=1.68$) öğrencilerinde görülmektedir.

Tablo 2.

Algılanan Ebeveyn Desteği ile Narsisizm Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistiksel Değerler

Değişkenler	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	Standart Sapma	Standart Hata	Minimum	Maksimum
Ebeveyn	6	181	3.32	0.61	0.04	1.50	4.00
Teşviki	7	181	3.33	0.66	0.04	1.00	4.00
	8	182	3.39	0.55	0.04	1.50	4.00
Babanın Tutumu	6	181	2.99	0.75	0.05	1.00	4.00
ve Yardımı	7	181	2.80	0.76	0.05	1.00	4.00
	8	182	2.67	0.78	0.05	1.00	4.00
Annenin Tutumu	6	181	2.78	0.77	0.05	1.00	4.00
ve Yardımı	7	181	2.66	0.71	0.05	1.00	4.00
	8	182	2.60	0.64	0.04	1.00	4.00
Ebeveyn Başarı	6	181	3.55	0.70	0.05	1.00	4.00
Beklentisi	7	181	3.51	0.72	0.05	1.00	4.00
	8	182	3.41	0.72	0.05	1.00	4.00
Narsisizm	6	181	1.55	0.48	0.03	0.30	3.00
	7	181	1.68	0.51	0.03	0.20	2.90
	8	182	1.48	0.52	0.03	0.10	2.90

Tablo 3'e göre, öğrencilerin matematik öğrenmelerinde ebeveyn teşviki ($r=.18$; $p<.05$), babanın tutumu ve yardımı ($r=.18$; $p<.05$), annenin tutumu ve yardımı ($r=.16$; $p<.05$), ebeveyn başarı beklentisi ($r=.16$; $p<.05$) ile narsisizm düzeyleri arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Diğer yandan bu iki değişkenden birisinin diğeri üzerinde ne derece etkili olduğunu belirlemek için determinasyon katsayıları hesaplanmıştır. Bu katsayılar dikkate alındığında, ebeveyn teşviki ile babanın tutumu ve yardımında %3 ($r^2=0.03$), annenin tutumu ve yardımı ile ebeveyn başarı beklentisinde %2 ($r^2=0.02$) oranında narsisizmin etkisi görülmektedir.

Tablo 3.

Algılanan Ebeveyn Desteği ile Narsisizm Arasındaki İlişki

Değişkenler		Ebeveyn Teşviki	Babanın Tutumu ve Yardımı	Annenin Tutumu ve Yardımı	Ebeveyn Başarı Beklentisi	Narsisizm Düzeyi
Ebeveyn Teşviki	r	1	.50	.45	.58	.18
	p	.	.00*	.00*	.00*	.00*
Babanın Tutumu ve Yardımı	r		1	.45	.35	.18
	p		.	.00*	.00*	.00*
Annenin Tutumu ve Yardımı	r			1	.29	.16
	p			.	.00*	.00*
Ebeveyn Başarı Beklentisi	r				1	.16
	p				.	.00*
Narsisizm	r					1
	p					.

* $p<.05$

Tablo 4.
Cinsiyet Değişkenine Göre Algılanan Ebeveyn Desteği t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Ebeveyn Teşviki	Kız	273	3.38	0.58	542	1.11	0.26
	Erkek	271	3.32	0.64			
Babanın Tutumu ve Yardımı	Kız	273	2.83	0.77	542	0.23	0.81
	Erkek	271	2.81	0.78			
Annenin Tutumu ve Yardımı	Kız	273	2.65	0.71	542	-1.01	0.31
	Erkek	271	2.71	0.71			
Ebeveyn Başarı Beklentisi	Kız	273	3.52	0.70	542	1.07	0.28
	Erkek	271	3.46	0.73			

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin matematik öğrenmelerinde ebeveyn teşviki ($p>.05$), babanın tutumu ve yardımı ($p>.05$), annenin tutumu ve yardımı ($p>.05$), ebeveyn başarı beklentisi ($p>.05$) ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 5.
Sınıf Düzeylerine Göre Algılanan Ebeveyn Desteği ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Sınıf	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ebeveyn Teşviki	6	181	3.32	0.61	Gruplar arası	0.53	2	0.26	0.70	0.49
	7	181	3.33	0.66	Gruplar içi	205.93	541	0.38		
	8	182	3.39	0.55	Toplam	206.47	543			
Babanın Tutumu ve Yardımı	6	181	2.99	0.75	Gruplar arası	9.64	2	4.82	8.14	0.00*
	7	181	2.80	0.76	Gruplar içi	320.06	541	0.59		
	8	182	2.67	0.78	Toplam	329.70	543			
Annenin Tutumu ve Yardımı	6	181	2.78	0.77	Gruplar arası	2.73	2	1.36	2.67	0.07
	7	181	2.66	0.71	Gruplar içi	275.89	541	0.51		
	8	182	2.60	0.64	Toplam	278.62	543			
Ebeveyn Başarı Beklentisi	6	181	3.55	0.70	Gruplar arası	1.75	2	0.87	1.69	0.18
	7	181	3.51	0.72	Gruplar içi	279.73	541	0.51		
	8	182	3.41	0.72	Toplam	281.48	543			

* $p<.05$

Tablo 5'e göre, öğrencilerin matematik öğrenmelerinde babanın tutumu ve yardımı ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(2,541)}=8.14$; $p<.05$). Anlamlı farkın kaynağı LSD testine göre, altıncı sınıfta eğitim gören öğrencilerinin yedinci ve sekizinci sınıflarda eğitim gören öğrencilerinin baba tutumu ve yardımı puan ortalamalarından daha fazladır. Benzer şekilde, yedinci sınıf öğrencileri ile sekizinci sınıf öğrencilerinin baba tutumu ve yardımı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılığın puan ortalamasına göre yedinci sınıf öğrencileri lehine olduğu belirlenmiştir. Diğer yandan öğrencilerin matematik öğrenmeleri üzerinde ebeveyn teşviki ($F_{(2,541)}=0.70$; $p>.05$), annenin tutumu ve yardımı ($F_{(2,541)}=2.67$; $p>.05$), ebeveyn başarı beklentisi ($F_{(2,541)}=1.69$; $p>.05$) ile sınıf düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin matematik öğrenmelerinde ebeveyn teşviki ile matematik başarıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir

($F_{(4,539)}=3.81$; $p<.05$). Bu anlamlı farkın kaynağı LSD testine göre, öğrencilerin başarıları arttıkça ebeveyn teşvik puan ortalamalarının da arttığına işaret etmektedir. Buna göre, ebeveyn teşvikinin artışına bağlı olarak öğrencilerin matematik başarılarının da arttığı söylenebilir. Diğer yandan öğrencilerin matematik öğrenmelerinde babanın tutumu ve yardımı ($F_{(4,539)}=0.28$; $p>.05$), annenin tutumu ve yardımı ($F_{(4,539)}=2.01$; $p>.05$), ebeveyn başarı beklentisi ($F_{(4,539)}=1.60$; $p>.05$) ile matematik başarıları değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 6.

Matematik Başarı Notuna Göre Algılanan Ebeveyn Desteği ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Not	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	
Ebeveyn Teşviki	0-44	39	3.17	0.78	Gruplar arası	5.67	4	1.41	3.81	0.00*	
	45-54	164	3.23	0.67		Gruplar içi	200.79	539			0.37
	55-69	167	3.40	0.56		Toplam	206.47	543			
	70-84	97	3.42	0.53							
	85-100	77	3.47	0.54							
Babanın Tutumu ve Yardımı	0-44	39	2.72	0.87	Gruplar arası	0.68	4	0.17	0.28	0.89	
	45-54	164	2.84	0.73		Gruplar içi	329.02	539			0.61
	55-69	167	2.80	0.78		Toplam	329.70	543			
	70-84	97	2.86	0.81							
	85-100	77	2.83	0.76							
Annenin Tutumu ve Yardımı	0-44	39	2.40	0.75	Gruplar arası	4.11	4	1.02	2.01	0.09	
	45-54	164	2.65	0.72		Gruplar içi	274.51	539			0.50
	55-69	167	2.75	0.74		Toplam	278.62	543			
	70-84	97	2.71	0.65							
	85-100	77	2.69	0.67							
Ebeveyn Başarı Beklentisi	0-44	39	3.28	0.81	Gruplar arası	3.31	4	0.82	1.60	0.17	
	45-54	164	3.45	0.75		Gruplar içi	278.17	539			0.51
	55-69	167	3.49	0.70		Toplam	281.48	543			
	70-84	97	3.58	0.66							
	85-100	77	3.57	0.68							

* $p<.05$

Tablo 7'ye göre, öğrencilerin matematik öğrenmelerinde ebeveyn teşviki ($F_{(4,539)}=6.59$; $p<.05$), babanın tutumu ve yardımı ($F_{(4,539)}=6.01$; $p<.05$), annenin tutumu ve yardımı ($F_{(4,539)}=14.49$; $p<.05$) ile kardeş sayıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Anlamlı farkın kaynağı LSD testine göre, kardeş sayısı arttıkça ebeveyn teşviki, baba ile annenin tutumu ve yardımı puan ortalaması da azalmaktadır. Buna göre kardeş sayısı azaldıkça ebeveyn teşviki, baba ile annenin tutumu ve yardımı puan ortalaması da artmaktadır. Diğer yandan öğrencilerin matematik öğrenmeleri üzerinde ebeveyn başarı beklentisi ile kardeş sayısı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($F_{(4,539)}=2.02$; $p>.05$).

Tablo 7.
Kardeş Sayısına Göre Algılanan Ebeveyn Desteği ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Kardeş Sayısı	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ebeveyn Teşviki	1 kardeş	124	3.41	0.62	Gruplar arası	9.63	4	2.40	6.59	0.00*
	2 kardeş	175	3.48	0.54	Gruplar içi	196.83	539	0.36		
	3 kardeş	119	3.26	0.64	Toplam	206.47	543			
	4 ve üzeri kardeş	102	3.13	0.64						
	Hiç kardeşi yok	24	3.40	0.55						
Babanın Tutumu ve Yardımı	1 kardeş	124	2.88	0.78	Gruplar arası	14.06	4	3.51	6.01	0.00*
	2 kardeş	175	2.99	0.72	Gruplar içi	315.64	539	0.58		
	3 kardeş	119	2.76	0.79	Toplam	329.70	543			
	4 ve üzeri kardeş	102	2.53	0.74						
	Hiç kardeşi yok	24	2.84	0.86						
Annenin Tutumu ve Yardımı	1 kardeş	124	2.81	0.73	Gruplar arası	27.06	4	6.76	14.49	0.00*
	2 kardeş	175	2.88	0.67	Gruplar içi	251.55	539	0.46		
	3 kardeş	119	2.60	0.68	Toplam	278.62	543			
	4 ve üzeri kardeş	102	2.26	0.60						
	Hiç kardeşi yok	24	2.77	0.78						
Ebeveyn Başarı Beklentisi	1 kardeş	124	3.49	0.75	Gruplar arası	4.16	4	1.04	2.02	0.09
	2 kardeş	175	3.58	0.66	Gruplar içi	277.31	539	0.51		
	3 kardeş	119	3.41	0.77	Toplam	281.48	543			
	4 ve üzeri kardeş	102	3.38	0.69						
	Hiç kardeşi yok	24	3.68	0.56						

* $p < .05$

Tablo 8 incelendiğinde, öğrencilerin matematik öğrenmelerinde baba tutumu ve yardımı ($F_{(4,539)}=2.55$; $p < .05$), anne tutumu ve yardımı ($F_{(4,539)}=27.09$; $p < .05$) ile annenin eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farkın kaynağı LSD testine göre, annenin eğitim düzeyi arttıkça babanın tutumu ve yardımı ile annenin tutumu ve yardımı puan ortalamasının arttığına işaret etmektedir. Diğer yandan öğrencilerin matematik öğrenmelerinde ebeveyn teşviki ($F_{(4,539)}=1.62$; $p > .05$), ebeveyn başarı beklentisi ($F_{(4,539)}=2.03$; $p > .05$) ile anne eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 8.
Anne Eğitim Düzeyine Göre Algılanan Ebeveyn Desteği ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ebeveyn Teşviki	Okuryazar değil	90	3.30	0.62	Gruplar arası	2.46	4	0.61	1.62	0.16
	İlkokul	223	3.30	0.64	Gruplar içi	204.01	539	0.37		
	Ortaokul	142	3.40	0.57	Toplam	206.47	543			
	Lise	77	3.47	0.56						
	Üniversite ve üzeri	12	3.23	0.73						
Babanın Tutumu ve Yardımı	Okuryazar değil	90	2.68	0.79	Gruplar arası	6.12	4	1.53	2.55	0.03*
	İlkokul	223	2.77	0.76	Gruplar içi	323.58	539	0.60		
	Ortaokul	142	2.96	0.71	Toplam	329.70	543			
	Lise	77	2.91	0.85						

	Üniversite ve üzeri	12	2.60	0.88						
Annenin Tutumu ve Yardımı	Okuryazar değil	90	2.24	0.65	Gruplar arası	46.63	4	11.65	27.09	0.00*
	İlkokul	223	2.54	0.70	Gruplar içi	231.98	539	0.43		
	Ortaokul	142	2.93	0.61	Toplam	278.62	543			
	Lise	77	3.13	0.56						
	Üniversite ve üzeri	12	2.83	0.80						
Ebeveyn Başarı Beklentisi	Okuryazar değil	90	3.58	0.69	Gruplar arası	4.18	4	1.04	2.03	0.08
	İlkokul	223	3.40	0.76	Gruplar içi	277.29	539	0.51		
	Ortaokul	142	3.59	0.64	Toplam	281.48	543			
	Lise	77	3.44	0.75						
	Üniversite ve üzeri	12	3.54	0.58						

* $p < .05$

Tablo 9.
Baba Eğitim Düzeyine Göre Algılanan Ebeveyn Desteği ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler		F	p
						Toplamı	Sd	Ortalaması			
Ebeveyn Teşviki	Okuryazar değil	24	2.92	0.77	Gruplar arası	6.15	4	1.53	4.14	0.00*	
	İlkokul	192	3.31	0.61	Gruplar içi	200.31	539	0.37			
	Ortaokul	181	3.38	0.56	Toplam	206.46	543				
	Lise	104	3.46	0.58							
	Üniversite ve üzeri	43	3.36	0.69							
Babanın Tutumu ve Yardımı	Okuryazar değil	24	2.50	0.81	Gruplar arası	19.30	4	4.82	8.37	0.00*	
	İlkokul	192	2.66	0.71	Gruplar içi	310.40	539	0.57			
	Ortaokul	181	2.81	0.79	Toplam		543				
	Lise	104	3.05	0.77							
	Üniversite ve üzeri	43	3.20	0.73							
Annenin Tutumu ve Yardımı	Okuryazar değil	24	2.47	0.75	Gruplar arası	4.90	4	1.22	2.41	0.04*	
	İlkokul	192	2.58	0.69	Gruplar içi	273.71	539	0.50			
	Ortaokul	181	2.74	0.67	Toplam	278.62	543				
	Lise	104	2.79	0.80							
	Üniversite ve üzeri	43	2.73	0.66							
Ebeveyn Başarı Beklentisi	Okuryazar değil	24	3.25	0.98	Gruplar arası	2.76	4	0.69	1.33	0.25	
	İlkokul	192	3.44	0.74	Gruplar içi	278.72	539	0.51			
	Ortaokul	181	3.54	0.66	Toplam	281.48	543				
	Lise	104	3.54	0.69							
	Üniversite ve üzeri	43	3.51	0.68							

* $p < .05$

Tablo 9'a göre, öğrencilerin matematik öğrenmelerinde ebeveyn teşviki ($F_{(4,539)}=4.14$; $p < .05$), baba tutumu ve yardımı ($F_{(4,539)}=8.37$; $p < .05$), anne tutumu ve yardımı ($F_{(4,539)}=2.41$; $p < .05$) ile baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farkın kaynağı LSD testine göre, babanın eğitim düzeyi arttıkça ebeveyn teşviki, babanın tutumu ve yardımı ile annenin tutumu ve

yardımı puan ortalaması da artmaktadır. Diğer yandan öğrencilerin matematik öğrenmeleri üzerinde ebeveyn başarı beklentisi ($F_{(4,539)}=1.33; p>.05$) ile baba eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin matematik öğrenmelerinde algılanan ebeveyn desteği narsisizm, cinsiyet, sınıf düzeyi, matematik başarısı, kardeş sayısı, anne ve baba eğitim düzeyleri açısından incelenmiştir. Elde edilen betimsel bulgulara göre, ebeveyn teşviki boyutunda sekizinci sınıf, babanın tutum ve yardımı, annenin tutum ve yardımı ile ebeveyn başarı beklentisi boyutlarında altıncı sınıf öğrencilerinin ortalaması daha fazla bulunmuştur. Narsisizmde ise en yüksek ortalama yedinci sınıf öğrencilerinden elde edilmiştir. Öğrencilerin matematik öğrenmelerinde algılanan ebeveyn desteğinin tüm boyutları ile narsisizm düzeylerine ait değerler ortalamanın üzerinde bulunmuştur. Bu bulgulara göre, öğrencilerin matematik öğrenmelerinde algılanan ebeveyn desteğinin yönünün daha çok ortaokul eğitiminin ilk yıllarında yoğunlaştığı söylenebilir. Elde edilen bulgular, özellikle ortaokulun ilk dönemlerinde ebeveynler çocuklarının eğitimlerine daha fazla ilgi duyarlar ve onları destekler söylemiyle örtüşmektedir (Cai, 2003; Johnson ve Descartes, 2016). Oysa ebeveynlerin öğrenme üzerindeki rolü çocuk farklı öğrenme kademelerinde eğitimini sürdürdükçe de devam etmektedir. Çocuğun eğitim hayatı boyunca ailelerin sorumluluklarının azalmadığı bilinmektedir (Sarıkaya, 2019). Bundan dolayı ebeveynlerin çocuklarının matematik öğrenmelerindeki görevlerini yerine getirirken desteklerinin sürdürülebilir olması oldukça önemlidir. Diğer yandan narsisizm düzeyinin en yüksek ortalamaya sahip olduğu yaş grubu ise ergenlik döneminin yoğun olarak hissedildiği döneme denk gelmektedir. Narsisizmin tanımına da vurgu yapan bu durum öğrencilerin kişilik özelliğinin bir yansımasıdır (Levy vd., 2011). Nitekim ebeveynlerin çocuklarını yetiştirirken sergiledikleri tutumlar çocuklarının kişiliklerini de etkilemektedir (Lam ve Ducreux, 2013). Bundan dolayı ebeveynlerin çocuklarının gelişim düzeylerini ve kişilik özelliklerini dikkate alarak onlara rehberlik etmeleri ve öğrenmelerine yardımcı olmaları oldukça önemlidir.

Araştırmanın diğer bulgusu, ortaokul öğrencilerinin matematik öğrenmeleri üzerinde algılanan ebeveyn desteği ile narsisizm arasındaki ilişkiden elde edilmiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin matematik öğrenmeleri üzerinde ebeveyn teşviki, babanın tutumu ve yardımı, annenin tutumu ve yardımı, ebeveyn başarı beklentisi ile narsisizm düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, bireylerdeki narsisizmin oluşmasında temel faktörler arasında gösterilen ebeveynlerin etkilerini doğrulamaktadır (Brummelman ve Gürel, 2019; Campbell ve Foster, 2007; Rhodewalt ve Morf, 1998). Ayrıca elde edilen bu bulgular, ebeveynlerin çocuklarının kişilik özelliklerini etkilemesinin yanı sıra çocuklarının öğrenmeleri üzerinde de narsisizm olgusuna neden olabileceğini göstermektedir. Ebeveynlerin çocukları ile olan etkileşimlerinde benimsedikleri tutumlar, çocuğun kişiliğinin yanı sıra bilişsel gelişiminde de önemli bir rol üstlendiği birçok yaklaşım içinde kabul görmüştür (Kohut, 1984). Dolayısıyla ebeveynlerin çocuklarının etkili birer matematik öğrenenleri olmalarında sahip olduğu uygun sorumluluklar ile destekleyici tutumları oldukça değerlidir. Çünkü günlük hayatta karşılaşılan bir dizi problemi çözmek için uygun matematiksel düşünme tarzının geliştirilmesi ve uygulanması gerekir (MEB, 2018b). Bireylerin bu ihtiyaçlarının karşılanmasında yetersiz düzeyde kalınması, öz

saygıyı düzenleyen zihinsel yapıların gerilemesine aynı zamanda gerçeklik ilkesinden uzaklaşmasına neden olacağı gibi matematik öğrenmeye yönelik narsistik bir gelişimi de tetikleyecektir (Kohut, 1984). Bu bakımdan, ebeveynlerin çocuğun kendine özgü özelliklerini algılama, kabul etme ve destekleme konusunda uygun davranışlar sergilemesi ve matematik öğrenme çabalarını narsistik bir doyum sağlama aracına dönüştürmemesi gerekir. Aksi halde çocuklarının matematik öğrenmeleri üzerinde kırılğan narsisizme yani endişeli, ürkek ve güvensiz özellikler göstermelerine neden olurlar. Ebeveyn ile çocuk arasındaki kurulan ilişkinin kalitesi çocuğun sağlıklı bir matematik öğrenen olması açısından gereklidir. Ebeveynin çocuğu yetiştirme stiline ihtiyaç ve beklentilere cevap verecek nitelik taşıması yalnızca sağlıklı bir psikolojik gelişim açısından değil iyi bir öğrenen olması açısından da önemlidir (Bolelli, 2018). Dolayısıyla gerek ebeveynlerin gerekse matematik öğretmenlerinin çocukların kişilik özelliklerini iyi bilmesi, onların içsel deneyimlerine ve kişisel ihtiyaçlarına empati ile yaklaşması gerekir. Ebeveynler, çocuklarının matematik öğrenmeleri üzerinde narsist bir etki bırakmamak için çocuklarının çabalarına değer vermeli onların özgüvensiz refleksler göstermelerinin önüne geçmelidir. Özellikle anne ve babalar çocuklarının matematik gayretlerinin farkında olmalı ve çocuklarının matematiksel gelişimlerine uygun davranışlar sergilemelidir. Nitekim ebeveynin olumlu tutumu çocuğun sağlıklı bir benlik yapısı oluşturmaya dolayısıyla kendine güvenen bir birey olmasına olanak sağlamaktadır (Battal, 2016; Brummelman ve Gürel, 2019; Fan ve Chen, 2001). Bundan dolayı gelişiminde ebeveynlerin etkisinin olduğu açıkça bilinen narsisizm konusunda ebeveynlerin daha eğitilmiş ve bilinçli olmaları gerekir.

Araştırmadan elde edilen diğer bulguda, öğrencilerin matematik öğrenmeleri üzerinde algılanan ebeveyn desteğinin cinsiyete göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Buna göre, algılanan ebeveyn etkisinin çocuklarının matematik öğrenmeleri üzerinde cinsiyet ayrımı gözetmediği söylenebilir. Nitekim ebeveynlerin öğrencilerin eğitime katılımının önemi tartışmaya açık olmayan bir durum olmakla birlikte etkili ebeveyn rolleri günümüzde hala cevap aranan bir soru olarak karşımıza çıkmaktadır (Cai vd., 1999). Ebeveynler çocuklara sunduğu öğrenme desteğinde cinsiyet ayrımına yapmamalarına rağmen kız ve erkek çocuklarının matematik öğrenmelerine yönelik farklı bir tutum veya bakış açısı içerisinde olabilmektedir. Nitekim bu yönde ilgili alanyazında güçlü bulgulara rastlamak mümkündür. Örneğin Eccles vd., (1990) göre, altıncı sınıfa kadar ebeveynler erkek öğrencilerin matematikte daha doğal yeteneklere sahip olduğuna inanmakta ve matematiğin öneminin erkek öğrenciler için kızlardan fazla olduğunu değerlendirmektedir. Bu yüzden erkek çocuk ebeveynleri çocuklarının daha yüksek matematiğe sahip olduğuna yönelik inanma eğilimi taşımaktadır. Benzer bir diğer örnekte ise babanın matematik tutumunun erkek çocuklarının matematik tutumuna ve başarısına kız çocuklarından daha fazla etki ettiği belirtilmektedir (Soni ve Kumari, 2015). Bu düşüncelerden hareketle, ebeveynlerin çocuklarının matematik öğrenmelerinde daha duyarlı hareket etmeleri ve onların gayretlerini desteklemeleri önerilmektedir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu, sınıf düzeylerine göre öğrencilerin matematik öğrenmelerinde algılanan ebeveyn desteğinden elde edilmiştir. Bulgulara göre, algılanan ebeveyn desteği içerisinde babanın tutumu ve yardımı alt sınıf düzeyi lehine anlamlılık göstermektedir. Bu bulgulara göre, babanın çocuklarının matematik öğrenmeleri üzerindeki etkisi sınıf düzeylerine göre diğer ebeveyn desteklerinden

daha fazla hissedilmektedir. Elde edilen bu sonuç, alanyazında dile getirilen babanın algılanan matematik tutumu çocuklarının matematik tutumu ve başarılarına pozitif yönde etki etmektedir bulgularını da desteklemektedir (Soni ve Kumari, 2015). Ancak alanyazında çocuklarının matematik öğrenmeleri üzerinde annelerin etkililiğinin daha yoğun olarak hissedildiği araştırma bulguları da bulunmaktadır (Hunt ve Hu, 2011). Çalışmanın bulguları özellikle erken yaş grubundaki çocuklar üzerindeki algılanan baba tutum ve yardımının çocukların matematik öğrenmeleri üzerinde olumlu etkiler bıraktığını göstermektedir. İlgili alanyazında ailenin çocukla ilişkilerinin dolayısıyla ebeveyn tutumunun öğrenci başarısındaki önemi sıklıkla vurgulanmaktadır (Cai, 2003; Davis-Kean, 2005; Desforges ve Abouchaar, 2003; Fan ve Chen, 2001; Hunt ve Hu, 2011). Bu bakımdan küçük yaşlardan itibaren gerek babaların gerekse annelerin çocuklarının matematik öğrenmeleri üzerindeki güdülerini harekete geçirmesi ve onlara iyi bir rol model olması gerekir. Bir çocuğun öğrenme davranışlarını etkileyen en önemli faktör ailedir. Çocuğun ebeveyn ile arasındaki ilişkileri onların derslere yönelik bakış açılarını da şekillendirir. Ebeveynlerin çocuklarının matematiksel bilgi ve becerilerini desteklemesi ilerleyen yıllarda matematiği daha kolay algılamalarına katkı sağlar. Bu yüzden ebeveynlerin çocuklarının öğrenme isteklerine değer vermesi ve onları dinlemesi oldukça değerlidir. Ebeveynler hangi öğrenme kademesi ya da yaş aralığında olursa olsun çocuklarının matematik öğrenmelerine yardımcı ayrıca destek olmaları gerekir. Bu sayede çocuğun okulda edinmiş olduğu matematiksel becerilerin daha iyi içselleştirmelerine de kapı aralamış olurlar.

Araştırmanın diğer bulgusu ise öğrencilerin matematik başarılarında ebeveyn teşvikinin anlamlı bulunmasıdır. Buna göre, öğrencilerin matematik başarılarının yükselmesinde ebeveyn teşvikinin önemli bir yer edindiği söylenebilir. Nitekim bu bulgu, alanyazında sıklıkla dile getirilen ve birçok çalışma sonucu ile doğrulanan ebeveyn teşviki ve gayretlerinin çocuklarının matematik başarılarında önemli bir etkendir söylemlerini de desteklemektedir (Cai vd., 1999; Cao vd., 2006; Erbay, 2013; Hunt ve Hu, 2011; Kleanthous ve Williams, 2013; Ma, 2001; Soni ve Kumari, 2015). Uluslararası çalışma kuruluşların belirli aralıklarla yayınlamış olduğu raporlarda da öğrencilerin matematik başarılarında ebeveynlerin önemli bir etkisi olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır (MEB, 2019; Mullis vd., 2012). Bu yüzden ebeveynler çocuklarının iyi birer matematiksel düşünme becerisine sahip olmalarında oldukça kritik görevler üstlenmektedir. Çünkü ebeveynlerin ve ailelerin çocuklarının ilk eğitimcisi oldukları, çocuklarının öğrenme ve gelişimlerinin sosyal ve entelektüel temellerini atmaktan sorumlu kişiler oldukları yaygın bir kanı olarak kabul edilmektedir (Cai, 2003; Eccles vd., 1990). Bu bakımdan öğrencilerin matematik öğrenmeleri üzerinde ebeveynlerin yadsınamaz etkisinin olumlu sonuçlanmasında ebeveynlerin kendi sorumluluklarının farkında olması ve çocuklarıyla iyi ilişkiler geliştirmesi son derece önemlidir.

Araştırmadan elde edilen diğer bulgularda, kardeş sayısı arttıkça öğrencilerin matematik öğrenmelerinde algılanan ebeveyn teşviki, babanın tutum ve yardımı ile annenin tutum ve yardımının azaldığı belirlenmiştir. Bu durumun birçok temel sebebi olmakla birlikte en önemli nedenler arasında ebeveynlerin çocuklarına yönelik ilgisiz tutumları yer almaktadır (Şentürk, 2019). Bundan dolayı ebeveynlerin çocuklarının matematik öğrenmelerine yardımcı olurken dengeli bir tutum içinde olmaları aynı zamanda matematik öğrenme görevlerinde çocuklarını cesaretlendirmeleri önemlidir. Aksi halde ebeveynlerin çocuklarına yönelik reddedici tutumları onların matematik

öğrenmeleri üzerinde olumsuz bir etki oluşturabilir. Araştırmanın bir diğer adımında ise öğrencilerin matematik öğrenmelerinde baba tutumu ve yardımı, anne tutumu ve yardımı ile annenin eğitim düzeyi arasında; ebeveyn teşviki, baba tutumu ve yardımı, anne tutumu ve yardımı ile baba eğitim düzeyi arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, annenin ve babanın eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin matematik öğrenmelerinde algılanan ebeveyn etkisinin de arttığı belirlenmiştir. Bu bulgular, benzer çalışma sonuçları ile paralellik göstermektedir (Cai, 2003; Karaca, 2018; MEB, 2015; Özgen ve Bindak, 2011; Şentürk, 2019; Uysal ve Yenilmez, 2011). Nitekim anne ve baba eğitim düzeyinin çocuğun başarısında anahtar bir rol üstlendiği birçok çalışma ile doğrulanmıştır (MEB, 2014; Mullis vd., 2012). Ancak TIMSS 2011 verilerine göre, anne ve babasından en az birisinin üniversite ya da daha üst düzeyde eğitim alma durumu açısından ülkemizin karnesi oldukça kötü durumdadır (MEB, 2014). Dolayısıyla ülkemizdeki ebeveynlerin öğrenme düzeylerinin artırılması ya da ebeveynlerin çocuklarının öğrenme gelişimleri üzerindeki farkındalıklarını artıracak faaliyetlere ağırlık verilmesi son derece önem arz etmektedir.

Sonuç olarak, çocuklarımızın iyi bir matematik öğreneni olmalarında ebeveyn desteği yadsınamaz bir öneme sahiptir. Bu yüzden çocukların öğrenme süreçlerinde tüm paydaşların üzerine düşün sorumluluklarının farkında olması ve yerine getirmesi gerekir. Nitekim algılanan ebeveyn desteğinin devamlılığını sağlamak amacıyla ebeveynlerin eğitilmesi de çocuklarımızın eğitilmesi kadar gerekli ve bir o kadar da önemlidir. Ebeveynlerin gerekli bilgi ve becerilere sahip olması sadece çocuğunu değil tüm toplumu da yakından ilgilendirmektedir. Bundan dolayı ebeveynlerin öğrenme üzerindeki etkisini konu edinen çalışmalara daha fazla ağırlık verilmesi gerekir. Tüm bu anlatımlara ek olarak, çalışmanın bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Örneğin öğrencilerin matematik başarısını etkileyecek faktör gruplarını azaltmak için elde edilen veriler tek bir kurumla sınırlı tutulmuştur. Benzer bir çalışma farklı yerleşim birimlerinde ya da sosyo-ekonomik düzey açısından farklı kurumlarda yürütülebilir. Çalışmanın diğer sınırlılığı ise çalışmada gönüllü öğrencilere yer verilmiş olmasıdır. Çalışmada yer almak istemeyen öğrencilerin matematik öğrenmelerindeki algılanan ebeveyn desteğinin yönü farklılık gösterebilir. Dolayısıyla bu öğrencilerin matematik öğrenmelerindeki algılanan ebeveyn desteğinin birtakım değişkenlerle olan ilişkisinin bilinmesi de önemlidir.

Kaynakça

- Akın, A., Şahin, M. ve Gülşen, M. (2015). Çocukluk çağı narsisizm ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 203-215. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.759>.
- Akyüz, G. ve Pala, N. M. (2010). PISA 2003 sonuçlarına göre öğrenci ve sınıf özelliklerinin matematik okuryazarlığına ve problem çözme becerilerine etkisi. *İlköğretim Online*, 9(2), 668-678.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., and Bedinger, S. D. (1994). When expectations work: Race and socioeconomic differences in school performance. *Social Psychology Quarterly*, 57(4), 283-299. <https://doi.org/10.2307/2787156>.
- Battal, F. B. (2016). *Narsistik kişilik yapılanmasının aile ve çocuk bağlamında incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Berger, E. H. (1991). Parent involvement: Yesterday and today. *The Elementary School Journal*, 91(3), 209-219.

- Bolelli, M. (2018). Narsistik kişilik özelliklerinin işe bağlılığa etkileri: Örnek bir araştırma. *Gazi İktisat ve İşletme Dergisi (Gazi Journal of Economics & Business)*, 4(3), 185-199. <https://doi.org/10.30855/gjeb.2018.4.3.005>.
- Brummelman, E. (2018). The emergence of narcissism and self-esteem: A social-cognitive approach. *European Journal of Developmental Psychology*, 15(6), 756-767. <https://doi.org/10.1080/17405629.2017.1419953>.
- Brummelman, E., and Gürel, Ç. (2019). Childhood narcissism. A call for interventions. *Journal of Affective Disorders*, 244, 113-114. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.10.101>.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (26. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (15.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, K. A., and Worthy, D. A. (2013). Do narcissists make better decisions? An investigation of narcissism and dynamic decision-making performance. *Personality and Individual Differences*, 55(2), 112-117. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.02.020>.
- Cai, J., Moyer, J. C., and Wang, N. (1999). Parental roles in students' learning of mathematics: An exploratory study. *Research in Middle Level Education Quarterly*, 22(3), 1-18. <https://doi.org/10.1080/10848959.1999.11670147>.
- Cai, J. (2003). Investigating parental roles in students' learning of mathematics from a cross-national perspective. *Mathematics Education Research Journal*, 15(2), 87-106. <https://doi.org/10.1007/BF03217372>.
- Campbell, K. W., and Foster, J. D. (2007). The narcissistic self: Background, an extended agency model, and ongoing controversies. In Sedikides, C., & Spencer, S. (Eds.). *The self* (pp. 115-138). New York: Psychology Press.
- Cao, Z., Bishop, A., and Forgasz, H. (2006). Perceived parental influence on mathematics learning: A comparison among students in China and Australia. *Educational Studies in Mathematics* 64(1), 85-106. <https://doi.org/10.1007/s10649-006-9033-5>.
- Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294-304. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.19.2.294>.
- Desforges, C., and A. Abouchaar (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: A literature review*. Research Report 433. London: Department for Education and Skills.
- Doruk, B. K., Bahçivan, E. ve Yavuzalp, N. (2018). Öğretmen adaylarının benlik saygıları, narsisizm düzeyleri ve öğrenme-öğretme yaklaşımları arasındaki ilişki üzerine bir inceleme. *Turkish Journal of Educational Studies*, 5(3), 118-139. <https://doi.org/10.33907/turkjes.468591>.
- Dubois, D. L., Eitel, S. K., and Felner, R. D. (1994). Effects of family environment and parent-child relationships on school adjustment during the transition to early adolescence. *Journal of Marriage and the Family*, 56(2), 405-414. <https://doi.org/10.2307/353108>.

- Eccles, J. S., Jacobs, J. E., and Harold, R. D. (1990). Gender role stereotypes, expectancy effects, and parents' socialization of gender differences. *Journal of Social Issues*, 46(2), 183-201.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1990.tb01929.x>.
- Erbay, H. N. (2013). *Aile işlevselliğinin matematik başarısıyla ilişkisi. Güney Kore-Türkiye karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Eurydice, E. P. (2011). *Mathematics education in Europe: Common challenges and national policies*. Brussels: EACEA, European Commission.
- Fan, X., and Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
<https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., and Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th Ed.). New York: McGraw Hill.
- Gönülalan, G. D. (2019). *Ortaokul öğrencilerinde öz yeterlik ve narsisizm*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Hacısalihoğlu-Karadeniz, M, Aksu, H. H. ve Topal, T. (2012). Aile katılım sürecinin ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin matematik başarısına yansımaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 196, 232-245.
- Hu, L., and Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>.
- Hunt, J. H., and Hu, B. Y. (2011). Theoretical factors affecting parental roles in children's mathematical learning in American and Chinese-born mothers. *The School Community Journal*, 21(2), 119-142.
- Johnson, E. J., and Descartes, C. H. (2016). Parental influence on academic achievement among the primary school students in Trinidad. *Early Child Development and Care*, 187(7), 1221-1227.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1163549>.
- Karabay, E. (2013). *Aile ve okul özelliklerinin PISA okuma becerileri, matematik ve fen okuryazarlığını yordama gücünün yıllara göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karaca, F. (2018). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin TIMSS matematik başarılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Eskişehir ili örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Karakuş, Ç. (2017). *Lise öğrencilerinde psikolojik savunmalar açısından narsisizm ve benlik saygısının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel irade algı çerçevesi ile bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (34. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Khine, M. S. (2013). *Application of structural equation modeling in educational research and practice*. New York: Springer.
- Kleanthous, I., and Williams, J. (2013). Perceived parental influence and students' dispositions to study mathematically-demanding courses in higher education. *Research in Mathematics Education*, 15(1), 50-69.
<https://doi.org/10.1080/14794802.2013.763608>.

- Kline, R. B. (2005). *Structural equation modeling* (2nd Ed.). New York: Guilford Press.
- Kohut, H. (1984). *How does analysis cure?* Chicago: University of Chicago Press.
- Kotaman, H. (2008). Türk ana babalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXI(1), 135-149.
- Lam, B. T., and Ducreux, E. (2013). Parental influence and academic achievement among middle school students: Parent perspective. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 23(5), 579-590.
<https://doi.org/10.1080/10911359.2013.765823>.
- Levy, K. N., Ellison, W. D., and Reynoso, J. S. (2011). A historical review of narcissism and narcissistic personality. In W. K. Campbell & J. D. Miller (Eds.), *The handbook of narcissism and narcissistic personality disorder: Theoretical approaches, empirical findings, and treatments* (pp. 3-13). John Wiley, Sons Inc.
- Ma, X. (2001). Participation in advanced mathematics: Do expectation and influence of students, peers, teachers, and parents matter? *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 132-146. <https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1050>.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2014). *Uluslararası matematik ve fen eğilimleri araştırması. TIMSS 2011 ulusal matematik ve fen raporu 8. sınıflar*. Ankara: YEĞİTEK.
<http://timss.meb.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2015). *PISA uluslararası öğrenci değerlendirme programı. PISA 2012 araştırması ulusal nihai raporu*. Ankara: ÖDSGM.
<http://pisa.meb.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2016). *Uluslararası matematik ve fen eğilimleri araştırması. TIMSS 2015 ulusal matematik ve fen ön raporu 4. ve 8. sınıflar*. Ankara: ÖDSGM.
<http://timss.meb.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018a). *Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu*. Ankara: MEB. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018b). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Ankara: Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi. <http://pisa.meb.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Mullis, I. V. S., Martin M. O., Foy, P., and Arora, A. (2012). *TIMSS 2011 international results in mathematics*. Chestnut Hill, MA, USA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College and Amsterdam, Netherlands: International Association for the Evaluation (IAE).
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2014). *Principles to actions: Ensuring mathematical success for all*. Reston, VA: NCTM.
- National Research Council (NRC) (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Committee on Defining Deeper Learning and 21st Century Skills, J. W. Pellegrino and M. L. Hilton, Editors. Board on Testing and Assessment and Board on Science Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) (2016). *PISA 2015 results in focus*. Paris. <http://www.oecd.org/pisa/> adresinden edinilmiştir.

- Özer, Y. ve Anıl, D. (2011). Öğrencilerin fen ve matematik başarılarını etkileyen faktörlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 313-324.
- Özgen, K. ve Bindak, R. (2011). Lise öğrencilerinin matematik okuryazarlığına yönelik öz-yeterlik inançlarının belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 1073-1089.
- Özözen-Danacı, M. (2017). Üniversite öğrencilerinin çocuk narsisizmi ile çocukluk dönemi mutluluk ve huzur anıları arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(12), 13-25. <https://doi.org/10.16991/INESJOURNAL.1484>.
- Öztürk, D. (2016). *Öğretmen ve aile desteği, motivasyon ve ortaokul öğrencilerinin matematik başarıları: Motivasyonun aracı rolü.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Papanastasiou, C. (2000). Effects of attitudes and beliefs on mathematics achievement. *Studies in Educational Evaluation*, 26(1), 27-42. [https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(00\)00004-3](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(00)00004-3).
- Peker, C. (2015). *Ergenlerde algılanan ebeveynlik stilleri, narsisizm, psikolojik ve sosyal uyum.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Provasnik, S., Malley, L., Stephens, M., Landeros, K., Perkins, R., and Tang, J. H. (2016). *Highlights from TIMSS and TIMSS advanced 2015: Mathematics and science achievement of U. S. Students in grades 4 and 8 and in advanced courses at the end of high school in an international context.* U. S. Department of Education, National Center for Education Statistic. Washington, DC. <http://nces.ed.gov> adresinden edinilmiştir.
- Régner, I., Loose, F., and Dumas, F. (2009). Students' perceptions of parental and teacher academic involvement: Consequences on achievement goals. *European Journal of Psychology of Education*, 24(2), 263-277. <https://doi.org/10.1007/BF03173016>.
- Rhodewalt, F., and Morf, C. C. (1998). On self-aggrandizement and anger: A temporal analysis of narcissism and affective reactions to success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(3), 672-685. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.3.672>.
- Sarıkaya, M. (2019). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi kuvvet ve enerji ünitesindeki kavram öğrenmeleri üzerine aile katkısının incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Savaş, E., Taş, S. ve Duru, A. (2010). Matematikte öğrenci başarısını etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 113-132.
- Schleicher, A. (2018). *PISA 2018 insights and interpretations.* Paris: OECD Publishing. <https://www.oecd.org> adresinden edinilmiştir.
- Soni, A., and Kumari, S. (2015). The role of parental math attitude in their children math achievement. *International Journal of Applied Sociology*, 5(4), 159-163. <https://doi.org/10.1007/s10763-015-9687-5>.
- Şeker, H. ve Gençdoğan, B. (2006). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şentürk, M. (2019). *Aile faktörünün ilkokul öğrencilerinin akademik başarılarına etkisinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

- TEDMEM. (2014). *PISA 2012: Türkiye üzerine değerlendirmeler ve öneriler* (TEDMEM Analiz Dizisi 2). Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Thomaes, S., Stegge, H., Bushman, B. J., Olthof, T., and Denissen, J. (2008). Development and validation of the Childhood Narcissism Scale. *Journal of Personality Assessment*, 90(4), 382-391. <https://doi.org/10.1080/00223890802108162>.
- Usta, H. G. (2014). *PISA 2003 ve PISA 2012 matematik okuryazarlığı üzerine uluslararası bir karşılaştırma: Türkiye ve Finlandiya*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Uysal, E. ve Yenilmez, K. (2011). Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlığı düzeyi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 1-15.
- Yiğit, T. (2019). *Bireyin aile değerlendirme düzeyi ile problem çözme becerisi arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul.

Summary

Introduction

The importance of skills such as problem-solving, critical thinking, reasoning skill, self-efficacy, which are referred to as 21st-century skills, especially because of the rise of technology, is gradually increasing (NRC, 2012). Therefore, raising the generations with the knowledge and skills appropriate to the the age is indispensable for the social, economic, and cultural progress of the countries (MNE, 2016). Because increasing individual success is accepted as a prerequisite for social success (Eurydice, 2011), many developed and developing countries have changed the dynamics of education policies and opened a door to a series of educational approaches that consider individual developments (NCTM, 2014). Our country's education system has also made strong steps to change its educational needs and goals, and has made the understanding of raising individuals with knowledge, skills, and behaviors integrated with competencies into the focus of its educational philosophy (MNE, 2018a). Despite all these positive developments, the success level of students in many countries is far below the desired level (Mullis et al., 2012; OECD, 2016; Prosvanik et al., 2016). However, the most important factor that directs countries to develop their targets is individuals. Therefore, it is very precious to know the factor groups that affect students' learning and to conduct studies in this direction.

Method

In the study, in which the perceived parental support levels on middle school students' learning of mathematics were examined according to narcissism, gender, grade level, mathematics success, number of siblings, and education level of parents the screening model was used. In this model, by following the method, the subject, individual or object, which is the subject of the research, is tried to be defined in its conditions and as it is, without touching the nature of the sample (Karasar, 2019). The research was carried out with a total of 544 students studying at the 6th, 7th, and 8th grade-levels of a public middle school in the city center. Perceived Parental Support and Childhood

Narcissism scales were used as data collection tools in the research. In the research in which the relational scanning model was adopted, the Pearson product-moment correlation coefficient, t-test, and one-way analysis of variance were used in addition to descriptive statistical techniques.

Results

Findings indicate that there is a positive relationship between students' learning mathematics, parent encouragement, father's attitudes and help, mother's attitudes and help, parent achievement expectation and narcissism levels. In another finding obtained from the study, it was determined that the perceived parental effects on students' mathematics learning did not differ according to the gender variable. These findings confirm the effects of parents, which are among the main factors in the formation of narcissism in individuals. In this context, it can be said that perceived parental influence does not discriminate gender on their children's mathematics learning. Another finding reached from the research was obtained from the perceived parental effects on students' mathematics learning according to their grade levels. According to the findings, father's attitudes and help in terms of perceived parental effects are significant in favor of the lower grade level. Therefore, the effect of a father on their child's learning of mathematics is felt more than other parent's effects according to their class levels. Another finding of the research is that parent encouragement is found significant in students' mathematics success. According to this finding, parental encouragement takes an important place in the increase of students' mathematics success. In the other findings obtained from the study, it was determined that as the number of siblings increased, the perceived support of the parents, father's attitudes and help, and mother's attitudes and help decreased. Significant relationships were found between parent encouragement and mathematics success, a number of siblings and level of father education; between father's attitudes and help, and the level of the class, the number of siblings, and the level of education of parents; between mother's attitudes and help, and the number of siblings, and the education level of the mother and father.

Discussion

As a result, parental support has undeniable importance for our children to be good math learners. In the learning processes of children, all stakeholders should be aware of and fulfill their responsibilities. In particular the education of parents is as necessary and important as the education of our children to ensure the continuity of parental support. The fact that parents have the necessary knowledge and skills concerns not only their children but also the whole society. In this respect, parents should value their children's efforts to avoid having a narcissistic effect on their child's learning of mathematics, preventing them from showing selfless reflexes. In this respect, mothers and fathers should be aware of their children's mathematics efforts and behave by their mathematic development. Relationships between child and parent also shape their perspectives on lessons. The fact that parents support their children's mathematical knowledge and skills contribute to their perception of mathematics more easily in the upcoming years. Therefore, parents should value their children's learning wishes.

Therefore parents should help their children learn math regardless of their learning level or age range.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = T.C. İzmir Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Etik değerlendirme kararının tarihi = 11.02.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası = 12018877-604.01.02-E.3049389

Yazar Bilgileri/Authors' Biodata

Deniz KAYA lisans eğitimini Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Fen Bilimleri öğretmenliği alanında almıştır. Yüksek lisans ve doktora eğitimini ise Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Matematik Eğitimi alanında tamamlamıştır. Halen Milli Eğitim Bakanlığında öğretmen olarak görev yapmaktadır.

Deniz Kaya received his BA in Science Teaching at Dokuz Eylül University Buca Faculty of Education, and MA and PhD in Department of Elementary Mathematics Education at Dokuz Eylül University Graduate Institute of Educational Sciences. He is still working as a teacher at the Ministry of National Education.

İngilizce Yazma Becerisini Kazanma Sürecinde Karşılaşılan Sorunların Yazma Becerisi Dil Öğrenme Stratejileri İle Giderilmesi *

Emine Akkaş Baysal¹

Gürbüz Ocak²

Type/Tür:

Research/Araştırma

Received/Geliş Tarihi: February
12/ 12 Şubat 2020

Accepted/Kabul Tarihi:

November 10/ 10 Kasım 2020

Page numbers/Sayfa No: 77-100

Corresponding

Author/İletişimden Sorumlu

Yazar:

akkasemine85@hotmail.com



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication. / Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright © 2017 by

Cumhuriyet University, Faculty
of Education. All rights reserved.

Öz

Yabancı dil öğrenen bireyler için yazma becerisi, hedef dilin öğrenilmesi ve işlevsel hale getirilmesi için en temel becerilerden birisidir. Yazma becerisi ile öğrenciler hem hedef dilin dil bilgisi kurallarını hem de kelime bilgisini bir arada kullanırken diğer taraftan bunlar arasında anlamlı ilişkiler kurarak bir bütün oluşturmaya çalışırlar. Bu bağlamda, çalışmanın amacı ortaöğretim 9. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin İngilizce yazma becerisini kazanma sürecinde karşılaştıkları problemlerin, onlara yazma becerisi dil öğrenme stratejilerini nasıl kullanacakları öğretilerek ortadan kaldırılmasıdır. Araştırma, nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan eylem araştırması ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezindeki bir lisede öğrenimlerine devam eden 38 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu, gözlem formu, araştırmacı-uygulayıcı ve öğrenci günlükleri ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Elde edilen veriler, yazma becerisi dil öğrenme stratejilerini kullanmaya başlayan öğrencilerin yazma etkinliklerine çok daha motivasyonu yüksek bir şekilde başladığını ve bu motivasyonun yazma sürecini olumlu anlamda etkilediğini göstermektedir. Ayrıca, yazma etkinliğini yazma stratejileri kullanarak yapan öğrencilerin yazma esnasında ne yapacaklarını çok daha iyi bildikleri için etkinlikleri çok daha doğru yaptıkları gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yazma öncesi, yazma esnası, yazma sonrası, strateji, eylem araştırması

Suggested APA Citation/Önerilen APA Atıf Biçimi:

Akkaş Baysal, E., & Ocak, G. (2020). İngilizce yazma becerisini kazanma sürecinde karşılaşılan sorunların yazma becerisi dil öğrenme stratejileri ile giderilmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(1), 77-100. <http://dx.doi.org/10.30703/cje.688670>

*Bu çalışma "Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı Taslağının Hazırlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi" başlıklı doktora tez çalışmasından türetilmiştir.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sandıklı Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu, Afyon/Türkiye
Asst. Prof. Dr., Afyon Kocatepe University, Sandıklı School of Applied Disciplines, Afyon/Turkey
e-mail: akkasemine85@hotmail.com ORCID ID: [0000-0002-5711-0847](https://orcid.org/0000-0002-5711-0847)

² Prof. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı,
Afyon/Türkiye
Prof. Dr., Afyon Kocatepe University, Faculty of Education, Department of Curriculum and Instruction,
Afyon/Turkey
e-mail: gurbuzocak@gmail.com ORCID ID: [0000-0001-8568-0364](https://orcid.org/0000-0001-8568-0364)

Eliminating the Problems Encountered in the Process of Gaining English Writing Skills with Writing Skills Language Learning Strategies

Abstract

For individuals learning foreign languages, writing skill is one of the basic skills for learning and functionalizing the target language. With the ability to write, students use both the grammar rules and vocabulary of the target language together, and try to form a whole by establishing meaningful relationships between them. In this context, the aim of this study is to eliminate the problems that the 9th grade students faced in the process of gaining English writing skills by teaching them how to use language learning strategies. The research was carried out with the action research. The study group of the research consists of 38 high school students in Afyonkarahisar studying in the 2018-2019 academic year. The research data were collected by a semi-structured interview form, an observation form, researcher-practitioner and student diaries. The data were collected during the treatment process. Descriptive analysis was used in the analysis of data. The data obtained from the diaries, the interview and observation forms show that students using language learning strategies started writing activities in a much more motivated way and this motivation positively affected the writing process. In addition, it was observed that the students who completed the writing tasks using writing strategies did the activities much more accurately because they knew what to do during the writing activity much better.

Keywords: Pre-writing, during writing, post-writing, strategies, action research

Giriş

Bilişsel kuramlar ve öğrencinin merkezde olduğu yaklaşımlarla birlikte yabancı dil öğretiminde de öğrenen merkezli tasarımlar ortaya çıkmıştır. Bu değişikliğe paralel olarak öğrenenlerin bireysel özellikleri daha fazla önem kazanmıştır. Başarılı olan öğrencilerin nasıl başarılı oldukları ve izledikleri yol ile başarısız olan öğrencilerin başarısızlık nedenlerine ilişkin merak ve ilgi giderek artmaktadır. Öğrencilerin, başarı ve öğretme-öğrenme durumlarını önemli ölçüde etkileyen zekâ, yaş, cinsiyet, öğrenme stili vb. gibi pek çok unsur vardır. Son zamanlarda bunlar arasından en dikkat çekenlerden biri de dil öğrenme stratejileridir. Dil öğrenme stratejileri, öğrencilerin hangi stratejileri daha sık tercih ettikleri ve iyi bir öğrenenin özelliklerinin neler olduğu birçok araştırmanın konusu olmuştur (Berry, 2007; Cohen, 1990; Nisbet ve Shucksmith, 1986 O'Malley ve Chamot, 1990; Oxford, 1990; Rubin, 1987).

Öğrenme hakkındaki en önemli konulardan birisi öğrencilerin nasıl öğrendikleri olmuştur. Duffy (1982), öğrenmenin gizli algoritmasının stratejiler altında yattığını ifade etmiştir. Oxford (1990), stratejilerin özellikle yabancı bir dili öğrenmede önemli olduğunu çünkü öğrenme stratejilerinin iletişimsel yeterliği geliştirmek için gerekli olan aktif ve kendi kendini yöneten öğrenenler yetiştirmede iyi bir araç olduğunu belirtmiştir. Çalışmalar, uygun dil öğrenme stratejileri kullanıldığında bireylerin kendine olan güvenlerinin arttığını ve yeterliği yüksek bireylerin yetişmesine olanak tanıdığını göstermiştir (Berry, 2007; Cohen, 1990; Duffy, 1982; Nisbet ve Shucksmith, 1986; O'Malley ve Chamot, 1990; Oxford, 1990; Rubin, 1987). Dil öğrenme stratejileri, yabancı dil öğrenme gayretinde olan

öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını alarak, bu süreci yönetmeleri, öğrenmelerini daha etkili, verimli, hızlı hale getirmek amacıyla attıkları adımlardır.

Dil öğrenme stratejileri alanında yapılan öncü çalışmaların Rubin (1975) ve Stern (1975) gibi araştırmacılar ile 1970'li yılların ortalarında başladığı kabul edilir. Her ne kadar aradan çok uzun zaman geçmiş olsa da yapılan çalışmalarda ortak bir tanımın olmadığı (O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Kupper ve Russo, 1985) dil öğrenme stratejilerinin farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Rubin (1975), dil öğrenme stratejilerinin, öğrenenin bilgi edinmek için kullandığı araçlar ya da teknikler olduğunu ifade etmiştir. Öğrenme stratejileri, öğrenenin bir öğrenme hedefini başarmak için gerçekleştirdiği bilinçli düşünce ve eylemlerdir. Stratejik öğrenenler kendi düşünceleri ve öğrenme yaklaşımları hakkında üst-bilişsel bilgiye sahiptirler (Chamot, 2004). Dil öğrenme stratejilerinin tanımlarında olan farklılıklar, dil öğrenme stratejilerinin doğası gereğidir. Ancak tanımların tamamı dil öğrenenlerin dil öğrenme süreçlerini daha etkili, daha hızlı, verimli hale getirmeye odaklanmaktadır. Wenden (1987) ise, strateji kavramını, ikinci dilin öğrenilmesinin düzenlenmesi için öğrencilerin kullandığı dil öğrenme davranışı olarak tanımlamıştır. Weinstein ve Mayer'e (1986) göre, dil öğrenme stratejileri öğrenme sürecinde gerçekleştirilen ve bu süreci etkili kılması umulan davranış ve düşüncelerdir. Oxford (1990), strateji kavramını, bir amacın gerçekleştirilmesi için kullanılan plan, adım ya da bilinçli eylemler olarak tanımlamıştır. Dil öğrenme stratejileri öğrencinin dil öğrenmeyi daha eğlenceli, daha kendine yönelik ve daha başarılı, daha kolay, daha hızlı ve yeni durumlara daha kolay aktarılabilir yapmak için kullandığı belirli eylemlerdir. Dil öğrenme stratejileri, öğrencilerin bir dil hakkındaki bilgilerini genişletmek amacıyla kullandıkları teknikler, ipuçları, taktikler, inançlar, duygular ve davranışlardır. Bu unsurların tamamı dil öğrenme sürecini etkili hale getirir ve öğrenciler açısından dil öğrenme sürecini kolaylaştırır. Hedef dilde yeterlik düzeylerinin gelişmesine katkı sağlar ve problem çözme fırsatları sunar. Bu yolla öğrenenler dile ait tüm becerilerde (okuma, yazma, dinleme, konuşma, dil bilgisi ve kelime) gelişme kaydederler (Sabria, 2016). Dil öğrenme stratejilerini kullanmak öğrenenlerin yeni öğrenme durumlarını nasıl ele alacakları, kendi çalışmalarını nasıl değerlendirecekleri, kendi başarılarından ya da başarısızlıklarından nasıl ders çıkaracakları konusunda öğrenenlere yardım eder.

Dil öğrenme sürecinde öğrenci sadece belli bir konunun temel kavramlarını ve kurallarını öğrenme gayretinde olmamalıdır. Dilin işlevsellik özelliğini yerine getirebilmek için, hedef dile ait öğrenilenlerin dilin kullanılabilirliğini de artırması beklenmektedir. Yabancı dili öğrenen öğrenci, dili öğrendiği süreçte sadece dilin yapılarına değil aynı zamanda hedef dilin kullanıldığı çevreye, hedef dilde sahip olduğu iletişim yetkinliğine de odaklanmalıdır. Bu pencereden bakıldığında yabancı dil öğrenme sürecinde öğrenci bilişsel bir süreçten geçmektedir. Burada önemli olan dile ait temel dil bilgisi ile kelime bilgisinin ve dört temel becerinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) bir bütün olarak gelişmesidir. Eş zamanlı ve bütüncül gelişimin temelinde, dil bilgisi ve kelime bilgisi ile diğer becerilerin bir araya getirilip yaşama aktarılması yatmaktadır. Bu nedenle başarılı bir şekilde yabancı dil öğrenmede, öğrencinin dil öğrenme stratejilerini bilmesi hem bu bütüncül öğrenmede hem de öğrencinin kendi öğrenme sürecini kontrol etmesinde üstbilişsel bir yapının oluşmasına katkı sağlar.

Dil öğrenme süreci bu bağlamda ele alındığında dilin dört temel becerisinin her birinin kendi içerisinde geliştirilmesi önem arz etmektedir. Özellikle öğrenenin dil öğrenme sürecinde hedef dile ait öğrendiklerinden yola çıkarak dili üretmeye başladığı konuşma ve yazma becerileri öğrenenlerin dil yeterliği kazanmalarındaki temel iki beceridir. Bu becerilerden yazma becerisi bireylere zaman ve mekân sınırları ötesindeki insanlarla iletişim kurma becerisi sunar. Kültürün, bilginin ve fikirlerin bir nesilden diğerine transfer edilmesini sağlar. Yazma becerisinin geliştirilmesi öğrenenlerin dil akademik becerilerinin gelişmesi için oldukça gerekli bir unsur olduğundan, dil öğrenenler için son derece önemlidir. Yazma becerisi herhangi bir disiplin içerisinde bilginin üretilmesi ve dağıtılması için gerekli bir beceri olarak düşünülür. Öğrenenlerin bir dildeki akademik başarılarının değerlendirilmesi onların fikirlerini ve bilgilerini aktarabilme yeteneklerine bağlıdır (Graham ve Perin, 2007). Canagarajah (2002), yazma becerisinin beş önemli özelliğini şu şekilde açıklar: (1) yazma gerçekleri ortaya çıkarır ve yansıtır; (2) yazma becerisi belli bir yer ve zaman içerisinde okuyucu ve yazar arasında gerçekleşen sosyal iletişimsel bir aktivitedir; (3) yazma becerisi yazarın kendisini ifade etmesini ve kendi görüşlerini yansıtmasını sağlar; (4) bu beceri tarihi dinamik bir süreçtir, (5) ki bu süreç içerisinde kavramlar, tartışmalar, fikirler ve çabalar kişilerin yorumuna açıktır (akt; Raoofi, Binandeh ve Rahmani, 2017).

Dil öğrenme sürecinde öğrenilen dile ait tüm beceriler (okuma, yazma, dinleme, konuşma) göz önüne alındığında en çok problem yaşadıkları alanlardan birisi yazma becerisidir. Kustati ve Yuhardi (2014) bununla ilgili olarak, aslında sadece dil öğrenenlerin değil dili öğretmenlerin de yazma becerisini kazandırma konusunda problem yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler, dil yeterlik düzeylerinin düşük olması nedeniyle yazma becerisinin gereklerini yerine getirmede problem yaşamaktadırlar. Aynı zamanda öğrencilerin İngilizce kelime, dil bilgisi, heceleme ve telaffuz gibi konularda İngilizce bilgi yeterliliğine sahip olmamaları onların yazma becerisine ilişkin ilgilerinin azalmasına neden olmaktadır (Karim, 2012). Bunlara ek olarak öğretmen de öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminde hangi metot, etkinlik ve dil görevlerini seçmeleri gerektiği konusunda kararsızlık yaşamaktadırlar (Yusuf, Jusoh ve Yusuf, 2019).

Dil öğrenen bireylerin yazma becerisinde problem yaşamaları büyük oranda onların hedef dilde zayıf düşünme becerilerine sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Hedef dilde yazma pek çok öğrenen için karmaşık ve çok yönlü bir olgu olarak görülmektedir. Yine pek çok öğrenen için hedef dilde yazma ana dilde yazmaktan çok daha zordur. Bu konuya ilişkin Weigle (2005) yaptığı çalışmada ana dilde yazan öğrenenlerin otomatik ve hızlı olduklarını, dil bilgisi ve kelime bilgisine ilişkin problem yaşamadıklarını, problem yaşadıkları noktada kısa sürede çözüm üretebildiklerini, ihtiyaç duydukları bilgiye nereden ulaşabileceklerini bildiklerini ifade ederken hedef dilde yazan aynı öğrenenlerin yazma esnasında nereye odaklanacaklarını bilmediklerini vurgulamıştır. Çalışmada hedef dilde yazmaya çalışan öğrenenlerin yeterli olmadığını, dil bilgisi ve kelime bilgisi konusunda nasıl pratik çözümler üretebileceklerine ilişkin fikirleri olmadığını belirtmiştir. Rao (2007) ise hedef dilde yazmanın öğrencilere zor geldiğini çünkü hedef dilde yazmanın farklı dil bilgisel ve bilişsel stratejiler gerektirdiğini ve öğrenenlerin bu konuda çok fazla fikrinin olmadığını ifade etmiştir.

Hedef dilde yazma stratejilerini kullanmanın yazma becerisini geliştirdiği pek çok araştırmacı tarafından vurgulanmıştır (Sabria, 2016; Sasaki, 2007; Wong, 2005). Bu araştırmalarda hedef dilde kullanılan yazma stratejileri ile öğrenenlerin yazma becerileri arasında pozitif ilişki olduğu, daha fazla yazma stratejisi kullanan öğrenenlerin yazma becerisindeki yeterliklerinin geliştiği belirtilmektedir. Sabria (2016), yazma becerisinde problem çözme stratejilerini kullanmanın başarılı bir yazar olmanın yolunu araladığını ifade etmiştir. Yine yazma becerisinde öğrenenin kendisine verilen dil görevini analiz etmesinin, taslak hazırlamasının, tekrarlar yapmasının ve hatalarını düzeltmesinin ya da düzelttirmesinin yazma becerisinde gelişme kaydetmelerine olanak tanıdığını ifade etmiştir. Öğrencilerin yazma öncesinde taslaklar hazırlamaları, bu taslakları gözden geçirerek yenilemeleri, öğrenme ortamında akranları ile işbirliği yaparak yazdıklarını düzeltmeleri yazma becerisinin gelişmesine katkı sağlar. Bu durum yazma esnasında dil öğrenme stratejilerini kullanmanın önemini ortaya koymaktadır. Yine benzer çalışmalarda (He, 2005; Nguyen ve Gu, 2013) yazma esnasında dil öğrenme stratejilerini kullanan öğrencilerin yazma becerisi akademik başarılarının ve bu konudaki yeterliklerinin geliştiği görülmektedir.

Bu bağlamda bu çalışmada Anadolu Lisesi 9. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin İngilizce yazma becerisinde karşılaştıkları problemlerin, onlara yazma becerisi dil öğrenme stratejilerini nasıl kullanacakları öğretilerek ortadan kaldırılması amaçlanmaktadır. Araştırmada aşağıda belirtilen araştırma sorularının cevabı aranacaktır:

- 1-İngilizce yazma etkinliklerinde yazma becerisi dil öğrenme stratejilerini kullanmanın yazma becerisine olumlu katkıları nelerdir?
- 2-İngilizce yazma etkinliklerinde yazma becerisi dil öğrenme stratejilerini kullanmanın olumsuz yönleri nelerdir?
- 3-İngilizce yazma becerisi dil öğrenme stratejilerinin öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimine nasıl bir katkı sağlamaktadır?

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan eylem araştırması yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Eylem araştırmaları eğitim çalışanlarının kendi okullarını, sınıflarını, eğitimsel çalışmaların ve girişimlerin geliştirilmesini ve uygulamasını, bu uygulamaların etkililiğinin değerlendirilmesini eleştirel olarak ele almaktadır. Böylece eğitimsel sorunların ele alınmasında farklı bir bakış açısı sunmaktadır (Ocak ve Akkaş Baysal, 2019). Bu çalışmada İngilizce yazma becerisinde sorun yaşayan öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek amacıyla yazma becerisi dil öğrenme stratejilerinin öğretilmesine yer verilmiştir. Araştırma kapsamında öğrencilerle yazma becerisi dil öğrenme stratejilerinin ve yazma etkinliklerinin yer aldığı toplam üç farklı etkinlik üç ayrı eylem planı ile gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla bu uygulamalarda eylem araştırması kullanılarak öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimine katkı sağlamak hedeflenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu noktada yapılmak istenen derinlemesine araştırma yapabilmek için çalışmanın amacı bağlamında bilgi açısından zengin

durumların seçmektir (Büyüköztürk, 2012). Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezindeki bir lisede öğrenimlerine devam eden 38 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin İngilizce yazma etkinliklerinde başarısız oldukları gözlemlenmiş ve eğitim-öğretim döneminin birinci döneminde yazma becerisine ilişkin yapılan uygulama sınavında akademik başarılarının oldukça düşük olduğu gözlemlenmiştir. Bu amaçla bu çalışma grubu araştırmaya dâhil edilmiştir. Eylem araştırmasına dâhil olan öğrencilerin özelliklerine aşağıda yer verilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu:

- Öğrenim gördükleri okula adrese dayalı yerleştirme sistemi ile yerleştiğinden belirli bir puan aralığında değildir. Ancak 1. eğitim-öğretim döneminin başında yapılan İngilizce seviye belirleme sınavı sonuçları öğrencilerin İngilizce akademik başarı düzeylerinin birbirlerine oldukça yakın olduğunu ve sınıfın bu anlamda homojen bir dağılıma sahip olduğunu göstermektedir.
- Öğrencilerin özellikle İngilizce yazma etkinliklerini gerçekleştirmede güçlük yaşadıkları dikkat çekmektedir.
- Ayrıca eğitim öğretim yılının birinci döneminde yazma becerisinin yer aldığı uygulama sınavında oldukça düşük puanlar almışlardır. Öğrencilerin yazma becerisi uygulama sınavında 25 tam puan üzerinden 03-11 puan aralığında puanlar aldıkları gözlemlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Merriam'a (2009) göre, nitel araştırmalarda araştırmacı veri toplama ya da veri analizi için belirli bir metot kullanmak zorunda değildir. Gözlemden görüşmeye çeşitli veri toplama araçlarından biri ya da birkaçı kullanılabilir. Nitel araştırmalarda araştırmacı, veri toplamak için çalışma yaptığı grubun doğal ortamında fazlasıyla zaman geçirir (Ocak ve Olur, 2019). Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan eylem araştırmaları sistematik araştırmalardır. Bu nedenle veri toplama araçları, yöntemi ve süresi araştırmacıya bir özgürlük tanısı da sistematik bir yaklaşım belirlenmelidir. Çünkü eylem araştırması yönetsel ve planlı bir gözlemdir (Schoen ve Nolen, 2004). Bu sebeple araştırmanın veri toplama süreci iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya ilişkin ilk veriler eylem planlarının uygulanması sürecinde toplanmıştır. Bu süreçte veri toplama aracı olarak gözlem formu ve araştırmacı günlükleri kullanılmıştır. Araştırmaya ilişkin ikinci veri toplama basamağı ise görüşmelerin gerçekleştirilmesidir. Bu aşamada ise veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır.

Görüşme formun oluşturulmasında öncelikle ilgili alan taranmış ve araştırmaya temel oluşturacak kavramlar ve bu kavramların yer alacağı temalar belirlenmiştir. Daha sonra ilgili temalara derinlemesine veri sağlayacak alt temalar belirlenmiş, bu alt temalara ilişkin açık uçlu ve çok miktarda soru oluşturulmuştur. Formda yer alan tema ve alt temaların sorular ile ilişkisini incelemek başka bir ifade ile kapsam geçerliğini ve yapı geçerliğini sağlamak için Afyon Kocatepe Üniversitesi'nden bir alan uzmanı ve bir doktora öğrencisi tarafından gerekli incelemeler yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler öncelikle görüşme öncesinde belirlenen tema ve alt temalara uygun olarak kodlanarak betimsel analiz yapılmıştır. Bununla birlikte verilerin incelenmesi sırasında ortaya çıkan yeni temalara uygun kodlamaların yapılması suretiyle de içerik analizi yapılmıştır. Dolayısıyla, araştırmada hem betimsel hem de içerik analizi kullanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

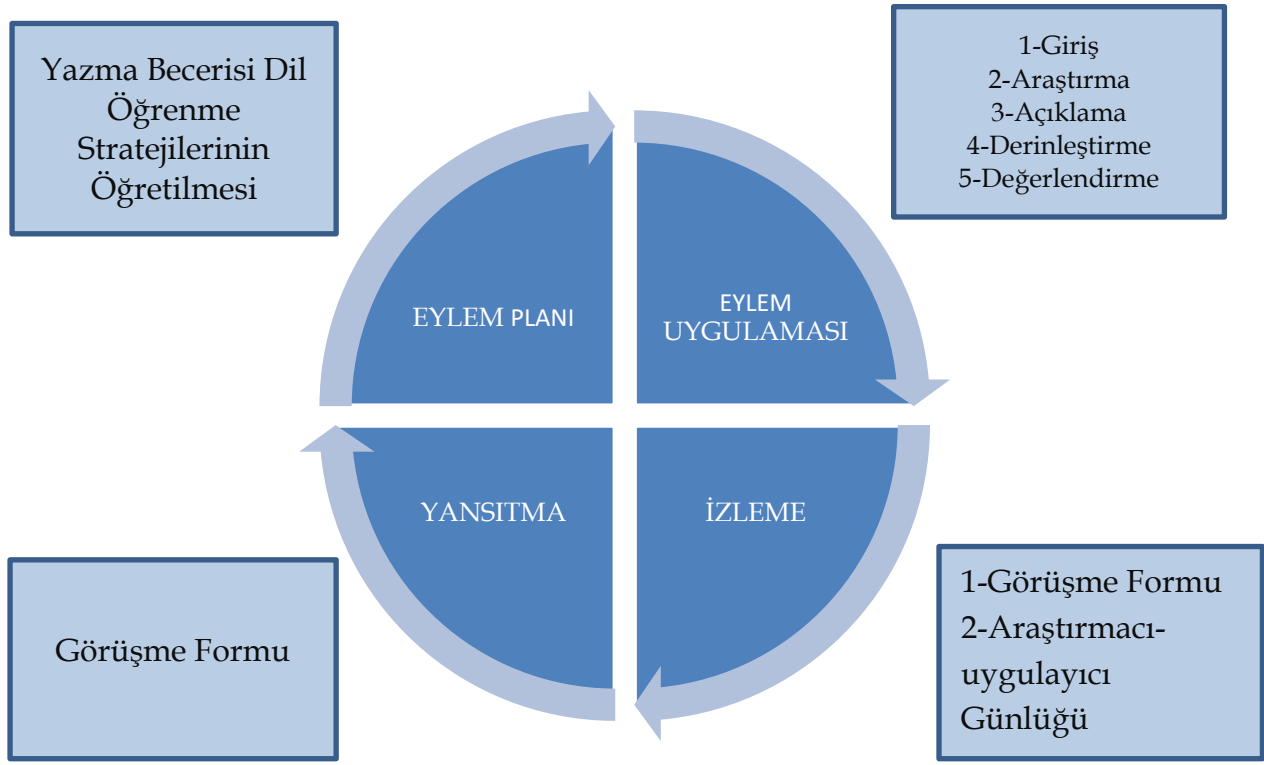
Nitel araştırma yöntemleri, insan yaşamının ve sosyal dünyanın anlam ve deneyim boyutlarını anlamaya yönelik bir araştırma türüdür. Sandelowski ve Baaroso (2002), nitel araştırma yöntemlerinin epistemolojik yelpazesinin tek bir ölçüt setiyle temsil edilemeyecek kadar geniş olduğunu belirterek, evrensel olarak kabul görecektir ölçütler geliştirme fikrine karşı çıkmaktadırlar. Bu durumda nitel araştırmalarda toplanan verilerin güvenilirliğini sağlamak için kullanılacak çeşitleme (triangulation), denetim izi (audit trail) ölçütleri, güvendiuyulabilirlik (trustworthiness) gibi yöntemler vardır (Creswell ve Miller, 2000; Guba ve Lincoln, 1994; Patton, 1987). Bu yöntemler arasından çeşitleme iki ya da daha fazla veri toplama yönteminin, iki ya da daha fazla veri kaynağının sonuçlarının karşılaştırılmasıdır. Böylece yöntemlerden birinin zayıf yönleri diğer yöntemin güçlü yönleriyle telafi edilebilir (Mays ve Pope, 2000). Uzun süreli irtibat kurma ve sürekli gözlem sosyal kurmacılık-yorumculuk etkisiyle ortaya çıkan nitelik artırıcı tekniklere örnek gösterilebilir (Creswell ve Miller, 2000). Bu gerekçelerle bu çalışmada araştırma soruları, veri toplama ve analiz teknikleri arasında uyum sağlanarak, uygun veri toplama ve analiz yöntemleri kullanılarak, çeşitli veri toplama araçları uyum içerisinde kullanılarak geçerlik ve güvenirlilik sağlanmıştır.

Uygulama

Araştırma kapsamında öğrencilerle yazma becerisi dil öğrenme stratejilerinin ve yazma etkinliklerinin yer aldığı toplam üç farklı etkinlik üç ayrı eylem döngüsü ile gerçekleştirilmiştir. Eylem planlarının gerçekleşmesinde takip edilen aşamalar Şekil 1'de aşağıda yer almaktadır:

Şekil 1'de eylem planlarının (1., 2. ve 3. Eylem planları) uygulanması sürecinde takip edilen süreçler yer almaktadır. Eylem döngüsünün ilk aşaması olan eylem planında öğrencilere yazma becerisi dil öğrenme stratejilerinin neler olabileceğinin gösterildiği etkinliklere yer verilmiş ve öğrencilerin çıkarımda bulunmaları beklenmiştir. Bir sonraki aşama olan eylem uygulamasında ise öğrencilere sunulan etkinlikler yoluyla yazma becerisi dil öğrenme stratejilerinin neler olduğu gösterilmiştir. Öğrencilerin öğrendikleri yazma becerisi dil öğrenme stratejilerini uygulayabilmeleri için eylem planının derinleştirme bölümünde farklı yazma etkinlikleri ile karşılaşmaları sağlanmıştır. İzleme aşamasında öğrencilerin eylem planlarının uygulanması esnasında yazma becerisi dil öğrenme stratejilerine ilişkin etkinliklerdeki tutum ve davranışlarının gözlemlenmesi hedeflenmiştir. Yine uygulama esnasında öğrencilerin eylem planlarındaki durumlarını ele alan araştırmacı-uygulayıcı günlüklerine yer verilmiştir. Eylem döngüsünün son aşaması olan yansıtma basamağında öğrencilerle yazma becerisi dil öğrenme stratejilerine ilişkin gerçekleştirilen eylem planı hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmayı

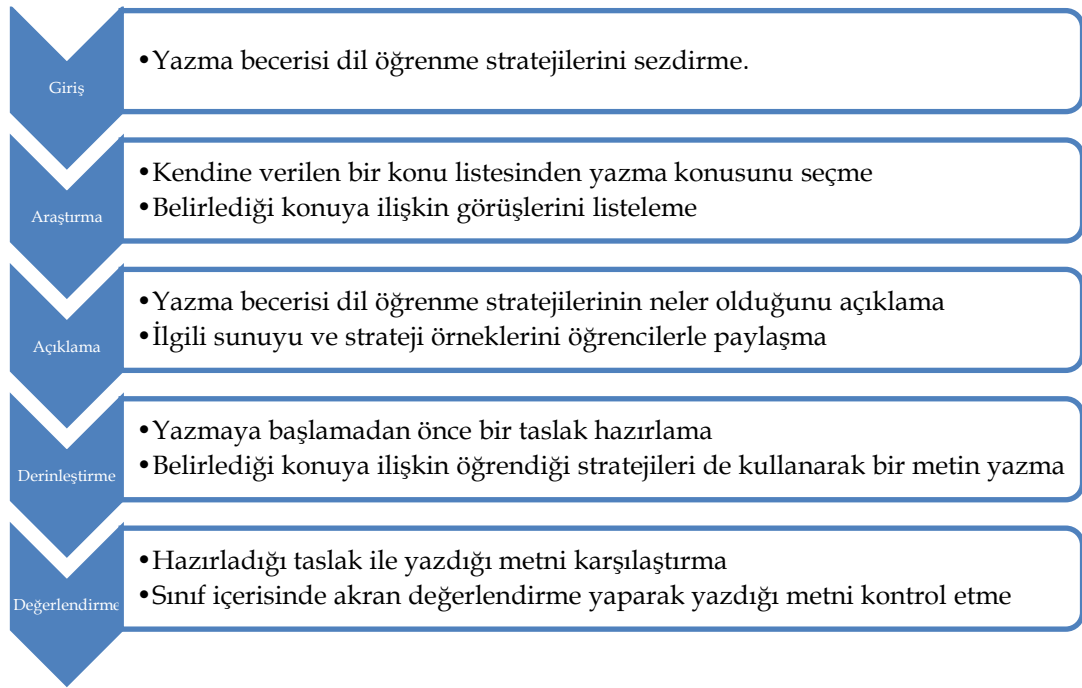
hedefleyen görüşmeler yapılmış ve eylem planlarına devam edilip edilmeyeceğinin kararı verilmiştir. Bu bağlamda araştırmada 3 eylem planı gerçekleştirilmiştir. Birinci eylem planının uygulanmasına ilişkin aşamalar Şekil 2’de yer almaktadır:



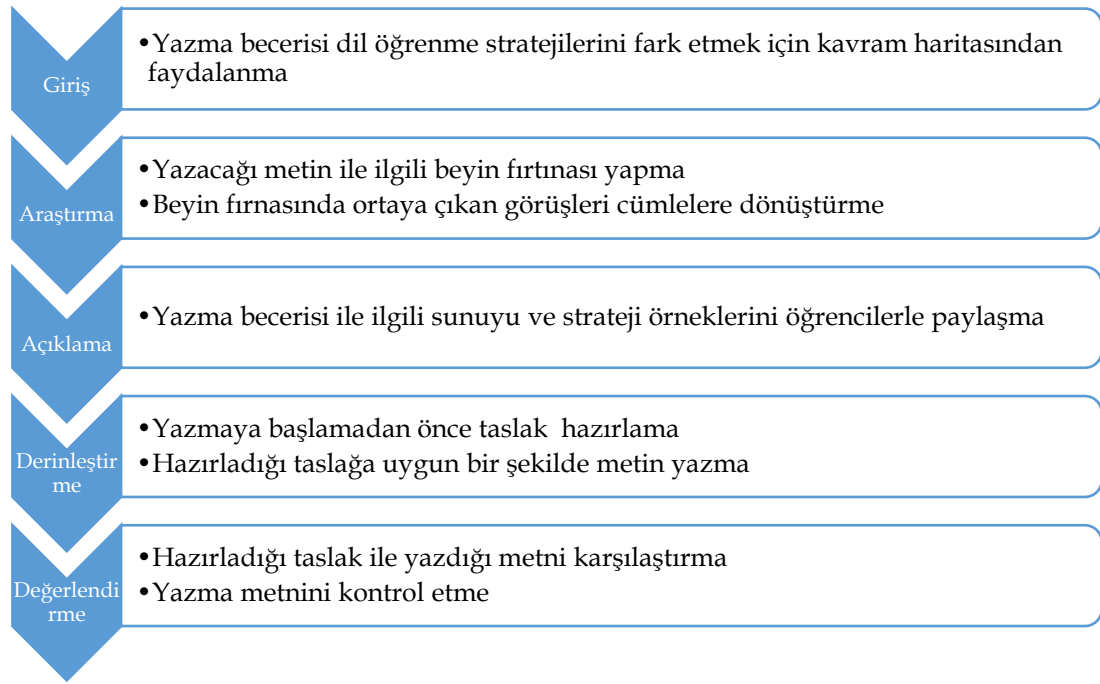
Şekil 1. Yazma becerisi dil öğrenme stratejilerinin öğretilmesine ilişkin eylem döngüsü

Şekil 2’de yazma öncesi dil öğrenme stratejileri kullanarak yazma etkinliklerini başarıyla tamamlamak amacıyla uygulanan eylem planı yer almaktadır. Eylem planının birinci basamağında öğrencilerin yazma öncesinde kullanabilecekleri bir takım stratejilerin var olduğunu göstermek için bir ısınma çalışması yapıldı. Isınma çalışmasında öğrencilerden öncelikle bir konu belirlemeleri istendi daha sonra da ellerine alfabenin harflerinin yer aldığı bir liste verildi ve konu ile ilgili bir liste yapmaları istendi. Öğrenciler yaptıkları bu liste ile hem konu ile ilgili geçmiş bilgilerini hatırlama imkânına sahip oldu hem de yazma becerisi öncesinde kullanabilecekleri bir stratejinin varlığından haberdar oldular. Bir sonraki aşamada ise öğrenciler bu kez belirlemiş oldukları konu ile ilgili olarak çok sayıda fikri yazdıkları bir beyin fırtınası etkinliği yaptılar. Daha sonra öğrenciler bu fikirlerden birbiri ile ilişkili olanları gruplandırdılar. Öğrencilerle, yazma becerileri ile ilgili dil öğrenme stratejilerinin daha fazla yer aldığı bir sunu paylaşıldı. Öğrenciler bu sunu ile hem yazma becerisi dil öğrenme stratejilerinin ne olduğu ve nasıl kullanılacağı ile ilgili fikir sahibi oldu hem de konuya ilişkin daha fazla strateji gördüler. Derinleştirme aşamasında ise öğrencilerden giriş bölümünde belirledikleri ve hakkında kelime ve fikir listesi yaptıkları konuya ilişkin taslak hazırlamaları istendi. Öğrenciler yazma metnine ilişkin taslağın nasıl hazırlanabileceğini açıklama bölümünde deneyimlediler. Daha sonra öğrenciler hazırlamış oldukları taslaktan ve

kelime listesinden faydalanarak görüşlerini yazıya döktüler. Değerlendirme basamağında ise yazdıkları metni hazırlamış oldukları taslak ile karşılaştırıp doğru bir sıralama ile tamamlayıp tamamlamadıklarını sıra arkadaşları ile kontrol ettiler. Daha sonra öğrencilerin hazırlamış oldukları yazma metinlerini öğretmen kontrol etti. Öğretmen yazma metinlerinin kontrolü sırasında öğrencilerin bir kısmının stratejileri kullandığını, bir kısmının kelimeleri iyi hatırladığını ancak bir kısmının kelime eksikliği yüzünden yazamadığını fark etmiştir. Ayrıca bazı öğrenciler kelime listesini hazırlamış, fikirleri listelemiş ancak taslak oluşturma aşamasından sonra herhangi bir ilerleme kaydedememişlerdir. Bu sebeple 2. Eylem planı tasarlanmıştır:

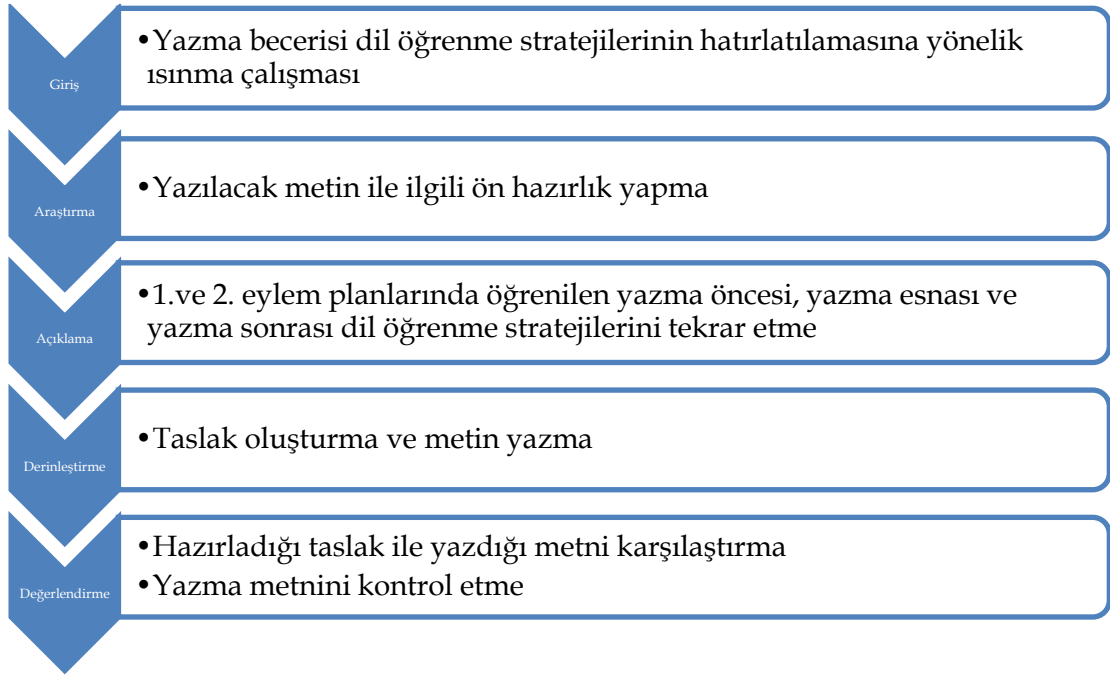


Şekil 2. 1. Eylem planının uygulanması



Şekil 3. 2. Eylem planının uygulanması

Şekil 3'te yazma öncesi dil öğrenme stratejileri kullanarak yazma etkinliklerini tamamlamak amacıyla uygulanan eylem planı yer almaktadır. Bu eylem planının ilk basamağında birinci eylem planından farklı olarak daha kontrollü bir çalışma gerçekleştirildi. Öncelikle tahtaya önceden belirlenmiş bir konu yazıldı. Daha sonra bu konuya ilişkin önceden doldurulmuş bir kavram haritası tahtaya yansıtıldı ve kavram haritasının ne olduğu ve nasıl kullanıldığına ilişkin bilgi verildi. Daha sonra öğrencilerden kendilerine verilen konu listesinden bir konu seçmeleri istendi. Öğrencilere boş bir kavram haritasının yer aldığı çalışma kâğıtları verildi ve bunu tamamlamaları istendi. Bir sonraki aşamada, öğrenciler kavram haritasına ek olarak yazacakları metin ile ilgili olarak beyin fırtınası yaptılar ve çok sayıda fikri sıraladılar. Öğrenciler kavram haritasında ve beyin fırtınasında şekillendirdikleri görüşlerini ve ifadelerini bu aşamada cümlelere dönüştürmeye çalıştılar. Daha sonra öğrencilerle yazma becerisi ile ilgili kullanabilecekleri çeşitli yazma becerisi dil öğrenme stratejilerinden örnekler paylaşıldı. Dersin derinleştirme aşamasında öğrenciler giriş ve araştırma aşamasında yaptıkları hazırlıkları açıklama aşamasında öğrendikleri ile birleştirerek taslak oluşturdular. Taslaklar hazırlandıktan sonra öğrenciler metinlerini yazmayı tamamladı. Değerlendirme aşamasında öğrencilerin hazırladıkları taslaklar ve yazma metinleri karşılaştırıldı. Sınıfta pek çok öğrencinin yazma metnini adım adım nasıl tamamlayacakları ile ilgili fikir sahibi olduğu görüldü. Öğrencilerin neredeyse tamamının kavram haritasını tamamladığı, fikirlerini listelediği, onları cümlelere dönüştürdüğü, taslak şablonu tamamladığı ve daha sonra yazma eylemine geçtiği görüldü. Öğrencilerin gerçekleştirdikleri bu aşamaları daha sistematik hale getirerek alışkanlık haline dönüştürebilmelerini sağlamak adına üçüncü ve son eylem planının tasarlanmasına karar verildi:



Şekil 4. 3. Eylem planının uygulanması

Şekil 4'te yazma öncesi dil öğrenme stratejileri kullanılarak yazma etkinliklerini tamamlamak amacıyla uygulanan eylem planı yer almaktadır. Eylem planının ilk aşamasında daha önceki iki eylem planında öğrencilerin karşılaşmış oldukları tüm yazma stratejileri beyin fırtınası yöntemi ile hatırlatıldı. Öğrencilerden bunları çeşitlendirmeleri ve kendilerine uygun yeni stratejiler türetmeleri istendi. Daha sonra öğrencilere farklı yazma konularının olduğu bir liste verildi. Öğrenciler bu listeden bir konu belirledi. Öğrenciler, konuyu belirledikten sonra öğrendikleri stratejilerden kendilerine uygun olanları seçerek yazma esnasında ve yazma sonrasında hangi stratejileri kullanacaklarını belirlediler. Daha sonra öğrencilere 1. ve 2. eylem planlarında görmüş oldukları tüm stratejiler tekrar edildi ve hangi durumlar üzerinde nasıl uyarlayabilecekleri konuşuldu. Daha sonraki aşamada öğrenciler taslak şablonlarını doldurdular ve metni yazdılar. Son aşamada ise taslak ile metin karşılaştırıldı ve yazma metni kontrol edildi. Sınıftaki bütün öğrencilerin taslak şablon oluşturdıkları, yazma öncesinde hazırlık yaptıkları, yazma öncesi, esnası ve sonrası stratejileri kullanarak yazma metnini başarı ile tamamladıkları görülmüş bu sebeple eylem planları sonlandırılmıştır.

Bulgular

Yazma becerisi dil öğrenme stratejilerinin hazırlanan eylem planları ile gösterilmeye çalışıldığı bu çalışmada ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin İngilizce yazma becerisinde karşılaştıkları problemlerin yazma becerisi dil öğrenme stratejileri ile ortadan kaldırılması ve onların yazma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Araştırmada veriler iki aşamada toplanmıştır bu sebeple araştırma bulguları da iki aşamada sunulmuştur. Verilerin sunulmasında, birinci aşamada eylem planı uygulama sürecindeki gözlem notları ile araştırmacı-uygulayıcının günlüğünden örnek ifadeler yer verilmiştir. İkinci aşamada ise uygulama sonrasında öğrencilerle

yapılan görüşmelerin frekans tablosuna ve görüşmelerden örnek ifadeler yer verilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi “İngilizce yazma etkinliklerinde yazma becerisi dil öğrenme stratejilerini kullanmanın yazma becerisine olumlu katkıları nelerdir?” sorusuna ilişkin gözlem, günlük ve görüşmelerden elde edilen örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir:

Gözlem:

“Yazma becerisi dil öğrenme stratejileri ile ilgili eylem planlarının gerçekleştirildiği ilk derste öğrencilere doğrudan dil öğrenme stratejileri ile ilgili bilgi verilmedi. Öncelikle öğrencilerden yazmak istedikleri bir konu belirlemeleri istendi. Burada öğrenciler yazacakları konu ile ilgili olarak önceki bilgilerini de hatırlayabilecekleri bir kelime etkinliği yaptılar. Bu büyük oranda öğrencilerin yazacakları konu ile ilgili fikir sahibi olmalarına olanak sağladı. Bunun yanı sıra öğrenciler yazacakları konu ile ilgili olarak beyin fırtınası yaptılar. Öğrencilere henüz yazma becerisi dil öğrenme stratejilerine ilişkin bir açıklama yapılmamış olmasına rağmen, bu stratejiler dersin giriş ve araştırma bölümlerinde ipuçları verilerek sezdirilmiştir. Daha sonra öğrencilere yazma becerisi stratejilerinin neler olduğu ve ne işe yaradığı açıklanmıştır. Böylece öğrenciler dersin ilk bölümlerinde hissettikleri bir takım stratejilerin ne işe yaradığını ve nasıl kullanacaklarını öğrenmişlerdir. Daha sonra öğrenciler nasıl taslak oluşturacaklarını öğrenmişler ve yazmaya başlamışlardır. Dersin en son aşamasında ise öğrenciler hazırladıkları taslak ile yazdıkları metinleri karşılaştırmışlardır. Öğrenciler bu ders öncesinde kendilerine verilen bir konuya ilişkin 1-10 arası cümle yazabilirken, stratejiler sonrasında 15-25 arasında cümle yazabilmişlerdir. Akran değerlendirme sonrasında ise öğrencilerin yazım ve dil bilgisi hatalarının azaldığı görülmüştür.” (12.11.2018)

Araştırmacı-uygulayıcı Günlüğü:

Yapılan ısınma çalışmasında kelime listesi kullanılması yazma öncesi dil öğrenme stratejilerinin öğretilmesinde oldukça etkiliydi. Öğrencilere yazma konusunu belirlemek için verilen liste seviyelerine uyumluydu. Yani öğrencilerin hem İngilizce dersinde hem de strateji eğitiminin gerçekleştiği derslerde aynı konular üzerinde çalışıyor olması iki ders arasındaki ilişkiyi daha da güçlü hale getirdi. Öğrencilere yazma öncesinde paragraflarda nelerden bahsedileceğini belirten ipuçları da çok işe yaradı. Yazma öncesi stratejileri uygulamalı olarak öğrenmelerini sağlayacak konu listesindeki konuların tamamı öğrencilerin aşına olduğu konulardı ve sayıca fazlaydı. Öğrenciler kendi konuları ile ilgili yürüttükleri tahminleri öğretmenin onlara hazır olarak vermiş olduğu şablona yazdılar. Bu durum onların düşüncelerini organize etmelerini oldukça kolaylaştırdı. Bu etkinlikler esnasında sözlük de kullanıldı yani başka bir ifade ile sözlük çalışması da yapıldı.” (12.11.2018)

Eylem planı uygulama esnasında ele alınan gözlem notlarından ve araştırmacı-uygulayıcı günlüklerinden elde edilen veriler öğrencilerin bu stratejiler ile ilk kez karşılaştıklarını göstermektedir. Ancak öğrenciler ilk kez karşılaşmalarına rağmen etkinliklere oldukça istekli bir şekilde katılmışlardır. Öğrenciler belirli

aşamaları takip ederek yazma metninin tamamlanabileceğini fark etmişlerdir. Yazma stratejileri ile ilgili sunum yapıldıktan sonra öğrencilerin bir kısmının stratejileri aktif bir şekilde kullanmaya başladıkları görülmüştür. Eylem planının uygulanmasından sonra yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin frekans tablosuna (Tablo 1) ise aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 1.

Görüşme Frekans Tablosu ve Görüşmelerden Elde Edilen Örnek İfadeler

Tema	Alt Tema	f
Yazma Becerisi	Dil	32
Öğrenme Stratejilerinin Olumlu Tarafları	Yazma öncesi hazırlık yapma	31
	Yazma öncesinde konuya ilişkin daha önceden bildiği kelimeleri hatırlama	31
	Yazma metni ile ilgili görüşlerini sıralama, beyin fırtınası yapma	30
	Yazma öncesi taslak hazırlama	33
	Hazırlanan taslak ile yazma metnini karşılaştırma	

Öğrenci Görüşleri:

“Yazma becerisi dil öğrenme stratejileri kompozisyon yazmaya başlamadan önce daha düzenli ve kolay cümleler kurmamızı sağlıyor. İşimizi kolaylaştırıyor. İngilizce yazı yazmak aslında çok basit. Biraz bilgisi olan birisi kolayca yazabilir; ben yazamıyorum diyen birisi bu yazma becerisi stratejilerini kullanarak düzenli ve kolayca yazabilir. Daha kolay cümle kurabilmenin en iyi yolu bence bu stratejiler. Yazma becerisi dil öğrenme stratejilerinin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Yazma esnasında hız kazanmama yardımcı oldu. Ben ilk başta hiç yazamazdım ve bu yüzden dersi sevmezdim. Şimdi ise bu yaptığımız stratejiler sayesinde daha kolay anlıyor ve dersi seviyorum. Bu hafta yaptığımız etkinliklerin başarıyı çok etkilediğini düşünüyorum. Bu hafta yaptığım etkinliklerde kendimi özellikle fikir üretmekte ve bu fikirleri bana verilen tablo ve haritalara yerleştirmekte güçlü hissettim. Ancak fikirlerin İngilizcesini yazmada güçlü değildim sürekli sözlüğe baktım ve öğretmenimize sordum. Ama eğer çok film izlersem ve kitap okumaya çalışırsam kelime hazinem çok daha iyi olacağını biliyorum”. (Ö3-12.11.2018)

1.Eylem planının uygulanmasından sonra öğrencilerle eylem planı hakkındaki değerlendirmelerini almak için görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerin yazma becerisi dil öğrenme stratejilerini uygulanabilir buldukları görülmektedir. Yazma becerisi dil öğrenme stratejileri öğrencilerde heyecan yaratmıştır. Öğrenciler ilk eylem planında bile kendilerine verilen bir yazma görevini yerine getirebildiklerini ve stratejilerin dil öğrenme sürecini kolaylaştıracağını fark etmişlerdir. Öğrenciler dersin araştırma, açıklama aşamalarından sonra yer alan derinleştirme aşamasında öğrendiklerini uygulamışlardır. Bu durum öğrencilerin yazma becerisine ilişkin olan tutumlarının olumlu anlamda değişmesine olanak tanımıştır. Öğrenciler bir takım stratejiler kullanarak yazma etkinliklerinde başarılı olabileceklerini göstermiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan ‘İngilizce yazma etkinliklerinde yazma becerisi dil öğrenme stratejilerini kullanmanın olumsuz yönleri nelerdir?’ sorusuna

ilişkin gözlem, günlük ve görüşmelerden elde edilen örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir:

Gözlem:

“Yazma becerisi dil öğrenme stratejilerinin ele alındığı derslerde öğrencilerin yazma becerisi ile ilgili tüm stratejileri diğer becerilerdeki stratejilere göre çok daha çabuk benimsediklerini ve stratejilerin çoğunu aktif bir şekilde kullandıklarını gözlemledim. Evet, konuşma ya da okuma gibi diğer becerilerde de kullanıyorlardı ancak özellikle yazma becerisinde bu stratejileri daha somut bir şekilde görebildim. Kendilerine çalışma kâğıdı verilip yönergeler söylendiğinde öğrencilerin hemen farklı bir kâğıda bir taslak hazırladıklarını, konuyu yazmaya başlamadan farklı bir yerde kendi kendilerine beyin fırtınası yaptıklarını, konu ile ilgili bildikleri kelimeleri ve düşüncelerini ayrı ayrı yazdıklarını gördüm. Yazma işlemini tamamladıktan sonra çalışmalarını doğrudan öğretmene teslim etmediler. Öğretmen yeni bir yönerge vermedi ama öğrenciler sıra arkadaşlarıyla değişip birbirlerinin çalışmalarını kontrol ettiler. Bana en çok heyecan veren şey kontrol ederken öğrencilerin taslakları ve metni yan yana koyup karşılaştırma yaparak kontrol etmeleriydi. Bu hafta ders kazanımları, içerik, etkinlikler, ölçme değerlendirme araçlarında yer alan sorular birbiriyle uyumluydu. Uygulama esnasında sınıflarda her hangi bir problem olmadı.” (19.11.2018)

Araştırmacı- uygulayıcı Günlüğü:

“Öğrencilerin bu stratejileri edinebilmesi için yazma öncesinde ve yazma esnasında kullanılacak stratejileri aktif bir şekilde kullanabiliyor olmaları gerekiyordu. Öğrencilerin yazma becerisine ait diğer stratejileri aktif bir şekilde kullanmaları yazma sonrası dil öğrenme stratejilerinin kolay öğrenilmesini sağladı. Öğrenciler yazma konusunu duyduklarında ilk olarak “şablon yapalım mı?” diye sordular. Bu durum öğrencilerin diğer yazma stratejilerini aktif bir şekilde kullandıklarını gösteriyordu. Bu durum yazma sonrası stratejilerinin öğretimi için güçlü bir yön oluşturdu.” (19.11.2018)

2. Eylem planının uygulanması esnasında toplanan veriler, öğrencilerin yazma becerisi dil öğrenme stratejilerini aktif bir şekilde kullanmaya başladıklarını göstermiştir. Aynı zamanda öğrencilerin yazma metnine başlamadan önce taslak hazırlaması yazma metninin niteliğini olumlu anlamda etkilemiştir. Öğrencilerin hem yazdıkları cümlelerin sayısı artmış hem de daha doğru cümleler yazmaya başlamışlardır. 2. Eylem planının uygulanmasından sonra yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin frekans tablosuna (Tablo 2) ise aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 2.

Görüşme Frekans Tablosu ve Görüşmelerden Elde Edilen Örnek İfadeler

Tema	Alt Tema	f	
Yazma Becerisi	Dil	Vakit kaybına neden olma	1
Öğrenme Stratejilerinin		Kelime hatırlamakta zorlanma	2
Olumsuz Tarafları		Ön bilgileri hatırlamakta zorlanma	3
		Taslak hazırlamakta zorlanma	2
		Akran değerlendirmeye ihtiyaç duymama	2

Öğrenci Görüşleri:

"Bu hafta İngilizce yazmak ne demek onu öğrendik aslında. Öğretmenimiz yazma öncesinde neler yapacaklarımızı anlattı. Yazma öncesinde önce yazacağımız konuyu belirlemeliyiz. Konuyla ilgili anahtar kelimeleri yazmamız gerektiğini öğreten çalışma kâğıdı çok yararlıydı. Ama benim kelime bilgim zaten zayıftı o yüzden çok fazla kelime hatırlayamadım. Ayrıca kavram haritası hazırlamak zordu. İkinci kâğıtta yazmaya nasıl başlanacağını öğrendim. Burada tam anlatamadım ama etkinliği çok iyi yaptım. Sınıfımızda gözlemci olan öğretmenimize gösterdim, o da çok beğendi." (Ö2-19.11.2018)

2. Eylem planı uygulama sonrasında yapılan görüşmelerde öğrencilere yazma becerisi dil öğrenme stratejileri ile ilgili olarak olumsuz gördükleri şeylerin neler olduğu sorulmuştur (Tablo 2). Öğrencilerden çok azı yazma becerisi dil öğrenme stratejilerinin olumsuz yanlarının olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerden birkaçı bu stratejilerin vakit kaybına neden olduğunu söylemiştir. Yine birkaç öğrenci metinle ilgili kelimeleri hatırlamakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler de taslak hazırlamakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan 'İngilizce yazma becerisi dil öğrenme stratejilerinin öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimine katkısı nasıldır?' sorusuna ilişkin gözlem, günlük ve görüşmelerden elde edilen örnek ifadelere aşağıda yer verilmiştir:

Gözlem:

Öğrenciler bu hafta yapılan ısınma çalışması ile çok ilgilendiler. Öncelikle bu haftanın konusu ile ilgili daha sonra da kendi yazacakları ile ilgili beyin fırtınası yapıldı. Öğrenciler eski bilgilerinden yola çıkarak, yazma esnasında kullanılacak dil öğrenme stratejilerinin neler olabileceğini tahmin ettiler. Öğrencilerin tahminleri oldukça başarılıydı. Öğrenciler kendi konuları ile ilgili yürüttükleri tahminleri, öğretmenin onlara hazır olarak vermiş olduğu şablona yazdılar. Öğrenciler her aşamada ne yapacaklarını çok iyi öğrenmişlerdi. Neredeyse sınıfın tamamı oldukça detaylı taslak hazırlamıştı." (26.11.2018)

Araştırmacı-uygulayıcı Günlüğü:

"Isınma çalışmasında verilen üçüncü konu biraz zordu. O konu biraz daha basit hale getirilebilir ya da öğrencilerin daha fazla kelime dağarcığına sahip olduğu düşünülen bir konu seçilebilirdi. Yine ısınma çalışmasındaki konular ile asıl etkinlikte verilen konular birbirinden farklı konulardı. Bazı öğrenciler ilk çalıştıkları konu ile devam etmek istediler. Bu iki konu listesi (ısınma çalışmasındaki liste-asıl uygulamadaki liste) birleştirilebilir. Uygulama esnasında birleştirildi ancak teoride de birleşebilir. Yazma konu listesindeki konuların tamamı öğrencilerin aşına olduğu konulardı ve sayıca fazlaydı. Bu sebeple her öğrenciye hitap eden bir konu oldu." (26.11.2018)

Eylem planlarının uygulanması esnasında yapılan gözlem ve araştırmacı uygulayıcı günlüğü öğrencilerin yazma becerisi dil öğrenme stratejilerini kullandıklarında yazma etkinliklerinde daha başarılı olduklarını ve motivasyonlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Eylem planlarının

uygulanmasından sonra ise öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilere ilişkin frekanslar Tablo 3'te verilmiştir:

Tablo 3

Görüşme Frekans Tablosu ve Görüşmelerden Elde Edilen Örnek İfadeler

TEMA	ALT TEMA	f
Yazma becerisi dil öğrenme stratejilerinin dinleme becerisine katkısı	Yazma becerisine karşı olumlu tutum geliştirme Yazma öncesi ön bilgilerini hatırlama Yazma öncesi taslaktan faydalanma Akran değerlendirme ile hatalarını fark etme ve düzeltme	32 30 32 29

Öğrenci Görüşleri:

Yazma becerisi için kullanılacak stratejiler artık benim için çok şey ifade ediyor. Üç haftadır yazma ile ilgili stratejiler görüyoruz. Kendimde üç haftadır yazma ile ilgili çok ilerleme görüyorum. Eskiden üç cümle bile yazamazken şimdi önce planlayıp sonra da yazarak giriş-gelişme-sonuç paragraflarından oluşan bir metin yazabiliyorum. Aslında kendimi bu hafta genel olarak artık yeterli buldum. Bizim nasıl daha iyi yazabileceğimizi gösteriyor. Bunların hepsinin çok işime yarayacağını biliyorum. Kendimi bu hafta kelime konusunda yetersiz hissettim. Aslında kelimeleri çok iyi biliyorum hem Türkçesini hem de İngilizcesini. Ama yazmaya başladığımda o kelimeyi bir türlü hatırlayamadım. Bu konuda yetersiz hissettim. Sınıfımıza gözlemci olarak gelen öğretmenimize sorduğumda o bana ne kadar sık kullanırsam o kadar çok çabuk aklıma geleceğini söyledi. İnternet üzerinden sohbet ederek ya da kendime mektup arkadaşı bularak bu konuda kendimi geliştirebileceğimi söyledi." (Ö5-26.11.2018)

3. Eylem planının uygulanmasından sonra öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilere yazma öncesi dil öğrenme stratejilerinin yazma becerisinin gelişimine nasıl katkı sağladığı sorulmuştur. Öğrencilerin büyük çoğunluğu yazma becerisinde karşılaştıkları sorunların büyük oranda ortadan kalktığını ifade etmişlerdir. Öğrenciler yazma etkinliklerine karşı olan olumsuz duygularının kısmen azaldığını belirtmişlerdir. Yazma metni ile ilgili nasıl bir ön hazırlık yapacakları konusunda fikir sahibi olduklarını vurgulamışlardır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İngilizce yazma becerisi, dil öğrenme sürecinde dil öğrenmenin başlaması için oldukça önemlidir. Bu önem, yazma becerisinin hedef dilin hem dil bilgisi yapılarının hem de kelime bilgisinin kullanılmasından kaynaklanmaktadır. Bu çalışmada öğrencilere beceri tabanlı dil öğrenme stratejilerinden yazma becerisine ilişkin stratejilerin öğretilerek onların yazma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Öğrenciler yazma becerisinin gelişebilmesi için zamana ve dil ile etkileşim içerisinde olmaya ihtiyaç duyarlar. Bu nedenle çalışma tek bir eylem planı ya da tek bir etkinlikle değil, üç eylem planı ve daha fazla etkinlikle gerçekleştirilmiştir.

Üç haftalık yazma stratejileri eylem planlarının yer aldığı öğretim sürecinden sonra öğrencilerin strateji öğretimi öncesi yazma metinleri ve öğretim sürecindeki

yazma metinleri sırası ile karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin strateji öğrenmeden önceki paragrafları oldukça kısadır ve cümleler arası geçişler uygun değildir. Stratejileri kullanmaya başladıkları haftadan itibaren ise öğrenciler paragraflardan oluşan yazma metinleri ortaya koymuşlardır. İlk hafta paragraflar oldukça kısa iken ikinci ve son haftada paragraflar kelime ve cümle sayısı açısından oldukça zengindir. Bu durum, strateji öğretiminin öğrencilerin daha yapılandırılmış ve anlamlı paragraflar yazma becerilerini geliştirmeye katkı sağladığını göstermektedir. Öğrenciler iyi yapılandırılmış bir paragrafın en önemli özelliklerinden olan paragrafın ilk cümlesini oldukça odaklanarak yazmışlar ve paragrafın içeriği ile ilgili ipucu veren ifadeler kullanmışlardır. Bununla birlikte öğrenciler açık ve anlaşılır paragraflar oluşturmadan önce nasıl taslak hazırlanacağını öğrenmişlerdir. Bu konuyla ilişkili olarak Indra'nın (2004) yaptığı çalışmada görsel şablonlar, taslak ya da görsel sunular hazırlayan öğrencilerin yazma becerilerinin hazırlamayan öğrencilere göre daha iyi olduğunu ortaya koymuştur. Bu doğrultuda yazma öncesi hazırlanan taslakların ya da şablonların hazırlanan metnin niteliğini olumlu olarak etkiledikleri söylenebilir.

Eylem planlarının ilk uygulama basamaklarında kelime çalışmalarının yanı sıra öğrenciler yazacakları konu ile ilgili beyin fırtınası yapmışlar ve belirledikleri konuya ilişkin görüşlerini sıralamışlardır. Öğrenciler bu işlemi ilk eylem planından sonraki derslerde otomatik olarak yapmaya başlamışlardır. Mu ve Carrington (2007) ile Riduan ve Lim (2009) bu konuya ilişkin olarak özellikle üst düzey İngilizce seviyesine sahip olan öğrencilerin yazma becerisine ilişkin stratejilerin daha çok farkında olduklarını vurgulamışlardır. Yine bu öğrencilerin kendi mevcut bilgilerini aktif hale getirmek için beyin fırtınası yöntemini kullandıklarını yazma konusu ile ilgili fikirlerini gruplandırdıklarını ifade etmiştir. Bu durum yazma öncesi beyin fırtınası etkinliklerinin yazma sürecini olumlu bir şekilde etkilediğini göstermektedir.

Araştırmada yazma metinlerinin ilk hali bittikten sonra akran değerlendirmesinin yapılması öğrencilerin hatalarını fark etmesine fırsat tanımıştır. Böylece öğrenciler birbirlerinden öğrenme fırsatını da yakalamışlardır. Ayrıca akran değerlendirme ile öğrenciler birbirlerini dinlemeyi, iş birliği içerisinde çalışmayı, hem aktif hem de otonom öğrenenler olmayı öğrenmişlerdir. Öğrenciler öğrendikleri ve kendilerine göre uyarladıkları bir takım stratejileri paylaşma şansına sahip olmuşlardır. Jahin'e (2012) göre, akran değerlendirme öğrencilere yazmak için bir amaç ve yazmış oldukları çalışmaya çeşitli bakış açıları kazanmalarına olanak sağlar. Ayrıca akran değerlendirmenin yazma ürününe ve yazma sürecine pozitif etkilerinin olduğunu vurgular. Hansen ve Liu (2005) akran değerlendirmenin öğrenenlerin yazma becerilerinin gelişmesine ve kendilerine olan güvenin artmasına yardımcı olduğunu ifade ederler. Buna ek olarak yazma sürecinde akran değerlendirmenin yazma becerisinde işbirlikli öğrenmeyi geliştirdiğini vurgular. Dolayısıyla, yazma sürecinde, akran değerlendirmenin etkin kullanılması, hem öğrenciler arasında iş birliğini artırmakta hem de metnin niteliğini etkilemektedir.

Dil öğrenme sürecinde beceri temelli dil öğrenme stratejilerini kullanarak dilin işlevselliğini artırmak son zamanlarda dil öğrenme sürecinde takip edilen yollardan birisidir. Bu çalışmada da öğrencilere bir takım yazma stratejileri öğretilerek yazma becerilerinin gelişmelerine katkı sağlanmıştır. Kieft, Rijlaarsdam ve van den Bergh (2006) yaptığı çalışmada planlama ve gözden geçirme stratejilerini öğretmek ve kullanmalarını sağlayarak öğrencilerin yazmayı öğrenmelerini sağlamıştır. Araştırma

sonuçları yazma stratejilerinin dikkate alınarak yapıldığı dersler neredeyse tüm öğrencilerin yazma becerisine katkı sağlamıştır. Bu durum, bir program dahilinde öğrencilere dil öğrenme stratejilerine ilişkin öğretim yapıldığında öğrencilerin hedef becerileri daha kısa sürede ve hızlı edindiklerini göstermektedir.

Yine Watt-Taffe ve Truscott (2000) yaptıkları çalışmada önceki mevcut bilgilerini hatırlatarak öğrencilerin yazma becerilerine katkı sağlamayı amaçlamışlardır. Çalışmada İngilizce öğrenen öğrencilere kendilerine verilen yazma görevine ilişkin ne bildiklerini hatırlamaları istenmiş bunun için kendilerine sorular verilmiş, konuya ilişkin bu soruları cevaplamaları istenmiştir. Daha sonra öğrenciler bu bilgilerden hareketle yazacakları konuya odaklanmış ve yazma görevini başarıyla tamamlamışlardır. Benzer şekilde bu çalışmada da özellikle ısınma çalışması bölümlerinde öğrencilere mevcut bilgileri hatırlatılmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin mevcut bilgilerini hatırlamaları onların bir sonraki etkinliğe geçişlerini hızlandırmıştır. Bu durum yazma becerisinde önceki bilgileri hatırlatma stratejisinin bu becerinin gelişimine katkı sağladığını göstermektedir.

Maarof ve Murat (2013) yaptıkları çalışmada ana dilde yazma ile yabancı dilde yazma arasında fark olduğunu ifade etmişlerdir. Özellikle yabancı dilde yazmanın karmaşık bir süreç olduğunu ve çeşitli stratejiler kullanmayı gerektirdiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bir kısmı üst düzey İngilizce seviyesine sahipken bir kısmı da düşük düzeyde İngilizce seviyesine sahiptir. Araştırma sonuçları yazma esnasında kullanılabilir olan stratejilerin çok daha sık, gözden geçirme stratejilerinin ise en az kullanıldığını göstermektedir. Öğrencilerin strateji kullanım sıklıkları birbirine benzemektedir. Ancak kullandıkları stratejilerin türü farklıdır. Araştırmada elde edilen sonuçlardan birisi de öğrencilerin yazma becerisi stratejilerini kullanmaları konusunda cesaretlendirilmeleridir. Bu çalışmada ise eylem planlarının uygulanması sürecinde, derslerin başlangıcında ve etkinliklerin gerçekleştirilmesi esnasında duyuşsal stratejilerden faydalanılmıştır. Başlangıçta yazma becerisine ön yargılı bir şekilde yaklaşan öğrencilerin yazma etkinliklerine katılma isteklerinin arttığı gözlemlenmiştir. Bu durum yazma becerisi stratejileri ile birlikte duyuşsal stratejileri kullanmanın önemini göstermektedir.

Öğrenciler yazma stratejilerinden sonra daha planlı, organize edilmiş ve aşama aşama yazmayı öğrenmişlerdir. Üç haftalık öğrenme sürecinden sonra öğrenciler yazma becerisinin beş temel unsuru olan içerik, organizasyon, kelime bilgisi, dil bilgisi ve işbirlikli yazma konusunda ilerleme kaydetmişlerdir. Yazma becerisine karşı olan ilgileri ve odaklanmaları artmıştır. Bu konuya ilişkin Calp (2013), öğretmenlerin yazma çalışmalarında uygulamaya ağırlık vermesi gerektiğini ve yazmanın yaparak yaşayarak öğrenileceğini söylemektedir. Bu bakımdan öğretmenlerin yazı çalışmalarına derslerinde yer vermeleri yazma becerisinin kazandırılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Zamana yayılan ve devamlılık gösteren yazı çalışmalarının öğrencilerde yazma becerisinin gelişimine olumlu katkılar sağlayacağı da vurgulanmaktadır. Bu sebeple, planlı ve sürekli yazma becerisi stratejilerinin yazma etkinliklerinde kullanılması, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirecektir.

Göçer (2010), öğrencilerin yazı çalışmalarına severek ve isteyerek katılması için onların yazma yöntem ve teknikleri bakımından donanımlı hale getirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu durum yazma becerisine ilişkin çalışmalarda

öncelikle öğrencilere ön bilgilerini hatırlamalarını sağlayacak stratejilerin kazandırmanın önemini göstermektedir. Bununla birlikte bu çalışma yazma becerisine ilişkin stratejiler ile birlikte öğrencilerin bu beceriye ilişkin ön yargılarını ortadan kaldırmak ve bu beceriyi sevmelerini sağlamak amacıyla duyuşsal stratejilerin de işe koşulması gerektiğini göstermektedir. Yazma becerisine ilişkin stratejilerin öğretilmesi hem yazma becerisi ile birlikte hedef dilin gelişimine hem de hedef dilin işlevsel olmasına katkı sağlayacaktır. Yazmayı sevmeyi, yazmaktan keyif alma ve yazma noktasında yeterli bilgiye sahip olma yazma becerisini geliştirecektir.

Kaynakça

- Berry, R. (2007). *Assessment for learning*. Hong Kong University Press, Hong Kong.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi, Ankara.
- Calp, M. (2013). Serbest ve yaratıcı yazma tekniğine göre oluşturulan kompozisyonların yazılı anlatımın niteliği ve puanlama tekniği açısından karşılaştırılması. *Turkish Studies*, 8(9), 879-898.
<https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.5340>
- Canagarajah, A. (2002). Multilingual writers and the academic community: towards a critical relationship. *Journal of English for Academic Purposes*, 1(1), 29-44. [https://doi.org/10.1016/S1475-1585\(02\)00007-3](https://doi.org/10.1016/S1475-1585(02)00007-3).
- Chamot, A.U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 14-26.
- Cohen, A.D. (1990). *Language learning*. Heinle ve Heinle Publishers, Boston.
- Creswell, J.W. and Miller, D.L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-131.
https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Duffy, G. (1982). Fighting off the alligators: what research in real classrooms has to say about reading instruction. *Journal of Reading Behavior*, 14, 357-374.
<https://doi.org/10.1080/10862968209547464>
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.
- Graham, S. ve Perin, D. (2007). Writing next: effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools. Carnegie Corporation of New York, New York.
- Guba, E.G. and Lincoln, Y.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N.K. Denzin ve Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hansen, J.G. and Liu, J. (2005). Guiding principles for effective peer response. *ELT Journal*, 59, 31-38. <https://doi.org/10.1093/elt/cci004>
- He, T.H. (2005). Effects of mastery and performance goals on the composition strategy use of adult EFL writers. *Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 61(3), 407-431.
<http://dx.doi.org/10.3138/cmlr.61.3.407>
- Indra, G. (2004). The use of mind mapping strategy to improve students' ability in writing procedure text (an action research at the tenth grade of SMA Negeri 1

- Susukan Kabupaten Semarang) (doctoral dissertation, universities negeri semarang). *Journal of second language writing*, 8, 1-11.
- Jahin, J. H. (2012). The effect of peer reviewing on writing apprehension and essay writing ability of prospective EFL teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(11), 60-84. <https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n11.3>
- Karim, A. A. (2012). *Cooperative Learning Strategies in Enhancing Students' Writing Proficiency: The Case of Second Year LMD Students at Mohamed Khidher University* (Master's thesis). University of Mohamed Khidher Biskra, Biskra.
- Kieft, M., Rijlaarsdam, G. and Van den Bergh, H. (2006). Writing as a learning tool: Testing the role of students' writing strategies. *European Journal of Psychology of Education*, 12(1), 17-34. <https://doi.org/10.1007/BF03173567>
- Kustati, M. and Yuhardi, T. (2014). The effect of the peer-review technique on students' writing ability. *Studies in English Language and Education*, 1(2), 71-81. <https://doi.org/10.24815/siele.v1i2.2671>
- Maarof, N. and Murat, M. (2013). Writing strategies used by ESL upper secondary school students. *International Education Studies*, 6, 47. <https://doi.org/10.5539/ies.v6n4p47>
- Mays, N. and Pope, C. (1995). Qualitative research: rigour and qualitative research. *British Medical Journal*, 311, 109-112. <https://doi.org/10.1136/bmj.311.6997.109>
- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Mu, C. and Carrington, S. (2007). An investigation of three Chinese students' English writing strategies. *TESL-EJ*, 11(1), 1-23.
- Nguyen, L.T.C. and Gu, Y. (2013). Strategy-based instruction: A learner-focused approach to developing learner autonomy. *Language Teaching Research*, 17(1), 9-30. <http://dx.doi.org/10.1177/1362168812457528>.
- Nisbet, J. and Shucksmith, J. (1986). *Learning Strategies*. Routledge ve Kegan Paul, London, Boston and Henley.
- O'Malley, J.M. and Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524490>
- O'Malley, J.M., Chamot, A.U., Stewner-Manzanares, G., Kupper, L. and Russo, R.P. (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35(1), 21-46. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1985.tb01013.x>
- Ocak, G. ve Akkaş Baysal, E. (2019). Öğrenme ortamında eylem araştırması kullanan öğretmenlerin eylem araştırması hakkındaki görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 283-307.
- Ocak, G. ve Olur, B. (2019). Bilimsel Araştırma Süreci: Giriş. (Ed.) G. Ocak, *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara, Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786052419649.01>
- Oxford, R.L. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. Newbury House, New York.
- Patton, M.Q. (1987). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Rao, Z. (2007). Training in brainstorming and developing writing skills. *ELT Journal*, 61, 100-105. <https://doi.org/10.1093/elt/ccm002>
- Raofi, S., Binandeh, M. and Rahmani, S. (2017). An investigation into writing strategies and writing proficiency of university students. *Journal of Language Teaching and Research*, 8, 191-198. <https://doi.org/10.17507/jltr.0801.24>
- Ridhuan, M. and Lim, A.T. (2009). *The writing strategies used by engineering ESL Malay learners*. Conference of the International Journal of Arts ve Sciences. Retrieved December 27, 2010, from <http://eprints.utp.edu.my/2035/>.
- Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly*, 9, 41-51. <https://doi.org/10.2307/3586011>
- Rubin, J. (1987). Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology. In Wenden, A. and Rubin, J. (Eds.) *Learner strategies in language learning*. Prentice Hall International, Hemel Hempstead.
- Sabria, O. (2016). Language learning strategies use in teaching the writing skill for EFL Algerian learners. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 7(3), 479-486. <https://doi.org/10.24093/awej/vol7no3.33>
- Sandelowski, M. and Barroso, J. (2002). Finding the findings in qualitative studies. *Journal of Nursing Scholarship*, 34, 213-219. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2002.00213.x>
- Sasaki, M. (2007). Effects of study-abroad experiences on efl writers: a multiple-data analysis. *The Modern Language Journal*, 91(4), 602-620. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00625.x>
- Schoen, S.F. and Nolen, J. (2004). Action research: decreasing acting-out behavior and increasing learning. *Teaching Exceptional Children*, 37(1), 26-29. <https://doi.org/10.1177/004005990403700103>
- Stern, H.H. (1975). What can we learn from the good language learner?. *Canadian Modern Language Review*, 31(2), 304-318. <https://doi.org/10.3138/cmlr.31.4.304>
- Watts-Taffe, S. and Truscott, D.M. (2000). Using what we know about language and literacy development for ESL students in the mainstream classroom. *Language Arts*, 77, 258-265.
- Weigle, S.C. (2005). Second language writing expertise. In K. Johnson (Ed.), *Expertise in second language learning and teaching* (pp. 128-149). NY: Palgrave Macmillan, Basingstoke, New York. https://doi.org/10.1057/9780230523470_7
- Weinstein, C. and Mayer, R. (1986). The Teaching of Learning Strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (315-327). Macmillan, New York.
- Wenden, A.L. (1987). Incorporating learner training in the classroom. In Wenden, A. and Rubin, J. (eds.), *Learner strategies in language learning*, (159-167). NJ: Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Wong, A.T. (2005). Writers' mental representations of the intended audience and of the rhetorical purpose for writing and the strategies that they employed when they composed. *System*, 33(1), 29-47. <https://doi.org/10.1016/j.system.2004.06.009>

Yusuf, Q., Jusoh, Z. and Yusuf, Y.Q. (2019). Cooperative learning strategies to enhance writing skills among second language learners. *International Journal of Instruction*, 12(1), 1399- 1412. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12189a>

Summary

Introduction

Along with cognitive theories and approaches where the student is at the center, learner-centered designs have emerged in foreign language teaching. In parallel with this change, individual characteristics of learners have gained greater importance. Curiosity and interest in how students become successful and the reasons for their failure have been increasing. Language learning strategies are one of the factors that significantly affect students' success and teaching-learning situations. Language learning strategies, the most often preferred strategies by learners and the characteristics of a good learner have been the subject of many research (Berry, 2007; Cohen, 1990; Nisbet ve Shucksmith, 1986; O'Malley ve Chamot, 1990; Oxford, 1990; Rubin, 1987).

The fact that individuals who learn languages have problems in writing skills is largely due to their poor thinking skills in the target language. Writing in the target language is perceived as a complex and versatile phenomenon for many learners. Again, for most of the learners, writing in the target language is much more difficult than writing in their mother tongue. It has been emphasized by many researchers that using writing strategies in the target language improves writing skills (Sabria, 2016; Sasaki, 2007; Wong, 2005). In these studies, it is stated that there is a positive relationship between the writing strategies used in the target language and the writing skills of the learners, and the competencies of the learners who use more writing strategies improve.

In this context, it is aimed to eliminate the problems faced by the 9th grade Anatolian High School students in their English writing skills by teaching them how to use language learning strategies in terms of writing skill. In the present research, the answers of the following research questions will be sought:

1-What are the positive effects of using writing skills language learning strategies in English writing activities?

2-What are the negative aspects of using writing skills language learning strategies in English writing activities?

3-What is the contribution of writing skills language learning strategies to the development of students' writing skills?

Method

The research has been conducted with the action research method, which is one of the qualitative research methods. The study group of the research was determined by purposeful sampling method. The study group of the research consists of 38 students who were 9th grade students in a high school located in Afyonkarahisar city center in the 2018-2019 academic year. Qualitative data collection tools were employed. The data collection process of the research was carried out in two stages. The first step of collecting data related to the research was completed during the implementation of the action plans. In this period, observation form and researcher diary were used as

data collection tools. The second step of collecting data for the research was to conduct interviews. At this stage, the data were collected through semi-structured interview forms. Descriptive analysis was administered by coding the data obtained in the research in accordance with the themes and sub-themes determined before the interviews. In this study, validity and reliability were achieved by using appropriate data collection and analysis methods, and by ensuring alignment among the research questions, the data collection and analysis techniques.

Within the scope of the research, three different activities including writing skills, language learning strategies and writing activities were carried out with three different action plans.

Results

In this study that writing skills language learning strategies were tried to be implemented in prepared action plans, it was aimed to eliminate the problems encountered in English writing skills. In the research, the data were collected in two stages, therefore the research findings were presented in two stages. In the presentation of the data gathered in the first stage, observation notes in the process of implementation of the action plan and sample statements from the diary of the researcher-practitioner are included. In the second stage, the data obtained from interviews are presented.

Conclusion and Discussion

The ability to write in English is very important to start language learning in the language learning process. This significance stems from the use of writing skills and grammatical structures of the target language and vocabulary. In this study, it is aimed to teach students strategies related to writing skills, one of skill-based language learning strategies, and to improve their writing skills. Students need time and interaction with language to improve their writing skills. For this reason, the study was carried out not with a single action plan or a single activity, but with three action plans and more activities. After the teaching process in which a three-week writing strategies action plans were included, the writing products of the students before the teaching of the strategy and the writing products in the teaching process were compared in order. The paragraphs of the students before learning the strategy use were very short and transitions between sentences were not convenient and fluent. Since the week they started using the strategies, the students produced texts composed of paragraphs. In the first week, while paragraphs were very short ,they were quite rich in terms of words and sentences in the second and last week. This demonstrates that strategy teaching contributed to the development of students' ability to write more structured and meaningful paragraphs. The students wrote the first sentence of the paragraph, which is one of the most important features of a well-structured paragraph, with a great focus and used expressions that gave clues about the content of the paragraph. Furthermore, students learned how to prepare a draft before creating clear and understandable paragraphs.

Pedagogical Implications

Considering the results of the study, it is clear that more studies about other skills such as speaking, reading and listening are needed. Among the limitations of the study, it can be stated that it is a qualitative study. To support the findings and results of the study a quantitative study can be conducted with larger samples.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı =Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi=16.10.2017

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası=2017/05

Authors' Biodata / Yazar Bilgileri

Gürbüz OCAK Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim dalında Prof. Dr. olarak görev yapmaktadır.

Gürbüz Ocak works as a Prof. Dr. at Afyon Kocatepe University, Faculty of Education, Department of Curriculum and Instruction.

Emine AKKAŞ BAYSAL Afyon Kocatepe Üniversitesi Sandıklı Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu'nda Dr. Öğr. Üyesi olarak görev yapmaktadır.

Emine Akkaş Baysal works as an Asst. Prof. at Afyon Kocatepe University, Sandıklı School of Applied Disciplines.

Öğretmenlerde İş Stresi ve Mesleki Tükenmişliğin İş Tatmini ve Mesleki Duygusal Bağlılık Üzerindeki Etkisi

Gökhan Karadirek¹

Type/Tür:

Research/Araştırma

Received/Geliş Tarihi:

February 20/20 Şubat 2020

Accepted/Kabul Tarihi:

November 2/2 Kasım 2020

Page numbers/Sayfa No: 101-122

Corresponding

Author/İletişimden Sorumlu

Yazar:

gokhankaradirek_28@hotmail.com



iThenticate®

This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication. / Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright © 2017 by

Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

Öz

Araştırmanın amacı, öğretmenlerin görevlerini yerine getirirken yaşadıkları iş stresi, mesleki tükenmişlik, iş tatmini ve mesleki duygusal bağlılık faktörleri arasındaki ilişkileri belirlemektir. Araştırma, nicel araştırma desenindedir. Araştırmanın hipotezlerini test etmek için kamu ve özel eğitim kurumlarından 550 öğretmenin oluşturduğu bir örneklem kullanılmıştır. Örneklemdekiler, basit tesadüfi örnekleme tekniğiyle belirlenmiştir. Araştırmanın verileri, anket yöntemiyle 11 Kasım-20 Aralık 2019 tarihleri arasında, öğretmenlerle yüz yüze görüşme yapılarak toplanmıştır. Veriler, uluslararası alanda tercih edilen bir yazılım aracılığıyla analiz edilmiştir. Verilerin güvenilirliği Alfa (α) modeli (Cronbach Alfa Katsayısı) ile hesaplanmıştır. Faktörlerin belirlenmesinde özdeğer istatistiğinden yararlanılmış ve Varimax rotasyonu kullanılmıştır. Faktörlerin aralarındaki ilişkilerin derecesi Pearson Korelasyon katsayısı temel alınarak belirlenmiştir. Hipotezler, adım adım regresyon analizi metoduyla test edilmiştir. Araştırmanın sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır: İş tatminin ve mesleki duygusal bağlılığın iş stresi ve mesleki tükenmişlik boyutlarıyla (kişisel başarıda azalma, duyarsızlaşma, duygusal tükenmişlik) arasında anlamlı ve negatif bir ilişki bulunmaktadır. İş tatmini ile mesleki duygusal bağlılık arasında ise pozitif bir ilişki bulunmuştur. İş stresinin ve mesleki tükenmişlik boyutlarının iş tatmini üzerinde anlamlı ve negatif bir etkisi vardır. Mesleki duygusal bağlılık üzerinde iş tatmininin pozitif etkisi vardır. Duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşmanın ise mesleki duygusal bağlılık üzerinde olumsuz bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan, iş stresinin ve kişisel başarıdaki azalmanın mesleki duygusal bağlılık üzerinde anlamlı bir etkisi bulunamamıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin iş stresi ve mesleki tükenmişlik yaşamalarına neden olan temel faktörler belirlenmeli, bu faktörlerin tamamen ortadan kaldırılmasına yönelik çalışmalar yapılmalı ya da faktörlerin etkilerinin en aza indirilmesi sağlanmalıdır. Bu şekilde öğretmenlerin iş tatmini duygusunu ve mesleki duygusal bağlılığını artırmak mümkündür.

Anahtar Kelimeler: İş stresi, mesleki tükenmişlik, iş tatmini, mesleki duygusal bağlılık, öğretmenlik

Suggested APA Citation /Önerilen APA Atıf Biçimi:

Karadirek, G. (2021). Öğretmenlerde iş stresi ve mesleki tükenmişliğin iş tatmini ve mesleki duygusal bağlılık üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(1), 101-122.
<http://dx.doi.org/10.30703/cije.692020>

¹ Öğr. Gör. Dr., Giresun Üniversitesi, Alucra Turan Bulutçu Meslek Yüksekokulu, Giresun/Türkiye
Lecturer, PhD, Giresun University, Alucra Turan Bulutçu Vocational Education & Training School,
Giresun/Turkey

e-mail: gokhankaradirek_28@hotmail.com ORCID ID: orcid.org/0000-0002-0804-9904

The Effect of Job Stress and Occupational Burnout on Job Satisfaction and Occupational Affective Commitment in Teachers

Abstract

This paper aims to examine the relationships between the job stress, occupational burnout, job satisfaction and occupational affective commitment factors that teachers' experience while performing their duties. The research has a quantitative research pattern. A sample of 550 teachers from public and private schools was used to test the hypotheses of the research. The ones in the sample were determined by simple random sampling technique. The data of the research were collected through the survey method between 11 November and 20 December 2019 by face-to-face interviews with teachers. The reliability of the data was calculated with the Alpha (α) model (Cronbach Alpha Coefficient). Eigenvalue statistics were used to determine the factors and Varimax rotation was used. The degree of relationship between the factors was determined based on the Pearson Correlation coefficient. Hypotheses were tested by stepwise regression analysis method. As a result of the research, the following findings were reached: There is a significant and negative relationship between job satisfaction and occupational affective commitment and job stress and occupational burnout dimensions (decrease in personal accomplishment, depersonalization, emotional exhaustion). A positive relationship was found between job satisfaction and occupational affective commitment. A positive relationship was found between job satisfaction and occupational affective commitment. Job stress and occupational burnout dimensions have a significant and negative effect on job satisfaction. Job satisfaction has a positive effect on occupational affective commitment. It was concluded that emotional exhaustion and depersonalization have a negative effect on occupational affective commitment. On the other hand, there was no significant effect of job stress and decrease in personal accomplishment on occupational affective commitment. Therefore, the main factors that cause teachers to experience work stress and occupational burnout should be identified, eliminated or the effects of these factors should be minimized. In this way, it is possible to increase teachers' job satisfaction and occupational affective commitment.

Keywords: Job stress, occupational burnout, job satisfaction, occupational affective commitment, teaching

Giriş

Eğitim kurumları, ülkelerin sahip olduğu en büyük ve en önemli örgütlerdendir. Bu örgütün insan kaynağının çoğunluğunu, örgütün amacına doğrudan hizmet eden, uzmanlıkları farklı öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenler, bir ülkenin gençlerinin geleceğine doğrudan katkı sağlayan ve etkisi olan temel örgüt üyeleridir. Öğretmenler, toplumun önemli ve değerli bireylerindedir. Bu sebeple geleceğin bilim insanlarının eğitilmesinde büyük paya sahip öğretmenlerin mesleklerinde yaşadıkları duyguları bilmek, mesleki bağlamda olumsuz duyguları var ise bunları ortadan kaldıracak adımlar atmak, olumlu duygularının devamlılığını sağlamak hem öğretmenlerin yetiştirdiği öğrenciler hem de bu öğrencilerin görev alacağı örgütlerin verimliliği için önemlidir. Çünkü öğretmenlik mesleği, gün boyu özellikle genç bireylerle, öğrencilerle yakın ve sürekli iletişimin kurulduğu nadir ve özel bir görevdir. Ayrıca bu mesleği yerine getirenler, örgüt içinden ve dışından etkilenebilmektedir. Kısaca, mesleğin gereği ve özelliği, öğretmenlerde farklı duyguların, hislerin gelişmesine, yeni davranışların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Örneğin, iş stresi, tükenmişlik (duyarsızlaşma, duygusal tükenmişlik, kişisel başarıda azalma), mesleki tatmin ve bağlılık, performans, örgütsel bağlılık ve

vatandaşlık davranışı gibi duygular ve davranışlar bunlardan bazılarıdır. Dolayısıyla mesleki niteliğin, örgütsel ortamın ve örgüt dışındaki çevrenin çalışanların üzerinde yarattığı etkiyi belirlemek, sonuçlarını nedenleriyle birlikte ortaya koymak ve açıklamak, problemlere yönelik çözüm önerileri geliştirmek bilimsel araştırmanın bir gereğidir.

Bu çalışma, iş stresi, iş tatmini, mesleki tükenmişlik, mesleki duygusal bağlılık kavramları arasındaki ilişkileri öğretmenlik mesleği çerçevesinde ele almaktadır. Bu nedenle örneklemdekilerin yanıtları, iş stresi, iş tatmini, mesleki tükenmişlik ve mesleki duygusal bağlılık ölçekleriyle sınırlandırılmış veriler olup, öğretmenlerin meslekleriyle ilgili duygu ve düşüncelerini yansıtmaktadır.

Kavramsal Çerçeve

Bu araştırmanın temeli, iş stresi, mesleki tükenmişlik, iş tatmini ve mesleki duygusal bağlılık kavramları üzerine kurulmuştur. Araştırma çerçevesinde bu kavramların ne anlama geldiği sırayla kısaca açıklanmaktadır.

İş stresi: Stres, bireyin yaşadığı ruhsal bir gerilimdir ve birçok çeşidi bulunmaktadır. Bunlardan biri iş stresidir. İş stresi, işle ilgili bazı faktörlerden oluşmaktadır. Bu faktörler; rol çatışması, rol belirsizliği, çalışanlardan çok sayıda görevi yerine getirmesini istemek ve bu görevler için yeterli kaynakların bulunmaması gibi aşırı görev yükü, işin tehlikeli olduğu duygusunu içeren, iş stresine neden olan, iş stresini harekete geçiren uyarıcılardır (Lambert vd., 2005: 33). İş stresi, örgütlerin tüm kademelerine (ast kademedekinden yöneticilere kadar) ve işe yeni alınmış personelin performansına, örgütsel verimliliğine etki edebilen hem ruhsal hem de fiziksel bir rahatsızlık duygusudur (Akova vd., 2015).

Mesleki Tükenmişlik: Tükenmişlik, duygusal tükenme ve bir sinizm sendromudur. Tükenmişlik, genellikle çalışan insanlar arasında görülmektedir (Maslach ve Jackson, 1981: 99) ve literatürde mesleki ya da iş tükenmişliği şeklinde kullanılmaktadır. Mesleki tükenmişlik, insanların mesleğinde çaba gösterme yeteneğindeki azalma, bir yorgunluk veya hayal kırıklığı durumudur (Griffin vd., 2010; Hurst ve Hurst, 1997). Maslach ve Jackson (1981), tükenmişliğin üç alt boyutunun olduğunu ileri sürmektedir. Bunlar, duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarıdır.

İş Tatmini: İş tatmini, çalışanların mesleğini ya da işini ne kadar çok sevdiğini gösteren (Spector, 1999) işle ilgili duygusal bir tepkidir. Bu duygusal tepki, umut edilen, beklenen ve ihtiyaç duyulanan gerçek sonuçlarla kıyaslanmasının sonucunda ortaya çıkmaktadır (Griffin vd., 2010). İş tatmini, birinin iş deneyimlerinin değerlendirilmesinden kaynaklanan zevkli ve olumlu duygusal koşulların bir kombinasyonudur (Sharma ve Chalotra, 2017).

Mesleki Duygusal Bağlılık: Duygusal bağlılık, örgütsel bağlılığın temel boyutlarından biridir (Meyer ve Allen, 1991). Duygusal bağlılık, genellikle bireyin örgüte sadakat göstermesi, çalışanın bulunduğu örgütle gurur duyması ve onun hedeflerini özümsemesi; örgütle kendisini içselleştirmesi, örgüte katılmaya ve örgüt uğruna kişisel çaba göstermeye istekli olmasıdır (Mowday vd., 1979). Meyer ve Allen (1993) çalışmasında örgütsel bağlılık boyutlarını açıklarken duygusal bağlılığı mesleki boyutta ele alan bir ölçek geliştirmiştir. Bu çalışmada, duygusal bağlılık, mesleki düzeyde ele alınarak öğretmenlik mesleğinin duygusal bağlılığı incelenmiştir. Bu

nedenle öğretmenlik mesleğinin yarattığı bağlılık duygusu ön planda tutularak, mesleki duygusal bağlılığın; iş stresi, iş tatmini ve mesleki tükenmişlikle ilişkisinin daha anlamlı sonuçların ortaya konulmasını sağlayacağı varsayılmıştır.

Teorik Altyapı ve Hipotezler

İş stresi-iş tatmini ilişkisi. Bilimsel çalışmalar incelendiğinde, iş stresiyle iş tatmini arasındaki ilişkileri ortaya koymak için değişik meslek gruplarının örnek seçildiği görülmektedir. Cezaevi personeli üzerinde yapılan iki ayrı çalışmanın bulgularına göre, iş stresiyle iş tatmini arasında negatif yönlü bir ilişki vardır (Lambert vd., 2005; Griffin vd., 2010). Araştırma evreni olarak üniversitedeki araştırma görevlilerinin seçildiği başka bir çalışma, iş stresinin toplam iş tatmin üzerinde negatif yönlü doğrusal etkisinin olduğunu vurgulamaktadır (Bayar ve Öztürk, 2017). Beş yıldızlı otel işletmeleri çalışanlarının bir ankete verdikleri yanıtlarının analiz edilmesiyle de iş stresinin iş tatminiyle negatif ilişkisinin olduğu bulunmuştur (Akova vd., 2015). Mesleki stresle iş doyumu arasındaki ilişkiyi incelemek için kamu ve özel banka personelinden elde edilen veriler analiz edilmiş ve şu sonuca ulaşılmıştır: Mesleki stresle iş doyumu arasında negatif yönlü bir ilişki vardır (Güner vd., 2014). Tayvan'da farklı hastanelerden radyologların üzerinde bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırmayla; iş stresi ile iş tatmini arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır (Lin vd., 2013). Algılanan stres, tükenmişlik ve iş tatmini arasındaki ilişkileri ortaya koyabilmek için okul rehberlerinden veriler toplanmıştır. Bu verilerin analizinden; iş tatminiyle iş stresi arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğu bulunmuştur (Mullen vd., 2018). Keşmir'de, çağrı merkezlerindeki çalışanlarının yaşadığı iş stresiyle iş tatmini arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğundan bahsedilmiştir (Sharma ve Chalotra, 2017). İş stresiyle iş tatmini arasındaki ilişkiyi açıklamak için polis memurları üzerinde de bir çalışma yapılmıştır. Çin'de polis memurları üzerinde yapılan bu çalışmaya göre; polislerin yaşadığı iş stresiyle iş tatmini arasında negatif ilişkili bulunmaktadır (Wang vd., 2014). Son zamanlardaki çalışmalardan elde edilen bulgular benzer sonuçlar vermektedir. Lambert ve diğerlerine (2018) göre polislerin yaşadığı iş stresiyle mesleki iş tatmini arasında negatif ilişki bulunmaktadır (Lambert vd., 2018). İran'daki bir örgüt çalışanlarından elde edilen veriler analiz edildiğinde; mesleki stresin iş tatmini üzerinde doğrudan olumsuz etkisinin olduğu görülmüştür (Aghdasi vd., 2011). Türkiye'de öğretmenler üzerinde yapılan araştırmalarda da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Örneğin, Turhan ve diğerlerine (2018) göre iş doyumu ile iş stresi arasında düşük düzeyde anlamlı ve negatif bir ilişki vardır. Günbayı ve Tokel (2012) de iş stres ile iş doyumu arasında yüksek düzeyde anlamlı ve ters yönlü bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. İş doyumunun düşük olduğu durumlarda iş stresi yüksek, iş doyumunun yüksek olduğunda ise iş stresi düşüktür. Bu araştırma ayrıca, hizmet süresiyle iş doyumu arasında negatif ve orta düzeyde, görev yeri ile iş doyumu arasında pozitif ve düşük düzeyde ilişkinin olduğunu göstermiştir. Yine örneklemini öğretmenlerin oluşturduğu bir araştırmaya göre, algılanan stres mesleki doyumu negatif yönde etkilemektedir (Fırat, 2018). Yürür ve Keser (2010) işe bağlı gerginlik, iş tatmini ve duygusal tükenmişlik kavramları arasındaki ilişkiyi incelemek için lise ve ilköğretim öğretmenleri üzerinde bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda, işe bağlı gerginliğin iş tatminini negatif yönde etkilediği ifade edilmiştir.

Literatürdeki çalışmalardan hareketle öğretmenlerin mesleki görevlerini yerine getirirken yaşadığı iş stresiyle iş tatmini arasındaki ilişki için bu araştırmada şu varsayım önerilmektedir:

Hipotez 1: Öğretmenlerin yaşadığı iş stresinin iş tatmini üzerinde negatif etkisi vardır.

İş stresi-mesleki duygusal bağlılık ilişkisi. Literatürde, iş stresiyle mesleki duygusal bağlılık arasındaki ilişkiden ziyade genellikle iş stresiyle örgütsel bağlılık arasındaki ilişki araştırma konusu yapılmaktadır. Belli bir meslek grubu veya gruplarının iş stresiyle örgütsel bağlılığı araştırılmış olması, örgütsel bağlılık kavramı kadar mesleki duygusal bağlılığı da ilgilendirmektedir. Meyer ve diğerleri (1993) örgütsel ve mesleki duygusal bağlılık kavramlarının aynı olmadığını gösteren iki ölçekle bunu ifade etmek istemiştir. Bu kavramlar arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmaların genel olarak ortak tarafı; iş stresinin örgütsel ve mesleki duygusal bağlılıkla arasındaki ilişkinin negatif yönlü olduğudur. Lambert ve diğerleri (2005) ile Griffin ve diğerleri (2010) meslek grubu olarak aynı evrenden topladıkları verileri analiz ettiklerinde, benzer sonuçlara ulaşmıştır. İş stresiyle örgütsel bağlılık arasında negatif yönlü bir ilişki vardır (Lambert vd.,2005; Griffin vd., 2010). Çin’de, sağlık çalışanlarının örneklemini oluşturduğu bir çalışmadan varılan sonuç; iş stresiyle duygusal bağlılık arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğudur (Yang vd., 2017). Yine, Tayvan’da farklı hastanelerin radyologları üzerinde yapılan araştırmanın sonucu da iş stresi ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı negatif bir ilişkinin olduğunu göstermiştir (Lin vd., 2013). Az sayıda olsa da bazı araştırmalarda doğrudan mesleki duygusal bağlılığın iş stresiyle ilişkisi açıklanmıştır. Polislerin yaşadığı iş stresinin üç boyutu, onların iş tatminini ve mesleki duygusal bağlılıklarını etkilemektedir (Kuo, 2015). Kuo’ya (2015) göre, iş stresinin duygusal bağlılığın açıklanmasına katkısı vardır. Başka bir araştırmaya göre de polislerin yaşadığı iş stresleriyle mesleki olarak duygusal bağlılıkları arasında negatif bir ilişki bulunmaktadır (Lambert vd., 2018). Araştırmanın evrenini ortaöğretim düzeyindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin oluşturduğu çalışmanın bulgularında da örgütsel bağlılıkla iş stresi arasında düşük düzeyde anlamlı ve negatif bir ilişki tespit edilmiştir. Örgütsel bağlılığın duygusal ve normatif örgütsel bağlılık boyutlarının iş stresiyle negatif ilişkisinin olduğu görülmüştür (Turhan vd., 2018). Yukarıdaki bulgularda görüldüğü üzere, belli meslek grupları ele alınarak çalışanların iş stresiyle örgütsel duygusal ya da mesleki duygusal bağlılık arasındaki ilişkiler araştırılmış ve bu ilişkilerin negatif yönlü olduğu görülmüştür. Alan yazındaki bulgulardan hareketle, öğretmenlik mesleğindekiilerin de yaşadıkları iş stresinin mesleki duygusal bağlılıkla arasındaki ilişkiye dair aşağıdaki varsayım ortaya atılmıştır:

Hipotez 2: Öğretmenlerin yaşadığı iş stresinin mesleki duygusal bağlılık üzerinde negatif etkisi vardır.

Mesleki tükenmişlik- iş tatmin ilişkisi. Bir üniversitenin çalışanları üzerinde gerçekleştirilen araştırmaya göre, iş tükenmişliğiyle iş tatmini arasında ters yönlü, negatif ilişki vardır (Salehi ve Gholtash, 2011). Wang ve diğerlerine (2014) göre, duyarsızlaşma ve duygusal tükenmişlik, iş tatminini negatif bir şekilde etkilemektedir. Kişisel başarı ise iş tatminini pozitif bir şekilde etkilemektedir. İş tatminiyle tükenmişliğin üç boyutuyla; kişisel başarı duygusunun azalması, duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma arasında düşük düzeyde negatif ilişki bulunmaktadır

(Lambert vd., 2018). Algılanan stres, tükenmişlik ve iş tatmini arasındaki ilişkileri ortaya koyabilmek için okul rehberinden veriler toplanmıştır. Bu verilerin analizinden; iş tatminiyle tükenmişlik arasında istatistiki olarak anlamlı ve negatif yönlü bir ilişkinin olduğu bulunmuştur (Mullen vd., 2018). Griffin ve diğerlerine (2010) göre, mesleki tükenmişliğin boyutlarıyla; duyarsızlaşma, kişisel başarıda azalma ve duygusal tükenmişlikle iş tatmini arasında negatif yönlü bir ilişki vardır. Türkiye’de ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş doyumuyla mesleki tükenmişlik duyguları arasındaki ilişki araştırılmış ve şu bulgulara ulaşılmıştır: iş doyumuyla mesleki tükenmişlik duygusu arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Ertürk ve Keçecioğlu, 2012). Ertürk ve Keçecioğlu’na göre mesleğinden dolayı tükenmişlik yaşayan bir bireyin işinden mutlu olmasını beklemek çok mantıklı değildir. Çünkü, mesleki tükenmişlik işe karşı hissedilen bir memnuniyetsizlik fonksiyonudur. Bu nedenle mesleki tükenmişlikten dolayı iş doyumsuzluğunun yaşanması daha olasıdır. Tabii ki her iş doyumsuzluğunu mesleki tükenmişlikle ilişkilendirmek de doğru bir yaklaşım değildir. Alan yazında, mesleki tükenmişlik boyutlarının iş tatmini arasındaki genel ilişki sonuçları, öğretmenlik mesleğindeki için de benzer ilişkileri yansıtmakta mıdır? Bu soruya yanıt bulabilmek için şu varsayımlar geliştirilmiştir:

Hipotez 3a: Öğretmenlerin duyarsızlaşması, iş tatminini negatif bir şekilde etkiler.

Hipotez 3b: Öğretmenlerin yaşadığı duygusal tükenmişlik, iş tatminini negatif bir şekilde etkiler.

Hipotez 3c: Öğretmenlerin kişisel başarılarındaki azalma, iş tatminini negatif bir şekilde etkiler.

Mesleki tükenmişlik-mesleki duygusal bağlılık ilişkisi. Griffin vd., (2010)’a göre, mesleki tükenmişliğin; duyarsızlaşma, kişisel başarıda azalma ve duygusal tükenmişlik boyutlarıyla örgütsel bağlılık arasında negatif yönlü bir ilişki vardır. Başka bir çalışmada, iş tükenmişliğinin örgütsel bağlılık üzerinde negatif etkisinin olduğu vurgulanmaktadır (Salehi ve Gholtash, 2011). Polis memurlarının duygusal bağlılığıyla tükenmişliğin; kişisel başarı duygusunun azalması, duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma boyutu arasında negatif ilişki bulunmaktadır (Lambert vd., 2018). Duygusal bağlılığın duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve başarı duygularında azalmayla negatif bir ilişkisi olduğunu göstermektedir (Garland vd., 2014). Evrenini İstanbul serbest muhasebeci mali müşavirler odaları üyelerinin oluşturduğu bir araştırmanın sonucu göstermiştir ki: Duygusal mesleki bağlılıkla duygusal tükenmişlik arasında negatif ilişki bulunmuştur. Ayrıca, tükenmişliğin duygusal tükenme boyutunun duygusal mesleki bağlılık ile duygusal işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkiye de kısmi aracılık etkisi vardır (Ciftcioglu, 2011).

Hipotez 4a: Öğretmenlerin duyarsızlaşması, mesleki duygusal bağlılığı negatif etkiler.

Hipotez 4b: Öğretmenlerin yaşadığı duygusal tükenmişlik, mesleki duygusal bağlılığı negatif etkiler.

Hipotez 4c: Öğretmenlerin kişisel başarılarındaki azalma, mesleki duygusal bağlılığı negatif etkiler.

İş tatmini-mesleki duygusal bağlılık ilişkisi. İş tatminiyle örgütsel bağlılık arasında pozitif ilişki vardır (Salehi ve Gholtash, 2011). Griffin vd., (2010)'a göre, iş tatminiyle örgütsel bağlılık pozitif ilişkilidir. Duygusal bağlılık olumlu iş deneyimleri deneyimleriyle ilişkilidir. Mesleğe duygusal bağlılık, arzu edilen davranışlar veya davranışsal niyetlerle pozitif ilişkili iken, istenmeyen davranışlarla (örneğin, mesleği ve örgütü terk etme niyeti, devamsızlık ve ihmal) negatif ilişkilidir (Meyer vd., 1993). Öğretmenlerin iş doyumunu ile duygusal bağlılıkları arasında pozitif ilişki vardır (Turhan vd., 2018). Güçlü ve Zaman (2011) alan dışından atanmış rehber öğretmenleri üzerinde yaptıkları araştırmanın sonucunda; rehber öğretmenlerinin iş doyum düzeyleriyle örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişkinin olduğunu ifade etmiştir. Hindistan'daki polis memurlarının duygusal bağlılıkla iş tatmini arasında pozitif ilişki vardır (Lambert vd., 2018). Polislerin işlerinden tatmin olması, duygusal bağlılığı pozitif bir şekilde etkilemektedir (Kuo, 2015). İş tatminiyle duygusal bağlılık arasında pozitif ilişki vardır (Irving vd., 1997). İş tatminiyle duygusal mesleki bağlılık arasında pozitif ilişki vardır (Salzmann vd., 2018). Pakistan'da özel ve kamu olmak üzere iki üniversitenin çalışanlarından veri toplanmış ve analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda, mesleki iş tatminiyle mesleki duygusal bağlılık arasında pozitif ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Yousaf vd., 2013).

Hipotez 5: Ordu ilindeki öğretmenlerin mesleki duygusal bağlılığı üzerinde iş tatmininin pozitif etkisi vardır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın amacı, öğretmenlerin görevlerini yerine getirirken yaşadıkları iş stresi, mesleki tükenmişlik, iş tatmini ve mesleki duygusal bağlılık faktörleri arasındaki ilişkileri belirlemektir.

İnsanlar meslek tercihi yaparken birtakım beklentiler içerisine girmektedir. Öğretmenlik de genellikle hem maddi hem de sosyal statü olarak beklentilerin karşılanabildiği mesleklerdendir. Toplumumuzda öğretmenlik, saygı duyulan, üniversiteye hazırlık döneminde çok sayıda öğrencilerin öğretmen olmayı hayal ettiği, istediği, beklentilerini karşılayacağına inandıkları bir meslektir. Hayaller ve beklentiler, gerçeğe dönüştüğünde çok büyük mutluluklar yaşanabilmektedir. Ancak, her zaman beklentilerin karşılanması mümkün olmayabilir. Bazen bireyler sosyal, ekonomik, duygusal, örgütsel düzeyde hayal kırıklığı yaşayabilir. Tüm olumlu ve olumsuz durumlar, öğretmenlerde bazı duyguların yaşanmasına, yeni davranışların ortaya çıkmasına ve sonuçlara neden olabilir. Özellikle değişen sosyal, ekonomik, mesleki ve örgütsel koşulların bazı mesleklerdeki tükenmişlik, iş stresi, mesleki bağlılık ve tatmin duygusunun belirleyicisi olabileceği bu araştırmanın alan yazınında ifade edilmiştir.

Alan yazından çıkarılan genel sonuç; iş stresi, mesleki tükenmişlik, iş tatmini ve mesleki veya duygusal bağlılık kavramları arasında anlamlı ilişkilerin olduğudur. Ancak, bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki her anlamlı ilişkinin anlamlı bir etkiye neden olacağını söyleyemeyiz. Bu kapsamda, aşağıdaki sorulara öğretmenlerin düşüncelerinden yola çıkılarak cevap bulmak, değişkenler çerçevesinde önceki araştırmaların bulgularının genel geçerliliğinin sorgulanması bakımından bu araştırma için önemlidir.

- Öğretmenlerin mesleğiyle ilgili algıladıkları stresin ve yaşadıkları mesleki tükenmişliğin mesleki duygusal bağlılık ve iş tatmini üzerinde bir etkisi var mıdır? Bir etki söz konusu ise bu etkinin yönü nedir ve iş tatmini ile mesleki duygusal bağlılık üzerinde en güçlü anlamlı etkisi bulunana bağımsız değişken hangisi/hangileridir?
- Mesleki duygusal bağlılık üzerinde öğretmenlerin iş tatmin duygusunun anlamlı bir etkisi var mıdır? Var ise bu etkinin yönü ve gücü nedir?

Yöntem

Nicel araştırma yöntemiyle verilerin elde edildiği bu çalışmanın amacı ve önemi, veri toplama aracı ve süreci, evren ve örneklem, verilerin analizi ve bulgularla ilgili bilgiler sırasıyla aşağıda açıklanmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Öğretmenlerin mesleklerini yerine getirirken yaşayabileceği iş stresinin ve mesleki tükenmişliğin iş tatmini ve mesleki duygusal bağlılık üzerindeki etkisini ortaya koyabilmek için gerekli veriler, bir anket yardımıyla toplanmıştır. Anketin kapsam ve yapı geçerliliği için uzman akademisyen görüşü alınmıştır. Anket formunun birinci bölümünde öğretmenlere yanıtlamaları için sekiz adet demografik nitelikte soru yöneltilmiştir. Formun ikinci bölümünde ise öğretmenlerden beşli likert ölçek tipinde mesleki tükenmişlik, iş stresi, iş tatmini ve mesleki duygusal bağlılık ölçekleriyle ilgili toplam 29 soruyu yanıtlamaları istenmiştir. Toplam 13 maddeden oluşan mesleki tükenmişlik ölçeğinin; duyarsızlaşma (4 madde), duygusal tükenmişlik (3 madde) ve kişisel başarıda azalma (6 madde) olmak üzere üç alt boyutu vardır. İş stresi ve iş tatmini ölçekleri ise 5'er maddeden oluşmaktadır. Mesleki tükenmişlik, iş stresi ve iş tatmini ölçek maddeleri daha önceden güvenilirliği test edilmiş bir çalışmadan yararlanılarak oluşturulmuştur (Griffin vd., 2010). Mesleki duygusal bağlılık için ise 6 maddeli bir ölçek (Meyer vd., 1993) kullanılmıştır.

Araştırmacı, Ordu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 06.11.2019 tarih ve 21942620 sayılı izin yazısına istinaden evrende veri toplama işlemine başlanmıştır. 11 Kasım-20 Aralık 2019 tarihleri arasında öğretmenlerle yüz yüze görüşme yapılarak veriler toplanmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Ordu ili Altınordu İlçesinde görev yapan 2243 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın yapılacağı ilin büyükşehir ve katılımcılara ulaşabilme imkânının kolay olması evren seçiminin temel önceliğidir. Bu evrenden %95 (0.05) düzeyinde kabul edilebilir asgari örneklem büyüklüğünün sağlanabilmesi için en az 344 katılımcıya, %99 (0.01) güvenilirlik düzeyinde ise en az 514 katılımcıya ulaşmak gerekmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2014). Olasılığa dayalı örneklem yöntemlerinden basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak araştırmanın örnek kütlesi belirlenmiştir. Evrendekilere eşit seçilme imkanı vermek amacıyla araştırma mesai günlerinde ve saatlerinde yapılmıştır. Ayrıca, okulun kamu veya özel ya da okulların niteliği (okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim, vb.) öğretmenlerin branşları, örgütsel ve bireysel özelliklere göre bir ayırım yapılmadan saha çalışması tamamlanmıştır. Anket formundaki soruları evrenden 550 öğretmen yanıtlamayı kabul etmiş ve yanıtlamıştır. Bu sayı, nicel desenli sosyal bilimler alanında gerçekleştirilen araştırmalar için %99

güvenilirlik düzeyinde, kabul edilebilir aralıkta bir örneklem büyüklüğüdür (Gürbüz ve Şahin, 2014).

Hipotez sonuçlarının ve bulgularının alan yazındaki ve sonraki çalışmalarla kıyaslanabilmesine imkân tanıyabilmek amacıyla bu araştırmanın örneklem grubuyla ilgili bazı demografik bilgilere ihtiyaç duyulmuştur. Örneklem grubunun demografik özellikleri; cinsiyet, medeni durum, idari görev, yaş aralığı, gelir düzeyi, meslekte çalışma süresi ve öğrenim düzeyi Tablo 1’de gösterilmiştir. Öğretmenlerin branşlarıyla ilgili bilgilere, sadece metin içerisinde yer verilmiştir.

Tablo 1.
Demografik Özellikler

Cinsiyet	f	%	Medeni Durum	f	%	İdari Görevi	f	%
Kadın	284	51,6	Evli	498	90,5	Var	46	8,4
Erkek	266	48,4	Bekâr	52	9,5	Yok	504	91,6
Yaş Aralığı	f	%	Gelir Düzeyi	f	%	Meslekte Çalışma Süresi	f	%
25-35 yaş	81	14,7	5000 ₺ ve altı	171	31,1	10 yıl ve altı	77	14,0
36-45 yaş	240	43,6	5001₺-6000 ₺	195	35,5	11-20 yıl	214	38,9
46-55 yaş	179	32,5	6001₺-7000 ₺	109	19,8	21-30 yıl	184	33,5
56 yaş ve üstü	50	9,1	7001 ₺ ve üzeri	75	13,6	30 yıl ve üzeri	75	13,6
Öğrenim Düzeyi	f	%	f: frekans		%: yüzde			
Lisans	475	86,4						
Yüksek Lisans	73	13,3						
Doktora	2	0,4						

Örnekleme oluşturan 550 öğretmenin demografik özellikleri Tablo 1’deki gibidir. Karşılaştırmalı tablolar (Crosstabs) yönteminden yararlanılarak demografik özellikler yorumlanmıştır. Cinsiyete ile medeni durum incelendiğinde bekârların %71,2’si kadın, %28,8’i erkektir. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre evliliğe daha eğilimli olduğu söylenebilir. Örneklem içerisindekilerin %90,5’lik kısmının evli olması öğretmenlerin aile olmayı önemsediklerinin bir göstergesidir. Öğretmenlerin gelir düzeyleri, ortalama 5000₺ ile 7000₺ aralığındadır. %86,4’ü lisans mezunudur. İdari göreve göre öğrenim durumu karşılaştırıldığında, idari görevi olmayanların idari görevi olanlara göre öğrenim düzeylerinin daha yüksektir. Tüm lisansüstü (yüksek lisans, doktora) öğrenim düzeyleri arasında İdari görevi olanlar %15,1 iken yönetici ya da idari görevi olmayanlar %84,9’dur ve doktora mezunu olanlar da bu grubun içerisinde. Bu sonuç, öğrenim düzeyiyle idari görevlere sahip olma arasında tam bir paralellik olmadığını göstermiştir. İdari görevi olanların %95’inin hizmet süresi 11 yıl ve üzerindedir. Buradan öğretmenlerin 10 yıldan sonra idari görevde bulunmaya daha istekli oldukları sonucu çıkarılabilir. İdari görevi olanların %50’si 5000₺-6000₺, %38’i ise 6000₺’nin üzerinde bir gelir düzeyindedir. İdari görevi bulunmayanların %66,6’sı 6000₺’nin altında gelir düzeyindedir ve bunların %31,1’inin gelir düzeyi 5000₺’nin altındadır. Bulgular, gelir düzeyinin öğretmenlerin idari görevlerine göre farklılaştığını, genel olarak idari görevi olanların gelir düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin yaş aralığı incelendiğinde, orta yaş (%43,6) ve üzerindeki yoğunlukta olduğu görülmektedir. Bunun nedeni, araştırmanın seçildiği evren olabilir. Çünkü merkezi yerlerde, il merkezlerinde görev

yapabilmek için öğretmenlerin hizmet alanı ve hizmet puanı gibi kriterler önemlidir. Ayrıca, yaş dağılımını meslekte çalışma süresiyle ilişkilendirildiğinde hizmet alanı ve hizmet puanının belirleyici olduğu söylenebilir. Yaş gruplarıyla ilgili bir başka bulgu da şudur; idari ya da yönetici görevi olanların yaş ortalaması genellikle orta yaş ve üzerindeki gruptakilerdir (%91,3). Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarındaki çeşitliliğin fazla olması nedeniyle Tablo 1’de branşlarla ilgili bilgilere yer verilememiştir. Branşlarıyla ilgili bulgular incelendiğinde; katılımcıların %25,81’i (142) sınıf öğretmeni, %10,9’u (60) Türkçe veya Türk dili ve edebiyatı, %9,8’i (54) yabancı dil (İngilizce, Almanca, vs.), %9,81’i (54) matematik, %5,45’i (30) din kültürü ve ahlak bilgisi, %4,54’ü (25) okul öncesi öğretmenliği, %3,45’i (19) tarih, %3,1’i (17) fen bilimleri, %3,1 (17) rehberlik ya da rehberlik ve psikolojik danışmanlık, %2,9’u (16) beden eğitimi, %2,54’ü (14) fizik, %2,54’ü (14) kimya, %2,36 (13) coğrafya, %2’si (11) müzik, %1,81’i (10) biyoloji, %1,63’ü (9) sosyal bilgiler öğretmenliği, %1,63’ü (9) bilişim teknolojileri, %1,45’i (8) görsel sanatlar, %5,1’i (28) diğer (felsefe, makine, çocuk gelişimi, sağlık hizmetleri, teknoloji tasarım, özel eğitim, otomotiv, tesisat teknolojisi ve iklimlendirme) branşlardır. Branşlardaki dağılımın eğitim sistemindeki önceliklerle ilişkili olduğu söylenebilir. Başka bir ifadeyle eğitim sistemi, okul türleri ve sayısı gibi nitelikler okullardaki derslerin önem düzeyini ya da derslerin zorunlu olmasını, dolaylı olarak da branşlara göre istihdam edilen öğretmen sayısını etkileyebilir.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri, uluslararası araştırmalarda tercih edilen bir yazılım aracılığıyla analiz edilmiştir. Öncelikle, verilerin değişkenlere göre normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Skewness ve Kurtosis değerleri -1.5 ile +1.5 arasında ise verilerin normal dağıldığı kabul edilir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu kapsamda ölçeklerin Skewness değerleri: -1,212 ile 1,342 ve Kurtosis değerleri ise; -,660 ile 1,275 arasındadır. Normallik testine göre, veriler normal dağılmaktadır. Bu nedenle hipotezler parametrik testlerle sınanmalıdır. Saha araştırması neticesinde toplanan veriler kullanılarak; ölçeklerin niteliklerini, güvenilirliğini ve yapısal geçerliliğini test etmek amacıyla güvenilirlik ve faktör analizi testleri yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda elde edilen değişkenler arasındaki ilişkiler, temel istatistik teknikleri; korelasyon ve çoklu doğrusal regresyon analizleri yardımıyla hesaplanmış ve hipotezlerin testi gerçekleştirilmiştir. Korelasyon analiz testinde Pearson korelasyon katsayısı metodu kullanılmıştır. Çok sayıda değişkenin bulunduğu araştırmalar için en uygun regresyon modelini ortaya koyabilmek için adım adım yöntemi sıklıkla tercih edilmektedir (Alpaykut vd., 2011). Bu araştırmada da hipotezlerin test edilmesi sürecinde adım adım (Stepwise) yöntemi kullanılarak en uygun ve anlamlı regresyon modelinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Güvenirlilik analizi. Veri toplama aracının güvenliğini hesaplamak için alfa (α) modeli, Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı kullanılmıştır. Ölçekler için hesaplanan alfa katsayıları sırasıyla; iş tatmini $\alpha=0,79$, mesleki bağlılık $\alpha=0,73$, İş stresi $\alpha=0,78$ ve mesleki tükenmişlik $\alpha=0,65$ ’dir. Hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları ölçeklerin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2010).

Faktör analizi. Öğretmenlerle gerçekleştirilen mülakatta; iş stresi, iş tatmini, mesleki bağlılık ve mesleki tükenmişlik ölçekleri kullanılmıştır. Ölçeklerin yapısal geçerliliğinin tespiti için temel bileşenler (Principal components) ve Varimax eksen döndürmesi yöntemi kullanılmış ve faktörler isimlendirilmiştir. Faktör sayılarının

belirlenmesinde tercih edilen ölçüt, Özdeğer (Eigenvalues) istatistiğidir. Veri setlerinin faktör analizine uygunluğunun tespitinde Barlett testi ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testlerinden yararlanılmıştır. Faktör yükü (faktör ağırlığı<0,50) altındaki ölçek maddeleri (5, 17, 24) çıkarılarak en anlamlı ve bağımsız altı faktör elde edilmiştir. Faktörler, Tablo 2’de maddeleriyle birlikte verilmektedir. Ek1’de, veri toplamak için kullanılan ölçeklere ait maddelerin ifade biçimleri anket formundaki sıraya göre verilmiştir.

Tablo 2.
Faktör Analizi Sonuçları

Mesleki Tükenmişlik Ölçeği Boyutları ve Maddeleri	Faktör Ağırlığı	Özdeğer	Açıklanan Varyans (%)	Cronbach Alpha (α)
<i>Kişisel Başarıda Azalma</i>				
12	,772			
11	,705			
13	,699			,806
10	,695			
9	,669	3,673	28,254	
8	,613			
2	,587			,790
4	,518			
<i>Duygusal Tükenmişlik</i>				
7	,805	1,928	14,836	,660
6	,796	1,454	11,182	a= ,650
<i>Duyarsızlaşma</i>				
3	,830			
1	,820			
<i>Toplam</i>			%54,266	
Kaiser-Meyer-Olkin Değeri= ,721; Bartlett Küresellik Testi: [$\chi^2(78)= 2437,021$; p<0.001]				
Mesleki Duygusal Bağlılık Ölçeği ve Maddeleri	Faktör Ağırlığı	Özdeğer	Açıklanan Varyans (%)	Cronbach Alpha (α)
28	,790			
26	,781			
25	,767	2,707	45,120	,735
27	,602			
29	,561			
Kaiser-Meyer-Olkin Değeri= ,804; Bartlett Küresellik Testi: [$\chi^2(15)= 712,624$; p<0.001]				
İş Tatmini Ölçeği ve Maddeleri	Faktör Ağırlığı	Özdeğer	Açıklanan Varyans (%)	Cronbach Alpha (α)
22	,847			
21	,845			
23	,731	2,711	54,223	,787
20	,697			
19	,510			
Kaiser-Meyer-Olkin Değeri= ,782; Bartlett Küresellik Testi: [$\chi^2(10)= 835,990$; p<0.001]				
İş Stresi ve Maddeleri	Faktör Ağırlığı	Özdeğer	Açıklanan Varyans (%)	Cronbach Alpha (α)
15	,825			
14	,788			
16	,777	2,482	49,637	,780
18	,697			
Kaiser-Meyer-Olkin Değeri= ,766; Bartlett Küresellik Testi: [$\chi^2(10)= 637,696$; p<0,001]				

Bulgular

Örneklemeden elde edilen verilerin uygun bir istatistik programı yardımıyla analiz edilmiş ve araştırmanın bulguları ortaya konulmuştur. Araştırmanın hipotezlerini test etmek için çoklu korelasyon ve regresyon analizi yöntemleri temel alınmıştır. Korelasyon analizi sırasında hesaplama yöntemlerinden Pearson korelasyon katsayısı tercih edilmiş ve faktörler arasındaki anlamlı ilişkiler ($p<0,01$ ve $p<0,05$) düzeylerine göre belirlenmiştir (Tablo 3). Aralarında istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilen değişkenlere, hipotezler kapsamında çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Bu analizler sırasında en uygun modelin belirlenmesi amaçlanmış, bu nedenle Stepwise (adım adım) metodu kullanılmıştır.

Korelasyon Analizi Sonucu

Tablo 3.

Korelasyon Analizi Sonucu

	Ortalama	Standart Sapma	F1	F2	F3	F4	F5	F6
İş Tatmini (F1)	4,1409	0,71410	1					
Mesleki Duygusal Bağlılık (F2)	4,3312	0,72968	,484**	1				
İş Stresi (F3)	1,8086	0,70135	-,217**	-,169**	1			
Duyarsızlaşma (F4)	1,6391	0,91248	-,235**	-,166**	,099*	1		
Duygusal Tükenmişlik (F5)	2,3809	1,12550	-,299**	-,323**	,315**	,053	1	
Kişisel Başarıda Azalma (F6)	1,9955	0,63353	-,482**	-,284**	,140**	,277**	,179**	1

** $p<0,01$ * $p<0,05$

Çoklu korelasyon analizi bulguları, iş tatmini ve mesleki duygusal bağlılığın iş stresi ve mesleki tükenmişlik boyutlarıyla; duyarsızlaşma, duygusal tükenmişlik, kişisel başarıda azalma arasında anlamlı (** $p<0,01$) ve negatif bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. İş tatmini ile mesleki duygusal bağlılık arasında ise anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki vardır ($r=,484$ **). Ayrıca, iş stresiyle mesleki tükenmiş boyutları arasında da istatistiksel olarak anlamlı (** $p<0,01$ veya * $p<0,05$ düzeylerinde) ve pozitif ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Regresyon Analizi Sonuçları

Araştırma hipotezlerinin test edilmesi amacıyla gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları tablolar yardımıyla verilmiştir.

Tablo 4.

İş Tatminine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

İş Tatmini Bağımlı Değişken	Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış Katsayılar	t	p
	B	Standart Hata	Beta (β)		
Sabit	5,666	0,107		53,023	0,000
Kişisel Başarıda Azalma	-0,448	0,043	-0,397	-10,427	0,000
Duygusal Tükenmişlik	-0,132	0,024	-0,208	-5,408	0,000
Duyarsızlaşma	-0,100	0,029	-0,127	-3,383	0,001
İş Stresi	-0,085	0,039	-0,083	-2,184	0,029
$R^2= ,301$	$F= 4,772$	$Model\ p= 0,029<0,05$	$Durbin-Watson= 2,031$		

Tablo 4'teki regresyon modelinin anlamlı olduğu ve tüm bağımsız değişkenlerin; iş stresi, kişisel başarıda azalma, duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma iş tatminindeki %30 oranındaki varyansı açıkladığı görülmüştür ($R^2=0,301$; $F=4,772$; $p<0,05$). Bulgulara göre; öğretmenlerin iş tatmini üzerinde, iş stresinin ($\beta= -,085$; $p<0,05$) ve mesleki tükenmişlik boyutlarının; Kişisel başarıda azalma ($\beta= -,397$; $p<0,001$), Duygusal tükenmişlik ($\beta= -,208$; $p<0,001$) ve Duyarsızlaşma ($\beta=-,127$; $p<0,001$) negatif yönlü bir etkisi vardır. Öğretmenlerin iş tatmini üzerinde en büyük değişime neden olan faktörün kişisel başarıdaki azalmadır ($\beta=-,397$; $p<0,001$). Yukarıdaki regresyon analizi sonucunda; Hipotez1, Hipotez 3a, Hipotez 3b ve Hipotez 3c kabul edilmiştir.

Tablo 5.
Mesleki Duygusal Bağlılığa İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Mesleki Duygusal Bağlılık Bağımlı Değişken	Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış Katsayılar	t	p
	B	Standart Hata	Beta (β)		
Sabit	3,052	0,215		14,195	0,000
İş Tatmini	0,412	0,040	0,403	10,191	0,000
Duygusal Tükenmişlik	-0,134	0,025	-0,207	-5,366	0,000
Duyarsızlaşma	-0,066	0,030	-0,082	-2,175	0,030
$R^2= ,275$	$F= 4,331$	$Model p= 0,030<0,05$	$Durbin-Watson= 1,903$		

Mesleki duygusal bağlılık üzerinde iş tatmini, duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma, kişisel başarıda azalma ve iş stresi bağımlı değişkenlerinin anlamlı bir etkisinin bulunup bulunmadığı regresyon analiziyle test edilmiştir. Analiz sonucunda, en anlamlı bulunan regresyon modeli Tablo 5'teki gibidir. Bu regresyon modeline göre mesleki duygusal bağlılık üzerinde iş tatmininin pozitif ($\beta= ,403$; $p<0,001$) etkisi, duygusal tükenmişlik ($\beta= -,207$; $p<0,001$) ve duyarsızlaşmanın ($\beta= -,082$; $p<0,005$) ise negatif etkisi vardır. Başka bir ifadeyle regresyon modeline anlamlı katkısı bulunan bağımsız değişkenler; iş tatmini, duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşmadır. Mesleki duygusal bağlılık üzerinde, anlamlı en büyük etkiyi iş tatmini değişkeni yapmaktadır. İş tatmini, duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma değişkenleri, mesleki duygusal bağlılıktaki %27,5 oranındaki varyansı açıklayabilmektedir. Diğer taraftan mesleki duygusal bağlılık üzerinde iş stresinin ve kişisel başarıda azalmanın anlamlı bir etkisi bulunamamıştır. Mesleki duygusal bağlılıkla ilgili regresyon analizi sonucunda; Hipotez 4a, Hipotez 4b ve Hipotez 5 kabul edilmiştir. Hipotez 2 ve Hipotez 4c ise reddedilmiştir.

Ayrıca, iş tatmininin regresyon analizine dahil edilmediği, iş stresinin ve mesleki tükenmişlik boyutlarının mesleki duygusal bağlılık üzerindeki etkisinin araştırıldığı durumda ise; mesleki tükenmişlik boyutlarının; duygusal tükenmişlik ($\beta= -,294$; $p<0,001$), kişisel başarıda azalma ($\beta= -,196$; $p<0,001$) duyarsızlaşma ($\beta= -,127$; $p<0,005$) mesleki duygusal bağlılık üzerinde anlamlı ve negatif yönlü bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 6). Bu analiz sonucunda da mesleki duygusal bağlılık üzerinde, iş stresinin anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Tablo 6.

Mesleki Duygusal Bağlılığa İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Mesleki Duygusal Bağlılık Bağımlı Değişken	Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış Katsayılar	t	p
	B	Standart Hata	Beta (β)		
Sabit	5,403	0,109		49,569	0,000
Duygusal Tükenmişlik	-0,191	0,026	-0,294	-7,391	0,000
Kişisel Başarıda Azalma	-0,226	0,048	-0,196	-4,733	0,000
Duyarsızlaşma	-0,102	0,033	-0,127	-3,121	0,002

R²= ,172

F= 9,743

Model p= 0,002<0,05

Durbin-Watson= 1,915

Tartışma

Alan yazında, iş stresi, mesleki tükenmişlik, iş tatmini ve duygusal bağlılık değişkenleri arasındaki ilişkiyi mesleki boyutta ele alan ve araştıran çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalarda, iş stresi ile iş tatmini arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için özel ve kamu alanlarından değişik meslek grupları örnek seçilmiştir. Bu araştırmalardan çıkarılan genel sonuç, iş stresinin ya da mesleki stresin tatmini ve örgütsel veya mesleki duygusal bağlılıkla negatif ilişkisinin olduğudur (Lambert vd., 2005; Griffin vd., 2010; Aghdasi vd., 2011; Lin vd., 2013; Wang vd., 2014; Güner vd., 2014; Akova vd., 2015; Kuo, 2015; Sharma ve Chalotra, 2017; Bayar ve Öztürk, 2017; Yang vd., 2017; Mullen vd., 2018; Lambert vd., 2018; Lambert vd., 2018; Turhan vd., 2018). Benzer şekilde alan yazında, iş ya da mesleki tükenmişliğin iş tatmini ve duygusal bağlılık ile arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin bulunduğu ifade edilmektedir. Tükenmişliğin iş tatmini ve duygusal bağlılıkla arasındaki ilişkinin zıt yönde olduğu da araştırmaların genel sonuçlardandır (Griffin vd., 2010; Çifçioğlu, 2011; Salehi ve Gholtash, 2011; Wang vd., 2014; Garland vd., 2014; Lambert vd., 2018; Mullen vd., 2018). Tükenmişliğin iş tatmini ve duygusal bağlılık değişkenleriyle arasındaki bu genel ilişkinin öğretmenlik mesleğini yerine getirenler için de geçerli olup olmadığının incelenmesi bu çalışmanın amaçlarından biridir. Çalışanların yaşadıkları iş tatmininin mesleki ve örgütsel bağlılıkla arasında pozitif ilişkisinin olduğu, iş tatmininin çalışan bağlılığını etkilediği özellikle sosyal bilimler alanındaki araştırmalarla ortaya konulmuştur (Irving vd., 1997; Griffin vd., 2010; Salehi ve Gholtash, 2011; Yousaf vd., 2013; Kuo, 2015; Turhan vd., 2018; Lambert vd., 2018; Salzmann vd., 2018).

Sonuç ve Öneriler

Öğretmenler üzerinde yapılan bu araştırmanın bulguları, önceki araştırmaların bulgularıyla büyük ölçüde benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada, iş stresi ve mesleki tükenmişlik boyutları (duyarsızlaşma, kişisel başarıda azalma ve duygusal tükenmişlik) ile öğretmenlerin iş tatmini arasında anlamlı ve negatif bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Regresyon analiz sonucunda, iş stresinin ve mesleki tükenmişlik boyutlarının iş tatmini üzerinde anlamlı ve negatif etkisinin olduğu görülmüştür. Başka bir ifadeyle bu araştırmaya göre, iş tatminini açıklamada iş stresinin ve mesleki tükenmişlik boyutlarının anlamlı katkısı vardır. İş tatmini üzerinde en anlamlı katkısı bulunan bağımsız değişken, kişisel başarıda azalmadır ($\beta = -0,397$; $p < 0,001$). Diğer bağımsız değişkenlerin iş tatminine anlamlı katkısı sırasıyla;

duygusal tükenmişlik ($\beta = -.208; p < 0,001$), duyarsızlaşma ($\beta = -.127; p < 0,001$) ve iş stresi ($\beta = -.085; p < 0,05$) şeklinde olmuştur.

Öğretmenlerin mesleki duygusal bağlılığı ile iş stresi ve mesleki tükenmişlik boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde de iş tatminine benzer sonuçlara ulaşılmıştır. İş stresi, duyarsızlaşma, duygusal tükenmişlik ve kişisel başarıda azalma ile mesleki duygusal bağlılıkla arasında anlamlı ($p < 0,01$) ve negatif yönlü bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Mesleki duygusal bağlılıkla iş tatmini arasında ise pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Korelasyon analizi sonucunda, bağımlı (mesleki duygusal bağlılık) ve bağımsız değişkenler (iş stresi, duyarsızlaşma, duygusal tükenmişlik ve kişisel başarıda azalma) arasında anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmişse de regresyon analizi sonucunda bazı bağımsız değişkenlerin mesleki duygusal bağlılık üzerinde anlamlı bir katkısının bulunmadığı görülmüştür. Regresyon analiz sonucuna göre; mesleki duygusal bağlılık üzerinde iş tatmininin pozitif, duyarsızlaşma ve duygusal tükenmişliğin ise negatif etkisi vardır. Bu araştırmaya göre, öğretmenlerin mesleki duygusal bağlılığı üzerinde en anlamlı katkıyı, en önemli etkiyi iş tatmini yapmaktadır ($\beta = .403; p < 0,001$). Diğerleri sırasıyla; duygusal tükenmişlik ($\beta = -.207; p < 0,001$) ve duyarsızlaşmadır ($\beta = -.082; p < 0,005$). Ancak, bu analiz sonucunda iş stresinin ve kişisel başarıdaki azalmanın mesleki duygusal bağlılık üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır.

Bu çalışmadaki bulgulardan hareketle bazı önerilerde bulunulmuştur. Öğretmenler, işlerinden tatmin olduklarında ve yüksek düzeyde iş tatmini yaşadıklarında, öğretmenlerin mesleklerine karşı hissettiği duygusal bağlılığı da doğru orantılı bir şekilde artabilir. Bu araştırmaya göre, iş stresi ve mesleki tükenmişlik iş tatminini negatif bir şekilde etkilemektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin iş stresi yaşamalarına ve meslekleriyle ilgili tükenmişliklerine neden olan temel ya da muhtemel faktörler ilgili kurum ve kuruluşlar tarafından belirlenmeli, bu faktörlerin etkisinin ortadan kaldırılması sağlanmalı veya etkilerin öğretmenlerce asgari düzeyde hissedilmesi için önlemler alınmalıdır. Böyle yaklaşımlarla öğretmenlerin mesleklerinden tatmin olmaları sağlanabilir. Bu meslektekilerin tatminlik duygusundaki artışlar, dolaylı olarak da öğretmenlerin daha yüksek düzeyde mesleki duygusal bağlılık yaşamalarına yardımcı olabilir. Duyguları motive olmuş öğretmenler, bireysel performanslarını artırarak kurumsal verimliliğe katkı sağlayabilir. Daha uzun süre, örgütsel sadakatle örgütte görev yapabilirler. Çünkü bu araştırma, öğretmenlerin mesleki duygularının önemli olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğretmenlik, çocuk ve genç yaştaki bireylerle büyük ölçüde yüz yüze iletişim kurmayı gerektiren, bireysel ve örgütsel nitelikli bir meslektir. Bu sebeple, mesleğini yerine getirirken öğretmenlerin karşı karşıya kaldığı, yaşadığı olumlu (iş tatmini, mesleki duygusal bağlılık) ve olumsuz (iş stresi ve mesleki tükenmişlik) gibi durumlar, öğretmenlerin insanlarla olan bireysel ve örgütsel düzeydeki iletişimini etkileyebilir. Olumlu, iyi bir iletişim, öğretmenlerin ve öğrencilerin bireysel performansını ve verimliliğini, öğretmenlerin kendi aralarındaki ve örgüte yönelik davranışlarını olumlu yönde etkileyebilir. Bireysel ve kurumsal başarı artabilir. Bu konuda, özellikle özel eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin algıladığı ve yaşadığı mesleki ve örgütsel duygular ayrı bir önem arz edebilir. İş stresi, iş tatmini, mesleki bağlılık ve özdeşleme, örgütsel vatandaşlık davranışı ve tükenmişlik vb. konular öğretmenleri, dolaylı bir şekilde öğrencileri etkilediği gibi eğitim sektöründe faaliyet gösteren özel işletmelerin

stratejisini, amaçlarını ve geleceğini de doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyebilir. Örneğin, bir özel eğitim kurumunun sürdürülebilir rekabet avantajını, kurumsal imajını, verimliliğini ve performansını, müşteri talebini ve insan kaynağını etkileyebilir.

İş stresi ve mesleki tükenmişlik boyutlarından başka; örgütsel vatandaşlık, örgütsel adalet, örgütsel yabancılaşma, örgütsel sessizlik, sinizm gibi meslek ve örgüt kaynaklı diğer faktörler de öğretmenlerin iş tatminini ve mesleki duygusal bağlılığını etkileyebilir. Regresyon analizi sonucundaki açıklanan varyans oranı bunun bir göstergesidir. Diğer faktörlerin de bulunduğu daha spesifik modeller oluşturularak yeni araştırmalar yapılabilir. Böylece, öğretmenlerin başarılarına engel olabilecek güncel sorunların tespiti yapılabilir ve bu sorunlara çözüm üretilebilir. Çünkü, bir öğretmenin mesleğiyle ilgili düşüncelerini, hislerini ekonomik, sosyal ve çevresel faktörler de etkileyebilir. Örneğin, ek ders saati ve ücreti, yöneticilerin baskıcı ve hoşgörüsüz tutumu, öğrencilerin niteliği, eğitim sistemi uygulamalarındaki eksiklikler, haksız yere öğrenci velilerinin öğretmenlere baskı uygulaması gibi faktörler öğretmenin iş stresi yaşamasına, kendini yalnız ve mutsuz hissetmesine, mesleğinden tatmin olmamasına, severek ve çok iyi yaptığı mesleğinden vazgeçmesine neden olabilir.

Öğretmenlerin saygınlığını artırıcı farkındalık projeleri geliştirmek, öğretmenlerin mesleki görevlerini en iyi şekilde yapabilmesini sağlayacak araç ve gereçleri tedarik etmek, örgütsel ve yönetsel düzeyde motivasyonu düşürücü, mesleki tükenmişliğe ve iş stresinin yaşanmasına sebep olabilecek olası durumları önlemek, tespit etmek ve ortadan kaldırmak, kurumsal, mesleki, ekonomik ve çevresel şartların iyileştirilmesini sağlamak, mesleki tatmini ve örgütsel bağlılığı artırıcı örgütsel ortamı oluşturmak, eğitim kurumlarının başarısı için gereken temel yaklaşımlar olarak görülebilir.

Kaynakça

- Aghdasi, S., Kiamanesh, A. and Ebrahim, A. (2011). Emotional Intelligence and Organizational Commitment: Testing the Mediatory Role of Occupational Stress and Job Satisfaction. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 1965-1976. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.447>
- Akova, O., Emiroglu, B. ve Tanriverdi, H. (2015). İş stresi ile çalışanların iş tatmini ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişki: istanbul'daki 5 yıldızlı otel işletmelerinde bir araştırma. *Journal of Management, Marketing & Logistics*, 2(4), 378-402.
- Alpaykut, S., Firuzan, A. ve Kuvvetli, Ü. (2011). Çok değişkenli kalite kontrolde regresyon düzeltilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 31-41.
- Bayar, H. ve Öztürk, M. (2017). İş stresinin iş tatmini üzerindeki etkisi: süleyman demirel üniversitesi araştırma görevlileri üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(2), 525-546.
- Çiftçioglu, A. (2011). Investigating occupational commitment and turnover intention relationship with burnout syndrome. *Business and Economics Research Journal*, 2(3), 109-119. <https://doi.org/10.1504/IJAF.2011.043846>
- Ertürk, E. ve Keçecioglu, T. (2012). Çalışanların iş doyumları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler: öğretmenler üzerine örnek bir uygulama. *Ege Akademik Bakış*, 12(1), 39-52. <https://doi.org/10.21121/eab.2012119545>

- Fırat, Z. (2018). Mesleki doyum, iş-aile çatışması ve aile-iş çatışmasının algılanan iş stresi üzerindeki etkisi. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 16(32), 157-176.
- Garland, B., Lambert, E., Hogan, N., Kim, B. and Kelley, T. (2014). The relationship of affective and continuance organizational commitment with correctional staff occupational burnout: A partial replication and expansion study. *Criminal Justice and Behavior*, 41(10), 1161-1177.
<https://doi.org/10.1177/0093854814539683>
- Griffin, M., Hogan, N., Lambert, E., Tucker-Gail, K. and Baker, D. (2010). Job involvement, job stress, job satisfaction, and organizational commitment and the burnout of correctional staff. *Criminal Justice And Behavior*, 37(2), 239-255.
<https://doi.org/10.1177/0093854809351682>
- Güçlü, N. ve Zaman, O. (2011). Alan dışından atanmış rehber öğretmenlerin iş doyumları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 541-576.
- Günbayı, İ. ve Tokel, A. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumunu ve iş stresi düzeylerinin karşılaştırmalı analizi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 77-95.
- Güner, F., Çiçek, H. ve Can, A. (2014). Banka çalışanlarının mesleki stres ve tükenmişlik düzeylerinin iş doyumunu ve yaşam doyumunu düzeyleri ile ilişkisi. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 6(3), 59-76.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri felsefe-yöntem-analiz*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hurst, T. and Hurst, M. (1997). Gender differences in mediation of severe occupational stress among correctional officers. *American Journal of Criminal Justice*, 22(1), 121-137. <https://doi.org/10.1007/BF02887343>
- Irving, P., Coleman, D. and Cooper, C. (1997). Further assessments of a three-component model of occupational commitment: generalizability and differences across occupations. *Journal of Applied Psychology*, 82(3), 444-452.
<https://doi.org/10.1037/0021-9010.82.3.444>
- Kalaycı, Ş. (2010). *Spss çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kuo, S. Y. (2015). Occupational stress, job satisfaction, and affective commitment to policing among taiwanese police officers. *Police Quarterly*, 18(1), 27-54.
<https://doi.org/10.1177/1098611114559039>
- Lambert, E., Hogan, N., Paoline, E. and Clarke, A. (2005). The impact of role stressors on job stress, job satisfaction, and organizational commitment among private prison staff. *Security Journal*, 18(4), 33-50.
<https://doi.org/10.1057/palgrave.sj.8340210>
- Lambert, E., Qureshi, H., Frank, J., Klahm, C. and Smith, B. (2018). Job stress, job involvement, job satisfaction, and organizational commitment and their associations with job burnout among indian police officers: A research note. *Journal of Police and Criminal Psychology*, 33(2), 85-99.
<https://doi.org/10.1007/s11896-017-9236-y>
- Lapointe, É., Morin, A., Courcy, F., Boilard, A. and Payette, D. (2011). Workplace affective commitment, emotional labor and burnout: A multiple mediator model. *International Journal of Business and Management*, 7(1), 3-21.
<https://doi.org/10.5539/ijbm.v7n1p3>

- Lin, J.-Y., Lin, C.-J. and Cheng, C.-J. (2013). A study of the relationship between job stress, job burnout, job satisfaction and organizational commitment among medical radiologists in Taiwan. *Journal of Information and Optimization Sciences*, 34 (2-3), 149-167. <https://doi.org/10.1080/02522667.2013.821334>
- Maslach, C. and Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Meyer, J. and Allen, N. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. 1(1), 61-89. [https://doi.org/10.1016/1053-4822\(91\)90011-Z](https://doi.org/10.1016/1053-4822(91)90011-Z)
- Meyer, J., Allen, N. and Smith, C. (1993). Commitment to organizations and occupations: extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 538-551. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.4.538>
- Mowday, R., Steers, R. and Porter, L. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 224-247. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(79\)90072-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(79)90072-1)
- Mullen, P., Blount, A., Lambie, G. and Chae, N. (2018). School counselors' perceived stress, burnout, and job satisfaction. *Professional School Counseling*, 21(1), 1-10. <https://doi.org/10.1177/2156759X18782468>
- Salehi, M. and Gholtash, A. (2011). The relationship between job satisfaction, job burnout and organizational commitment with the organizational citizenship behavior among members of faculty in the Islamic azad university –first district branches, in order to provide the appropriate model. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 306-310. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.091>
- Salzmann, P., Berweger, S. and Ark, T. (2018). Apprentices' affective occupational commitment during vocational education and training: A latent growth curve analysis. *Journal of Career Development*, 45(4), 315-329. <https://doi.org/10.1177/0894845317696806>
- Sharma, V. and Chalotra, A. K. (2017). Job stress, job burnout and job satisfaction: a study of call centres in jammu and kashmir. *Pranjana: The Journal of Management Awareness*, 20(2), 51-58. <https://doi.org/10.5958/0974-0945.2017.00015.2>
- Spector, P. (1999). *Industrial and Organizational Psychology: Research and Practice*. New York: John Wiley & Sons.
- Tabachnick, B. and Fidell, L. (2014). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Turhan, M., Erol, Y., Demirkol, M. and Özdemir, T. (2018). Örgütsel bağlılık, iş doyumu ve iş stresi arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 13(27), 1491-1507. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14328>
- Wang, Y., Zheng, L., Hu, T. and Zheng, Q. (2014). Stress, burnout, and job satisfaction: case of police force in china. *Public Personnel Management*, 43(3), 325-339. <https://doi.org/10.1177/0091026014535179>
- Yang, T., Guo, Y., Ma, M., Li, Y., Tian, H. and Deng, J. (2017). Job stress and presenteeism among chinese healthcareworkers: the mediating effects of affective commitment. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(9), 1-14. <https://doi.org/10.3390/ijerph14090978>

- Yousaf, A., Sanders, K. and Shipton, H. (2013). Proactive and politically skilled professionals: What is the relationship with affective occupational commitment? *Asia Pacific Journal of Management*, 30(1), 211-230.
<https://doi.org/10.1007/s10490-011-9253-9>
- Yürür, S. ve Keser, A. (2010). İşe bağlı gerginlik ile iş tatmini ilişkisinde duygusal tükenmenin aracı rolü. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65(4), 165-193.
https://doi.org/10.1501/SBFder_0000002189

Ek1: Anket Formu

1	Bazı öğrencilere bir nesne gibi davrandığımı hissediyorum.
2	İş arkadaşlarıma karşı daha duyarlı olduğumu hissediyorum.
3	İş yerinde, bazı meslektaşlarıma çok daha az sempatik davranmaktayım.
4	Okulda, çoğu zaman tüm öğrencilere ve çalışanlara saygılı davranırım.
5	Başka insanlarla çalışmak beni duygusal olarak gerginleştirir.
6	İşimden dolayı tükenmişlik yaşadığımı hissediyorum.
7	İşteki günün sonunda duygusal tükenmişlik yaşıyorum.
8	Çalışma arkadaşlarımla benim desteğime değer verdiğini hissediyorum.
9	Okulda, sorunların giderilmesinde etkili olduğumu düşünüyorum.
10	Bu okulda, olumlu bir etkiye sahip olduğumu hissediyorum.
11	Öğrencilerin sorunlarıyla etkili bir şekilde başa çıkabilecek yeteneğim var.
12	Okuldaki görevlerimle öğrencileri olumlu bir şekilde etkilediğimi hissediyorum.
13	Okulda öğrencilerle birlikte rahat bir ortam oluşturduğuma inanıyorum.
14	İşim, genellikle hayal kırıklığı yaşamama ve sinirlenmeme neden olur.
15	İşte genellikle çok fazla baskı altında olurum.
16	İşteyken genellikle gergin ya da telaşlı olduğumu hissederim.
17	Çalışırken genelde sakin ve huzurluyum.
18	İşimin beni üzen birçok yönü var.
19	İşimi kesinlikle sevmem.
20	İşimi ortalama bir öğretmenin sevdiğinden daha çok seviyorum.
21	Çoğu gün, işimi yapmaya hevesliyimdir.
22	İşimde beni mutlu eden bir yön mutlaka bulurum.
23	İşimden oldukça iyi tatmin olduğumu hissediyorum.
24	Öğretmenlik mesleği kendi imajım için önemlidir.
25	Öğretmenlik mesleğini yapmaktan dolayı pişmanım.
26	Öğretmenlik mesleğinde olduğum için gururluyum.
27	Öğretmen olmak beni mutlu etmiyor.
28	Öğretmenlik yapmaya istekliyim.
29	Kendimi öğretmenlik mesleğiyle özdeşleştiremiyorum.

Summary

Introduction

Educational institutions are among the largest and most important organizations that countries have. The majority of the human resource of this organization is composed of teachers of different expertise who directly serve the purpose of the organization. Teachers are the main organization members that directly contribute and influence the future of the youth of a country. Teachers are among the important and valuable individuals of the society. For this reason, it is important to know the emotions experienced by teachers who have a large share in the education of future scientists, to take steps to eliminate them if they have negative emotions in professional context, and to ensure the continuity of their positive feelings, both for the productivity of the students educated by the teachers and the organizations where these students will

work. Because the teaching profession is a rare and special task where close and continuous communication is established with young individuals and students throughout the day. In addition, those who fulfill this profession may be affected by the organization inside and outside. In short, the necessity and characteristics of the profession can lead to the development of different feelings and feelings in teachers and the emergence of new behaviors. For example, emotions and behaviors such as job stress, burnout (depersonalization, emotional exhaustion, decreased personal accomplishment), job satisfaction and commitment, performance, organizational commitment and citizenship behavior are some of these. Therefore, it is a necessity of scientific research to determine the effect of professional quality, organizational environment and the environment outside the organization on employees, to reveal and explain the results together with the reasons, and to develop solutions to problems. This study deals with the relationships between the concepts of job stress, job satisfaction, occupational burnout, and occupational affective commitment within the framework of the teaching profession.

Method

This paper aims to examine the relationships between the job stress, occupational burnout, job satisfaction and occupational affective commitment factors that teachers' experience while performing their duties.

Data were collected using the quantitative research method. Teachers in public and private schools in Altınordu District of Ordu Provincial Directorate of National Education constitute the population of the research. The research was carried out between 11 November and 20 December 2019. The sample of this research is 550 teachers who answer the questions in the data collection tool. The sample of this research consists of 550 teachers who answer the survey questions. The survey contains 37 questions in total. These questions include 8 demographic and 29 five-point Likert scale items.

Results

As a result of the research, the following findings were reached: There is a significant and negative relationship between job satisfaction and occupational affective commitment and job stress and occupational burnout dimensions (decrease in personal accomplishment, depersonalization, emotional exhaustion). A positive relationship was found between job satisfaction and occupational affective commitment. A positive relationship was found between job satisfaction and occupational affective commitment. Job stress and occupational burnout dimensions have a significant and negative effect on job satisfaction. Job satisfaction has a positive effect on occupational affective commitment. It was concluded that emotional exhaustion and depersonalization have a negative effect on occupational affective commitment. On the other hand, there was no significant effect of job stress and decrease in personal accomplishment on occupational affective commitment. The main factors that cause teachers to experience work stress and occupational burnout should be identified, eliminated or the effects of these factors should be minimized. In this way, teachers' job satisfaction and affective commitment to their occupational can be partially increased.

Discussion

In the literature, there are studies that examine and investigate the relationship between job stress, occupational burnout, job satisfaction and affective commitment on a occupational scale. In order to reveal the relationships between job stress and job satisfaction, it is seen that different professional groups are chosen as examples in private and public fields. The general conclusion in these studies is that job stress or occupational stress has a negative influence and relationship with both job satisfaction or satisfaction, and organizational or occupational affective commitment (Lambert et al., 2005; Griffin et al., 2010; Aghdasi et al., 2011; Lin et al., 2013; Wang et al., 2014; Güner et al., 2014; Akova et al., 2015; Kuo, 2015; Sharma & Chalotra , 2017; Bayar and Öztürk, 2017; Yang et al., 2017; Mullen et al., 2018; Lambert et al., 2018; Lambert et al., 2018; Turhan et al., 2018). Similarly, in the literature, it is generally mentioned that there is a statistically significant relationship between job or occupational burnout, job satisfaction and affective commitment. It is also one of the general results that the relationship between burnout and job satisfaction and affective commitment is opposite (Griffin et al., 2010; Ciftcioglu, 2011; Salehi & Gholtash, 2011; Wang et al., 2014; Garland et al., 2014; Lambert et al., 2018; Mullen et al., 2018). It has been proven by research conducted in many fields of social sciences that job satisfaction of employees has positive influence and relationship with affective commitment in occupational and organizational context (Irving et al., 1997; Griffin et al., 2010; Salehi & Gholtash, 2011; Yousaf et al., 2013; Kuo, 2015; Turhan et al., 2018; Lambert et al., 2018; Salzman et al., 2018). The findings of this study conducted on teachers generally showed similarities with the findings of the previous studies.

Pedagogical Implications

When teachers are satisfied with their job and experience a high level of job satisfaction, teachers' affective commitment to their occupational may increase in direct proportion. According to this research, job stress and occupational burnout negatively affect job satisfaction. Therefore, the basic or possible factors that cause teachers to experience job stress and occupational burnout related to their professions should be determined by the relevant institutions and organizations, the effect of these factors should be eliminated or measures should be taken to make the effects felt by teachers at a minimum level.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Authors' Biodata/ Yazar Bilgileri

Gökhan KARADİREK, lisans öğrenimini Anadolu Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme alanında almıştır. Yüksek lisans eğitimini Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme alanında, doktorasını ise Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme alanında tamamlamıştır. Yazar, Giresun Üniversitesi Alucra

Turan Bulutçu Meslek Yüksekokulu'nda öğretim görevlisi olarak görevine devam etmektedir.

Gökhan Karadirek, Lecturer, PhD, received his bachelor's degree in Business Administration from the Faculty of Business Administration of Anadolu University. He completed his master's degree in the field of Business Administration, Institute of Social Sciences at Gümüşhane University and his doctorate in the field of Business Administration, Institute of Social Sciences at Giresun University. The author currently works as a lecturer at Alucra Turan Bulutçu Vocational Education & Training School.

Öğretmen Devamsızlık Nedenleri Ölçeğinin Geliştirilmesi

Şerife Türkkan¹

Öznur Tulunay Ateş²

Type/Tür:

Research/Araştırma

Received/Geliş Tarihi: February
26/ 26 Şubat 2020

Accepted/Kabul Tarihi:

December 9/ 9 Aralık 2020

Page numbers/Sayfa No: 123-138

Corresponding

Author/İletişimden Sorumlu

Yazar:

serife_aksoy_87@hotmail.com



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication. / Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright © 2017 by

Cumhuriyet University, Faculty
of Education. All rights reserved.

Öz

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin devamsızlık nedenlerini belirlemek için bir ölçek geliştirmektir. Bu amaçla yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucu iki faktörden ve 28 maddeden oluşan ölçek elde edilmiştir. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda elde edilen devamsızlık nedenleri ölçeğinde içsel nedenler boyutu 12 maddeden, dışsal nedenler boyutu 16 maddeden oluşmaktadır. Bu çalışmada ölçeğin geçerliği kapsam ve yapı geçerliği bakımından incelenmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alpha güvenilirliği yöntemi kullanılmıştır. Analizlerde ölçeğin, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının ilk uygulamada .94, ikinci uygulamada .92 olduğu ve iki bileşenin birlikte toplam varyansın %40.10'unu açıkladığı belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları sonucuna göre, uyum indeksleri; $X^2 / sd = 3.41$, GFI (.82), CFI (.95), NFI (.93), RMSEA (.08), AGFI (.79), SRMR (.06), p (.00) şeklinde hesaplanmıştır ve uyum indekslerinin yeterli aralıkta olduğu görülmüştür. Yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri, ölçeğin öğretmenlerin devamsızlık nedenlerini ölçebileceğini göstermiştir. Geliştirilen ölçeğin bu konudaki araştırmalarda kullanılabilmesi ve yapılacak yeni çalışmaları arttırabilmesi beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen devamsızlığı, öğretmen devamsızlık nedenleri, devamsızlığın içsel nedenleri, devamsızlığın dışsal nedenleri, öğretmen devamsızlık nedenleri ölçeğinin geliştirilmesi.

Suggested APA Citation/Önerilen APA Atıf Biçimi:

Türkkan, Ş., & Tulunay-Ateş, Ö. (2021). Öğretmen devamsızlık nedenleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(1), 123-138. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.694533>

¹ Öğretmen, Tefenni Anadolu İmam Hatip Lisesi, Burdur/Türkiye
Teacher, Tefenni Anatolian Imam Hatip High School, Burdur/Turkey
e-mail: serife_aksoy_87@hotmail.com ORCID ID: [0000-0003-1845-998X](https://orcid.org/0000-0003-1845-998X)

² Doçent, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur/Türkiye
Assoc. Prof. Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Burdur/Turkey
e-mail: otates@mehmetakif.edu.tr ORCID ID: [0000-0003-1784-7227](https://orcid.org/0000-0003-1784-7227)

Bu araştırma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinin bir kısmından üretilmiş olup Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu tarafından 0457-YL-17 nolu proje numarası ile desteklenmiştir.

Developing the Causes of Teacher Absenteeism Scale

Abstract

The aim of this study is to develop a scale to determine the causes of teacher absenteeism. For this purpose, as a result of the exploratory and confirmatory factor analysis, a scale which consists of two factors and 28 items was obtained. In this study, validity of the scale was examined in terms of the content and construct validity. In the scale of causes of absenteeism which was obtained as a result of the exploratory and confirmatory factor analyses, the dimension of the internal causes of absenteeism consists of 12 items, the dimension of the external causes of absenteeism consists of 16 items. Cronbach Alpha reliability method was used for reliability of the scale. In the analyses, it was determined that the Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale was .94 in the first application, .92 in the second application and two components explained 40.10 % of the total variance together. According to the results of confirmatory factor analysis studies, fit indices were calculated such as: $X^2 / sd = 3.41$, GFI (.82), CFI (.95), NFI (.93), RMSEA (.08), AGFI (.79), SRMR (.06), $p (.00)$ and it was seen that fit indices were in a sufficient range. The validity and reliability analyses showed that the scale can measure the causes of teacher absenteeism. It is expected that the developed scale can be used in the research on this issue and can increase new studies to be done.

Keywords: Teacher absenteeism, causes of teacher absenteeism, the internal causes of absenteeism, the external causes of absenteeism, developing the causes of teacher absenteeism scale.

Giriş

Devamsızlık kavramı birçok araştırmacı tarafından farklı biçimlerde tanımlandığı için alanyazında tüm araştırmacıların üzerinde uzlaştığı ortak bir devamsızlık tanımına rastlamak zordur (Erdemli ve Güner-Demir, 2015, s. 420). Araştırmalarda devamsızlık konusunda genelde işe devamsızlık kavramının kullanıldığı görülmektedir. En genel tanımıyla işe devamsızlık, çalışanın fiziksel olarak iş yerinde bulunmamasıdır (Şahin, 2011). Öğretmen devamsızlığı kavramı ise; genellikle hastalık, yaralanma, kişisel gereksinim sonucu olarak işten uzaklaşılacak bir günü ifade eder ve herhangi bir zamanda izinli veya izinsiz işten uzak olmak anlamına gelir (Hovey, 1999, s. 24).

Bazı araştırmacılar tarafından; devamsızlık probleminin farklı boyutlarını ele alan kapsamlı teorik çerçevenin yetersizliğinin bu olgunun sistematik olarak çalışılması üzerine olumsuz etkisi olduğu (As, 1962; Steers ve Rhodes, 1978) dile getirilmektedir. Az da olsa alanyazında devamsızlık modelleri üzerine yapılan bazı araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalarda farklı etkenlerin işçilerin işe gelme ya da işe devamsızlık yapma kararını nasıl etkilediğini daha iyi açıklamak için çeşitli modeller geliştirilmiştir. Bunlara örnek olarak; Gibson (1966), Steers ve Rhodes (1978) ve Nicholson ve Johns (1985) modelleri verilebilir.

Araştırma kapsamında özellikle, Steers ve Rhodes (1978) modelinden, Robinson'un (2008, s. 48) kişisel ve mesleki devamsızlık ayırımından ve içsel ve dışsal motivasyon kuramından (Ryan ve Deci, 2000) yararlanılmıştır. İlgili model ve kuramlar incelendiğinde Steers ve Rhodes (1978) modelinin devamsızlık nedenlerini "işe gitme isteği" ve işe gidebilme imkanı" şeklinde ikiye ayırdığı görülmektedir. Bu modelde "İşe gitme isteği" daha çok çalışanın işi ve örgütü üzerindeki duygu ve düşünceleriyle biçimlenmektedir (Şahin, 2011). "İşe gitme istekliliğinin" içerdiği bazı faktörler; iş durumu, iş doyumunu, iş alanı, iş düzeyi, rol stresi, iş grubu büyüklüğü, liderlik stili, meslektaş ilişkileri, terfi için fırsatlar, işgören değerlerinin rolü, iş beklentileri, devam baskısı, ekonomik ve pazar şartları, ödül sistemi, iş grubu normları, kişisel iş etiği ve örgütsel bağlılık şeklinde sıralanabilir. "İşe gidebilme

imkanı" ise hastalık, kazalar, ailevi sorumluluklar ve ulaşım problemleri faktörlerini içermektedir (Steers ve Rhodes, 1978). Bu model öğretmen devamsızlığı ile ilgili en fazla atıf alan modeldir (Brown ve Arnell, 2012; Harrison ve Martocchio, 1998). Psikolojik, örgütsel ve ekonomik disiplinlerin devamsızlık araştırmalarının deneysel sonuçları ve kuramlarını birleştiren en eski ve kapsamlı modellerden biridir (Habib, 2010, s. 44). Robinson (2008, s. 48) ise, yaptığı araştırmada öğretmen devamsızlığını kişisel ve mesleği ile ilgili devamsızlık olmak üzere ikiye ayırmıştır. Kişisel devamsızlık öğretmenin kişisel nedenlerden dolayı okulda bulunmamasıdır. Örneğin, öğretmenin kendisinin hastalığı, aile üyelerinden birinin hastalığı, ailede ölüm, çocuğunun mezuniyetine katılmak, ev taşımak gibi çeşitli nedenlerden dolayı okula gitmemeye karar vermesidir. Mesleği ile ilgili devamsızlık ise öğretmenin okul ya da resmi merci tarafından verilen görevler nedeniyle okulda bulunmamasıdır. Örneğin, öğretmenin komite oturumları, toplantılar, mesleki gelişim, konferans, jüri görevi gibi nedenlerden dolayı okula gelmemesidir. İçsel ve dışsal motivasyon kuramında (Ryan ve Deci, 2000) ise, dışsal motivasyon kişinin dıştan kontrol edildiğini vurgularken, içsel motivasyon motive olmanın birinci kaynağı olarak, içsel düşünceleri ve duyguları vurgulamaktadır. Araştırmadaki devamsızlık nedenlerindeki içsel nedenler bireyin motivasyonunu sağlayan iç güçlerle, dışsal nedenler bireyin motivasyonunu sağlayan dış güçlerle ilişkilendirilebilir. Bu üç kuramsal bilginin, kişisel-içsel ve dışsal-mesleki ayrımı bağlamında aralarında benzerlikler barındırdığı söylenebilir.

Eğitimin niteliğini ve etkililiğini olumsuz yönde etkileyen iki önemli problemden birincisinin öğretmen devamsızlığı ve ikincisinin de öğretmenlerin iş gücü devri olduğu (Chapman, 1994) görüşünden hareketle, eğitimin kalitesi ve verimliliği ile bu kadar yakından ilişkili olan öğretmen devamsızlığı konusunda bir ölçeğin geliştirilmemiş olmasının alanyazında büyük bir eksiklik olduğu görülmektedir. Dünya Bankası'nın (2011, s. 18) raporuna göre Türkiye'de öğretmenlerin devamsızlık oranı (%35) ve işe geç gelme oranı (%31) OECD ortalamasının üzerindedir. Bu bilgilerden hareketle Türkiye'de de öğretmen devamsızlığının eğitim örgütlerinde önemli bir problem haline gelmeye başladığı söylenebilir. Öğretmen devamsızlığını önlemek için öğretmen devamsızlık nedenlerinin tespit edilmesi ve bu nedenlere göre çözüm yollarının aranması gerektiği düşünülmektedir. Eğitimin kalitesini olumsuz yönde etkileyen öğretmen devamsızlığı konusunda araştırma yapmak ve araştırmaları arttırmak için geçerli ve güvenilir bir ölçeğin geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Yapılan incelemelerde Türkiye'de öğretmen devamsızlığının sınırlı sayıda araştırmaya (Bakay, 2014; Sezgin vd., 2014) konu olduğu ve verilerin ölçekle toplanmadığı görülmüştür. Bakay'ın (2014) yaptığı araştırmada; öğretmenlerin devamsızlık oranlarının cinsiyete, yaşa, okulun yerleşim yerine, öğretim şekline ve türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Sezgin vd. (2014) ise, okul müdürlerinin görüşlerine göre öğretmen devamsızlık nedenlerini nitel yöntemle incelediği araştırmada; öğretmenlerin aylık olarak daha fazla devamsızlık yaptığını, devamsızlığa neden olan başlıca kişisel etkenlerin sağlık problemleri, aile problemleri olduğunu ve en önemli örgütsel faktörün negatif okul iklimi olduğunu belirtmiştir. Türkiye'de yapılan araştırmalarda (Bakay, 2014; Sezgin vd., 2014) öğretmen devamsızlık nedenlerini belirlemek için geliştirilen bir ölçeğe rastlanmamıştır. Alanyazındaki bu boşluğu doldurma ihtiyacı doğmaktadır. Bu konuda yapılacak

bilimsel çalışmalara katkı sağlamak istenmektedir. Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin devamsızlık nedenlerini belirlemek için bir ölçek geliştirmektir.

Yöntem

Çalışma Grubu

Bu çalışmada çalışma grubu kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Kolay örnekleme vakit, maddiyat ve iş gücü bakımından mevcut sınırlılıklar sebebiyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden tercih edilmesidir (Büyüköztürk, 2012). Kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminin sınırlılıkları da vardır. Kolay örnekleme yöntemi ile ulaşılan verilerin kuşku ile değerlendirilmesi gerekir. Örneklemin evreni temsil etme gücü düşüktür. Ulaşılan bulguların geneli temsil ettiği iddia edilmemelidir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2010, s. 130).

Tarama modelinde yürütülen bu araştırma, kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle 2017-2018 yılında Antalya ve Burdur ilinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma süreci ardışık aşamalarla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinin ilk aşamasında Burdur'un Tefenni İlçesi'nde 13 öğretmen ile öğretmen devamsızlık nedenleri hakkında görüşme yapılmış, ikinci aşamasında Tefenni ve Çavdır ilçelerinde 54 öğretmen ile deneme uygulaması yapılmıştır. Üçüncü aşamasında Antalya ilindeki 415 öğretmenin verisi ile Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Kline (1994) mutlak ölçüt olarak 200 kişilik örneklemin yeterli olduğunu ama daha iyi sonuçlar için örneklem büyüklüğünün madde sayısının 10 katı kadar olmasını önerir. Bu çalışmada ölçekte yer alan 42 madde sayısının yaklaşık 10 katı olan 415 katılımcıdan elde edilen veriler ile açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu nedenle, çalışmada ölçek geliştirmek için yeterli örneklem büyüklüğüne ulaşıldığı söylenebilir. Son aşamada ise Burdur ilindeki 380 öğretmenin verisi ile Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Çalışma grubunun devamsızlık yaptığı varsayılarak ölçek bu grup üzerinde geliştirilmiştir.

Öğretmen Devamsızlık Nedenleri Ölçeği Geliştirme Süreci

Öğretmen Devamsızlık Nedenleri Ölçeği'nin geliştirilme sürecinde ilk olarak konu hakkında alanyazın taraması yapılmıştır. Daha sonra Burdur'un Tefenni İlçesi'nde 13 öğretmen ile öğretmen devamsızlık nedenleri hakkında görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmelerden ve alanyazın taraması sonuçlarından yararlanılarak 50 maddeden oluşturulan taslak ölçeğin kapsam geçerliliği için Ölçme ve Değerlendirme ve Eğitim Yönetimi alanından beş uzmanın görüşüne başvurulmuş; yeterince anlaşılır bulunmayan maddeler düzeltilmiş ve herkes için geçerli olmayacağı kanaatiyle üç madde ölçekten çıkarılmıştır. Geliştirilen ölçme aracında beşli Likert tipi derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçek: (1) Kesinlikle katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kısmen katılıyorum, (4) Katılıyorum, (5) Kesinlikle katılıyorum şeklinde derecelendirilmiştir.

Ölçeğin deneme uygulamasında 54 kişiden elde edilen veriler ile ölçeğin madde toplam korelasyonlarına bakılmıştır. Büyüköztürk (2017, s. 183)'e göre madde toplam korelasyon katsayısı .20'nin altında olan maddeler ölçme aracından çıkarılması gerekmektedir ve .20 - .30 arasında olan maddeler zorunlu ise ölçme aracına alınabilir. Bu aşamada deneme uygulaması olması nedeniyle .20'nin altındaki maddelerin çıkarılması uygun görülmüştür. Madde toplam korelasyonlarının .30 ve üzerinde olması maddelerin bireyleri iyi ayırt ettiğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2017, s.

183). Bu nedenle ölçeğin asıl uygulamasında faktör analizi öncesinde 415 kişinin verisi ile tekrarlanan analizlerde madde toplam korelasyon değerleri .30' un altında olan 4 madde ölçekten çıkarılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin açımlayıcı faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği ve Barlett Küresellik testleri ile incelenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA), bu analiz neticesinde elde edilen faktör yapısının doğruluğunu test etmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi (AFA) Antalya il merkezinde görev yapan kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenen 428 katılımcının verileri ile yapılmıştır. Verilerdeki uç, eksik ve hatalı değerler incelenmiş; aynı cevap seçeneklerinin işaretlendiği ve boş bırakılan 13 kişiye ait form normalliği etkileyeceği düşüncesiyle çıkarılmış ve 42 maddelik ölçekle ve 415 katılımcıdan elde edilen veriler ile AFA gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ise, Burdur il merkezinde görev yapan kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenen 380 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. AFA'da ulaşılan ölçeğin model uyumu DFA yapılarak incelenmiştir. DFA'da çoklu uyum indeksleri kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğinin incelenmesinde ise iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır.

Bulgular

Geçerlik

Büyüköztürk'e (2017, s. 179) göre geçerlik teknikleri içinde en çok tercih edilenleri kapsam geçerliği, ölçüt bağımlı geçerlik ve yapı geçerliliğidir. Bu araştırmada ölçeğin geçerliği kapsam ve yapı geçerliği bakımından incelenmiştir. Kapsam geçerliği için ölçek geliştirme sürecinde uzman görüşüne başvurulmuş, yapı geçerliliğinde faktör analizi yapılmıştır.

Yapı geçerliliği. Faktör analizi yapmadan önce ölçeğin madde toplam korelasyonlarına bakılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1'de ölçekte bulunan 42 maddenin ölçülmek istenen özelliği ölçüp ölçmediğini saptamak için yapılan madde analizi değerleri incelendiğinde; 1, 2, 12, 15. maddelerin madde toplam korelasyonlarının .30'un altında olduğu görülmüştür.

Tablo 1.
Madde Analizi Sonuçları

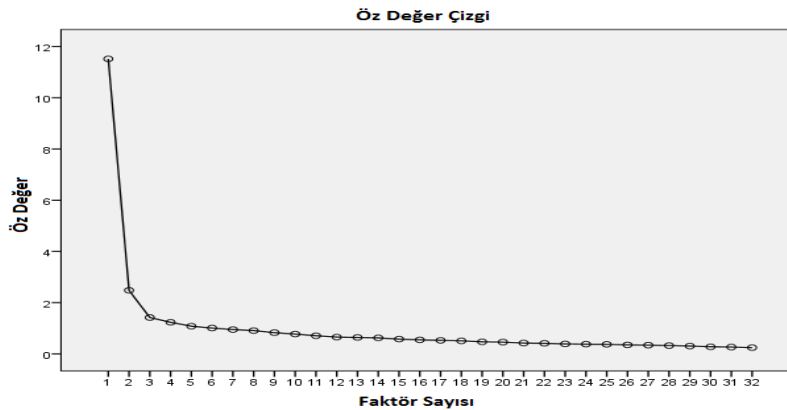
Maddeler	Madde Toplam Korelasyonu	Maddeler	Madde Toplam Korelasyonu
M1	.15	M22	.42
M2	.18	M23	.64
M3	.41	M24	.60
M4	.51	M25	.56
M5	.32	M26	.56
M6	.50	M27	.58
M7	.50	M28	.61
M8	.51	M29	.49
M9	.59	M30	.58
M10	.56	M31	.62
M11	.57	M32	.61
M12	.15	M33	.44
M13	.57	M34	.54
M14	.57	M35	.56
M15	.05	M36	.61
M16	.52	M37	.55
M17	.60	M38	.54
M18	.62	M39	.55
M19	.68	M40	.43
M20	.63	M41	.56
M21	.58	M42	.37

Açımlayıcı faktör analizi. Alanyazında faktör analizi yapmak için yeterli sayılacak örneklem sayısı üzerine çeşitli yorumlar yapılmıştır (Can, 2016, s. 319). Örneğin, Bryman ve Cramer (2001) madde sayısının 5 ya da 10 katı kadar olmasını önerir. Bu araştırmada ölçekte yer alan 42 madde sayısının yaklaşık 10 katı olan 415 katılımcıdan elde edilen veriler ile AFA yapılmıştır.

Araştırmada verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği ve Barlett Küresellik testleri ile incelenmiştir. KMO testi, örneklem yeterliliğini gösterir ve .70 ve üzeri iyi olarak değerlendirilir (Can, 2016, s. 325). Verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği Barlett Küresellik Testi ile bulunur (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, s. 208). Örneklem büyüklüğü için ise, KMO değeri .90 üzerinde ise 'mükemmel' yorumu yapılır (Tavşancıl, 2010, s. 50). Yapılan analizlerde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin .93 olması ve Barlett Küresellik testinin anlamlı bulunması ($\chi^2=7937.860$, $sd=861$, $p=.000$) verilerin AFA için uygun olduğunu göstermiştir. Verilerin faktör analizine uygunluğu saptandıktan sonra, ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek için AFA yapılmıştır. AFA'da öncelikle, ortak varyans tablosunda her bir maddenin ortak bir faktördeki varyansı birlikte açıklama oranları ve her maddenin açıkladığı varyans değerini gösteren değerler incelenmiştir. Maddelerin faktörlerce açıklanan ortak varyansın .10'dan düşük olması durumunda, bu maddelerle alakalı bir problem olma ihtimali yüksektir (Çokluk vd., 2010, s. 220). Araştırmada .10'dan küçük olan bir madde olmadığı için maddelerin herhangi birinde sorun olmadığı düşünülmüştür.

Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için varimax dik döndürme yöntemi kullanılarak AFA yapılmıştır. Araştırmacı bir faktör analizi tekniğini kullanarak ulaştığı “m” kadar faktörü, “bağımsızlık, yorumlamada açıklık ve anlamlılık” sağlamak için bir eksen döndürmesi yapabilir (Brown, 2006, akt. Çokluk vd., 2010, s. 201). Dik ve eğik döndürme olmak üzere iki tür yaklaşım mevcuttur. Daha basit yorumlanabilir olması sebebiyle sosyal bilimlerde ölçek geliştirmede genellikle dik döndürme tercih edilmektedir (Büyüköztürk, 2017, s. 136). Araştırmada AFA öncesinde yapılan incelemelerde, ortalama (2.71), ortanca (2.69) ve tepe değerin (2.40) birbirine yakın olduğu görülmüştür. Histogram grafiğinin simetrik çan eğrisine benzediği, çarpıklık (.06) ve basıklık (-.12) katsayılarının değerlerinin sıfıra yakın olduğu belirlenmiştir. Can (2016, s. 82) ortalama, ortanca ve tepe değeri birbirine yakın olmasının, histogram grafiğinin simetrik çan eğrisine benzemesinin, çarpıklık ve basıklık katsayısının sıfıra yakın olmasının verilerin normal dağılım gösterdiğinin belirtisi olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle verilerin normal dağılım gösterdiğine karar verilmiştir.

Ölçeğin kaç faktör altında toplandığını tespit etmek için özdeğer ve çizgi grafiğinden yararlanılmaktadır. Çizgi grafiğinde yatay eksen faktörleri, dikey eksen özdeğerleri göstermektedir. Grafik, faktörlerin özdeğerleriyle eşleştirilmesi neticesinde bulunan noktaların birleştirilmesiyle oluşturulmaktadır. Grafikte yüksek ivmeli, hızlı düşüşlerin olduğu faktör, önemli faktör sayısını göstermektedir (Büyüköztürk, 2017, s. 135-136). Şekil 1’de faktör öz değerlerine ait çizgi grafiği görülmektedir.



Şekil 1. Özdeğer çizgi grafiği

Şekil 1’de gösterilen faktörlere ait özdeğer çizgi grafiği incelendiğinde, ikinci faktörde bir kırılma noktası olduğu ve grafikte bu noktadan sonra bir düşüş olduğu görülmüştür. Faktör sayısına karar vermenin bir diğer yolu da öz değere bakmaktır. Bir faktör ile ilgili maddelerin faktör yüklerinin karelerinin toplamı o faktöre ilişkin özdeğer olarak isimlendirilir (Can, 2016, s. 317). Özdeğer, faktörlerce açıklanan varyansı hesaplamada ve faktör sayısına karar vermede önemsenen bir katsayıdır ve faktör analizinde öz değeri 1 ve 1’den büyük olan faktörler önemli faktörler olarak kabul görür (Büyüköztürk, 2017, s. 135). AFA sonucunda ölçek verilerinin özdeğeri 1’den büyük 2 faktör altında toplandığı tespit edilmiştir. Bu nedenlerle; ölçekteki faktör sayısının iki ile sınırlandırılarak analizlerin tekrar edilmesine karar verilmiştir.

Faktörler tespit edildikten sonra maddelerin hangi faktörde bulunduğunu tespit etmek için faktör analizi yapılmıştır. Faktörleri oluşturan maddeler, faktör yük değerleri, ölçeğin son halinin özdeğer ve varyans oranları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmen Devamsızlık Nedenleri Ölçeği AFA Sonuçları

Maddeler	Faktör 1	Faktör 2
M36	.66	
M39	.66	
M30	.65	
M23	.64	
M38	.64	
M37	.62	
M27	.62	
M24	.59	
M32	.59	
M19	.58	
M26	.58	
M35	.57	
M21	.57	
M20	.55	
M41	.53	
M28	.53	
M34	.48	
M40	.38	
M8		.65
M10		.64
M9		.64
M7		.63
M14		.63
M11		.62
M6		.58
M13		.56
M18		.56
M17		.54
M4		.48
M16		.46
M5		.37
M22		.36
Özdeğer	7.16	5.67
Açıklanan Varyans	22.37	17.73
Toplam Varyans	40.10	

Tablo 2’de görüldüğü üzere maddelerin faktör yük değerleri .36 ile .66 arasında değişmektedir. Faktör yük değerinin .45 ve üstü olması iyi bir ölçüdür ama az sayıda madde için bu sınır değer .30’a kadar düşürülebilir (Büyüköztürk, 2017, s. 134). Tabachnick ve Fidell (2001) temel kaide olarak her bir değişkenin yük değerinin .32 ve üzerinde değerlendirilmesi gerektiğini ileri sürer. Ölçekten madde çıkarılması konusunda dikkate alınan diğer bir husus ise maddelerin binişik olup olmamasıdır. Bu nedenle, yapılan değerlendirmeler ve tekrarlı uygulamalar neticesinde AFA’da binişik, faktör yük değeri .30’un altında olan ve hiçbir faktöre girmeyen maddeler

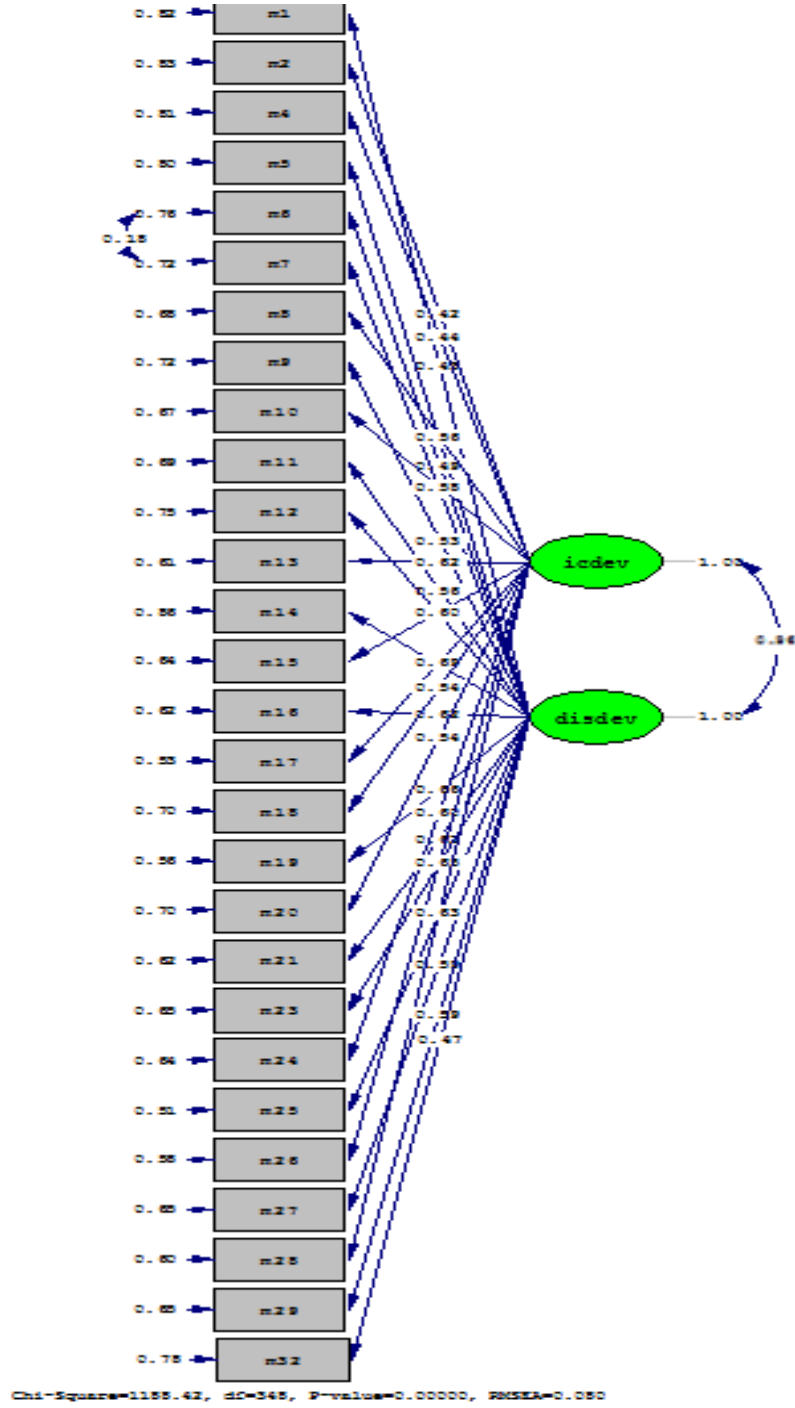
olmak üzere toplam 6 madde (3, 25, 29, 31, 33, 42) ölçekten teker teker çıkarılmıştır. İlgili maddeler çıkarıldıktan sonra; toplam varyansın %22.37'sini açıklayan birinci faktör dışsal nedenler, %17.73'ünü açıklayan ikinci faktör içsel nedenler olarak adlandırılmıştır. İçsel ve dışsal nedenler olarak adlandırılan iki faktör toplam varyansın %40.10'unu açıklamaktadır. Scherer, Wiebe, Luther ve Adams (1988) sosyal bilimlerde açıklanan varyansın %40 ile %60 arasında olmasının yeterli olduğunun kabul görüldüğünü bildirmişlerdir (akt. Tavşancıl, 2010, s. 48).

Araştırmada devamsızlık nedenlerinin içsel ve dışsal nedenler şeklinde iki boyuta ayrılmasına öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler ışığında karar verilmiştir. Dışsal nedenler boyutu mesleki, okulla ilgili ve paydaşlarla ilgili problemlerden kaynaklanan nedenleri kapsamaktadır. İçsel nedenler boyutu psikolojik etkenleri, kişisel sorunları ve tepkisel nedenleri kapsamaktadır. Dışsal nedenler boyutunda 4 madde mesleki, 7 madde okulla ilgili, 7 madde paydaşlarla ilgili problemlerden kaynaklanan nedenleri içermektedir. İçsel nedenler boyutunda ise 3 madde psikolojik etkenleri, 8 madde kişisel sorunları, 3 madde tepkisel nedenleri içermektedir. Bu boyutlardan dışsal nedenlerin genelde; öğretmenlerin devamsızlıklarına neden olan olanaksızlıkları, olumsuz şartları ve durumları ifade ettiği, içsel nedenlerin ise; istek, eğilim ve arzularını yansıttığı söylenebilir.

Doğrulayıcı faktör analizi. Doğrulayıcı Faktör analizi, faktörler arasında yeterli seviyede ilişkinin var olup olmadığını, hangi değişkenlerin hangi faktörlerle ilişkili olduğunu, faktörlerin birbirlerinden bağımsız olup olmadığını, faktörlerin modeli açıklamakta yeterli derecede olup olmadığını denemek amacıyla kullanılır (Özdamar, 1999).

Ölçeğin iki faktörden oluşan yapıya sahip olduğunu doğrulamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) Burdur il merkezinde görev yapan kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenen 380 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Öğretmen devamsızlık nedenleri ölçeğine ilişkin DFA uygulaması Şekil 2'de, DFA uyum değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Yapılan DFA analizinde, tüm maddelerin standardize edilmiş ilişki katsayılarının (.20 - .69) arasında değiştiği görülmüştür. 31. maddenin (hata oranı=.96; $r=.20$; $t= 3.78$), 22. maddenin (hata oranı= .90; $r=.32$; $t= 6.17$) değerlerinde olduğunun, 31. madde dışındaki maddelerin geçerli olduğunun ($r>.30$), modifikasyon indeksleri incelendiğinde ise, 3. maddenin diğer boyutla ilişkili olduğunun ve 30. maddenin (hata oranı=.86; $r=.37$; $t= 7.23$) değerlerinin sınırlara yakın olduğunun görülmesi üzerine bu maddelerin çıkarılmasına karar verilmiştir. Madde 6 (maddeler çıkarıldıktan sonra ölçeğin son formunda madde 5) "Okulun araç, gereç ve donanım yönünden eksikleri olduğunda okula gitmek istemem." ile madde 7'nin (son formda madde 6) "Okulda ısınma problemi olduğu zaman okula gitmek istemem." ölçekte aynı gizil değişken altında yer alması ve birbiriyle ilişkili olması nedeniyle maddeler arasında modifikasyon verilmesine karar verilmiştir. Yapılan değişiklikler sonundaki DFA analizi sonuçları Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. Öğretmen devamsızlık nedenleri ölçeği DFA (ikinci analiz)

Şekil 2 incelendiğinde, tüm maddelerin standardize edilmiş ilişki katsayılarının (.42 - .69) arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin t değerleri incelendiğinde ise, (8.23- 14.97) arasında değiştiği ($t > 2.56$), hata oranının en yüksek (.86) olduğu görülmektedir. DFA uyum değerleri ise Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Öğretmen Devamsızlık Nedenleri Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Değerleri

Model	χ^2	(X^2/sd)	RMSEA	SRMR	NFI	CFI	GFI	AGFI
Birinci Düzey	1188.42	3.41	.08	.06	.93	.95	.82	.79

DFA ile test edilen modelin Tablo 3'teki uyum indeksleri incelenirken Çokluk vd. (2010, s.271-272)'nin belirttiği uyum değerleri dikkate alınmıştır. Buna göre, DFA'da kabul edilebilir sınırı olarak, $2 < X^2/sd \leq 3$; $0.05 < RMSEA-SRMR < 0.10$; $0.90 < GFI-NFI < 0.95$; $0.95 < CFI < 0.97$; $0.85 < AGFI < 0.90$ (Schermelleh-Engel & Moosbrugger, Müller, 2003) kabul edilmiştir. Araştırmada elde edilen uyum değerlerinin ($X^2 = 1188.42$; $sd = 348$; $X^2 /sd = 3.41$; $RMSEA = .08$; $SRMR = .06$; $NFI = .93$; $CFI = .95$; $GFI = .82$; $AGFI = .79$) genelde kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği görülmektedir. Bu nedenle elde edilen modelde, faktörlerin veriler ile onaylandığı, ölçeğin iki boyutlu yapısının doğrulandığı ve ölçeğin uygulanabilir olduğu söylenebilir. GFI ve AGFI değerlerinin iyi uyum düzeyinden düşük olmakla birlikte, SRMR değerinin mükemmel yakın olduğu, RMSEA, NFI ve CFI değerlerinin iyi uyum düzeyinde olduğu söylenebilir.

Güvenirlilik

Öğretmen Devamsızlık Nedenleri Ölçeğinin güvenilirliğinin hesaplanmasında hem AFA analizi için elde edilen veriler (1. Uygulama n=415) hem de DFA analizi için elde edilen veriler (2. Uygulama n=380) kullanılmıştır. Analiz neticesinde ölçeğin genelinin ve boyutlarının Cronbach Alpha değerleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Öğretmen Devamsızlık Nedenleri Ölçeğinin Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayıları

	Uygulama 1 Cronbach Alpha	Uygulama 2 Cronbach Alpha
Ölçeğin Geneli	.94	.92
Dışsal Nedenler	.92	.87
İçsel Nedenler	.89	.85

Tablo 4 incelendiğinde, birinci uygulamada ölçeğin genelinin Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı .94, ikinci uygulamada, .92 olduğu görülmektedir. Özdamar'a (1999: 522) göre Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı .80 ile 1.00 arasında ise ölçeğin güvenirliliği yüksektir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda, öğretmen devamsızlık nedenlerini belirlemek için geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmektedir. Öğretmen devamsızlık nedenleri ölçeği 28 madde iki alt boyuttan oluşan beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin yapı geçerliği AFA ile belirlenmiştir. 42 maddeden oluşan ölçeğin ilk formunun toplam varyansın % 35.68'ini açıkladığı tespit edilmiş ve öğretmen devamsızlık nedenleri ölçeğinin iki faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Sonrasında uygun olmadığına karar verilen bazı maddeler çıkarıldıktan sonra tekrarlanan AFA de toplam varyansın % 40'10'unu açıklayan iki boyutlu bir yapı elde edilmiştir. Ardından,

AFA de elde edilen faktörlerin DFA yapılması sonucunda iyi model uyum değerlerine ulaşılmıştır. Öğretmen devamsızlık nedenleri ölçeğinin geçerliği ve güvenilirliği ile ilgili elde edilen bulgular, hem alt boyutlarda hem de genelinde ölçme aracının kabul edilebilir değerlerde olduğunu göstermektedir.

Ölçeği cevaplayan bir öğretmenin soru maddelerine verdiği cevapların sayısal karşılığının yüksek olması o öğretmenin devamsızlık nedenlerine ilişkin algısının yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeği cevaplayanların alacağı en düşük puan 28, en yüksek puan ise 140 dır.

Alanyazın incelendiğinde öğretmen devamsızlığının; okulun etkililiğini düşürdüğü (Hackett, 2009), öğrenci başarısını olumsuz etkilediği (Brown ve Arnell, 2012; Clotfelter, Ladd ve Vigdor, 2009, s. 22; Hackett, 2009; Jacobs ve Kritsonis, 2007; Seibert, 2013, s. 7; Smith, 2000), öğrencilerin öğrenme isteklerini kaybetmelerine neden olduğu (Bruno, 2002) görülmektedir. Sınıf yönetiminin en etkili ögesi olan öğretmenler eğitim sisteminin de önemli ve etki gücü yüksek parçalarıdır. Fakat bu etki her zaman olumlu olmayabilir. Örneğin, öğretmenin yaşadığı sıkıntılara bağlı olarak devamsızlığı artabilir. Buna bağlı olarak ise, öğrencilerde-okullarda yeni ve daha büyük sorunlar gelişebilir. Bu nedenle öğretmenlerin devamsızlık nedenlerini belirleyerek bu konuda gerekli önlemleri almanın sadece devamsızlık yapan öğretmeni değil, öğrenciyi, okulu ve eğitim sistemini olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir. Öğretmen devamsızlığı konusunda Türkiye'deki araştırmalar incelendiğinde bu konuda geliştirilmiş bir ölçek olmadığı görülmektedir. Bu nedenle, geliştirilen ölçek öğretmen devamsızlık nedenleri ile ilişkili olan öğrenci başarısı, okul başarısı, okul iklimi, kurum kültürü, okul yöneticisinin davranışları, okul müdürünün öğretmenlere mobbing uygulaması, iş doyumunu, mesleki tükenmişlik, motivasyon gibi konular hakkında yapılacak araştırmalarda kullanılabilir ve yapılacak yeni araştırmaları artırabilir.

Kaynakça

- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri spss uygulamalı* (6. baskı). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- As, D. (1962). Absenteeism- a social fact in need of a theory. *Acta Sociologia*, 6, 278-285. <https://doi.org/10.1177/000169936200600115>
- Bakay, M. E. (2014). Öğretmen devamsızlığının incelenmesi: Menderes ilçesi örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 233-250. <https://doi.org/10.12984/eed.37412>
- Brown, S. L. and Arnell, A. T. (2012). Measuring the effect teacher absenteeism has on student achievement at a "Urban but not too urban:" Title I elementary school. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(17), 172-183.
- Bruno, J. (2002). The geographical distribution of teacher absenteeism in large urban school district settings: Implications for school reform efforts aimed at promoting equity and excellence in education. *Education Policy Analysis*, 10(32), 1-21. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/311/437> (03.11.2018).
- Bryman, A. and Cramer, D. (2001). *Quantitative data analysis with SPSS release 10 for Windows: A guide for social scientist*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203471548>
- Büyükoztürk, Ş. (2012). *Örnekleme yöntemleri* [Powerpoint sunuları] <http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wpcontent/uploads/2012/03/BA-Y-Final-Konulari.pdf> (03.11.2018).

- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (23. baskı). Ankara: A Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9789756802748>
- Can, A. (2016). *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (4. baskı). Ankara: A Pegem Akademi.
- Chapman, D. (1994) . *Reducing teacher absenteeism and attrition: Causes, consequences and responses*. Paris: UNESCO.
- Clotfelter, C., Ladd, H. and Vigdor, J. (2009). *Are teacher absences worth worrying about in the U.S.?* (Working Paper No. 24). <http://www.caldercenter.org> (03.11.2018)
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları*. Ankara: A Pegem Akademi.
- Erdemli, Ö. ve Güner-Demir, T. (2015). Eğitim kalitesinde önemli bir engel: Öğretmen devamsızlığı. İ. Aydın ve Ş. Çinkır (Eds.), *Prof. Dr. Ethem Başaran'a armağan, eğitimde 52 yıl* (s. 420-436). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gibson, R. O. (1966). Toward a conceptualization of absence behavior of personnel in organizations. *Administrative Science Quarterly*, 11(1), 107-133. <https://doi.org/10.2307/2391396>
- Habib, M. (2010). *The impact of 2002 national teacher contract policy reform on teacher absenteeism in Lahore, Pakistan* (Doctoral dissertation). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/index>.(03.11.2018).
- Hackett, R. S. (2009). *Teacher absenteeism*. <http://hdl.handle.net/2139/8983> (03.11.2018).
- Harrison, D. A. and Martocchio, J. J. (1998). Time for absenteeism: A 20 year review of origins, offshoots and outcomes. *Journal of Management*, 24(3), 305-350. <https://doi.org/10.1177/014920639802400303>
- Hovey, M. R. (1999). *Analysis and management of teacher absenteeism in selected school districts of varying sizes in San Bernardino county* (Doctoral dissertation). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/index> (03.11.2018)
- Jacobs, K. D. and Kritsonis, W. A. (2007). *An analysis of teacher and student absenteeism in urban schools: What the research says and recommendations for educational leaders*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED499647.pdf> (03.11.2018).
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge
- Nicholson, N. and Johns, G. (1985). The absence culture and the psychological contract: Who is in control of absenteeism. *Academy of Management Review*, 10(3), 397-407.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi I*. (2. baskı). Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Robinson, C. M. (2008). *Teacher absenteeism: Its relationship to student performance on state assessments in english/language arts in grades three, five, and seven* (Doctoral dissertation). https://fisherpub.sjfc.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com.tr/&httpsredir=1&article=1084&context=education_etd (03.11.2018).
- Ryan, R. M. and Deci E. L. (2000) Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. and Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seibert, J. C. (2013). *Study of the perceptions of middle school principals on teacher absenteeism within an urban school district* (Doctoral dissertation). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/index> (03.11.2018).
- Sezgin F., Koşar S., Kılınc, A. Ç. and Öğdem, Z. (2014). Teacher absenteeism in Turkish Primary schools: A qualitative perspective from school principals. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(3), 612-625. <https://doi.org/10.15345/iojes.2014.03.010>
- Smith, G. G. (2000). Increasing teacher attendance: Substitute Teaching Institute. *Subjournal*, 2(1), 8-17.
- Steers, R. M. and Rhodes, S. R. (1978). Major influences on employee attendance: A process model. *Journal of Applied Psychology*, 63(4), 391-404. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.63.4.391>
- Şahin, F. (2011). İşe devamsızlığın nedenleri, sonuçları ve örgütler için önemi. *Niğde Üniversitesi İİBF Dergisi*, 4(1), 24-39.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistic* (Fourth Edition). MA: Allyn & Bacon, Inc.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- The World Bank (2011). *Improving the quality and equity of basic education in Turkey challenges and options* (Report No. 54131-TR). Retrieved from <http://documents.worldbank.org/curated/en/105971468338992381/pdf/541310SR0P107700Quality0Report02011.pdf> (03.11.2018).

Summary

Introduction

Since the concept of absenteeism is defined in different ways by many researchers, it is difficult to find a common definition of absenteeism in the literature that all researchers agree on (Erdemli & Güner-Demir, 2015, s. 420). It is seen that in the research, the concept of absenteeism is generally used on the subject of discontinuity. The most general definition of absenteeism is that the employee is not physically present at work (Şahin, 2011).

In reviews which are made, it is seen that teacher absenteeism is the topic of limited number of studies (Bakay, 2014; Erdemli & Güner-Demir, 2015; Sezgin vd., 2014) in Turkey and in these studies, it is not found a scale which is developed to determine the causes of teacher absenteeism. For this reason, it is thought that a valid and reliable scale which will be developed about teacher absenteeism will be an effective tool in determining the causes of teacher absenteeism. It is considered that this scale which will be developed will contribute to the increase of studies about teacher absenteeism.

Method

This research which was conducted in the survey model was carried out in the province of Antalya and Burdur in the 2017-2018 academic year with the method of convenience sampling. The total number of participants in the study is 862. Exploratory factor analysis (EFA) was conducted to determine the construct validity of the scale and confirmatory factor analysis was conducted to test the accuracy of the factor structure which was obtained as a result of this analysis. Expert opinion was consulted for the content validity of the scale. In the examining of the reliability of the scale, the coefficient of the internal consistency and the coefficient of the split-half test reliability were calculated. In addition, item total correlations of the scale were examined before factor analysis. The model fit of the scale which was obtained in EFA was examined by conducting CFA. Multiple fit indices were used in CFA. The research process was carried out in consecutive stages.

Findings, Discussion and Results

Based on the result of this study, it can be said that this scale which was developed to determine the causes of teacher absenteeism is valid and reliable. The causes of teacher absenteeism scale is 5 point likert type scale which consists of 28 items and two sub-dimensions. In the last form of this scale which was obtained as a result of the exploratory and confirmatory factor analyses, the dimension of the internal causes of absenteeism consists of the items of 2, 3, 7, 9, 12, 14, 16, 17, 19, 22, 24, 26; the dimension of the external causes of absenteeism consists of the items of 1, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 13, 15, 18, 20, 21, 23, 25, 27, 28. The construct validity of the scale was determined by EFA. The first form of the scale which consisted of 42 items explained 35.68 % of the total variance and two-factor structure of the causes of teacher absenteeism scale was confirmed. After the removal of some items which were decided to be unsuitable, two dimensional structure which explained 40.10 % of the total variance was obtained in the repeated EFA. Subsequently, good model fit values were reached as a result of confirmatory factor analysis of the factors which were obtained in the exploratory factor analysis. Findings which were obtained about the validity and reliability of the causes of teacher absenteeism scale indicated that the measurement tool was in acceptable values. Being at a high rate of these values which are obtained can be interpreted in the way that the causes of teacher absenteeism scale is reliable. For this reason, it is expected that the developed scale can be used in the research on this issue and can increase the number of new studies to be done.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Authors' Biodata/ Yazar Bilgileri

Şerife TÜRKKAN lisans eğitimini Kocaeli Üniversitesi İngiliz dili ve edebiyatı bölümünde tamamlamıştır. Yüksek Lisansını Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi eğitim yönetimi alanında yapmıştır. Halen Milli Eğitim Bakanlığında müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır.

Şerife Türkkan received her BA in the department of English Language and Literature at Kocaeli University. She received her MA in the field of educational administration at Mehmet Akif Ersoy University, Turkey. She is still working as a deputy principal at the Ministry of Education.

Öznur TULUNAY ATEŞ lisans eğitimini Ondokuz Mayıs Üniversitesi psikoloji bölümünde tamamlamıştır. Yüksek Lisansını Kırıkkale Üniversitesi eğitim yönetimi alanında yapmıştır. Doktorasını Gazi Üniversitesi eğitim yönetimi alanında yapmıştır. Halen Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Doçent olarak görev yapmaktadır.

Öznur Tulunay Ateş received her BA in the department of Psychology at Ondokuz Mayıs University. She received her MA in the field of educational administration at Kırıkkale University. She received her PhD in the field of educational administration at Gazi University, Turkey. She is still working as an Associate Professor in the Faculty of Education at Mehmet Akif Ersoy University.

İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik ve Bazı Demografik Özelliklerinin Aile Katılımı Öz-yeterliklerini Yordama Düzeylerinin İncelenmesi

Songül Tümkaya¹

Gürkan Çetin²

Type/Tür:

Research/Araştırma

Received/Geliş Tarihi: March 3/
3 Mart 2020

Accepted/Kabul Tarihi: June 23/
23 Haziran 2020

Page numbers/Sayfa No: 139-158

Corresponding

Author/İletişimden Sorumlu

Yazar: gurkancetin92@gmail.com



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication. / Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright © 2017 by

Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

Öz

Bu çalışmada, ilkököl ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve aile katılımı öz-yeterliklerinin ne düzeyde olduğunu ve öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin ve bazı demografik özelliklerinin aile katılımı öz-yeterliklerini ne düzeyde yordadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Betimsel çalışma niteliğinde ilişkisel tarama modeli ile yapılan bir çalışmadır. Araştırmada 191'i ilkököl, 187'si ortaokul olmak üzere 378 öğretmen yer almıştır. Verilerin toplanmasında kişisel bilgi formu, aile katılımına ilişkin öz-yeterlik ölçeği ve Maslach mesleki tükenmişlik ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistikler, çoklu regresyon analizi öncesi gerekli olan, değişkenlerin arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin yönlerini belirlemek için Pearson korelasyon analizi ve çok değişkenli doğrusal regresyon analizleri yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin aile katılımı öz-yeterlikleri düşük düzeyde bulunmuştur. Mesleki tükenmişlik düzeyleri ise duygusal tükenmişlik alt boyutuna göre az tükenmiş, duyarsızlaşma alt boyutuna göre çok az tükenmiş ve kişisel başarısızlık alt boyutuna göre ise orta düzeyde tükenmiş şeklindedir. Yapılan ilk çoklu regresyon analizi sonucuna göre yordayıcı değişkenlerden kıdem, çalıştığı okul türü, seminer-kurs alma durumu ve kitap okuma durumunun, aile katılımı öz-yeterlik üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu bulunmuştur. Diğer çoklu regresyon analizi sonucuna göre ise mesleki tükenmişlik alt boyutlarından kişisel başarısızlık alt boyutu aile katılımı öz-yeterliklerinin anlamlı bir yordayıcı olurken, duyarsızlaşma ve duygusal tükenmişlik alt boyutlarının ise anlamlı bir yordayıcı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Mesleki tükenmişlik, aile katılımı öz-yeterlik, öğretmenler, ilkököl, ortaokul

Suggested APA Citation/Önerilen APA Atıf Biçimi:

Tümkaya, S., & Çetin, G. (2021). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve bazı demografik özelliklerinin aile katılımı öz-yeterliklerini yordama düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(1), 139-158. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.697637>

¹ Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Adana/Türkiye
Prof. Dr., Çukurova University, Faculty of Education, Department of Primary Teaching, Adana/Turkey
e-mail: stumkaya@cu.edu.tr ORCID ID: orcid.org/0000-0003-0140-4640

² Arş. Gör., Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Şanlıurfa/Türkiye
Res. Assist., Harran University, Faculty of Education, Department of Primary Teaching, Şanlıurfa/Turkey
e-mail: gurkancetin92@gmail.com ORCID ID: orcid.org/0000-0002-5535-0097

Investigating The Prediction Levels of Primary School and Secondary School Teachers' Professional Burnout and Some Demographic Features of Family Participation Self-Efficacy

Abstract

In this study, it was aimed to determine the level of professional burnout and family participation self-efficacy of teachers working in primary and secondary schools, and to what extent teachers' professional burnout levels and some demographic characteristics predicted family participation self-efficacy. This research is a descriptive study that has the relational screening model. There were 378 participating teachers in total in the present study, 191 from primary schools and 187 from secondary schools. Personal data form, self-efficacy scale and Maslach professional burnout scale related to family participation were used in data collection. In the analysis of the data obtained, descriptive statistics, Pearson correlation analysis and multivariate linear regression analysis were performed to determine the relationship between the variables and the directions of this relationship, which are required before the multiple regression analysis. According to the results of the study, teachers' family participation self-efficacy was found to be low. Occupational burnout levels are slightly depleted according to the emotional burnout sub-dimension, slightly depleted according to the depersonalization sub-dimension and moderately exhausted according to the personal failure sub-dimension. According to the results of the first multiple regression analysis, seniority, school type, seminar-course taking status and book reading status were found to be significant predictors of family participation self-efficacy. According to the results of the other multiple regression analysis, it was concluded that the family participation self-efficacy of the personal failure sub-dimension, which is one of the professional burnout sub-dimensions, is a significant predictor, while the depersonalization and emotional burnout sub-dimensions are not significant predictors.

Keywords: Professional burnout, family participation self-efficacy, teachers, primary school, secondary school.

Giriş

Günümüzde çocukların eğitim süreçlerinden sadece okul ve öğretmenlerin sorumlu olduğu düşüncesi artık değişmekle birlikte bu düşüncenin yerini çocuğun eğitim sürecinden okul ve öğretmenler kadar ailenin de önemli derecede sorumlu olduğu düşüncesi almıştır. Öğrencinin başarılı olması için ailelerinde eğitim sürecine etkin bir şekilde katılım sağlaması çok önemlidir. Ailelerin bu şekilde eğitime katılımının sağlanması, eğitimin niteliğini de önemli katkılarda bulunur (Lindberg ve Demircan, 2013). Çünkü bireyin doğduktan sonra ilk iletişim kurduğu sosyal birim ailedir. Bu yüzden aile, çocuğun hayatının her alanında çok önemli bir yer tutar (Dönmez ve Ramazan, 2017). Çocuk bu ailenin bir üyesi olduğu için ve aynı zamanda ailenin etkilendiği herhangi bir durumdan çocukta etkilendiği için eğitimciler olarak eğer çocuğu başarıya ulaştırma ve çocuğa yatırım yapma düşüncemiz varsa kesinlikle çocuğu ailesinden bağımsız olarak düşünemeyiz (Keilty, 2010; akt. Dönmez ve Ramazan, 2017). Aile katılımı en basit tanımıyla aslında ailenin eğitim süreçlerine etkin bir şekilde katılmasıdır. Bireyin eğitim sürecinin ve gelişim düzeyinin en iyi seviyeye ulaşması için öğretmen, okul ve aile arasında oluşturulan bir işbirliğidir (Arabacı, 2014). Dönmez ve Ramazan (2017) ise aile katılımını; ailenin desteklenmesi, ailenin etkin bir biçimde eğitim sürecine dâhil olması, aile-okul-öğretmen arasındaki iletişim düzeyinin ve iletişim sıklığının artması ve bu durumların bireyin öğrenmesini destekleyici bir yaklaşım haline gelmesi olarak tanımlamaktadır. Şahin ve Ünver

(2005)'e göre aile katılımı; ailelerin hem programlara katılım sürecinde hem de çocuklarına karşı faydalı olacak yeteneklerini ortaya çıkarma sürecidir.

Aile katılımı, okul-öğretmen-aile arasında ilişki kurmayı ve aralarında gerekli olan bilgi akışını sağlar. Öğretmenlerin aile katılımına yönelik programlar oluşturup ailelere çocukları hakkında bilgiler vermesi ve aileler ile fikir alışverişi yapması ve aileleri sürece dahil etmesi sayesinde ailelerde eğitim sürecine sorumluluk olarak katıldıklarında ne kadar değer verildiklerini görürler. Ayrıca bir süre sonra ailelerde sorumluluk alıp eğitim sürecinde aktif rol aldıklarında birçok konuda da öğretmene yardımcı olacak duruma gelebilirler (Yakıcı, 2018). Ailelerin eğitim sürecine dâhil olması; okula ve öğretmene olan güveninin artması, ailenin çocuklarla birlikte etkinliklere katılmaktan zevk alması ve çocuğun ne kadar öğrenme gereksinimi duyduğunu anlaması, çocuğun her türlü gelişiminden haberdar olması, bazı etkinlikler sayesinde ailenin bazı becerilerini ortaya çıkarma ve çocuğun evde öğrenme ortamının bilinçli şekil hazırlanması gibi faydaları da beraberinde getirir (Atakan, 2010).

Aile katılımının bu gibi faydalarından yararlanılmasını engelleyen bazı faktörlerde bulunmaktadır. Moles (1993; akt. Ahioğlu Linberg, 2014)'e göre aile katılımı etkileyen üç ana faktör vardır. Bunlardan birincisi, işbirliğini etkileyen anne-baba-öğretmen kaynaklı kültürel ve psikolojik faktörlerdir. Bu grupta yer alan ailelerin farklı dil konuştukları için iletişim kuramamaktan ve kültürel farklılıklarından dolayı öğretmenler tarafından eleştirilme korkusudur. Öğretmenlere baktığımızda ise onlarda ailelerle iletişim kurmaktan çekindikleri için bu durum aile katılımını engeller. Diğer bir faktör ise aile ile öğretmenlerin etkileşim durumlarının yetersiz olmasıdır. Özellikle hem anne hem babanın çalışma hayatında olduğu, çalışma saatlerinin uyumsuzluğu aynı şekilde öğretmeninde aşırı iş yükü ve yerine getirmesi gereken diğer sorumluluklarından dolayı aile katılım süreci sekteye uğramaktadır. Aile katılımını etkileyen en önemli faktörde öğretmenlerin aile katılımına yönelik yetersiz bilgi ve beceriye sahip olmalarıdır. Bu durumda öğretmenlerin lisans eğitiminde aile katılımı ile ilgili yeterli ders almaması ya da öğretmen olduktan sonra aile katılımına yönelik bir hizmet içi eğitim fırsatı bulamaması veya böyle bir fırsat olduğu halde bunu değerlendirmemesi anlamlarına gelebilir.

Aile katılımı modellerini incelediğimizde ise alanyazında en çok kabul gören model Epstein (2010)'ın "çakışan küreler" kavramıyla açıkladığı aile katılım modelidir. Bu modelde Epstein (2010) altı farklı şekilde aile katılım türünden bahsetmektedir. Bunlar:

1. Anne-babalık (Parenting): Anne ve babanın bir öğrenci olarak çocuğun başarısını desteklemek için uygun ev ortamı yaratması konusunda aileleri bilgilendirme.

2. İletişim (Communicating): Okul programları ve çocukların gelişimi hakkında okuldan-eve ve evden-okul iletişim sağlamak için etkili formlar tasarlamak ve aile ile iletişim kurmak.

3. Gönüllülük (Volunteering): Ailelerin okulun ihtiyacı olan kaynakları yaratmasına ek olarak okul içinde gerçekleştirilecek uygulamalara gönüllü bir şekilde katılımlarını sağlayabilecek uygulamalar.

4.Evde öğrenme (Learning at home): Öğrencilerin ödevleri ve müfredatla ilişkili aktiviteler, kararlar ve planlama gibi diğer sorumlulukları ile ilgili nasıl yardım edecekleri konusunda ailelere gerekli bilgiler sağlamak.

5.Karar verme (Decision making): Okulun tüm eğitim sürecinde ailelerin karar verme aşamalarına dâhil edilmesi.

6.Toplumla işbirliği (Collaborating with community): Toplumun, öğrencilerin gelişimini desteklemesi amacıyla aile ve öğrencilerle ilgili kaynak ve hizmetler konusunda bilgilendirilmesi.

Öğretmenler bu aile katılım süreçlerinde en kritik faktördür. Öğretmenin aile katılımını önemseyip önemsememesi, ailelerle işbirliği içinde çalışıp çalışmaması ve aile katılımı ile ilgili destekleyici nitelikte programlar oluşturup oluşturamaması aile katılım sürecini oldukça fazla etkiler (Kaya, 2007). Bu gibi çalışmaları yapabilmesi için ise öğretmenin öz yeterliğinin iyi durumda olması gerekir. Öz yeterlik; insanın karşılaştığı durumlarla baş edebilmek için kendi yetenek ve birikimine olan inancı olarak tanımlanabilir (Senemoğlu, 2007). Bir alanda öz yeterliği yüksek düzeyde olan bireyler, o alana yönelik daha fazla istekli bir çaba içine girerler (Schunk, 2014). Öğretmenlerin günümüzdeki gelişmeleri güncel bir şekilde takip edebilmeleri ve kendilerini yaşanan değişimlere uyarlamaları öz yeterlik ile çok yakından ilişkilidir. Öz yeterlik algısı bireylerin yaşam içindeki hedeflerini ve bu hedeflere ulaşma yolunda göstereceği gayreti etkiler (Özata, 2007).

Öğretmenlerin aile katılım süreçlerini etkileyen önemli değişkenlerden biri de mesleki tükenmişliktir. Günümüzde tükenmişlik durumu birçok meslek alanları açısından ciddi bir problemdir. Özellikle de insanlarla iletişimin ve etkileşimin sık olduğu meslek dallarında bu sorunun görünme olasılığı daha fazladır (Maslach, Schaufe ve Leither, 2001; Oplatka, 2002). Öğretmenlik mesleği de insanlarla sürekli etkileşim içinde olunan bir meslek olduğu için öğretmenlikte bu sorunun görünme olasılığı daha fazla olabilir. Mesleki tükenmişlik; insanlara yardım ve hizmet gerektiren mesleklerde çalışan kişilerin duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı duygusunun azalması şeklinde oluşan bir sendrom olarak tanımlanır (Maslach ve Jackson, 1981).

Mesleki tükenmişliğin nedenlerini incelediğimizde yaş, cinsiyet, medeni durum ve eğitim durumu gibi kişisel nedenler ve işte çalışma süresi, aşırı iş fazla iş yükü, çalışma arkadaşlarıyla ilişkiler ve çalışılan ortamın özellikleri gibi örgütsel nedenler olarak iki boyuttur (Akman, 2019). Çalışanların kendilerini fazla zorlaması, insanın kendisine katı kurallar koyması, mükemmeliyetçi bir yapıya sahip olma ve işte beklenmedik zamandaki yükselişte tükenmişliğe neden olabilir (Murat, 2000). Tükenmişlik durumu, insanlarla sürekli iletişim halinde olunan meslek dallarında çok fazla görülmekle beraber, öğretmenlik mesleği ise tükenmişliği en yaygın görüldüğü meslek dalları arasında olduğu için yapılan çalışmaların büyük bir kısmı öğretmenler ile ilgilidir (Tümkiye ve Çavuşoğlu, 2010).

Maslach, Schaufe ve Leither (2001) tükenmişlik kavramını duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı olarak üç boyut olarak ele almışlardır. Duygusal tükenme boyutu tükenmişliğin bireysel stres yönünü ele almakta ve insanın fiziksel ve duygusal kaynaklarında meydana gelen azalmayı göstermektedir. Duygusal tükenmişlik yaşayan insanlar yeni bir iş günü endişesi ile uyanırlar. Bireyler

bu duygusal yorgunluk halinden kurtulabilmek için diğer çalışanlarla iletişimlerini en az düzeye indirmeye veya tamamen iletişimi kesmeye çabalarlar (Akman, 2019). Duyarsızlaşma boyutu ise tükenmişlik kavramının bireyler arası boyutunu göstermekte ve işte müşterilere yönelik katı davranışları ve işe karşı tepkisiz hale gelmeyi ifade eder. Bireyler çalışma ortamlarında meydana gelen olumsuz olaylar karşısında tepkisiz hale gelirler ve etkileşimde oldukları bireyleri bir obje gibi görürler (Akman, 2019). Kişisel başarı duygusu boyutu ise bireyin kendini negatif değerlendirme anlayışı halinde olması durumudur. Bu boyutta insan, iş yerindeki çoğalan taleplere yetişemediğini ve mesleki yeterlik seviyesinde de bir azalma geldiğini fark ederler. Kişi burada işinden uzaklaşabilir (Akman, 2019).

Aile katılımı ile ilgili (Arabacı ve Aksoy, 2005; Akkök Ögetürk, Kökdemir, 1997; Akkök Ögetürk, Kökdemir, Annak (2000); Canyaşar, 2001; Castro, Bryant, Peisner-Feinberg, Skinner, 2004; Coleman ve Churchill, 1997; Cömert ve Güleç, 2005; Croizer, 1999; Dearing, Kreider, Simpkins, Weiss, 2006; Çamlıbel Çakmak, 2010; Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010; Eğmez, 2008; Ersoy, 2003; Fantuzzove Perry, 2004; Gürşimşek, 2003; Hornby, 2000; Huntsinger ve Jose, 2009; Izzo, Weissberg, Kasproy ve Fendrich, 1999; İşman ve Yıldız, 1996; Kaya, 2002; Kaya, Changir ve Din, 2004; Knopf ve Swick, 2008; Laloumi, 1997; McBride ve Rain, 2001; McCarrik vd., 2007; Ömeroğlu ve Canyaşar, 2005; Ömeroğlu, Yazıcı ve Dere, 2003; Pehlivan, 2000; Pelletier ve Brent, 2002; Rimm-Kaufman, Pianta, Cox, Bradley, 2003; Unutkan, 1998; Ural, 2005; Ünüvar, 2010; Waanders, Mendez ve Downer, 2005; Yazar, Çelik ve Kök, 2008; Yazıcı, Yüksel ve Güzeller, 2005, Zembat ve Unutkan, 1999)(Akt. Selanik Ay ve Aydoğdu, 2016) tarafından ve Atakan (2010), Ekinci Vural (2012), Oğuz (2012), Lindberg ve Demircan (2013), Ahioğlu Lindberg (2014), Argon ve Kıyıcı (2012), Şad ve Gürbüztürk (2013), Ateş (2015), Ahioğlu Lindberg ve Oğuz (2016), Bayraktar, Güven ve Temel (2016), Selanik Ay ve Aydoğdu (2016), Aydoğdu ve Kılıç (2016), Dönmez ve Ramazan (2017), Yakıcı (2018) tarafından yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu okul öncesinde aile katılımı ile ilgili olduğu görülmektedir. Literatürde ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin aile katılımına yönelik bir yordama çalışmasına ve mesleki tükenmişlik ile ilişkilendirilmiş bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu sebeple böyle bir çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşüncesi ile bu çalışmanın yapılması gerekliliği duyulmuştur. Araştırmada ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve aile katılımı öz-yeterliklerinin ne düzeyde olduğunun tespit edilmesi de hedeflenmekle beraber aslında temelde mesleki tükenmişlik ve bazı demografik özelliklerin, öğretmenlerin aile katılımına yönelik öz-yeterliklerini ne düzeyde yordadığının tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçlara yönelik araştırma soruları şunlardır:

1. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin aile katılımı öz-yeterlikleri hangi düzeydedir?
2. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlikleri hangi düzeydedir?
3. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin bazı demografik özellikleri aile katılımı öz-yeterliklerini ne düzeyde yordamaktadır?
4. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlikleri aile katılımı öz-yeterliklerini ne düzeyde yordamaktadır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ve bazı demografik özelliklerinin, aile katılımına yönelik öz-yeterliklerini yordama düzeylerinin incelenmesini araştırmayı amaçlayan bu çalışma, ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı betimsel nitelikte bir çalışmadır. Tarama araştırmaları, diğer araştırma modelleriyle karşılaştırıldığında daha büyük sayıda örneklem ile yapılan, bir olay veya olguyla ilgili araştırmaya katılan kişilerin tutum, görüş, beceri gibi sahip oldukları özellikleri tespit etmeyi amaçlayan araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). İlişkisel tarama modelindeki araştırmalar ise iki veya ikiden fazla değişkenin kendi aralarındaki birlikte değişimini veya değişimin ne düzeyde olduğunu belirlemeye çalışan araştırmalardır (Karasar, 2016).

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini 2018-19 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin güneydoğusunda yer alan bir ilde görev yapan ilkokul ve ortaokul öğretmenleri oluştururken, araştırmanın örneklemini ise bu ilde görev yapan 191 ilkokul ve 187 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturulurken, araştırmacı için kolay ulaşılabilirlik ve elverişlilik imkânı sağlayan "uygun örnekleme" yöntemi tercih edilmiştir. Uygun örnekleme; zaman, para, ve iş gücü kaybının önlenmesini hedefleyen bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2014). Örneklemeye ilişkin bilgilere Tablo 1'de yer verilmiştir:

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya 192'si (% 50.8) kadın, 186'sı (% 49.2) erkek olmak üzere 378 kişi katılmıştır. Bu kişilerin 146'sı (% 38.6) bekar, 232'si (% 61.4) evlidir. Öğretmenlerin 231'i (% 61.1) 0-5 yıl, 53'ü (% 14.0) 6-10 yıl, 33'ü (% 8.7) 11-15 yıl, 25'i (% 6.6) 16-20 yıl, 19'u (% 5.0) 21-25 yıl ve 17'si (% 4.5) ise 25 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Katılımcıların 84'ü (% 22.2) 22-26 yaş, 122'si (% 32.3) 27-31 yaş, 48'i (% 12.7) 32-36 yaş, 63'ü (%16.7) 37-41 yaş, 27'si (% 7.1) 42-46 yaş aralığında ve 34'ü (% 9.0) ise 46 yaş üzeridir. Öğretmenlerin 288'i (% 76.2) eğitim fakültesi, 90'ı (%23.8) ise diğer fakülte mezunlarıdır. Öğretmenlerin 191'i (%50.5) ilkokulda çalışırken, 187'si (% 49.5) ise ortaokulda çalışmaktadır. Katılımcıların 328'i (% 86.8) öğretmenliği isteyerek seçmişken, 50'si (% 13.2) öğretmenliği isteyerek seçmediğini, 109'u (% 28.8) daha önce aile katılımı ile ilgili ders aldığını, 269'u (% 71.2) daha önce aile katılımı ile ilgili ders almadığını, 103'ü (% 27.2) daha önce aile katılımı ile ilgili kurs, seminer vb. faaliyete katıldığını, 275'i (% 72.8) daha önce aile katılımı ile ilgili kurs, seminer vb. faaliyete katılmadığını, 265'i (% 70.1) daha önce aile katılımı ile ilgili kitap okuduğunu, 113'ü ise (% 29.9) daha önce aile katılımı ile ilgili kitap okumadığını belirtmektedir.

Tablo 1
Örneklemin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

	N	%
Cinsiyet		
Kadın	192	50.8
Erkek	186	49.2
Medeni Durum		
Bekar	146	38.6
Evli	232	61.4
Kıdem		
0-5 Yıl	231	61.1
6-10 Yıl	53	14.0
11-15 Yıl	33	8.7
16-20 Yıl	25	6.6
21-25 Yıl	19	5.0
25 Yıl üzeri	17	4.5
Yaş		
22-26	84	22.2
27-31	122	32.3
32-36	48	12.7
37-41	63	16.7
42-46	27	7.1
46 yaş üzeri	34	9.0
Mezun Olunan Fakülte		
Eğitim Fakültesi	288	76.2
Diğer	90	23.8
Çalıştığı Okul Türü		
İlkokul	191	50.5
Ortaokul	187	49.5
Öğretmenliği İsteyerek Seçme Durumu		
Evet	328	86.8
Hayır	50	13.2
Aile Katılımı İle İlgili Ders Alma Durumu		
Evet	109	28.8
Hayır	269	71.2
Aile Katılımı İle İlgili Kurs, Seminer vb. Katılma Durumu		
Evet	103	27.2
Hayır	275	72.8
Aile Katılımı İle İlgili Kitap Okuma Durumu		
Evet	265	70.1
Hayır	113	29.9
Toplam	378	100

Veri Toplama Araçları

1. Kişisel bilgi formu. Kişisel bilgi formu, ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin meslekteki kıdem, cinsiyet, yaş, medeni durum, mezun oldukları fakülte, görev yaptığı okul tipi, öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip seçmediği, lisans düzeyinde aile katılımına yönelik bir ders alıp almadığı, aile katılımı ile ilgili akademik faaliyetlere (seminer, kurs vb.) katılıp katılmadığı ve aile katılımı ile ilgili bir kitap okuyup okumadığı gibi bilgilere ulaşmak için araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

2. Aile katılımına ilişkin öz-yeterlik ölçeği. Bu çalışmada ilkököl ve ortaokul öğretmenlerinin aile katılımı öz-yeterliklerini belirlemek için Ateş (2015) tarafından geliştirilmiş olan "Aile Katılımına Yönelik Öz-yeterlik" adlı ölçek uygulanmıştır. Likert tipi yedili derecelendirmeli (1:Çok az yeterli hissediyorum, 7:Çok yeterli hissediyorum) şeklindeki ölçek toplam 21 maddeden oluşmaktadır. Ateş (2015), ölçek için yapmış olduğu güvenilirlik analizi sonucunda güvenilirlik katsayısını (Cronbach Alpha) .948 olarak hesaplamıştır. Bu sonuca göre de ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir. Yapılan bu çalışmada ise güvenilirlik analizi ilkököl ve ortaokul öğretmenlerinden elde edilen puanlar ile yapılmış ve güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alpha) .90 olarak bulunmuştur. Ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliği için ise iki uzmandan görüş alınmıştır.

3. Maslach mesleki tükenmişlik ölçeği. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişliklerini belirlemek için Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen 7'li likert tipi ölçek, Ergin (1992) tarafından Türkçeye 5'li likert tipi olarak uyarlanmıştır. Tükenmişlik ölçeği, duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı olmak üzere üç boyuttan ve 22 maddeden oluşmaktadır. "Duygusal tükenmişlik" boyutu 9 maddeden (1.,2.,3.,6.,8.,13.,14.,16.,20.maddeler), "duyarsızlaşma boyutu" 5 maddeden (5.,10.,11.,15.,22.maddeler) ve "kişisel başarı" boyutu ise 8 maddeden (4.,7.,9.,12.,17.,18.,19.,21.maddeler) oluşmaktadır. Likert tipi beşli derecelendirmeli ölçek 1:Kesinlikle Katılmıyorum, 2:Katılmıyorum, 3:Kararsızım, 4:Katılıyorum, 5:Kesinlikle Katılıyorum) biçimindedir. Kişisel başarı boyutunda yer alan maddeler ise ters puanlama yapılmıştır. Bundan dolayı da bu boyut "kişisel başarısızlık" olarak kullanılmıştır. Ergin (1992), tükenmişlik ölçeği için yaptığı güvenilirlik analizinde güvenilirlik katsayısını (Cronbach Alpha) duygusal tükenmişlik için .83, duyarsızlaşma boyutu için .65 ve kişisel başarısızlık boyutu için ise .72 olarak hesaplamıştır.

Bu çalışmada ise güvenilirlik analizi ilkököl ve ortaokul öğretmenlerinden elde edilen puanlar ile yapılmış ve güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alpha) duygusal tükenmişlik için .90, duyarsızlaşma boyutu için .75 ve kişisel başarısızlık boyutu için ise .70 olarak bulunmuştur. Ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliği için ise iki uzmandan görüş alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan veriler SPSS 22.0 paket programına girilerek oluşturulan veri dosyası üzerinde betimsel istatistikler ve çoklu regresyon analizleri yapılmıştır. Öncelikle ilkököl ve ortaokul öğretmenlerinin aile katılımı öz-yeterlik ve mesleki tükenmişlik düzeylerini belirleme amacıyla betimsel istatistiklerden yararlanılmış ve ortalama ile standart sapma değerleri bulunmuştur. Bu aşamadan sonra çoklu regresyon analizleri yapabilmek amacıyla gerekli varsayımları test etmek için araştırmada yer alan değişkenlerin arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin yönlerini belirlemek için Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Pearson korelasyon analizi sonucunda kıdem ile yaş arasında çok doğrusallık sorunu bulunduğundan yaş değişkeni analize dahil edilmemiştir. Daha sonra ise bir başka varsayım olan normallik analizi ve hataların normalliği analizleri yapılmış ve her ikisinin de normal dağılım sergilediği görülmüştür. Çoklu regresyon analizi kısmında ilkököl ve ortaokul öğretmenlerinin demografik değişkenleri (cinsiyet, mezun oldukları fakülte, medeni

durum, meslekteki kıdem, , görev yaptığı okul tipi, öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip seçmediği, lisans düzeyinde aile katılımına yönelik bir ders alıp almadığı, aile katılımı ile ilgili akademik faaliyetlere (seminer, kurs vb.) katılıp katılmadığı ve aile katılımı ile ilgili bir kitap okuyup okumadığı) ile mesleki tükenmişliğin alt boyutlarını oluşturan duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık değişkenleri araştırmanın bağımsız değişkenleri olarak belirlenirken, aile katılım öz-yeterlikleri ise bağımlı değişken olarak belirlenmiştir. İkinci ve üçüncü alt problemlere ilişkin yapılan çoklu regresyon analizinde varsayımlardan biri olan bağımsız değişkenler arasında çoklu doğrusallık olmaması varsayımı tüm bağımsız değişkenlerde Varyans Büyütme Faktörü (VIF)<10 ve Tolerans Değeri>0,2 olduğu için çoklu doğrusallık varsayımı sağlanmıştır. Çoklu regresyon analizi, “bir bağımlı (yordanan) değişken ile bununla ilişkisi olan bir dizi yordayıcı değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için yapılan bir analizdir” (Can, 2016, s.273).

Bulgular

Araştırma sonunda elde edilen bulgular araştırma sorularına göre; öğretmenlerin aile katılımı öz-yeterlik düzeylerine ilişkin bulgular, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerine ilişkin bulgular, pearson korelasyon analizi bulguları, aile katılımı öz-yeterliklerini yordayıcı bazı demografik değişkenlere ilişkin çoklu regresyon analizi bulguları ve aile katılımı öz-yeterliklerini yordayıcı mesleki tükenmişlik alt boyutları değişkenlerine ilişkin çoklu regresyon analizi bulguları şeklinde verilmiştir.

Öğretmenlerin Aile Katılımı Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin aile katılımı öz-yeterlik düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Aile Katılımı Öz-Yeterliklerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek	Ortalama	Standart Sapma
Aile Katılımı Öz-Yeterlikleri	3.83	1.11

Öğretmenlerin aile katılım öz-yeterlik düzeyleri ile ilgili verilerin analizi sonrasında elde edilen bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin aile katılım öz yeterlikleri yedili bir likert tipi ölçek olmasına karşın Ateş (2015, s.82)’in “Öz-Yeterlik Puan Aralığına” göre düşük düzeyde olduğu söylenebilir (\bar{x} :3.83). Öğretmenlerin aile katılım öz-yeterlik puanlarının standart sapma değeri ise (S_x =1.11) bulunmuştur.

Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 3’te verilmiştir. Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik alt boyutları olan, duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık düzeyleri ile ilgili verilerin analizi sonrasında elde edilen bulgular Tablo 3’de gösterilmiştir. Beşli likert tipi şeklinde olan mesleki tükenmişlik ölçeğinde, Kılınç (2018, s.31)’ın “Mesleki Tükenmişlik Puan Aralığına” göre değerlendirdiğimizde 9 maddeye karşılık gelen duygusal tükenmişlik boyutu az tükenmiş (\bar{x} :2.20), 5 maddeye karşılık gelen duyarsızlaşma boyutu çok az tükenmiş

(\bar{x} :1.77) ve 8 maddeye karşılık gelen kişisel başarisızlık boyutu ise orta düzeyde tükenmiş (\bar{x} :3.35) şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin en yüksek ortalamaya sahip olduğu boyut kişisel başarisızlık boyutu iken en düşük ortalamaya sahip olduğu boyut ise duyarsızlaşma boyutudur.

Tablo 3
Mesleki Tükenmişliğin Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek Alt Boyutları	Ortalama	Standart Sapma
Duygusal Tükenmişlik	2.20	0.80
Duyarsızlaşma	1.77	0.69
Kişisel Başarisızlık	3.35	0.38

Pearson Korelasyon Analizi Bulguları

Tablo 4.
Mesleki Tükenmişliğin Alt Boyutları, Aile Katılımı z-Yeterlikleri ve Demografik Değişkenler Arasındaki Korelasyon Değerleri

Değişkenler	C	M	K	Y	F	O	ğ	D	S	Kİ	DT	DU	Kİş	Z
Cinsiyet (C)	1													
Medeni Durum (M)	-.150**	1												
Kıdem (K)	-.310**	.354**	1											
Yaş (Y)	-.333**	.377**	.914**	1										
Fakülte (F)	.046	.029	-.177**	-.234**	1									
Okul Tipi (O)	.190**	-.046	-.028	-.093	.254**	1								
Öğretmenlik Seçme (ğ)	.084	-.053	-.072	-.056	.093	.020	1							
Ders Alma (D)	.136**	-.083	-.081	-.154**	.109*	.209**	.007	1						
Seminer (S)	-.016	.010	.214**	.132*	-.090	.190**	-.007	.371**	1					
Kitap Okuma (Kİ)	.155**	.111*	.140**	.099	-.012	.013	.171**	.212**	.296**	1				
Duygusal Tükenmişlik (DT)	.031	.112*	-.077	-.107*	.149**	.039	-.302**	.037	.055	-.069	1			
Duyarsızlaşma (DU)	-.020	.043	-.191**	-.223**	.128*	.024	-.085	.039	.079	-.032	.585**	1		
Kişisel Başarisızlık (Kİ)	-.124**	.020	.285**	.265**	-.182**	-.041	.017	.070	.196**	.172**	-.449**	-.413**	1	
z-Yeterlik (Z)	.059*	.048*	.192**	.172**	-.062*	.185**	-.028*	.131*	.330**	.270**	-.065*	-.030*	.285**	1

**p<0.01 *p<0.05

Değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek için yapılan Pearson Korelasyon analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir. Buna göre aile katılım öz-yeterlik boyutu, kişisel başarisızlık boyutu ile pozitif doğrultuda düşük bir düzeyde anlamlı ilişki ($r=.285$, $p<0.01$), duyarsızlaşma boyutu ile negatif doğrultuda düşük bir düzeyde anlamlı ilişki ($r=-.030$, $p<0.05$), duygusal tükenmişlik boyutu ile negatif doğrultuda düşük bir düzeyde anlamlı ilişki ($r=-.065$, $p<0.05$), aile katılımına yönelik kitap okuma

ile pozitif doğrultuda düşük bir düzeyde anlamlı ilişki ($r=.270$, $p<0.01$), aile katılımına yönelik seminare katılma ile pozitif doğrultuda orta derecede anlamlı bir ilişki ($r=.330$, $p<0.01$), aile katılımına yönelik ders alma ile pozitif doğrultuda düşük derecede anlamlı ilişki ($r=.131$, $p<0.05$), öğretmenliği seçme durumu ile negatif doğrultuda düşük bir düzeyde anlamlı ilişki ($r=-0.028$, $p<0.05$), çalışılan okul tipi ile pozitif doğrultuda düşük bir düzeyde anlamlı ilişki ($r=.185$, $p<0.01$), mezun oldukları fakülte ile negatif doğrultuda düşük bir düzeyde anlamlı ilişki ($r=-.062$, $p<0.05$), yaş ile pozitif doğrultuda düşük bir düzeyde anlamlı ilişki ($r=.172$, $p<0.01$), kıdem ile pozitif doğrultuda düşük bir düzeyde anlamlı ilişki ($r=.192$, $p<0.01$), medeni durum ile pozitif doğrultuda düşük bir düzeyde anlamlı ilişki ($r=.048$, $p<0.05$), cinsiyet ile pozitif doğrultuda düşük bir düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=.059$, $p<0.05$) olduğu görülmektedir.

Kişisel başarısızlık boyutu, duyarsızlaşma boyutu ile negatif doğrultuda orta derecede ilişkiye ($r=-.413$, $p<0.01$), duygusal tükenmişlik boyutu ile negatif doğrultuda orta düzeyde ilişkiye ($r=-.449$, $p<0.01$) sahiptir. Duyarsızlaşma boyutu ile duygusal tükenmişlik boyutu arasında ise pozitif doğrultuda orta derecede anlamlı bir ilişki ($r=.585$, $p<0.01$) vardır.

Demografik değişkenlerin kendi aralarındaki ilişkilere baktığımızda ise yaş ile kıdem arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğundan (.80 ve üzeri)(Büyüköztürk, 2005, s.100) ve bu durumunda çok doğrusallık sorunu ortaya çıktığından yaş değişkeni çoklu regresyon analizine dahil edilmemiştir.

Aile Katılımı Öz-Yeterliklerini Yordayıcı Bazı Demografik Değişkenlere İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları

Öğretmenlerin aile katılımı öz-yeterliklerini yordayıcı bazı demografik değişkenlere ilişkin çoklu regresyon analizi bulguları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Aile Katılımı Öz-Yeterliklerini Yordayıcı Değişkenlere (Demografik Özellikler) İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

Yordayıcı Değişkenler	B	SH	β	t	p
Sabit	3.259	0.205	-	15.906	.00
Cinsiyet	0.113	0.116	0.051	0.980	.32
Medeni Durum	-0.019	0.117	-0.008	-0.165	.86
Kıdem	0.019	0.008	0.128	2.292	.02*
Mezuniyet (Fakülte)	-0.134	0.132	-0.051	-1.016	.31
Çalıştığı Okul Türü	0.336	0.114	0.152	2.941	.00**
Öğretmenliği Seçme	-0.174	0.159	-0.053	-1.098	.27
Ders Alma Durumu	-0.032	0.130	-0.013	-0.250	.80
Seminer, Kurs Alma	0.545	0.137	0.219	3,967	.00**
Kitap Okuma Durumu	0.460	0.127	0.190	3.621	.00**
N=378	R= 0.42	R ² = 0.18			
F _(9,368) = 9.066	p= .00	*p<0.05	**p<0.001		

Aile katılımı öz-yeterlik üzerinde etkisi olduğu düşünülen, cinsiyet, medeni durum, kıdem, mezun olunan fakülte, çalıştığı okul türü, öğretmenliği isteyerek seçip seçmeme durumu, aile katılımı ile ilgili daha önce ders alıp almama durumu, aile katılımı ile ilgili daha önce seminer, kursa vb. katılıp katılmama durumu ve aile

katılımı ile ilgili kitap okuyup okumama durumu gibi değişkenlerin, aile katılımı öz-yeterliklerini ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik olarak yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda, yukarıda belirtilen değişkenler birlikte, aile katılım öz-yeterlikleri ile anlamlı bir ilişki ($R= 0.42$, $R^2= 0.18$) sergilemişlerdir ($F_{(9,368)}= 9.066$, $p<0.001$). Söz konusu değişkenler birlikte, aile katılımı öz-yeterliklerindeki değişimin % 18'ini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin, aile katılımı öz-yeterlikleri üzerindeki görece önem sırası; seminer-kurs alma durumu ($\beta:0.219$), kitap okuma durumu ($\beta:0.190$), çalıştığı okul türü ($\beta:0.152$), kıdem ($\beta:0.128$), öğretmenliği seçme durumu ($\beta:-0.053$), mezun olunan fakülte ($\beta:-0.051$), cinsiyet ($\beta:0.051$), ders alma durumu ($\beta:-0.013$) ve medeni durum ($\beta:-0.008$) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerden sadece kıdem, çalıştığı okul türü, seminer-kurs alma durumu ve kitap okuma durumunun, aile katılım öz-yeterlik üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu görülmektedir.

Aile Katılımı Öz-Yeterliklerini Yordayıcı Mesleki Tükenmişlik Alt Boyutları Değişkenlerine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları

Öğretmenlerin aile katılımı öz-yeterliklerini yordayıcı mesleki tükenmişlik alt boyutları değişkenlerine ilişkin çoklu regresyon analizi bulguları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Aile Katılımı Öz-Yeterliklerini Yordayıcı Değişkenlere (Mesleki Tükenmişlik Alt Boyutları) İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

Yordayıcı Değişkenler	B	SH	β	t	p
Sabit	0.251	0.653	-	0.384	.70
Duygusal Tükenmişlik	0.048	0.087	0.035	0.548	.58
Duyarsızlaşma	0.142	0.100	0.089	1.425	.15
Kişisel Başarısızlık	0.960	0.161	0.337	5.976	.00**
N=378	R= 0.30	R ² = 0.09			
$F_{(3,374)}= 12.494$	p= .00	*p<0.05	**p<0.001		

Aile katılımı öz-yeterlik üzerinde etkisi olduğu düşünülen, mesleki tükenmişlik alt boyutlarından olan duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık gibi değişkenlerin, aile katılımı öz-yeterliklerini ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik olarak yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda, yukarıda belirtilen değişkenler birlikte, aile katılım öz-yeterlikleri ile anlamlı bir ilişki ($R= 0.30$, $R^2= 0.09$) sergilemişlerdir ($F_{(3,374)}= 12.494$, $p<0.001$). Söz konusu değişkenler birlikte, aile katılımı öz-yeterliklerindeki değişimin % 9'unu açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin, aile katılımı öz-yeterlikleri üzerindeki görece önem sırası; kişisel başarısızlık ($\beta:0.337$), duyarsızlaşma ($\beta:0.089$) ve duygusal tükenmişlik ($\beta:0.087$) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerden sadece kişisel başarısızlık boyutunun, aile katılım öz-yeterlik üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın birinci araştırma sorusu “İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin aile katılımı öz-yeterlikleri hangi düzeydedir?” şeklindedir. Bu araştırma sorusunun bulgularına göre ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin aile katılım öz-yeterliklerinin düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Yakıcı (2018) velilerle yaptığı çalışmada, Akkaya (2007) ve Selanik Ay ve Aydoğdu (2016) öğretmenler ile yaptıkları çalışmada, Ateş (2015) öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada aile katılım öz-yeterliklerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşırken Ahioğlu Lindberg (2014), Gömleksiz ve Serhatoğlu (2013), Kaya (2007) ve Şenol (2012) yaptıkları çalışmalarda ise aile katılım öz-yeterliklerini yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aile katılımı öz-yeterliği düşük olan öğretmenler, öğrencilerle ve velilerle iletişim konusunda sıkıntı yaşayabilirler. Aile katılım öz-yeterlikleri yüksek olan öğretmenler ise eğitim sürecinde aile katılımına çok daha fazla yer verirler. Öğretmenlerin aile katılım öz-yeterliklerinin genelde yüksek düzeyde olması olumlu bir sonuç olarak düşünülür. Bu çalışmada öğretmenlerin aile katılım öz-yeterliklerinin düşük düzeyde çıkması çalışılan bölge ve örneklemle ilgili olabilir. Çünkü çalışılan bölgedeki öğretmenlerin, dil, kültür, ailedeki çocuk sayısı vb. gibi nedenlerden dolayı velilerle aile katılımı konusunda sorun yaşama olasılığı fazladır. Bu durumda öğretmenlerin aile katılımı öz-yeterliklerinin düşük düzeyde çıkmasını etkilemiş olabilir.

Araştırmanın ikinci araştırma sorusu “İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlikleri hangi düzeydedir?” şeklindedir. Bu araştırma sorusunun bulgularına göre ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik boyutunda “az tükenmiş”, duyarsızlaşma boyutunda “çok az tükenmiş” ve kişisel başarısızlık boyutuna göre ise orta düzeyde tükenmiş oldukları bulunmuştur. Öğretmenlerin genel olarak duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma boyutlarında düşük düzeyde tükenmiş olmaları, mesleki ilişkilerinin ve insanlarla iletişimlerinin iyi düzeyde olduğunu gösterebilir. Kişisel başarısızlık noktasında orta düzeyde bir tükenmişlik yaşadıkları göz önüne alındığında ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin meslekte kendilerini yeterince iyi düzeyde görmedikleri şeklinde yorumlanabilir. Kılınç (2018) öğretmenler ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini tüm alt boyutlarda “az tükenmiş” olarak bulmuştur. Teltik (2009) öğretmenler ile yaptığı çalışmada kişisel başarısızlık boyutunda düşük düzeyde, duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma boyutlarında ise orta düzeyde tükenmişlik bulurken, Diri ve Kırıl (2016) ortaokul öğretmenleri ile yaptığı çalışmada ise duygusal tükenmişlik boyutunu “orta düzeyde tükenmiş”, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık boyutlarını ise “az düzeyde tükenmiş” olarak bulmuştur. Çavuşoğlu (2005) ve Yıldız-Toplu (2012)’nin öğretmenler ile yaptıkları çalışmalar incelendiğinde duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık boyutlarında az düzeyde tükenmişlik sonucuna ulaştıkları görülmektedir. Yıldız (2012) ise rehber öğretmenleri ile yaptığı çalışmada duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma boyutlarını “az tükenmiş” olarak bulmuşken, kişisel başarısızlık boyutunu ise “çok fazla” tükenmiş olarak bulmuştur. Babaoğlu (2006) ve Çatır (2014) okul yöneticileriyle yaptıkları çalışmalarda okul yöneticilerinin duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık boyutlarında “az tükenmiş” oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın üçüncü araştırma sorusu “İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin bazı demografik özellikleri aile katılımı öz-yeterliklerini ne düzeyde yordamaktadır?”

şeklinde. Cinsiyet, medeni durum, kıdem, mezun olunan fakülte, çalıştığı okul türü, ğretmenliği isteyerek seçip seçmeme durumu, aile katılımı ile ilgili daha önce ders alıp almama durumu, aile katılımı ile ilgili daha önce seminer, kursa vb. katılıp katılmama durumu ve aile katılımı ile ilgili kitap okuyup okumama durumu gibi değişkenlerin, aile katılımı öz-yeterliklerini yordayıp yordadığına baktığımız çoklu regresyon modelimizin anlamlı bir model olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu değişkenler aile katılım öz-yeterliklerindeki değişimin % 18'ini açıklamaktadır. Bu değişkenlerden sadece kıdem, çalışılan okul türü, seminer-kurs alma ve kitap okuma değişkenlerinin aile katılım öz-yeterliklerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucunda ulaşılmıştır. Öğretmenin kıdem arttığı aynı zamanda yaşadığı durumlar karşısında tecrübesi de artmış olacağı için aile katılımı konusunda etkili olmasının beklendi. Bir sonuç olduğu söylenebilir. Diğer taraftan çalışılan okul türü değişkenine bakacak olursak ilkokul ve ortaokulda aile katılım süreçleri lise ve daha üst dzeyele göre daha fazla yaşandığı için bu değişkenin de aile katılımı üzerindeki etkisi olduğu söylenebilir. Ayrıca ilkokul ğretmenlerinin daha etkili olması ise lisans dönemlerinde aile katılımı ile ilgili daha fazla derslerinin olması ya da ğrenci yaş grubu olarak ailelerle çok daha fazla etkileşime girmelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Daha önce aile katılımı ile ilgili herhangi bir seminer-kurs vb. etkinliklere katılma ve aile katılımı ile ilgili kitap okunması ğretmeni aile katılımı konusunda daha yeterli hale getirdiği için bu değişkenini aile katılımı üzerinde bir etkisi olduğu söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü araştırma sorusu "İlkokul ve ortaokul ğretmenlerinin mesleki tükenmişlikleri aile katılımı öz-yeterliklerini ne düzeyde yordamaktadır?" şeklinde. Mesleki tükenmişlik alt boyutlarından olan duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık gibi değişkenlerin, aile katılımı öz-yeterliklerini yordayıp yordamadığına baktığımız çoklu regresyon analizi sonucunda modelimizin anlamlı olduğu görülmektedir. Bu değişkenler aile katılım öz-yeterliklerinin % 9'unu açıklamaktadır. Duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma boyutlarının aile katılım öz-yeterliklerini anlamlı şekilde yordamadığı, kişisel başarısızlık boyutunun ise aile katılım öz-yeterliklerini anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kişisel başarısızlık öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ile ilişkili olduğundan, öğretmenlerin aile katılım öz-yeterliklerini etkilediği söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bulgular neticesinde bazı öneriler sunulmuştur. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin aile katılımı öz-yeterlikleri düşük düzeyde çıkmıştır. Bu sebeple kurumlar, öğretmenleri aile katılımı konusunda hizmet içi eğitimlerle destekleyip onları aile katılımı konusunda teşvik etmelidirler. Araştırmanın bir başka sonucuna göre öğretmenlerin, mesleki tükenmişliğin kişisel başarısızlık alt boyutunda orta düzeyde tükenmiş oldukları yani meslekte kendilerini iyi düzeyde göremedikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle kurumlar, öğretmenlere mesleki eğitim düzeyinde hizmet içi destekler vermelidir. Bu araştırma sadece Güneydoğu Anadolu bölgesindeki bir ilde yapıldığı için başka illerde de uygulanıp sonuçlar karşılaştırılarak bir genelleme yapılabilir. Ayrıca aile katılımı öz-yeterliklerini yordayabileceği düşünülen başka değişkenlerde katılarak çalışma zenginleştirilebilir ve literatüre farklı bakış açıları kazandırılabilir.

Kaynakça

- Ahioğlu Lindberg, E. N. (2014). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin aile katılımı ile ilgili görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1339-1361.
- Ahioğlu Lindberg, E. N. ve Oğuz, K. (2016). İlköğretimde aile katılımı: Bir geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 4135-4151. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v13i3.3711>
- Akkaya, M. (2007). *Öğretmenlerin ve velilerin okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılımı çalışmalarına ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akman, T. (2019). *Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi-İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Ortak Program Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arabacı, N. (2014). Okul öncesi eğitimde aile katılımı (Bölüm 2). *Her yönüyle okul öncesi eğitim 10* (ss. 305-327). Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Argon, T. ve Kıyıcı, C. (2012). İlköğretim kurumlarında ailelerin eğitim sürecine katılımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 80-95.
- Atakan, H. (2010). *Okul öncesi eğitiminde aile katılımı çalışmalarının öğretmen ve ebeveyn görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ateş, Ö. (2015). *Okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılım çalışmalarına yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydoğdu, F. ve Kılıç, D. (2016). Sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin aile katılımına ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (1), 265-274. <https://doi.org/10.17218/hititsosbil.280813>
- Babaoğlu, E. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinde tükenmişlik*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bayraktar, V., Güven, G. ve Temel, Z. F. (2016). Okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 755-770.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (18.bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma süresince nicel veri analizi* (4.bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Çatır, V. (2014). İkili öğretim yapan ilköğretim kurumlarında (İlkokul-Ortaokul) görevli yöneticilerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çavuşoğlu, İ. (2005). *Endüstri meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile bazı kişisel değişkenlerin arasındaki ilişki (Bolu İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Dönmez, Ö. ve Ramazan, O. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik tutumları ile öz yeterlilik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 29-45.
- Diri, M. S. ve Kıral, E. (2016). Ortaokul öğretmenlerinin iş doyumlarının mesleki tükenmişlik düzeylerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 125-149. <https://doi.org/10.21764/efd.81587>
- Ekinci Vural, D. (2012). *Okul öncesi eğitimin ilköğretime etkisinin aile katılımı ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Epstein, J. L. (2010). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81-96. <https://doi.org/10.1177/003172171009200326>
- Ergin, C. (1992). Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach tükenmişlik ölçeğinin uyarlanması. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları El Kitabı, 143-154.
- Gömleksiz, M. N. ve Serhatoğlu, B. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlilik inançlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(7), 201-221. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.5336>
- Karasar, N. (2016). Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kaya, R. (2007). The attitudes of preschool teachers toward parent involvement. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılınç, B. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lindberg, E. N. ve Demircan, A. (2013). Ortaöğretim okullarında aile katılımının değerlendirilmesi: aile katılım ölçeği veli ve öğretmen formlarının Türkçeye uyarlanması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 2(3), 64-78.
- Maslach, C. and Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, (2), s.99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., and Leither, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Murat, M. (2000). *Sınıf öğretmenlerinde son 10 yıllık meslek sürecinde tükenmişliğin gelişiminin haritalanması ve bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Oğuz, K. (2012). *İlköğretim okullarında aile katılımı: ölçek uyarlaması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Oplatka, I. (2002). Women principals and the concept of burnout: An alternative voice? *International Journal of Leadership in Education*, 5(3), 211-226. <https://doi.org/10.1080/136031200112873>
- Özata, H. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarının ve örgütsel yenileşmeye ilişkin görüşlerinin araştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Schunk, D. H. (2014). Sosyal bilişsel teori (Bölüm 3) (Çev. M. Yasin). *Learning Theories: An Educational Perspective (Öğrenme Teorileri: Eğitimsel Bir Bakışla)* (Çev. M. Y. Demir, K. Celasun, Z. H. Kaçkar, E. Üzümcü, & B. E. Şahin; M. Şahin (Ed.)). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Selanik Ay, T. ve Aydoğdu, B. (2016). Sınıf öğretmenlerinin aile katılımına yönelik görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(23), 562-590. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.04626>
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Şad, S. N. ve Gürbüz Türk, O. (2013). İlköğretim birinci kademe öğrenci velilerinin çocuklarının eğitimine katılım düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), 993-1011.
- Şahin, F. T. ve Ünver, N. (2005). Okul öncesi eğitim programlarına aile katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 23-30.
- Şenol, F. B. (2012). *Okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Teltik, H. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algularının iş doyumunu ve tükenmişlik düzeyleriyle ilişkisinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tümkaya, S. ve Çavuşoğlu, İ. (2010). Sınıf öğretmenliği son sınıf öğretmen adaylarının tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2):468-481.
- Yakıcı, A. P. (2018). *Okul öncesi velilerinin aile katılımını yordayan değişkenlerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz-Toplu, N. (2012). *Okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Summary

Introduction

Today, the idea that only schools and teachers are responsible for the education process of children has changed, but this idea has been replaced by the idea that the family is as much responsible for the education process of the child as the school and teachers. Ensuring the participation of families in education in this way also contributes significantly to the quality of education and student success (Lindberg & Demircan, 2013). Family participation, in its simplest definition, is the active involvement of the family in educational processes. It is a collaboration between teacher, school and family in order to reach the best level of education process and development level of the individual (Arabacı, 2014).

One of the important variables that affect teachers' family participation processes may be professional burnout. Today burnout is a serious problem for many professions. This problem is more likely to appear especially in the fields of communication and interaction with people (Maslach, Schaufe & Leither, 2001; Oplatka, 2002). Maslach, Schaufe and Leither (2001) discussed the concept of burnout

in three dimensions as emotional burnout, depersonalization and personal success. The emotional exhaustion dimension addresses the individual stress aspect of burnout and shows the reduction in the physical and emotional resources of man. In order to get rid of this emotional fatigue, individuals try to minimize their communication with other employees or cut the communication completely (Akman, 2019). The depersonalization dimension shows the inter-individual dimension of the concept of burnout and refers to the strict behavior towards customers and to become unresponsive to work. Individuals become unresponsive in the face of negative events occurring in their working environment and see the individuals they interact with as an object (Akman, 2019). The personal sense of success dimension is when the individual has a negative self-evaluation approach. In this dimension, people realize that they cannot meet the increasing demands in the workplace and there is a decrease in the level of professional competence. In the research, it is aimed to determine the level of professional burnout and family participation self-efficacy of primary and secondary school teachers. In fact, it is aimed to determine the level of professional burnout and some demographic characteristics that predict teachers' self-efficacy towards family participation. Research questions for these purposes are:

1. What is the level of family participation self-efficacy of primary and secondary school teachers?
2. What is the level of professional burnout of primary and secondary school teachers?
3. To what extent do some demographic characteristics of primary and secondary school teachers predict family participation self-efficacy?
4. To what extent do the professional burnout of primary and secondary school teachers predict family participation self-efficacy?

Method

This study, which aims to investigate the levels of professional burnout and some demographic features, and the levels of predicting self-efficacy towards family participation, is a descriptive study using the relational screening model. The population of the study consist of primary and middle school teachers who are recruited in a city of the south eastern region of Turkey. The sample involves totally 191 primary school teachers and 187 middle school teachers. In data collection, personal information form, "Self-efficacy towards Family Participation" scale developed by Ateş (2015) and "Maslach Occupational Burnout Scale" 7-point-likert type developed by Maslach ve Jackson (1981) and 5-point-likert type adapted in Turkish by Ergin (1992) was adapted to be used. Descriptive statistics (mean, standard deviation) pearson correlation analysis and multiple regression analysis were used to analyze the data.

Findings

It can be said that teachers' family participation self-efficacy is low according to the "Self-Efficacy Score Range" (\bar{x} : 3.83). The emotional burnout dimension of teachers can be interpreted as depleted (\bar{x} : 2.20), depersonalization dimension as depleted (\bar{x} : 1.77), and personal failure dimension as exhausted (\bar{x} : 3.35). Considering the significance tests of the regression coefficients, it is seen that the predictive variables are only predictors of family participation self-efficacy. Considering the significance

tests of regression coefficients, it is seen that only the personal failure dimension, which is one of the predictive variables, is a significant predictor of family participation self-efficacy.

Result and Discussion

In this study, low family participation self-efficacy of teachers may be related to the region and sample studied. Since families have diverse backgrounds regarding languages, culture, or number of children in the family, teachers may face problems with families regarding family participation. For reasons such as parents are more likely to have problems with family participation. In this case, teachers' family involvement may have affected the low self-efficacy. The low level of teachers' exhaustion in terms of emotional burnout and depersonalization may indicate that their professional relationships and communication with people are good. Considering that they experience a moderate burnout at the point of personal failure, it can be interpreted that primary and secondary school teachers do not see themselves well enough in the profession. It can be said that it is an expected result that the teacher will be effective in family participation, as the experience will increase as the seniority increases as well as the experience one has. On the other hand, if we look at the variable of the type of school studied, it can be said that this variable has an effect on family participation as the family participation processes in primary and secondary schools are higher than the high school and at higher levels. It was concluded that emotional burnout and depersonalization dimensions did not significantly predict family participation self-efficacy, while personal failure dimension significantly predicted family participation self-efficacy. Since personal failure is related to teachers' professional competencies, it can be said that they affect the family participation self-efficacy of teachers.

Pedagogical Implications

As a result of the findings obtained in the research, some suggestions are presented. Since this research was conducted only in a province located in the Southeastern Anatolia region, the results can be compared again in other regions. The study can be enriched by involving other variables that are thought to predict family participation self-efficacy.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Authors' Biodata/Yazar Bilgileri

Songül TÜMKAYA Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü'nde profesör olarak görev yapmaktadır. İlgi alanları aile katılımı, tükenmişlik, kişilerarası problem çözme ve mizahtır.

Songül Tümkaya is working as a professor at Çukurova University Faculty of Education, Department of Primary Education. Her research interests are family participation, burnout, interpersonal problem solving and humor.

Gürkan ETİN Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak grev yapmaktadır. İlgili alanları ilkokulda fen eğitimi, metafor ve esnek ğrenme alanlarıdır.

Gürkan etin is working as a research assistant at Harran University Faculty of Education, Department of Primary Education. His research interests are science education in primary school, metaphor and flexible learning zones.

Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracının Geliştirilmesi*

Burak Delican¹

Seyit Ateş²

Type/Tür:

Research/Araştırma

Received/Geliş Tarihi: March
16/ 16 Mart 2020

Accepted/Kabul Tarihi:

November 10/ 10 Kasım 2020

Page numbers/Sayfa No: 159-180

Corresponding

Author/İletişimden Sorumlu

Yazar: burakdelican@gmail.com



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication. / Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright © 2017 by

Cumhuriyet University, Faculty
of Education. All rights reserved.

Öz

Bu araştırmanın temel amacı 60 – 84 ay aralığındaki çocukların okuryazarlık gelişimlerini belirlemeye yönelik bir ölçme aracının geliştirilmesidir. Bu amaçla Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracı (EGBA) oluşturulmuş ve aracın geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırma, nicel araştırmanın yapısına uygun olarak ölçek geliştirme mahiyetinde tarama modelinde planlanmıştır ve araştırmanın örnekleminde 60 – 84 ay yaş aralığında olan 781 birinci sınıf öğrencisi yer almaktadır. Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracının ilk formu ilgili alan yazın, örnek çalışmalar ve uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulmuştur. Aracın esas uygulamaya girecek formunun oluşmasında deneme uygulaması sonuçları, ön uygulama sonuçları ve uzman görüşleri belirleyici olmuştur. Esas uygulamada 781 öğrenciden veri toplanmış, toplanan veriler ile geçerlik, güvenilirlik ve madde analizi çalışmaları yapılmıştır. İstatistiki analizlerin sonuçları şu şekildedir; Temel Görsel Algı testi 4 boyut altında toplanan 17; Dinleme, İzleme ve Anlama Testi tek faktör altında toplanan 20; Görsel Okuma ve Anlama Testi 3 faktör altında toplanan 15; Sesbilgisel Farkındalık Testi 8 faktör altında toplanan 55; Yazı Farkındalığı Testi 2 faktör altında toplanan 15; Temel Yazma Becerileri Testi 2 faktör altında toplanan 16 madde ile geçerli ve güvenilir ölçümler yapılabilmektedir. Ulaşılan sonuçlar Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracının geçerli ve güvenilir ölçümler yapmada başarılı olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Erken okuryazarlık, okuma yazmaya hazırbulunuşluk, okuryazarlık gelişimi, belirleme aracı

Suggested APA Citation /Önerilen APA Atıf Biçimi:

Delican, B., & Ateş, S. (2021). Erken okuryazarlık gelişimini belirleme aracının geliştirilmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(1), 159-180. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.704440>

*Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında gerçekleştirdiği “Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluğu Belirleme Aracının Geliştirilmesi” isimli doktora tezinden üretilmiştir.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Tokat/Türkiye
Asst. Prof. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa University, Faculty of Education, Tokat/Türkiye
e-mail: burakdelican@gmail.com **ORCID ID:** orcid.org/0000-0003-3187-0001

² Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara/Türkiye
Prof. Dr., Gazi University, Gazi Faculty of Education, Ankara/Türkiye
e-mail: seyitates@gmail.com **ORCID ID:** orcid.org/0000-0002-4498-0376

Development of Early Literacy Diagnostic Assessment Tool

Abstract

The main purpose of this study was to develop a measurement tool to evaluate the literacy development of the 60 - 84 months children. For this purpose, Early Literacy Diagnostic Assessment Tool (ELDAT) was developed and the validity and reliability studies of the tool were conducted. The research was planned as a quantitative method survey model involving scale development. In line with the scale development process, subscales were determined based on literature and other studies, and expert opinions were asked. The validity, reliability and item analysis studies were performed on the data obtained from 781 students. The results of statistical analysis were as follows; Basic Visual Perception Test was valid and reliable with 17 items collected under 4 dimensions. Listening, Monitoring and Comprehension Test was valid and reliable with 20 items collected under 1 dimension. Visual Reading and Comprehension Test was valid and reliable with 15 items collected under 3 dimensions. Phonological Awareness Test was valid and reliable with 55 items collected under 8 dimensions. Print Awareness Test was valid and reliable with 15 items collected under 2 dimensions. Basic Writing Skills Test was valid and reliable with 16 items collected under 2 dimensions. The results achieved that the Early Literacy Diagnostic Assessment Tool is successful in distinguishing individuals.

Keywords: Early literacy, reading writing readiness, literacy development, assessment tool

Giriş

Okuma ve yazmanın ne zaman öğretilmesi gerektiği eğitimcilerin önemli çalışma alanlarından biri olmuştur. 1930'lardan 1970'lere kadar eğitimciler okuma ve yazma öğretimi için en iyi zamanın gelmesi gerektiğine inanmışlar ve okuma yazma öğretiminden önce öğrencilerin "hazır olma" durumlarının (biyolojik ve nörolojik olgunlaşma) belirli bir seviyeye getirilmesi gerektiğini savunmuşlardır (Ezell, Justice ve Parsons, 200, s. 131). Bu anlayışa göre çocukların altı buçuk zihin yaşına gelmeden okuma eylemini gerçekleştiremeyecekleri ve yazmanın okumayı öğrendikten sonra öğrenilebileceği düşünülmüştür (Block, 2003, s. 231). 1970'lerden itibaren ise bazı araştırmacılar okuma olgunluğu olarak anılan bu görüşe ve okumaya "hazır olma" kavramlarına karşı çıkararak deneyimler üzerine yoğunlaşmaya başlamışlardır (Durkin, 1968; van Kleeck ve Schuele, 2010). Çocukların okuma yazma süreçlerinin incelenmesi konusunda öncü olan araştırmacılardan Marie Clay "Emergent Literacy" görüşünü ilk ortaya çıkaran araştırmacıdır (Rohde, 2015, s. 1). Türkçede Doğuşancı Görüş (Akyol, 2007) olarak ifade edilebilecek bu görüş, çocukların okuma yazma ile ilgili kavram, tavır ve başarılarını yetişkinlerinkinin benzeri olarak görmekten ziyade bunları çocuğun açısından çözümlenmeye çalışmıştır. Bu görüşe göre çocuklar doğumdan itibaren çevrelerinde var olan metinlerle ve işaretlerle etkileşim hâlinde bulunmaktadır. Çocuklar bu etkileşim sürecinde harflerin, iletişim sürecinin bir bileşeni olduğunu ve alfabenin sesleri temsil eden simgesel bir sistem olduğunu anlamaktadır (Riley, 2006).

Okuma yazmayı yeni öğrenen bireyler kelimenin fonolojik yapısını çözümlenmede oldukça yoğun çaba gösterirken ilerleyen dönemlerde bu süreç otomatikleşir. Kelimenin fonolojik bileşenleri çözümlenirken bireyin sahip olduğu erken okuryazarlık becerileri (sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, dikkat, hafıza vb. faktörler) ise bu yapıya yüklenecek anlamın inşasında belirleyici nitelikte rol

oynamaktadır. Araştırmacıların bu durumu göz önüne alarak erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek/değerlendirmek için pek çok program oluşturduğu ve çeşitli ölçme araçları kullanarak okuma yazma becerilerinin gelişimine yönelik çıkarımlar yaptığı görülmektedir (Badian 2001; Bayraktar ve Temel, 2014; Justice ve Ezell, 2000; Whitehurst ve Lonigan, 1998; Sonnenschein ve Munsterman, 2002; Şimşek, 2007). Türkiye’de ise erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmeye yönelik oluşturulan veya uyarlanan araçların sayısının sınırlı olduğu göze çarpmaktadır (Karaman, 2013; Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu, 2015; Oktay, 1983; Polat Unutkan, 2003; Yazıcı, 2010). Bu çalışmalarda araştırmacıların 36 - 72 ay yaş aralığındaki çocukların, sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı ve sözel dil becerilerinin gelişimi üzerine odaklandıkları görülmektedir.

Türkiye’de ilkokula başlama süreci göz önüne alındığında; öğrencilerin formal okuma yazma becerilerindeki başarısını belirginleştiren erken okuryazarlık becerileri ile ilgili öğrencilerden bilgi toplamak için uygulanan formal bir envanter bulunmamaktadır. Sınıf öğretmenleri öğrencilerin okuryazarlık becerilerini, gözlemleri doğrultusunda, ilk okuma yazma süreci devam ederken fark etmeye çalışmaktadır. Okul öncesi dönem açısından bakıldığında ise öğrencilerin okuryazarlık becerilerini tanılamak için geliştirilen ve uyarlanan çalışmaların olduğu görülmektedir (Karaman, 2013; Polat Unutkan, 2003; Şimşek, 2011; Yazıcı, 2010; Yangın, Erdoğan ve Erdoğan, 2008 gibi). Bu çalışmalar göz önüne alındığında, Türkiye’de çocukların okuryazarlık gelişimlerini belirlemeye yönelik çalışmaların geniş bir alandan daha özel bir alana doğru ilerlediği görülmektedir. Okuryazarlık gelişiminin, ilköğretime hazırbulunuşluk veya okul olgunluğu gibi geniş bir alanı ifade eden kavramlar içinde ele alındığı görülürken; Yangın, Yangın ve Erdoğan, (2008), Yazıcı (2010), Karaman (2013) ve Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu (2015) tarafından yapılan çalışmalarda çocukların okuryazarlık gelişiminin daha özel bir alan içerisinde incelendiği göze çarpmaktadır. Yapılan pek çok çalışmanın sonuçları çocukların ilkokula başladıklarında okuryazarlık düzeyi açısından farklı özelliklere sahip olduklarını göstermektedir (Aram ve Biron, 2004; Erkan, 2011; Riley, 2006; Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Bu noktadan hareketle bu araştırmanın temel amacı ilkokula yeni başlayan öğrencilerin okuryazarlık gelişimlerini belirlemeye yönelik bir aracın geliştirilmesidir.

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır. Belirleme aracının;

- 1) Temel Görsel Algı
- 2) Dinleme, İzleme ve Anlama
- 3) Görsel Okuma ve Anlama
- 4) Sesbilgisel Farkındalık
- 5) Yazı Farkındalığı ve
- 6) Temel Yazma Becerileri Testlerinin
 - a. Geçerliliği
 - b. Güvenirliği nedir?

Yöntem

60 - 84 ay aralığındaki çocukların okuryazarlık gelişimlerini değerlendirmek amacıyla bir aracın oluşturulmasını hedefleyen bu çalışma, nicel araştırmanın yapısına uygun

olarak ölçek geliştirme mahiyetinde tarama modelinde planlanmıştır (Karasar 2009, s. 77).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evrenini Sivas İl merkezinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokulların birinci sınıflarına devam eden 60 – 84 ay aralığında bulunan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma sürecinde aracın ön uygulaması için “Ön Uygulama Grubu” belirlenmiştir. Aracın nihai formunun uygulanması için “Üç Aşamalı Örneklem” yöntemi kullanılarak örneklem oluşturulmuştur.

Ön uygulama grubu. Araştırmada oluşturulan aracın ön uygulaması okul öncesi dönemin son aşamasında olan (Mayıs/Haziran) ve Eylül ayı itibariyle ilkokula başlayacak olan 64 okul öncesi öğrencisiyle yapılmıştır. Ön uygulama grubunda yer alan 64 öğrencinin 31’i kız, 33’ü erkektir.

Örneklem. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesi üç aşamada tamamlanmıştır. Birinci aşamada “tabakalı örneklem”, ikinci aşamada “basit seçkisiz örneklem” ve üçüncü aşamada “uygun örneklem” yöntemi kullanılarak katılımcılar belirlenmiştir.

Birinci aşamada, Türkiye İstatistik Kurumunun (TÜİK) Sivas il merkezindeki sokak ve caddelerin gelişmişlik düzeyleri ile ilgili verileri doğrultusunda bir sınıflandırma yapılarak düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyde bulunan okullar belirlenmiştir. İkinci aşamada seçkisiz örneklem yöntemi kullanılarak sosyo-ekonomik düzeye göre sınıflandırılan ilkokullar arasından madde sayısına uygun sayıda ilkokul seçkisiz olarak belirlenmiştir. Seçilen okulların sosyo-ekonomik düzeyi hakkında okul yöneticilerinden bilgi alınmış, bu bilgilerin TÜİK’ten elde edilen verilerle uyum sağladığı görülmüştür. Üçüncü aşamada uygun örneklem yöntemi kullanılarak sınıflar ve bireyler belirlenmiştir. Belirlenen ilkokulların yöneticileri ve sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda farklı ana diline sahip öğrenciler ve özel gereksinimli öğrenciler uygulama dışında bırakılmıştır. Normal gelişim gösteren ve ana dili Türkçe olan öğrenciler araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Örneklem 397 kız ve 384 erkek olmak üzere 781 birinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Örneklemde yer alan öğrenciler 60-84 ay aralığında bulunmaktadır. Öğrencilerin 311’i okul öncesi eğitim almamış, 470’i ise okul öncesi eğitim almıştır. Örneklemde yer alan öğrencilerin 305’i düşük, 209’u orta ve 267’si yüksek sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerdir.

Veri Toplama Araçları

Bu bölümde oluşturulan aracın geliştirilme süreci ifade edilerek tanıtımı yapılmış, analizlerine ilişkin sonuçlar bulgular kısmında ayrıntılı olarak ifade edilmiştir.

Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracı (EGBA) iki ayrı form ve dört ekten oluşmaktadır. Birinci form uygulayıcının yönergeleri takip edebilmesi ve ilgili puanlamanın yapılabilmesi için oluşturulan “Uygulayıcı Kitapçığı”dır. İkinci form test maddelerine ilişkin görsellerden oluşan “Uygulama Materyali”dir. Eklerde ise uygulama sürecinde öğrenciye sunulan hikâye kitabı, olay sıralama kartları, örgü ve şekilleri kopya etme sayfası ve harfleri yazma sayfası yer almaktadır. EGBA’nın geliştirme sürecine ilişkin bilgiler bu bölümde sunulmuş, ölçme aracının psikometrik özelliklerine ise araştırma bulgularında yer verilmiştir.

İlkokula yeni başlayan çocukların okuryazarlık gelişimlerini gözlemlemek, incelemek, takip etmek ve değerlendirmek amacıyla bir aracın oluşturulmasını hedefleyen bu çalışmada, aracın geliştirilme sürecinde şu adımlar takip edilmiştir; 1) Testin Genel Amacının Belirlenmesi 2) Testte Ölçülecek Niteliklerin Belirlenmesi 3) Testte Ölçülecek Niteliklerin Tanımlanması ve Göstergelerin Belirlenmesi 4) Belirlenen Göstergelere Yönelik Deneme Maddelerinin Yazılması 5) Deneme Maddelerinin Gözden Geçirilmesi 6) Testin Ön Uygulama Formunun Uygulanması 7) Ön Uygulama Sonuçlarından Madde Analizi Yaparak Maddelerin Seçilmesi 8) Esas Uygulamaya Yönelik Testin Nihai Formunun Oluşturulması 9) Aracın Nihai Formunun İstatistiklerinin Kestirilmesi aşamaları gerçekleştirilmiştir (Atılğan, Kan ve Doğan, 2009; Baykul, 2010; Erkuş, 2012; Özçelik, 2010; Şeker ve Gençdoğan, 2006; Turgut ve Baykul, 2010).

EGBA kapsamında ölçülecek niteliklerle ilgili tanımlamalar ve göstergeler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

EGBA Kapsamında Yer Alan Alt Testlere Yönelik Tanımlar ve Göstergeler

Test	Tanımlar	Göstergeler/Kaynaklar
Temel Görsel Algı	Görsel algı, görsel uyaranları tanıma, ayırt etme ve daha önceki deneyimlerle ilişkili olarak yorumlama yeteneği olarak tanımlanmıştır.	Aynı olan resimleri fark edebilme, Farklı olan resimleri fark ayırt edebilme, İlişkili olan resimleri tespit edebilme, Resmi tamamlayan parçayı bulabilme, Kopya etme, Renkleri tanıma, Renkleri eşleştirme (Akyol, 2007; Apak, 1990; Arıkök, 2001; Brown, Rodger ve Davis, 2003; Colarusso ve Hammil, 1972; Dönmez, 2000; Frostig, Lefever ve Whittlesey, 1961; Hammil, Pearson, Voress 1993; Kavale ve Forness, 2000; Mangır, Çağatay- Aral, 1987; MEB, 2013: MEGEP, 2007; Memiş ve Sivri, 2016; Metin ve Aral, 2013; Kalkan ve Arslan, 2015; Oktay, 2010; Tuğrul, Aral, Erkan ve Etikan, 2001; Waugh ve Watson, 1970; Zhou, McBride-Chang ve Wong, 2014)
Dinleme, İzleme ve Anlama	Dinleme, izleme ve anlama becerileri bireyin işittiğini kavraması, dinlediğini anlaması ve yorumlaması olarak tanımlanabilmektedir.	Yönergeleri takip edebilme, Kavramların eş/zıt anlamını ifade edebilme, Dinlediklerini kavrayabilme, Dinlediğinden sonuçlar çıkarabilme, Dinlediğini hatırlayabilme, Dinlediğini anlayabilme, Dinlediğini uygulayabilme (Akyol, 2007; Bostorm, 2011; Cooper 1997; Doğan, 2011; Garner ve Bochna, 2004; Güneş, 2007; Güneş, 2014; MEB, 2013; MEGEP, 2007; Oktay, 2010; Özbay, 2005; Özbay, 2005; Richards, 1983; Wolwin ve Coakley 2000; Woodcock, McGrew, Mather ve Schrank, 2001)
Görsel Okuma ve Anlama	Görsel okuma bireyin görselleri tanıma, anlama ve yorumlama becerisi olarak tanımlanabilmektedir.	Görselleri tanıyabilme, ayırt edebilme ve ayrıntıları fark edebilme, Kelimenin/ cümlelerin görsel karşılığını tespit edebilme Görsellerden yararlanarak soruları cevaplayabilme, Görselleri oluş sırasına göre sıralayabilme (Akyol, 2007; Avgerinou ve Ericson, 1997; Baş ve Örs, 2015; Çam, 2010; Debes, 1968; Ford, 2010; Güneş, 2014; MEB, 2009; MEB, 2013; MEGEP, 2007; Oktay, 2010; Sinatra, 1986; Wileman, 1993)

Sesbilgisel Farkındalık	Sesbilgisel farkındalık; kelime, hece, ilk ses – son ses ve ses birim farkındalığı ve bu alt becerilere yönelik sayma, tanıma, birleştirme, bölme, silme ve değiştirme görevleridir	Uyaklı Dizileri Fark Etme, Uyaklı Kelimeleri Eşleştirme, Aynı Ses ile Başlayan Kelimeleri Eşleştirme, Sese Uygun Kelime Üretme, Kelimenin İlk Sesini Silme, Kelimenin Son Sesini Silme, Kelimenin İlk Sesini Değiştirme, Kelimenin Son Sesini Değiştirme, Kelime Birleştirme, Hece Birleştirme, Ses Birleştirme, Kelime Ayırma, Hece Ayırma, Ses Ayırma (Armbruster, Lehr ve Osborn, 2003; Bauserman, 2008; Bayraktar ve Temel, 2014; Beauchat, Blamey ve Walpole 2010; Bentin ve Leshem, 1993; Cisero, 1993; Erdoğan, 2009; Erdoğan, 2011; Goswami ve Bryant, 1990; Gökkuş, 2016; Justice ve Pullen 2003; Kim, Kim ve Lee, 2007; Konza, 2011; Schuele ve Boudreau, 2008; Torgesen ve Mathes, 1998; Treiman ve Zukowski, 1991; Turan ve Akoğlu, 2011; Vellutino ve Scanlon, 1987)
Yazı Farkındalığı	Kitap düzenlemeleri, yazı düzenlemeleri ve yazının işlevlerine yönelik bilgidir.	Kitapların oluşturuluş amaçlarını, kullanma biçimini ve kitapların organizasyonunu anlama, Yazının nasıl düzenlendiğini anlamayı kolaylaştıran becerileri fark etme, Kelimelerinin ve harflerin isimlendirebileceğinin ve anlam taşıdığını fak etme, Kelime ve harflerin rakam veya karalama gibi diğer metin türlerinden farklı olduğunu kavrama (Badian, 2001; Bayraktar, 2014; Bradley ve Byrant, 1983; Foulin, 2005; Justice ve Ezell, 2001; Justice ve Ezell, 2002; Kame'enui, Adams ve Lyon, 2002; Lasonde 2001; Lonigan ve Whitehurst, 1998; Sénéchal ve LeFevre, 2002; Stewart ve Lovelace, 2006; Şimşek, 2012)
Temel Yazma Becerileri	Temel yazma becerisi küçük kas becerilerine dayalı olarak yazmanın fiziksel unsurlarını yerine getirebilme, örgü ve şekil çizebilme ve harfleri yazabilme becerisidir.	Çizgileri Bileştirme, Çizgileri Kopya etme, Örgü ve şekilleri kopya etme, Harfleri yazma, Uygun oturma şekli, kâğıt tutma, bilek duruşu, kalem tutma, kâğıt ile göz arasındaki mesafe, Soldan sağa doğru yazma, yukarıdan aşağı doğru yazma (Akyol, 2012; Badian 2000; Badian, 2001; Bayraktar, 2014; Bradley ve Byrant, 1983; Falconer 2010; Foulin, 2005; Justice ve Ezell, 2001; Justice ve Ezell, 2002; Lonigan ve Whitehurst, 1998; Morrow, 2007; Ratzon, Efraim ve Bart, 2007; Sénéchal ve LeFevre, 2002; Svant, 2016; Şimşek, 2012)

EGBA kapsamında yer alan tüm testlerde görsellerden yararlanılmıştır. Testlerin uygulanacağı örneklemin gelişim özellikleri dikkate alınarak, sorunun biçimi ve cevap kaynağı açısından çoktan seçmeli ve doğru-yanlış olarak cevap verilebilecek görselli seçenekler düzenlenmiştir. Test maddelerine yönelik soru tipleri belirlenirken, örneklemden toplanacak veri üzerinde yapılacak analiz çalışmaları göz önüne alınarak doğru cevap için bir, yanlış cevap için sıfır kodlanabilecek bir yapı oluşturulmuştur. Madde yazımında yukarıda ifade edilen çalışmalar uygulanarak 395 madde oluşturulan madde havuzuna alınmıştır. Madde güclüğü ve madde ayırt edicilik varsayımlarını karşılamayan maddeler çıkarıldıktan sonra EGBA kapsamında 269 madde ile araştırmaya devam edilmiştir. Aracın nihai formunda Temel Görsel Algı Testine yönelik 32; Dinleme, İzleme ve Anlama Testine yönelik 28; Görsel Okuma ve Anlama Testine yönelik 33; Sesbilgisel Farkındalık Testine yönelik 125; Yazı Farkındalığı Testine 24; Temel Yazma Becerileri Testine yönelik 27 madde yer almaktadır.

EGBA'nın uygulayıcı kitapçığı. EGBA'da yer alan testlerin uygulayıcı formları bir kitapçık halinde bir araya getirilmiştir. Ortaya çıkan kitapçık 48 sayfadan oluşmaktadır. Uygulama kitapçığı uygulayıcının süreçte takip edeceği adımları açıklamakta, testlere ilişkin yönergeleri kapsamakta ve kitapçıkta testlere ilişkin kodlama yapılacak puanlama tabloları yer almaktadır. Uygulayıcı kitapçığı, uygulama

formları ve ekler uygulama sürecinde birlikte kullanılan materyallerdir. Bundan dolayı uygulayıcı kitapçığında ilgili test başlığı altında hangi materyalin kullanılacağı ve testin uygulama kitapçığındaki sayfası belirtilmiştir. Testinin ilk sayfasında testin tanıtımı, kitapçığın kullanımı, uygulama sürecinde dikkat edilmesi gereken genel kurallar, başlama ve bitiş saati ve testin toplam puanına ilişkin “Puanlama Tablosu” yer almaktadır.

EGBA'nın uygulama materyali. Uygulama materyali toplam 54 sayfadan oluşturulmuş, A4 ebadında, 135 gram mat kuşe kâğıt üzerine renkli baskı uygulanmış görsellerden oluşan, spiral cilt ile bir araya getirilmiş bir materyaldir.

EGBA'nın uygulama ekleri. Uygulama ekleri kapsamında bir hikâye kitabı, dört adet olay sıralama kartı, renk kartları, kopya etme çalışması ve harf yazma sayfası yer almaktadır. Uygulama eklerinin hangi çalışmada ve nasıl kullanılacağı uygulayıcı kitapçığında ifade edilmektedir. Uygulayıcı araçta yer alan testleri uygularken süreçte hangi materyali kullanacağını uygulayıcı kitapçığından takip edebilmektedir.

EGBA'da yer alan çalışmalarda öğrencilerden beklenenin ne olduğu anlatılmakta ve deneme maddesi üzerinde açıklama yapılabilmektedir. Örnek maddede eğer öğrenciden yanlış cevap alınmışsa ya da cevap alınamamışsa uygulayıcı tarafından açıklama yapılabilmektedir. Deneme maddeleri üzerinde yapılan uygulamalarda cevap alma zamanı hakkında bir kısıtlama bulunmamakta ancak test maddelerinde öğrencilerden birkaç saniye içerisinde cevap vermeleri beklenmektedir. Cevap alınmadığında ise yansız tepkiler verilerek bir sonraki maddeye geçilmektedir.

Temel görsel algı (TGA) testi. İlkokula başlayan çocukların görsel algı becerilerini değerlendirmeye yönelik 4 deneme maddesi ve 17 test maddesi olmak üzere 21 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler aynı olanı bulma (4 madde), farklı olanı bulma (4 madde), ilişkili olanı bulma (5 madde) ve resmi tamamlayan parçayı bulma (4 madde) başlıkları altında sınıflandırılmıştır.

Dinleme/izleme ve anlama (DİA) testi. İlkokula başlayan çocukların dinleme, takip etme, izleme ve anlama becerilerini değerlendirmeye yönelik 3 deneme maddesi ve 20 test maddesi olmak üzere 23 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler yönergeleri takip etme (5 madde), kelimenin karşıt anlamını bulma (10 madde) ve hikâye öğelerini bulma (5) başlıkları altında sınıflandırılmıştır.

Görsel okuma ve anlama (GOA) testi. İlkokula başlayan çocukların görselleri, tanıma, anlamlandırma ve anlama becerilerini değerlendirmeye yönelik 3 deneme maddesi ve 14 test maddesinden oluşmaktadır. Bu maddeler, nesne tanıma (4 madde), ifadenin görsel karşılığını bulma (6 madde) ve olay sıralama (3 madde) başlıkları altında sınıflandırılmıştır.

Sesbilgisel farkındalık (SF) testi. İlkokula başlayan çocukların ses benzerliklerini fark etme, sesleri tanıma, sesleri birleştirme ve sesleri ayırma becerilerini değerlendirmeye yönelik 16 deneme maddesi ve 53 test maddesinden oluşmaktadır. Bu maddeler;

- Uyaklı Dizileri Fark Etme (6 madde)
- Uyaklı Kelimeleri Bulma (6 madde)
- Aynı Ses ile Başlayan Kelimeleri Bulma (7 madde)
- Sese Uygun Kelime Üretme (7 madde)
- Hece Birleştirme (7 madde)

- Ses Birleştirme (7 madde)
- Kelime Ayırma (7 madde)
- Hece Ayırma (6 madde) başlıkları altında sınıflandırılmıştır.

Yazı farkındalığı (YF) testi. İlkokula başlayan çocukların yazı farkındalığı becerilerini değerlendirmeye yönelik 2 deneme maddesi ve 15 test maddesinden oluşmaktadır. Bu maddeler kitap kavramlarını tanıma (6 madde) ve yazı kavramlarını tanıma (9 madde) başlıkları altında sınıflandırılmıştır.

Temel yazma becerileri (TYB) testi. İlkokula başlayan çocukların temel yazma becerilerini değerlendirmeye yönelik 2 deneme maddesi ve 16 test maddesinden oluşmaktadır. Bu maddeler, örgü ve şekilleri kopya etme (9 madde) ve harf yazma (7 madde) başlıkları altında sınıflandırılmıştır.

Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracının (EGBA) uygulayıcı kitapçığı, uygulama formları ve ekleri Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Erken okuryazarlık gelişimini belirleme aracı (EGBA)

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama sürecinde, örnekleme yer alan öğrencilere EGBA uygulayıcı grubu tarafından bireysel olarak uygulanmıştır.

Uygulayıcı grubunun belirlenmesi ve eğitimi. Aracın nihai formunun uygulanmasında Zaman/Uygulama Süresi/Örneklem sayısı göz önüne alınarak Sınıf Öğretmenliği lisans programında öğrenim gören 3. Sınıf öğrencilerinden 15 kişilik uygulayıcı grubu belirlenmiştir. Grubun belirlenmesinde gönüllülük esası temel alınmış ve gönüllü olarak katılmak isteyenlere eğitim verilmiştir.

Deneme uygulaması ve ön uygulama. İlk aşamada deneme uygulaması olarak iki araştırmacı tarafından ikişer öğrenciye EGBA’da yer alan testler uygulanmıştır. Deneme uygulamasının ikinci kısmında uygulayıcı grubuna örnek uygulama çalışmaları yaptırılmıştır. Bu doğrultuda Sivas A ilkokulunda yer alan 15 öğrenci ile her bir uygulayıcı birer örnek uygulama gerçekleştirmiştir. Bu süreçte iki araştırmacı uygulayıcıları gözlemlemiş, uygulama sonrasında uygulayıcı grubu ile yapılan toplantıda gözlemler paylaşılmıştır.

Ön uygulama Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izinler doğrultusunda altı farklı ilkokulda gerçekleştirilmiştir. Ön uygulama grubunda 64 öğrenci yer almaktadır ve 2015 yılının mayıs ayının son haftasında gerçekleştirilmiştir.

Esas uygulama. Esas uygulamada, ön uygulama sonucunda ortaya çıkan EGBA'nın nihai formu örnekleme uygulanmıştır. Uygulamalara başlamadan önce, çalışma yapılacak okullara araştırmacı ve uygulayıcılar tarafından ziyarette bulunularak çalışmanın amacı, kapsamı ve içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Ön uygulama sürecinde olduğu gibi, uygulayıcıların ve öğrencilerin rahatça çalışabilecekleri ortamların düzenlenmesi gerektiği okul yönetimleri ile paylaşılmış ve uygun olan alanlarda (kütüphane, boş derslikler, laboratuvarlar, boş odalar) çalışma ortamları oluşturulmuştur. Çalışma alanlarının belirlenmesinde ısı, ses ve aydınlatma açılarından uygun alanların seçilmesine dikkat edilmiştir. Uygulama alanları oluşturulduktan sonra sınıf öğretmenleri ile çalışma hakkında bilgi paylaşımı yapılmıştır. Uygulamalar 2015 yılının Eylül ve Ekim ayları süresince gerçekleştirilmiştir. Esas uygulamada 800 öğrenci ile bireysel çalışma yapılmıştır. Bu Uygulama süreci sonunda ortaya çıkan test süreleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Ön Uygulama Sürecinde EGBA'nın Test Süreleri

Testin Adı	Madde Sayısı	En Kısa Süre (dk.)	En Uzun Süre (dk.)	Ortalama (dk.)	Madde Başına Ortalama Süre (dk.)
Temel Görsel Algı	32	2	10	5.16	0.21
Dinleme, İzleme ve Anlama	28	2	9	4.95	0.20
Görsel Okuma ve Anlama	33	3	13	5.81	0.21
Sesbilgisel Farkındalık	125	13	48	24.00	0.20
Yazı Farkındalığı	24	3	10	4.82	0.21
Temel Yazma Becerileri	27	6	15	9.72	0.36
Toplam	269	29	81	54.46	0.21

Tablo 2'de ifade edildiği üzere, EGBA'nın ortalama uygulama süresi 54,46 dakikadır. Uygulama sürecinde en uzun süre 81 dakika, en kısa süre 32 dakika olarak tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

EGBA'dan elde edilen verilerin analizi üç aşamada gerçekleşmiştir; Birinci aşamada EGBA'nın alt testlerinden ve tamamından elde edilen puanların betimsel istatistikleri belirlenmiştir. İlk inceleme sonucunda 781 kişiden alınan verinin sağlıklı ve değerlendirmeye alınabilir olduğu görülmüştür. Ulaşılan verilerin en düşük ve en yüksek puanı, ortalama puanı, standart sapması, çarpıklık ve basıklık katsayısı değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen toplam puanların normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir ve EGBA'nın alt testlerinin geçerlik, güvenilirlik ve madde analizi çalışmaları yapılmıştır. Kapsam geçerliği çalışmalarında Lawshe (1975)

tarafından geliştirilen ve ismiyle anılan Lawshe tekniği kullanılmıştır. Yapı geçerliği çalışmalarında her alt teste ilişkin açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2010; Seçer, 2013; Tavşancıl, 2010). Testlerde yer alan maddelerin iki kategorili (1, 0) olarak puanlanmasından dolayı alt testlere yönelik uygulanan faktör analizi çalışmalarında tetrakorik korelasyon matrisi üzerinden çalışılmıştır (Baykul, 1999; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Güvenirlik çalışmaları kapsamında KR20 iç tutarlık ve iki yarı test güvenirligi çalışmaları yapılmıştır. Madde analizi kapsamında madde güçlüğü ve nokta çift serili korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Buna ek olarak %27'lik alt ve üst gruplar arasında t-Testi uygulanarak gruplar arasındaki farklar incelenmiştir. İfade edilen değerlerin hesaplanmasında ISTATISCA, XL-STAT, FACTOR 9.0, JMETRIC ve SPSS 18 programlarından yararlanılmıştır.

Bulgular

Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracının (EGBA) geçerlik çalışmaları kapsamında kapsam ve yapı geçerliği çalışmaları yapılmıştır. Güvenirlik ve madde analizi çalışmaları kapsamında KR-20 iç tutarlık katsayısı ve İki Yarı Test Güvenirligi katsayıları hesaplanmıştır. Madde analizi çalışmaları kapsamında ise madde güçlüğü, nokta çift serili korelasyon katsayısı hesaplanmış ve %27'lik alt ve üst gruplar arasında t-Testi uygulanmıştır.

Kapsam Geçerliği Çalışmaları

EGBA'nın alt testlerinin kapsam geçerliği çalışmaları bağlamında uzman görüşlerinden faydalanılmıştır. Uzman görüşüne başvurmadan önce, ilgili alan yazın detaylı bir şekilde taranmış, TGA testine yönelik 5 deneme ve 25 uygulama maddesi, DİA testine yönelik 5 deneme ve 25 uygulama maddesi, GOA testine yönelik 5 deneme ve 34 uygulama maddesi, SF testine yönelik 20 deneme ve 150 uygulama maddesi, YF testine yönelik 5 deneme ve 24 uygulama maddesi, TYB testine yönelik 2 deneme ve 29 uygulama maddesi yazılmıştır. İlk uzman görüşü sonucunda TGA, DİA, SF, YF, GOA ve TYB testlerinin madde sayılarında bir değişiklik olmamakla birlikte maddelerin görsellerinde çeşitli düzenlemeler önerilmiş (TGA testinde aob1-2-5, fob3-4, fb4-5; DİA testinde dia1-6-9-13-18-21-22-23; GOA testinde gkb1-2-3-6-11-19, nt1-2-3-5; SF testinde udf16-17-18-22-25-19, uke31-32-35-38-43-45) ve deneme maddelerinin hangilerinin olacağı belirlenmiştir. Uzman görüşünden gelen düzeltme önerileri değerlendirildikten sonra ortaya çıkan form 11 uzmana tekrar sunulmuştur. İkinci uzman görüşünden alınan sonuçlara Lawshe tekniği uygulanarak maddelerin KGO değerleri belirlenmiştir. İkinci uzman görüşünden geçen maddelerin KGO değerleri Tablo 3'te ifade edilmiştir.

Tablo 3'te ifade edildiği üzere Veneziano ve Hooper (1997) tarafından belirlenen KGO referans tablosuna göre 11 kişilik uzman heyetinden alınan görüşler için bir maddenin en az 0,59 KGO değerine sahip olması gerekmektedir. Tabloda ifade edilen bulgular incelendiğinde maddelerin KGO değerlerinin bu değer üzerinde olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda maddelerin KGO değerlerinin 0.82 - 1.00 aralığında değişim gösterdiği göz önüne alındığında EGBA'da yer alan test maddelerinin kapsam geçerliğini sağladığı ifade edilebilir.

Tablo 3

EGBA'nın Alt Testlerinin Kapsam Geçerlik Oranlarına İlişkin Bulgular

Alt Test	Uzman Sayısı	Madde Sayısı	KGO	Referans Aralığı
Temel Görsel Algı (TGA)	11	25	0.82 – 1.00	0.59 – 1.00
Dinleme, İzleme ve Anlama (DİA)	11	25	0.82 – 1.00	0.59 – 1.00
Görsel Okuma ve Anlama (GOA)	11	34	0.63 – 1.00	0.59 – 1.00
Sesbilgisel Farkındalık (SF)	11	150	0.63 – 1.00	0.59 – 1.00
Yazı Farkındalığı (YF)	11	24	0.82 – 1.00	0.59 – 1.00
Temel Yazma Becerileri (TYB)	11	25	0.82 – 1.00	0.59 – 1.00

Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Esas uygulamada ulaşılan 781 öğrenciden elde edilen veriler üzerinde açımlayıcı faktör analizi çalışması yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi uygulamasından önce, örneklem büyüklüğünün faktörleşmeye uygunluğunu test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda testlerin KMO değerlerinin 0.80 üzeri olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapmak için yeterli (Field, 2009; Hutcheson ve Sofroniou, 1999) olduğunu göstermektedir. Ayrıca verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini belirlemek amacıyla Bartlett Sphericity testi uygulanmıştır. Bartlett küresellik testi sonuçları incelendiğinde, elde edilen ki-kare değerlerinin manidar olduğu görülmüştür. Verilerin faktör analizi için uygunluğunda KMO değerinin 1'e yaklaşması (Tavşancıl, 2010) ve Bartlett testinin anlamlı çıkması (Büyüköztürk, 2010; Kalaycı, 2010) istenen bir durumdur. Bu doğrultuda verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği kabul edilmiştir. KMO ve Bartlett Sphericity testi değerlerine göre elde edilen verilerin faktör analizi çalışmasına uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tablo 4'te ifade edilen değerler sunulmuştur.

Tablo 4

EGBA Kapsamında Yer Alan Testlerin KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Parametre	TGA	DİA	GOA	SF	YF	TYB
KMO Testi	0.80	0.93	0.75	0.93	0.81	0.84
Bartlett Testi	$x^2=1765$ $p=0.00$	$x^2=3970$ $p=0.00$	$x^2=777$ $p=0.00$	$x^2=1378$ $p=0.00$	$x^2=105$ $p=0.00$	$x^2=2194$ $p=0.00$
Öz Değer	4	1	3	8	2	1
A. Varyans	%58.23	%44.69	%46.13	%66.61	%47.47	%32.95

Tablo 4'te ifade edildiği üzere TGA testine yapılan analiz sonucunda, analize temel olarak alınan 25 madde için öz değeri 1'in üzerinde olan sekiz bileşen olduğu görülmüştür. Hiçbir faktöre yük vermeyen (aob1, fob1, rtbp2) ve binişik maddeler (fb1,2,3,4,5) çıkartıldığında maddelerin dört bileşen altında toplanabildiği görülmüştür. DİA testine yapılan analiz sonucunda, analize temel olarak alınan 25

madde için öz değeri 1'in üzerinde olan dört bileşen olduğu görülmüştür. Hiçbir faktöre yük vermeyen maddeler (dia8, dia11, dia15, dia16, dia18) çıkartıldığında maddelerin bir faktör altında toplanabildiği görülmüştür. GOA testine yapılan analiz sonucunda, analize temel olarak alınan 39 madde için öz değeri 1'in üzerinde olan altı bileşen olduğu görülmüştür. Hiçbir faktöre yük vermeyen (ba1,ba2,ba5,rt5,gkb1,4,5,6,18,19,os2) ve binişik maddeler (gkb7,8,9,11,12,14,17) çıkartıldığında maddelerin üç bileşen altında toplanabildiği görülmüştür. SF testine yapılan analiz sonucunda analize temel olarak alınan 125 madde için öz değeri 1'in üzerinde olan 18 bileşen olduğu görülmüştür. Hiçbir faktöre yük vermeyen ve binişik maddeler çıkartıldığında maddelerin 8 bileşen altında toplanabildiği görülmüştür. YF testine yapılan analiz sonucunda analize temel olarak alınan 24 madde için öz değeri 1'in üzerinde olan üç bileşen olduğu görülmüştür. Hiçbir faktöre yük vermeyen (kkt2, ykt21) ve binişik maddeler (kkt5, kkt9, kkt16, kkt17, kkt18, kkt19) çıkartıldığında maddelerin iki bileşen altında toplanabildiği görülmüştür. TYB testine yapılan analiz sonucunda analize temel olarak alınan 25 madde için öz değeri 1'in üzerinde olan üç bileşen olduğu görülmüştür. Hiçbir faktöre yük vermeyen (ke8, hf13) ve madde faktör yük değeri 0,30'un altında olan ya da binişik olan maddeler (ke2, ke11, hf14, hf20, hf21, hf22, hf24, hf25, hf27) çıkartıldığında maddelerin bir faktör altında toplanabildiği görülmüştür. Açıklanan varyans oranları TGA testi için %58,23, DİA testi için %44.69, GOA testi için %46.13, SF testi için %66.61, YF testi için %47.47 ve TYB testi için %32.95'tir. Yamaç-birikinti grafiğindeki kırılma noktaları ve öz değerler ulaşılan faktör yapılarının testlerin geliştirilme sürecinde ön görülen bileşen sayısı ile uyumlu olması açısından anlamlı görülmektedir. Tabachnick ve Fidell (2007) öz değeri bir ve üzeri olan bileşenlerin varyansa önemli bir katkısının olduğunu belirtmektedir. Tablo 5'te binişik ve kabul değerinin altında kalan maddeler çıkarıldıktan sonra ulaşılan faktör yük değerleri ve faktör sayıları sunulmuştur.

Tablo 5'te ifade edilen veriler incelendiğinde EGBA kapsamında yer alan testlerin maddelerinin faktör yük değerlerinin ve madde sayılarının kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu söylenebilir. TGA testinin varyansa %31 katkı sağlayan birinci boyutu "aynı olanı bulma", %10 katkı sağlayan ikinci boyutu "farklı olanı bulma", %8.5 katkı sağlayan üçüncü boyutu "ilişkili olanı bulma" ve %7.5 katkı sağlayan dördüncü boyutu "resmi tamamlayan parçayı bulma" olarak isimlendirilmiştir. DİA testinin %44.69'unu açıklayan faktör "dinleme izleme ve anlama becerileri" olarak isimlendirilmiştir. GOA testinin varyansa %11.66 katkı sağlayan birinci boyutu "nesne tanıma", %25.81 katkı sağlayan ikinci boyutu "görsel karşılığını bulma" ve %8.66 katkı sağlayan üçüncü boyutu "olay sıralama" olarak isimlendirilmiştir. SF testinin varyansa %26 katkı sağlayan birinci boyutu "uyaklı dizileri fark etme", %11 katkı sağlayan ikinci boyutu "uyaklı kelimeleri eşleştirme", %9 katkı sağlayan üçüncü boyutu "aynı ses ile başlayan kelimeleri eşleştirme", %7 katkı sağlayan dördüncü boyutu "sese uygun kelime üretme", %6 katkı sağlayan beşinci boyutu "hece birleştirme", %6 katkı sağlayan altıncı boyutu "ses birleştirme", %5 katkı sağlayan yedinci boyutu "kelime ayırma" ve %5 katkı sağlayan sekizinci boyutu "hece ayırma" olarak isimlendirilmiştir. YF testinin varyansa %34 katkı sağlayan birinci boyutu "yazı kavramlarını tanıma", %13 katkı sağlayan ikinci boyutu "kitap kavramlarını tanıma" olarak isimlendirilmiştir. TYB testinde öngörülen teorik yapı çerçevesinde varyansın %32.95'ini açıklayan faktör "temel yazma becerileri" olarak isimlendirilmiştir.

Tablo 5

Binişik ve Kabul Değerinin Altında Kalan Maddeler Çıkarıldıktan Sonra Ulaşılan Faktör Yük Değerleri ve Faktör Sayıları

Alt Test	Madde Sayısı		Faktörler							
			1	2	3	4	5	6	7	8
TGA	17	FYD	0.61- 0.82	0.78- 0.86	0.67- 0.84	0.33- 0.82				
		MS	4	4	5	4				
DİA	20	FYD	0.34- 0.86							
		MS	20							
GOA	15	FYD	0.46- 0.68	0.38- 0.59	0.57- 0.62					
		MS	4	8	3					
SF	53	FYD	0.41- 0.74	0.52- 0.83	0.56- 0.73	0.56- 0.83	0.77- 0.85	0.79- 0.89	0.89- 0.91	0.71- 0.88
		MS	6	6	7	7	7	7	7	6
YF	15	FYD	0.50- 0.89	0.34- 0.78						
		MS	9	6						
TYB	16	FYD	0.45- 0.64							
		MS	16							

Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan faktör yapılarının geçerliğini test etmek amacıyla (Harrington, 2009; Tabachnick ve Fidell, 2007) ulaşılan modele DFA uygulanmıştır. AFA sonucunda ortaya çıkan modellerin incelenmesinde ilk olarak maddelerin ortaya çıkan faktör yapısı ile uyum sağlayıp sağlamadığı değerlendirilmiş, belirlenen faktör yapısı altında her bir maddenin t-değerlerinin anlamlılığı sorgulanmıştır. Bu inceleme sonucunda testlerin AFA sonucunda ortaya çıkan yapılarında maddelerin ilgili faktörler altında anlamlı olduğu tespit edilmiştir. İkinci olarak ise her maddenin standart faktör yük değerleri incelenmiştir. İnceleme sonucunda standart faktör yük değerlerinin 0.30 ve üzerinde olduğu gözlemlenmiştir. Son olarak her bir test için ulaşılan modelin uyum değerleri incelenmiştir. Ulaşılan modelin uyum değerleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6'da ifade edilen DFA uyum değerleri incelendiğinde; ulaşılan değerlerin kabul edilebilir aralıklarla karşılaştırıldığında değerlerin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu söylenebilir. Madde faktör yük değerleri açısından TGA testinde yer alan maddelerin 0.36 ile 0.64 aralığında, DİA testinde yer alan maddelerin 0.30 ile 0.69 aralığında, GOA testinde yer alan maddelerin bir madde (m12:0.27) dışında 0.30 ile 0.55 aralığında, SF testinde yer alan maddelerin 0.56 ile 0.84 aralığında, YF testinde yer alan maddelerin 0,51 ile 0,81 aralığında ve TYB testinde yer alan maddelerin 0.30 ile 0.69 aralığında değişim gösterdiği belirlenmiştir. Sonuç olarak 17 madde ve 4 boyuttan oluşan TGA testinin, 20 madde ve 1 boyuttan oluşan DİA testinin, 14 madde ve 3 boyuttan oluşan GOA testinin, 53 madde ve 8 boyuttan oluşan SF testinin, 15 madde ve 2 boyuttan oluşan YF testinin ve 16 madde ve 1 boyuttan oluşan TYB testinin DFA

uyum değerlerinin anlamlı olduğu ve testlerin açımlayıcı faktör analizinde ortaya çıkan yapılarının doğrulandığı ifade edilebilir.

Tablo 6

EGBA Kapsamında Yer Alan Testlerin DFA Sonucunda Ulaşılan Uyum Değerleri

İncelenen Parametreler	TGA	DİA	GOA	SF	YF	TYB	Referans Aralığı	
Modelin "t" Değeri	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	Anlamlı	
Faktör Yük Değerleri	0.36- 0.64	0.30- 0.69	0.27- 0.55	0.56- 0.84	0.51- 0.81	0.30- 0.69	0.30 Üzeri	
Model Uyum Değerleri	Ki-Kare/sd	1.81	2.90	1.23	1.65	2.80	4.05	$0 \leq X^2/sd \leq 3$
	RMSEA	0.03	0.05	0.019	0.029	0.048	0.06	$0.0 \leq RMSEA \leq 0.05$
	GFI	0.97	0.94	0.98	0.91	0.91	0.94	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$
	AGFI	0.96	0.93	0.98	0.90	0.90	0.92	$0.95 \leq AGFI \leq 1.00$
	SRMR	0.038	0.04	0.029	0.05	0.058	0.05	$0.00 \leq SRMR \leq 0.05$
	NNFI	0.96	0.97	0.98	0.99	0.90	0.91	$0.95 \leq NNFI \leq 1.00$
CFI	0.97	0.97	0.99	0.99	0.91	0.92	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	

Güvenirlilik ve Madde Analizi Bulguları

EGBA kapsamında yer alan TGA, DİA, GOA SF, YF ve TYB testlerinin güvenirlik çalışmaları kapsamında KR20 iç tutarlık ve iki yarı test güvenirliği katsayıları incelenmiştir. Madde analizi kapsamında madde güçlüğü, nokta çift serili korelasyon katsayıları ve %27'lik alt ve üst gruplar arasında t-Testi sonuçları hesaplanmıştır.

Tablo 7

EGBA Kapsamında Yer Alan Testlerin Güvenirlik ve Madde Analizi Bulguları

Uygulanan Analiz	TGA	DİA	GOA	SF	YF	TYB	Referans Değeri
KR20	0.82	0.91	0.74	0.96	0.87	0.78	>0.70
İki Yarı Test Güvenirliği	0.88	0.93	0.75	0.98	0.83	0.79	>0.70
Madde Güçlüğü	0.36- 0.91	0.31- 0.85	0.41- 0.88	0.30- 0.68	0.30- 0.79	0.27- 0.67	0.50 civarı
Nokta Çift Serili Korelasyon Katsayısı	0.32- 0.56	0.32- 0.70	0.29- 0.49	0.34- 0.62	0.31- 0.60	0.40- 0.52	0.29 ve üzeri
Alt-Üst G. "t" Testi Sonuçları	7.78- 17.98	9.08- 29.52	6.64- 15.18	5.96- 26.06	13.94- 31.84	13.28- 16.74	Anlamlı

Tablo 7'de ifade edildiği üzere güvenirlik açısından ulaşılan KR20 ve iki yarı test güvenirliği sonuçlarının kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu görülmektedir. Madde analizi açısından ise madde güçlüğü ve madde ayırt ediciliği değerlerinin referans değerleri karşıladığı ve alt-üst gruplar arasında uygulanan t-Testi sonuçlarının anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre EGBA kapsamında yer alan testlerin iç tutarlık ve iki yarı test güvenirliği katsayılarına göre test ölçümlerinin güvenilir sonuçlar taşıdığı ifade edilebilir. Ayrıca testlerde yer alan maddelerin ayırt edicilik puanlarının istenen düzeyde olduğu, bireyleri birbirinden ayırt ettiği ve ölçümlerin güvenilir sonuçlar taşıdığı ifade edilebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracı (EGBA) ilkokula başlayan çocukların erken okuryazarlık gelişimlerini belirlemek üzere farklı alt testlerin bir araya getirilmesi ile oluşturulmuştur. Araçta erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmek üzere ilgili alan yazın doğrultusunda 1) Temel Görsel Algı (TGA), 2) Dinleme, İzleme ve Anlama (DİA), 3) Görsel Okuma ve Anlama (GOA), 4) Sesbilgisel Farkındalık (SF), 5) Yazı Farkındalığı (YF) ve 6) Temel Yazma Becerileri (TYB) testlerine yer verilmiştir.

Türkiye’de ve yurt dışında erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmeye yönelik farklı öğretimsel amaçlar taşıyan pek çok araç geliştirildiği görülmektedir (Metropolitan Readiness Tests, Sixth Edition (MRT6); Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIBELS); Early Literacy Skills Assessment (ELSA); Get Ready to Read; Test of Preschool Early Literacy (TOPEL); Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı; Erken Okuryazarlık Testi gibi). Türkiye’de ise son yıllarda erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmenin genel bir alandan daha özel bir alana doğru ilerlediği görülmektedir. Erken okuryazarlık becerileri, ilköğretime hazırbuluşluk veya okul olgunluğu gibi geniş bir alanı ifade eden kavramlar içinde ele alınırken son yıllarda yapılan çalışmalarda (Karaman, 2013; Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu, 2015; Yangın, Yangın ve Erdoğan, 2008; Yazıcı, 2010) erken okuryazarlık becerilerinin sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, dinlediğini anlama, kelime tanıma gibi formel okuma ve yazma becerilerinin yordayıcısı olarak düşünülen beceriler olarak daha özel bir alan içerisinde ele alındığı ifade edilebilir. Bu durum Türkiye’de okuryazarlık becerilerinin gelişimine ve formel olarak okuma ve yazma becerisinin kazanılmasına yönelik bir bakış açısı değişikliği sürecinde olduğunu da göstermektedir. Okuma ve yazmanın öğrenilmesi sürecinde ulaşılması gereken bir olgunluk düzeyi ya da yaş kriterinin günümüz araştırma sonuçları (Neumann, 2016; Neumann, Finger ve Neumann, 2016; Rvachew, Rees, Carolan ve Nadig, 2017 gibi) ile bağdaşmamaktadır. Diğer taraftan doğumdan itibaren yaşanan okuryazarlık deneyimlerinin formel olarak okuma yazma becerisinin öğrenilmesi sürecinde önemli bir etkisinin olduğu da pek çok çalışmanın sonuçları (Barratt-Pugh ve Rohl, 2000; Stickland ve Morrow, 1998; Teale ve Sulzby, 1988; Whitehurst ve Lonigan, 1998) arasında yer almaktadır. Bu nedenle doğumdan itibaren her çocuk okuryazar olma sürecindedir ve formel okuma ve yazma becerilerinin kazanılması sürecinde doğumdan itibaren edinilen okuryazarlık deneyimlerinin önemli bir etkisi bulunmaktadır. Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracı da ilkokula başlayan çocukların erken okuryazarlık gelişiminin değerlendirmesi ve formel olarak okuma ve yazma becerilerinin kazanılması sürecinde ihtiyaç duyulan desteğin belirlenebilmesi için oluşturulmuş bir araçtır. Karaman (2013) okul öncesi eğitim sürecindeki çocukların erken okuryazarlık becerilerini sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, öyküyü anlama, görselleri eşleştirme ve yazı yazma öncesi beceriler boyutları altında değerlendirmiştir. Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu (2015) okul öncesi eğitim sürecindeki çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini alıcı dilde sözcük bilgisi, ifade edici dilde sözcük bilgisi, genel isimlendirme, işlev bilgisi, harf bilgisi, sesbilgisel farkındalık ve dinlediğini anlama boyutları altında değerlendirmiştir. Good ve Kaminski (2002) okul öncesi eğitim sürecinde ve birinci sınıfta bulunan çocukların okuryazarlık gelişimlerini okuma yazma becerilerinin

yordayıcısı olarak belirlediği harf isimlendirme akıcılığı, ilk ses akıcılığı, sesbirim bölme akıcılığı, anlamsız kelime okuma akıcılığı boyutları altında değerlendirmiştir. Lombardino, Liberman ve Brown (2005) okul öncesi eğitim ile ilkökul üçüncü sınıf aralığında bulunan çocukların okuryazarlık ve dil gelişimlerini dil, fonolojik farkındalık, alfabe bilgisi, yazı farkındalığı, akıcılık ve anlama boyutları altında değerlendirmiştir. Lonigan, Wagner, Torgesen ve Rashotte (2007) erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini yazı bilgisi, kelime tanıma ve sesbilgisel farkındalık boyutları altında değerlendirmiştir. Pek çok farklı araştırmacı (Büyüктаşkapu, 2012; Farver, Nakamoto ve Lonigan, 2007; Lonigan, Allan ve Lerner, 2011; Oktay, 2010; Şimşek, 2011; Yazıcı, 2010 gibi) tarafından da benzer yapılar üzerinde durularak erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini değerlendirmeye yönelik araçların oluşturulduğu görülmektedir. Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracı da bu çalışmalara ek olarak okul öncesi eğitim alan ve almayan 60 - 84 ay aralığındaki çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini temel görsel algı, dinleme/izleme ve anlama, görsel okuma ve anlama, sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı ve temel yazma becerileri boyutları altında değerlendirmektedir. Analiz sonuçları araçta yer alan testlerin ölçümlerinin geçerli ve güvenilir sonuçlar taşıdığını göstermektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda,

- Öğretmenler ve uzmanlar 60 - 84 ay yaş aralığında bulunan çocukların okuryazarlık gelişimini ya da okuma yazmaya hazırbulunmuşluk durumunu incelemek ve değerlendirmek için EGBA'yı kullanabilirler.
- Araştırma sonuçlarına göre erken okuryazarlık becerileri açısından, çocuklar ilkökula geldiklerinde farklı gelişim özellikleri göstermektedir. Öğrencilerin gelişimini gözlemlemek için EGBA kapsamında geliştirilen Temel Görsel Algı, Dinleme, İzleme ve Anlama, Görsel Okuma ve Anlama, Sesbilgisel Farkındalık; Yazı Farkındalığı ve Temel Yazma Becerileri Testlerini ayrı ayrı kullanabilirler.
- EGBA kapsamında erken okuryazarlık becerileri olarak görsel ve işitsel algı, dinlediğini anlama, görsel okuma, yazma çalışmaları, yazı farkındalığı, sesbilgisel farkındalık, kelime bilgisi ve alfabe bilgisi becerileri üzerinde durulmuştur. Araştırmacılar yaş ve grup özelliklerini de dikkate alarak farklı becerileri bir araya getirerek yeni araç geliştirme çalışmaları yapabilirler.

Kaynakça

- Akyol, H. (2007). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. (Yeni Programa Uygun 6. Baskı). Ankara: Pegem.
- Alisinanoğlu, F., ve Şimşek, Ö. (2012). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının okul öncesi dönemdeki çocukların yazmaya hazırlık becerilerine etkisinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(2), 1-14.
<https://doi.org/10.14527/C2S2M1>
- Aram D., and Biron, S. (2004) Joint storybook reading and joint writing interventions among low SES preschoolers: differential contributions to early literacy. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 588-610.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.10.003>

- Arıkök, İ. (2001). *Beş – altı yaş çocuklarında görsel algı eğitiminin okuma olgunluğuna olan etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Armbruster, B. B., Lehr, F., and Osborn, J. (2006). *Çocuk bir okur oluyor ebeveynler için kanıtlanmış araştırma sonuçları, doğum-okul öncesi dönemi*. National Institute for Literacy. <http://www.ilipg.org/sites/ilipg.org/files/documents/2011/02/child-becomes-readertr.pdf> adresinden erişildi.
- Ateş, S. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Badian, A. N. (2001). Phonological and orthographic processing: Their roles in reading prediction. *Annals of Dyslexia*, 51(1), 177 – 202. <https://doi.org/10.1007/s11881-001-0010-5>
- Barratt-Pugh, C., and Rohl, M. (2000). *Literacy learning in the early years crows nest*. Sidney: Allen and Unwin.
- Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: Pegem.
- Bayraktar, V. ve Temel, F. (2014). Okuma-yazmaya hazırlık eğitim programının çocukların okuma yazma becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 29(3), 8 – 22.
- Bentin, S., and Leshem, H. (1993). On the interaction between phonological awareness and reading acquisition: It's a two-way street. *Annals of dyslexia*, 43(1), 125. <https://doi.org/10.1007/BF02928178>
- Block, C. C. (2003). *Literacy difficulties: diagnosis and instruction for reading specialists and classroom teachers*. New York: Pearson.
- Bradley, L., and Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature*, 301, 419-421. <https://doi.org/10.1038/301419a0>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Pegem.
- Büyüктаşkapu, S. (2012). Mountain shadows fonolojik farkındalık ölçeğinin (ms-pas) Türkçe'ye uyarlanması geçerlik güvenirlik çalışması, *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 509-518.
- Delican, B. (2013). *Uyum ve hazırlık çalışmaları programının ilk okuma yazmaya hazıroluşluğuna etkisi ve uygulamaya ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Durkin, D. (1968). When should children begin to read. *Innovation and change in reading instruction, The 67th yearbook of the National Society of Education*, 30-71.
- Erdoğan, Ö. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Erduran, E. (1999). *Okul öncesi eğitimde okuma yazmaya hazırlık programları ve bilişsel yetenek özelliklerinin okuma sürecine etkileri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Erkan, S. (2011). Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim öğrencilerinin okula hazırbulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 40, 186 – 197.

- Ezell, H. K., Justice, L. M., and Parsons, D. (2000). Enhancing the emergent literacy skills of preschoolers with communication disorders: A pilot investigation. *Child Language Teaching and Therapy*, 16, 121-140.
<https://doi.org/10.1191/026565900675456266>
- Farver J. M., Nakamoto J., and Lonigan C. J. (2007) Assessing preschoolers' emergent literacy skills in English and Spanish with the Get Ready to Read! Screening Tool. *Annals of Dyslexia*, 57, 161-178. <https://doi.org/10.1007/s11881-007-0007-9>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. California: Sage.
- Gökkuş, İ. (2016). *Erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde ses bilgisi farkındalık programının etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195339888.001.0001>
- Hutcheson, G. D., and Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social scientist: Introductory statistics using generalized linear models*. California: Sage.
<https://doi.org/10.4135/9780857028075>
- Invernizzi, M., Justice, L., Landrum, T. J., and Booker, K. (2004). Early literacy screening in kindergarten: Widespread implementation in Virginia. *Journal of Literacy Research*, 36(4), 479-500. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3604_3
- Justice, L. M., and Ezell, H. K. (2000). Enhancing children's print and word awareness through home-based parent intervention. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 9, 257-269. <https://doi.org/10.1044/1058-0360.0903.257>
- Justice, L., Invernizzi, M., and Meier, J. (2002). Designing and implementing an early literacy screening protocol: Suggestions for the speech-language pathologist. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33, 84-101.
[https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2002/007\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2002/007))
- Karaman, G. (2013). *Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı'nın geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş. ve Güldenoğlu, B. (2015). 60-72 aylık çocuklara yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 237-270.
- Kim, D., Kim, W., and Lee, K. (2007). The relationship between phonological awareness and early reading for first grade Korean language learners with reading difficulties. *Asia Pacific Education Review*, 8(3), 426-434.
<https://doi.org/10.1007/BF03026471>
- Lombardino, L. J., Lieberman, R. J., and Brown, J. C. (2005). assessment of literacy and language (all).
<http://www.pearsonclinical.com/language/products/100000404/assessment-of-literacy-and-language-all-all.html>. adresinden erişildi.
- Lonigan, C. J. (2006). Development, assessment, and promotion of preliterate skills. *Early Education and Development*, 17 (1), 91-114.
https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_5
- Lonigan, C. J., Wagner, R. K., Torgesen, J. K., and Rashotte, C. A. (2007). *Topel: Test of preschool early literacy*. Texas: Pro-Ed.

- Lonigan, C. J., Allan, N. P., and Lerner, M. D. (2011). Assessment of preschool early literacy skills: Linking children's educational needs with empirically supported instructional activities. *Psychology in the Schools*, 48(5), 488 - 501.
<https://doi.org/10.1002/pits.20569>
- MEB, (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB.
- MEB, (2015). *Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2013-2014*. Ankara: MEB.
https://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2013_2014.pdf adresinden erişildi.
- Morrow, L. M. (2007). *Developing literacy in preschool*. New York: The Guilford.
- Neumann, M. M., and Neumann, D. L. (2014). Touch screen tablets and emergent literacy. *Early Childhood Education Journal*, 42(4), 231-239.
<https://doi.org/10.1007/s10643-013-0608-3>
- Neumann, M. M., Hood, M., and Neumann, L. N. (2009). The scaffolding of emergent literacy skills in the home environment: A case study.
http://www98.griffith.edu.au/dspace/bitstream/handle/10072/29592/59672_1.pdf?sequence=1 adresinden erişildi.
- Oktay, A. (2010). İlköğretime hazır oluş ve hazır oluşu etkileyen temel faktörler. Oktay, A. (Ed). *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları*. (21-34). Ankara: Pegem.
- Öztunç, S. (1994). *Okuma kavramları testinin Türk çocuklarına uyarlanması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Polat Unutkan, Ö. P. (2003). *Marmara ilköğretime hazır oluş ölçeğinin geliştirilmesi ve standardizasyonu*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Riley, J. (2006) *Learning in the years a guide for teachers of children 3-7*. Wiltshire: Cromwell
- Rohde, L. (2015). The comprehensive emergent literacy model: Early literacy in context. *SAGE Open*, 5(1). <https://doi.org/10.1177/2158244015577664>
- Sonnenschein, S., and Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 318-337. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00167-9](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00167-9)
- Strickland, D. S. (1998). *Teaching Phonics Today: A Primer for Educators*. Order Department, *International Reading Association*.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED470299.pdf> adresinden erişildi.
- Şimşek, Ö. (2007). *Anasının devam eden çocukların okuma olgunluğu düzeyine Türkçe dil etkinlik programının etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şimşek, Ö. (2011). *60- 72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin gelişiminde okuma yazmaya hazırlık programının etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. New York: Pearson
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- Teale, W. H., and Sulzby, E. (1986). Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. *Emergent literacy: Writing and reading*, 7-25.
- Teale, W. H., Hiebert, E. H., and Chittenden, E. A. (1987). Assessing young children's literacy development. *The Reading Teacher*, 40(8), 772-777.

- Turan, F. ve Akoğlu, G. (2011). Okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 64 -75.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem
- Uyanık, Ö. (2010). *Ankara örneğinde kaufman erken akademik ve dil becerileri araştırma testi'nin 61-72 aylık Türk çocuklarına uyarlanması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Van Kleeck, A., and Schuele, C. M. (2010). Historical perspectives on literacy in early childhood. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19(4), 341-355. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2010/09-0038\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2010/09-0038))
- Van Vechten, D. (2013). *Impact of home literacy environments on students from low socioeconomic status backgrounds*. (Master's thesis). 2016.http://fisherpub.sjfc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1249&context=education_ET adresinden erişildi.
- Vellutino, F. R., and Scanlon, D. M. (1987). Phonological coding, phonological awareness, and reading ability: Evidence from a longitudinal and experimental study. *Merrill-Palmer Quarterly* (19), 321-363.
- Wagner, R., Torgesen, J., Rashotte, C., and Pearson, N. A. (2013). *Comprehensive test of phonological processing – Second edition*. <http://www.proedinc.com/customer/productview.aspx?id=5187> adresinden erişildi.
- Whitehurst, G., and Lonigan, C. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>
- Wilson S. B., and Lonigan C. J. (2009). Emergent literacy screeners for preschool children: an evaluation of get ready to read! and individual growth and development indicators. *Annals of Dyslexia*, 59, 115-131. <https://doi.org/10.1007/s11881-009-0026-9>
- Yangın, B. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki altı yaş çocuklarının yazmayı öğrenmeye hazırbulunuşluk durumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 294 - 305.
- Yazıcı, E. (2010). *61 -72 aylık çocuklar için okuma yazma becerileri araştırma testinin geçerlik ve güvenirlik çalışması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Summary

Introduction

Researchers are developing many programs to support early literacy skills. In addition, researchers evaluate the development of literacy with various measurement tools (Badian 2001; Bayraktar and Temel, 2014; Justice and Ezell, 2000; Whitehurst and Lonigan, 1998; Sonnenschein ve Munsterman, 2002; Şimşek, 2007). In Turkey, the developed or adapted assessment tools for early literacy skills can be said to be limited. According to researchers, factors such as phonological awareness, print awareness, small muscle skills, visual perception, auditory perception, attention and memory are important in learning to literacy. (Akyol, 2007; Lieberman and Brown, 2005; Lonigan, Burgess and Anthony, 2000; Mayer, 2007; Neumann, Hood and Neumann, 2009). Therefore, the main purpose of this study was to develop a measurement tool to

evaluate the literacy development of the first grade students. For this purpose, Early Literacy Diagnostic Assessment Tool (ELDAT) was developed and the validity and reliability studies of the tool were conducted.

Method

The research was planned as a survey model involving scale development. In line with the scale development process, subscales were determined based on literature and other studies, and expert opinions were asked. Subscales were revised based on expert opinions, and item pool was generated. In this process, definitions and indicators were determined for each subscale, and items were generated to encounter each indicator. The research sample included 781 first grade students who were 60-84 months old. Then, the item pool was presented to expert opinion, and some revisions were made. Thus, Early Literacy Diagnostic Assessment Tool (ELDAT) was created in line with the relevant literature, sample studies and expert opinions. According to the results and expert opinions, Early Literacy Diagnostic Assessment Tool (ELDAT) involved 269 items. In the main study, the Early Literacy Diagnostic Assessment Tool (ELDAT) was administered to 800 students in the sample by 15 practitioners and two researchers. The validity, reliability and item analysis studies were performed on the data obtained from 781 students.

Results

The results of statistical analysis were as follows; BVP Test was valid and reliable with 17 items collected under 4 dimensions. LMC Test was valid and reliable with 20 items collected under 1 dimension. VRC Test was valid and reliable with 15 items collected under 3 dimensions. PA Test was valid and reliable with 55 items collected under 8 dimensions. Print Awareness (PRA) Test was valid and reliable with 15 items collected under 2 dimensions. Basic Writing Skills Test was valid and reliable with 16 items collected under 2 dimensions.

Discussion

Many researchers have developed tools to assess the development of early literacy Skills (Metropolitan Readiness Tests, Sixth Edition (MRT6); Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIBELS); Early Literacy Skills Assessment (ELSA); Get Ready to Read; Test of Preschool Early Literacy). In addition to these studies, the Early Literacy Diagnostic Assessment Tool also evaluates under the dimensions of basic visual perception, listening / watching and understanding, visual reading and understanding, phonological awareness, writing awareness and basic writing skills. The results indicated that the measurement tools have valid and reliable results. It is seen that the scores obtained from the Early Literacy Diagnostic Assessment Tool differ significantly in terms of variables. These results support the fact that the Early Literacy Diagnostic Assessment Tool is successful in distinguishing individuals.

Pedagogical Implications

Research results show that children are at a different level in terms of literacy development. Parents can learn about the development of their child's literacy skills by implementing tools developed to evaluate their early literacy skills.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde “Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Authors' Biodata/ Yazar Bilgileri

Burak DELİCAN Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümünde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Çalışma alanları Okuryazarlık Gelişimi, İlk Okuma Yazma Öğretimi ve Türkçe Eğitimidir.

Burak Delican works as an assistant professor in Faculty of Education, Tokat Gaziosmanpaşa University, Tokat, Turkey. His research interests include literacy development, reading and writing, and Turkish education

Seyit ATEŞ Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümünde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Çalışma alanları Çocuk Edebiyatı, İlk Okuma Yazma Öğretimi ve Türkçe Eğitimidir.

Seyit Ateş works as a professor in Gazi Faculty of Education, Gazi University, Ankara, Turkey. His research interests include child literature, reading and writing, and Turkish education.

Farklı Bakış Açılılarıyla Okul Öncesi Eğitimde Kalite Unsurları: Nitel Bir Araştırma

Abdulhamit Karademir¹

Berrin Akman²

Type/Tür:

Research/Araştırma

Received/Geliş Tarihi: March
17/ 17 Mart 2020

Accepted/Kabul Tarihi: August
13/ 13 Ağustos 2020

Page numbers/Sayfa No: 181-206

Corresponding

Author/İletişimden Sorumlu

Yazar:

a.karademir@alparslan.edu.tr



iThenticate®

This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication. / Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright © 2017 by

Cumhuriyet University, Faculty
of Education. All rights reserved.

Öz

Erken çocukluk eğitim hizmetlerinde kalite; fiziksel çevre ve materyal, öğretmen ve ilgili personel yeterlilikleri, sınıftaki çocuk sayısı, öğretmen başına düşen çocuk sayısı, öğretmen ve çocuk etkileşimleri, uygulanan program, iletişim ve aile eğitimi ve katılımı gibi faktörlerden etkilenmektedir. Erken çocukluk dönemi eğitimcileri ve araştırmacılar, eğitim hizmetlerinin iyi düzenlenmiş ortamlarda, kaliteli öğretmenler ve personel tarafından yürütülmesinin çocukların erken öğrenmelerini destekleyici nitelikte olduğunu belirtmektedirler. Bu görüşten yola çıkarak bu çalışmada anasınıflarında ve anaokullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin ve kurum yöneticilerinin erken çocukluk eğitiminde kalite hakkındaki düşünceleri belirlenmeye çalışılmıştır. Nitel araştırma türlerinden durum çalışması olarak tasarlanan araştırma Muş ili merkez ilçesindeki sekiz okulda 2019-2020 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu amaçlı örneklem biçimlerinden ulaşılabilir örneklem ile seçilen Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi beş ilkokulda görev yapan altı okul öncesi öğretmeni ve beş yönetici ile Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi dört anaokulunda görev yapan altı okul öncesi öğretmeni ve dört yönetici oluşturmuştur. Araştırma kapsamında belirlenen kişilere yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile dokuz tane soru yöneltilerek bu sorular hakkındaki görüşleri alınmıştır. Araştırmanın sonuçları tümevarımsal içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Okul öncesi eğitimde kaliteye yönelik farklı bakış açıların karşılaştırmak amacıyla yapılan bu araştırma sonucunda; kalitenin fiziksel koşullar yanında öğretmen niteliği ve eğitim-öğretim hizmetleri içeriğiyle doğrudan, çocuklara kazandırılmak istenen olumlu tutum alışkanlıkların ise dolaylı olarak ilişkili olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, erken çocukluk eğitiminde kalite, etkileşim, öğretmenler, yöneticiler.

Suggested APA Citation/Önerilen APA Atıf Biçimi:

Karademir, A., & Akman, B. (2021). Farklı bakış açılarıyla okul öncesi eğitimde kalite unsurları: Nitel bir araştırma. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(1), 181-206. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.704925>

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Muş/Türkiye
Assist. Prof. Dr., Mus Alparslan University, Faculty of Education, Department of Basic Education,
Mus/Turkey

e-mail: a.karademir@alparslan.edu.tr **ORCID ID:** [orcid.org/ 0000-0003-3062-8547](https://orcid.org/0000-0003-3062-8547)

² Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara/Türkiye
Prof. Dr., Hacettepe University, Faculty of Education, Department of Basic Education,
Ankara/Turkey

e-mail: bakman@hacettepe.edu.tr **ORCID ID:** [orcid.org/ 0000-0001-5668-4382](https://orcid.org/0000-0001-5668-4382)

Quality Elements in Preschool Education with Different Perspectives: A Qualitative Research

Abstract

Quality in early childhood education services; are affected by factors such as the physical environment and material, teacher and related personnel competencies, the number of children in the classroom, the number of children per teacher, teacher and child interactions, program, communication, and family education and participation. Early childhood educators and researchers state that the provision of educational services in well-organized settings by qualified teachers and staff support children's early learning. Based on this view, in this research, the opinions of teachers, in-class assistant staff and institution managers working in nursery classes and kindergartens about quality in early childhood education were tried to be determined. The research, which was designed as a case study, is carried out in the central district of Muş in the 2019-2020 academic year. Six pre-school teachers and five administrators working at four primary schools and also six pre-school teachers and four administrators working at four kindergartens affiliated to the Ministry of National Education, selected by the sample of which the study the group could be accessed from the purposeful sampling forms. Nine questions were asked to the people determined within the scope of the research with semi-structured interview technique and their opinions about these questions were taken. The results of the research were analyzed using the inductive content analysis technique. As a result of this research conducted to compare different perspectives on quality in preschool education; besides physical conditions, the quality was found to be directly related to the quality of the teacher and the content of education and training services, and the positive attitude habits desired to be given to the children were indirectly related.

Keywords: Preschool education, quality in early childhood education, interactions, teachers, administrators

Giriş

Son yıllarda ülkemizde okul öncesi eğitime verilen önem, toplumsal bilinçlenmeyle birlikte bilimsel çalışmalara ulaşılabilirlik ve takibin artması, ebeveynlik stillerinin ve yaşam biçiminin değişmek zorunda kalması gibi nedenlerle hızlı bir ivme kazanmıştır. İnsanlar çocuklarının daha nitelikli ve geleceğe dönük eğitimler almasını beklemektedirler. Bu nedenle eğitimlerin gerçekleştirildiği kurumların fiziksel yapıları, sahip oldukları olanaklar, sınıflarda bulundukları çocuk sayıları, çalıştırdıkları öğretmen nitelikleri, çocuklara kazandırılması düşünülen davranış ve beceriler, ailelerle etkileşim biçimleri vb birçok faktörün öne çıkmaya başladığı hissedilmektedir (Ağgül Yalçın ve Yalçın, 2018). Yapılan araştırmalarda çocuklardaki gelişimin istenilen düzeyde olması ve çocuğun okul öncesi dönemde verilen eğitimden olumlu etkilenerek geleceğini doğru şekillendirebilmesi için bazı kriterlerin önemi vurgulanmıştır (Can ve Kılıç, 2019; Karademir ve Ören, 2020). Bunlar: iyi eğitilmiş öğretmenler, sağlıklı çocuk-öğretmen etkileşimi, sınıftaki çocuk sayısı, dil gelişimini destekleyici güvenli ve materyalce zengin bir ortam, farklı sosyal etkinlikleri barındıran programa uygun uygulamalardır. Araştırma sonuçlarında ayrıca nitelikten ödün verilen eğitim sisteminin gelişim için faydalı olmadığı hatta çocuklara zarar verebileceği ortaya konmuştur (AÇEV, 2009). Ülkemiz erken çocukluk eğitimi sisteminde niteliksel sorunların olduğu bilinmektedir (ERG, 2008; Gür ve Çelik, 2009; TED, 2007; TÜSİAD, 2005). Bu nedenle erken çocukluk eğitimi kurumlarının kalitesinin belirlenmesi ve erken çocukluk

eğitimindeki kalite standartlarının arttırılması çocuğun gelişimine önemli katkılarda bulunacaktır. Kalite standartları erken çocukluk eğitimi alanına yönelik sosyal politikaların geliştirilmesine ve toplumsal gelişime de katkıda sağlayacaktır (Karademir, Cingi, Dereli ve Akman, 2017; Micozkadıoğlu ve Kazak Berument, 2003). Ancak erken çocukluk eğitiminde kaliteyi çok yönlü düşünmek gerekir. Belirlenen eğitim düzeyinde sisteme genelden özele bakmak önemlidir. Politika yapanlardan başlayan bu yapı, sınıf içerisinde çocuklara kadar inmektedir (Karademir ve Ören, 2020). Sadece çocuğun eğitim aldığı ortam ve çevresel olanaklar kaliteyi açıklamakta yetersiz kalmaktadır. Aksine erken çocukluk eğitimi kurumlarında kalitenin arttırılması için odaklanılması gereken bütüncül standartlar; eğitim programı, etkinliklerin gerçekleştirileceği ortamın niteliği ve niceliği, personel kalitesi, aile ve toplumsal katılım, çocuğun ve eğitim programının değerlendirilmesini kapsamalıdır (Biehl, 2011).

Erken çocukluk dönemi eğitiminde önemli sorulardan biri de yüksek kalite standartlarına sahip bir eğitime çocukların nasıl ulaşabileceğidir. Erken çocukluk eğitimi hizmetlerinde kaliteli bir eğitim sağlanması amacıyla birçok kalite unsuru belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda erken çocukluk eğitimi hizmetlerinde kalite; fiziksel çevre ve materyal, öğretmen ve ilgili personel yeterlilikleri, sınıftaki çocuk sayısı, öğretmen başına düşen çocuk sayısı, öğretmen ve çocuk etkileşimleri, uygulanan program, iletişim, aile eğitimi ve katılımı gibi faktörlerden etkilenmektedir (Karademir ve Ören, 2020). İyi bir çalışma atmosferi de kaliteli eğitimin bileşenidir (Epinosa, 2002; Aydagül, 2009; Wertfein, Spies-Kofler ve Becker-Stoll, 2009). Kalite standartları sadece çocukların gelişim ve öğrenmelerini etkilemekle kalmaz bununla birlikte eğitim sistemi, okul ve toplum kültürü ve son olarak da ulusal eğitim politikalarını ciddi bir şekilde etkilemektedir (Logan, Press ve Sumsion, 2012).

OECD erken çocukluk eğitiminde kaliteyi arttırmak için beş temel bileşene odaklanır. Bunlar aşağıdaki gibi ifade edilmiştir (Taguma ve Makowiecki, 2012).

- Kalite amaçları ve minimum standardın belirlenmesi
- Müfredat ve pedagoji
- Personel kalitesi, eğitim ve çalışma koşulları
- Aile ve toplum katılımı
- Araştırma, gözlemlene ve değerlendirme

Bütün çocuklara eşit ve nitelikli bir erken çocukluk eğitiminin sunulması için erken çocukluk eğitimi veren bütün eğitim kurumlarının bir kalite güvence çerçevesi oluşturması ve bu güvence çerçevesinin asgari koşullarını sağlaması eğitimin kalitesini arttıracaktır (Dünya Bankası İnsani Kalkınma Departmanı [DBİKD], 2011). Erken çocukluk eğitiminde kalite standartları belirlenirken bütün paydaşların görüş ve önerilerine başvurulmalıdır. Bu görüş ve öneriler doğrultusunda kalite standartları belirlenmelidir (Güleş ve Erişen, 2013). Okulda çocuklara yönelik uygulanan eğitim programı çocuğun gelişim alanlarını destekleyen, çocuğun yararını gözetken, çağın gereklerini karşılayan, aile ve toplum katılımını teşvik eden, demokratik ve çok kültürlü bir yapıya sahip bir programdır (MEB, 2018; Zan, 2005). Yüksek standartlarda erken çocukluk eğitimi için bu alanda hizmet yapacak bütün personelin iyi bir eğitim alması, bu personelin sürekli profesyonel anlamda gelişime açık olması, personelin çalışma koşullarının ve özlük haklarının iyi olması

gerekmektedir (ISSA, 2010a). Bununla birlikte kalite standartları yüksek erken çocukluk eğitim kurumları çocuğun gelişimi ve öğrenmesini en iyi şekilde destekleyen, aile ve toplum katılımını teşvik eden bir öğrenme ortamı içerir (Jalongo vd., 2004). Erken çocukluk dönemi eğitiminde ailenin çocuğun gelişimi üzerindeki etkisi göz önüne alındığında kurumda çocuğun evdeki etkileşimi ve iletişiminin kalitesinin artırılması için de çeşitli faaliyetler yapılmalıdır (Aydagül, 2009). Ailenin eğitsel faaliyetlere ve yönetsel kararlara katılımları teşvik edilmelidir. Erken çocukluk eğitiminde kaliteyi arttırmak için eğitim alanında çalışan sivil toplum kuruluşları eğitime daha fazla destek vermeleri için cesaretlendirilmelidir. Ayrıca nitelikli ve kaliteli bir erken çocukluk programı geliştirilmeli ve bu program ülkenin her yerinde uygulanabilir ve ulaşılabilir bir program olmalıdır (The World Bank, 2013).

Öğrenme ortamlarında akran etkileşimi ve öğrenmesi önemli bir yer tutar. Erken çocukluk eğitim kurumlarında fiziksel çevre olanakları çocuğun gelişimini desteklemeli, güvenli olmalı, çocuğun merakını ve keşfetme isteğini arttırmalı, çocuğun yaratıcılığına katkıda bulunmalı ve çocuğa sosyal destek sağlamalıdır. Fiziksel ortamda kullanılan materyallerde çocuğun eğitiminde hedeflenen çıktılar doğrultusunda düzenlenmelidir (Jalongo vd., 2004).

Öğretmen yetiştirmede yeni politikaların belirlenmesi ve öğretmenlere verilen eğitimin daha nitelikli bir hale getirilmesi kalite standartlarını yükseltecektir. ISSA (International Step by Step Association) (2010b)'a göre postmodern çağda nitelikli ve kaliteli öğretmenin, çocuğun gelişimine ve öğrenmesine katkıda bulunabilmesi için aşağıdaki alanlarda kendini yetiştirmesi gerekmektedir.

- İletişim ve Etkileşim
- Aile ve Toplum Katılımı
- Katılım, Çoğulculuk ve Demokratik Değerler
- Değerlendirme ve Planlama
- Öğretim Stratejileri
- Öğrenme Çevresi
- Profesyonel Gelişim

DBİKD (2011) tarafından yapılan araştırmada gelişmekte olan bazı ülkelerin yakın gelecekte eğitimin kalitesi açısından ciddi sorunlarla karşılaşacağı ifade edilmektedir. Erken çocukluk eğitiminde belli standartların olmadığı ve bölgeler arasında eğitime yönelik kalite standartlarının büyük oranda farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (Can ve Kılıç, 2019). Bu durum eğitimde eşitlik ve herkesin eğitime ulaşma hakkına engel teşkil ettiği gibi ülkenin büyüme ve gelişmesine de engel olmaktadır. Okul Öncesi Eğitim Süreci İç Denetim Raporu (2010)'nda da benzer olarak okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel çevrenin iyi olmadığı ve nitelikli materyal içermediği, performans değerlendirmesinin olmadığı, yönetsel fonksiyonların yeterince işlemediği, kaliteli okul öncesi eğitimin her yere eşit ve dengeli bir şekilde ulaşmadığı, insan gücünün etkili ve verimli şekilde kullanılmadığı ve erken çocukluk eğitimi alanında AR-GE çalışmalarının yetersiz olduğu ifade edilmiştir (Demircan Aydın, 2017; Ertör ve Durdağı, 2016; Köksal, Balaban Dağal ve Duman, 2016; Kurşunlu, 2018; On Birinci Kalkınma Planı, 2019; Sildir ve Temiz, 2017; Tükel, 2017).

İyi eğitim almış kaliteli bir öğretmen, daha az eğitilmiş öğretmene göre çocuklara gelişim dönemlerine daha uygun hizmetler vermekte, çocukların ihtiyaçlarını daha iyi anlamakta ve bu ihtiyaçları daha profesyonel bir şekilde kısa sürede karşılamaktadır (Burchinal, Cryer, Clifford ve Howes, 2002; Early ve Winton, 2001) ev temelli eğitimlerde aile bireyleriyle kurulan ilişkiler boyutunda daha az sıkıntı yaşamaktadır. Bu durum özellikle sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı toplumlarda çocuklara daha kaliteli okula hazırlık ve erken çocukluk eğitimi alma olanağı tanımaktadır. Bu durumdaki çocukların özellikle bilişsel ve sosyal duygusal gelişim açısından diğer akranları gibi gelişimleri kaliteli öğretmenlerle istenen nitelikte, etkili ve istikrarlı biçimde sağlanabilmektedir (Loeb, Fuller, Kagan, ve Carrol, 2004). Her koşuldaki çocuklar için, içinde bulunulan duruma göre destekleyici bir erken çocukluk eğitimi atmosferinin sağlanması, öğretmen yeterliliklerine bağlıdır. Bu yeterliliklerin kazanılması da, öğretmenlerin iyi ve kaliteli eğitim almalarına bağlanmakta ve en azından üniversitelerin eğitim fakültelerinden mezun olmalarını gerekli kılmaktadır (Whitebook, 2003).

Kaliteli bir erken çocukluk eğitimi, kurumda bulunan kaliteli eğitim almış bir ekiple gerçekleştirilebilmektedir. Alan yazın incelendiğinde kaliteli bir erken çocukluk eğitiminde öğretmenin yeterliliklerinden ve eğitim durumlarından bahsedilen çalışmalar olmasına rağmen (LoCasale-Crouch vd., 2007); kaliteli eğitim ekibi içerisinde yer alan yardımcı öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliliklerden bahsedilen çalışmalar nadirdir.

Yardımcı öğretmenler, usta öğreticiler, sınıf annesi veya bakıcı anne gibi birçok adı bulunan sınıf/öğretmen yardımcılarının tanımı şu şekildedir: Sınıf içerisinde öğretmenlerin kontrolü altında öğrencilerle çalışan eğitim personelidir. Yardımcı öğretmenler, sınıf içerisinde öğretmenlerle birlikte eğitim etkinliklerini düzenleme, çocuklarla grup çalışmalarında birebir ilgilenme ve çocukların bakım ihtiyaçlarına yardımcı olmaya kadar birçok görev yürütmektedirler. Okulda ve sınıf içerisinde pek çok görev yapan yardımcı öğretmenlerin sahip olması gereken eğitim konusunda araştırmacıların ve yöneticilerin konuya dâhil olmadığı gözlenmektedir. Türkiye'deki Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği'ne göre, hiçbir kurumda öğretmenlere yardımcı olacak bir personel çalıştırma zorunluluğu yoktur. Öğretmenlerin yükünü azaltmak ve bakım hizmetlerine yardımcı olmak için çalıştırılan yardımcı öğretmenler birçok ülkede çalıştırılmaktadır. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri'nde okulların hemen hepsinde bir tane yardımcı öğretmen çalışırken, sınıftaki çocuk sayısına bağlı olarak birden fazla da yardımcı öğretmen istihdam edildiği göze çarpmaktadır (Sosinsky ve Gilliam, 2011).

Erken çocukluk eğitiminde çocukların yüksek kalite standartlarına sahip bir eğitim alabilmeleri için çocuğun eğitiminde yer alan bütün paydaşların bu konuda farkındalık sahibi olması gerekir. Literatürde de ifade edildiği gibi erken çocukluk eğitiminde kaliteyi oluşturan en önemli unsurlardan biri de kurumlarda görevli personellerdir. Bu unsur dikkate alınarak araştırmada erken çocukluk eğitimi alanında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin bakış açısından okulöncesi eğitimde kaliteyi ve yardımcı personellerin kaliteye etkisini belirleyerek, kalitenin eğitim öğretime yansımalarını onların görüşleriyle ortaya konulması amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Katılımcılara göre okul öncesi eğitimde kalite nedir?

2. Katılımcılara göre kaliteyi oluşturan öğeler nelerdir?
3. Öğretmen ve yöneticilere göre yardımcı personel kimdir?

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma türlerinden durum çalışması olarak tasarlanmıştır. İç içe geçmiş tek durum deseninde gerçekleştirilen araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarında görevli öğretmen ve yöneticilerin bütüncül olarak kaliteye ilişkin görüşleri karşılaştırılmak istenmiştir. Güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesinde ele alan araştırmalarda durum çalışması kullanılabilir (Yıldırım ve Şimsek, 2012). Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu Muş ili merkez ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı beş ilkokulun anasınıflarında görev yapan altı okul öncesi öğretmeni ve beş yönetici ile aynı ilçede bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı dört ana okulda görev yapan altı okul öncesi öğretmeni ve dört yönetici toplamda 21 kişi oluşturmaktadır. Çalışma grubuna dâhil edilen öğretmen ve yönetici belirlenmesinde kolay erişilebilirlik ve çalışmaya katılım için gönüllülük ölçütleri esas alınmıştır. Öğretmenlerin tamamı kadın iken beş ilköğretim okulu yöneticisi de erkektir. Yaş ortalaması (M=32) olarak hesaplanan öğretmenlerin tamamı okul öncesi eğitimi lisans mezunudur. Yaş ortalamaları (M=39) olan kurum yöneticilerinden ilköğretim okullarında görevli olanlar, eğitim fakültelerinin farklı lisans bölümlerinden mezun olmuşlardır. 7 öğretmenin görevinde 10-18 yıl çalıştığı, 5 öğretmenin 5-9 yıl çalıştığı bilgisi edinilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplamak amacıyla öğretmen ve yönetici ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler için araştırmacılar tarafından öğretmen ve yönetici için "yarı yapılandırılmış görüşme soruları" oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak yapılan bu görüşmelerde öğretmenler ve yöneticilerin her birine üçer tane soru yöneltilmiştir. Görüşme sorularının hazırlanması sürecinde öncelikle ilgili literatür taranmıştır. Erken çocukluk eğitimi içerisinde yer alan ilgili personelin kalite hakkındaki görüşlerini tanımlayabilecek unsurlar belirlenmiştir. Oluşturulan görüşme formları iki alan uzmanının görüşüne sunulmuş ve önerileri alınmış ve bu öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Araştırmacılar tarafından, çalışma kapsamına alınan okullara 2019-2020 eğitim-öğretim yarıyılı güz döneminde gidilmiş ve öğretmenler ve yöneticiler ile ön görüşmeler belirlenen saatte kurumların uygun, sessiz bir alanında yüz yüze yapılarak, çalışmanın amacı ve öneminden söz edilmiştir. Sorular yöneltilerek ilgili öğretmenler ve yöneticilerle birebir görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler katılımcılardan gerekli izinler alınarak araştırmacılar tarafından ses kayıt cihazı ile kaydedilerek veri kaybının önüne geçilmesi sağlanmıştır. Çalışma için gerekli olan etik kurul izni Muş Alparslan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 04.03.2020 tarihli ve 10879717-050.01.04 sayılı yazıyla alınmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin kodlanması amacıyla; araştırmacılara genel fikir vermesi için önce tüm görüşme dökümlerinin tamamı birkaç kez okunmuştur. Ardından araştırmanın alt amaçları göz önünde bulundurularak, görüşme verilerinden kodlamalar yapılmıştır. Yapılan kodlamalardan alt temalar ve temalar oluşturularak bulgular tanımlanmış ve yorumlanarak ifade edilmeye çalışılmıştır. Güvenirliliğinin sağlanması amacıyla ise tüm veri kodlamaları yapıldıktan sonra üçüncü bir uzman tarafından kod ve temalar gözden geçirilmiş, verilerin son biçimleri fikir birliği sağlanarak tablolar halinde sunulmuştur.

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde tümevarımsal içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Tümevarımsal içerik analizi, görüşme yoluyla katılımcılardan elde edilen verilerin, grubun sembolik dünyasını anlamak amacıyla; kodlama yaparak verileri kategorilere ayırma, bu kategoriler arasındaki ilişkileri çıkararak tema ve alt temaları oluşturma şeklinde tanımlanabilir (Patton, 2014). Kodlamalar yapılırken araştırma sorusuna yanıt vereceği düşünülen tüm görüşler ve kayıtlar aynı kod altında birleştirilmiştir. Yapılan kodlamalardan alt temalar ve temalar oluşturulmuştur. Temalar ve alt temalar oluşturulduktan sonra tüm temalar ve alt temalar tekrar gözden geçirilmiş ve birbirleriyle ilişkili olduğu düşünülenler birleştirilmiştir. Temalar ve alt temalara son hali verilmeden önce temaların, alt temaların ve kodların içinde bulunan alıntılar-kayıtlar okunarak kod, alt tema ve temaya uygunluğu kontrol edilmiştir. Çalışmada araştırmacılar tüm kodlama işlemlerini QSR-Nvivo 8 paket programı ile gerçekleştirmişlerdir.

Bunun yanında araştırmada, verilerin güvenirliliğinin sağlanması amacıyla çeşitli stratejiler belirlenmiştir. İlk olarak, görüşme formlarında aynı amaca yönelik olarak hazırlanmış sorular hem öğretmene hem de yöneticilere sorulmuştur. İkinci olarak, araştırmacıdan bağımsız farklı bir kodlayıcının verilerin %20'lik bir kısmını analiz etmesi sağlanmıştır. Bu süreçte araştırmacı ve ikinci kodlayıcı birbirlerinden bağımsız şekilde verilerin analizini gerçekleştirmişlerdir. Ardından her iki kodlayıcı kodlarını ve temalarını karşılaştırıp ortak noktada buluşarak birlikte öğretmen ve yöneticiler için tek bir veri kodlama anahtarı oluşturmuşlardır. Daha sonra üçüncü bir uzmana, son hali verilmiş veri kodlama anahtarı ile görüşme dökümlerinden rastgele seçilmiş 3 kişinin görüşme formu verilmiş ve görüşmeleri analiz etmesi istenmiştir. Daha sonra kodlayıcılar arasında Miles ve Huberman'ın (1994) uyum yüzdesi formülü uygulanmıştır. Bu bağlamda, araştırmacı ile diğer kodlayıcı arasında, ebeveynlerle yapılan 3 görüşme formunun güvenirliliği sırasıyla .87, .86, ve .89 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı= Muş Alparslan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi= 04.03.2020

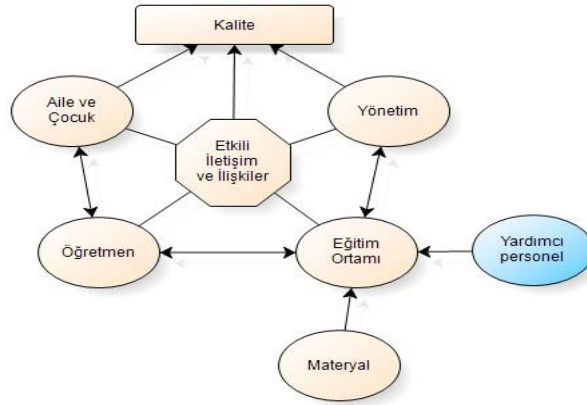
Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= 10879717-050.01.04

Bulgular

Bu bölümde anasınıflarında görev yapan altı okul öncesi öğretmeni ve beş yönetici ile anaokullarında görev yapan altı okul öncesi öğretmeni ve dört yöneticiden gönüllü olanlarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular ve bu bulgular doğrultusunda yapılan yorumlara yer verilmiştir. Bulgularda öğretmenlerin ve yöneticilerin verdikleri cevaplara göre kategoriler oluşturulmuştur.

Erken Çocukluk Eğitiminde Kalite nedir?" Sorusuna İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenleri ve okul yöneticilere sorulan "Erken Çocukluk eğitiminde kalite nedir? " sorusunun katılımcılar tarafından birden fazla örnekle açıklandığı görülmektedir.



Şekil 1: Kalite tanımına ilişkin görüşler

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin analizleri sonucunda kalite tanımlarına ait alt temalar; "çocukların mutlu olması, öğretmenin kaliteli olması, alandaki yeniliklerin takip edilmesi, sınıfın fiziki şartlarının iyi olması, sınıf içerisinde yardımcının bulunması, nitelikli materyallerin olması, aile eğitimlerinin olması, aile - öğretmen etkileşiminin olması, okul yönetiminin destek sunması, çocuğun bütün gelişim alanlarının desteklenmesi" olarak belirlenmiştir. Kalitenin kendileri için ne ifade ettiği sorulan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yanıtlarını çocukların ihtiyaçlarını ve gelişim özelliklerini dikkate alarak verdikleri ayrıca kaliteyi verilen eğitimle özdeşleştirerek birlikte kullandıkları görülmüştür. Anaokullarında görev yapan öğretmenlerin ise kaliteyi daha çok fiziki ortam kalitesi ve öğretmenin kalitesi şeklinde tanımladıkları görülmüştür. Anaokullarında bu iki kalite unsurunun anasınıflarına göre daha iyi bir durumda olduğunu ifade etmişlerdir.

Okulöncesi eğitim döneminin, eğitim kademelerinin en önemlisi olduğunu ve değerinin yeni yeni anlaşılmaya başlandığını belirtip, bu kurumlarda kalitenin oluşması için birçok etmenin bir arada bulunması gerektiğine inanan Ö1 düşüncelerini şöyle aktarmıştır:

Kalite deyince birçok etmenler işin içine giriyor, ilk başta öğretmenlerin yetiştirilmesi, aldığı eğitim, kendini güncellemesi. Günlük yayınları takip etmesi, interneti kullanabilmesi bu kaliteyi etkiler. Bunun dışında özellikle okul öncesi eğitimde sınıfın fiziki koşulları çok önemli. Fiziki koşullar deyince; sınıfın temizliğinden tutun aydınlığına kadar, sınıfta çocuk başına düşecek metre kare alanı, tuvaletinin olup olmaması, bir yardımcının olup olmaması ve elinin altında nitelikli oyuncakların özellikle merkezlerde kullanabileceği özel oyuncakların olması da

kaliteyi etkiler, bunun dışında aile çok önemli bir faktördür. Çünkü biz aileleri de eğitiyoruz. Eğitimli ailelerin çocukları daha farklı oluyor daha ilgili oluyorlar çünkü çocukları ile ne yapıldığını daha iyi anlayıp kavrayabiliyorlar. Bir de aileler öğretmenlere ne kadar arka çıkarsa desteklerse öğretmenler de daha çok adım atıyor. Bir de okul idaresi var. İdarecilerin anasınıfına bakışı, anasının önemi, inanır mısınız daha ana sınıfının önemini bilmeyen idarecilerle de karşılaşıyoruz. Ama bu işten hiçbir anlamayan idarecimiz olursa işimiz baya zor oluyor. Bunun dışında en büyük sıkıntımız kalabalık sınıflarda yardımcı personelin olup olmaması. Kesinlikle bakanlık ana sınıflarında kadrolu bir yardımcı personeli çalıştırmalı. Bunun yükünü okula öğrencilere vermemeli. Bu bizim için çok elzem, kaliteyi çok etkiliyor. Ben temizlikle ilgilenirsem o vakti çocukların eğitiminden çalışıyorum. Bunlar tabi ki kaliteyi etkiliyor. Bunların yoğunlaşmasıyla hepsiyle birlikte düşünersek okul öncesi eğitimde kaliteyi oluşturan etmenlerin bir çerçevesini çizdiğimi düşünüyorum.

Kalitenin verilen eğitim ile doğru orantılı olduğunu belirtip, çocukların eğitim ortamında mutlu olması, severek okula gelmesi ve ilkokula hazırlanmadaki ihtiyaçlarının karşılanması gerektiğini düşünen Ö2'nin düşünceleri ise şöyledir:

Okul öncesinde eğitimde kalite bence önce çocukların mutlu olarak eve gitmesi ve severek okula gelmesi birincisi. İkincisi ilkokula hazırlık olduğu için ilkokul bünyesine hazırlanması için çocuğun neler yapıyor ve bunu birinci sınıfa gittiklerinde geri dönütlerden anladığımız ne, neler duyuyoruz, ona göre eğitim sistemini değiştiriyoruz kaliteyi arttırmak için çocuklara ne yapabiliriz.

Erken çocukluk eğitiminde kalitenin, öğretmenin niteliği ve fiziki ortamın niteliği ile ilgili olduğunu ifade eden AÖ1'in ifadeleri şu şekildedir:

Bunun maddelerinden bir tanesi öğretmenin eğitime bakış açısı, çok önemli. Diğeri de sınıfın mevcudu. Özellikle de sınıfın mevcudu. Okul öncesinde bu kaliteyi çok etkileyen bir şeylerden bitanesi, çocuklarla birebir ilgilenmek adına. Ve sınıfın genişliği. Yani mekan çok önemli. Çocukların rahat hareket edebildiği, oynayabildiği bir alan olması.

Yöneticilerle yapılan görüşmelerin analizleri sonucunda kalite tanımlarına ait alt temalar; "fiziki koşulların yeterli olması, sınıfın temiz olması, öğretmenin donanımlı olması, erken çocukluk eğitimi programının nitelikli olması, yardımcı personelin bulunması, eğitimin çocukların gelişim alanlarına yönelik olması, yalnızca çocuk bakımını değil eğitimi de içermesi, işini seven personelin olması, öğretmenin eğitim düzeyinin yeterli olması, çocuğun mutlu olması, çocukta meydana gelen öğrenme düzeylerinin artmış olması " olarak belirlenmiştir. Kalitenin kendileri için ne ifade ettiği sorulan yöneticilerin büyük çoğunluğunun yanıtlarını çocukların ihtiyaçlarını ve gelişim özelliklerini dikkate alarak verdikleri ayrıca kaliteyi verilen eğitimin kaliteli olması ile özdeşleştirerek birlikte kullandıkları görülmüştür.

Okulöncesi eğitim döneminin, eğitim kademelerinin en önemlisi olduğunu ve değerinin yeni yeni anlaşılmaya başlandığını belirtip, bu kurumlarda kalitenin oluşması için birçok etmenin bir arada bulunması gerektiğine inanan Y1 düşüncelerini şöyle aktarmıştır:

Şimdi okul öncesi eğitimde kalite dediğimiz zaman bunu birkaç başlık altında toplayabiliriz. Bu oradaki eğitimcilerin eğitim kalitesi, fiziksel koşullar, imkânlar, öğrencinin hazırbulunuşlukları da önemli. Öğrenciye eğitim hayatı boyunca öğrenim hayatı boyunca mutlu olmayı öğrenmeyi nasıl öğrenebilir onu ne ölçüde

verebiliyoruz, çocuk öğrenmeyi ne kadar öğrenebiliyorsa oradaki kalite benim için budur.

Kalitenin verilen eğitim ortamı ile doğru orantılı olduğunu belirtip, çocukların eğitimi için gerekli ortamların oluşturulması ve hijyeninin sağlanması gerektiğini düşünen Y2'nin düşünceleri ise şöyledir:

Okul öncesi eğitimde kaliteyi tanımlayabilmem için önce şu unsurların yerine gelmesi lazım: Sınıfın fiziki koşullarının yeterli olması ve sınıfta hijyenin sağlanması, yeterli oyun alanlarının bulunması, lavaboların hijyenik olması, öğretmenlerin donanımlı olması ve bakıcı anne seçilmesi.

Erken çocukluk eğitiminde kalitenin en önemli etkenlerinin nitelikli bir erken çocukluk eğitimi programının olması ve nitelikli öğretmenlerin bulunması olarak belirten AY2 bu düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

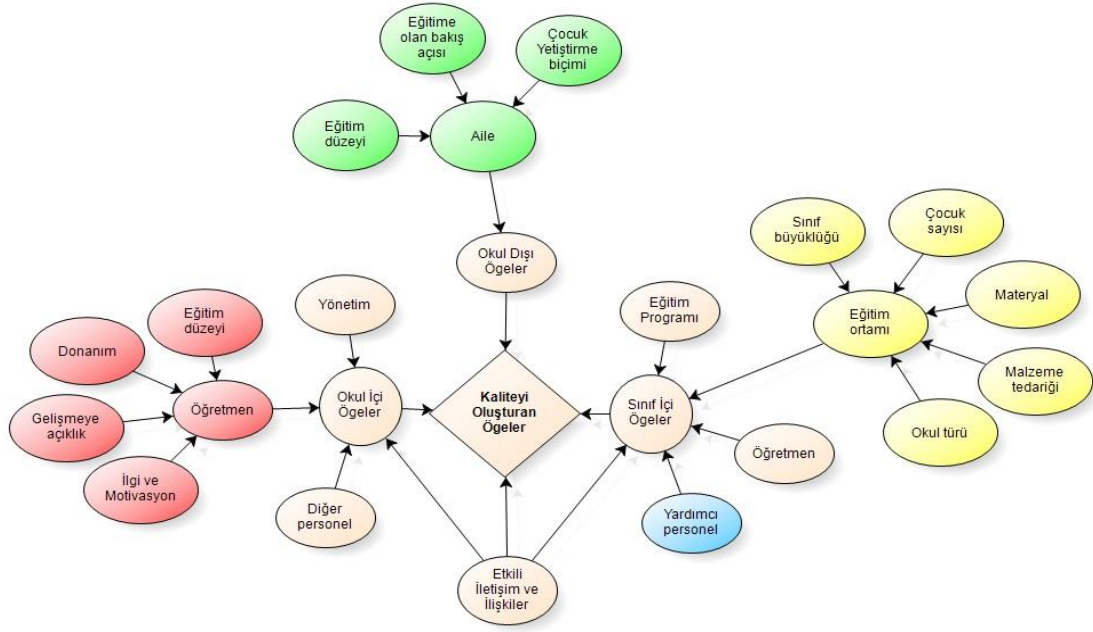
Okul öncesi eğitimde kalite için ilk önce kaliteli bir program olması gerektiğini düşünüyorum. Bu programın yanında öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin üst seviyede olması gerekiyor. Bir kere severek yapmaları gerekiyor. Becerikli öğretmenler ve güzel bir okul öncesi eğitimi programı, velilerin de bu konuda bilinçlendirilmesi ile kalitenin artacağını düşünüyorum.

Görüşmelerden elde edilen bulgular doğrultusunda hem öğretmenlerin, yardımcı personelin ve yöneticilerin önemle üzerinde durdukları noktanın, kaliteli eğitimin çocukların tüm gelişim alanlarını dikkate alınarak gerçekleştirilebileceği, okulöncesi eğitimin çocukların gelecekteki tüm eğitim yaşamlarının temelini oluşturacak öneme sahip olduğu, çocukların özgürce hareket ettikleri, özgürce düşünebildikleri, açıklamalar yapabildikleri, doğayı tanıyıp keşfetmeye olanak veren, sosyalleşme imkânlarının bulunduğu, yaratıcılıklarını gösterip geliştirebilecekleri ve en önemlisi kendilerini bağımsız hissedebildikleri bir eğitimin kaliteli olabileceği üzerinedir. Okul öncesi eğitim içerisinde çocukların gelişimleri için gerekli fiziksel ortamların ve materyallerin sağlanması ve bu ortamların temizliğine dikkat edilmesi de kalite ile ilişkilendirilmiştir.

Araştırmanın alt problemlerinden olan kalitenin tanımıyla ilgili yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, kaliteli bir eğitim için çocukların tüm gelişim alanlarının dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Hem öğretmenler hem yardımcı personeller hem de yöneticiler kaliteli bir okulöncesi eğitimin, sadece fiziksel anlamda iyi imkânlarla sahip olmakla değil; çocukların gelecekteki tüm eğitim yaşamlarının temelini oluşturacak öneme sahip olduğu, çocukların özgürce hareket ettikleri, özgürce düşünebildikleri, açıklamalar yapabildikleri, doğayı tanıyıp keşfetmeye olanak veren, sosyalleşme imkânlarının bulunduğu, yaratıcılıklarını gösterip geliştirebilecekleri ve en önemlisi kendilerini bağımsız hissedebildikleri bir ortamla olabileceğini düşünmektedir.

Anasınıflarında Görevli Öğretmenler ve Yöneticilere Göre Kaliteyi Oluşturan Öğeler Nelerdir?" Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde "anasınıflarında ve anaokullarında görevli öğretmenler, yardımcı personel ve yöneticilere göre kaliteyi oluşturan öğeler nelerdir?" sorusuna yanıt aranmıştır.



Şekil 2: Kaliteyi oluşturan öğeler

Öğretmenler ve yöneticilerle yapılan görüşmelerin analizleri sonucunda kaliteyi oluşturan öğelere ait alt temaların genel olarak “okul içi öğeler ve sınıf içi öğeler” biçiminde ikiye ayrıldığı görülmüştür. Bunlardan okul içi öğeler; “yönetim, öğretmen, diğer personel, iletişim ve ilişkiler” sınıf içi öğeler ise; “öğretmen, eğitim ortamı, eğitim programı, yardımcı personel, iletişim ve ilişkiler” olarak belirlenmiştir. Kalite öğelerinin neler olabileceği sorulan öğretmenlerin tamamının bu soruya okulu bir bütün olarak düşünüp yanıt verdikleri ardından sınıf içi öğeler hakkında görüş belirttikleri görülmüştür. Bu bölümde bulgular aktarılırken öncelikle okul içi öğelere ardından sınıf içi öğelere yer verilmiş daha sonra ise bu öğeler iletişim ve ilişkiler alt temalarıyla birlikte yorumlanıp aktarılmıştır.

Okulöncesi eğitimde kaliteden söz etmek için öncelikle kaliteli bir yönetimin olması gerektiğini belirtip yönetimin okulda çalışan diğer personel üzerindeki önemli etkisinin bulunduğunu aynı zamanda velilerin okul içerisindeki kalite unsuru olarak gördüğünü vurgulayan Ö3’ün görüşleri şöyledir:

Okul idaresi ile uyumlu bir şekilde çalışmak. Okul idaresi yani. Sınıftaki velilerin birbiri ile olan diyalogları da çok önemli yan bu da kaliteyi artırıyor. Yani veli artık okul idaresi diyebilirim.

Benzer düşüncelere sahip farklı okuldan Ö2 ise bu konudaki düşüncelerini “İlk önce okul içi öğelerin başında idare geliyor tabi ki. İdare çok önemli idarenin destek olması çok önemli. Bunun yanı sıra diğer öğretmenlerin yardımı gerekiyor, özellikle branş olan okullarda; işte müzik olan, beden eğitimi öğretmenin olması ana sınıflarına destek sağlıyor bu konuda. Sınıf ablası çok önemli; gerçekten bu işi bilen ve çocuklarla iletişiminin iyi olan birinin olması o anlamda iyi. Daha sonra da okul dışındakiler geliyor ki aile.” biçiminde belirtmiştir. Ö4 ise kaliteyi oluşturan okul içi öğeler hakkındaki görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Bence bunun başında öğretmenin eğitim verirken bu eğitimi çocuğa iyi tanımlaması, bunu göstermesi, materyalleri en iyi şekilde kullanması gerekiyor. Başta öğretmen geliyor benim için. Bunun dışında tabii ki sınıf içerisinde kullanılan materyaller, yardımcı personelimi. Çünkü bir olay anında hemen o da etki

edebiliyor. Çocuklar o kadar küçük oldukları için anlık olaylar çıkabiliyor. O konularda etkili olabiliyor.

Bazı öğretmenlerin ise okulun bir bütün olduğunu belirttiği ve okulda görevli temizlik ve diğer işlerden sorumlu yardımcı personellerinin bile kalitede önemli olduklarını vurguladıkları görülmüştür. Bu düşüncelere sahip Ö5'in ifadeleri şu şekildedir:

Ben yine nitelikten devam ediyorum okul içi şartlar, okulun bulunduğu çevre, yine okul içerisinde eğitimi sürdüren öğretmenin donanımı, daha önce lisans ya da varsa lisansüstü veya daha başka yerde aldıkları yükledikleri eğitim süreçleri, kendini geliştirmek için baktığı okuduğu kitaplar ya da katıldığı eğitimsel süreçler veya buna bezer pek çok unsuru sayabiliriz yani. Bunlar sonucunda ortaya çıkan. Tabi bir de eğer siz bir tedbir alıyorsanız niteliği arttırmak için bunun yönetici tarafından desteklenmesi gerekiyor sadece bu da işinizi çözmüyor aynı zamanda sizden bir alt birim olarak çalışan yardımcı hizmetlinin de bunu desteklemesi lazım. Birbirini destekleyen unsurlar oldukça yapı sağlam oluyor ve eğitim de böylece yürütülüyor.

Anaokullarında görev yapan öğretmenler okul içi ve sınıf içi kalite unsurları olarak temelde personel ilişkilerini almışlardır. Okulda görevli bütün personelin birlikte hareket etmesinin önemi üzerinde durmuşlardır. Bu konudaki görüşlerini AÖ4 şu şekilde ifade etmiştir:

Aslında öğretmenlerin birbiriyle anlaşması ve paylaşım içinde olması kalite unsurlarındandır. Bence öğretmenlerin de birbiri ile anlaşması ve hatta bütün okul içerisindeki personelin birbiri ile anlaşması önemli etmen diye düşünüyorum.

Öğretmenler kalite öğelerine ilişkin okul içi öğelerle birlikte sınıf içi öğeleri de düşünmektedirler. Genel anlamda okulu bir bütün olarak kabul eden Ö6“Okulda ne bulunur ilk başta idareciler. Okul müdürünün bakış açısı, okul içinde sınıfımızın fiziki koşulu, yardımcı personel ve öğretmene yeterli derecede materyal sağlanması. Bizim materyalimiz; yayınlarımızdır, kitaplığımızdır, bilgisayarımızdır, cdlerimizdir, oyuncaklarımızdır. Bunlar da sağlanırsa daha iyi olur.” Biçiminde bu konudaki düşüncelerini aktarmıştır.

Öğretmenlerin “kaliteyi oluşturan okul için öğeler nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde; kalitenin öğretmenle yakından ilişkili olduğunu belirtip bununla birlikte eğitim ortamının ve materyallerin kalite için önemli olduğunu vurguladıkları görülmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerden bazılarının sınıf içi kalite öğelerinden öğretmen ve eğitim ortamına değindikten sonra yardımcı personellerin varlığının da kalite adına önemli olduğunu vurguladıkları görülmektedir.

Erken çocukluk eğitiminde fiziki imkânların ve ortamların erken çocukluk eğitiminde kalite unsurları arasında önemli bir yer tuttuğu düşüncesinde olan yöneticilerden Y5'in ifadeleri şu şekildedir:

Her şeyden önemlisi fiziki durumlar, çok önemli. Maalesef bazı okullarımızda özellikle de ilköğretim bünyesinde bulunan anasınıflarında fiziki imkânlar noktasında kısıtlamalar, sınırlamalar yaşayabiliyoruz. Normal bir ilkokul ya da ortaokul öğrencisi için düzenlenen sınıfı anasınıfı şeklinde kullanılmasının gerektiği durumlar oluyor, tabi bu da ister istemez orada verilen eğitimi olumsuz yönde

etkiliyor. Her şeyden önce fiziki imkânların bu çocukların fiziki şartlarına hatta ruhsal durumlarına da uygun olması lazım.

Y5'in "kaliteyi oluşturan okul için öğeler nelerdir?" sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde yalnızca fiziksel ortamın yeterli olmadığı aynı zamanda okul ve sınıf içerisindeki diğer ilgili personel ve onların birbiri ile olan iletişim ve etkileşimleri de bu öğeler arasında yer almaktadır. Aynı fikirde olan Y4 okul ve sınıf içerisindeki bütün personelin kalitesinin bu öğeler arasına girdiğini şu şekilde ifade etmektedir:

Her şeyi fiziki şartlara bağlamamak lazım çünkü fiziki şartlar baktığın zaman dört duvardan oluşuyor, orada esas eğitimin kalitesini yansıtacak olan oradaki eğitimcinin kalitesi diyelim, hatta eğitimcinin kalitesi. Kalitenin içerisinde yöneticilerimiz de var kesinlikle şimdi bizler yöneticiler olarak onların sorunlarını, isteklerini, taleplerini anlayamayabiliyoruz. Bizim sınıf öğretmeni, branş öğretmeni olarak bizim isteklerimiz daha farklı tabi. Bunun yanında destek personel de önemli. Öğretmenin sınıfta 15-20 öğrenciye yetişmesi de mümkün değil. Bu noktada da ihtiyaç duyulan yardımcı personel işte sınıf ablası, bu arkadaşlardan destek almamız gerekiyor. Öğretmen daha çok çocuğun öğretim boyutu, eğitim boyutu ile de ilgileniyor tabi de ama burada birebir ona uygulatan sınıf ablasıdır. Çocuğun beslenme, temizlik, tuvalet gibi ihtiyaçlarında onun (sınıf ablası) yardımı gerekiyor.

Bir diğer yönetici olan Y2 ise kalite unsurlarını materyallerin zenginliği olarak düşündüğünü "Günümüzün vazgeçilmezi olan bilgisayar ve internete erişimin kolay olması, teknolojinin sınıfta kullanılması, yardımcı kitaplara sahip olmak." Şeklinde olan ifadelerinden anlamak mümkündür. Personel noktasında bu unsurların oluştuğunu düşünen Y3'ün ifadeleri ise şu şekildedir:

İdare önemli bölüm, sonra öğretmen daha sonra veli ve sınıftaki bakıcı ablamız bence önemli birleşenler. Bir araya getirdiğimizde önemli bileşenler.

Anaokulunda görev yapan yöneticilerden AY3 kalitenin okul içi unsurları hakkındaki düşüncelerini şu şekilde aktarmıştır:

Yani aklımıza ilk fiziksel ortam geliyor. Bir başka unsur öğretmen, çok belirleyici. Bir başkası eğitim programı, ne yapıyor olduğumuz ve onun nasıl uygulandığı öğretmen tarafından. Ve okulda çocukla temas eden diğer yetişkinler.

Öğretmenler ve yöneticilerle yapılan görüşmelerin analizleri sonucu; kaliteyi oluşturan öğelerin genel anlamda okul içi ve sınıf içi olarak ikiye ayrıldığı görülürken, bu iki alt temanın temelinde ise okul içi-sınıf içi iletişim ve ilişkilerin olduğu anlaşılmıştır. Bu noktada öğretmenlerin ve yöneticilerin yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular birlikte karşılaştırmalı olarak verilmiştir.

Öğretmenler ve yöneticileri okul içi kalite öğelerinin en önemli unsuru olarak gördüklerini yönetimde bulunan kişilerin aslında okulda gerçekleştirilen tüm aktivite ve uygulamaları biçimlendirdiğini belirtmişlerdir. Bu noktada yöneticiler ile yapılan görüşmelerde ise yöneticilerin, kalite unsuru içerisinde öğretmenlerin önemli yer kapladıklarını belirttikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin ve yöneticilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde; her iki paydaşın kaliteyi oluşturan öğeler için üzerinde önemle durdukları noktanın, okulöncesi eğitim kurumlarının bir bütün olarak yöneticisinden yardımcısına, temizlik personeline eğitim ortamına kadar her şeyin bir bütün olarak algılanması gerektiği düşüncesidir. Aynı zamanda katılımcılar kaliteyi oluşturan öğelerin

temelinde sağlıklı iletişime dayalı kurulan ilişkilerin var olduğunu vurgulamışlardır. İletişim ne kadar sağlıklı ve sürekli ise ilişkiler de o denli kuvvetli ve samimi olmaktadır. Nitelikli ilişkiler kurum içi birlikteliğin ve ekip ruhunun oluşumunu desteklemektedir. Ekip ruhuyla gelen bu huzurlu çalışma ortamı ise sınıfa yansıdığı için çocuklara verilen eğitim kaliteli ve verimli hale gelmektedir. Aksi durumların ise ilişkileri ve sınıf ortamını olumsuz etkilediği katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Bununla birlikte kalite unsurları içerisinde fiziksel ortamların ve materyallerin de önemli bir yer kapladığı öğretmenler ve yöneticiler tarafından ifade edilmiştir.

Araştırmanın sonuçlarından olan “kaliteyi oluşturan öğelere” ilişkin bulgulara bakıldığında, öğretmenlerin ve yöneticilerin verdikleri cevaplar doğrultusunda kaliteyi oluşturan öğeler okul içi öğeler ve sınıf içi öğeler olmak üzere iki alt temaya ayrılmıştır. Okul içi öğeler; “yönetim, öğretmen, diğer personel, iletişim ve ilişkiler” sınıf içi öğeler ise; “öğretmen, eğitim ortamı, yardımcı personel, iletişim ve ilişkiler” olarak belirlenmiştir. Hem öğretmenlerin hem de yöneticilerin kaliteyi oluşturan öğeler için önemle üzerinde durdukları nokta, okulöncesi eğitim kurumlarının bir bütün olarak yöneticisinden yardımcısına, temizlik personeline eğitim ortamına kadar her şeyin bir bütün olarak algılanması gerektiği düşüncesidir. Aynı zamanda katılımcılar kaliteyi oluşturan öğelerin temelinde sağlıklı iletişime dayalı kurulan ilişkilerin var olduğunu vurgulamışlardır. İletişim bütün personelin sağlıklı bir şekilde çalışmasını sağlayacak temel faktörlerdendir. Ekip ruhuyla gelen bu huzurlu çalışma ortamı ise sınıfa yansıdığı için çocuklara verilen eğitim kaliteli ve verimli hale gelmektedir. Aksi durumların ise ilişkileri ve sınıf ortamını olumsuz etkilediği katılımcılar tarafından belirtilmiştir.

Anasınıflarında ve anaokullarında Görevli Öğretmenlere ve Yöneticilere Göre Yardımcı Personeller (Sınıf Annesi/Ablası) Kimdir? Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu bölümde “anasınıflarında ve anaokullarında görevli öğretmenlere ve yöneticilere göre yardımcı personeller (sınıf annesi/ablası) kimdir? Sorusuna yanıt aranmıştır.



Şekil 3: Yardımcı personel (sınıf ablası/annesi)

Öğretmenlerle ve yöneticilerle yapılan görüşmelerin analizleri sonucunda yardımcı personel tanımlarına ait alt temalar “temizlik ve düzen, etkinliklere destek, öz bakım, çocuklara destek, öğretmen değil” olarak belirlenmiştir.

Yardımcı personellerin kendileri için ne ifade ettiği sorulan öğretmenlerin büyük kısmı özellikle öz bakım becerileri ile temizlik ve düzen konularına değinmiştir. Sınıf annesi/ablası/yardımcılarının, öğretmenlere özellikle temizlik ve

düzen anlamında yardımcı olduğunu belirten bazen de sınıfta olmadığı zamanlarda öğretmenin yerini aldığını söyleyen öğretmenlerden Ö2'nin görüşleri şöyledir:

Sınıf ablasının yeri çok önemli çünkü öğretmeni tamamlayan bir unsur aslında sınıf ablası. Gerçekten o pozisyonda eğitimi belli bir seviyede ise, çocuklara yaklaşımı iyi ise tamamen öğretmene destek, sanki yardımcı personel statüsüne giriyor. O anlamda destek modülü çok fazla yani çocuklara birtakım kavramları öğretmede yardımcı oluyor destekliyor öğretmeni, öğretmenin anlattıklarını tekrarlatıyor; işte tuvalet eğitimi en başta, soyunma giyinme her ne kadar öğretmen yapsa da belli bi şeyden sonra sınıf ablası ya da annesi kimse o ilgileniyor.

Benzer şekilde yardımcı personel çocukların öz bakım ihtiyaçlarının karşılanması noktasında ön plana çıktığını ve öğretmenlere etkinliklerde destek sağladığını düşünen Ö5 bunu "Genelde böyle öz bakım becerilerinde ön plana geçiyor. Benim hazırladığım eğitimsel süreçlerin dağıtımını üstlenebiliyor. Ya da herhangi bir şekilde böyle yetişemediğim durumlar olabiliyor yani daha hızlı ilerlemesi için ufak tefek yine boyaların dağıtılmasıdır masaların silinmesidir o şekilde yani." şeklinde ifade etmiştir.

Yardımcı personelin, öğretmenlere özellikle temizlik ve düzen anlamında yardımcı olduğunu belirten bazen de sınıfta olmadığı zamanlarda öğretmenin yerini aldığını söyleyen öğretmenlerden Ö4'ün görüşleri şöyledir:

Öğretmen biraz daha eğitimde kuralı oluşturuyor. Ama sınıf annesi\ ablası çocuklara daha çok sevgi anlamında ya da çocukların sağlığı açısından, tuvalet kültürü, temizliği açısından yardımcı oluyor. Artı öğretmenin yetişemediği konularda direk gözlemleyip yardımcı olabiliyor.

Benzer düşüncelere sahip farklı kurumda görevli öğretmenlerden Ö1 ise görüşlerini "Sınıf içerisinde sanat etkinliği yaparken, bir hikaye okurken, bir oyun oynarken çocuğumun tuvalet ihtiyacı için sınıfımı bırakırsam, yemek zamanında masayı temizlerken sınıfımı bırakırsam bunlar benim kalitemi düşürecektir aynı zamanda tehlike de arz edecektir sınıfın içerisinde. O yüzden milli eğitim bize kadrolu bir çalışan temin etmeli." şeklinde aktarırken öğretmenlerden Ö3'ün yardımcı personellerin öğretmen olmadığını vurguladığı görüşünü şöyle ifade etmiştir:

Her sınıfta 1 sınıf ablası olmalı. Vazgeçilmezsiniz vazgeçilmezi bu. Kaliteyi nasıl etkiler, öğretmen açısından daha büyük bir rahatlık yani öğretmen nedir, çocuğu işte tuvalete götüreceksin el yıkatacak yani bunlar olmayacak bakıcı ablanın görevi olacak, öğretmenin görevi sadece çocuklarla ilgilenmek ama bu ablanın da çok bilinçli bir abla olması gerekiyor.

Anaokulunda görev yapmakta olan öğretmenlerden AÖ3 yardımcı personellerin kim olduğu konusundaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Şimdi mesela bizim çocuklar tuvalete gittikleri zaman bizim yardımcı personelimiz ilgileniyor onunla. Sınıfın temizlenmesi durumunda gerekli temizliği yapıyor. Yaptığımız etkinlikler sonrası sınıfımız, yerler kirleniyor, bu çok normal, burada yardımcı personelimiz temizliğini yapıyor.

Yöneticiler ile yapılan görüşmelerde "kaliteyi oluşturan okul içi öğeler arasında yardımcı personelin yeri nedir?" sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde "öğretmene destek hizmet sunan" teması ön plana çıkmaktadır.

Yöneticilerden bu konuda düşüncelerini aktaran Y1 bu durumu şu şekilde ifade etmektedir:

Okul içi öğeler bir bütün. Birini birinden ayırmak pek mümkün değil. Ekip halinde yapılması gereken bir şey. Sınıf ablası genelde destek hizmet sunan yardımcı. Burada kalite anlamında sıkıntılar yaşanabiliyor. Burada meslek lisesi çocuk gelişimi bölümü veya ön lisans mezunlarını almak tercih sebebi fakat bu kişileri burada böyle kısa süreli çalıştırmak 4 ay ilk dönem 4 ay ikinci dönem toplam 8 ay çalıştırmak ve arada ekonomik anlamda kesintiler olmasından dolayı daha çok onlar özel sektöre yöneliyorlar. Nitelikli eleman bulmada sıkıntı yaşanıyor.

Bir diğer yönetici olan Y2 ise, "Sınıf ablası öğrencilere eğitim vermez, ihtiyaçların karşılanmasına yardımcı olur." Şeklinde ifadede bulunmuştur. Yardımcı personellerin önemli bir bileşen olduğunu belirten Y3 "önemli bir yere sahip. Çünkü çocuğu emanet ediyorsunuz, öğretmenden sonra çocuğun emanet edildiği bir kişi. Dolayısıyla bu kişinin her şeyiyle, her haliyle eğitilmiş olması gerekiyor; görüntüsünden tutunda, konuşması, davranışları, çocuklara hitabet şekli ya da olayların çözümünde yer alacaksa, olayları çözüm şekli bile çok önemli" ifadelerini kullanmıştır. Anaokulunda görev yapan AY2 ise yardımcı personelin yeri hakkındaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Şimdi yardımcı personel, öğretmen sınıfta etkinlik yaparken işte sınıfın ayarlanması düzenlenmesi ya da belki bir materyal hazırlamasında yardımcı olabilir öğretmenimize. Özbakım becerilerinde yardımcı personelimiz rehberlik ediyor. İşte lavaboya gitmede falan. Ya da işte üzerinin değiştirilmesi gerektiğinde yardımcı personelden destek alıyoruz.

Görüşmelerden elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin ve yöneticilerin yardımcı personeller hakkındaki görüşlerinde hem fikir oldukları, birbirini destekler düşünceleri paylaştıkları görülmüştür. Bu noktada öğretmenlerin önemle üzerinde durdukları konuların, çocukların sağlıkları için yardımcıların titiz, temiz ve düzenli olmaları gerektiği, etkinliklere öğretmen direktifleriyle destek vermeleri gerektiği, sınıfların kalabalık olmasından kaynaklı yardımcıların ihtiyaç duyulduğu ve yardımcıların alımında kriterlerin göz önüne alınması gerektiği düşüncesidir. Aynı zamanda katılımcıların birçoğu Türkçeyi doğru konuşabilen, sabırlı, anlayışlı, hoşgörülü, titiz işbirliği yapabilen, adil ve yaşanan sorunlara pratik çözüm yolları üretebilen yardımcıların eğitime kalite anlamında değer kazandıracığı görüşündedir.

Araştırmanın bir diğer amacı doğrultusunda yardımcı personellerin kaliteye etkisini incelemek olduğundan, yardımcı personellere ilişkin bulgularda; öğretmenlerin ve yöneticilerin verdikleri cevapların birleştiği noktalar olarak; yardımcı personellerin gerçek öğretmen olmadığı; temizlik ve düzenden sorumlu, etkinliklere destek veren ve çocukların öz bakımlarına hizmetlerine destek sağlayan kişiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul öncesi dönemde kaliteyi açıklamaya yönelik yapılan araştırmalar farklı tanımlamalar ortaya koysa da genellikle kalitenin yapısal ve işlevsel kalitenin etkileşimi ve birleşimi ile gerçekleştiğini söylemektedir (Canbeldek ve Erdoğan, 2017; Morabito, Van de gaer, Figueroa ve Vandenbroeck, 2018; Zembat, 2007). Okul öncesi dönemde kalitenin bileşenlerinden, yapısal kalitenin unsurları olarak sınıf

büyüklüğü, öğretmen - çocuk oranı, öğretmenin eğitim düzeyi ve hizmet yılı olarak söylenebilir. İşlevsel kalite birleşenlerinde ise, çocukların onlara bakım veren yetişkinlerle etkileşimleri ve öğrenmeyi arttıran materyal ve faaliyetlerle etkileşimde bulunma yer almaktadır (Canbeldek ve Erdoğan, 2017).

Kaliteli bir kurum sadece fiziksel olarak yeterlilikle sınırlı değildir. Fiziksel yeterlilikler sadece kaliteyi oluşturan bir öğedir. Daha önce yapılan araştırmalar da kaliteyi sadece fiziksel mekân ve materyallerle sınırlandırmamaktadır. Kaliteli bir eğitim fiziksel çevre ve materyallerin yanı sıra, öğretmen yeterlilikleri, sınıftaki çocuk sayısı, öğretmen başına düşen çocuk sayısı, öğretmen ve çocuk etkileşimleri, uygulanan program, iletişim ve aile eğitimi ve katılımı gibi faktörlerden etkilenmektedir (Karademir ve Ören, 2020). Bu bağlamda, öğretmenler ve yöneticiler kalite kavramını literatürde yer alana benzer şekliyle açıklamıştır.

Sevinç (2006) yaptığı araştırmada annelerin çocuğun gelişimine önem verdikleri, okul seçiminde belli standartlara dikkat ettikleri ve eğitim ortamının sağlıklı ve güvenilir olmasını istedikleri sonucuna ulaşmıştır. Yapılan bu araştırmada annelerin okul seçiminde güvenilir olmasını personel noktasında da istemektedirler. Okulun fiziksel çevresinin güven oluşturmasının yanında çocuğun eğitiminde yer alan personellerin de güven düzeylerinin yüksek olmasını beklemektedirler. Bu araştırmadan hareketle erken çocukluk eğitimindeki personel kalitesinin ön plana çıkmaktadır.

Balyer (2013) yaptığı araştırmada okul müdürlerinin öğretmenlerle yapıcı bir diyalog kurduğu, öğretmenlere geri dönüt verdiği ve öğretmenlerin yaptığı iyi işleri takdir ettiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca müdürlerin iyi bir model olmaya çalıştığı, öğretmenler arasında işbirliğini teşvik ettiği ve öğretimin kalitesine vurgu yaptığı sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla müdürlerin bu faaliyetleriyle okuldaki kaliteyi yükseltmede önemli bir faktör olduğu ifade edilmiştir. Susmak ve Hacıfazlıoğlu (2013) tarafından yapılan araştırmada ise erken çocukluk eğitim kurumu yöneticilerinde bulunması gereken nitelikleri takım çalışmasına yatkın olma ve insana değer verme olarak bulmuşlardır. Ayrıca yöneticilerin tutarlı ve destekleyici olmaları gerektiği ifade edilmiştir.

Okulöncesi eğitim kurumlarında, kalite birçok öğeden oluşan ve birbirinden bağımsız olmayan bir ilişkiye dayanmaktadır. Nasıl ki tek başına fiziksel mekânın ve kullanılan materyalin kalitesi bir okulu kaliteli hale getirmek için yeterli değilse, tek başına öğretmenin ya da programın kalitesi de yeterli değildir. Kaliteyi oluşturan bütün öğelerin birbiriyle etkileşim içinde olup, uyum içerisinde çalışması kalitenin başlaması ve devamı açısından oldukça önemlidir. Alanyazında, kaliteyi oluşturan unsurlar genelde iki kategori altında toplanmaktadır: a) yapısal kalite b) sürecin kalitesi (Epinosa, 2002; Zigler, Gilliam ve Jones, 2006). Sınıftaki öğrenci sayısı, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ve öğretmenlerin ve idarecilerin eğitimi yapısal kaliteyi oluştururken; etkileşimler, etkinlikler, materyaller, sağlık ve güvenlik gibi unsurlar da sürecin kalitesini oluşturmaktadır (Epinosa, 2002). Öğretmenler ve yardımcı öğretmenler, alanyazında belirtilen kalitenin çoğu unsuruna değinmiştir. Fakat oldukça önemli iki nokta olan sınıftaki öğrenci sayısı ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısı göz ardı edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin ve yardımcı öğretmenlerin çocuklarla iletişiminin önemi hakkındaki bulgular alanyazınla tutarlıdır. Shonkoff ve Philips (2000), yaptıkları araştırmada çocukların,

öğretmenlerinden ve akranlarından aldıkları teşviklerle en iyi şekilde öğrendiklerini ortaya koymuşlardır.

Araştırmada yardımcı personellerin, sadece sınıflarda öğretmene yardımcı olan personeller değil, çoğu zaman çocuklarla daha fazla zaman geçiren, onlarla birebir ilgilenen kişiler olduğu sonucuna varılmıştır. Bu nedenle, yardımcı personeller istihdam edilirken çocuklarla iletişimi güçlü, çocukları seven, çocuk gelişimi konusunda bilgili ve insanlarla uyum içerisinde çalışabilecek kişiler tercih edilmelidir. Yardımcı personellerin öğretmenlerle koordineli bir şekilde çalışması, iyi bir öğrenme ortamı oluşmasına bu da doğal olarak başarılı çocuklar yetişmesine olanak sağlamaktadır. Araştırmanın bu bulgusu Karademir ve arkadaşlarının (2017) yaptığı araştırmanın bulgularıyla benzerlik gösterirken bu konuda Shim, Hestenes, ve Cassidy (2004)'nin yaptıkları çalışmada, öğretmenin ve yardımcı personelin koordineli bir şekilde çalıştığı sınıflardaki kalite, hem aralarında hiyerarşik bir ilişki olan iki öğretmenli sınıflara hem de tek öğretmenli sınıflara göre daha yüksek çıkmıştır. Ancak bazı araştırmaların ise bu görüşü farklı bir açıdan ele aldığı anlaşılmaktadır. Yardımcı öğretmenlerin (alan eğitimi olmayan), eğitim etkinliklerine çok fazla müdahalede bulunmadan, çocukların bakım ve ihtiyaçlarıyla birebir ilgilenmesi ve öğretmenlerle aralarındaki hiyerarşik seviyeyi koruması öğretmenler açısından görülmektedir. Aynı şekilde yöneticilerin bazıları yardımcı personeller için; çocuklarla ve öğretmenle ilişki kurmanın önemli olduğunu ama belli sınırlar içerisinde bunun gerçekleşmesi gerektiğini belirtmiştir. Yapılan bir çalışma öğretmenlerin bu düşüncesini destekler niteliktedir. Sosinsky ve Gilliam (2011) yaptıkları çalışmada, öğretmenler yardımcı öğretmenler hakkında, eğitim faaliyetlerinde daha az kullanışlı olduğunu, fakat sınıfın düzenlenmesi ve çocukların denetlenmesinde ise oldukça yararlı olduğunu düşünmektedir.

Arlington Public Schools (2005) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenler, yardımcı personellere en çok sınıftaki çocukların güvenliği için ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. O yaşlardaki çocukların tek başlarına sınıf dışına çıkamayacakları için ve öğretmenin sınıf dışına çıkması gerektiği durumlarda da sınıf içerisinde güvenliğin sağlanması konusunda yardımcı personellere büyük iş düşmektedir. Bir başka öğretmenin de, daha az sayıda çocukla tek başına çalışmaktansa, daha fazla çocukla ve yardımcı personelle çalışmayı tercih ettiği görülmektedir.

Kalite sadece kurumun fiziki alt yapısı ile ilişkili olmayıp, sınıf ortamında eğitim-öğretime dahil olan tüm personelleri ve zengin öğrenme çevresini ilgilendiren bir olgudur. Kaliteyi oluşturan unsurlardan personel kısmında, sınıf içerisindeki yardımcı personellerin etkili olduğunu görmekteyiz. Ancak erken çocukluk eğitiminin yapıldığı kurumlarda yardımcı personel çalıştırmak okul yönetiminin, öğretmenlerin ve velilerin isteğine bırakılarak sınıflarda bulundurulmuş personelin sosyal güvence ve maaş giderleri veliler tarafından karşılanmaktadır. Bu durum önemi bilinen ancak değeri bilinmeyen bir kitleyi işaret etmektedir. Erken çocukluk eğitimi hizmetlerinin gerçekleştirilmesinde tüm sınıflarda yardımcı personel (öğretmen, abla, anne) bulundurulması niteliğin artırılması ve çocuklarımızın daha etkin öğrenmeler gerçekleştirebilmesi adına önemlidir. MEB tarafından zorunlu hale getirilip böyle bir meslek kolunun oluşturulması sağlanmalı ve eğitimde eşitlik ilkesinin yürütülmesi göz önüne alınmalıdır. Böyle bir iş kolunun oluşturulması

özellikle kız meslek liselerinin çocuk gelişimi bölümünden mezun olan adaylar için sosyal güvence ve devamlı bir maaş anlamında cazip hale getirilebilir.

Kaynakça

- Anne Çocuk Eğitim Vakfı [AÇEV]. (2009). *Türkiye’de erken çocukluk eğitimi: Erişim, eşitlik ve kalite*. İstanbul: AÇEV Yayınları.
- Ağgöl Yalçın, F. ve Yalçın, M. (2018). Okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitimin sorunlarıyla ilgili görüşleri: Ağrı ili örneği. *İlköğretim Online*, 17(1), 367-383. doi: 10.17051/ilkonline.2018.413784.
- Arlington Public Schools. (2005). *Budget study on kindergarten assistants. department of finance and management services department of instruction*. Arlington, VA.
- Aydağül, B. (2009). Türkiye’de erken çocukluk eğitimi: Erişim, eşitlik ve kalite. *Early childhood education in Turkey: Accessibility, equality, and quality*. İstanbul: The Mother Child Education Foundation.
- Balyer, A. (2013). Okul müdürlerinin öğretimin kalitesi üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(2), 181-214.
- Baştürk, R. ve Işıkoğlu, N. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarının işlevsel kalitelerinin çok yüzeyli Rasch ölçme modeli ile analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice*.8(1). 7-32.
- Bekman, S. ve Gürlesel, C.F. (2005). *Doğru Başlangıç: Türkiye’de Okulöncesi Eğitim*. İstanbul: TÜSİAD Yayını
- Biehl, K. (2011). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimde Kalite Standartları Durum Analiz Raporu. *Okul Öncesi Eğitimi Güçlendirme Projesi*.
- Bowman, B.T., Donovan, M.S., and Burns, M.S. (Ed.). (2001). *Eager To Learn: Educating Our Preschoolers*. Washington, DC: National Academic Press.
- Bryant, D. M., Burchinal, M., Lau, L. B., and Sparling, J. J. (1994). Family and classroom correlates of Head Start children’s developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 289-309.
- Burchinal, M. R., Cryer, D., Clifford, R. M., and Howes, C. (2002). Caregiver training and classroom quality in child care centers. *Applied Developmental Science*, 6(1), 2-11. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0601_01
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can ve Kılıç (2019). Okul öncesi eğitim: temel sorunlar ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48 (1), 483-519.
- Canbeldek, M. ve Erdogan, N. I. (2017). The effects of early childhood classroom size and duration on development of children. *Eurasian Journal of Educational Research*, 68, 257-271, <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2017.68.14>
- Demircan Aydın, Z. (2017). *Öğretmen ve yöneticilerin okul öncesi eğitimi değerlendirmeleri ve bu alanda yaşanan yönetsel sorunlar*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dilek, H. ve Duman, T., (2014). 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi.
- Dünya Bankası İnsani Kalkınma Departmanı [DBİKD], (2011). Türkiye de temel eğitimde kalite ve eşitliğin geliştirilmesi. Zorluklar ve Seçenekler. Rapor No: 54131-TR.

- Early, D. M., and Winton, P. J. (2001). Preparing the workforce: Early childhood teacher preparation at 2- and 4-year institutions of higher education. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 285-306. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(01\)00106-5](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(01)00106-5)
- Eğitim Reformu Girişimi [ERG] (2008). *Eğitim izleme raporu 2008*. İstanbul: ERG
- Epinosa, L.M. (2002). High-quality preschool: Why we need it and what it looks like. *Preschool Policy Matters*, 1. National Institute For Early Education Reseach.
- Ertör, E. ve Durdağı, A. (2016). Anasınıfı öğretmenlerinin personel hizmetleri ve genel hizmetlerde yaşadıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-21.
- Gökmen, D., (2010). Okul Öncesi Eğitim Süreci İç Denetim Raporu. Milli Eğitim Bakanlığı İç Denetim Birimi Başkanlığı.
- Güleş, F., ve Erişen, Y. (2013). Okul öncesi eğitimde fiziksel çevre standartlarını belirleme: paydaş görüşlerine dayalı bir analiz. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (30), 129-138.
- Gür, B. S. ve Çelik, Z. (2009). *Türkiye’de Millî Eğitim sistemi: Yapısal sorunlar ve öneriler*. Ankara: SETA.
- Hayes, C. D., Palmer, J. L., and Zaslow, M. J. (Ed). (1990). *Who cares for America's children?*. National Academies Press.
- Hu, B. Y., and Szente, J. (2009). Exploring the quality of early childhood education in China: Implications for early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 30(3), 247-262. <https://doi.org/10.1080/10901020903084330>
- International Step by Step Association, (2010a). *Competent Educators of the 21st Century Principles Of Quality Pedagogy*.
- International Step by Step Association, (2010b). *Study on the Implementation of the ISSA Pedagogical Standards and Their Impact on ECDE Policies and Practices in the Region of ISSA’s Network and Beyond (2001-2008)*. Executive Summary.
- Jalongo, M. R., Fennimore, B. S., Pattnaik, J., Laverick, D. M., Brewster, J., and Mutuku, M. (2004). Blended perspectives: A global vision for high-quality early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 143-155. <https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000048966.13626.be>
- Karademir, A. ve Ören, M. (2020). Okul iklimi: Anaokulu yöneticileri ve öğretmenlerin bakış açısıyla karşılaştırmalı bir araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 206-236. [doi:10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.10m](https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.10m)
- Karademir, A., Cingi, M. A., Dereli, F. ve Akman, B. (2017). Quality in preschool education: The views of teachers and assistant teachers. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 7-33. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.10m>
- Kerem, E. A., ve Cömert, D. (2005). Türkiye’de okul öncesi eğitimin sorunları ve çözüm önerileri. *Eğitim Araştırmaları*, 21, 155-172.
- Kildan, A. O. (2010). Okul öncesi eğitim bağlamında; "Eğitim hizmetlerinde kalite". *Suleyman Demirel University Journal of Faculty of Economics & Administrative Sciences*, 15(2).
- Köksal, O., Balaban Dağal, A. ve Duman, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *The Journal Of*

- Akademic Social Science Studies*, (46), 379-394.
<https://doi.org/10.9761/JASSS3395>
- Leob, S., Fuller, B., Kagan, S.L., and Carrol, B. (2004). Child care in poor communities: Early learning effects of type, quality and stability. *Child Development*, (75) (1), 47-65. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00653.x>
- LoCasale-Crouch, J., Konold, T., Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., and Barbarin, O. (2007). Observed classroom quality profiles in state-funded pre-kindergarten programs and associations with teacher, program, and classroom characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(1), 3-17.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.05.001>
- Logan, H., Press, F., and Sumsion, J. (2012). The quality imperative: Tracing the rise of 'quality' in Australian early childhood education and care policy.
<https://doi.org/10.1177/183693911203700302>
- Micozkadioglu, İ. İ. ve Kazak Berument, S. (2003). Okul öncesi kurumların kalitesi ve çocukların sosyal yeterliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 18(51), 78-93.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu belgesi*. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf, web adresinden 15 Eylül 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Morabito, C., Van de gaer, D., Figueroa, J. L., and Vandebroek, M. (2018). Effects of high versus low-quality preschool education: A longitudinal study in Mauritius. *Economics of Education Review*, 65, 126 - 137.
<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.06.006>
- On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023). Resmî Gazete (Sayı: 30840(Mükerrer)).
<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/07/20190723M1-1-1.pdf>, web adresinden 26 Ağustos 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sevinç, M. (2006). Okul öncesi eğitimi alan çocukların annelerinin okuldan beklentileri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13).
- Shim, J., Hestenes, L., and Cassidy, D. (2004). Teacher structure and child care quality in preschool classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 19 (2), 143-157.
<https://doi.org/10.1080/02568540409595061>
- Shonkoff, J. P., and Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Sildir, E., ve Akin, U. (2017). Okul öncesi eğitime ilişkin okul müdürlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 134-165.
- Sosinsky, L. S., and Gilliam, W. S. (2011). Assistant teachers in prekindergarten programs: What roles do lead teachers feel assistants play in classroom management and teaching? *Early Education And Development*, 22(4), 676-706.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497432>
- Susmak, M., ve Hacifazlıoğlu, Ö. (2013). Öğretmenlerin görüşlerine göre okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin sahip olması gereken özellikler. *Journal of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(13).
<https://doi.org/10.14520/adyusbd.436>

- Şimşek, Z. C. ve İvrendi, A. (2014). Ebeveynlerin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarından Beklentileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-2).
- Taguma, M., Litjens, I., and Makowiecki, K. (2012). *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Finland*. OECD Publishing, 2, rue Andre Pascal, F-75775 Paris Cedex 16, France. <https://doi.org/10.1787/9789264173569-en>
- The World Bank, (2013). Expanding and improving early childhood education in Turkey. Rapor No: 77723-TR
- Tükel, A. (2017). 2013 Okul öncesi eğitim programı ile ilgili öğretmen görüşleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Türk Eğitim Derneği [TED]. (2007). *Türkiye’de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Türk Sanayicileri ve İş Adamları Derneği [TÜSİAD]. (2005). *Doğru başlangıç: Türkiye’de okul öncesi eğitim*. İstanbul: TÜSİAD Yayını.
- Wertfein, M., Spies-Kofler, A., and Becker-Stoll, F. (2009). Quality curriculum for under-threes: the impact of structural standards. *Early Years*, 29(1), 19-31. <https://doi.org/10.1080/09575140802685297>
- Whitebook, M. (2003). Bachelor’s degrees are best: Higher qualifications for pre-kindergarten teachers lead to better learning environments for children. Washington, DC: The Trust for Early Education.
- Yildirim, A. ve Şimşek, H. (2012). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Zan, B. (2005). NAEYC accreditation and high quality preschool curriculum. *Early Education and Development*, 16(1), 85-104. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1601_6
- Zembat, R. (2007). Okul öncesi eğitimde nitelik. Oktay, A. ve Polat Unutkan, O. (Ed.), *Okul öncesi eğitimde güncel konular icinde* (ss. 25-45). Ankara: Morpa.
- Zigler, E., Gilliam, W. S., and Jones, S. M. (2006). *A Vision For Universal Preschool Education*. New York, NY: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139167284>

Summary

Introduction

Preschool education has become increasingly important due to changes in parenting and lifestyles and increased public awareness and accessibility to scientific studies. All parents wish their children to receive high quality and future-oriented education. Therefore, the physical facilities of schools, class size, teachers’ competence, targeted behaviors and skills, and interaction with parents are becoming more and more critical (Ağgül Yalçın and Yalçın, 2018). Some criteria are of significant importance for the quality of preschool education and its positive impact on children’s development (Can and Kılıç, 2019; Karademir and Ören, 2020). Those criteria are well-trained teachers, positive teacher-child interactions, class size, safe and rich environments that support language development, and curricula with social activities.

The critical question is, “How can children reach high-quality preschool education?” High-quality preschool education depends on many factors; physical environment and materials, teacher and staff competence, class size, good teacher-child interactions, curricula, communication, and family training and engagement (Karademir and Ören, 2020) as well as a good working atmosphere (Epinosa, 2002; Aydagül, 2009; Wertfein, Spies - Kofler and Becker - Stoll, 2009).

All educational institutions must have a framework of quality to offer equal and high-quality preschool education. A framework of quality that meets the minimum standards makes education more efficient and accessible (World Bank Human Development Department [WBHDD], 2011). All stakeholders should be consulted to determine quality standards for preschool education (Güleş and Erişen, 2013). It is only competent teachers who can provide preschool education that supports children from different backgrounds. Teachers should receive high-quality training to acquire competence and should at least have an education degree from a college (Whitebook, 2003). Only well-trained teachers can offer high-quality preschool education. There is a considerable body of research on the effect of teacher competence and credentials on preschool education (LoCasale-Crouch et al., 2007). However, few studies investigate the effect of the competence of classroom assistants on the quality of preschool education.

Classroom assistants, also known as qualified instructors, class mothers, or caregivers, are education staff who work with students under the supervision of teachers. Classroom assistants help teachers organize activities and interact with students one-on-one during group activities and meet students’ care needs. However, researchers and administrators do not play a role in the training of classroom assistants. The Turkish Preschool Education Institutions Regulation does not make it mandatory for schools to employ classroom assistants. However, schools in many countries employ classroom assistants to relieve teachers’ workloads and help them with students’ care needs. For example, almost all schools in the United States have at least one classroom assistant, depending on the class size (Sosinsky and Gilliam, 2011).

All stakeholders should be aware of the importance of high-quality preschool education. Research shows that the competence of school staff also affects the quality of preschool education. Therefore, this study investigated how teachers and school administrators thought the competence of classroom assistants affected the quality of preschool education.

Method

This was a case study that employed an embedded design to compare preschool teachers’ and administrators’ views on the quality of preschool education. A case study is employed to explore the views and experiences of a particular group on a current phenomenon (Yıldırım and Simsek, 2012). Data were collected through semi-structured interviews.

The sample consisted of six preschool teachers and five administrators of five primary schools and six preschool teachers and four principals of four kindergartens in the central district of Muş province.

Data were collected through semi-structured interviews. The researchers developed semi-structured interview questions for teachers and administrators, each of whom were asked three questions during the interviews.

Data were analyzed using inductive content analysis. Researchers conduct inductive content analysis to encode and categorize the interview data, and then to develop themes and subthemes based on the relationship between those categories (Patton, 2014). All data answering the interview questions were grouped under the same codes. Themes and subthemes were developed, which were then reviewed to identify the relationship among them. The quotations/records were reread to check their compatibility with the codes, subthemes, and themes. The data were coded using QSR-Nvivo 8.

Results and Discussions

Despite the multitude of definitions, quality in preschool education depends on structural and functional interaction and combination (Canbeldek and Erdoğan, 2017; Morabito, Van de Gaer, Figueroa and Vandebroek, 2018; Zembat, 2007). The structural factors of quality in preschool education are class size, teacher-child ratio, and teachers' level of education and experience. The functional factors of quality in preschool education are children's interactions with caregivers and using materials and participating in activities that enhance learning (Canbeldek and Erdoğan, 2017).

Quality is not only about physical space and material but also about teacher competence, class size, teacher-student ratio, teacher-student interactions, curricula, communication, and parent education and engagement (Karademir and Ören, 2020). The teachers and administrators defined "quality" in a similar way to the literature.

Sevinç (2006) reported that mothers attached importance to the development of their children and made sure that schools and classrooms met specific standards (hygiene, safety, etc.). We found that mothers wanted schools to be safe, and the staff trustable. This result suggests that staff quality is vital in preschool education.

Balyer (2013) reported that principals gave importance to teaching, tried to set a good example for teachers, communicated with them effectively, gave them feedback and appreciated their work, and encouraged them to collaborate. Therefore, principals are an essential factor in the quality of education. Susmak and Hacifazlıoğlu (2013) noted that preschool administrators should have teamwork skills and value people, and be consistent and supportive.

Quality in preschools depends on numerous interdependent factors. Just as space and material alone do not make a school a good school, the teachers or curriculum alone do not make education effective and productive. All elements of quality should interact harmoniously for the initiation and continuity of quality. The elements of quality are categorized into two groups: a) structural quality b) process quality (Epinosa, 2002; Zigler, Gilliam, and Jones, 2006). Structural quality depends on the class size, teacher-student ratio, and education level of teachers and administrators. Process quality depends on interaction, activities, materials, health, and safety (Epinosa, 2002). The teachers and classroom assistants addressed many of the elements of quality in the literature but did not mention the class size and teacher-student ratio. However, our results on the importance of the interaction between teachers/classroom assistants and students are consistent with the

literature. Shonkoff and Philips (2000) found that students who were encouraged by their teachers and peers were likely to learn better.

The results showed that classroom assistants not only helped teachers but also spent more time with students and worked with them one-on-one. Therefore, schools should employ classroom assistants who know about child development and love children and can communicate with them and other people effectively. Classroom assistant-teacher collaboration provides a productive environment where students achieve effective learning. This result is consistent with that reported by Karademir et al. (2017). Shim, Hestenes, and Cassidy (2004) also found that education in classrooms with teachers and classroom assistants was more effective than that in classrooms with two teachers with a hierarchical relationship and in classrooms with only one teacher. However, some studies report that teachers expect classroom assistants (with no field knowledge) to respect the hierarchy and focus only on the care and needs of students and not interfere with activities. Some of the administrators appreciated the relationship between classroom assistants and students and teachers but also argued that it must be within certain limits. Sosinky and Gilliam (2011) also reported that teachers found classroom assistants less useful in activities, but particularly useful in classroom organization and supervision of children.

Arlington Public Schools (2005) determined that teachers needed classroom assistants mostly to keep students safe. The teacher has to accompany a preschooler who needs to leave the classroom. Therefore, it is the classroom assistant who ensures safety in the classroom in the absence of the teacher. Another teacher stated that she would rather work with a classroom assistant to deal with more students rather than deal with fewer students by herself.

Pedagogical Implications

Quality is not only about physical infrastructure, but also about the staff involved in education and the learning environment. We can see that classroom assistants play a role in the quality of education. However, preschool administrators, teachers, and parents decide whether to employ classroom assistants or not. If a preschool hires a classroom assistant, parents have to pay her social security premiums and salary. This reality shows that stakeholders of education see classroom assistants important but do not appreciate them. There should be a classroom assistant (teacher, sister, mother) in each classroom for effective learning in particular, and for high-quality preschool education in general. The Ministry of National Education should recognize the profession of classroom assistant and demand that preschools hire a classroom assistant for every classroom. This profession may appeal to the graduates of the department of child development of girls' vocational high schools.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Authors' Biodata/Yazar Bilgileri

Abdulhamit KARADEMİR, 2011-2013 yılları arasında Anadolu Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda yüksek lisans, ardından 2014-2017 yılları arasında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Bölümü'nden doktora derecesi alarak mezun olmuştur. Okul iklimi, okul yönetimi, çocuklar ve oyun, öğretmen yetiştirme ve özellikle okul öncesi eğitimde fen ve matematik konularında çok sayıda ulusal ve uluslararası araştırma ve proje yayınlamıştır. 2017 yılından itibaren Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır.

Abdulhamit Karademir received a master's degree from the Department of Preschool Teaching of Anadolu University between 2011 and 2013, and then a Ph.D. degree from the Department of Preschool Education of the Faculty of Education of Hacettepe University between 2014 and 2017. He has published several national and international research papers and projects on school climate, school management, children and play, teacher training, and especially on preschool mathematics education. He has been working as an academic at the Department of Preschool Education, Faculty of Education at Muş Alparslan University since 2017.

Berrin AKMAN, erken çocukluk eğitimi konusunda uzmanlaşmış bir akademisyendir. Halen Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Başkanı olarak görev yapmaktadır. Başarılı araştırma kariyerinde, çocuk gelişimi, erken müdahale, okula hazırlık, fen ve matematik eğitimi, sınıf yönetimi, değerlendirme ve erken okuryazarlık konularında sayısız makale ve bildiri yayınladı. Yedi yıl Türk Eğitim Derneği Bilim Kurulu Başkanlığı yaptı. UNICEF ile işbirliği içinde, okul öncesi eğitimi ve erken okuryazarlığı güçlendirme konularında akademik danışman, çocuk tanıma ve değerlendirme uzmanı ve proje koordinatörü olarak görev yaptı. Profesör Akman, Şubat 2019'da bir yıl boyunca UC Berkeley'de misafir profesör olarak bulundu. Ahlaki gelişim ve değerler eğitimi üzerine Profesör Elliot Turiel ile çalıştı. Çocuk Gelişimi Araştırmaları Derneği, Türkiye Erken Çocukluk Eğitimi Geliştirme Derneği ve Türk Eğitim Derneği üyelikleri bulunmaktadır.

Berrin Akman is an academician specialized on early childhood education. She is currently the Chair of Division of Early Childhood Education at Hacettepe University, where she completed her B.S., M.S. and Ph.D. In her prosperous research career, she has published countless articles and conference papers on child development, early intervention, school readiness, science and math education, classroom management, assessment and early literacy. She was the Head of the Scientific Committee of Turkish Education Association for seven years. In collaboration with UNICEF, she served as an academic advisor, specialist on child assessment and evaluation as well as project coordinator in matters of strengthening pre-school education and early literacy. Professor Akman was visiting professor at UC Berkeley for one year in February 2019. She worked with Professor Elliot Turiel on moral development and values education. She holds memberships in Society for Research in Child Development, Association for the Development of Early Childhood Education in Turkey and Turkish Education Association.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları İle Sınıf Yönetimi Öz Yeterlilik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi¹

Zafer Çakmak²

Cengiz Taşkiran³

İrfan Arıkan⁴

Type/Tür:

Research/Araştırma

Received/Geliş Tarihi: March 22/ 22 Mart 2020

Accepted/Kabul Tarihi:

February 12/ 12 Şubat 2021

Page numbers/Sayfa No: 207-224

Corresponding

Author/İletişimden Sorumlu Yazar:

c.taskiran@alparslan.edu.tr



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication. / Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

Öz

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, mesleği icra edecekleri zaman sınıf içindeki yetkinlikleri ve mesleğe yönelik eğilimlerini etkileyen bir konudur. Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretmenliği programını tercih etme durumları ile sınıf düzeylerine göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ve sınıf yönetimi öz yeterlilik inançlarını incelemek ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile sınıf yönetimi öz yeterlilik inançları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmanın modeli nicel araştırma türlerinden ilişkisel tarama modelidir. Araştırma örneklemini, Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki iki devlet üniversitesinde sosyal bilgiler öğretmenliği programına devam eden toplam 245 öğrenciden oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile sınıf yönetimi öz yeterlilik inançları arasında bir ilişki olup olmadığını test etmek için de Pearson's basit doğrusal korelasyon testi uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 65.5'i sosyal bilgiler öğretmenliği programını isteyerek tercih ederken; % 33.5'i ise sosyal bilgiler öğretmenliği programını istemeyerek tercih etmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlik mesleğini isteyerek tercih eden öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, programı istemeyerek tercih eden öğrencilerin tutumlarından anlamlı bir derecede daha olumlu olduğu görülmektedir. Sınıf düzeylerine göre ise öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarda anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Öğretmenlik mesleğini isteyerek tercih eden öğrencilerin sınıf yönetimi öz yeterlilik inançları, programı istemeyerek tercih eden öğrencilerden anlamlı derecede daha yüksek olduğu fakat sınıf düzeylerine göre sınıf yönetimi öz yeterlilik inançlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile sınıf yönetimi öz yeterlilik inançları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler eğitimi, öğretmen adayları, tutum, sınıf yönetimi, öz yeterlilik.

Suggested APA Citation/Önerilen APA Atıf Biçimi:

Çakmak, Z., Taşkiran, C., & Arıkan, İ. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile sınıf yönetimi öz yeterlilik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(1), 207-224. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.707548>

¹Prof. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Elazığ/Türkiye
Prof. Dr., Fırat University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Elazığ/Turkey
e-mail: zcakmak@firat.edu.tr ORCID ID: orcid.org/0000-0002-0612-814X

²Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Muş/Türkiye
Assist. Prof. Dr., Muş Alparslan University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Muş/ Turkey
e-mail: c.taskiran@alparslan.edu.tr ORCID ID: orcid.org/0000-0002-3677-6316

³Arş. Gör., Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Şanlıurfa/Türkiye
Research Assistant., Harran University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education Şanlıurfa/Turkey
e-mail: irfanarikan@harran.edu.tr ORCID ID: orcid.org/0000-0002-1546-4786

The Examination of Relationship between Attitudes of Pre-service Social Studies Teachers Towards Teaching Profession and Their Self-efficacy Beliefs in Classroom Management

Abstract

The attitudes of pre-service teachers towards the teaching profession is an issue that affects their competencies in the classroom and their tendencies towards the profession when they will perform the profession. The purpose of this study is to examine preference of pre-service social studies teachers for social studies education program and their attitudes towards teaching profession according to their year of study and their classroom management self-efficacy beliefs and to reveal the relationship between their attitudes towards teaching profession and their classroom management self-efficacy beliefs. The model of the research is the relational screening model, one of the quantitative research types. The research sample consists of a total of 245 students attending social studies education programs at two public universities in the Eastern Anatolia Region. Pearson's simple linear correlation test was applied to test whether there is a relationship between the attitudes of pre-service teachers towards the teaching profession and their classroom management self-efficacy beliefs. While 65.5% of the students participating in the research preferred the social studies education program willingly, 33.5% of them preferred the social studies education program undesirably. As a result of the research, it is seen that the attitudes of the students who preferred the teaching profession willingly are more positive than those of the students preferring the program undesirably to a significant extent. No significant difference is observed in the attitudes towards teaching profession according to their year of study. Classroom management self-efficacy beliefs of students who preferred teaching profession willingly are seen to be higher than those of the ones undesirably preferring the program to a significant extent, but there is no significant difference in classroom management self-efficacy beliefs according to year of study. It was also revealed that there is a positive and moderate relationship between the attitudes of pre-service social studies teachers towards teaching profession and their classroom management self-efficacy beliefs.

Keywords: Social studies education, pre-service teachers, attitude, classroom management, self-efficacy

Giriş

Bir ülkenin gelişmesinde, kalkınmasında eğitim sisteminin çok önemli bir rolü vardır. Eğitim sistemi çok boyutlu bir süreçtir. Fiziki alt yapı, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerin eğitime entegre edilmesi, aile katılımı, politik kararlar başta olmak üzere birçok etken eğitimin kalitesinde önemli bir rol oynamaktadır. Fakat hiçbiri öğretmenin kalitesi ile karşılaştırılmaz. Çünkü öğretmen eğitimin ve öğretimin ana aktörlerinden biridir. Bu nedenle geçmişten günümüze öğretmen mesleği ve öğretmenlerin eğitimi ülkelerin gündemlerini meşgul etmiştir. Türkiye için de bu kaidenin geçerli olduğunu görmekteyiz. Zaman zaman karar almakla yetkili mecraların öğretmenlik mesleğine yönelik çalışma yaptıklarını görmekteyiz. Bu çalışmaların temel amacı öğretmen kalitesini arttırmak ve mesleğe yönelik sorunların çözümüne ilişkin kararlar almaktır.

Öğretmenlik mesleği bilgi, beceri, tutum ve değerleri kapsayan uzmanlık gerektiren bir meslektir. Öğretmenler alan bilgisinin yanında mesleki bilgi ve beceriye sahip olması gerekmektedir. Bununla birlikte milli, manevi, ahlaki ve evrensel değerleri içselleştirmiş olması istenmektedir. Mesleki niteliklerin yanında sabırlı olma,

sevecen olma ve hoşgörülü olma gibi öğretmenlerin sahip olması gereken kişisel nitelikler de vardır.

Her bir öğrencinin kendine özgü kişilik özellikleri, sorunları, değerleri ve önbilgileri olduğu, bu bireysel farklılıkların yanı sıra içinde buldukları yaş döneminden kaynaklanan sorunlara sahip olduklarını ifade eden Erden (1998); aynı zamanda öğretmenlerin, bu zor görevin üstesinden gelmek için mesleki niteliklerin yanında kişisel özelliklere de sahip olması gerektiğini de belirtmektedir. Bir kişi alana özgü yeterli bilgiye ve beceriye sahip olsa bile, şayet mesleğin gerektirdiği kişisel özelliklere sahip değilse öğretmenlik mesleğinde başarılı olması düşünülemez. Kuran (2002) öğretmenlik mesleğini görev bilinci ve özveriyle pek çok rolü üstlenen ve diğer meslekler arasında ön sırayı oluşturan bir meslek alanı olarak ifade etmektedir. Bu nedenle öğretmenlik, toplumda pek çok role sahip olduğundan kutsal ve saygın bir meslek olarak görülmektedir.

Yukarıdaki tanımlardan da anlaşılacağı üzere öğretmenlik mesleği profesyonel bir meslek olmanın yanında sevgi, merhamet, saygı ve sevecen olmak gibi duyuşsal özellikleri de kapsayan bir meslektir. Baykara Pehlivan (2008), öğretmenden beklenen rolleri yerine getirmesinde önemli bir değişken olan öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun incelenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda araştırmanın odak noktalarından biri sosyal bilgiler eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarıdır.

Öğretmenlerin öğretimi planlama, öğrenme ve öğretme süreçleri, ders dışı öğretim, ölçme ve değerlendirme, sosyal etkinlik düzenleme olmak üzere birçok sorumluluğu vardır. Fakat öğretim büyük ölçüde sınıfta gerçekleşmekte ve öğretmenin zamanının büyük bir bölümü sınıfta geçmektedir. Bu doğrultuda bu mesleği yapacak bireylerde bulunması gereken önemli bir beceri de sınıf yönetimidir. Balay (2015), sınıf yönetimini, sınıfta gerçekleşen öğretimin etkili olabilmesi için sınıfın, öğrencilerle birlikte yönetilmesi olarak ifade etmektedir. Bu nedenle bir öğretmende olması gereken en önemli becerilerden biri, sınıf yönetimidir. Bir öğretmenin sınıf yönetiminde başarılı olması için birçok değişken vardır. Bu değişkenler öğretmen öğrenci ilişkileri, öğretmen veli ilişkileri, olumlu öğretmen tutum ve davranışları olarak ifade edilebilir. Bununla birlikte sınıf yönetimi etkileyen başka değişkenlerde vardır. Sınıfın büyüklüğü, yerleşim düzeni, görünüm, ses, ışık gibi genellikle eğitim ortamından kaynaklanan değişkenlerdir. Fakat başarılı bir öğretmen göstereceği çaba ile fiziksel ortamla ilgili eğitimin kalitesini arttıracak değişimlere neden olabilir.

Günümüzde öğretmenin geleneksel rolleri değişmektedir. Bilginin inanılmaz bir hızla çoğaldığı bir dünyada öğretmenin alanıyla ilgili bütün bilgilere sahip olması mümkün değildir. Artık öğretmenlerden bildiklerini öğrencilere aktarmaktan ziyade öğrenmeyi öğreten ve öğrenmeyi yönlendiren bir kişi olmaları beklenmektedir. Öğrencilere kılavuzluk etmesi ve onları yönlendirmesi gereken öğretmenin bunları yapabilmek için sınıf yapısını ve sınıf ortamını iyi düzeyde algılaması, öğrencileri hakkında bilgi sahibi olması ve onları yönetebilmesi gerekmektedir (Demirtaş, 2012). Değişen bu rollere öğretmen adaylarının hazır olması gerekmektedir. Dolayısıyla bir öğretmen adayının sınıf yönetimi öz yeterliliğine sahip olması gerekmektedir. Sınıf yönetimi öz yeterliliğine sahip olması için de öğretmen adayının sınıf yönetimi öz

yeterlilik inancına sahip olması gerekmektedir. Araştırmanın ikinci önemli odak noktası da sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıf yönetimi öz yeterlilik inançlarıdır.

Araştırmanın Önemi

Araştırmanın önemini ortaya koymak amaçlı gerçekleştirilen alan yazın taramasında, öğretmen adaylarının *Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları* (ÖMYT) (Çapa ve Çil, 2000; Akkaya, 2009; Aksoy, 2010; Özder, Konedralı ve Perkan Zeki, 2010) ve spesifik olarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tutumlarına (Dönmez ve Uslu, 2013; Ünlü, Kaşkaya ve Kızılkaya, 2017; Çiftçi ve Dikmenli, 2015) yönelik çalışmalar yer almaktadır. Yine literatüre bakıldığında öğretmen adaylarının *Sınıf Yönetimi Öz Yeterlilik İnançlarını* (SYÖİ) veya algılarını ölçen çalışmalar (Ekici, 2008; Arsal, 2014; Şahin Sak, 2015) olduğu görülmektedir. Fakat sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ÖMYT ile SYÖİ arasında ilişkiyi ölçen herhangi bir araştırmaya da rastlanılmamıştır. Bir öğretmenin başarısında SYÖİ'nin önemli bir değişken olarak kabul edildiği göz önünde bulundurulduğunda ve ÖMYT'nin sınıf yönetimi öz yeterlilik inançlarının önemli bir yordayıcısı olarak kabul edildiği göz önünde bulundurulduğunda böyle bir çalışmanın yapılması önem arz etmektedir. Bu bağlamda araştırmanın problemini sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile sınıf yönetimi öz yeterlilik inançları oluşturmaktadır. Aşağıda ise araştırmanın alt problemlerine yer verilmiştir:

1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleği isteyerek veya istemeyerek tercih etme durumlarına ve sınıf düzeylerine göre ÖMYT farklılaşmakta mıdır?
2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleği isteyerek veya istemeyerek tercih etme durumlarına ve sınıf düzeylerine göre SYÖİ farklılaşmakta mıdır?
3. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ÖMYT ile SYÖİ arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma nicel araştırma türlerinden ilişkisel tarama deseninde gerçekleştirilmiştir. Bu model, iki veya daha fazla değişken arasında ilişkinin varlığı ve düzeyini belirlemeye yönelik gerçekleştirilen nicel araştırma modellerinden biridir (Karasar, 2016). İlişkisel tarama araştırmaları yordayıcı ve keşfedici olabilirken aynı zamanda değişkenler arasındaki ilişkileri ve ilişkilerin yönünü de ortaya koymada yardımcı olur (Sönmez ve Alacapınar, 2017). Araştırma, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile sınıf yönetimi öz yeterlilik inançları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı yönünde olduğu için yöntem olarak bu desen tercih edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklem seçimi yapılırken ulaşılabilirlik göz önünde bulundurularak Doğu Anadolu Bölgesindeki üniversiteler araştırmaya dâhil edilmiştir. Bu doğrultuda bu üniversiteler arasından amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme yapılarak örneklem, 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde Doğu Anadolu Bölgesindeki Muş Alparslan Üniversitesi ve Fırat Üniversitesi'ndeki sosyal bilgiler öğretmenliği programında okuyan öğretmen adayları ile oluşturulmuştur. Tipik durum örnekleme yönteminde

araştırma probleminin evrendeki çok sayıda örneğini tipik olarak yansıtan grupların seçilmesi söz konusudur (Büyüköztürk vd. 2018). Aşağıda yer alan Tablo 1' de katılımcılara ait bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1.
Katılımcılara Ait Bilgiler

Cinsiyet	Sınıf-1	Sınıf-2	Sınıf-3	Sınıf-4	Toplam
Erkek	33	16	31	17	97
Kadın	37	31	45	35	148
Toplam	70	47	76	52	245

Tablo 1 incelendiğinde 97 erkek, 148 kadın olmak üzere araştırmaya toplam 254 öğrencinin katıldığı görülmektedir. Kadın katılımcı sayısının yüksek olmasının nedeni ise kadınların öğretmenlik mesleğini erkeklere göre daha çok tercih etmesinden kaynaklanmaktadır. Katılımcıların %28.58'ini birinci sınıf, %19.18'ini ikinci sınıf, %31.02'sini üçüncü sınıf ve %21.22'sini dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Katılımın 1. ve 2.sınıflarda yüksek olduğu görülmektedir.

Aşağıda yer alan Tablo 2'de sosyal bilgiler öğretmenliği programına kayıtlı öğrencilerin, sosyal bilgiler öğretmenliği programını isteyerek tercih edip etmediklerine ilişkin bilgiler verilmektedir.

Tablo 2.
Katılımcıların Sosyal Bilgiler Öğretmenlik Programına Yönelik Tercihleri

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programına isteyerek mi kaydoldunuz?	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet	163	66.5
Hayır	82	33.5
Toplam	245	100

Tablo 2 incelendiğinde katılımcı öğretmen adaylarının % 66.5'inin sosyal bilgiler öğretmenliği programına isteyerek kaydolduğu, öğrencilerin % 33.5'inin ise sosyal bilgiler öğretmenliği programına isteyerek kaydolmadığı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ölçmek için; Kahramanoğlu, Yokuş, Cücük, Vural ve Şiraz (2018) tarafından geliştirilmiş olan Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği (ÖMYTÖ) kullanılmıştır. Öğretmen adaylarına yönelik geliştirilen bu ölçek, toplam varyansın % 57.597'sini açıklamaktadır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıf yönetimi öz yeterlilik inançlarını ölçmek için Çetin (2013) tarafından geliştirilen Sınıf Yönetimi Öz Yeterlilik İnançları Ölçeği (SYÖYİÖ) kullanılmıştır. Ölçekler kullanılmadan önce her iki sorumlu yazardan izin alınmıştır. Bununla birlikte araştırmada öğrencilerin demografik bilgilerinin yer aldığı bir bilgi formu da kullanılmıştır.

Analizler sonucunda öğretmenlik ÖMYTÖ'nin güvenirlik (iç tutarlılık) katsayısı olan Cronbach's Alpha değeri 0.89 olarak; SYÖYİÖ'nin güvenirlik (iç tutarlılık) katsayısı olan Cronbach's Alpha değeri 0.75 olarak hesaplanmıştır. Kılıç'ın "Cronbach'ın Alfa

Güvenirlilik Katsayısı" adlı çalışmasına göre (2016) bu değerler ölçeklere ait sonuçların güvenilir olduğunu göstermektedir.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama araçları öncelikle iki alan uzmanına, iki ölçme ve değerlendirme uzmanına ve iki Türk Dili uzmanına inceletirilmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler çerçevesinde veri toplama araçlarına son şekli verilmiştir. Etik kurul raporu olmak üzere gerekli izinler alındıktan sonra veri toplama araçları çoğaltılmıştır. Araştırma gönüllülük esasına dayalı olup araştırma öncesinde katılımcılar bilgilendirilmiştir. Araştırma eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak bir şekilde sınıfta gerçekleştirilmiş olup katılımcılara veri toplama araçlarını doldurmaları için yeterli süre verilmiştir.

Verilerin Analizi

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretmenliği programını isteyerek tercih etme durumları ve sınıfları göz önünde bulundurulduğunda ÖMYT ile SYÖYİ arasında bir fark olup olmadığı test etmek için öncelikle verilerin normallğine ve varyanslarının homojenliğine bakılmıştır.

ÖMYTÖ ait veriler normal dağılmadığı için sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini isteyerek tercih edip etmeme durumlarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için Mann-Whitney U testi, sınıf düzeyine göre bir farklılaşmanın söz konusu olup olmadığını test etmek amacıyla da Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır.

SYÖYİ ait veriler normal dağıldığı için ve varyansların homejen olması koşulunu sağladığı için, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini isteyerek tercih edip etmeme durumlarına göre sınıf yönetimi öz yeterlilik inançları arasında anlamlı bir farklılaşmanın varlığını veya yokluğunu tespit etmek için ilişkisiz örneklem için t testi, sınıf değişkeninde göre bir farklılaşmanın varlığını veya yokluğunu test etmek için de tek yönlü varyans analizi testi gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının ÖMYT ile SYÖYİ arasında bir ilişki olup olmadığını test etmek için de Pearson's basit doğrusal korelasyon testi uygulanmıştır.

Aşağıda yer alan Tablo 3'de verilerin normal olup olmadığını gösteren çarpıklık ve basıklık değerleri gösterilmiştir.

George ve Mallery (2003)'e göre; dağılımın normal olması için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri -2 ile +2 arasında olması gerekmektedir.

Tablo 3.
Verilerin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçek	Sınıf	Çarpıklık	Basıklık
ÖMYT	1	-1,715	2,726
	2	-1,789	4,173
	3	-1,442	3,729
	4	-1,158	1,513
Ölçek	Tercih durumu	Çarpıklık	Basıklık
ÖMYT	Evet	-1,983	4,815
	Hayır	-1,309	2,598
Ölçek	Sınıf	Çarpıklık	Basıklık
SYÖYİ	1	-,507	,915
	2	,161	,620
	3	-,280	-,487
	4	-,297	-,123
Ölçek	Tercih durumu	Çarpıklık	Basıklık
SYÖYİ	Evet	-,084	,093
	Hayır	-,507	,366

Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini isteyerek tercih edip etmeme durumuna göre ÖMYT'ye ilişkin betimsel istatistik sonuçları ve Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 4 ve Tablo 5'de gösterilmektedir.

Tablo 4.
Tercih Durumlarına Göre ÖMYT Sonuçları

Ölçek	Grup	N	Ortalama	SD
ÖMYT	Evet	163	50.325	8.428
	Hayır	82	47.049	8.517

Tablo 4 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlik programını isteyerek tercih eden öğrencilerin ÖMYT'ye ilişkin sıra ortalaması 50.325 iken sosyal bilgiler öğretmenlik programını istemeyerek tercih eden öğrencilerin ÖMYT'ye ilişkin sıra ortalaması 47.049'dur. Bu durum için, sosyal bilgiler öğretmenlik programını isteyerek ve istemeyerek tercih eden öğretmen adayları arasında ÖMYT'de bariz bir farklılık bulunmadığı söylenebilir. Bunun sebebi; sosyal bilgiler öğretmenliği programını istemeyerek tercih edenlerin öğretmenlik mesleğine karşı olumsuz bir tutum içerisinde oldukları için değil, sosyal bilgiler eğitimi alanına karşı bir olumsuz tutum içerisinde oldukları için programa istekle kaydolmamış olma ihtimali olabilir.

Tablo 5.
Tercih Durumlarına Göre ÖMYT Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek	Test	U	Df	p	Cohen's d
ÖMYT	Mann-Whitney U	8654.500	243.000	< .005	0.295

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretmenlik programını isteyerek tercih edip etmeme durumuna göre ÖMYT’de anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için yapılan Mann-Whitney U testinin sonucuna göre, programı isteyerek tercih eden öğrencilerin ÖMYT’leri, programı istemeyerek öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına göre anlamlı derecede farklılaşmaktadır ($U=8654.500$, $p < 0.005$). Bu farkın sosyal bilgiler öğretmenlik programını isteyerek tercih eden öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Bu farkın etki büyüklüğü Cohen's d 0.295 olarak hesaplanmıştır. Green ve Salkind’ e göre bu farkın etki büyüklüğünün düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıf değişkeni baz alınarak öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemek için yapılan betimsel istatistik sonuçları Tablo 6’da ve Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 6.

Sınıf Değişkenine Göre ÖMYT Sonuçları

Sınıf	Ortalama (\bar{X})	SD	N
1.sınıf	47.614	10.194	70
2.sınıf	49.872	8.662	47
3.sınıf	49.697	7.329	76
4.sınıf	50.135	7.744	52

Tablo 6 incelendiğinde sınıf değişkenine göre birinci sınıfın ortalaması ($\bar{X}=47.614$), ikinci sınıfın ortalaması ($\bar{X}=49.872$), üçüncü sınıfın ortalaması ($\bar{X}=49.697$) ve dördüncü sınıfın ortalamasının ($\bar{X}=50.135$) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre sınıflar arasındaki öğretmenlik mesleğine yönelik tutumda benzer ortalamalar olduğu ve dolayısıyla sınıf değişkeninin öğretmenliğe yönelik tutumda etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 7.

Sınıf Değişkenine Göre ÖMYT Yönelik Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Faktör	Chi-square	df	p
Sınıf	2.263	3	0.520

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıf değişkenine göre ÖMYT’leri arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre; birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf olmak ÖMYT üzerinde anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Bu sonuç, aritmetik ortalama sonuçları ile birbirini desteklemektedir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretmenlik programını isteyerek tercih edip etmeme durumuna göre SYÖYİ’lerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 8’de ve bağımsız gruplar için t testi sonuçları Tablo 9’da gösterilmektedir.

Tablo 8.
Tercih Durumlarına Göre SYÖYİ Sonuçları

Ölçek	Grup	N	\bar{X}	SD
SYÖYİ	Evet	163	57.031	6.957
	Hayır	82	54.988	8.502

Tablo 8 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlik programını isteyerek tercih eden öğrencilerin sınıf yönetimi öz yeterlilik inançları ortalaması (\bar{X} = 57.031), iken sosyal bilgiler öğretmenlik programını istemeyerek tercih eden öğrencilerin SYÖYİ ortalaması (\bar{X} = 54.988)'dir.

Tablo 9.
Tercih Durumlarına SYÖYİ İlişkisiz Örneklem İçin T Testi Sonuçları

Ölçek	t	df	p	Cohen's d
SYÖYİ	2.010	243.000	0.046	0.272

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretmenlik programını isteyerek tercih edip etmeme durumuna göre SYÖYİ'leri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonucuna göre; sosyal bilgiler öğretmenlik programını isteyerek tercih eden sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıf yönetimi öz yeterlilik inançları (\bar{X} = 57.073) ile sosyal bilgiler öğretmenlik programını isteyerek tercih etmeyen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıf yönetimi öz yeterlilik inançları (\bar{X} = 54.988) arasında anlamlı bir fark görülmektedir (t_{243} = 2.010, $p < 0.05$). Bu anlamlı farkın sosyal bilgiler öğretmenlik programını isteyerek tercih eden öğretmen adaylarının lehine olduğu görülmektedir. Bu farkın etki büyüklüğü Cohen's d 0.272 olarak hesaplanmıştır Green ve Salkind' e göre bu farkın etki büyüklüğünün düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıf değişkenine göre sınıf yönetimi öz yeterlilik inançlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 9'da ve tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 10'da gösterilmektedir.

Tablo 10.
Sınıf değişkenine göre SYÖYİ sonuçları

SINIF	\bar{X}	SD	N
Sınıf-1	54.586	8.348	70
Sınıf-2	56.362	6.462	47
Sınıf-3	57.092	6.806	76
Sınıf-4	57.615	8.136	52

Tablo 10 incelendiğinde sınıf değişkenine göre birinci sınıftaki öğretmen adaylarının ortalaması (\bar{X} = 54.586), ikinci sınıftaki öğretmen adaylarının ortalaması

(\bar{X} = 56.362), üçüncü sınıftaki öğretmen adaylarının ortalaması (\bar{X} = 57.092) ve dördüncü sınıftakilerin ortalaması (\bar{X} = 57.615) olarak tespit edilmiştir. Sınıf değişkenine göre sınıf yönetimi öz yeterlilik inançlarına ilişkin ortalamaların birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Tablo 11.

Sınıf Değişkenine Göre SYÖYİ Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması F	p
Gruplar arası	343.010	3	114.337	2.029 0.110
Gruplar içi	13580.500	241	56.351	

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıf değişkenine göre sınıf yönetimi öz yeterlilik inançları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi testi sonuçlarına göre; 1.sınıf öğrencilerinin ortalaması (\bar{X} = 54.586), 2.sınıf öğrencilerinin ortalaması (\bar{X} = 56.362), 3.sınıf öğrencilerinin ortalaması (\bar{X} = 57.092) ve 4.sınıf öğrencilerinin ortalaması (\bar{X} = 57.615) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ÖMYT ile SYÖYİ arasındaki ilişkiyi gösteren basit doğrusal korelasyon sonucu Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12.

ÖMYT İle SYÖYİ Arasındaki İlişki

İlişki	Pearson's Correlations	p
ÖMYT SYÖYİ	0.528	< .001

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ÖMYT ile SYÖYİ arasında bir ilişki olup olmadığını test etmek için yapılan Pearson’s basit doğrusal korelasyon testi sonucunda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ÖMYT ile SYÖYİ arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır ($r = 0.528$, $p < 0.001$). Bu sonucun determinasyon katsayısı $(0.528)^2 = 0.27$ ’dir. Bu sonuca göre, sınıf yönetimi öz yeterlilik inançlarındaki değişimin % 27’sini öğretmenlik mesleğine yönelik tutum açıklamaktadır (Can, 2016).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Gerçekleştirilen araştırmada sosyal bilgiler öğretmenliği programını isteyerek tercih eden öğrencilerin ÖMYT, sosyal bilgiler öğretmenliği programını istemeyerek tercih eden öğrencilerin tutumlarına göre anlamlı bir şekilde arttığı görülmektedir. Dönmez ve Uslu’nun (2013) sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik çalışmasında, öğretmenlik mesleğini isteyerek tercih edenlerin, ÖMYT’leri boşta kalmamak, ÖSS-LGS puanları ve anne baba telkini gibi nedenlerle öğretmenlik mesleğini seçenlere göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Karatekin, Meray ve Keçe’nin (2015) sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik çalışmasında, öğretmenlik mesleğini istek üzerine seçen öğretmen adaylarının ÖMYT’leri öğretmenlik mesleğini isteksizlikle tercih eden sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha olumlu olduğu

görülmektedir. Bu sonuçlara bakıldığında öğretmenlik mesleğini isteyerek tercih eden öğretmen adaylarının ÖMYT'lerinin olumlu olduğu söylenebilir.

Katılımcıların sınıf düzeylerine göre ÖMYT'leri arasında istatistikî olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Karatekin, Merey ve Keçe'nin (2015) çalışmasında sınıf değişkenine göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ÖMYT'lerinde anlamlı bir fark bulmamışken; Çiftçi ve Dikmenli (2015) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre ÖMYT'lerinin değiştiğini tespit etmiştir. Farklı programlarda yapılan çalışmalara bakıldığında Çapa ve Çil, 2000; Çiçek Sağlam, 2008; Akpınar, Yıldız ve Ergin, 2006; Pektaş ve Kamer, 2011 sınıf düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasında anlamlı bir fark bulurken; Üstüner, Demirtaş ve Cömert, 2009; Bulut, 2011 sınıf düzeylerine göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Eğitim fakültesine başlayan bir öğrencinin sınıf düzeyi arttıkça öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının anlamlı bir derecede artması beklenmektedir. Fakat bağlı bulunduğu fakülte ya da birimden memnun olmaması, programın beklentilerini karşılamamış olması ve zamana bağlı olarak öğretmenlik mesleğinin aslında kendi kişiliği için uygun olmadığını deneyimlemesi öğrencilerin mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirmelerinin önünde bir engel olabilir.

Sosyal bilgiler öğretmenlik programını isteyerek tercih eden öğrencilerin SYÖYİ'nin sosyal bilgiler öğretmenliği programının istemeyerek tercih eden öğrencilerin sınıf SYÖTİ'lerinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir. Ünlü, Kaşkaya ve Kızılkaya'da (2017) yapmış oldukları çalışmada benzer bulgulara ulaşmıştır. Bu çalışmaya göre, sosyal bilgiler öğretmenliğini isteyerek tercih eden öğretmen adaylarının sınıf yönetimi öz yeterlilik algıları, bölümü bilinçsizce seçen öğrencilerin öz yeterlilik algılarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Bu sonuçlar, öğretmenlik mesleğini isteyerek seçen öğrencilerin SYÖYT'lerin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar da gösteriyor ki bir kişinin bir mesleğe yönelik olumlu bir tutumu o kişinin meslek için gereken yeterliliklerini de olumlu olarak etkilemektedir.

Katılımcıların sınıf düzeylerine göre SYÖYİ'leri arasında istatistikî olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Akkuş (2013), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının SYÖYİ'lerine yönelik olarak yapmış olduğu çalışmasında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıflara göre SYÖYİ'lerinin değişmediği bulgusuna ulaşmıştır. Bu sonuçlardan hareketle, sınıf düzeyinin sınıf yönetimi öz yeterlilik inançlarında bir etkiye neden olmadığı söylenebilir. Hâlbuki öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça sınıf yönetimi öz yeterlilik inançlarının anlamlı bir derecede artması beklenir. Çünkü pedagojik bir eğitim alan bir öğrencinin sınıf düzeyi arttıkça mesleki yeterliliklerinin artması beklenmektedir. Sınıf yönetimi öz yeterlilik becerilerini de kapsayan mesleki yeterliliklerin artması doğal olarak sınıf yönetimi öz yeterlilik inançlarını da güçlendirecektir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ÖMYT ile SYÖYİ arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu ilişkinin orta düzeyde olduğu ve determinasyon katsayısına göre yorumlandığında SYÖYİ 'nin% 27'sini ÖMYT açıklamaktadır. Nakip ve Özcan (2016) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlilik inançları ile ÖMYT arasındaki ilişkiye bakmış ve bu ilişkinin orta düzeyde olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Benzer bir çalışma Demirtaş, Cömert ve Özer

(2011) tarafından da gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları ile ÖMYT arasında pozitif fakat düşük düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlardan hareketle SYÖYİ'lerin ve onu da kapsayan öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlilik inançlarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutuma olumlu bir katkı yaptığı anlaşılmaktadır.

Bu sonuçlardan hareketle bazı önerilerde bulunulmuştur.

- Birinci sınıftan itibaren öğrencilere öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum kazandıracak faaliyetler yapılabilir.
- Öğretmenlik mesleğine yönelik olumsuz tutuma sahip öğrencilerin neden olumsuz tutuma sahip oldukları araştırılabilir. Öğretmenlik mesleğini yapamayacağını düşünen öğrencilere rehberlik yapılarak merkezi yatay geçişle kendi kişiliğine, ilgi, istek ve kabiliyetine uygun başka bir mesleğe yönlendirilebilir.
- Öğrencilerin sınıf yönetimi öz yeterlilik inançlarının arttırılması için birinci sınıftan itibaren öğretmenlik uygulamasına ağırlık verilmeli ve öğrencilerin sınıf yönetiminde sorumluluk almaları özendirilmelidir.
- Bu çalışma, var olanı betimleyen bir çalışmadır. Fakat nicel araştırmalar konunun derinlemesine incelenmesinde bazı sınırlılıklara sahiptir. Bu nedenle konuyla ilgili nicel bulguları desteklemek için nitel çalışmalarda yapılabilir.
- Bir öğretmen adayının süreç içerisindeki tutumları ve inançlarının değişip değişmediğini ya da hangi yönde değiştiğini tespit etmek amacıyla boylamsal araştırmalar yapılabilir.
- Bu çalışma Doğu Anadolu Bölgesinde yer alan iki üniversitenin sosyal bilgiler öğretmenliği programında gerçekleştirilmiştir. Benzer bir çalışma sosyal bilgiler öğretmenliği programı olan başka bölgelerde ve üniversitelerde gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

- Akkaya, N. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(25), 35-42.
- Akkuş, Z. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inanç düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2013), 102-116.
- Aksoy, M. A. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları (Gaziosmanpaşa Üniversitesi Örneği). *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 197 - 212. <https://doi.org/10.19129/sbad.177>
- Arsal, Z. (2014). Mikro öğretimin öğretmen adaylarının sınıf yönetimi tutum ve inançlarına etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 137 - 150.
- Balay, R. (2015). *2000'li Yıllarda Sınıf Yönetimi*. (6.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Baykara Pehlivan, K. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 151- 168.
- Bulut, D. (2011). Müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 31(3).

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi, Ankara.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (4.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çapa, Y., ve Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(18), 69 – 73.
- Çetin, Ş. (2013). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi konusundaki öz yeterlilik inançlarını belirleme ölçeği (SYÖİÖ) geliştirme çalışması. *Turkish Studies*, 8(12), 299 – 310. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.5552>
- Çiçek Sağlam, A. (2008). Müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 59-69.
- Çifçi, T., ve Dikmenli, Y. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve coğrafya alan bilgi düzeyleri. *Journal of Educational Sciences (ISSN :2199-2053)*, 4,149-166
- Demirtaş, H. (2012). Sınıf yönetiminin temelleri. Kıran, H. (Ed.). (7.baskı). *Etkili Sınıf Yönetimi* içinde (s. 1 – 34). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirtaş, H., Cömert, M., ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inançları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96 – 111.
- Dönmez, C., ve Uslu, S. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 42 – 63.
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç kazanma düzeyine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 167 – 182.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- George, D., and Mallery, M. (2003). *Spss for windows step by step: a simple guide and reference 11.0 update* (4.bs.). Boston: Pearson.
- Green, S., and Salkind, N. (2005). *Using spss for windows and macintosh: understanding and analysing data*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Kahramanoğlu, R., Yokuş, E., Cüçük, E., Vural, S., ve Şiraz, F. (2018). Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği (ÖMYTÖ) Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies Educational Science*, 13(11), 1669 – 1686. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.13561>
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler* (30.baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karatekin, K., Merey, Z., ve Keçe, M. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 70 – 96.
- Kılıç, S. (2016). Cronbach'ın alfa güvenilirlik katsayısı. *Journal of Mood Disorders*, 6(1), 47 – 48. <https://doi.org/10.5455/jmood.20160307122823>
- Kuran, K. (2002). Öğretmenlik mesleği (Niteliği ve Özellikleri). Türkoğlu, A. (Ed.). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* içinde (ss. 253 – 278). Ankara: Mikro Yayıncılık.
- Nakip, C., ve Özcan, G. (2016). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlilik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki

- ilişki. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 12(3).
<https://doi.org/10.17860/mersinefd.282380>
- Özder, H., Konedralı, G., ve Zeki, C. P. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(2), 253-275.
- Pektaş, M., ve Kamer, S. T. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4), 829-850.
- Sönmez, V., ve Alacapınar, F. (2017). Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Şahin Sak, İ. T. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ile ilgili öz-yeterlilik inançları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 101 - 120.
- Ünlü, İ., Kaşkaya, A., ve Kızılkaya, M. F. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 651 - 668.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., ve Cömert, M. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Örneği). *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 140-155.

Summary

Introduction

At present, the traditional roles of the teachers are changing day by day. It is not possible for the teacher to have all the knowledge related to his/her field in a world where the quality and quantity of knowledge increase at an incredible rate. These days, the teachers are expected to be people who teach and guide learning rather than conveying what they know to the students. In order to do this, the teacher who guides the students must have a good understanding of the class structure and the classroom environment, have knowledge about their students and be able to manage them (Demirtaş, 2012). Pre-service teachers should be ready for these changing roles. Therefore, a pre-service teacher must have classroom management self-sufficiency. In order for the teachers to have self-sufficiency, they must also have the belief in classroom management self-sufficiency.

The studies related to the attitudes of pre-service teachers towards the teaching profession (Çapa and Çil, 2000; Akkaya, 2009; Aksoy, 2010; Özder, Konedralı and Perkan Zeki, 2010) and the studies on the attitudes of specifically pre-service social studies teachers towards the teaching profession (Dönmez ve Uslu, 2013; Ünlü, Kaşkaya ve Kızılkaya, 2017) are available in the literature review conducted to reveal the importance of the research. When the literature is examined again, it is observed that there are studies that measure the classroom management self-sufficiency beliefs or perceptions of pre-service teachers (Ekici, 2008; Arsal, 2014; Şahin Sak, 2015). However, a study measuring the classroom management self-sufficiency beliefs of pre-service social studies teachers has not been encountered. Moreover, there is no research that measures the correlation between the attitudes of pre-service social studies teachers towards teaching profession and their self-sufficiency beliefs in classroom management. Considering that classroom management self-sufficiency beliefs are accepted as an important variable in the success of a teacher, and

considering that attitude towards teaching profession is accepted as an important predictor of classroom management self-sufficiency beliefs, it is important to carry out such a study. In this context, the problem of the research consists of the attitudes of pre-service social studies teachers towards teaching profession and their classroom management self-sufficiency beliefs.

Method

The research was carried out in correlational survey model, one of the quantitative research designs. The population of the research consists of the pre-service social studies teachers studying in Social Studies Education disciplines of higher education institutions in Turkey. Considering the accessibility in making the sampling selection, the universities in the Eastern Anatolia Region were included in the study. In this respect, by carrying out the typical case sampling, one of the purposeful sampling methods, among these universities, the sampling of this study consists of the pre-service teachers studying in the social studies teaching program at Muş Alparslan University and Fırat University in Eastern Anatolia Region during the fall semester of the 2019-2020 academic year.

The Attitude Scale towards Teaching Profession generated by Kahramanoğlu, Yokuş, Cıvık, Vural and Şiraz (2018) was applied in this research so as to measure the attitudes of pre-service social studies teachers towards the teaching profession. This scale, generated for the pre-service teachers, explains 57.597% of the total variance. The classroom management self-sufficiency beliefs scale of pre-service teachers developed by Çetin (2013) was conducted in order to measure the classroom management self-sufficiency beliefs of pre-service social studies teachers.

Since the data obtained from the attitude scale towards the teaching profession were not distributed normally, whereas the Mann-Whitney U test was applied to test whether there was a significant difference in the attitudes of the pre-service social studies teachers towards the teaching profession according to whether they willingly prefer the teaching profession, Kruskal-Wallis test was used to test whether there was a differentiation according to year of study. Because the data acquired from the classroom management self-sufficiency beliefs scale were normally distributed and provided the condition that variances are homogeneous, unrelated samples t-test was applied to determine the presence or absence of a significant differentiation among the classroom management self-sufficiency beliefs according to whether pre-service social studies teachers voluntarily prefer the teaching profession, and one-way analysis of variance (ANOVA) test was carried out to test the presence or absence of a differentiation according to the grade variable. Simple linear correlation test was used to test whether there was a correlation between the attitudes of pre-service teachers towards the teaching profession and their classroom management self-sufficiency beliefs.

Findings

In the descriptive statistics results of the attitudes of pre-service teachers towards the teaching profession according to whether they voluntarily prefer the teaching profession or not, there is no obvious difference in the attitude towards the teaching profession between the pre-service teachers who prefer and do not prefer the social studies teaching program voluntarily. According to the results of the Mann-Whitney

U test conducted to test whether there was a significant difference in the attitudes of the pre-service social studies teachers towards the teaching profession according to whether they willingly prefer the teaching profession, the attitudes of the students who voluntarily prefer social studies teaching program towards the teaching profession differ significantly from the attitudes of the students who do not voluntarily prefer the social studies teaching program towards the teaching profession. According to the results of descriptive statistics carried out to determine the attitudes of the pre-service social studies teachers towards the teaching profession according to the grade variable, it can be said that there were similar averages in the attitude towards the teaching profession between the years of study, and therefore the grade variable is not effective in the attitude towards the teacher. According to the results of Kruskal-Wallis test conducted in order to determine whether there is a significant difference between the attitudes of the pre-service social studies teachers towards the teaching profession according to the grade variable, the grade variable does not make a significant difference on the attitudes towards the teaching profession. According to the results of unrelated samples t test conducted to test whether there was a significant difference between classroom management self-efficacy beliefs of the pre-service social studies teachers according to whether they voluntarily prefer the social studies teaching program or not, there was a significant difference between the classroom management self-sufficiency beliefs ($\bar{X} = 57.073$) of the pre-service social studies teachers who voluntarily preferred the social studies teaching program and the classroom management self-sufficiency beliefs ($\bar{X} = 54.988$) of the pre-service social studies teachers who did not voluntarily prefer the social studies teaching program. According to the results of the one-way analysis of variance (ANOVA), which was conducted to test whether there was a significant difference between the classroom management self-efficacy beliefs of pre-service social studies teachers according to the grade variable, there was no significant difference between the grade variables. According to the simple linear correlation test conducted to reveal whether there was a correlation between the attitudes of the pre-service social studies teachers towards teaching profession and their classroom management self-sufficiency beliefs, it was observed that there was a positive significant correlation between the attitudes of the pre-service social studies teachers towards teaching profession and their classroom management self-sufficiency beliefs.

Results

In the research, it is concluded that the attitudes of the students, who voluntarily prefer the social studies teaching program, towards the teaching profession are significantly higher than the attitudes of the students, who do not voluntarily prefer social studies teaching program. It is also observed that there is no statistically significant difference between the attitudes of the pre-service social studies teachers towards the teaching profession according to their year of study. In addition, it is seen that the classroom management self-sufficiency beliefs of the students, who voluntarily prefer social studies teaching program are significantly higher than the classroom management self-sufficiency beliefs of the students, who do not voluntarily prefer social studies teaching program. Besides, it is determined that there is no statistically significant difference between the classroom management self-sufficiency beliefs of the pre-

service social studies teachers according to the grade variable. It is concluded that there is a positive significant correlation between the attitudes of the pre-service social studies teachers towards teaching profession and their classroom management self-sufficiency beliefs. This correlation is at a medium level, and when interpreted according to the determination coefficient, the attitude towards teaching profession explains 27% of classroom management self-sufficiency beliefs.

Discussion

According to the results, pre-service teachers who voluntarily prefer the teaching profession have higher classroom management self-sufficiency beliefs. Based on these results, it can be stated that the grade level does not have an effect on classroom management self-sufficiency beliefs. However, as the grade level of students increases, their classroom management self-efficacy beliefs are expected to increase significantly because the students who have pedagogical education are expected to increase their professional competences as the grade level increases. The increase in professional competences including classroom management self-sufficiency competence is naturally expected to strengthen the classroom management self-sufficiency beliefs. In this study, it was found that there is a positive but low level correlation between self-sufficiency beliefs of pre-service teachers and their attitudes towards teaching profession. Based on these results, it is understood that the classroom management self-sufficiency beliefs and self-sufficiency beliefs towards the teaching profession that encompasses it make a positive contribution to the attitude towards the teaching profession.

Pedagogical Implications

This study is a work that describes what exists. However, quantitative research has some limitations in the in-depth study of the subject. For this reason, it can be done in qualitative studies to support quantitative findings on the subject. In order to contribute to the field, longitudinal studies can be conducted to determine whether the prospective teachers' attitudes and beliefs in the process have changed or in which direction they have changed. Also, since this study was carried out in the social studies teaching program of two universities in the Eastern Anatolia Region, a similar study can be carried out in other regions and universities with social studies teaching program.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Authors' Biodata/ Yazar Bilgileri

Zafer ÇAKMAK Fırat Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Profesör Doktor olarak görev yapmaktadır.

Zafer Çakmak is working as a Professor Doctor in the Department of Turkish and Social Sciences Education, Social Studies Education at Fırat University.

Cengiz TAŞKIRAN Muş Alparslan Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Doktor Öğretim Üyesi olarak görev yapmaktadır.

Cengiz Taşkiran is working as a Assistant Professor in the Department of Turkish and Social Sciences Education, Social Studies Education at Muş Alparslan University.

İrfan ARIKAN Harran Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Araştırma Görevlisi olarak görev yapmaktadır.

İrfan Arıkan is working as a Research Assistant in the Department of Turkish and Social Sciences Education, Social Studies Education at Harran University.

İlkokulda Temel Fen Bilimleri Dersine Yönelik Akademisyen Görüşleri

Sümeyye Aydın Gürler¹

Oktay Baykara²

Type/Tür:

Research/Araştırma

Received/Geliş Tarihi:

April 2/2 Nisan 2020

Accepted/Kabul Tarihi:

December 7/7 Aralık 2020

Page numbers/Sayfa No: 225-245

Corresponding

Author/İletişimden Sorumlu

Yazar: s.aydingurler@gmail.com



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication. / Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright © 2017 by

Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

Öz

Nitelikli öğretmen yetiştirebilmek için öğretmen yetiştiren kurumların lisans müfredatlarında çağın gereklerine uygun şekilde düzenlemeler yapılmalıdır. Bu amaçla 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere 25 lisans programının ders ve içeriklerinde düzenleme yapılmıştır. Bu yeni program, 2018-2019 öğretim yılında sadece lisans 1. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Sınıf öğretmenliği alanı farklı içeriklere sahip olmasından dolayı en çok değişikliğe uğrayan öğretmenlik alanlarının başında gelmektedir. Yeni sınıf öğretmenliği lisans programındaki tüm derslerin, özellikle de fen derslerinin içeriğindeki değişiklikler programın en dikkat çekici yönüdür. Değişen yeni sınıf öğretmenliği lisans programında Genel Fizik, Genel Kimya ve Genel Biyoloji gibi alan dersleri kaldırılmıştır. Bu bağlamda bu çalışmada, eski programdaki alan derslerinin tüm konularını içeren ve yeni programda sadece bir dönemde verilecek olan İlkokulda Temel Fen Bilimleri dersi hakkında akademisyenlerin görüş ve değerlendirilmesinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu çalışma nitel bir araştırma olup veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemiyle de çalışmanın katılımcıları belirlenmiştir. Çalışma, 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Fırat ve İnönü Üniversitelerinde görev yapan 10 öğretim üyesi ile yürütülmüştür. Veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, akademisyenler genel olarak İlkokulda Temel Fen Bilimleri dersinin içeriğinin ve süresinin yetersiz olduğunu ve bu içerikle fen alanında donanımlı öğretmenler yetişmeyeceğini ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Akademisyen görüşü, fen bilimleri, ilkokul, lisans programı, sınıf öğretmeni.

Suggested APA Citation /Önerilen APA Atıf Biçimi:

Aydın Gürler, S., & Baykara, O. (2021). İlkokulda temel fen bilimleri dersine yönelik akademisyen görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(1), 225-245. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.713215>

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Gaziantep Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Gaziantep/Türkiye
Assist. Prof. Dr., Gaziantep University, Department of Mathematics and Science Education, Gaziantep/Turkey
e-mail: s.aydingurler@gmail.com **ORCID ID:** orcid.org/0000-0003-2651-4395

² Prof. Dr., Fırat Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Elazığ/Türkiye
Prof. Dr., Fırat University, Department of Mathematics and Science Education, Elazığ/Turkey
e-mail: obaykara@gmail.com **ORCID ID:** orcid.org/0000-0003-4429-0401

The Opinions of Academicians on Elementary Science Course in Primary School

Abstract

In order to train qualified teachers, arrangements should be made in the undergraduate curriculum of teacher training institutions in accordance with the requirements of the recent times. For this purpose, the courses and content of 25 undergraduate programs have been arranged to be implemented as of 2018-2019 academic year. This new program was applied only on 1st-year undergraduate students during the 2018-2019 academic year. Primary school teaching is among primary areas of teaching that underwent the most of revisions due to its complex structure. In the new primary school teaching undergraduate program, the changes in the content of all courses, particularly of science courses are the most striking aspect of the program. The field courses such as General Physics, General Chemistry and General Biology were removed in the new primary school teaching undergraduate program. In this content, the aim of current study is to determine the opinions and evaluation of academicians about the Elementary Science Course in Primary School that includes all subjects of field courses in former program and being taught in only one term in the new program. This study is a qualitative research and data was obtained with a semi-structured interview form. The participants who attended the study were determined by criterion sampling method. The study was carried out with ten academic staff working in Fırat University and Inonu University in the spring semester of 2018-2019. The content analysis method was used for data analysis. According to the results, academicians generally stated that they found the content and duration of the Elementary Science Course in Primary School insufficient. Finally, the participants have also stated that teachers who are equipped in the field of science will not be raised with this content.

Keywords: Academician opinion, primary school, primary school teacher, science, undergraduate program.

Giriş

Bilginin çok çabuk değiştiği günümüzde eğitimin ve süreçlerinin de değişime uğraması kaçınılmazdır. Sürecin bir parçası olan öğrenci ve öğretmenlerin yeterlilikleri de büyük değişime uğramıştır. Öğrenci bilgiyi alan, ezberleyen ve aktaran rolünden çıkıp; yaratıcı düşünen, öğrendiği yeni bilgiyi ön bilgileri üzerine inşa edebilen, analiz ve sentez yapabilen bir role bürünmüştür. Öğrenci profilindeki bu değişim öğretmen profilinin de değişmesine neden olmuştur. Öğretmen ise sadece bilgiyi aktaran değil, yol gösteren yani rehber konumuna bürünmüştür (Yurdakal, 2018). Eğitim sisteminin başarılı olarak yürütülebilmesi için sistemde önemli bir role sahip öğretmenlerin de nitelik ve nicelik olarak donanımlı olması gerekmektedir (Kavcar, 1982). Çünkü nitelikli öğretmen demek yetiştirilecek insan gücünün de nitelikli olması demektir (Çoban, 1996). Bilgi çağında öğretmenlerin rakipleri meslektaşları değil, internet siteleridir. Öğretmenlerin öğrencilerini bu dijital güçlerden daha fazla etkilemesi için yeni bir öğrenci profiline, dolayısıyla da yeni bir öğretmen yetiştirme sistemine ihtiyaç vardır (Özcan, 2013). Bu yeterliliğe sahip öğretmen yetiştirmek için de öğretmen yetiştirme politikalarında önemli değişiklikler yapılması kaçınılmazdır (Yüksel, 2015). Ülkemizde öğretmen yetiştirme anlayışında ve öğretmen yetiştirme programında Tanzimat'tan bu yana birçok değişiklik yapılmıştır. Özellikle Cumhuriyet döneminde nitelik ve nicelik bakımından donanımlı öğretmenlerin yetiştirilmesine büyük önem verilmiştir (Çoban, 2011). 1923-1981 yıllarında ise ilkökula öğretmen yetiştirmede İki Yıllık Eğitim Enstitüleri, Köy Enstitüleri ve İlköğretmen Okulları; ortaokula öğretmen yetiştirmede Üç Yıllık Eğitim

Enstitüleri; liselere öğretmen yetiştirmede ise Üniversiteler ve Yüksek Öğretmen Okulları önemli role sahiptir. Kısacası bu dönemde (1923-1981) öğretmen yetiştirme işlevi bir taraftan üniversiteler tarafından bir taraftan da Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı yükseköğretim kurumlarınca yürütülmekteydi (Kavak, Aydın ve Akbaba-Altun, 2007). 1982 yılında öğretmen yetiştirme işlevinin üniversitelere devredilmesiyle, 1997, 2006 ve 2009 yıllarında öğretmen yetiştirme lisans programlarında yeniden düzenlemelere gidilmiştir. Bu bağlamda yapılan son değişiklik ise 2018 yılında yapılmıştır. Bu yılda yapılan değişiklikle eğitim fakültelerinin bölüm ve anabilim dalları yeniden yapılandırılmış ve öğretmen yetiştirme lisans programları güncellenmiştir. Yeni lisans programları ile eğitim fakültelerinin ders saatleri ve ders sayıları azaltılmıştır. Ayrıca yeni lisans programlarında (2018), uluslararası eğitim normlarına uymak adına AKTS yönünden fakülteler arasında standartlık sağlanmış ve seçmeli derslere %25 oranında yer verilerek bu derslerin sayısı artırılmıştır. Böylece Avrupa Yükseköğretim Alanı yaratmayı amaçlayan ve bir reform süreci olarak da bilinen Bologna sürecine uyum sağlanmak istenmiştir (Yurdakal, 2018). Yeni program 2018-2019 öğretim yılında sadece lisans 1. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Diğer sınıflar ise eğitimlerine başladıkları programla devam etmektedirler (Kılıç Özmen, 2019). Sınıf öğretmenliği alanı farklı içeriklere sahip olmasından dolayı en çok değişikliğe uğrayan öğretmenlik alanlarının başında gelmektedir (Çoban, 2011). Eski sınıf öğretmenliği lisans programının (2006) en çok dikkat çeken yönü derslerin ağırlıklı olarak bilişsel alana yönelik olması ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) arasında görülen uyumsuzluktur. Ayrıca 152 kredilik sınıf öğretmenliği lisans programının sadece 21 kredisi öğretmenlik meslek bilgisi dersleriyle ilgilidir (Atanur Başkan, Aydın ve Madden, 2006). Kısacası bu programda alan ve alan eğitimi derslerinin yoğunlukta olduğu görülmektedir. Yeni sınıf öğretmenliği lisans programında (2018) ise programda yer alan derslerin %46'sını alan eğitimi dersleri, %35'ini öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, %19'unu ise genel kültür dersleri oluşturmaktadır (YÖK, 2018). Hallam (2009)'a göre sınıf öğretmeni adaylarının almaya en çok ihtiyaç duyduğu dersler alan eğitimi ve öğretmenlik meslek bilgisi gibi derslerdir. 2018 yılında güncellenen lisans programları da bu amaca yönelik güncellenmiştir. Ayrıca yeni sınıf öğretmenliği lisans programındaki tüm derslerin, özellikle de fen derslerinin içeriğindeki değişiklikler programın en dikkat çekici yönüdür. Eski (2006) ve yeni (2018) sınıf öğretmenliği lisans programlarının içeriğinin fen dersleri açısından karşılaştırılması Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Eski ve Yeni Sınıf Öğretmenliği Lisans Programlarının İçeriğinin Fen Dersleri Açısından Karşılaştırılması

Yarıyılar	2006 Programı	2018 Programı
I. Yarıyıl	Genel Biyoloji	-
II. Yarıyıl	Genel Kimya	İlkokulda Temel Fen Bilimleri
III. Yarıyıl	Genel Fizik	Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları
IV. Yarıyıl	Fen ve Teknoloji Lab. Uygulamaları I	-
V. Yarıyıl	Fen ve Teknoloji Lab. Uygulamaları II	Fen Öğretimi
VI. Yarıyıl	Fen ve Teknoloji Öğretimi I	-
	Fen ve Teknoloji Öğretimi II	-

Tablo 1'e göre eski sınıf öğretmenliği lisans programına (2006) bakıldığında öğretmen adayları birinci yarıyılta "Genel Biyoloji", ikinci yarıyılta "Genel Kimya", üçüncü yarıyılta "Genel Fizik" ve "Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları I", dördüncü yarıyılta "Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları II", beşinci yarıyılta "Fen ve Teknoloji Öğretimi I" ve altıncı yarıyılta "Fen ve Teknoloji Öğretimi II" derslerini almaktaydılar (YÖK, 2006). 2018 programına bakıldığında ise alan dersleri (Genel Biyoloji, Genel Kimya, Genel Fizik) kaldırılmış ve ikinci yarıyılta "İlkokulda Temel Fen Bilimleri" (İTFB) adı altında alan eğitimine ağırlık veren ders getirilmiştir. Ayrıca 2006 programında laboratuvar dersi "Fen ve Teknoloji Lab. Uygulamaları I" ve "Fen ve Teknoloji Lab. Uygulamaları II" şeklinde iki dönemde verilirken; 2018 programında "Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları" adı altında tek bir dönemde verilmeye başlanmıştır. Benzer şekilde 2006 programında Fen ve Teknoloji Öğretimi dersi "Fen ve Teknoloji Öğretimi I" ve "Fen ve Teknoloji Öğretimi II" şeklinde iki dönemde verilirken; 2018 programında "Fen Öğretimi" adı altında tek bir dönemde verilmeye başlanmıştır (YÖK, 2018).

2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan dolayısıyla daha yeni olan lisans programlarının içeriklerinin bölüm ve dersler bağlamında incelenmesi şüphesiz ki programların daha etkili ve verimli olmasını etkileyecek ve daha sonraki zamanlarda yapılacak olan program geliştirme çalışmalarına öncülük edecektir. Ayrıca lisans programlarının etkili ve verimli olmasında en büyük rol şüphesiz ki bu dersleri veren akademisyenlere aittir. Akademisyenlerin yeni lisans programlarının ders içerikleri hakkında ne düşündükleri bu programların daha verimli hale gelmesi için yapılabilecek düzenlemelerde önemli bir veri sağlayabilir. Ayrıca yeni bir uygulama olan bu programların ve ders içeriklerinin değerlendirilmesi hakkında çok az çalışmaya rastlanılmış olması araştırmanın önemini daha da artırmaktadır. Bu çalışmada, eski sınıf öğretmenliği programındaki alan derslerinin (Genel Fizik, Genel Kimya ve Genel Biyoloji) kaldırılarak, bu derslerin konularının yeni programda sadece bir dönemde *İlkokulda Temel Fen Bilimleri* dersi adı altında verilmesi ile ilgili olarak akademisyenlerin görüş ve değerlendirilmesinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. YÖK tarafından güncellenen yeni öğretmenlik lisans programları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
2. Daha önce sınıf öğretmenliği programında yer alan Genel Fizik, Genel Kimya ve Genel Biyoloji alan derslerinin müfredattan kaldırılarak ve bu derslerin özet bir şekilde *İlkokulda Temel Fen Bilimleri* dersi adı altında ve tek bir dönemde verilmesini doğru buluyor musunuz?
3. Fen Bilimleri alan dersleri (Genel Fizik, Genel Kimya, Genel Biyoloji) yerine sadece *İlkokulda Temel Fen Bilimleri* dersini alan sınıf öğretmeni adaylarının yeterli fen bilimleri donanımına sahip olacağını düşünüyor musunuz?
4. Fen Bilimleri alan derslerini (Genel Fizik, Genel Kimya, Genel Biyoloji) alamayan sınıf öğretmeni adaylarının 21. yüzyıl becerilerine sahip öğrenciler yetiştirebileceklerine inanıyor musunuz?
5. Size göre *İlkokulda Temel Fen Bilimleri* dersinin içeriğine başka hangi konu başlıkları eklenmelidir?

Yöntem

Eski programdaki alan derslerinin tüm konularını içeren ve yeni programda sadece bir dönemde verilecek olan İlkokulda Temel Fen Bilimleri dersi hakkında akademisyenlerin görüş ve değerlendirilmesinin ortaya konulmasının amaçlandığı bu çalışma temel nitel bir araştırmadır. Merriam (2013)'a göre bir kimse fenomenolojik, etnografik, öyküsel analiz, gömülü teori kapsamına girmeyen nitel bir çalışma yapabilir ve tüm nitel araştırmalar yorumlamaya dayalı olduğu için bu tür çalışmalar "temel nitel araştırma" olarak adlandırılır. Temel nitel araştırma yapan araştırmacılar insanların hayatlarını nasıl yorumladıklarını ve deneyimlerine ne anlam kattıklarını araştırmak ve bu anlamları ortaya çıkarmak için uğraşırlar. Bu amaçla veriler doküman analizi, gözlem veya görüşmeler yoluyla toplanır (Merriam, 2013). Dolayısıyla nitel araştırma desenlerinden hiçbirinin kapsamına tam olarak uymayan bu çalışmada görüşme yoluyla akademisyenlerin İlkokulda Temel Fen Bilimleri dersi hakkındaki görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Fırat ve İnönü üniversitelerinde görev yapan ve görüşme yapmayı kabul eden 10 öğretim üyesi oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak katılımcılar belirlenmiştir. Bu örnekleme yönteminde, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan tüm durumlar çalışılır. Belirlenecek olan ölçüt ya araştırmacı tarafından ya da hazır ölçüt listesi kullanılarak belirlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada ise çalışma grubunu belirlemede alınan ölçüt araştırmacılar tarafından çalışmanın amacına uygun olarak belirlenmiştir. Ölçüt ise; bu çalışmaya katılan akademisyenlerin Eğitim Fakültelerinin *Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi* ve *Temel Eğitim* bölümlerinde görev almaları ve sınıf öğretmenliği programındaki fen derslerine girmiş olmalarıdır. Çünkü sınıf öğretmenliği programındaki fen derslerine genellikle Temel Eğitim bölümünde uzmanlığı fen eğitimi alanında olan veya Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi bölümü Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalında görev alan akademisyenler girmektedir. Bu akademisyenlerin görüşünün alınması çalışmanın daha sağlıklı yürütülmesi açısından önemlidir. Ayrıca araştırmanın etiği açısından araştırmaya katılan akademisyenlerin isimlerine yer verilmemiştir. Örnekleme oluşturan akademisyenler kendi içlerinde rakamlarla kodlanmış ve "A" harfi ile temsil edilmişlerdir (A1, A2, A3,.....A9, A10). Araştırmaya katılan akademisyenlerin demografik özelliklerine Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların altısı erkek, dördü bayandır. Yaşları 34-65 arasında; kıdem yılları ise 9-43 yıl arasında değişmektedir. Katılımcıların altısı doktor unvanına, ikisi doçent unvanına, ikisi de profesör unvanına sahiptir. Akademisyenlerin ikisi Temel Eğitim; geriye kalan sekizi de Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi bölümünde görev yapmaktadır.

Tablo 2

Araştırmaya Katılan Akademisyenlerin Demografik Özellikleri

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Kıdem Yılı	Unvan	Görev Yapılan Bölüm
A1	Erkek	43	19	Prof. Dr.	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi
A2	Bayan	52	20	Dr.	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi
A3	Bayan	44	20	Dr.	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi
A4	Bayan	39	16	Dr.	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi
A5	Erkek	65	43	Prof. Dr.	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi
A6	Bayan	39	16	Dr.	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi
A7	Erkek	42	17	Doç. Dr.	Temel Eğitim
A8	Erkek	41	18	Doç. Dr.	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi
A9	Erkek	34	9	Dr.	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi
A10	Erkek	39	15	Dr.	Temel Eğitim

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanılmasında nitel veri toplama yöntemlerinden görüşme yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Wengraf (2001)'a göre yarı yapılandırılmış görüşme; görüşme sırasında ihtiyaç duyulması halinde, soruların yeniden düzenlenmesine imkân verdiği nitel araştırmalarda çok tercih edilmektedir. Görüşme formu hazırlanmadan önce ilk olarak araştırmacılar tarafından araştırma konusuyla ilgili genel bir alan yazı taraması yapılmış ve taslak bir görüşme formu hazırlanmıştır. Taslak görüşme formunun çalışmanın amacına uygunluğu ve soruların anlaşılabilirliği bakımından Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi bölümündeki iki akademisyenin görüşlerine başvurulmuştur. Akademisyenler soruları genel olarak çalışmanın amacına uygun ve anlaşılır bulmuştur. Böylece görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüşme formu üç kısımdan oluşmaktadır. Birinci bölümde yönerge kısmı vardır. Yönerge kısmında, katılımcılara araştırmanın amacı açıklanarak araştırmanın amacına ulaşması için soruları samimi bir şekilde cevaplamaları istenmiştir. İkinci bölümde örnekleme oluşturan akademisyenlerin kişisel bilgilerine (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem yılı, unvan, görev yapılan bölüm) yer verilmiştir. Üçüncü bölümde ise İTFB dersine yönelik akademisyen görüşlerini belirlemek adına beş soru yer almaktadır. Katılımcılar ile yüz yüze görüşme yapılmış olup sorulara verdikleri cevaplar yazıya aktarılmıştır. Görüşmeler, akademisyenlerin uygun oldukları zamana randevu alınarak ofislerinde, sessiz bir ortamda ve her iki araştırmacının katılımıyla yapılmış olup ortalama 35 dakika sürmüştür.

Güvenirlilik ve geçerlik. Bu çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak için Lincoln ve Guba (1985) tarafından önerilen ve nitel araştırmanın niteliğini artıracak olan *inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik* stratejileri kullanılmıştır. Çalışmanın inandırıcılığı uzman incelemesi ve katılımcı teyidi ile sağlanmıştır. Bu amaçla görüşme formu hakkında Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalında görevli iki akademisyenin görüşlerine başvurulmuştur. Katılımcı teyidini sağlamak için de araştırmacı görüşme sonunda topladığı verileri özetleyerek katılımcılardan kendi algısının verileri doğru yansıtıp yansıtmadığını kontrol etmelerini istemiştir. Çalışmanın aktarılabilirliğini sağlamak için ise yapılan çalışma, katılımcılar ve araştırmanın yapıldığı yer ile ilgili detaylı bilgiler verilmiştir. Böylece okuyucunun verilerin elde edildiği ortamı zihninde canlandırması sağlanmıştır. Araştırmanın

tutarlılığını sağlamak adına aynı veriler iki araştırmacı tarafından tek tek analiz edilip kodlanmıştır. Verilerin kodlanması aşamasında, Strauss ve Corbin (1990) tarafından bahsedilen üç çeşit kodlama türünden biri olan verilerden çıkarılan kavramlara göre kodlama yapılmıştır. Bu amaçla her bir araştırmacı, elde ettiği verileri incelemiş, anlamlı bölümlere ayırmış ve her bölümün kavramsal olarak ne anlama geldiğini bulmaya çalışmıştır. Dolayısıyla her bir görüşme sorusu için araştırmacılar tarafından kodlar oluşturulmuştur. Daha sonra ise araştırmacılar arasındaki uyum oranını belirlemek için Miles ve Huberman (1994) tarafından ortaya konan güvenilirlik formülü (Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)x100) kullanılmıştır. Araştırmacılar arasındaki uzlaşma yüzdesi %85 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan yüzdenin %70 ve üzeri olması verilerin analiz güvenilirliğini sağlamak için yeterlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bununla birlikte katılımcı ifadelerine doğrudan alıntılama yapılarak da çalışmanın teyit edilebilirliği sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

İçerik analizi yöntemi kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2006)'e göre bu analiz türünde yapılan temel işlem benzerlik gösteren verileri belirli kavramlar ve temalar etrafında bir araya getirerek bunları okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenleyip yorumlamaktır. İçerik analizine öncelikle verilerin kodlanması aşaması ile başlanmıştır. Oluşturulan bu kodlar çerçevesinde aşağıdaki kategoriler (temalar) ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu çalışmada asıl ortaya konulmak istenen temel temanın *İTFB Dersinin Değerlendirilmesi* olduğu vurgulanmıştır.

- Güncellenen Yeni Öğretmenlik Lisans Programları Hakkındaki Genel Görüş
- İTFB Dersine İlişkin Genel Görüş
- İTFB Dersini Alan Öğretmen Adaylarının Fen Bilgisi Alan Yeterliliği
- Sınıf Öğretmeni Adaylarının 21. Y.Y. Becerilerine Sahip Öğrenciler Yetiştirme Durumu
- İTFB Dersinin İçeriğine Eklenmesi Gereken Konu Başlıkları

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Fırat ve İnönü Üniversitelerinde görev yapan 10 öğretim üyesi ve öğretim üyelerine uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen verilerin araştırmacılar tarafından yapılan içerik analizi ile sınırlıdır. Farklı örneklem grupları üzerinde farklı araştırmacılar tarafından farklı veri toplama araçları kullanılarak yapılan çalışmalar farklı sonuçlar verebilir.

Bulgular

Çalışmanın bulguları araştırma problemleri odaklı hazırlanan görüşme formundan elde edilen verilerin analizi yapılarak oluşturulmuştur. Çalışma bulguları beş kategorik başlık altında verilmiştir. Bu kategoriler ise akademisyenlerin görüşme sorularına verdikleri cevaplardan oluşturulan kodları içermektedir. Ana tema etrafında oluşturulan kategoriler ve bu kategorilere ilişkin kodlar Tablo 3'deki gibi oluşturulmuştur.

Tablo 3
Çalışmada Elde Edilen Kategoriler ve Kodlar

Kategoriler	Kodlar	f
a) Güncellenen Yeni Öğretmenlik Lisans Programları Hakkındaki Genel Görüş	Alan eğitime yönelik derslerin azaltılması	4
	Alan bilgisi yetersiz öğretmen adaylarının yetişmesi	3
	Yöntemi bilmesinin yeterli olması	1
	Paydaş görüşlerin ve alan yazındaki çalışmaların dikkate alınmaması	1
b) İTFB Dersine İlişkin Temel Görüş	Ders saatinin yetersiz olması	4
	Alanında donanımsız öğretmenlerin yetişmesi	3
	Fen okur-yazar birey yetişmemesi	1
c) İTFB Dersini Alan Öğretmen Adaylarının Fen Bilgisi Alan Yeterliliği	Yeterli donanuma sahip olunmaması	4
	Fen bilimleri dersinin uzmanlar tarafından ayrı ayrı verilmesi	1
	Uluslararası sınavlardaki başarının etkilenmesi	1
d) Sınıf Öğretmeni Adaylarının 21. Yüzyıl Becerilerine Sahip Öğrenciler Yetiştirme Durumu	Sahip olunan bilginin aktarılması	3
	Ustası yetersiz çırak yetişmesi	2
	Fen okur-yazar birey yetişmemesi	1
e) İTFB Dersinin İçeriğine Eklenmesi Gereken Konu Başlıkları	Başka konuların eklenmesinin sorunu çözmemesi	2
	İlkokul fen müfredatındaki konuların eklenmesi	1
	Temel süreç becerilerinin eklenmesi	1
	Biyoloji konularının artırılması	1

a) Güncellenen Yeni Öğretmenlik Lisans Programları Hakkındaki Genel Görüş

Çalışmaya katılan akademisyenlere araştırmanın ilk sorusu olarak "YÖK tarafından güncellenen yeni öğretmenlik lisans programları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?" sorusu sorulmuştur. Bu soruya akademisyenlerin verdikleri cevaplara göre *Alan Eğitime Yönelik Derslerin Azaltılması*, *Alan Bilgisi Yetersiz Öğretmen Adaylarının Yetiştirilmesi*, *Yöntemi Bilmesinin Yeterli Olması*, *Paydaş Görüşlerin ve Alan Yazındaki Çalışmaların Dikkate Alınmaması* kodları oluşturulmuştur.

Alan Eğitime Yönelik Derslerin Azaltılması

A₃: "Alan eğitime yönelik derslerin oranının azalmasını sağlıklı buluyorum. Eksik bilgilerin ileride daha büyük problemlere sebep olacağını düşünüyorum."

A₄: "Dağılımın uygun olmadığını düşünüyorum. Alan eğitime yönelik derslerin azaltılmasını doğru bulmuyorum."

A₉: "Alan bilgisi öğretmenlerin öğretmekten sorumlu oldukları bilgilerdir. Dolayısıyla bu bilgilerin programda azaltılması bana göre uygun değildir."

A₁₀: "Girdiğimiz derslerde net bir şekilde gördüğümüz; öğrencilerin alan bilgisinde ciddi eksikliklerinin olmasıdır. Çoğu zaman anlattığımız konular hakkında bilgi sahibi olmayı bırakın, ilk kez duyduklarını ifade etmektedirler. Alan derslerinin azaltılması ciddi bir hata olmuştur."

Alan Bilgisi Yetersiz Öğretmen Adaylarının Yetiştirilmesi

A₁: "Alan dersleri eski müfredatta bile yetersizdi. Özellikle fizik dersinin ders saati konuları yetiştirmeye yetmiyordu. Son haliyle bu ders müfredattan çıkarıldı. Yeni dağılım ile alan bilgisi yetersiz öğretmen adaylarının yetişeceği aşikârdır."

A6: "Alan eğitimine yönelik dersler eski haliyle bile yetersiz geliyordu. Bu haliyle öğretmen adaylarının yetersiz alan bilgisi ile mezun olacağı ortadadır."

A8: "2018 Dünya Ekonomik Forum raporuna göre Matematik ve Fen Eğitimi kalitesinde Türkiye 104. sıradadır. TIMSS ve PISA sonuçları da bunu teyit etmektedir. Bu tablo sınıf öğretmenlerimizin alan ve alan eğitimi bilgilerinin yetersizliğinin bir sonucudur. Yeni lisans programı bilimsel ilkeleri temel alan, sorunu çözme niyetinden çok uzak bir programdır."

Yöntemi Bilmesinin Yeterli Olması

A5: "Bu programların hazırlanmasında görev alan uzmanların alan eğitiminden olmayışının (varsa da çok az) etkisiyle adeta *yöntemi bilirse alanı bilirse de olur görüşü* ağır basmaktadır. Oysa bir öğretici yöntemi bilse bile bilmediği bir konuyu nasıl öğretir?"

Paydaş Görüşlerin ve Alan Yazındaki Çalışmaların Dikkate Alınmaması

A2: "Yeni programdaki dağılım ne yazık ki paydaşların görüşleri ve alan yazındaki çalışmalar dikkate alınmadan yapılmıştır. 21. Yüzyıl yetkinlik ve becerilerine sahip öğretmen yetiştirebilecek bir lisans programı değil. Alan yazın tarandığında temel sorunun mesleki formasyon ve öğretmenlik uygulaması ders saatlerinin artırılması gerektiği şeklinde değerlendirmeler yoğunluktadır. Ama önceki program ile karşılaştırdığımızda bu yönde değişen pek bir şeyin olmadığını görüyoruz."

Bu kategori çerçevesinde akademisyenlerin görüşlerine bakıldığında; akademisyenlerin yeni lisans programının dağılımını uygun bulmadığı, dolayısıyla bu dağılımın getirebileceği sorunlar üzerinde yoğunlaştıkları görülmektedir.

b) İTFB Dersine İlişkin Genel Görüş

Akademisyenlere araştırmanın ikinci sorusu olarak "Daha önce sınıf öğretmenliği programında yer alan Genel Fizik, Genel Kimya ve Genel Biyoloji alan derslerinin müfredattan kaldırılarak ve bu derslerin özet bir şekilde İlkokulda Temel Fen Bilimleri dersi adı altında ve tek bir dönemde verilmesini doğru buluyor musunuz?" sorusu sorulmuştur. Bu soruya akademisyenlerin verdikleri cevaplara göre *Ders Saatinin Yetersiz Olması, Alanında Donanımsız Öğretmenlerin Yetiştirilmesi, Fen Okur-Yazar Birey Yetiştirilmesi* kodları oluşturulmuştur.

Ders Saatinin Yetersiz Olması

A9: "Fizik, kimya ve biyoloji dersleri kapsamlı derslerdir ve bu üç dersin tek bir dönemde özet bir şekilde verilmesi mümkün görülmemektedir. Bir öğretmen adayı bir dönemde hangi fen dersinin hangi konularını öğrenebilecektir? Fen Bilimlerini öğrenme açısından bu üç dersin yeniden programa yerleştirilmesi gerekir."

A7: "Eski programlar ağırdı. Sınıf öğretmenliği yapacak birisi için çok fazla bilgi içeriyordu. Bu yüzden bir düzenleme yapılması gerekiyordu. Ancak bu kez de her bir derse ortalama 4 hafta düşmesi ve tek bir dönemde verilmesi öğretmen adaylarında yetersiz alan bilgisi oluşturacağını düşünmekteyim."

A6: "Eski müfredatta öğrenciler fen alan bilgisini yeterince almadan, tam olarak özümseyemeden öğretmen oluyordu. Bu durumda üç ayrı ders tek bir ders altında ve daha az ders saati ile verilmeye çalışılacak. Bu kısa sürede fen biliminin temel kavramlarının öğretilmesinden ileriye gidilmeyecektir."

A2: “Doğru değil. Eğer bilim ve teknolojinin şekillendirdiği ve hayatımızı yönlendirdiği bir çağda yer edinmek istiyorsak önce okul öncesinden başlayarak öğrencilere araştıran, sorgulayan, bilimsel düşünebilen bireyler yetiştirmemiz gerekir. Haftada üç saatle Fizik, Kimya, Biyoloji, Yer Bilimleri ve Sağlık gibi konuların kavratılabilmesi mümkün değil. Ama bizler bilgi sahibi olmadan fikir sahibi olmaya alıştık. O nedenle böyle bir değişikliğe gidilmiş olabilir.”

Alanında Donanımsız Öğretmenlerin Yetiştirilmesi

A1: “Bu derslerin kaldırılmasını kesinlikle doğru bulmuyorum. İlkokuldaki öğrenciler çevresine karşı daha meraklıdır. Bu nedenle çok fazla sorular sorarak meraklarını gidermeye çalışırlar. Fizik, Kimya ve Biyoloji alan derslerinde gerekli temel bilgileri alamayan bir öğretmen öğrencilerine yetmeyecek ve öğrencilerde ileride yeri doldurulamayacak eksikliklere neden olacaklardır.”

A8: “Alan bilgisi zayıf olan bir öğretmenin yeterlik sahibi olması mümkün değildir. Bu program mevcut tabloyu daha da geriye götürecektir.”

A10: “Daha önceki müfredatta sınıf öğretmeni adayları fizik, kimya ve biyoloji derslerini detaylı bir biçimde alıyordu. Liselerde yeterli temel fen bilimleri dersi almadan gelen bu öğrenciler için bu dersler çok önemliydi. Eksiklikleri üniversitede kapatılıyordu. Yeni sistemde çok yüzeysel ve yetersiz bir durumda.”

Fen Okur-Yazar Birey Yetiştirilmesi

A4: “Özet yapılmasını doğru bulmuyorum. Ülkemizde fen bilimleri alanında yetişmiş insan sayısının yetersiz olduğunu, bu alanda bilgili insan sayısını az buluyorum. Sorgulayan, araştıran, düşünen bireylere ihtiyaç olduğunu, Fen’in bu anlamda kişiye başka bir ufuk açtığını, farklı bakış açıları kazandırdığını, doğayı-dünyayı-hayatı anlama ve anlamlandırmada çok büyük bir rol oynadığını inanıyorum. Bunların eksik olduğu birey toplum hayatın her alanında zorluk yaşayacak ve insanlığın hak ettiği yaşam koşullarından mahrum kalacaktır.”

Bu kategori çerçevesinde akademisyenlerin görüşlerine bakıldığında; akademisyenlerin daha çok İTFB dersinin ders içeriği ve ders saatinin yeterli olmadığı üzerinde yoğunlaştıkları görülmektedir.

c) İTFB Dersini Alan Öğretmen Adaylarının Fen Bilgisi Alan Yeterliliği

Akademisyenlere araştırmanın üçüncü sorusu olarak “Fen Bilimleri alan dersleri (Genel Fizik, Genel Kimya, Genel Biyoloji) yerine sadece İlkokulda Temel Fen Bilimleri dersini alan sınıf öğretmeni adaylarının yeterli fen bilimleri donanımına sahip olacağını düşünüyor musunuz?” sorusu sorulmuştur. Bu soruya akademisyenlerin verdikleri cevaplara göre *Yeterli Donanıma Sahip Olunmaması, Fen Bilimleri Dersinin Uzmanlar Tarafından Ayrı Ayrı Verilmesi, Uluslararası Sınavlardaki Başarının Etkilenmesi* kodları oluşturulmuştur.

Yeterli Donanıma Sahip Olunmaması

A6: “Bir öğretmen öğrencilerine vereceği bilgiden fazlasına sahip olmalıdır. Çok fazla konuda bilgi sahibi ve donanımlı olmalıdır. İlkokulda Temel Fen Bilimleri dersi fen bilimlerine giriş niteliğinde bir ders olarak görülmektedir.

İlkokul düzeyindeki bir öğrencinin müfredat dışında soracağı bir soruya bile cevap veremeyecek öğretmenler yetiştirme ihtimali ortaya çıkmaktadır.”

A₉: “Bu derslerin yerine temel fen bilimleri dersi alan öğretmen adaylarının yeterli fen bilimleri donanımına sahip olacağını düşünmüyorum. Çünkü bu dersler hayatın içinden konuları kapsamakla birlikte birçok yasa ve teorinin olduğu derslerdir. Temel anlamda anlamak bile bir dönemde yeterli olmaz.”

A₅: “Hayır, düşünmüyorum. Öyle olsaydı ilkokulu bitiren birinin ilkokula öğretmen olmasının bir sakıncası olmazdı. Ortaokul, lise, üniversite eğitimi almanın zorunlu olması sadece bazı öğretim yöntemlerini (bu da genel öğretim yöntemleri) kazandırmak için midir? Genel kültür denilen kültür içinde Fizik, Kimya, Biyoloji kültürü yok mudur? Elektrik çarpmasının nedeni ve vücutta oluşturacağı tahribat veya yanmanın mekanizması, oluşan gazların etkisi genel kültür değil midir ki bunlar olmadan genel kültür artırılıyor.”

A₄: “Fen Bilimleri alan derslerinin tek bir derse sığdırılmaya çalışılmasını doğru bulmuyorum. Bu dersi alan öğretmenlerin Fen Bilimleri alan derslerinde yeterli olmayacağını düşünüyorum. Her bir dersin kendi içinde öğrenilmesi gereken konuların azaltılacağını, bu durumda derslerin temellerinin yeterli öğrenilemeyeceğini düşünüyorum. Sınıf öğretmenlerinin kişinin hayatında çok önemli bir rol üstlendiği gerçeği aşikârdır. Bu kadar önemli bir noktada bulunan kişilerin Fen Bilimleri alanında yetersiz olmasına yol açacağını, dolayısıyla da yetiştirilen öğrencilerin de yetersiz olacağını düşünüyorum.”

Fen Bilimleri Dersinin Uzmanlar Tarafından Ayrı Ayrı Verilmesi

A₃: “Düşünmüyorum. Müfredat değişmeden önceki halinde bile ders saatinin yetersiz olduğuna inanıyordum. Fen Bilimleri dersinin uzmanlar tarafından ayrı ayrı verilmesinin bilginin aktarılması, kalıcılığı ve güvenilirliği açısından daha iyi olacağını düşünüyorum.”

Uluslararası Sınavlardaki Başarının Etkilenmesi

A₂: “Bir dersin içeriğini, özünü bilmeden onu en etkili bir şekilde nasıl öğreteceğimizi bilmemiz mümkün değil. Bunu başkalarının yaptıklarını mevcut koşullar, özellikler göz önünde bulundurulmadan kopya uygulamalarla başardığımızı zannediyoruz. Ama PISA, TIMSS gibi uluslararası sınavlardaki başarımız ortada. Tekrar ediyorum “Bilgi sahibi olmadan fikir sahibi olunamaz.”

Bu kategori çerçevesinde akademisyenlerin görüşlerine bakıldığında; akademisyenlerin sadece İTFB dersini alan sınıf öğretmeni adaylarının alanlarında yeterli donanıma sahip olamayacakları, bu durumun zaten düşük olan uluslararası sınavlardaki başarımızı daha da düşüreceği, Fen Bilimleri dersinin her alanının uzmanlar tarafından verilmesi gerektiği düşüncesinde oldukları görülmektedir.

d) Sınıf Öğretmeni Adaylarının 21. Y.Y. Becerilerine Sahip Öğrenciler Yetiştirme Durumu

Akademisyenlere araştırmanın dördüncü sorusu olarak “Fen Bilimleri alan derslerini (Genel Fizik, Genel Kimya, Genel Biyoloji) alamayan sınıf öğretmeni adaylarının 21. Yüzyıl becerilerine sahip öğrenciler yetiştirebileceklerine inanıyor musunuz?” sorusu sorulmuştur. Bu soruya akademisyenlerin verdikleri cevaplara göre *Sahip Olunan*

Bilginin Aktarılması, Ustası Yetersiz Çıracak Yetiştirilmesi, Fen Okur-Yazar Birey Yetiştirilmesi kodları oluşturulmuştur.

Sahip Olunan Bilginin Aktarılması

A₃: “Hayır inanmıyorum. Bilginin aktarımı ancak bu beceriye sahip olmuş kişiler tarafından yapılabilir.”

A₅: “İnanmıyorum. Kişi kendi becerisi olmayan bir konuda başkasına beceri kazandırabilir mi? Eğer yapabilirse o zaman herkes her alanda öğretmenlik yapabilir.”

A₁₀: “Kendisinin dahi bilmediği, anlamadığı fen konularını öğrencilere öğretmeleri mümkün değil.”

Ustası Yetersiz Çıracak Yetiştirilmesi

A₄: “Yetersiz öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine sahip öğrenciler yetiştirebileceklerine inanmıyorum. Öğreticisi, rehberi yetersiz kişi başarılı olamaz. Ustası yetersiz çıracakların çok çok zorlasak %50 den fazlası başarılı olmaz. İstisnai olarak kişinin kendisinde olan meziyetler sayesinde başarılı olabileceği durumlar vardır. Ama bunlar az önce dediğimiz gibi istisnai durumlardır.”

A₁: “Kesinlikle inanmıyorum. Geliştirilen teknoloji ve yenilikler temel fen bilimleri sayesinde olmaktadır. Lisans döneminde bu dersleri tam anlamıyla görmeyen öğrencilerin bu bağlamda ders anlatmaları, örneklendirmeleri yeterli olmayacak ve ülkemizde geleceğin teknolojilerini üretebilecek öğrencilerin yetişmesine vesile olamayacaklardır.”

Fen Okur-Yazar Birey Yetiştirilmesi

A₆: “Günümüzde çocuklar bilgiye kolay ulaşabilmeleri (tablet, tlf, pc aracılığı ile) nedeniyle birçok alanda bilgi sahibi olabilmekte bu da onların merakını ve daha fazla bilgiye ulaşma isteklerini artırmaktadır. Öğretmenlerin de bu çocukların ihtiyaç ve meraklarını karşılayabilecek nitelikte ve donanımda olması gerekir. Fen okuryazarlığı da 21. Yüzyıl becerilerinin başında gelmektedir. Tüm öğrencilerin en azından en temel düzeyde fen kavramlarını ve olgularını anlayabilmesi gerekmektedir. Fen alan bilgisi yetersiz bir öğretmenin fen okur-yazar öğrenciler yetiştirmesi mümkün değildir.”

Bu kategori çerçevesinde akademisyenlerin görüşlerine bakıldığında; akademisyenlerin, yeterli alan donanımına sahip olmayan öğretmenlerin sadece bildiklerini öğrencilerine aktaracağından öğrencilerinin de yeterli donanıma sahip olamayacağı, dolayısıyla fen okur-yazar bireyler yetişemeyeceği düşüncesinde oldukları görülmektedir.

e) İTFB Dersinin İçeriğine Eklenmesi Gereken Konu Başlıkları

Akademisyenlere araştırmanın son sorusu olarak “Size göre İlkokulda Temel Fen Bilimleri dersinin içeriğine başka hangi konu başlıkları eklenmelidir?” sorusu sorulmuştur. Bu soruya akademisyenlerin verdikleri cevaplara göre *Başka Konuların Eklenmesinin Sorunu Çözmemesi, İlkokul Fen Müfredatındaki Konuların Eklenmesi, Temel Süreç Becerilerinin Eklenmesi, Biyoloji Konularının Artırılması* kodları oluşturulmuştur.

Başka Konuların Eklenmesinin Sorunu Çözmemesi

A₆: “Bu dersin içeriğine başka konuların eklenmesi sorunun çözümüne katkı sağlamayacaktır. Ders süresi ancak mevcut konuların işlenmesine yetecektir. Bu ders Fen Bilimlerine giriş dersi niteliğinde kalıp fizik, kimya ve biyoloji

derslerinin ayrıca verilmesi gerekmektedir. Bu dersi hangi alanda uzman öğretim elemanının vereceği de ayrı bir tartışma konusudur.”

A₁: “Bu derse konu başlıkları eklemenin çözüm olmayacağı kanaatindeyim. Yapılan bu değişikliklerin tekrar detaylı bir şekilde gözden geçirilmesi gerekir.”

İlkokul Fen Müfredatındaki Konuların Eklenmesi

A₄: “Staja giden öğrencilerimizden aldığımız dönütlerinden bazıları şunlardır: Üniversitede aldıkları fen eğitiminin çok yetersiz olduğu, MEB’in kitapları incelendiğinde öğretmen adaylarının yeterli alt yapıya sahip olmadıkları... Bu durumda mevcut sistem bile yetersiz iken *İlkokulda Temel Fen Bilimleri* dersinin (içeriğinin ve ders saatinin azaltıldığı) bu ihtiyacı hiç karşılamadığı-karşılamayacağı aşikârdır. Eklenecek konu başlıklarına gelince şuan için MEB’in programındakilerin eklenmesi ve derhal ders saatlerinin artırılması kısmen de olsa mevcut eksikliği giderebilecektir.”

Temel Süreç Becerilerinin Eklenmesi

A₉: “Bence temel süreç becerilerinin de dâhil edilmesi iyi olur.”

Biyoloji Konularının Artırılması

A₁₀: “Canlının temel taşı olan hücreyi tanımalı. Çevresindeki canlıları tanımalı (bitki, hayvan, omurgasızlar vb.) bu canlının beslenmesi, hareketi ve enerji elde etme yolları hakkında fikir sahibi olmalı. Temel besin maddeleri olan protein, karbonhidrat ve yağlar, dengeli beslenme hakkında bilgi sahibi olmalı. Fotosentezi, besin piramidini, organ ve sistemleri ve sistemlerin çalışması hakkında fikir sahibi olmalı.”

Bu kategori çerçevesinde akademisyenlerin görüşlerine bakıldığında; akademisyenlerin bir kısmı bu derse farklı konu başlıkları eklenmesinin var olan sorunu çözemeyeceği konusunda görüş bildirirken bir kısmı da temel süreç becerilerinin eklenmesi, biyoloji konularının artırılması ve içeriğin ilkökul fen müfredatıyla uyumlu hale getirilmesi konusunda görüş bildirmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada 2018-2019 eğitim-öğretim yılında güncellenen yeni sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan İTFB dersi akademisyen görüşlerine göre incelenmiştir. Çalışma verilerinden elde edilen bulguların ortaya koyduğu sonuçlara baktığımızda;

Güncellenen Yeni Öğretmenlik Lisans Programı Hakkındaki Genel Görüş temasında, akademisyenlerin genel olarak programın dağılımını uygun bulmadığı görülmektedir. Akademisyen görüşlerine bakıldığında, katılımcıların özellikle programlardaki alan derslerinin azaltılmasının getireceği sorunlar üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Akademisyenlerden bazıları program güncellenirken paydaş görüşlerin ve alan yazındaki çalışmaların yeterince dikkate alınmadığı düşüncesindedirler. Alan yazı taraması yapıldığında, öğretmen eğitimi sürecinde alan bilgisinin mi yoksa öğretmenlik meslek bilgisinin mi ağırlıklı olması gerektiği konusunda bir tartışma söz konusudur. Yıldırım (2011)’a göre aslında bu sorunun cevabı öğretmene yüklenen anlamla ilişkilidir. *Konu alanı* anlayışına göre nitelikli öğretmen yetiştirmek için alan eğitimine önem verilmelidir. Bu anlayışta öğretmen adayı mesleğini icra etmeye başladığı zaman zaten öğretmenlik meslek bilgisine sahip olacağı, önemli olanın derin bir alan bilgisine sahip olmasıdır. *Öğretmenlik meslek bilgisi* anlayışına göre ise, nitelikli öğretmen demek derse uygun yöntem ve teknikleri

kullanarak eğitim sürecine hâkim olan kişi demektir. Kennedy, Ahn ve Choi (2008)'ye göre bir öğretmen alanında ne kadar donanımlı olursa olsun, sahip olduğu bilgiyi nasıl öğreteceğini bilmiyorsa sahip olduğu bilgiyi de öğretmez düşüncesiyle öğretmenlik meslek bilgisinin önemini vurgulamaktadır. Taş, Kunduroğlu Akar ve Kiroğlu (2017)'nin eski sınıf öğretmenliği lisans programını öğretim üyeleri ve öğretmen adayları görüşleri doğrultusunda değerlendirdikleri çalışmalarında, öğretim üyeleri ve öğretmen adayları programdaki içerik kategorilerinin ağırlığına ilişkin bir değerlendirme de yapmışlardır. Öğretmen adaylarının programdaki alan ve alan eğitimi derslerinin ağırlığı hakkında görüş ayrılığı yaşadığı görülmektedir. Bir kısmı alan ve alan eğitiminin ağırlığının azaltılması yönünde, bir kısmı da değiştirilmemesi yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretim üyeleri ise alan ve alan eğitiminin ağırlığının değiştirilmemesini istemektedir. Ayrıca öğretmen adayları meslek bilgisi ve genel kültür derslerinin ağırlığının artırılması gerektiğini düşünürken; öğretim üyeleri meslek bilgisi ve genel kültür derslerinin ağırlığının değiştirilmemesi görüşündedir. Ancak genel kültür derslerinin ağırlığının değiştirilmesini düşünen akademisyen görüşleri de mevcuttur.

İTFB Dersine İlişkin Genel Görüş temasına bakıldığında, görüşmeye katılan akademisyenlerin hepsi daha önceki (2006) sınıf öğretmenliği programında yer alan Genel Fizik, Genel Kimya, Genel Biyoloji derslerine yeni programda (2018) yer verilmeyip, bu derslere adeta özet bir şekilde İTFB dersi adı altında verilmesini doğru bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Akademisyenlere göre İTFB dersi adeta fen bilimlerine giriş dersi niteliğindedir. Sadece bu dersi alan öğretmen adaylarının fen alanında donanımlı olamayacakları, dolayısıyla fen okur-yazar birey yetişemeyeceği düşüncesi hâkimdir. Akademisyenlerin en büyük tereddütlerinden biri de; üç saatlik bu derste hangi fen konusunun verilebileceğidir. Dolayısıyla bu derste verilecekler fizik, kimya ve biyoloji dersine ilişkin temel bilgilerden öteye gidilmeyecektir. Buna karşın alan yazındaki birçok çalışma akademisyenlerin bu görüşünü desteklememektedir. Şöyle ki alan yazın taraması yapıldığında, Genel Fizik, Genel Kimya ve Genel Biyoloji derslerinin öğretmenlere meslek hayatlarında önemli bir katkı sağlamadığı ve bu derslerin sınıf öğretmeni alanıyla ilgili olmadığı (Bağcı, 2014), bu derslerin gereksiz olduğu (Taşdemir, 1995), programdan çıkartılması gerektiği (Erbey, 2005), öğrenciler tarafından istenmediği (Türkoğlu, 2004), programda etkililiğinin düşük olduğu (Şahin ve Kartal, 2013), alan derslerinden en az yararlanan dersler olduğu (Yavuzer, Dikici, Çalışkan ve AYTEKİN, 2006) şeklinde birçok çalışmaya rastlanılmıştır. Yurdakal (2018) değişen sınıf öğretmenliği lisans programı içeriğini incelediği çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin ilkökul 1-4. sınıflardan sorumlu olduğuna vurgu yaparak ilkökul ders müfredatında yer almayan derslerin (Genel Fizik, Genel Kimya, Genel Biyoloji) lisans müfredatından kaldırılmasını olumlu bir gelişme olarak görmektedir. Alan yazındaki çalışmaların daha çok sınıf öğretmeni adayları ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınarak yapıldığı görülmektedir. Bu derslere karşı sınıf öğretmeni adayları ve sınıf öğretmenlerinin olumsuz tutum sergilemelerinin en büyük sebebi bu derslerin sayısal ağırlıklı dersler olması dolayısıyla ders içeriklerinin ağır ve zor gelmesi olabilir. Ayrıca fen alan derslerini temelde iyi almamış olmaları bu derslere karşı olumsuz tutum sergilemelerine neden olabilmektedir. Belki de yeni sınıf öğretmenliği lisans programı hazırlanırken alan yazındaki bu çalışmalar dikkate alınarak Genel Fizik, Genel Kimya ve Genel Biyoloji

dersleri kaldırılmış olabilir. Ancak fen alan derslerini almadan mezun olacak olan sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuldaki fen bilimleri dersini anlatırken sahip oldukları bilginin yetip yetmeyeceği konusunda akademisyenler tereddüt içerisinde.

İTFB Dersini Alan Öğretmen Adaylarının Fen Bilgisi Alan Yeterliliği temasına bakıldığında, akademisyenler sadece bu dersi alan öğretmen adaylarının fen alanında yeterince donanıma sahip olamayacağı, bu dersin fen bilgisine giriş niteliğinde olduğu, ilkokul öğrencilerinin fen alanındaki sorularına bile cevap veremeyecek öğretmenlerin yetişeceği, dolayısıyla bu durumun zaten düşük olan uluslararası sınavlardaki başarıyı daha da düşüreceği, Fen Bilimleri dersinin her alanın uzmanları tarafından ayrı ayrı verilmesi gerektiği düşüncesindedirler. Alan yazın taraması yapıldığında, fen eğitiminde karşılaşılan en büyük problemlerden birinin ilköğretimde fen derslerini veren öğretmenlerin fen bilgisi konularında yeterli bilgi birikimine sahip olmadığıdır (İnce Aka, Yılmaz ve Karakaya, 2019).

Sınıf Öğretmeni Adaylarının 21. Yüzyıl Becerilerine Sahip Öğrenciler Yetiştirme Durumu temasına bakıldığında, akademisyenler sadece bu dersi alan öğretmen adaylarının yeterli fen donanıma sahip olamayacaklarını, öğretmenlerin öğrencilerine sadece sahip oldukları bilgiyi aktaracağı, dolayısıyla ustası yetersiz çıracak yetişeceği şeklinde görüşler bildirmişlerdir. Okumuş ve Doymuş (2018)'a göre ders içeriklerinin birleştirilerek tek bir ders altında verilmesi konularda ayrıntıya inilmesini engellemektedir. Hâlbuki fen bilgisi dersi içinde yer alan fizik, kimya ve biyoloji dersleri birçok soyut kavramı içerir. Bu soyut kavramlar yeterince somutlaştırılmazsa öğrencilerde kavramları anlamama, yanlış anlama ve kavram yanılması gibi çeşitli problemler ortaya çıkar.

İTFB Dersinin İçeriğine Eklenmesi Gereken Konu Başlıkları temasına bakıldığında, akademisyenler genel olarak bu derse başka konuların eklenmesinin sorunları (fen alan derslerinin kaldırılması, ilkokulda temel fen bilimleri dersinin süresi vb.) çözemeyeceği düşüncesindedirler. Ayrıca akademisyenlere göre bu dersin kim tarafından (fen bilgisi eğitimcisi mi? yoksa sınıf eğitimcisi mi?) verileceği de ayrı bir tartışma konusudur. Ayrıca bu dersin içeriğine ilkokul fen müfredatındaki konuların, temel süreç becerileri ve biyoloji konularının artırılarak eklenmesi yönünde görüş bildiren akademisyenler de vardır.

Bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda şu önerilere yer verilebilir:

1. Yeni sınıf öğretmenliği lisans programı Bologna süreci ile uyumlu ve genellikle olumlu yönleri ön planda olan bir düzenleme görüntüsü verse de, fen alan derslerinin kaldırılması akademisyen görüşlerine göre programın tekrar gözden geçirilmesi gerektiği izlenimi vermektedir.
2. Lisans programları güncellenirken sadece Bologna süreci gibi uluslararası dönütler değil, aynı zamanda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının istek ve ihtiyaçları da dikkate alınmalıdır.
3. Lisans programları güncellenirken sadece öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleri değil, bu programın uygulayıcıları olan akademisyenlerin de görüşleri alınmalıdır.
4. Bu çalışma sadece Fırat ve İnönü üniversiteleri ile sınırlıdır. Bu çalışmanın kapsamı artırılarak yeni programla mezun olacak sınıf öğretmeni adaylarının fen donanımlık düzeyi detaylı bir şekilde araştırılmalıdır.

5. Sınıf öğretmeni ve sınıf öğretmeni adayları tarafından ağır, detaylı ve zor olarak görülen Genel Fizik, Genel Kimya ve Genel Biyoloji derslerinin içeriği sadeleştirilmeli ve içeriği hazırlanırken ilkökul fen müfredatı dikkate alınarak ayrı ayrı verilmek suretiyle programa tekrar dâhil edilmelidir.
6. Yeni ve eski sınıf öğretmenliği lisans programını alarak mezun olacak olan öğrencilerin fen donanımlık düzeyleri geliştirilen başarı testleriyle karşılaştırılabilir. Elde edilen dönütler sonucunda programda yeni güncellemelere gidilebilir.

Kaynakça

- Atanur Başkan, G., Aydın, A. ve Madden, T. (2006). Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42.
- Bağcı, E. (2014). *Eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği programının paydaş görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2. baskı). USA: Sage Publications.
- Çoban, A. (1996). *Eğitim fakülteleri ile eğitim yükseköğretim programları açısından bütünleştirilmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çoban, A. (2011). Sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 28-45.
- Dağtekin, A. ve Zorluoğlu, S. L. (2019). The opinions of academicians on the updated science education undergraduate program. *SDU International Journal of Educational Studies*, 6(1), 36-53. <https://doi.org/10.33710/sduijes.538114>
- Erbey, Y. (2005). *Sınıf öğretmenliği programının öğretmen yetiştirmedeki yeterliliği (Elazığ-Malatya-Diyarbakır örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Gerring, J. (2007). *Case Study Research: Principles and Practices*. New York: Cambridge University Press.
- Hallam, S. (2009). An evaluation of the social and emotional aspects of learning (seal) programme: Promoting positive behaviour, effective learning and well-being in primary school children. *Oxford Review of Education*, 35(3), 322-323. <https://doi.org/10.1080/03054980902934597>
- İnce Aka, E., Yılmaz, M. ve Karakaya, M. (2019). 2018 Fen bilgisi öğretmenliği lisans programındaki biyoloji derslerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 133-143.
- Kavak, Y., Aydın, A., ve Akbaba-Altun, S. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayınları.
- Kavcar, C. (1982). Tarihe karışan bir öğretmen modeli: Yüksek öğretmen okulu. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(15), 197-214. https://doi.org/10.1501/Egifak_00000000829
- Kennedy, M. M., Ahn, S., and Choi, J. (2008). The value added by teacher education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & D. J. McIntyre (Eds.), *Handbook of*

- research on teacher education: Enduring questions in changing contexts (3rd ed.) (pp. 1247-1271). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kılıç Özmen, Z. (2019). 2018 Sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 521-548. <https://doi.org/10.18039/ajesi.577387>
- Lincoln, Y. S., and Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(85\)90062-8](https://doi.org/10.1016/0147-1767(85)90062-8)
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed., S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Okumuş, S. ve Doymuş, K. (2018). İyi bir eğitim ortamı için yedi ilkenin işbirlikli öğrenme ve modellerle birlikte uygulanmasının 6. sınıf öğrencilerinin fen başarısına etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 203-238.
- Özcan, M. (2013). *Okulda üniversite: Türkiye'de öğretmen eğitimini yeniden yapılandırmak için bir model önerisi*. 19 Kasım 2019 tarihinde <https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/7344-okulda-universite-turkiyede-ogretmen-egitimini-yeniden-yapilandirmak-icin-bir-model-onerisi> adresinden erişildi.
- Strauss, A. L. and Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage.
- Şahin, Ç. ve Kartal, O. Y. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmeni yetiştirme programı hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 164-190. <https://doi.org/10.12780/UUSBD143>
- Taş, İ. D., Kunduroğlu Akar, T. ve Kiroğlu, E. (2017). Sınıf öğretmenliği lisans programının öğretim üyeleri ve öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Yüksek Öğretim ve Bilim Dergisi*, 7(3), 578-592.
- Taşdemir, M. (1995). *İlkokul öğretmeni yetiştirme programının öğretim elemanı, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Türkoğlu, S. (2004). *Çukurova ve Mersin üniversitesi sınıf öğretmenliği programlarının değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative research interviewing: Biographic narrative and semi structured methods*. Thousand Oaks, CA: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781849209717>
- Yavuzer, Y., Dikici, A., Çalışkan, M. ve AYTEKİN, H. (2006). Sınıf öğretmenliği mezunlarının öğretmen yetiştirme programından yararlanma düzeylerine ilişkin görüşleri (Niğde üniversitesi örneği). *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), 35-41.
- Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 1-17.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R.K. (2014). *Case Study Methods: Design and Methods* (5. baskı). Thousand Oaks: Sage Publications.
- YÖK (2006). *Sınıf öğretmenliği lisans programı*. 20 Kasım 2019 tarihinde [http://bbs.bim.gantep.edu.tr/\(S\(4gpgqgelz3rqx1clxhl30dye\)\)/prog_navigat_or.aspx?path=2_3](http://bbs.bim.gantep.edu.tr/(S(4gpgqgelz3rqx1clxhl30dye))/prog_navigat_or.aspx?path=2_3) adresinden erişildi.
- YÖK (2018). *Sınıf öğretmenliği lisans programı, yeni öğretmen yetiştirme lisans programları*. 20 Kasım 2019 tarihinde <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> adresinden erişildi.
- Yurdakal, İ. H. (2018). Değişen sınıf öğretmenliği lisans program içeriğinin incelenmesi. *Ulakbilge*, 6(29), 1483-1499. <https://doi.org/10.7816/ulakbilge-06-29-10>
- Yüksel, S. (2015). Öğretmen yetiştirme politikalarında dönüşüm: 21. yy. öğretmeni yetiştirme. *Türkiye Özel Okullar Birliği Dergisi*, 32, 23-28.

Summary

Introduction

Following the transfer of the function of educating teachers to universities in 1982, revisions were made in the teacher education bachelor programs in 1997, 2006 and 2009, whereas the final revision on the programs was made in 2018. The new program was applied only on 1st-year undergraduate students during the 2018-2019 academic year. The other classes are continuing the program they started the undergraduate program with (Kılıç Özmen, 2019). Primary school teaching is among the primary areas of teaching that underwent the most of revisions throughout the historical process due to its complex structure (Çoban, 2011). The changes in all the courses included in the new undergraduate degree program for primary school teaching and especially those in the science courses make up the most striking aspect of the program. Specialized field courses such as General Physics, General Chemistry and General Biology have been removed from the program. It was aimed with the works carried out in this context to put forth the opinions of the academics as well as their assessments on Elementary Science Course in Primary School (ESCPS).

Method

This study is a qualitative research. The study group was comprised of 10 academic staff working at Firat University and Inonu University during the spring semester of the 2018-2019 academic year who accepted to take part in the interviews. Criterion sampling from among the purposive sampling methods was used for determining the participants. Interview method from among the qualitative data collection methods

was used to collect the data. For this purpose, the researchers prepared a semi-structured interview form. The content analysis method was used for data analysis.

Results and Discussion

It can be observed when the results put forth by the findings obtained from the study data were examined that the faculty members generally did not consider the program distribution as appropriate in the theme of *General Opinions on the Revised New Teaching Undergraduate Program*. It can be observed when the opinions of academics are considered that the participants focused especially on the problems that may emerge when the subject courses in the programs are reduced. Based on the findings of numerous studies in the literature, there is a debate on whether subject matter knowledge or the professional teaching knowledge should be predominant in the process of educating teachers. According to Yıldırım (2011), the answer to this question is actually related to the meaning ascribed to teachers. While according to *subject area* understanding, importance should be given to subject area education in order to educate high-quality teachers, qualified teachers can be described according to the understanding of the *professional teaching knowledge* as individuals who are well versed in using the proper methods and techniques during the education process.

When the theme of *General Opinions on ESCPS Course* is examined, all of the academics who took part in the interviews stated that they do not consider it right that the General Physics, General Chemistry and General Biology courses have not been included in the revised program (2008) which were present in the previous (2006) primary school teaching program and to include these courses as short summaries under the title of ESCPS course. According to the academics, the ESCPS course has the characteristics of an introductory science course. In addition, the answer to the question of which science topic can be taught during this three-hour course is one of the major reasons for the hesitancy of the teachers. Thus, the only fundamental knowledge of physics, chemistry and biology can be taught during this course. It was observed as a result of the review of literature that there are many studies in which it has been put forth that General Physics, General Chemistry and General Biology courses have not made significant contributions to the teachers during their professional lives (Bağcı, 2014), these courses are unnecessary (Taşdemir, 1998), they should be removed from the program (Erbey, 2005), the students do not want them (Türkoğlu, 2004), their effectiveness is low in the program (Şahin and Kartal) and they are the courses with the least benefit for teachers (Yavuzer, Dikici, Çalışkan and Aytakin, 2006). It is observed that these studies in literature have been carried out mostly by taking the opinions of primary school teacher candidates and primary school teachers. The major reason why primary school teacher candidates and primary school teachers have displayed a negative attitude towards these courses can be the fact that these courses are mostly numerical and thus they have difficulty in acquiring the course content.

When the theme of *Science Competence Status of Teacher Candidates Who Have Taken the ESCPS Course* is considered, it is observed that the academics think that the teacher candidates who take only this course will not have sufficient competence and that there may even be teachers who will not be able to respond to the questions of primary school students on the subjects of science. It was observed as a result of the literature review that one of the most important problems encountered in science

education is lack of sufficient knowledge of science teachers at primary schools (İnce Aka, Yılmaz and Karakaya, 2019).

It can be observed when the theme of *The Status of Classroom Teacher Candidates to Raise Students with 21st Century Skills* that the academics are of the opinion that the teacher candidates who take only this course will not have sufficient scientific knowledge, that they will pass on to their students only the knowledge they have thereby leading to educating apprentices with incompetent masters. According to Okumuş and Doymuş (2018), combining the course content in a single course prevents the detailing of the subjects. However, the courses of physics, chemistry and biology that are parts of the science course include many abstract concepts. Various problems such as failure to understand the concepts, misunderstanding and misconception will arise if these abstract concepts are not made sufficiently tangible.

It was observed when the theme of *Subject Headlines to be Included in the ESCPS Course* was examined that the academics generally think that including new subjects to this course will not solve the problems (removing the science area courses, duration of the ESCPS course etc.).

Pedagogical Implications

Pre-school teachers and primary school teachers are the first to shape the students as well as the professions in the community. Hence the importance of educating these teachers is increasing by day by. Moreover, academics undoubtedly play the most important role in ensuring that the undergraduate programs are effective and efficient. Revisions made in the content of all courses in the undergraduate program of the new primary school teaching bachelor's degree program and especially the revisions made in the content of the science course make up the most striking aspect of the program. Opinions of academics with regard to the content of the courses included in the new undergraduate program may provide important findings with regard to making the necessary revisions to make these programs more effective. In addition, the fact that there is a small number of studies evaluating these programs and the course content further increases the importance of the present study.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi= 13.08.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= 37318

Authors' Biodata/ Yazar Bilgileri

Sümeyye AYDIN GÜRLER Gaziantep Üniversitesi Nizip Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü'nde Dr. Öğretim Üyesi olarak görev yapmaktadır.

Sümeyye Aydın Gürler works as an Assistant Professor at Gaziantep University, Nizip Faculty of Education, Department of Mathematics and Science Education.

Oktay BAYKARA Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü'nde Profesör Doktor olarak görev yapmaktadır.

Oktay Baykara works as a Professor at Fırat University, Faculty of Education, Department of Mathematics and Science Education.

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin eTwinning Proje Süreçlerindeki Deneyimlerine Yönelik Görüşleri

Ragıp Çavuş¹ Muhammed Doğukan Balçın² Muhammet Mustafa Yılmaz³

Type/Tür:

Research/ Araştırma

Received/Geliş Tarihi: April 5/
5 Nisan 2020

Accepted/Kabul Tarihi: August
19/19 Haziran 2020

Page numbers/Sayfa No: 246-272

Corresponding

Author/İletişimden Sorumlu

Yazar: ragipcavus@hotmail.com



iThenticate®

This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication. / Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright © 2021 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

Öz

Bu çalışmada eTwinning projesine katılan fen bilimleri öğretmenlerinin süreç içerisindeki deneyimlerine yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemine göre tasarlanmış fenomenolojik bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında farklı illerde görev yapan 11 fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğretmenler, eTwinning platformu üzerinden gerçekleştirilen astronomi içerikli konuların etkinlik temelli öğretilmesine yönelik hazırlanan proje çalışmasına katılım sağlamıştır. Beş haftalık süreç içerisinde öğretmenler, eTwinning platformu üzerinde yer alan proje ile ilgili etkinlikleri sınıflarında gerçekleştirmiş olup etkinliklere ait görüşlerini ve görselleri projeye katılan diğer meslektaşları ile paylaşmışlardır. Sürecin sonunda öğretmenler öğrencilerinin gerçekleştirdikleri etkinlikleri ve oluşturdukları ürünleri kendi okullarında sunmaları amacıyla bir sergi gerçekleştirmiş ve proje tamamlanmıştır. Veri toplama aracı olarak açık uçlu soru formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular öğretmenlerin görüşleri ile desteklenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin bu proje çalışmalarına etkinlik temelli ders işlemek ve mesleki gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla katıldıkları belirlenmiştir. Öte yandan gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerde merak uyandırdığı, öğrencilerin sürece aktif katıldıkları, soyut olan kavramları eğlenerek öğrendikleri ve somutlaştırdıkları da elde edilen sonuçlardandır. Öğretmenler proje ile ilgili ayrılan sürenin daha uzun olması, daha fazla etkinliğe yer verilmesi ve süreçte meslektaşları arasındaki iletişimin daha güçlü olması gerektiği gibi önerilerde bulunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Fen bilimleri, eTwinning projesi, etkinlik temelli öğretim, ortaokul öğrencileri

Suggested APA Citation/Önerilen APA Atıf Biçimi:

Çavuş, R., Balçın, M. D. & Yılmaz, M. M. (2021). Fen bilimleri öğretmenlerinin etwinning proje süreçlerindeki deneyimlerine yönelik görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(1), 246-272. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.714843>

¹ Doktora Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya/Türkiye
PhD Student, Sakarya University, Institute of Educational Sciences, Sakarya/Turkey
e-mail: ragipcavus@hotmail.com ORCID ID: orcid.org/0000-0003-3449-5729

² Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul/Türkiye
PhD Student, Marmara University, Institute of Educational Sciences, İstanbul/Turkey
e-mail: dogukanbalcin@gmail.com ORCID ID: orcid.org/0000-0002-7698-6932

³ Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Balıkesir/Türkiye
Teacher, Ministry of National Education, Balıkesir/Turkey
e-mail: m.mustafayilmaz@hotmail.com ORCID ID: orcid.org/0000-0002-8605-1380

The Opinions of Science Teachers about Their Experiences in eTwinning Project Processes

Abstract

In the research, opinions of science teachers who participated in eTwinning projects about experiences in the process were examined. This research adopts a phenomenological study design in accordance with qualitative research method. The study group of the current research consists of 11 science teachers who worked in different cities of Turkey in the 2018-2019 academic year. The teachers in the study group were asked to participate in the project study that was prepared for the activity-based teaching of astronomy topics carried out through the eTwinning platform. Within the five-week period, teachers carried out the activities related to the project in the eTwinning platform in their classrooms, and they shared their opinions and visuals about the activities with other colleagues that participated in the project. At the end of the process, the project was completed when teachers organized an exhibition in order to present their students' activities and the products created at their schools. As the data collection tool, open ended question form was used. The content analysis was used in the analysis of data. The data obtained were supported via opinions of teachers. As a result of the research, it was determined that teachers participated in these project studies in order to teach activity-based courses and contribute to their professional development. On the other hand, it is also a result of the activities that made the students raise curiosity; therefore, they actively participated in the process, learned by having fun and embodied abstract concepts. The teachers made suggestions such as longer time needed for the project and more activities should be involved and the communication should be stronger between colleagues in the process.

Keywords: Science, eTwinning project, activity-based teaching, secondary school students

Giriş

Teknolojinin gelişmesi ile küreselleşen dünyada bilgidен daha fazla yararlanma gereksinimi duyulmaya başlanmıştır. Bu durum bilgiye ulaşma teknolojilerinin gelişimini beraberinde getirmiştir. Böylece günümüzde bilgi ve iletişim teknolojileri yoğun olarak kullanılmaya başlanmış ve bilginin dolaşımı hızlanmıştır. Teknoloji alanında yaşanan bu değişimler hayatın her alanına yansımıştır. Var olan bilginin, teknolojinin, gereksinim duyulan insan gücünün sürekli değişime uğramasıyla yaşanan gelişmelerden en çok etkilenen kurumlardan biri de hiç kuşkusuz farklı sektörlere insan gücü yetiştiren eğitim kurumlarıdır (Gülcü, Solak, Aydın ve Koçak, 2013). Eğitim alanının teknolojik gelişim ve değişimlerden önemli derecede etkilenmesi eğitim kurumlarının da yapı ve işlevlerinde farklılaşmaya neden olmuştur. Günümüzde eğitim ve öğretim faaliyetlerinin desteklenmesi ve kolaylaştırılması amacıyla bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımının her geçen gün yaygınlaşmaya başlaması (Pekdağ, 2005) bu durumun bir kanıtı olarak görülebilmektedir. Genç nüfusun eğitim-öğretim faaliyetleri içerisinde yeni teknolojiler ile tanışması, ülkelerin gelişimine olumlu yönde yansımaktadır (Aksoy, 2003). Buna bağlı olarak bireyler, öğrenme süreçlerinde daha aktif oldukları bir rol üstlenmeye başlamıştır. Dolayısıyla artık eğitim-öğretim faaliyetleri, öğretmenin merkezde aktaran olduğu bir şekilde değil fiziksel ortamlara bağlı olmayan bir hal almaya başlamıştır (Tuncer ve Taşpınar, 2007). Bu durumun ortaya çıkmasında kuşkusuz bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımının yaygınlaşması ve bu teknolojileri kullanan yaş grubunun giderek küçülmesi etkili olmuştur. Yaşadığımız

bilişim çağında bilgiye hızlı erişim bireylerin gelişmesi ve bazı becerilere sahip olması adına hayati önem taşımaktadır (Çetin, Çakıroğlu, Bayılmış ve Ekiz, 2004). 21. yüzyıl becerileri olarak nitelendirdiğimiz beceriler ile bireyin girişimci, yenilikçi, iletişim becerileri kuvvetli, yaratıcı ve eleştirel düşünen, günlük hayat problemlerini çözebilen, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanabilen bir birey haline gelmesi ancak uygulamalı bir eğitimle gerçekleştirilebilir (Yanpar-Yelken, 2009).

Tüm dünyada, eğitim politikacıları 21. yüzyılda sürdürülebilir kalkınmayı sağlamak ve istikrarlı bir temel oluşturmak amacıyla çeşitli eğitim sistemlerini geliştirmek için çalışmaktadır (Papadakis ve Kalogiannakis, 2010). Ülkemizde de son yıllarda değişen ve yenilenen öğretim programlarımızdaki eğitim anlayışına göre bilginin öğrenen tarafından oluşturulması esastır. Yani öğrenci bilgiyi doğrudan alan değil, süreç içerisinde aktif olarak sahip olduğu ön bilgiyi yapılandıran bir bireydir. Bu durumda sınıflarda, öğretmenin geleneksel, doğrudan aktaran yapısından uzaklaşarak artık öğrenci gibi etkinlikte faaliyet göstermesi beklenmektedir (Açıkgöz, 2002). Böylece eğitim sistemimizdeki anlayışla öğrencinin çok daha aktif olduğu, öğretmenin bilgi aktaran yerine etkinlik üreten öğrencilere yol gösteren olduğu bir eğitim-öğretim ortamı oluşturulmaya çalışılmaktadır. Bu bağlamda öğretmenin rolü yeni etkinlikler üreterek dersi daha çok öğrenci merkezli hale dönüştürmektir (Kyriacou, 1992). Eğitim alanında özellikle son dönemlerde yapılan çalışmalar etkinlik temelli öğrenmenin önemini arttığını göstermektedir (Arı, Çavuş ve Sağlık, 2010; Batdı, 2014; Camci, 2012; Coşkun, 2005; Gürbüz, Çatlıoğlu, Birgin ve Erdem, 2014; Kösterelioğlu, Bayar ve Akın-Kösterelioğlu, 2014; Küpcü, 2008; Suzuki ve Harnisch, 1995; Uğurel ve Bukova-Güzel, 2010).

Etkinlik temelli öğrenme sürecinde öğrenciler işlenen konu içeriği ve öğretim stili ne kadar zevkli, dikkat çekici ise o kadar öğrenme yaşantılarına aktif bir şekilde katılırlar. Dersleri öğrenci merkezli hale getirmenin en önemli yollarından bir tanesi etkinlik temelli ders işlemektir. Ders sırasında kullanılan etkinliklerin öğrenmenin kalıcı olmasında, derse yönelik olumlu ilgi ve tutumun oluşmasında etkili olduğu düşünülmektedir (Camci, 2012). Etkinlikler öğrenme-öğretme süreci içerisinde soyut kavramları somutlaştırmak ve öğretimi etkili bir hale getirmek amacıyla kullanılmaktadır (Gürbüz vd., 2014). Bunun yanında etkinlikler dersleri tekdüzelikten kurtarmakta ve öğrencileri derste daha etkin kılarak etkili bir sınıf ortamının oluşmasını sağlamaktadır (Kurtdele-Fidan, 2015). Bu nedenle ders işlenişi sırasında öğretim etkinliklerinin kullanılması öğrenme açısından önemlidir.

Dersin işlenişi sırasında kullanılacak etkinliklerin hazırlanması sürecinde bazı noktalara dikkat edilmesi gerekmektedir. Etkinliklerin hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken birtakım özellikler şu şekildedir:

- Kavramın anlaşılmasını ortaya koyacak kritik noktalara değinilmeli,
- Görsellik içermeli ve aynı zamanda öğrenenler için anlamlı olmalı,
- Öğrenen bireyin öğrenme sürecinde akran etkileşimi, ön öğrenmeleri ve deneyimleri sayesinde bilgiyi yapılandırması için fırsat tanınmalı,
- Etkinlikler günlük yaşam problemlerini içermeli,
- Öğrenenlerin motivasyonları dinamik tutulmalı,
- Öğrenenler ezberledikleri bilgilerinden uzak tutulmalı ve onlara düşünme, tartışma ve tahmin etme fırsatı verilmelidir (Doolittle, 2014; Ishii, 2003; Saunders, 1992).

Günümüzde benimsenen eğitim anlayışı gereği öğrenen bireylerin öğrenme süreci içerisinde aktif konumda bulunmaları ve bu süreçte de öğretim materyallerinden yararlanmaları önem taşımaktadır (Yanpar-Yelken, 2009). Bu nedenle öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde kullanacakları etkinlikler ve materyaller oluşturmaları mesleki bir gerekliliktir. 2009 yılında Türk Eğitim Derneği (TED) tarafından “Öğretmen Yeterlikleri” özet raporunda bir öğretmenin sahip olması gereken yeterlikler içerisinde etkinlik ve materyal oluşturma becerilerinden ders yürütücüsünün sahip olduğu alan ve pedagoji bilgilerinin yanında geliştirdikleri materyalleri, alana ait öğretilecek içeriğin teknoloji ile bütünleştirilmesine ilişkin bilgi ve beceriye sahip olması gerektiği şeklinde bahsedilmektedir (TED, 2009).

Yenilenen öğretim programlarının uygulamasında öğretmenlerin çeşitli sorunlar yaşadıkları araştırmalarda belirtilmektedir (Aydın, Laçın ve Keskin, 2018; Karacaoğlu ve Acar, 2010). Bu sorunlardan birinin de öğretmenin her ders ve her konu için materyal bulma ya da etkinlik üretme sürecinde güçlük yaşayabilmesidir. Bu durum ise aynı branştaki öğretmenlerin etkinlik oluşturmada iş birliği yapmalarının önemini ortaya koymaktadır. Ancak her öğretmenin sahip olduğu şartlar veya buldukları konum belirli dönemlerde toplanmalarına imkân vermemektir. Bir materyalin elle hazırlanabildiği gibi bilgisayar temelli de hazırlanabileceğinden (Yanpar-Yelken, 2009) bu durum sanal platformlar kullanılarak aşılabılır. Ülkemizde de sanal ortamda doküman paylaşımının yapılabildiği, toplantıların düzenlenebildiği ve eğitimdeki kaliteyi arttırmaya katkı sağlamak amacıyla kullanılmakta olan birçok platform mevcuttur (Şahin, 2012). Eğitim Bilişim Ağı (EBA), Khan Academy ve eTwinning platformu bunlardan bazılarıdır.

Son yıllarda popüleritesi artan eTwinning, Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme Programı kapsamında kurulan, bilgi ve iletişim teknolojileri kullanarak öğretmen, öğrenci ve okul iş birliğini teşvik eden Avrupa’daki okullar topluluğudur (Vuorikari vd., 2011). Hayat boyu öğrenme eyleminin bir parçası olan eTwinning programı, neredeyse Avrupa’nın tamamındaki binlerce okula ulaşmış olup eğitimde çeşitli teorik gerekçelerin, yönetsel fikirlerin ve pratik çözümlerin bulunduğu kültürel bir platform haline gelmiştir (Gajek, 2012). 2005 yılında Avrupa Komisyonu’nun Öğrenme Programı tarafından başlatılmış olan eTwinning çalışmalarının, 2014 yılından itibaren AB Eğitim, Öğretim, Gençlik ve Spor programı olarak bilinen Erasmus+’a güçlü entegrasyonu sağlanmıştır (AB Eğitim, Öğretim, Gençlik ve Spor Programı, 2020). eTwinning, Avrupa ülkelerindeki katılımcı okullarla iletişim kurabilmek, iş birliği yapabilmek ve projeler geliştirip bu projeleri paylaşmak amacıyla takip edilen bir platformdur. Ayrıca öğretmenler tarafından genellikle projeler üretmek ya da var olan projelere ortak olarak katılmak amacıyla kullanılmaktadır. Bu platform sayesinde öğretmenler yapacakları etkinlikleri tasarlar, başka okuldaki öğretmenlerle ortaklık kurarak etkinlik paylaşımında bulunur ve aynı etkinlik farklı okullarda, farklı öğrencilerle gerçekleştirilir. Projeye katılan her öğretmen öğrencileriyle beraber etkinliklere dahil olur. Aynı zamanda öğretmenler ve öğrenciler, proje ile alakalı etkinliklerin görsellerini paylaşabilir, birbirleriyle iletişime geçebilir ve yapmış oldukları farklı çalışmalarını diğer katılımcılara sunabilir (Bozdağ, 2017). Bu süreçte öğrenciler, sınıf ortamında daha etkin bir rol oynar. eTwinning projelerinin vizyonuna bakıldığında farklı kültürler arasında etkileşimle projelerin gerçekleştirildiği görülmektedir. eTwinning’de küresel eğitim ve kültürlerarası

farkındalığın araştırıldığı çalışmalar da alanyazında yer almaktadır (Camilleri, 2016). Uluslararası alanyazın incelendiğinde eTwinning projesi ile kültürlerarası yeterliğin gelişimi ile ilgili öğrenci algılarının belirlenmesine yönelik yapılmış çalışmalar (Valles, 2017) ve dil öğretiminde eTwinning projelerinin kullanıldığı çalışmaların (Akdemir, 2017; Moura, 2014) yer aldığı görülmektedir.

Öğretmenler öğrenme-öğretme sürecinin planlamasında ve uygulanmasında üstlendikleri aktif rolü, eTwinning projelerinde de benimsemelidir. Nasıl ki öğretim programlarında hedeflenen becerilerin öğrencilere kazandırılması için öğretmenlerin zengin bir öğrenme ortamı oluşturması ve bazı yeterliklere sahip olması gerekiyorsa eTwinning gibi projelerde de öğretmenlerin büyük sorumlulukları vardır. Öğretmenler sahip oldukları yeterliklerle öğrencilere rehber olacağından proje sürecinde büyük öneme sahiptirler. eTwinning eğitim portalı incelendiğinde portala 818.324 (Ağustos 2020) öğretmenin kayıtlı olduğu görülmektedir (AB Eğitim, Öğretim, Gençlik ve Spor Programı, 2020). Uluslararası alanyazın incelendiğinde özellikle Avrupa'da öğretmenler ile yapılan ve onların görüşlerine başvurulduğu birçok çalışmanın yer aldığı görülmektedir (Camilleri, 2016; Crişan, 2013; Fat, 2012; Holmes, 2012; Konstantinidis, 2012; Vuorikari vd., 2011). Ancak ulusal alanyazın incelendiğinde ise öğretmenlerin genel olarak eTwinning projelerinden haberdar olmadıkları ve bilgi sahibi olanların da edindikleri eksik bilgiler nedeniyle proje yürütmekten kaçındıkları anlaşılmaktadır (Buluş-Kırıkkaya ve Yıldırım, 2019). Öte yandan eTwinning projelerinin son yıllarda popüler olmasına rağmen projelerle ilgili öğretmenlerin görüşlerinin incelendiği çalışmaların sayıca yetersiz olduğu görülmektedir. Kampylis, Bocconi ve Punie (2012) tarafından yapılan bir çalışmada eTwinning gibi platformların etkili kullanılmasını ve yaygınlaşmasını engelleyen ve kolaylaştıran faktörlerin incelenmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca eTwinning benzeri platformların öğretmenlerin deneyimleri ve bu platformlarla ilgili diğer eğitim paydaşlarının farkındalığı üzerine araştırmalar yapılması gerektiği alanyazında vurgulanmıştır (Kampylis vd., 2012). eTwinning projelerinin farklı dersler kapsamında farklı branşlardaki öğretmenlerce gerçekleştirilebileceği ve bu durumun da öğrenme-öğretme sürecine zenginlik katacağı düşünülmektedir. Bu derslerden biri de fen bilimleri dersi.

Fen bilimlerinin etkinlik temelli öğretim çerçevesinde materyal desteğiyle işlenmesi gereken derslerden biri olduğu düşünülmektedir. Alanyazına bakıldığında etkinlik temelli öğretim yaklaşımının fen eğitiminde farklı konuların öğretiminde kullanıldığı görülmektedir. Bu sayede öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin, fen bilimleri dersi akademik başarılarının, fen bilimlerine yönelik tutumlarının ve derse yönelik motivasyonlarının olumlu yönde gelişim gösterdiği tespit edilmiştir (Başdaş, 2007; Koç ve Büyük, 2012; Sadi ve Çakıroğlu, 2011). Ancak fen bilimleri öğretmenleri ile yürütülen araştırmalarda ders kitaplarındaki etkinliklerin yetersiz olması, sınıfların kalabalık olması, derse ayrılan sürenin yetersiz olması, etkinlik planlamanın ve etkinliklerle öğretim sürecinin aşırı iş yükü oluşturması ve zaman alması ile etkinlikler sırasında sınıf yönetimiyle ilgili problemlerin oluşması gibi nedenlerden dolayı öğretim sürecinde etkinliklere yer vermedikleri ya da daha az sayıda verdikleri belirlenmiştir (Akıncı, Uzun ve Kışoğlu, 2015; Balbağ, Leblebici, Karaer, Sarıkahya ve Erkan, 2016; Doğan, 2010; Karaman ve Karaman, 2016; Küçüköner, 2011). Benzer şekilde fen bilimleri öğretmenlerinin proje geliştirme ve uygulama sürecinde fikir

üretim konusunda zorluklarla karşılaştıkları ve bu süreci ek bir iş yükü olarak gördükleri de alanyazında vurgulanmaktadır (Yamiç, 2019). Oysaki fen bilimleri dersi kapsamında öğrencilerin sürece aktif olarak katıldıkları, öznel bilgilerini oluşturma sürecini yaşadıkları, yaparak ve yaşayarak öğrendikleri bir ortamın oluşturulması esastır. Bu anlamda fen bilimleri öğretmenlerinin bu ortamı oluşturabilecek yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Proje çalışmalarına oldukça önem verilen fen bilimleri dersinde son zamanlarda etkinlik temelli öğretimin önemli olduğu düşünülen eTwinning projelerinin yürütülmeye başlanmıştır. Bu nedenlerden de anlaşılacağı gibi eTwinning projelerinin yürütülmesi ile öğrencilere rehber olma konusunda öğretmenlerin büyük önemini olduğu ve onların deneyimleri üzerine araştırılmaların yapılması gerektiği düşünülmektedir. Bu çalışmada da eTwinning proje sürecine katılan fen bilimleri öğretmenlerinin öğrencileriyle birlikte aktif olarak katılım sağladıkları proje süreçlerine ilişkin görüşlerinin açığa çıkarılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yöntemine göre tasarlanmış fenomenolojik bir çalışmadır. Fenomenoloji, olgulardan yola çıkarak bireylerin deneyimlerine odaklanılan tümevarımsal bir araştırma modelidir. Fenomenolojik çalışmalarda bireylerin olgulara ilişkin görüşleri aracılığıyla olaya bakışının derinlemesine incelenmesi ve belirlenmesi amaçlanmaktadır (Ersoy, 2016; Mayring, 2000). Araştırmada bir deneyim olarak eTwinning proje çalışmasına aktif olarak katılan fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerinin detaylı incelenmesine odaklanıldığından fenomenolojinin uygun bir araştırma modeli olduğu söylenebilir.

Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede önceden belirlenen çeşitli ölçüt veya ölçütleri sağlayan katılımcılar araştırma sürecine dahil edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada da fen bilimleri öğretmeni olma, eTwinning projesinde katılımcı olarak yer alma ve süreç içerisinde belirtilen etkinlikleri gerçekleştirme durumları temel ölçüt olarak kabul edilmiştir. Bu kapsamda araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında farklı illerdeki okullarda görev yapan ve eTwinning projesine ortak olan 11 fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1’de yer alan demografik özellikler incelendiğinde projeye katılım sağlayan öğretmenlerin ağırlıklı olarak kadın (%73), 21-30 yaş arasında (%82) ve meslekteki ilk yılları içerisinde (%55) olduğu görülmektedir. Öte yandan proje sürecine dahil olan fen bilimleri öğretmenlerinin tamamının ortaokulda görev yaptığı ve tüm coğrafi bölgelerden projeye katılım sağlandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 1.

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

	Demografik Özellikler	Frekans (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	8	72.7
	Erkek	3	27.3
Yaş	21 - 30 yaş	9	81.8
	31 - 40 yaş	2	18.2
Mesleki kıdem	1 - 5 yıl	6	54.5
	6 - 10 yıl	5	45.5
Görev yapılan kurum türü	Ortaokul	11	100.0
Görev yapılan coğrafi bölge	Akdeniz Bölgesi	2	18.1
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	2	18.1
	İç Anadolu Bölgesi	2	18.1
	Marmara Bölgesi	2	18.1
	Doğu Anadolu Bölgesi	1	9.2
	Ege Bölgesi	1	9.2
	Karadeniz Bölgesi	1	9.2
Toplam		11	100.0

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu soru formu kullanılmıştır. Soru formu araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olup uzman görüşü alınması için fen bilgisi eğitimi alanındaki iki uzman tarafından incelenmiştir. Sonrasında araştırmacılar formu nihai haline getirmiş ve veri toplama aracı olarak kullanmıştır. Soru formunda öğretmenlerin demografik özelliklerinin yanı sıra proje sürecine dahil olan öğrencilere ilişkin bilgilere ve öğretmenlerin proje sürecini değerlendirmelerine yönelik 9 açık uçlu soruya yer verilmiştir. Açık uçlu soru formunda yer alan sorularla öğretmenlerin;

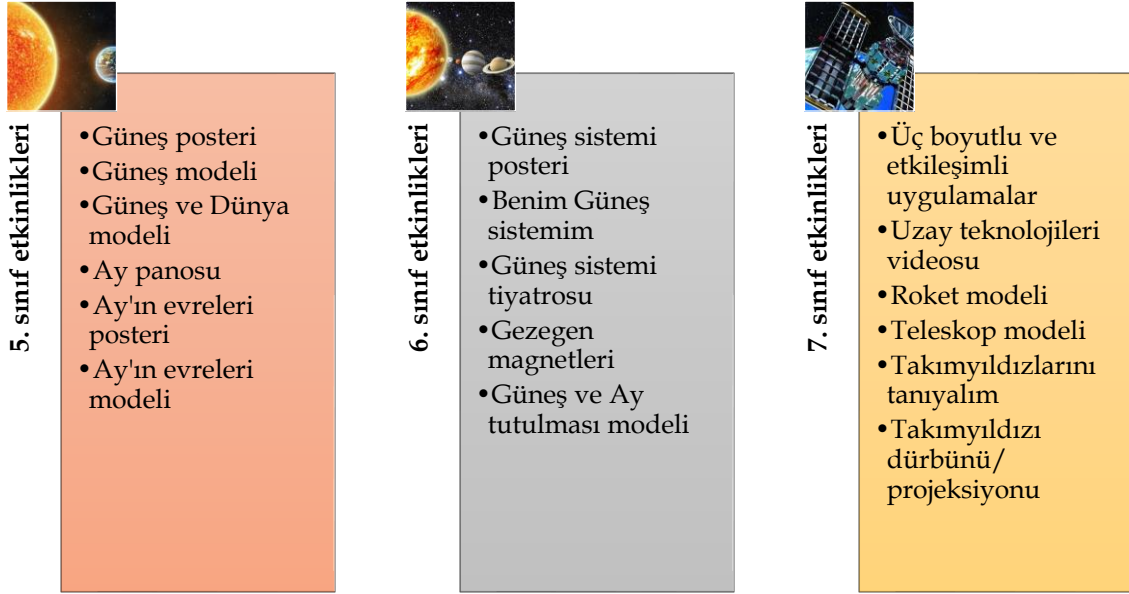
- Projeye katılım nedenleri,
- Projeye ilişkin görüşleri,
- Projenin öğrencilere katkısına yönelik görüşleri,
- Öğrencilerinin projeye katılım durumlarına ilişkin görüşleri,
- Öğrencilerin katılımını arttırmaya yönelik yapılabilecek çalışmalarla ilgili görüşleri,
- Proje sürecinde gördükleri eksikliklere ilişkin görüşleri,
- Proje ile ilgili yapılmasını istedikleri değişikliklerle ilgili görüşleri,
- Projeye tekrar katılma istekleri ve
- Projeye ilişkin genel değerlendirmeleri

açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin proje, proje süreci, sürecin kendilerine ve öğrencilerine katkısı gibi düşünceleri elektronik ortamda toplanmıştır.

Araştırma Süreci

Araştırma kapsamında 2018-2019 eğitim-öğretim yılı başında "Gökyüzünün Kâşifleri" isimli bir eTwinning projesi hazırlanmış ve projeye onay alınması ile farklı illerde görev yapmakta olan fen bilimleri öğretmenleri projeye ortak olarak dahil edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler, projenin yürütüldüğü 5 haftalık süreç içerisinde 5, 6 ve 7. sınıf fen bilimleri dersi kapsamındaki astronomi içerikli konuların öğretiminde eTwinning projesi kapsamında hazırlanan çeşitli etkinlikleri sınıflarında uygulamıştır. Bu etkinliklerle astronomi konularının etkin öğretimi, öğretmenlerin yaparak ve

yaşayarak öğrenmenin gerçekleştiği bir ortam oluşturmaları, alternatif etkinlikler üretmeleri amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin gökyüzünü tanınması, öğrencilerde ilgi, merak ve araştırma isteği uyandırma ve yaparak yaşayarak öğrendikleri etkinlik temelli bir sınıf ortamı oluşturma da projenin amaçları arasında yer almaktadır. Süreç içerisinde araştırmacılar ve projeye katılan fen bilimleri öğretmenlerince hazırlanan ve sınıflarda uygulanan etkinlikler Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. "Gökyüzünün Kâşifleri" projesinde gerçekleştirilen etkinlikler

Yapılan uygulamaların ardından öğretmenler süreç ve etkinliklerle ilgili çeşitli görselleri, öğrenciler tarafından üretilen çalışmaları ve değerlendirmelerini platform üzerinden diğer katılımcılarla paylaşmıştır. Ünitelerdeki kazanımların ve uygulamaların tamamlanması ile öğretmenler tarafından okullarında sergiler açılmış ve bu sergilerde öğrenciler süreç içerisinde oluşturdukları ürünleri okuldaki arkadaşları ile paylaşma imkânı bulmuştur. Proje sürecine ait görseller Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Proje sürecine ait görseller

Verilerin Analizi

Katılımcılardan elde edilen bulgular içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Veri analizinde yapılandırıcı ve özetleyici içerik analizi kullanılmıştır (Mayring, 2000). Bu kapsamda öğretmenlerin yanıtları incelenmiş ve yanıtlar doğrultusunda araştırmacılar tarafından uygun kategoriler oluşturulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar birden fazla kategoriye dahil olabileceği için verilere ait sıklık frekansı ve sıklığa bağlı yüzde değerleri de tablolar ve şekiller aracılığıyla sunulmuştur. Kategorilerde yer alan veriler öğretmenlerin örnek yanıtları ile desteklenmiştir. Öğretmen yanıtları örneklendirilirken katılımcılara Ö1, Ö2, ... Ö11 şeklinde kodlar verilmiştir.

Araştırmanın geçerliği için araştırmaya katılan öğretmenlerle elektronik ortamda yazılı olarak görüşmeler yapılmış ve öğretmenlerin sorulara verdikleri yanıtları teyit etmesi sağlanmış, proje ve araştırma süreciyle ilgili iki fen bilgisi eğitimi alan uzmanının görüşü alınmış, veriler betimlenmiş ve amaca uygun bir örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için de bulgular üç araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak değerlendirilmiş olup, ortak ve farklı kategoriler belirlenmiştir. Araştırmacıların kodlamalarının tutarlı olup olmadığını belirlemek amacıyla kodlayıcılar arasındaki uyum değeri hesaplanmıştır. Araştırma bulgularının değerlendirme aşamasında toplam 45 kategorinin elde edildiği ve bunlardan 40'ının ortak olduğu belirlenmiştir. Kodlayıcılar arasında uyum (güvenirlilik) katsayısı da .89 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (1994) güvenirlilik katsayısının .80 ve üzerinde olması durumunda çalışmanın güvenilirliğinin arttığını belirtmektedir. Farklı kategoriler için araştırmacılar bir araya gelerek kategoriye dahil olabilecek cevapları içerisine alabilecek yeni ortak kategoriler oluşturmuştur. Ardından oluşturulan kategoriler ve kategoriye dahil edilen örnekler fen bilgisi eğitimi alanındaki bir uzman tarafından yeniden incelenmiştir. Benzer şekilde çalışmanın güvenilirliğini arttırmak için toplanan verilerden elde edilen bulgular katılımcıların örnek yanıtları ile desteklenerek sunulmuştur.

Bulgular

Araştırmanın bulguları öğretmenlerin proje çalışmasına katılım nedenleri, projeye ilişkin görüşleri, projenin öğrencilere katkısı, öğrencilerin projeye katılımı, etkinliklere katılımın artırılması için yapılması gerekenler, projenin eksik yanları, proje ile ilgili yapılması istenilen değişiklikler, projeye yeniden katılma istekleri ve projenin genel değerlendirilmesi başlıkları altında sunulmuştur.

Projeye Katılım Nedenleri

Araştırma kapsamında ilk olarak öğretmenlerin projeye katılım nedenleri incelenmiştir. Öğretmenlerin projeye katılım nedenlerine yönelik soruya verdikleri cevapların analizi Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2
Öğretmenlerin Projeye Katılım Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Kategori	Katılımcı	Sıklık frekansı (f)	Sıklığa bağlı yüzde (%)
Etkinlik temelli ders işleme	Ö1, Ö5, Ö6, Ö7, Ö11	5	25.0
Kalıcı öğrenmeyi sağlama	Ö3, Ö5, Ö9, Ö10	4	20.0
Eğlenerek öğrenmeyi sağlama	Ö2, Ö3, Ö11	3	15.0
Mesleki yetkinliği artırma	Ö2, Ö6, Ö11	3	15.0
Öğrencilerde merak uyandırma	Ö3, Ö9	2	10.0
Astronomiye ilgi duyma	Ö2	1	5.0
Bilim insanlarını tanıtmaya	Ö4	1	5.0
Üniteye uygun olma	Ö8	1	5.0
Toplam		20	100.0

Tablo 2’deki bulgular incelendiğinde öğretmenlerin ağırlıklı olarak etkinlik temelli ders işleme (5 sıklık), kalıcı (4 sıklık) ve eğlenerek (3 sıklık) öğrenmeyi sağlama ile mesleki yetkinliklerini artırma (3 sıklık) amacıyla bu projeye katılım sağladıkları görülmektedir. Çalışma grubunda yer alan Ö1 kodlu öğretmenin “*Derslerimde STEM içerikli etkinlik kullandığım ve etkinlik yönü olduğu için bu projede bulunmak istedim.*” yanıtı ‘etkinlik temelli ders işleme’ kategorisine örnektir. Benzer şekilde Ö9 da uzay konularının derslerde daha iyi anlaşıldığını, öğrencilerde merak uyandırdığını düşündüğünü ve bu nedenle projeye katıldığını belirtmiştir. Ö9’un bu yanıtı da ‘öğrencilerde merak uyandırma’ kategorisine eklenmiştir. Öte yandan öğretmenler yanıtlarında kalıcı öğrenmeyi sağlama, astronomiyle ilgili olma, bilim insanlarını öğrencilerine tanıtmaya ve üniteye uygun olması nedeniyle de projeye katılım sağladıklarını belirtmektedir.

Projeye İlişkin Görüşler

Öğretmenlere yöneltilen ikinci soruyla projeye ilişkin görüşleri sorgulanmıştır. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlardan elde edilen kategoriler ve sıklıkları Tablo 3’te yer almaktadır.

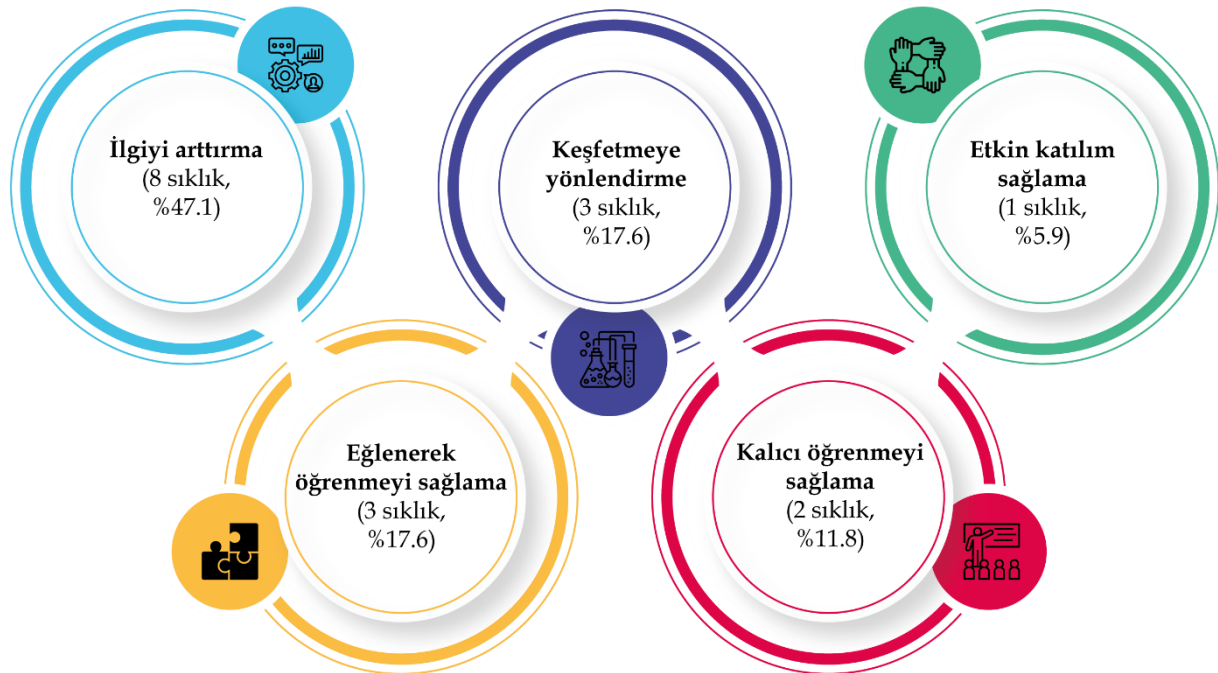
Tablo 3
Öğretmenlerin Projeye İlişkin Görüşleri

Kategori	Katılımcı	Sıklık frekansı (f)	Sıklığa bağlı yüzde (%)
Etkinliklerin verimli olması	Ö6, Ö8, Ö9, Ö11	4	20.9
Eğlenceli öğrenme ortamı oluşturma	Ö2, Ö5, Ö7	3	15.8
Öğretime yardımcı olma	Ö3, Ö5, Ö11	3	15.8
İlgi çekici olma	Ö1, Ö5	2	10.5
Planlı olma	Ö1, Ö11	2	10.5
Kavramları somutlaştırma	Ö3	1	5.3
Kazanımlara uygun olma	Ö3	1	5.3
Keşfetmeyi sağlama	Ö2	1	5.3
Öğrenci merkezli olma	Ö3	1	5.3
Cevapsız	Ö10	1	5.3
Toplam		19	100.0

Öğretmenlerin projeye ilişkin görüşlerini yansıtan Tablo 3'teki bulgulara bakıldığında öğretmenlerin yanıtlarında çoğunlukla etkinliklerin verimli olduğuna (%21 sıklıkla), eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşturduklarına (%16 sıklıkla), projenin öğretime yardımcı (%16 sıklıkla), ilgi çekici (%11 sıklık) ve planlı (%11 sıklık) olduğuna vurgu yaptıkları anlaşılmaktadır. Öte yandan öğretmenler, proje sürecindeki etkinliklerin keşfetmeyi ve kavramları somutlaştırmayı sağladığını, kazanımlara uygun ve öğrenci merkezli olduğunu da ifade etmiştir. Ö11 kodlu öğretmenin "Genel olarak iyiydi. Altıncı ve yedinci sınıflarda ilk defa yer alan ünitelerin öğretiminde ve sürecin planlanmasında bana katkı sağladı." yanıtı etkinliklerin verimli olması, öğretime yardımcı olma ve planlı olma kategorilerine dahil edilmiştir. Ö3 de "Proje kazanımlara uygundu. Her kazanımdan sonra yapılan etkinlikler öğrenci odaklı olduğu için öğrenme daha kolay gerçekleşti. Astronomi kavramları öğrencilerimizin gözünde daha somut hâle geldi." yanıtında etkinliklerin öğretime yardımcı olduğunu, kazanımlara uygun olduğunu ve öğrencilerin kavramları somutlaştırmasında etkili olduğunu vurgulamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden biri ise soruyu yanıtsız bırakmıştır.

Projenin Öğrencilere Katkısı

Araştırmada yürütülen projenin öğrencilere katkısının ne olduğu da öğretmenlere sorulmuştur. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplardan yola çıkarak elde edilen kategoriler, sıklık frekansları ve yüzde değerleri Şekil 3'teki gibidir.



Şekil 3. Öğretmenlerin projenin öğrencilere katkısına ilişkin görüşleri

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin projenin öğrencilere katkısına ilişkin görüşlerini yansıtan Şekil 3'teki bulgular, öğretmenlerin ağırlıklı olarak proje sürecine katılan öğrencilerinin ilgilerinin arttığını (%47), eğlenerek öğrendiklerini (%18) ve keşfetmeye yöneldiklerini (%18) düşündüklerini göstermektedir. Ö2 kodlu öğretmenin "Öğrencilerim çok ilgiliydi, projedeki etkinlikler de çok keyifli ve öğreticiydi. Verimli bir çalışma gerçekleştirdik." yanıtı projede gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin astronomi konularına ve fen bilimleri dersine ilgilerini arttırdığını

yansıtmaktadır. Ö7 ve Ö9 kodlu öğretmenlerde yanıtlarında öğrencilerinin etkinliklere çok ilgili olduklarını ve etkinlikleri severek yaptıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca etkinliklere katılan öğrencilerin kalıcı öğrenmeler sağladıkları ve sürece etkin olarak katıldıkları da öğretmenlerin yanıtlarından elde edilen bulgular arasındadır. Ö1 yanıtında “Sürece çok aktif katılım sağladılar.” diyerek projedeki etkinliklerin öğrencilerin sürece etkin katılmalarını sağladığını vurgulamıştır.

Öğrencilerin Projeye Katılımı

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin öğrencilerinin projeye katılımına ilişkin görüşlerini yansıtan bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Öğrencilerin Projeye Katılımına İlişkin Görüşleri

Kategori	Katılımcı	Sıklık frekansı (f)	Sıklığa bağlı yüzde (%)
Katılımda istekli olma	Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö11	6	50.0
Etkin katılım sağlama	Ö5, Ö8, Ö9, Ö11	4	33.3
Görüş belirtmemiş	Ö1, Ö10	2	16.7
Toplam		12	100.0

Tablo 4’te yer alan öğrencilerin projeye katılımına ilişkin araştırma grubundaki öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin ağırlıklı olarak öğrencilerinin projeye katılımda istekli olduklarını (%50) ve etkin katılım sağladıklarını (%33) belirttiği anlaşılmaktadır. Ö4’ün “İsteyerek katıldılar. Gökyüzü çok merak ettikleri bir yer.” ve Ö6’nın “Öğrenciler etkinlikleri severek ve isteyerek yürüttüler.” yanıtları öğrencilerin katılımda istekli olduklarını göstermektedir. Buna ek olarak Ö5 ve Ö8 de yanıtlarında sınıftaki öğrencilerin tamamının etkinliklere katılım sağladığını ve süreç içerisinde aktif olduklarını belirtmişlerdir. Araştırma grubunda yer alan 2 öğretmen ise kendilerine yöneltilen bu soruya görüş belirtmemiştir.

Öğrencilerin Etkinliklere Katılımını Artırmak İçin Yapılabilecek Çalışmalar

Araştırma kapsamında öğretmenlerin, öğrencilerin etkinliklere katılımını artırmak için yapılabilecek çalışmalara yönelik görüşleri de incelenmiştir. Öğretmenlerin konuyla ilgili kendilerine sorulan sorudan elde edilen bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

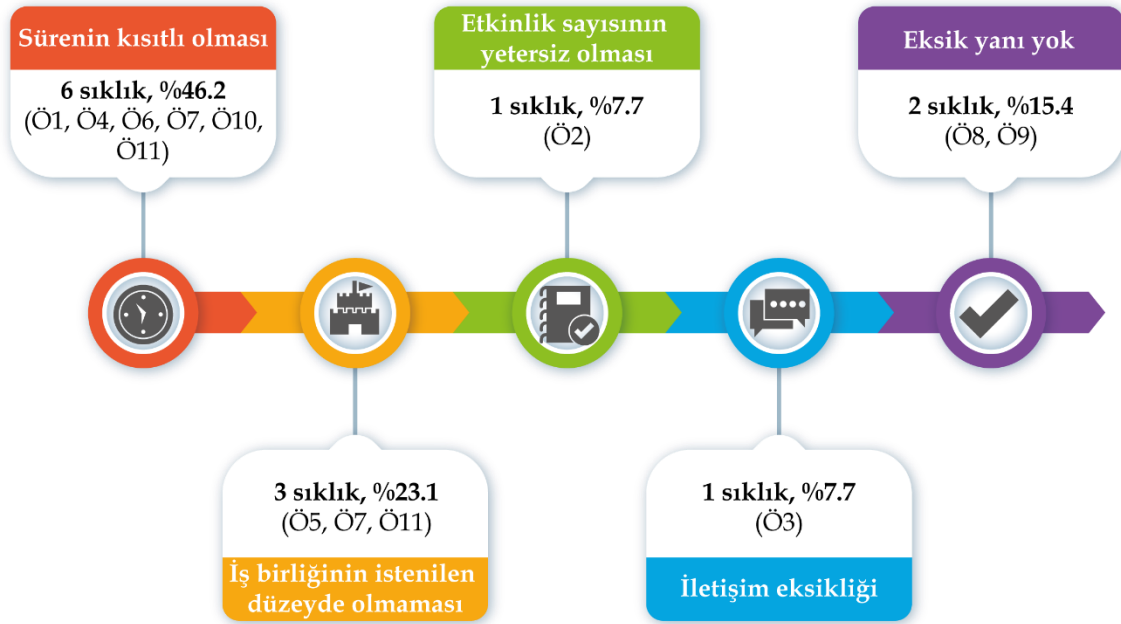
Öğretmenlerin Öğrencilerin Etkinliklere Katılımının Artması İçin Yapılabilecek Çalışmalara İlişkin Görüşleri

Kategori	Katılımcı	Sıklık frekansı (f)	Sıklığa bağlı yüzde (%)
Etkinliklerin türünü ve sayısını arttırma	Ö2, Ö5, Ö9, Ö10, Ö11	5	38.5
Projenin süresini arttırma	Ö2, Ö7	2	15.4
Merak uyandıracak etkinlikler hazırlama	Ö4, Ö10	2	15.4
İlginç/değişik etkinlikler yapma	Ö1	1	7.7
Görüş belirtmemiş	Ö3, Ö6, Ö8	3	23.0
Toplam		13	100.0

Tablo 5'teki bulgular öğretmenlerin, öğrencilerin etkinliklere katılımının artması için etkinliklerin türünü ve sayısı artırmak gerektiğini (%39), proje süresinin uzatılması gerektiğini (%15), merak uyandırmaya yönelik etkinlikler oluşturmak gerektiğini (%15) ve ilginç etkinliklere yer vermek (%8) gerektiğini düşündüklerini göstermektedir. Çalışma grubunda yer alan Ö2 kodlu öğretmenin "... Daha fazla etkinlikle proje devam ettirilebilirdi." cevabı öğretmenlerin çoğunlukla etkinliklerin sayısının artırılmasını isteklerini düşündürmektedir. Öte yandan Ö7 de yanıtında projenin devam ettirilmesinin öğrenciler için yararlı olacağını ifade etmiştir. Ayrıca Ö4 ve Ö10 yanıtlarında projede öğrencilerin ilgisini çekecek daha fazla etkinliğe yer verilmesini istediklerini vurgulamıştır. Araştırmaya katılan 3 öğretmen ise bu soruyu yanıtsız bırakmış ve konuyla ilgili görüş belirtmemiştir.

Projenin Eksik Yanlarına İlişkin Görüşler

Araştırmada öğretmenlere yöneltilen diğer bir soru ile projenin eksik yanlarına ilişkin görüşleri irdelenmiştir. Öğretmenlerin konuyla ilgili verdikleri yanıtlardan yola çıkılarak elde edilen bulgular Şekil 4'te yer almaktadır.



Şekil 4. Öğretmenlerin projenin eksik yanlarına ilişkin görüşleri

Öğretmenlerin projenin eksik yanlarına ilişkin görüşlerinin yer aldığı Şekil 4'teki bulgular, sürenin kısıtlı olduğunu (%46), katılımcı öğretmenler arasındaki iş birliğinin istenilen düzeyde olmadığını (%23), etkinliklerin sayıca az olduğunu (%8), katılımcılar arasında iletişim eksikliğinin olduğunu (%8) göstermektedir. Bu duruma örnek olarak Ö1, Ö4 ve Ö10 yanıtlarında projenin süresinin yeterli olmadığını ve biraz daha uzun sürmesini istediklerini ifade etmiştir. Ö7'nin "Hemen bitti. Biraz daha etkinlik olsaydı daha güzel olurdu. Diğer arkadaşlarda daha aktif katılım sağlamış olsaydı projeye beraber devam edebilirdik." yanıtı da hem etkinlikler için ayrılan sürenin uzatılmasını hem de diğer katılımcılarla iş birliğinin artırılmasını istediğini göstermektedir. Öte yandan çalışma grubunda yer alan 2 öğretmen de projenin eksik bir yanının bulunmadığını (%15) belirtmiştir.

Proje ile İlgili Yapılması İstenilen Değişiklikler

Araştırma kapsamında öğretmenlerin projeye ilgili yapılmasını istedikleri değişikliklere ait bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Öğretmenlerin Proje ile İlgili Yapılmasını İstedikleri Değişikliklere İlişkin Görüşleri

Kategori	Katılımcı	Sıklık frekansı (f)	Sıklığa bağlı yüzde (%)
Etkinlik süresini uzatma	Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö10	5	38.4
Etkinlik sayısını artırma	Ö2, Ö5	2	15.4
Konuyla ilgili gözlem yapma	Ö5, Ö11	2	15.4
İletişimi güçlendirme	Ö3	1	7.7
Teknoloji içerikli etkinliklerin sayısını artırma	Ö1	1	7.7
Cevapsız	Ö8, Ö9	2	15.4
Toplam		13	100.0

Tablo 6'daki bulgular incelendiğinde öğretmenlerin projeye ilgili yapılmasını istedikleri değişikliklerin başında etkinlik süresinin uzatılmasının (%39), etkinlik sayısının artırılmasının (%15) ve konu ile ilgili öğrencilerin gözlem yapabilmesinin (%15) geldiği görülmektedir. Ö2'nin "Etkinlik sayısı artırılabilir, sadece ilk ünite için değil 'astronomi' başlığında bu proje uzun bir sürece yayılabilir." yanıtı öğretmenlerin etkinliklerin sayı ve süre bakımında artırılmasını istediklerini örneklendirmektedir. Ö5 ve Ö11 de yanıtlarında gökyüzü gözlemine yer verilmesinin yararlı olacağını düşündüklerini belirtmiştir. Ö5'in "2018 yılı sonu gökyüzü olayları ile alakalı etkinlikler olabilir." yanıtı bu durumu yansıtmaktadır. Öte yandan öğretmenler, katılımcılar arasındaki iletişimin daha güçlü olmasını ve teknolojik içerikli etkinliklerin sayıya artırılmasını istediklerini de belirtmişlerdir. Çalışma grubundaki 2 öğretmen ise bu soruyu yanıtızsız bırakmıştır.

Projeye Tekrar Katılma İsteği

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlere projeye yeniden katılmayı isteyip istemedikleri sorulmuş ve cevaplarından elde edilen bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

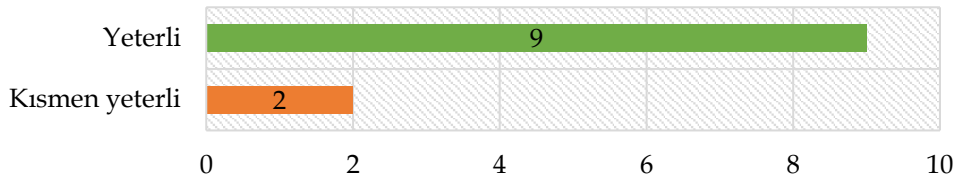
Öğretmenlerin Projeye Yeniden Katılma İsteklerine İlişkin Görüşleri

Kategori	Katılımcı	Frekans (f)	Yüzde (%)
Yeniden katılmayı isteme	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11	11	100.0
Toplam		11	100.0

Öğretmenlerin projeye yeniden katılma isteklerine ait bulguların yer aldığı Tablo 7 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin tamamının gelecek yıllarda yapılacak olan benzer bir projeye yeniden katılmak istediklerini belirttikleri görülmektedir. Elde edilen bu bulgu, proje sürecinin gerek öğretmenlere gerekse öğrencilere katkı sağladığını düşündürmektedir.

Projeye İlişkin Genel Değerlendirme

Araştırmada öğretmenlerin projeye ilgili genel olarak bir değerlendirme yapmaları istenmiş ve öğretmenlerin verdikleri yanıtlar Şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 5. Öğretmenlerin projeye ilişkin genel değerlendirmeleri

Öğretmenlerin projeye ilişkin genel değerlendirmelerine ilişkin Şekil 5'te yer alan bulgular öğretmenlerin ağırlıklı olarak projenin yeterli olduğunu (%82) düşündüklerini göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin %18'i de projenin kısmen yeterli olduğuna ilişkin görüş belirtmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin ağırlıklı olarak etkinlik temelli ders işleme amacıyla eTwinning projesine katılım sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında öğretmenlerin eTwinning projesinde STEM içerikli etkinlik kullanıldığından, projenin öğrencilerde merak uyandırdığından, kalıcı ve eğlenerek öğrenmeyi sağladığından projeye katıldıkları sonucuna da erişilmiştir. STEM temelli bir öğretim ile öğrenciler öğrendikleri bilgileri anlamlandırabildiğinden öğrenme kalıcı olmaktadır (Eroğlu ve Bektaş, 2016). Mert-Cüce (2012) yaptığı bir araştırmada etkinlik temelli öğretim stratejisinin kalıcı öğrenme imkânı sunduğunu ifade etmiştir. Yine Batdı (2014) tarafından yapılan bir araştırmada etkinlik temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin konuları anlamalarında etkili olması ve aynı zamanda öğrencilerde kalıcı öğrenme sağlaması sonucu bu çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Camci (2012) da çalışmasında etkinliklerin öğrenmenin kalıcı olmasına katkı sağlayacağını vurgulamaktadır. Kösterelioğlu ve diğerleri (2014) yapmış oldukları bir araştırmada öğretmen adayları, etkinlikle desteklenmiş öğrenme sürecinin öğrenmeye ve kalıcılığa olumlu etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Projelerin kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesini sağladığı alanyazındaki çalışmalarda görülmektedir (Akıllı, 2017; Thomas, 2000; Yaşar, 2015). Alanyazındaki bu araştırmaların sonuçları yürütülen araştırmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir. Elde edilen sonuçlar bağlamında eTwinning projeleri etkinlik temelli olduğundan, bu tip proje çalışmalarının öğrencilerde kalıcı öğrenmelere neden olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin mesleki yetkinliklerini artırma amacıyla eTwinning projelerine katılım sağladıkları sonucuna da ulaşılmıştır. Kamylyis ve diğerleri (2012) tarafından yapılan araştırmaya katılan öğretmenler eTwinning projelerinin yaratıcı öğrenmeyi ve onlara gelişim için öğrenme fırsatları sağladığı düşüncesi bu araştırmayla benzerlik göstermektedir. Vuorikari ve diğerleri (2011) tarafından yapılan bir araştırmada da eTwinning projesi kapsamında sosyal ağların öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleme ve sürdürme potansiyeline odaklanılmıştır. Vuorikari ve diğerleri (2011) araştırmaları sonucunda 28 eTwinning

ülkesinin %58'inde eTwinning projelerinin en azından bir ölçüde mesleki gelişim programlarının hedeflerini desteklemek için kullanılabilmesi sonucuna varmışlardır. Gajek (2009) yaptığı çalışmada eTwinning projelerinin öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimine katkı sağladığını ifade etmiştir. Benzer şekilde Acar, Peker ve Küçükgençay (2020) tarafından yürütülen bir çalışmada da öğretmenlerin internet tabanlı eğitim platformlarını mesleki gelişimlerine katkı sağlamak için kullandıkları da belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç alanyazındaki çalışmalarla benzerlik taşımaktadır.

Araştırma kapsamında yer alan fen bilimleri öğretmenlerinin eTwinning projesindeki etkinliklerin verimli olduğuna, eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşturduğuna, projenin öğretime yardımcı, ilgi çekici ve planlı olduğuna vurgu yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Batdı'ya (2014) göre ders sırasında kullanılan etkinliklerin öğrencide ilgi ve istekle dersi takip etmelerini sağlamasından dolayı öğrenmeye motive etmektedir. Camci (2012) ise ders sırasında kullanılan etkinliklerin derse ilgi çekmede katkı sağlayacağını belirtmiştir. Kösterelioğlu ve diğerleri (2014) da araştırmalarında etkinlik temelli bir öğrenme ortamının ilgiyi çekme ve eğlenme imkânı verdiğinden bahsetmişlerdir. Öğrencilerin eTwinning gibi projelere katılmaları öğrenme isteklerini arttırmaktadır (Van de Craen, 2008). Oana (2008) yaptığı çalışmada proje çalışmalarının katılımcı öğretmen ve öğrencilerle birlikte okuldaki diğer öğretmen ve öğrencilerin de motivasyonlarını arttırdığı ve onların da bu tip projelere katılmaya istekli oldukları sonucuna ulaşmıştır. Thomas'a (2000) göre bireyin bilgiyi keşfetmesi sürecinde öğrenme sürecinde olursa öğrenme keyifli hale gelecektir, yani birey süreçte eğlenebilecektir. Bu bağlamda alanyazında yer alan çalışmalar, araştırmadan elde edilen sonuçları desteklemektedir.

Çalışma grubunda yer alan fen bilimleri öğretmenlerinin, eTwinning proje sürecindeki etkinliklerin keşfetmeyi ve kavramları somutlaştırmayı sağladığını ve kazanımlara uygun olduğunu belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Proje çalışmasının amaçlarından biri de ortaya somut bir ürün koymak olduğundan (Çiftçi ve Sünbül, 2005) dolayısıyla yürütülen eTwinning proje çalışmasının soyut kavramları somutlaştırma aşamasında önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda eTwinning projelerinin hedeflerine ulaşmasında kazanımlara uygun bir proje sürecinin oluşturulması önem taşımaktadır.

Bu çalışmada elde edilen sonuçlara ek olarak araştırmaya katılan fen bilimleri öğretmenleri eTwinning proje sürecindeki etkinliklerin öğrenci merkezli olduğunu, bu sayede öğrencilerin projelere etkin katılım sağladıklarını belirtmişlerdir. Etkinlik temelli öğretimin öğrenci merkezli bir yaklaşım olmasından dolayı (Asan ve Güneş, 2000) öğrenciler öğrenme eylemini kendileri gerçekleştirmekte ve yaparak yaşayarak öğrenmektedirler (Mert-Cüce, 2012). Kösterelioğlu ve diğerleri (2014) yapmış oldukları bir çalışmada öğretmen adayları, etkinliklerle desteklenmiş öğrenme sürecinin kendilerini pasiflikten kurtardığını ifade etmişlerdir. eTwinning projelerinde de öğretmenin rehberlik yaptığı öğrenciler projenin merkezinde yer alır ve sürece etkin katılım sağlayarak öğrenmelerini gerçekleştirmektedir. Bu nedenle öğrencilere nasıl öğreneceği öğretilmelidir ve öğrenme sürecinde birey zevk almalıdır (Ersoy, 2006). Bu çalışmada da katılımcı öğretmenler, eTwinning projesinde öğrencilerin katılımda istekli olduklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğrencilerin katılımda istekli olmasından dolayı öğrenmelerinin de etkin bir şekilde gerçekleştiği

düşünülmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin derste aktif ve etkin bir rol almalarını sağlamasıyla onların dersi sevmelerini ve derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlayabilmektedir (Batdı, 2014). Bu araştırmanın sonuçları bağlamında eTwinning projelerinde de öğrencinin merkeze alınması sebebiyle öğrencilerin eTwinning projelerine ve projenin yapıldığı derslere ilişkin olumlu tutum geliştirebilecekleri düşünülmektedir.

Araştırmada çalışmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin eTwinning proje sürecine katılan öğrencilerinin ilgilerinin artmasını, eğlenerek öğrenmelerini ve keşfetmeye yönelmelerini projenin öğrencilere katkısı olarak düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Batdı (2014) araştırmasında etkinlik temelli öğrenme yaklaşımları ile öğrencilerin dersleri daha çok sevdiğini ve derse yönelik ilgilerinin arttığını belirtmektedir. Elde edilen bu sonuç yapılan araştırmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir. Velea (2011) tarafından yürütülen eTwinning araştırmasında da öğrenciler bilgisayarla çalıştıkları işbirlikli projeler için büyük ilgi duyduklarını ifade etmişlerdir.

Bu çalışma kapsamında araştırmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin, öğrencilerin etkinliklere katılımının artması için etkinliklerin türünün ve sayısının artırılması, proje süresinin uzatılması merak uyandırmaya yönelik etkinlikler oluşturulması ve ilginç etkinliklere yer verilmesi gerektiğini düşündükleri sonucuna da ulaşılmıştır. Mert-Cüce'ye (2012) göre öğrencinin merak duygusunu uyandırmak etkinlik temelli öğrenmenin en önemli üstünlüğüdür. Proje çalışmaları ile öğrenme isteği olan ve merak duygusu olan bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir (Bozdemir, 2018). eTwinning projelerinin de etkinlik temelli gerçekleştirilmesinden dolayı öğretmenler öğrencilerin etkinliklere katılımının artması için merak uyandırmaya yönelik etkinlikler oluşturmak gerektiğini ifade etmişlerdir.

Araştırmadaki fen bilimleri öğretmenlerinin katıldıkları eTwinning projesinde sürenin kısıtlı olması, katılımcı öğretmenler arasındaki iş birliğinin istenilen düzeyde olmaması, etkinliklerin sayıca az olması, katılımcılar arasında iletişim eksikliğinin olması gibi eksik yanları olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim programında ilgili sınıflardaki astronomi konuları için ayrılan ve araştırmanın sınırlılığı olan 5 haftalık sürecin araştırmaya katılan öğretmenlerin yanıtlarını etkilediği görülmektedir. Yapılan bu çalışmayla benzer olarak Özgan ve Turan (2010) tarafından yapılan araştırmada etkinlik temelli yapılandırmacı yaklaşım uygulama sürecinde öğretmenler zaman sıkıntısı ve iş birliği eksikliği sorunlarla karşılaştıklarından bahsetmişlerdir. Yine bu araştırmadaki sonuca benzer olarak derslerde etkinliklerin uygulanması sürecinde zaman sorunundan bahsedilen araştırmalara da alanyazında rastlanılmaktadır (Mert-Cüce, 2012; Siew, Amir ve Chong, 2015). Etkinlikle desteklenmiş öğrenme süreci bireyler arasındaki iletişimi arttırmaktadır (Kösterelioğlu vd., 2014). Okul iş birliği, iyi bilinen bir kavramdır ve dünyadaki birçok okulda uygulanmaktadır (Vuorikari vd., 2011). Çünkü iş birliği okulun kurumsal gelişimi için önemlidir (Velea, 2011). Bununla birlikte, eTwinning projeleri yeniliği, yaygın ve dağıntık uygulamaları sağlam bir çerçeve altında toplamaktadır. Bu sayede uygulamaların paylaşılması ve daha fazla ağ oluşturma için daha iyi imkânlar elde edilmektedir (Vuorikari vd., 2011). İzgi-Onbaşılı (2020) da araştırmasında eTwinning projelerinin bilişim teknolojileri aracılığıyla okullar arasında ortaklıklar kurularak iş birliği içerisinde çeşitli çalışmalar gerçekleştirme

konusunda öğretmenlere imkân sağladığını belirtmektedir. Bu araştırmaya katılan fen bilimleri öğretmenleri de katılımcılar arasındaki iletişimin daha güçlü olması gerektiğini belirtmişlerdir. Yapılacak eTwinning projelerinin sayısının artırılması ile paydaşlar arasındaki iletişim eksikliğinin giderileceği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler projenin eksik yanlarını göz önünde bulundurarak projeye ilgili etkinlik süresinin uzatılması, teknoloji destekli etkinlik sayısının artırılması ve konuyla ilgili öğrencilerin gözlem yapabilmesi gibi değişiklikler yapılmasını istediklerinden bahsetmişlerdir. Bu durum araştırmanın bir sınırlılığı olan etkinlik sayısının, araştırmaya katılan öğretmenlerin yanıtına etki ettiğini göstermektedir. Velea (2011) da eTwinning projelerinin temelinde öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenme faaliyetlerini çeşitlendirmenin, fikirlerini ve deneyimlerini diğer Avrupalı meslektaşları ile paylaşmanın, eğitimdeki kültürel sınırların üstesinden gelerek öğretim yöntemlerini sürekli yenilemenin yer aldığını vurgulamaktadır.

Son olarak araştırmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin tamamının gelecek yıllarda yapılacak olan benzer bir projeye yeniden katılmak istediklerini belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun oluşmasında proje sürecinin gerek öğretmenlere gerekse öğrencilere çeşitli katkılar sağlamasının etkili olduğu düşünülmektedir.

Çalışmaya katılan fen bilimleri öğretmenleri, proje süresinin uzatılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuç doğrultusunda eTwinning projelerinin sürelerinin yapılan iyi planlamalar sonrasında proje ortaklarının avantajları ve dezavantajları düşünülerek düzenlenmesi önerilmektedir.

eTwinning projelerinin en önemli ayağı olan öğretmenlerin deneyimlerini arttırmak için onların mesleki yetkinliklerini arttıracak eTwinning projelerinin tasarlanması ve eTwinning projeleri konusunda öğretmenlere hizmet içi eğitimlerin verilmesi önerilmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler, eTwinning projelerine katılımın ve etkinliklerin artırılması gerektiğini düşünmektedir. Bu sonuç bağlamında proje ortaklarının artırılması ve projelere daha çok öğrencinin entegre edilmesi önerilmektedir. Bu süreçte öğretmenlere ve öğrencilere materyal ve teknik destek sağlanmalıdır. Ayrıca eTwinning projelerinde yapılan etkinliklerin daha fazla beceriyi ortaya çıkarması amaçlanarak yürütülen proje sayısı artırılmalıdır.

Günümüzde doğru bilgiye ulaşabilmek için bireylerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olması gerekmektedir. Disiplinlerarası ve uygulamaya yönelik bir yaklaşıma sahip fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarının birbirleriyle bütünleştirilmesi sayesinde STEM eğitimiyle bireylere 21. yüzyıl becerileri kazandırılabilir (Aydın, Saka ve Guzey, 2017). Bu bağlamda eTwinning projelerindeki etkinliklerin STEM içerikli olmasıyla bireylere 21. yüzyıl becerilerini kazandırılabilir veya bireylerin bu becerileri geliştirilebilir. Bu sürecin etkililiğinin incelenmesi amacıyla araştırmacılara deneysel çalışmalar yürütmeleri önerilmektedir. Çalışma grubuna ait demografik özellikler de dikkate alınarak verilerin farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bilgiler tespit edilebilir.

eTwinning projelerinin içeriği genişletilebilir. eTwinning projelerinin öğretime yardımcı, kazanımlarla ilişkili, günlük yaşam problemlerini çözebilecek nitelikte olması ve projelerde ilgi çekici, merak uyandırıcı etkinliklerin yer alması önerilmektedir. Dolayısıyla öğrenme-öğretme ortamının da öğrencilerin ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarına göre tasarlanması gerektiği düşünülmektedir.

eTwinning projelerinde okul ortakları arasında hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin iş birliği ve iletişimi önemli olduğundan sosyal öğrenme, paylaşım, iş birliği, sorumluluk duygularını pekiştirecek ve iletişim becerilerinin geliştirilebileceği proje ve etkinliklerin tasarlanması önerilmektedir.

eTwinning projeleri etkinlik temelli öğrenme yaklaşımına göre gerçekleştiğinden öğretmenlerin bu yaklaşımın temel prensipleri hakkında yeterli bilgi birikimine sahip olmaları gerekmektedir. Bu konu hakkında öğretmenlere MEB tarafından yüz yüze ya da uzaktan hizmetiçi eğitimler verilebilir. Ayrıca öğretmenler için zengin içerikli kılavuz kaynaklar oluşturulabilir.

Yapılabilecek farklı çalışmalarda çalışma grubu herhangi bir eğitime katılmamış öğretmenlerden ve herhangi bir projeye dahil olmamış öğrencilerden oluşturularak eğitimlerde sürecin bireylere sağladığı katkının ve süreçte yaşanan sorunların tespit edilmesine ilişkin eylem araştırmaları yürütülebilir. Farklı desenlerde nitel çalışmalar yürütülerek sürece ve uygulamalara ilişkin zengin ve derinlemesine bilgiler elde edilebilir. Bunların yanı sıra nicel ve nitel bulguları birbiriyle destekleyerek karma desenli araştırmaların yürütülmesi de araştırmacılara önerilmektedir.

Kaynakça

- AB Eğitim, Öğretim, Gençlik ve Spor Programı (2020). eTwinning nedir? <https://www.etwinning.net/tr/pub/index.htm> adresinden 17.08.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Acar, S., Peker, B. ve Küçükgençay, N. (2020). Çeşitli branşlardaki ortaokul öğretmenlerinin online eğitim platformları hakkındaki görüşleri. *International Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 6(27), 901-925. <https://doi.org/10.31589/JOSHAS.347>
- Açıkgöz, K. Ü. (2002). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akdemir, A. S. (2017). eTwinning in language learning: The perspectives of successful teachers. *Journal of Education and Practice*, 8(10), 182-190.
- Akıllı, C. (2017). *Proje döngüsü yönetim aşamaları açısından öğretmen ve yöneticilerin hazırladıkları ve yürüttükleri eğitim projelerinde karşılaşılan sorunlar (Elazığ ili örneği)*. ((Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)), Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Akıncı, B., Uzun, N. ve Kışoğlu, M. (2015). Fen bilimleri öğretmenlerinin meslekte karşılaştıkları problemler ve fen öğretiminde yaşadıkları zorluklar. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 1189-1215. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v12i1.3188>
- Aksoy, H. H. (2003). Eğitim kurumlarında teknoloji kullanımı ve etkilerine ilişkin bir çözümleme. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 1(4), 4-23.
- Arı, K., Çavuş, H. ve Sağlık, N. (2010). İlköğretim 6. sınıflarda geometrik kavramların öğretiminde etkinlik temelli öğrenimin öğrenci başarısına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 99-112.
- Asan, A. ve Güneş, G. (2000). Oluşturmacı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış örnek bir ünite etkinliği. *Millî Eğitim Dergisi*, 147, 50-53.
- Aydın, G., Saka, M. ve Guzey, S. (2017). 4-8. sınıf öğrencilerinin fen, teknoloji, mühendislik, matematik (STEM=FETEMM) tutumlarının incelenmesi. *Mersin*

- Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(2) 787-802.
<https://doi.org/10.17860/mersinefd.290319>
- Aydın, M., Laçın, S. ve Keskin, İ. (2018). Ortaöğretim matematik dersi öğretim programının uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *International e-Journal of Educational Studies*, 2(3), 1-11. <https://doi.org/10.31458/iej.413967>
- Balbağ, M. Z., Leblebici, K., Karaer, G., Sarıkahya, E. ve Erkan, Ö. (2016). Türkiye’de fen eğitimi ve öğretimi sorunları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 12-23.
- Başdaş, E. (2007). *İlköğretim fen eğitiminde basit malzemelerle yapılan fen aktivitelerinin bilimsel süreç becerilerine, akademik başarıya ve motivasyona etkisi.* ((Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)), Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Batdı, V. (2014). Etkinlik temelli öğrenme yaklaşımının akademik başarıya etkisi (Meta-analitik ve tematik bir çalışma). *E-International Journal of Educational Research*, 5(3), 39-55. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.12976>
- Bozdağ, Ç. (2017). Almanya ve Türkiye’de okullarda teknoloji entegrasyonu: eTwinning örneği üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 1(1), 42-64.
- Bozdemir, E. (2018). *TÜBİTAK bilim fuarlarında yapılan projelerin öğrenciler üzerindeki etkililiğinin değerlendirilmesi.* ((Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Buluş-Kırıkkaya, E. ve Yıldırım, İ. (2019). Eğitim portalları hakkında fen bilimleri öğretmenleri ne düşünüyor? *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 222-235. <https://doi.org/10.21733/ibad.531997>
- Camci, F. (2012). *Aktif öğrenmeye dayalı etkinlik temelli öğretimin öğrencilerin akademik becerilerine ve öğrenme sürecine etkisi.* ((Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)), Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.
- Camilleri, R. A. (2016). Global education and intercultural awareness in eTwinning. *Cogent Education*, 3(1).
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1210489>
- Coşkun, E. (2005). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğretmen ve öğrencilerinin yeni Türkçe dersi öğretim programıyla ilgili görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 421-476.
- Crişan, G. I. (2013). The impact of teachers’ participation in eTwinning on their teaching and training. *Acta Didactica Napocensia*, 6(4), 19-28.
- Çetin, Ö., Çakıroğlu, M., Bayılmış, C. ve Ekiz, H. (2004). Teknolojik gelişme için eğitimin önemi ve internet destekli öğretimin eğitimdeki yeri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(3), 144-147.
- Çiftçi, S. ve Sünbül, A. M. (2005, Kasım). Proje Tabanlı Öğrenme Düşüncesinin Oluşumu ve Gelişimi. I. Ulusal Fen ve Teknoloji Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu, Ankara.
- Doğan, Y. (2010). Fen ve teknoloji dersi programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 86-106

- Doolittle, P. E. (2014). Complex constructivism: A theoretical model of complexity and cognition. *International Journal of teaching and learning in higher education*, 26(3), 485-498.
- Eroğlu, S. ve Bektaş, O. (2016). STEM eğitimi almış fen bilimleri öğretmenlerinin stem temelli ders etkinlikleri hakkındaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(3), 43-67.
- Ersoy, A. F. (2016). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (s. 53-106) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ersoy, Y. (2006). Innovations in mathematics curricula of elementary schools-I: Objective, content and acquisition. *Elementary Education Online*, 5(1), 30-44.
- Fat, S. (2012, April). The impact study of eTwinning projects in Romania. Paper presented at the 8th International Scientific Conference eLearning and Software for Education.
- Gajek, E. (2009). Online course for teachers: How to participate in the eTwinning programme? In *e-Twinning - A Way to Education of the Future* (p. 152-165). Warsaw: Foundation for the Development of the Education System,
- Gajek, E. (2012). Constructionism in action within European eTwinning projects. In *Computer-enhanced and mobile-assisted language learning: Emerging issues and trends* (pp. 116-136). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-61350-065-1.ch006>
- Gülcü, A., Solak, M., Aydın, S. ve Koçak, Ö. (2013). İlköğretimde görev yapan branş öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(6), 195-213. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.4899>
- Gürbüz, R., Çatlıoğlu, H. Birgin, O., and Erdem, E. (2010). An investigation of fifth grade students' conceptual development of probability through activity based instruction: A quasi-experimental study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(2), 1021-1069.
- Holmes, B. (2012). *Online learning communities for school teachers' continuous professional development: The cognitive, social and teaching aspects of an eTwinning Learning Event* (Doctoral dissertation), Lancaster University. https://doi.org/10.1007/978-3-319-01940-6_10
- Ishii, D., K. (2003). *Constructivist views of learning in science and mathematics*. ERIC Clearinghouse for Science Mathematics and Environmental Education Columbus OH. ERIC Digest, ED482722.
- İzgi-Onbaşılı, Ü. (2020). The effects of science teaching practice supported with web 2.0 tools on prospective elementary school teachers' self-efficacy beliefs. *International Journal of Progressive Education*, 16(2), 91-110. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.241.7>
- Kampylis, P., Bocconi, S., and Punie, Y. (2012, August). Fostering innovative pedagogical practices through online networks: The case of eTwinning. In *Proceedings of the SQM/INSPIRE 2012 conference, Tampere, Finland*.
- Karacaoğlu, Ö. C. ve Acar, E. (2010). Yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 45-58.

- Karaman, P. ve Karaman, A. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin yenilenen fen bilimleri öğretim programına yönelik görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 243-269. <https://doi.org/10.17556/jef.65883>
- Koç, A. ve Büyük, U. (2012). Basit malzemelerle yapılan deneylerin fene yönelik tutuma etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(4), 102-118.
- Konstantinidis, A. (2012). Implementing learning-oriented assessment in an eTwinning online course for Greek teachers. *Journal of Online Learning and Teaching*, 8(1), 45-62.
- Kösterelioğlu, İ., Bayar, A. ve Akın-Kösterelioğlu, M. (2014). Öğretmen eğitiminde etkinlik temelli öğrenme süreci: Bir durum araştırması. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 1035-1047. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.6406>
- Kurtdede-Fidan, N. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı kurama ilişkin algılarının belirlenmesi: Fenomenografik bir çalışma. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(4), 263-282. <https://doi.org/10.18026/cbusos.76371>
- Küçüköner, Y. (2011). 2005 fen ve teknoloji dersi öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ve öğretmen gözüyle çözüm önerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 11-37.
- Kyriacou, C. (1992). Active learning in secondary school mathematics. *British Educational Research Journal*, 18(3), 309-318. <https://doi.org/10.1080/0141192920180308>
- Mayring, P. (2000). *Nitel sosyal araştırmaya giriş*. (Çev. A. Gümüş ve M. S. Durgun). Adana: Baki Kitabevi.
- Mert-Cüce, A. P. (2012). *Etkinlik temelli matematik öğretimi yapılan sınıf ortamından yansımalar: Aksiyon araştırması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moura, A. (2014). Apps e podcasts para a aula invertida: Um projeto eTwinning em lingua estrangeira no ensino basico. *Atas do*, 2, 345-351.
- Oana, G. (2008). eTwinning in 2008. *Elearning. Romania. Bucureşti: TEHNE-Centrul pentru Dezvoltare și Inovare în Educație*. Available online: <http://www.elearning.ro>.
- Özgan, H. ve Turan, E., (2010). Yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasında karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik öğretmenlerin yöneticilerden beklentileri. 9. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, Elazığ.
- Papadakis, S., and Kalogiannakis, M. (2010, July). eTwinning in the early childhood as starting line of innovative practices for the didactic of natural sciences. In *HSci2010 7th International Conference Hands-on Science Bridging the Science and Society Gap*. Greece: University of Crete.
- Pekdağ, B. (2005). Fen eğitiminde bilgi ve iletişim teknolojileri. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 86-94.
- Sadi, Ö. ve Çakıroğlu, J. (2011). Effects of hands-on activity enriched instruction on students' achievement and attitudes towards science. *Journal of Baltic Science Education*, 10(2), 87-97.

- Saunders, W. L. (1992). The constructivist perspective: Implications and teaching strategies for science. *School Science Mathematics*, 92(3), 136-141. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.1992.tb12159.x>
- Siew, N. M., Amir, N., and Chong, C. L. (2015). The perceptions of pre-service and in-service teachers regarding a project-based STEM approach to teaching science. *Springer Plus*, 4(8), 1-20. <https://doi.org/10.1186/2193-1801-4-8>
- Suzuki, K., and Harnisch, D. L. (1995, April). Measuring cognitive complexity: An analysis of performance-based assessment in mathematics. Paper presented at the 1995 Annual Meeting of the *American Educational Research Association*, San Francisco, CA.
- Şahin, Ö. (2012). *MEB Vitamin ilköğretim portalı hakkındaki öğretmen görüşlerinin ve öğrenci tutumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Thomas, J. W. (2000). Managing project-based learning: Principles from the field. Paper presented at the Annual Meeting of the *American Educational Research Association*, New Orleans.
- Tuncer, M. ve Taşpınar M. (2007). Sanal eğitim-öğretim ve geleceği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 112-133.
- Türk Eğitim Derneği [TED]. (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Uğurel, I. ve Bukova-Güzel, E. (2010). Matematiksel öğrenme etkinlikleri üzerine bir araştırma ve kavramsal bir çerçeve önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 333-347.
- Valles, M. (2017). Percepción del alumnado con respecto al desarrollo de la competencia intercultural en el proyecto telecolaborativo eTwinning "Preparados para un Erasmus!/Prêts pour un Erasmus!". *Tendencias Pedagógicas*, 30, 245-266. <https://doi.org/10.15366/tp2017.30.014>
- Van de Craen, P. (2008). *Aventuri pe tărâmurii lingvistice și culturale*. European Schoolnet.
- Velea, S. (2011). ICT in education: Responsible use or a fashionable practice. The impact of eTwinning action on the education process. In *ICVL. Proceedings of the 6th International Conference on Virtual Learning*. Bucharest: University of Bucharest Publishing House.
- Vuorikari, R., Berlanga, A., Cachia, R., Cao, Y., Fetter, S., Gilleran, A., Klamma, R., Punie, Y., Scimeca, S., and Sloep, P. (2011, December). ICT-based school collaboration, teachers' networks and their opportunities for teachers' professional development-a case study on eTwinning. In *International conference on web-based learning* (p. 112-121). Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-25813-8_12
- Yamiç, Y. (2019). *Fen bilimleri öğretmenlerinin proje hazırlama konusundaki görüşlerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Yanpar-Yelken, T. (2009). Öğretmen adaylarının portfolyoları üzerinde grup olarak yaratıcılık temelli materyal geliştirmenin etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 83-98.

Yaşar, M. (2015). *Coğrafya öğretmenlerinin proje hazırlama ve yönetme sürecine ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Summary

Introduction

The changes that happened at every stage of education have enabled teachers to be integrated into this process. Including activities that students will actively participate in the learning-teaching process has made it necessary for teachers to create their own activities. Various project studies are carried out to share these activities and to carry out joint activities with students in different schools. In this context, an eTwinning education platform has been established to increase teacher and student cooperation, communicate and develop projects among schools in Europe. Each teacher in the project participates in the activities with their own students. At the same time, teachers and students can share images of the activities related to the project, communicate with each other and present their different works to other participants. In this process, students play a more active role in the classroom. Teachers emerge as the most important factor in eTwinning projects as in lessons. Teachers should create a rich learning environment in the lessons and have some competencies, and they have similar responsibilities in projects such as eTwinning. Teachers are of great importance in the project process as they will guide the students with their competencies. Although eTwinning projects have been popular in recent years, it is seen that the number of studies on the opinions of teachers regarding the projects are inadequate. In the present research, opinions of science teachers who participated in eTwinning projects about their experiences in the process of project were examined.

Method

This research is a phenomenological study designed in accordance with qualitative research method. In phenomenological studies, it is aimed to determine individuals' view of the event through their views on the facts (Ersoy, 2016; Mayring, 2000). In this research, it was focused on the opinions of science teachers about the eTwinning Project in which they participated. In the formation of the study group, criterion sampling which is a type of purposeful sampling was used. In the criterion sampling, the participants who provide various criteria, which were predefined, participate in the research process (Yıldırım and Şimşek, 2008). In this study, being a science teacher, participating in the eTwinning project and performing the activities specified in the process were accepted as the main criteria. The study group of the current research consists of 11 science teachers who worked in different cities of Turkey in the 2018-2019 academic year. The teachers in the study group were asked to participate in the project study that was prepared for the activity-based teaching of astronomy topics carried out through the eTwinning platform. Within the five-week period, teachers carried out the activities related to project in the eTwinning platform in their classrooms, and they shared their opinions and visuals about the activities with the

other colleagues who participated in the project. In addition, they also shared the activities that they designed themselves with other teachers who participated in projects on the digital platform. At the end of the process, the project was completed when teachers organized an exhibition in order to present their students' activities and the products created at their schools. As the data collection tool in the research, open ended question form was used. There are nine questions in the form. With the questions in the form, the following questions were asked to teacher:

- Their reasons to join the project,
- Their opinions about the project,
- Their opinions about contribution of the project to students,
- Their opinions about their students' participation in the project,
- Their opinions related to the activities that can be done to increase students' participation,
- Their opinions on deficiencies in the project process,
- Their opinions about the changes they want to be made about the project,
- Their requests to rejoin the project,
- Their general evaluations about the project.

The content analysis was used in the analysis of data. The data obtained were supported via opinions of teachers.

Results

As a result of the research, it was determined that teachers participated in these project studies in order to teach activity-based courses and contribute to their professional development. On the other hand, it is also a result of the activities that made the students raise curiosity; therefore, they actively participated in the process, learned by having fun and embodied abstract concepts. In the research, it was determined that the teachers thought that contributions of eTwinning project to students were that it increased their interest and tendency to explore. The teachers made suggestions such as longer time period for the project is needed, more activities should be involved and the communication should be stronger between colleagues in the process. The results show that eTwinning projects have made many contributions to teachers and students.

Discussion

With an activity-based teaching, students' knowledge becomes more permanent (Batdı, 2014; Camci, 2012; Eroğlu and Bektaş, 2016; Kösterelioğlu et al., 2014; Mert-Cüce, 2012). Similarly, projects also provide students with permanent learning (Akıllı, 2017; Thomas, 2000; Yaşar, 2015). The results of these studies in the literature are similar to the results of the present study. In this context, since eTwinning projects are activity-based, it is thought that this type of project work may lead to permanent learning in students.

In this context of results obtained in this research, eTwinning projects are thought to contribute to the professional development of teachers. When the literature is reviewed, the studies conducted (Gajek, 2009; Kampilis et al., 2012; Vuorikari et al., 2011) support this idea. An activity-based learning environment increases students' interest (Batdı, 2014; Camci, 2012; Kösterelioğlu et al., 2014). Participation of students in any project Oana (2008) and eTwinning projects (Van de Craen, 2008) increases their

desire to learn. According to Thomas (2008), learning will be enjoyable if the individual is in the process of learning while discovering knowledge. That is, the individual will be able to have fun in the process. In this context, the studies in the literature support the results obtained from the research. In addition, the results show that the activities in the eTwinning project process enable to discover and embody abstract concepts. Based on the results of the research, since the student is taken to the center in eTwinning projects, it is believed that students can develop a positive attitude towards eTwinning projects and the courses in which the project is carried out.

According to Mert-Cüce (2012), stimulating the curiosity of the student is the most important advantage of activity-based learning. With the project, the aim is to raise of individuals who have a desire to learn and a sense of curiosity (Bozdemir, 2018). Due to the fact that eTwinning projects are carried out on an activity basis, the teachers stated that it is necessary to create activities the aim of which is to arouse curiosity in order to increase the participation of the students in the activities. Teachers have time-related problems while applying activities in lessons (Mert-Cüce, 2012; Özgan and Turan, 2010; Siew et al., 2015). The results stated in the literature are similar to result of this research. The result obtained showed that the project process had made many contributions to both teachers and students.

Pedagogical Implications

The eTwinning projects will increase teachers' professional competencies. A successful project process will take place when the project duration, the number of activities, the order of the environment and the cooperation with the project partners are taken into consideration in the works to be carried out by the teachers and by the researchers. Thus, students' interest in activities and projects will increase and their curiosity, 21st century skills and social learning will develop in this process.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Authors' Biodata/Yazar Bilgileri

Ragıp ÇAVUŞ Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümünde doktora öğrencisidir. Aynı zamanda Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir ortaokulda fen bilimleri öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Yazar STEM, sosyobilimsel konular, okul dışı öğrenme ortamları ve öğretim etkinlikleri ile ilgili konularda çalışmalar yürütmektedir.

Ragıp Cavuş is a PhD student at Sakarya University, Institute of Educational Sciences, Department of Mathematics and Science Education. He also works as a science teacher at a secondary school affiliated to the Ministry of National Education. The author conducts studies on STEM, socioscientific issues, out-of-school learning environments and teaching activities.

Muhammed Doğukan BALÇIN Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümünde doktora öğrencisidir. Aynı zamanda Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir ortaokulda fen bilimleri öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Yazar STEM, teknolojik pedagojik alan bilgisi, öğrencilerin mühendis ve bilim insanı algısı, okul dışı öğrenme ortamları ve öğretim etkinlikleri ile ilgili konularda çalışmalar yürütmektedir.

Muhammed Doğukan Balçın is a PhD student at Marmara University, Institute of Educational Sciences, Department of Mathematics and Science Education. He also works as a science teacher at a secondary school affiliated to the Ministry of National Education. The author conducts studies on STEM, technological pedagogical content knowledge, engineer and scientist perception of students, out-of-school learning environments and teaching activities.

Muhammet Mustafa YILMAZ Balıkesir Şehit Prof. Dr. İlhan Varank Bilim ve Sanat Merkezinde fen bilimleri öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Yazar kavram öğretimi, yapılandırmacı öğrenme ortamları ve öğretim etkinlikleri konularında çalışmalar yapmaktadır.

Muhammet Mustafa Yılmaz is working as a science teacher at the Martyr Prof. Dr. İlhan Varank Science and Art Center in Balıkesir. The author works on concept teaching, constructivist learning environments and teaching activities.

Yükseköğretimde Öğrenci Bağlılığı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması¹

Şakir Çinkır²

Gül Kurum³

Sevgi Yıldız⁴

Type/Tür:

Research/Araştırma

Received/Geliş Tarihi: April
10/10 Nisan 2020

Accepted/Kabul Tarihi: August
14/ 14 Ağustos 2020

Page numbers/Sayfa No: 273-
298

Corresponding

Author/İletişimden Sorumlu

Yazar: gkurum13@gmail.com



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication. / Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright © 2017 by

Cumhuriyet University, Faculty
of Education. All rights reserved.

Öz

Yükseköğretimde öğrenci bağlılık düzeylerinin belirlenmesi üniversitelerin iyileştirilmesi için önemsenmektedir. Ulusal ve uluslararası alanyazında üniversite öğrencilerinin bağlılıklarını ölçmek için çeşitli ölçeklere rastlanmaktadır. Ancak bu ölçeklerin kullanılabilirlik ve Türk kültürü açısından uygun olmaması öğrencilerin üniversiteye karşı bağlılığını ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda bu çalışmada öğrencilerin devam ettikleri üniversiteye karşı görüşlerini belirlemek için “Yükseköğretimde Öğrenci Bağlılığı Ölçeğini” geliştirmek ve bu ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmak amaçlanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu 2017-2018 akademik yılında Ankara’da bir kamu üniversitesinin çeşitli fakültelerinde eğitimine devam eden ve uygun örnekleme yöntemiyle seçilen 500 öğrenciden oluşmaktadır. Ölçeğin faktör yapısı öncelikle açımlayıcı faktör analizi (AFA) ile incelenmiştir. AFA sonuçlarına göre tek boyutlu 14 maddelik bu ölçek toplam varyansın %54.88’ini açıklamaktadır. Ölçeğin güvenilirliğini test etmek için madde toplam korelasyonları (0,83-0,66>0,30) ve Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı (0,93) hesaplanmıştır. Bu yapının model uyumunu test etmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) de yapılmıştır. DFA model uyum indeks değerleri de ($\chi^2/sd=10,6$, RMSEA=0,07, SRMR=0,03, CFI=0,94, TLI=0,93) ölçeğin iyi uyuma sahip olduğunu göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, Yükseköğretimde Öğrenci Bağlılığı Ölçeği’nin lisans öğrencilerinin üniversitelere karşı bağlılık düzeylerini belirlemek için kullanılabilirlik ve geçerliliği olan bir ölçme aracı olduğunu söylemek mümkündür. Araştırmacıların bu ölçekle yürüteceği çalışmaların yükseköğretimde kalite, öz-değerlendirme ve stratejik planlama çalışmalarına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim, öğrenci bağlılığı, ölçek geliştirme, geçerlik, güvenilirlik.

Suggested APA Citation/Önerilen APA Atıf Biçimi:

Çinkır, Ş., Kurum, G., & Yıldız, S. (2017). Yükseköğretimde öğrenci bağlılığı ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(1), 273-298. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.717825>

¹ Bu araştırma Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri birimi tarafından desteklenen 16B0630001 projeden üretilmiştir.

² Doç. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara/Türkiye
Assoc. Dr., Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Ankara/Turkey
e-mail: cinikir@gmail.com ORCID ID: orcid.org/0000-0001-8057-938X

³ Arş. Gör. Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Edirne/Türkiye
Res. Asst. Dr., Trakya University, Faculty of Education, Edirne/Turkey
e-mail: gkurum13@gmail.com ORCID ID: orcid.org/0000-0002-8686-7339

⁴ Arş. Gör. Dr., Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ordu/Türkiye
Res. Asst. Dr., Ordu University, Faculty of Education, Ordu/Turkey
e-mail: yldzsvg@gmail.com ORCID ID: orcid.org/0000-0003-1116-7896

Student Commitment to Higher Education Scale: The Study of Validity and Reliability

Abstract

Determining students' commitment to higher education is considered important for the improvement of the universities. In the literature, there are various scales for measuring the students' commitment. However, the fact that these scales are not suitable for Turkish culture has indicated that a valid, and reliable scale is needed to measure the students' commitment to the university. Accordingly, this study aims to develop "Student Commitment to Higher Education Scale" and to conduct its validity, and reliability study in order to determine the views of the students towards the universities they attend. The study group consists of 500 undergraduate students studying at a state university in Ankara in the 2017-2018 academic year. The convenience sampling method was used to determine the study group. The factor structure of this scale was analysed with exploratory factor analysis (EFA). According to EFA results, this one-dimension-14-item scale explains 54.88% of the total variance. To test the reliability of the scale, item-total correlations (0.83-0.66>0.30), and Cronbach Alpha reliability coefficient (0.93) were calculated. Confirmatory factor analysis (CFA) was conducted to test the model fit of this structure. CFA model fit indices ($\chi^2/df=10.6$, RMSEA=0.07, SRMR=0.03, CFI=0.94, TLI=0.93) have indicated that the scale has a good-fit. In line with these findings, it can be said that Student Commitment to Higher Education Scale is a reliable, and valid measurement tool that can be used to determine the undergraduate students' commitment to their universities. It is thought that the studies carried out by researchers with this scale will contribute to the quality, self-evaluation, and strategic planning studies in the higher education.

Keywords: Higher education, student commitment, scale development, validity, reliability

Giriş

Bağlılık kişinin deneyimleri doğrultusunda bulunduğu örgüte/kuruma karşı geliştirdiği bağ ya da örgütle/kurumla kurduğu ilişki olarak ifade edilebilir. Bu bağ alanyazında öncelikle örgüt ve çalışan arasındaki ilişkiler çerçevesinde ele alınmıştır. Bu doğrultuda çalışanların örgüte bağlılığının göstergesi olarak işle ilgili tutum, davranış ve inançları incelenmiştir. Örgüt-çalışan açısından bağlılık kavramı öncelikle Steers (1982) tarafından çalışanların örgütle özdeşleşmesi ve örgüte katılma gücü olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca Steers (1982) bağlılığı çalışanların örgütsel amaç ve değerlere güçlü bir inanç ve kabul göstermesi, örgüt için çabalama isteği ve örgüt üyeliğini sürdürme arzusu olmak üzere üç temel faktörde ele almaktadır (Aktaran Balcı, 2000, s.27). Benzer şekilde Durna ve Eren (2005) de örgütsel bağlılığı çalışanların amaçları içselleştirmesi, bu yönde çabalaması ve örgütte kalmayı sürdürmesi olarak açıklamaktadır.

Meyer ve Allen (1991) ise örgütsel bağlılık kavramını çalışanlar açısından incelemiştir. Bu doğrultuda Meyer ve Allen (1991) çalışanların örgüte bağlılığını sorumluluk ve isteklilik hali, duygusal tepkiler ve zorunluluk hissetme çerçevesinde ele alarak duygusal-devam-normatif bağlılık alt boyutlarında açıklamıştır. Duygusal bağlılıkta çalışanlar örgütün değerlerini ve hedeflerini tamamen kabul ederler ve örgütle duygusal bir katılım bağı oluştururlar. Örgütsel başarı konusunda kendilerini kişisel olarak sorumlu hissederler. Bu çalışanlar genellikle yüksek performans sergiler, olumlu iş tutumuna sahiptirler ve örgütte kalmaya isteklidirler (Meyer ve Allen, 1991).

Diğer taraftan devam bağlılığında duyuşsal bağlılıktaki karşılıksız isteklilik durumunun aksine kişisel çıkarlar devreye girer. Çalışanlar örgütle olan ilişkilerini örgütte kalma ya da örgütten ayrılma maliyeti (para, kar, ilişkiler) temeline oturturlar. Bu çalışanlar sadece beklentilerini karşılayan ödüller aldıklarında en üst çabayı gösterirler (Meyer ve Allen, 1991). Ayrıca devam bağlılığı yatırımlar ve alternatifler altboyutlarında açıklanmaktadır. İlk boyutta çalışanlar örgütten ayrılma durumunda çeşitli kazanımları ya da faydaları kaybetme korkusu sebebiyle örgüte bağlanırken, ikinci boyut çalışanların başka iş alternatiflerinin olmamasından dolayı mevcut işlerini sürdürmelerini kapsamaktadır (Sabuncuoğlu ve Vergiliel Tüz, 2013, s.70).

Normatif bağlılıkta ise istek ve ihtiyaç yerine zorunluluk devreye girmektedir. Çalışanlar sosyal norm standartlarıyla ilgili beklentilerine dayalı olarak örgütte kalıp kalmayacaklarına karar verirler (Meyer ve Allen, 1991). Bu bağlılıkta çalışan örgütte kalma sorumluluğu taşıyarak hareket etmektedir (Sabuncuoğlu ve Vergiliel Tüz, 2013, s.70). Bu çalışanlar itaate, tedbire ve resmiyete önem verir. Çalışmalar normatif bağlılık gösteren çalışanların duyuşsal bağlılığa sahip çalışanlarla aynı tutum ve davranışları gösterdiğini ortaya koymaktadır (Drucker, 2005). Bu altboyutlar kapsamında Sabuncuoğlu ve Vergiliel Tüz (2013, s.70) çalışanların duygusal bağlılıkta istediği için, devam bağlılığında ihtiyacı olduğundan, normatif bağlılıkta ise sorumluluk duygusuyla örgütte kalmaya devam ettiğini belirtmektedir. Meyer ve Allen'ın (1991) bağlılık altboyutlarına Eren (2015, s.557) davranışsal bağlılık boyutunu eklemiştir. Yazar bu boyutun duyuşsal bağlılıkla benzerlik gösterdiğini belirtmektedir. Çünkü bu boyutta çalışanlar örgütsel amaçlara ulaşmak için kendi davranışlarını örgüt tarafından beklenen ve istenilen davranışlara dönüştürmektedir. Bu dönüşüm çalışanların örgütle özdeşleşmesi ve örgüt üyeliğini sürdürme arzusu olarak yorumlanabilir.

Örgütsel bağlılık tutum, davranış ve inanç dışında farklı değişkenlerden etkilenmektedir. Drucker (2005) örgütsel bağlılığın önkoşullarının yaş, cinsiyet, eğitim, yeterlik düzeyi, çalışma etiği gibi kişisel özelliklerinden; iş memnuniyeti, örgütsel vatandaşlık davranışı gibi çalışanın işe karşı tutumundan; kıdem, özerklik, beceri, iş zorlukları, rol çatışması, rol belirsizliği, stres gibi iş özelliklerinden; grup bütünlüğü, liderlik gibi örgüt içi diğer çalışanlarla ilişkilerden oluştuğunu belirtmektedir. Sabuncuoğlu ve Vergiliel Tüz (2013, s.71) ise örgütsel bağlılığı altboyutlarda incelemiştir. Yazarlar duyuşsal bağlılığın çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışları ve iş performansları üzerinde normatif bağlılıktan daha güçlü olduğunu belirtirken devam bağlılığının çalışan devamsızlığını yüksek düzeyde etkilediğini ifade etmektedir. Balcı (2000) ise bağlılığın örgütlerin yaşamlarını sürdürmeleri ve varlıklarını korumaları için önemli bir faktör olduğunu belirtmektedir. Çünkü örgüte bağlı çalışanlar daha uyumlu, üretken, sadık ve sorumluluk sahibi olmaktadır. Bu konuda Balay (2000) örgütsel bağlılığın yordayıcılarını bilmenin örgüt için çok önemli olduğunu vurgulamaktadır. Kısacası bağlılık örgütlerin sürdürülebilirliğinde hem neden hem de sonuç konumunda kapsamlı bir kavram olarak değerlendirilebilir.

Bağlılığın alan yazında daha çok örgüt ve çalışan açısından incelendiği görülmektedir. Ancak bağlılık kavramının eğitim örgütlerinde yaygın olarak çalışılan memnuniyet, kalite, aidiyet ve etkilenme gibi kavramlarla ilişkisinin belirlenmesi (Strauss ve Volkwein, 2004) bu konudaki araştırmaların yönünü öğrenciler üzerine çevirmiştir. Çünkü öğrenciler de eğitim örgütlerinin hem önemli bir girdisi, hem de

bir üyesi ve çıktısıdır. Öğrencilerin bağlılığı dolaylı olarak derse katılım, dâhil olma, uyum, devamsızlık, çalışma çabası, iyi not alma, okul hakkında olumlu görüşler belirtme gibi davranış ya da durumlarla ortaya konmaya çalışılmıştır (McNally ve Irving, 2010). Bu doğrultuda öğrencilerin uzmanlıklarını alıp meslek edindiği yükseköğretim basamağında da öğrenci bağlılığı önemsenmektedir. Bu doğrultuda yükseköğretimde öğrenci bağlılığına ilişkin ulusal ve uluslararası alanyazın incelenmiştir. Ulusal alanyazında öğrencilerin bağlılığını açıklamak için uluslararası alanyazındaki “öğrenci dâhil edilmesi (student involvement) (Günüç ve Kuzu, 2014), öğrenci katılımı (student engagement)” (Ergün, 2014; Uğur ve Akın, 2014) kavramlarının da “öğrenci bağlılığı (student commitment)” kavramı ile benzer anlamda kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin okul terki ya da okuldan ayrılmasını açıklamada kullanılan sosyal uyum (social integration) kavramı da öğrenci bağlılığını etkileyen bir faktördür (Tinto, 1982). Bu sebeple “öğrenci katılımı, öğrenci dâhil edilmesi ve öğrenci uyumu” kavramlarına ayrıntılı olarak bakmak gerekmektedir.

Öğrenci Bağlılığıyla İlgili Kavramlar

Öğrenci bağlılığı öğrencilerin yaşantılarına dayalı olarak okul ile kendilerini özdeşleştirmeleri, kurdukları bağ ya da duyuşsal tepkiler olarak ifade edilebilir. Ulusal ve uluslararası alanyazın incelendiğinde öğrenci bağlılığının örgütsel bağlılık temelinde öğrenci katılımı, dâhil olması ve uyum kavramları çerçevesinde ele alındığı görülmektedir. Ayrıca alanyazında öğrenci bağlılığını ölçmek için geliştirilen araçlarda örgütsel bağlılık, katılım, dâhil olma ya da uyumla ilgili ifadeler ya da altboyutlara rastlanmaktadır (Günüç ve Kuzu, 2014; Mazer, 2013; McNally ve Irving, 2010; Sun ve Rueda, 2012). Bu sebeple öğrenci bağlılığını belirlemeye yönelik kavramlar ve bu kavramların içerikleri yakından değerlendirilmiştir.

Öğrenci katılımı. Katılım dâhil olma ya da fiziksel olarak bulunma durumundan daha fazlasıdır. Katılım duyguları anlamayı ve anlamlandırmayı gerektirmektedir (Trowler, 2010). Fredricks, Blumenfeld ve Paris (2004) bu katılımı okul bağlamında tanımlamış ve Bloom’un taksonomisine dayalı olarak okul katılımını davranışsal, duyuşsal ve bilişsel katılım olmak üzere üç boyutta ele almıştır. Davranışsal katılım öğrencilerin okula devam-devamsızlığı gibi fiziksel katılım durumlarını kapsar. Duygusal katılım öğrencilerin ilgi, aidiyet ve hoşlanma gibi duyuş durumlarıyla ilgilidir. Bilişsel katılım ise öğrencilerin kendi öğrenmelerine yatırım yapma durumudur. Günüç (2016, ss.27-30) ise öğrenci katılımını derse bağlılık olarak ele almaktadır. Derse bağlılık öğrencinin sınıf içinde ve dışında derse ilişkin etkinliklere bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutta verdiği tepkileri kapsamaktadır. Bu bağlamda Günüç (2016) bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bağlılığı şöyle tanımlamaktadır: Bilişsel bağlılık öğrencilerin öğrenmeye yaptığı yatırımı, derste öğrendiklerine değer vermesini, öğrenme amaçlarını, öz-denetimi ve planlamayı kapsamaktadır. Duyuşsal bağlılık da öğrencilerin öğretim elemanlarına, arkadaşlarına, sınıfa ve derse karşı tutum, ilgi ve değerlerine ilişkin tepkileridir. Davranışsal bağlılık ise öğrencilerin ders içi ve dışı akademik ve sosyal etkinliklere katılımını, çabasını, derslere devam-devamsızlığını içermektedir.

Öğrenci dâhil olması/edilmesi. Dâhil olma kelime olarak kişinin bir etkinliğin ya da sürecin parçası olması demektir (Cambridge, 2019). Benzer şekilde Astin (1984) de dâhil olmayı bireylerin ne düşündüğü ya da hissettiği değil, ne yaptığı ya da nasıl

davrandığı olarak tanımlamaktadır. Eğitim bağlamında ise öğrencilerin dâhil edilmesi öğrenim hayatında kişinin okulda harcadığı fiziksel ve psikolojik enerjidir (Astin,1984). Bu süreç hem akademik hem de örtük programdaki etkinlikleri ve sosyal etkileşimi kapsamaktadır. Astin bu süreçte akademik dâhil olmayı öğrencinin ders çalışma çabası, çalışmaya ayırdığı saatler, derse/okula ilgisi ve iyi çalışma alışkanlıkları ile açıklamaktadır. Ayrıca yazara göre akademik dâhil olma arkadaşlık ilişkileri dışında öğrencinin okul yaşamından memnuniyeti ile çok yakından ilgilidir. Bu bağlamda öğrencilerin akademik ve örtük programa dâhil olmaları ile ilgili Huang ve Chang (2004) Tayvan'da 2836 üniversite öğrencisi ile bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmada öğrenci dâhil olması akademik ve örtük olmak üzere iki boyutta incelenmiştir. Akademik boyutta öğrenciler en fazla "Ders esnasında ayrıntılı notlar alma, dönem ödevleri için kapsamlı veri/bilgi toplama ve derse katılma" maddelerine; örtük boyutta ise "bölüm etkinliklerinde yer alma, öğrenci kulüp etkinliklerine ve kampüs çapındaki etkinliklere katılma" maddelerine dâhil olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Ullah ve Wilson (2007) da Teksas'ta bir kamu üniversitesinde 2160 öğrenci ile dâhil olmanın akademik başarı üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu araştırmaya göre öğrencilerin öğrenme sürecine aktif dâhil olması akademik başarılarını yüksek derecede etkilemektedir.

Öğrenci uyumu/entegrasyonu. Uyum kavramı eğitimdeki sürdürülebilirlik için önemli bir faktördür. Bu kavram bireyler ve bireylere sunulan programlarla ilgilidir (Tinto, 1982). Bu bağlamda Tinto (1982) öğrencilerin üniversite yaşamına entelektüel ve sosyal uyumlarının derecesinin okulu bırakma sebepleri arasında yer aldığını belirtmektedir. Ayrıca sınıf dışında öğrencilerle ve öğretim elemanlarıyla informal etkileşimin de öğrenci uyumunu etkilediğini eklemiştir. Çünkü bu tarz informal etkileşimler bireylerin sosyal ve entelektüel gelişiminde vazgeçilmez unsurlardır. Braxton ve McClendon (2001) da öğrencilerin sosyal uyumunun kurumsal bağlılık üzerinde kurumsal bağlılığın da üniversiteye devam üzerinde olumlu etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer bir deyişle katılım, uyum, dâhil olma öğrenci bağlılığını yakından ilgilendiren ve iç içe geçmiş kavramlardır ve temelde hepsinin öğrencilerin kendilerini sosyal, duyuşsal ve akademik olarak daha iyi hissetmelerini sağlama amacını taşıdığını söylemek mümkündür. Ancak bu çalışmada bağlılık kavramı "commitment" bağlamında ele alınıp çalışılmıştır.

Yükseköğretimde Öğrenci Bağlılığı

Bağlılık kişilerin tutum, davranış ve inançlarından etkilenen kapsamlı bir kavramdır. Öğrenci bağlılığı üniversitedeki öğrencilerin davranışlarına ilişkin önemli çıkarımlar yapmayı sağlamaktadır. McNally ve Irving (2010) yüksek öğrenci bağlılığının öğrencilerin okula istekli gelmesini ve derse katılımını olumlu etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda öğrenci bağlılığı çalışanların bağlılığı gibi duyuşsal, devam ve normatif bağlılık boyutları (Meyer ve Allen, 1991) altında ele alınmaktadır. Ayrıca öğrenci bağlılığını daha iyi açıklamak için Fredricks vd.'nin (2004) belirttiği üzere öğrencilerin fiziksel katılım durumlarıyla ilgili davranışsal bağlılık boyutu eklenebilir. Çünkü öğrenciler de tıpkı çalışanlar gibi eğitim örgütünün bir üyesidir.

Ulusal alanyazın incelendiğinde öğrenci bağlılığını açıklamak/ölçmek için bağlılık ve katılma kavramlarının birlikte kullanıldığı görülmektedir. Bu bağlamda Günüş ve Kuzu'nun (2014) geliştirdiği öğrenci bağlılığı ölçeği derse bağlılık ve kampüse bağlılık olmak üzere iki ana bileşenden oluşmaktadır. Derse bağlılık bileşeni

altında bilişsel bağlılık, arkadaş ilişkileri (duyuşsal bağlılık I), öğretim elemanı ile ilişkiler (duyuşsal bağlılık II) ve davranışsal bağlılık alt faktörleri yer alırken; kampüse bağlılık bileşeni altında değer verme ve aidiyet alt faktörleri bulunmaktadır. Bu noktada Günüş ve Kuzu'nun (2014) Meyer ve Allen (1991) ile McNally ve Irving'in (2010) çalışmalarında temel aldığı üç faktörlü bağlılık yapısını öğrenci katılımı, aidiyet gibi kavramlarla genişleterek ele aldığı görülmektedir.

Benzer şekilde Uğur ve Akın (2014) da Mazer (2013) tarafından geliştirilen ve etkin dinleme, sözel katılım, ders içeriği hakkında düşünme, sınıf dışı çalışma olmak üzere dört alt boyuttan oluşan orijinalinde öğrenci katılımı (student engagement) olarak geçen ölçeği öğrenci bağlılığı şeklinde çevirerek Türkçeye uyarlamıştır. Uğur ve Akın (2014) gibi Ergün (2014) de Sun ve Rueda (2012) tarafından geliştirilen öğrenci bağlılık ölçeğini (Students Engagement Scale) Türkçeye uyarlamıştır. Bu ölçekte de bağlılık yapısı duyuşsal, bilişsel ve davranışsal bağlılık olmak üzere üç faktörle açıklanmaktadır. Ancak ölçek maddeleri incelendiğinde daha çok dersler ve derste uygulananlarla ilgili ifadeler bulunduğu göze çarpmaktadır.

Üniversite öğrencilerinin bağlılığı ile ilgili hem ulusal hem de uluslararası alanyazında araştırmalar yapılmıştır. Ulusal çalışmalarda öğrenci bağlılığının katılım bağlamında çalışıldığını söylemek mümkündür. Bu doğrultuda Günüş'ün (2013) Türkiye/Eskişehir'de 1219 öğretmen adayı ile yürüttüğü çalışmasında öğretim elemanı ile ilişkilerin ve dersin öğrenciye faydasının öğrencinin üniversiteye bağlılığını yakından etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca bu çalışmada kampüs koşulları ve derste teknoloji kullanımının öğrenci bağlılığını arttırdığı ortaya konmuştur. Öğrenci bağlılığının artması da öğrencinin akademik başarısını olumlu etkilemektedir. Çünkü yazara göre öğrencilerin üniversite yaşamına ve üniversitede aldığı eğitime değer vermesi akademik başarı için anahtar faktördür. Diğer taraftan kampüsün konumu, sosyal ortamı ve güvenliği de öğrencilerin kampüse bağlılığını etkilemektedir. Bu koşulların sağlandığı kampüslerde öğrenciler daha fazla zaman geçirip sosyal etkileşimde bulunabilmektedir. Bu durum da öğrencilerin psikolojik ve duyuşsal bağlılığını arttırabilmektedir. Duyuşsal bağlılık kapsamında arkadaş ve öğretim elemanlarıyla ilişkileri iyi olan öğrencilerin davranışsal bağlılığı da olumlu etkilenmektedir. Bu bağlamda duyuşsal ve davranışsal bağlılığı artan üniversite öğrencilerinin bilişsel bağlılığı da artmaktadır ve öğrenci öğrenme etkinliklerine aktif katılım sağlayabilmektedir.

Yükseköğretimde öğrenci bağlılığı ile ilgili ulusal alanyazında Ergün (2014) de Türkiye/Ankara'da 107 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdiği yarı deneysel araştırmasında sosyal olabilme algısı, kişilik özellikleri ve öğrenci bağlılığı arasındaki ilişkileri yapısal eşitlik modeli ile test etmiştir. Bu modele göre öğrenci bağlılığı ile sosyal olabilme ve kişilik özellikleri arasında anlamlı ve pozitif ilişki bulunmaktadır. Öğrenci bağlılığı üzerinde en güçlü etkiyi sosyal olabilme algısı göstermiştir. Bu durumda öğrencilere üniversitede sosyalleşebilme imkânı sağlamanın yükseköğretime bağlılığı olumlu etkilediği söylenebilir.

Uluslararası alanyazında yükseköğretimde öğrenci bağlılığı ile ilgili çeşitli çalışmalar yürütülmüştür. Felfe, Schyns ve Tymon'ın (2013) Almanya'da 530 üniversite öğrencisi ile yürüttüğü çalışmasında üniversite öğrenci bağlılığının bireysel sorumluluklar ve rol fazlası davranışlar üzerindeki etkisi belirlenmiştir. Bu çalışmada yazarlar bağlılığı Meyer ve Allen'in (1991) tanımlayıp McNally ve Irving'in (2010) üniversite öğrencileri için uyarladığı duyuşsal, devam ve normatif bağlılık boyutları

şeklinde ele almıştır. Bu bağlamda öğrencilerin üniversiteye karşı duyuşsal ve normatif bağılılığı ile rol fazlası davranışları arasında olumlu bir ilişki bulunurken bireysel sorumluluklarla negatif ilişki tespit edilmiştir. Eğitim bağlamında yazarlar bu sonucun bazı öğrencilerin bölümlerini/programlarını ebeveynlerinin zoruyla seçmesinden kaynaklandığı şeklinde yorumlamaktadır. Diğer taraftan Clements, Kinman, Leggetter, Teoh ve Guppy'nin (2016) Birleşik Krallık'ta 171 sağılık bilimleri öğrencisi ile yaptığı araştırmasında bağılılık hemşire olmanın içsel itici gücü olarak belirlenmiştir. Aynı zamanda öğrencilerde bağılılığın olmaması ya da düşük olması öğrencilerin programı bırakmasına sebep olmaktadır.

Örgün programa devam eden lisans öğrencileriyle yapılan çalışmalara ilaveten Beck ve Milligan (2014) bu konuya uzaktan eğitim öğrencileri, Nguyen, Yu, Melewar, ve Hemsley-Brown (2016) ise lisansüstü öğrenciler açısından yaklaşmıştır. Bu doğrultuda Beck ve Milligan (2014) uzaktan eğitim öğrencilerinin kurumsal bağılılıklarının dersler, akademisyenler ve arkadaşlar arasındaki etkileşim tarafından belirlendiğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin kurumsal bağılılıkları ile uzaktan eğitimi tercih etme nedenleri arasında yüksek düzey bir ilişki çıkmamasına rağmen uzaktan eğitim programını ismi/itibarı ve akademisyenlerin niteliğı yüzünden tercih eden öğrencilerin bağılılık düzeyleri oldukça yüksektir. Benzer şekilde uzaktan eğitim programında arkadaşları var diye kaydolmayı tercih edenlerin de bağılılık düzeyleri yüksek çıkmıştır. Bu durumda yükseköğretimde bağılılığı güçlendirmek için uzaktan eğitim öğrencilerinin arkadaşları ve akademisyenlerle etkileşimini arttırmaya cesaretlendirilmesinin etkili olacağı söylenebilir. Nguyen vd. (2016) da yükseköğretimde öğrenci bağılılığını Çin'de yaklaşık 550 lisansüstü öğrencisi ile çalışmıştır. Yazarlar lisansüstü öğrencilerin üniversite bağılılıklarının sırasıyla üniversitenin performansından, imajından ve itibarından etkilendiğini ortaya koymaktadır.

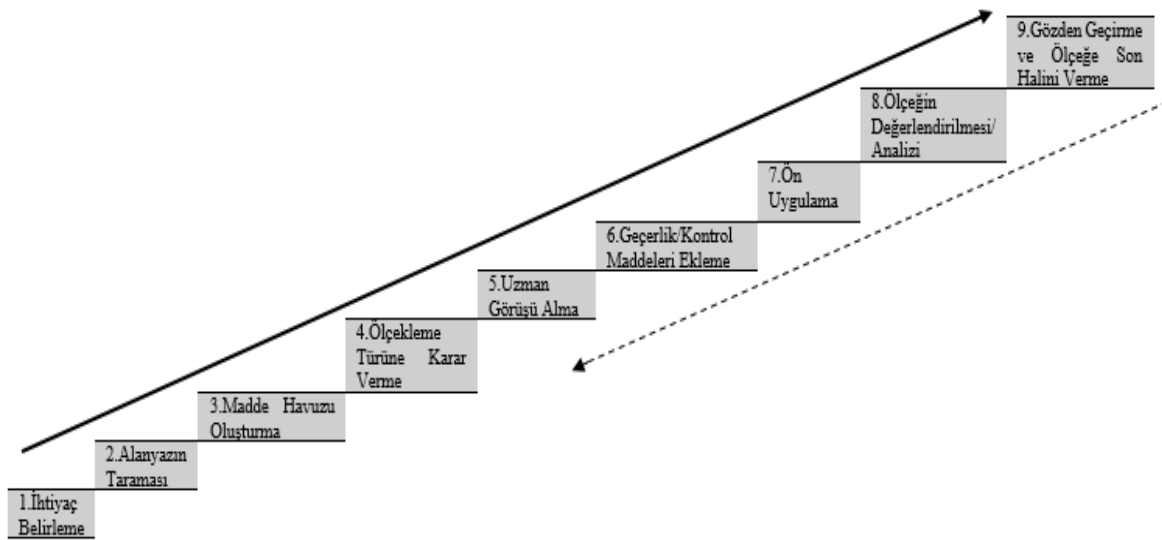
Görüldüğü üzere bağılılık pek çok farklı değışkendenden etkilenen ve bu değışkenleri etkileyen kapsamlı bir kavramdır. Ancak bağılılık sadece çalışanlar açısından değıl, zamanlarının büyük kısmını okullarda geçiren öğrenciler açısından da önemlidir. Özellikle yeme-içme-barınma-öğrenim ve sosyal etkileşim gibi pek çok ihtiyacını kampüste ya da fakültede karşılayan üniversite öğrencileri açısından daha da dikkat çekicidir. Öğrencilerin üniversiteye karşı bağılılık düzeyleri sunulan hizmetler ya da hizmetlerin kalitesinden etkilenirken öğrencilerin programa devam etmesi, akademik başarıları gibi faktörleri de etkileyebilmektedir. Kısacası öğrenciler açısından yüksek bağılılık üniversite ve üniversitede sunulan hizmetlere ilişkin olumlu algının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu bağlamda yükseköğretimde öğrenci bağılılığının önemli bir değışken olduğunu söylemek mümkündür. Bu sebeple öğrencilerin üniversiteye karşı duyuşsal tepkilerini tutum, davranış ve inançlarıyla gösterdikleri bağılılık düzeylerinin belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu doğrultuda bu çalışmada yükseköğretimde öğrenci bağılılığını belirlemek için Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarına özgü geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada yükseköğretimde öğrenci bağılılığını ölçmek için güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda nicel araştırma yöntemi ve faktör analizi tekniğı kullanılmıştır. Ölçek geliştirme ölçülmesi amaçlanan

özelliğın yapısının en iyi şekilde ortaya çıkarılması ve işe vuruklaştırılması için bir araç oluşturulmasıdır (Erkuş, 2014, s.89). Yazara göre ölçek geliştirmedeki en önemli amaç ölçülen özelliğın ne olduğunun tanımlanması ve ona en uygun madde ve yapıların belirlenip yapılandırılmasıdır.

Ölçek geliştirme kapsamlı bir süreçtir. DeVellis (2017, ss.103-140) bu süreci ölçülmek istenen yapının belirlenmesi, madde havuzu oluşturma, ölçekleme türüne karar verme, hazırlanan form için uzman görüşü alma, geçerlik maddeleri ekleme, ölçeğın ön uygulaması, ölçeğın değerlendirilmesi ve ölçeği gözden geçirme aşamaları şeklinde sıralamaktadır. Ölçek geliştirmede benzer aşamalar öneren Seçer (2018, ss.47-48) DeVellis'ten farklı olarak bu sürecin ihtiyaç belirleme aşaması ile başladığını vurgulamaktadır. Bu çalışmada da DeVellis (2017) ve Seçer'in (2018) önerdiği ölçek geliştirme aşamaları uyarlanarak kullanılmıştır. Bu aşamalar Şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil 1. Yükseköğretim öğrenci bağıllığı ölçeği geliştirme aşamaları

Kaynak: R. F. DeVellis (2017) ve İ. Seçer'in (2018) ölçek geliştirme aşamalarından uyarlanmıştır.

Şekil 1'de görüldüğü üzere Yükseköğretimde Öğrenci Bağıllığı Ölçeği dokuz aşamada geliştirmiştir. Bu süreç ihtiyaç belirleme aşaması ile başlamakta ve alanyazın taraması, uzman görüşüne sunma, ön uygulama, analizler ve ölçeğın gözden geçirilerek son halinin verilmesi şeklinde devam etmektedir. Ancak dokuzuncu aşamada araştırmacılar ölçeğe son halini veririrken bir sorun tespit ederse yeniden uzman görüşüne başvurarak ikinci ön uygulamaya çıkıp analizleri tekrar edebilirler. Şekil 1 doğrultusunda bu ölçeğın geliştirilmesi kapsamında yapılan işlemlerin ilk yedi aşaması Araç ve son aşamaları Bulgular başlığı altında sunulmuştur.

Çalışma Grubu

Bu ölçek geliştirme çalışması iki farklı çalışma grubu ile yürütülmüştür. Katılımcılar olasılık dışı örnekleme türlerinden uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir (Sönmez ve Alacapınar, 2017, s.175). Ölçek geliştirme sürecinde Balcı (2013, 132) ölçek maddelerine ilişkin geçerli ve anlamlı veri toplanması için örnekleme büyüklüğünün madde sayısının birkaç katı büyüklüğünde olmasını önermektedir. MacCallum, Widaman, Zhang ve Hong ise (1999) faktör analizi için örnekleme büyüklüğü ile madde

sayısı oranının 5 ile 10 kat olması gerektiğini ifade etmiştir (Aktaran Erkuş, 2014, s.99). Bu bilgiler ışığında bu çalışma için ölçek madde sayısının 10 katına ulaşılmaya çalışılmıştır. Ayrıca Ankara Türkiye'nin başkenti ve sosyal konuların temsilcisi olduğu için (Kaypak, 2014) bu çalışma Ankara'daki bir büyük kamu üniversitesinde yürütülmüştür.

Birinci çalışma grubu 2017-2018 güz döneminde Ankara'daki kamu üniversitesinin çeşitli fakültelerinin 2. 3. ve 4. sınıfında okuyan 500 lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de özetlenmektedir.

Tablo 1
Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Fakülte ⁵	Cinsiyet		Toplam	Yüzde (%)
	Kadın	Erkek		
Edebiyat	47	23	70	14
Diş Hekimliği	22	7	29	5,8
Eczacılık	36	3	39	7,8
Eğitim	46	3	49	9,8
Fen	27	10	37	7,4
Hukuk	29	25	54	10,8
İlahiyat	31	8	39	7,8
İletişim	25	18	43	8,6
Mühendislik	18	12	30	6
Sağlık Bilimleri	47	3	50	10
Siyasal Bilgiler	8	12	20	4
Spor Bilimleri	5	4	9	1,8
Tıp	5	21	26	5,2
Toplam	346	149	495	
Genel Toplam			500	100

Tablo 1'de görüldüğü üzere çalışmaya katılan öğrencilerin %70'i (346) kadın, %30'u (149) erkektir. Fakültelerin mevcutlarına göre bu çalışmada en fazla edebiyat (%14), hukuk (%10,8), sağlık bilimleri (%10) ile eğitim fakültesi (%9,8) öğrencileri yer alırken; en az spor bilimleri (%1,8) ve siyasal bilgiler (%4) fakültelerinden öğrenciler yer almaktadır. Beş öğrenci (%1) ise fakülte bilgisini belirtmemiştir.

İkinci çalışma grubu 2017-2018 bahar döneminde Ankara'daki bir kamu üniversitesinin çeşitli fakültelerinde lisans öğrenimine devam eden 1678 öğrenciden oluşmaktadır. Bu çalışma grubu ölçeğin yapısı belirlendikten sonra DFA için kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %63.1'i (1124 kişi) kadın, %35.2'si (610 kişi) erkektir. Katılımcıların %27'si (48 kişi) ise cinsiyetlerini belirtmemiştir. Fakülte değişkenine göre ise öğrencilerin %20'si (356 kişi) Edebiyat Fakültesi'nde, %14.5'i (258 kişi) Hukuk Fakültesi'nde, yaklaşık %10'u (177 kişi) Siyasal Bilgiler Fakültesi'nde, yaklaşık %9'u Fen Fakültesi'nde (166) ve İlahiyat Fakültesi'nde (157 kişi) öğrenim görmektedir. Sınıf düzeyine göre öğrencilerin çoğunluğu ikinci (%27,8), üçüncü (%31,4) ve dördüncü (%26) sınıftır. Katılımcıların sadece %5,7'si birinci, %4,4'ü beşinci sınıfta/yılında iken %4,7'si sınıf düzeyini belirtmemiştir.

⁵Bazı fakülte isimleri değiştirilmiş ve yaygın kullanılan haliyle verilmiştir.

Araç

Ölçme aracının geliştirilme sürecine ilişkin bilgiler alt başlıklar şeklinde sunulmuştur.

İhtiyaç belirleme. Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin bağlılık düzeylerini ölçmek için öncelikle konuyla ilgili mevcut ölçekler taranmıştır. Bu kapsamda Meyer, Allen ve Smith (1993) tarafından örgütte çalışanlar için geliştirilen üç boyutlu (duyuşsal, devam ve normatif) 18 maddelik “Örgütsel Bağlılık” ölçeğinin McNally ve Irving (2010) tarafından öğrencilere uyarlanan versiyonuna rastlanmıştır. Ancak araştırmacılar bu ölçeğin Türkiye’de öğrenci bağlılığını ölçmek için kültürel nedenlerden dolayı yeterli olmadığına karar vermiştir. Bu sebeple üniversite öğrenci bağlılığını ölçmek için “Yükseköğretimde Öğrenci Bağlılığı Ölçeğine” ihtiyaç duyulmaktadır.

Alanyazın taraması. Ölçme aracının geliştirilmesinin ilk aşamasında örgütsel bağlılık, öğrenci bağlılığı, öğrenci katılımı gibi kavramlarla ilgili alanyazın taranmış; ulusal ve uluslararası araştırmalar incelenmiştir. Bu çalışmaların genellikle Meyer, Allen ve Smith (1993) tarafından duyuşsal, devam ve normatif olmak üzere üç boyutta geliştirilen örgütsel bağlılık ölçeği ile yapıldığı görülmüştür. Bu sebeple doğrudan öğrenci bağlılığı, katılımı, öğrenci dâhil olması gibi daha belirgin anahtar kavramlarla alanyazın araştırması devam ettirilmiştir. Uluslararası alanyazında “student involvement/engagement” şeklinde kullanılan kavramlar ulusal alanyazına “öğrenci bağlılığı” şeklinde çevrilerek çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Bütün bu anahtar kelimelerle yapılan alanyazın araştırması sonucu “duyuşsal, normatif, devam, psikolojik, davranışsal bağlılık ya da eğitim-öğretime ve okula bağlılık” şeklinde alt boyutlar çıkarılmıştır. Bu süreçte ulusal ve uluslararası farklı çalışmalardan (Appleton Christenson, Kim ve Reschly, 2006; Arastaman, 2009; Davis, 2014; Doğan, 2014; Günüş ve Kuzu, 2014; Hart, Stewart ve Jimerson, 2011; McNally ve Irving, 2010; Meyer, Allen ve Smith; 1993; Thien, Razak ve Ramayah, 2014) yararlanılmıştır.

Madde havuzu oluşturma. Alanyazın taraması sonucu elde edilen kuramsal bilgilerden yararlanılarak öncelikle ölçeği oluşturacak boyutlar belirlenmiştir. Bu aşamada örgütsel bağlılıkla ilişkili olarak “duyuşsal, devam ve normatif bağlılık” boyutları ile öğrenci katılımıyla ilişkili “katılım ve davranışsal bağlılık” boyutları üzerinde uzlaşmıştır. İlgili boyutlar belirlendikten sonra mevcut alanyazın taraması sonucu bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu kapsamda duyuşsal, devam, normatif, katılım ve davranışsal bağlılık boyutlarından oluşan ölçek taslağı hazırlanmıştır. İlk hazırlanan ölçek taslağı beş boyut ve 41 maddeden oluşmaktadır.

Hazırlanan “Yükseköğretimde Öğrenci Bağlılığı” ölçeğine ilk hali verildikten sonra maddelerin yönü, ifadelerin anlaşılabilirliği ve ölçeklendirme türüne karar vermek için alanyazındaki ilgili ölçekler gözden geçirilmiştir. Sonrasında ölçek “duyuşsal, devam, normatif ve davranışsal bağlılık” olmak üzere dört boyuta indirilmiştir. Boyutlara göre ölçek maddeleri şekillendirilerek 33 maddelik yeni taslak oluşturulmuştur.

Bu ölçek, öğrenci bağlılığını ölçmede önem derecesini [*çok önemli (4 puan), önemli (3 puan), önemli değil (2 puan), hiç önemli değil (1 puan)*] belirlemek üzere öğrencilere sunulmuştur. Ayrıca üniversiteye bağlılıklarını etkileyen ancak ölçek taslağında yer almayan durumları belirlemek için öğrencilere açık uçlu sorular (Bu üniversiteye bağlılığınızı artıran/azaltan en önemli üç etken nedir? Bu üniversiteye bağlılığınızı etkileyen durumlar nelerdir?) sorulup, nitel veri toplanmıştır. Bu form 40 lisans öğrencisine uygulanmıştır. Öğrenciler tarafından önemli bulunmayan

maddelerin ölçekten çıkarılması amacıyla yürütülen bu aşamada öğrencilerden gelen dönütlerle madde ortalamaları hesaplanmış ancak maddelere verilen puanın 1.41 ile 3.10 arasında olduğu görülmüştür. Bu aşamada ölçekten herhangi bir madde atılamamıştır. Ayrıca açık uçlu sorulara gelen yanıtlar analiz edilmiştir. Bu verilerden öğrencilerin bağlılığını etkileyen ve ölçekte bulunmayan dört madde (*Bu üniversitede alanında saygın akademik bir kadro var. Bu üniversitede düşüncelerimi özgürce ifade edebiliyorum. Bu üniversitede nitelikli eğitim alıyorum. Öğretim elemanlarının öğrencilerden akademik beklentisi yüksektir.*) eklenmiştir. Bu aşamada 37 maddelik bir ölçek formu hazırlanmıştır.

Ölçekleme türüne karar verme. Ölçek formunun maddeleri belirlendikten sonra araştırmacılar bu maddelere katılımcıların nasıl cevaplamasının uygun olacağına karar vermiştir. Maddeler gözden geçirildikten sonra ölçekleme bölümü beşli Likert tipinde düzenlenmiştir. Ölçeğin derecelendirmesi "1=Hiç Katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3=Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum, 4=Katılıyorum, 5=Tamamen Katılıyorum" şeklinde yapılmıştır.

Uzman görüşüne sunma. Hazırlanan taslak, eğitim yönetimi ve ölçme-değerlendirme uzmanlarına kapsam geçerliği için gönderilmiştir. Bu doğrultuda yedi uzmandan, ölçeğin istenilen yapıyı doğru ifadelerle ölçüp ölçmediğini belirlemek için görüş alınmıştır. Bu görüşler ışığında ölçek gözden geçirilmiş ve ilgili düzeltmeler yapılmıştır. Böylece ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliği sağlanmıştır. Uzmanlardan gelen dönütler sonrasında bazı maddelerde yazım ve dil bilgisi yönünden düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca biri binişik olan ve diğeri bağlam ve boyutla ilgili olmayan iki madde ölçekten çıkarılmıştır. Bu işlemlerden sonra öğrenci bağlılığı ölçeği *duyuşsal, normatif, davranışsal ve devam bağlılığı* alt boyutunda 35 madde olarak düzenlenmiştir.

Geçerlik/kontrol maddeleri ekleme. Araştırmacılar öğrencilerin tutarlı ve dikkatli doldurup doldurmadığını belirlemek için her boyuttan en önemli olduğu düşünülen birer maddeyi (m2-m17-m24-m33) ölçeğe eklemiştir. Bu işlem sonunda öğrenci bağlılığı ölçeği 39 madde ile uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Ön uygulama. Bu çalışmada iki uygulama yapılmıştır. Ölçeğin ilk taslağı hazırlandıktan sonra 39 maddelik form ilk çalışma grubuna uygulanmıştır. Bu uygulamadan sonra ölçeğin açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Bu analizde ölçeğin yapısı tek boyut 14 madde olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda yeniden düzenlenen ölçek, mevcut yapının doğrulanması için ikinci çalışma grubuna uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada veriler araştırmacıların üniversite/fakülte ziyaretleri ve çevrimiçi yollarla toplanmıştır. Geçerli ve güvenilir analizler yapabilmek için veriler öncelikle taranmıştır. %5 ve üzeri boş olan formlar analize dâhil edilmemiştir. Sonrasında uç değer (z puanına bakılarak) kontrolü yapılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği (aritmetik ortalama-mod-medyan- basıklık-çarpıklık katsayıları, histogram grafiği) çeşitli yollarla incelenmiştir. Ayrıca çok değişkenli uç değerlerin belirlenmesi için Mahalanobis uzaklıkları incelenmiştir.

Ölçek geliştirme sürecinde öncelikle AFA SPSS (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı) paket programı ile yapılmıştır. Bu amaçla, öncelikle verinin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ve Bartlett'in küresellik testi

yardımla incelenmiştir. Sonrasında ölçeğin DFA'sı MPLUS 8.2 paket programında yapılmıştır. Ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlik analizleri tablolaştırılarak sunulmuştur.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Ankara Üniversitesi Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi= 01.03.2018

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= 56786525-050.04.04/14670

Bulgular

Bu başlık altında ölçek geliştirme sürecinde yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizleri tablolar halinde açıklanmaktadır.

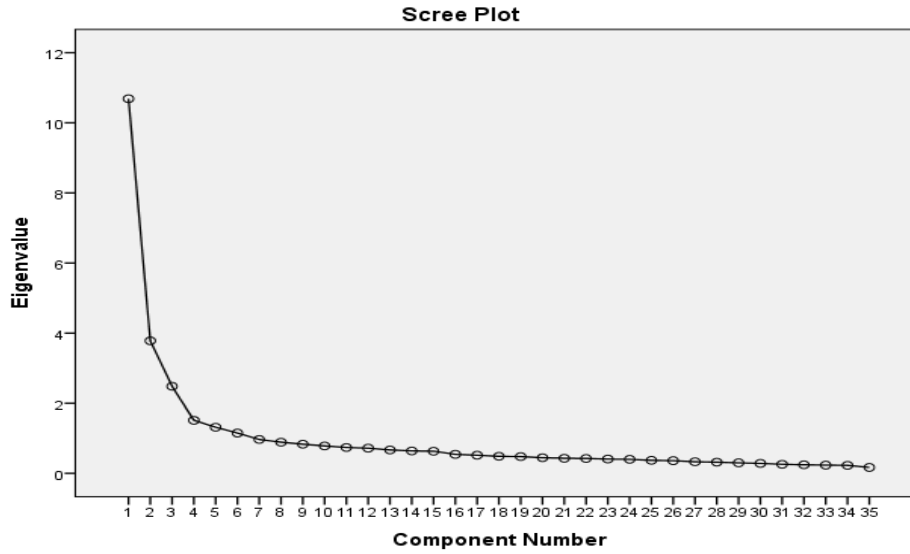
Ölçeğin Değerlendirilmesi/Analizi

Geçerlik ve güvenilirlik çalışması için öncelikle veri setinin hatasızlığı incelenmiştir. Bunun için öncelikle betimsel istatistiklerle (mod-medyan-aritmetik ortalama, basıklık-çarpıklık katsayıları gibi) nicel değişkenlerin olası sınırlar (1-5) içerisinde olup olmadığı kontrol edilmiştir. Sonrasında kayıp değerlere bakılmıştır. Katılımcılardan ölçekleri tam olarak doldurmayanlar analiz dışında bırakılmıştır. Sonrasında uç değerler incelenmiştir. Uç değer incelemesinde ham puanlar standart Z puanına dönüştürülmüştür. Örneklem geniş ($n > 100$) olduğu için Z puan aralığı ± 4 olarak alınmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012, s.14). Bu kapsamda hiçbir katılımcının ± 4 aralığı dışında kalmadığı tespit edilmiştir.

Normal dağılım için aritmetik ortalama, mod ve medyanın eşit ya da yakın olması, çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 sınırları içinde 0'a yakın olması, çarpıklık ve basıklık katsayılarının kendi standart hatalarına bölünmesi ile hesaplanan çarpıklık ve basıklık indekslerinin ± 2 sınırları içinde 0'a yakın olması gibi şartlara bakılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2014). Bu kapsamda ölçek maddelerinin puanlarının dağılımına yönelik olarak; ortalama-mod-medyan değerlerinin (Ort.=117,25; Mod=118,00; Medyan=118,00) birbirine yakın olduğu, çarpıklık ve basıklık katsayılarının (-0,148 ve -0,030) -1 ile +1 arasında olduğu görülmüştür. Ayrıca histogram, saçılma diyagramı ve kutu-bıyık grafikleri üzerinden grafiksel incelemeler yapılmıştır. Çok değişkenli normallik için Mahalanobis uzaklıkları hesaplanarak uç değerler (104 veri) veri setinden çıkarılmıştır. Çoklu bağlantı problemi tespit edilmemiştir. Bu incelemeler sonucunda veri setinin normal dağılım gösterdiği görülmektedir.

"Yükseköğretimde Öğrenci Bağlılığı Ölçeği"nin ön uygulama formunda 35 madde bulunmaktadır. Veri setinin faktör analizine uygunluğu KMO değeri ile test edilmiştir. KMO değeri 0.94 olarak hesaplanmıştır ve Bartlett küresellik testi anlamlıdır ($p < 0,01$). Anti image kovaryans matrisindeki çapraz (diyagonal) ilişki katsayıları (0.971-0.905 arasında) 0,50'nin üzerindedir ve determinant katsayısı 2,08E-005 ($> 0,00001$) olarak hesaplanmıştır. Bu değer çoklu bağlantı sorunu olmadığını göstermektedir (Can, 2013, s.278). Bu test sonuçlarına göre örneklem ve veri seti faktör analizine uygundur. AFA için temel bileşen analizi kullanılmıştır.

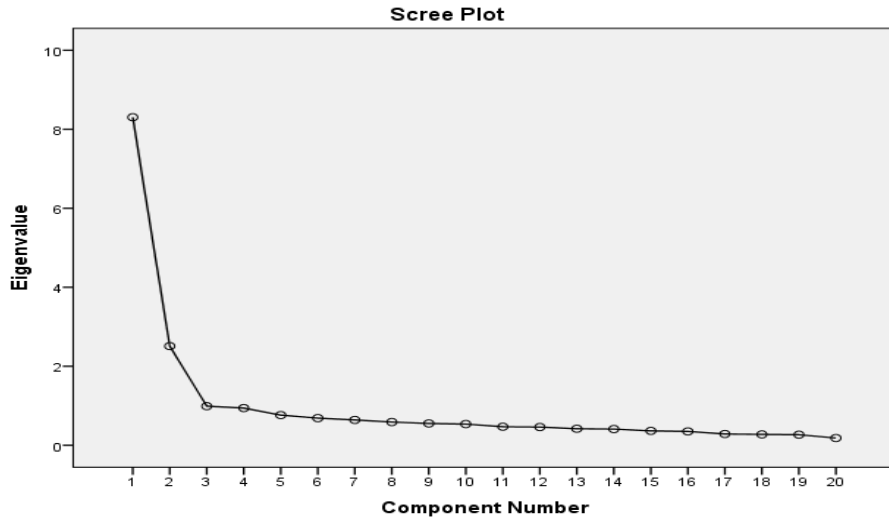
Açımlayıcı faktör analizi. Yapılan AFA işleminde “Yükseköğretimde Öğrenci Bağlılığı Ölçeği” için öncelikle maddeler altı faktör altında toplanmıştır. Bu doğrultuda Şekil 2’de yer alan ölçeğin yamaç birikinti grafiği incelenmiştir.



Şekil 2. Yamaç birikinti grafiği (Altı faktörlü yapı)

Şekil 2’de görüldüğü üzere ölçeğin 35 maddelik ilk versiyonunun özdeğeri 1’den büyük altı faktörlü bir yapısı bulunmaktadır. Birinci faktörün özdeğeri 10,68 ve açıkladığı toplam varyans %30,53’tür. Diğer faktörlerin özdeğerleri de 3,78 ile 1,14 arasındadır ve açıkladıkları varyans %10,80 ile %3,28 arasında değişmektedir. Ayrıca maddelerin çoğu (22 madde) birinci faktörün altında toplanmaktadır. Bu incelemeler ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2002). Bu doğrultuda herhangi bir faktör altında toplanmayan, binişik ve faktör yük değeri .40’ın (Büyüköztürk, 2011, s.124) altında olan maddeler sırasıyla çıkarılarak analizler tekrarlanmıştır.

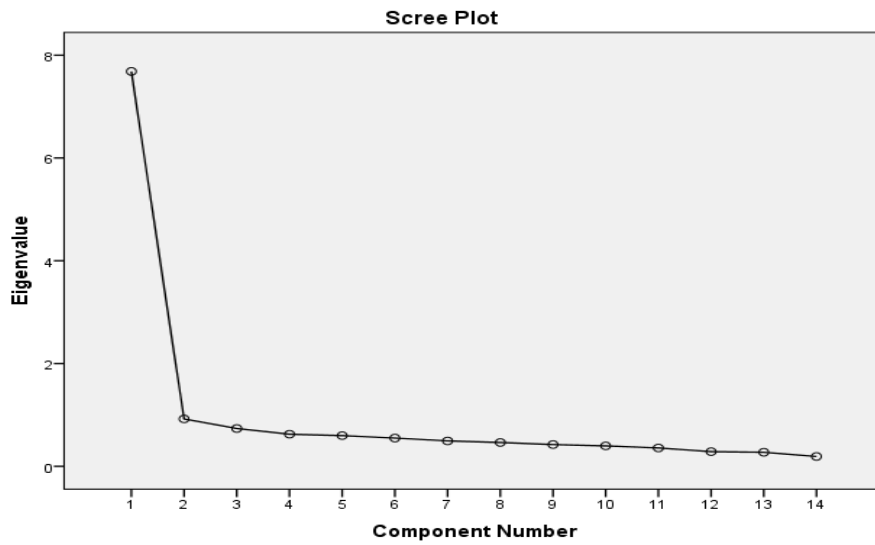
Tekrarlanan analizler doğrultusunda faktör yükü .40’ın altında kalan (m9), herhangi bir faktör altında toplanmayan (m28-m34) ve binişik maddeler (m14-m30-m24-m10-m26-m37-m36-m29-m22-m23-m21-m15) sırasıyla analiz sürecinden çıkarılmıştır. Bu maddeler çıkarıldıktan sonra faktör analizinde Şekil 3’te gösterilen iki faktörlü yapı elde edilmiştir.



Şekil 3. Yamaç birikinti grafiği (İki faktörlü yapı)

Şekil 3'te görüldüğü üzere bu ölçeğin özdeğeri 1'den büyük iki faktörlü bir yapısı bulunmaktadır. Birinci faktörün özdeğeri 8,30 ve açıkladığı toplam varyans %41,52'dir. İkinci faktörün özdeğeri ise 2,51'dir ve açıkladığı varyans %12,55'tir. Ayrıca faktör yük değerleri .82 ile .59 arasında değişen 15 madde (m1-m2-m3-m4-m5-m7-m8-m11-m12-m16-m19-m20-m27-m38-m39) birinci faktörün; faktör yük değerleri .78 ile .53 arasında değişen 5 madde (m13-m18-m31-m32-m33) ise ikinci faktörün altında toplanmaktadır. Ancak ikinci faktördeki 5 madde (m31- m13m-18m-m32-m33) yapılan güvenirlik analizinde sırasıyla çıkarılmıştır.

Bu analizlerden sonra çıkarılan maddelerle ölçeğin açımlayıcı faktör analizi tekrar hesaplanmıştır. Yapılan analizle ilk önce iki faktörlü bir yapı elde edilmiştir. İkinci faktörde tek başına yer alan ve binişik bir madde (m38) çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır. Bu defa ölçeğin tek faktörlü bir yapıya dönüştüğü belirlenmiştir. Bu tek faktörlü yapıya ait yamaç birikinti grafiği Şekil 4'te görülmektedir.



Şekil 4. Yamaç birikinti grafiği (Tek faktörlü yapı)

Şekil 4'te görüldüğü üzere "Yükseköğretimde Öğrenci Bağlılığı Ölçeği" yapılan analizler sonucunda tek faktörlü bir yapı sergilemektedir. Bu ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Yükseköğretimde Öğrenci Bağlılığı Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

<i>Ölçek Maddeleri</i>	<i>Faktör Değeri</i>	<i>Yük</i>	<i>Madde Toplam Korelasyonu</i>
m1.Kariyerimi bu üniversitede tamamlamak istiyorum.	.65		.66
m2.Kendimi bu üniversitenin bir üyesi olarak hissediyorum.	.78		.78
m3. Bu üniversiteden ayrılırsam üzülürüm.	.82		.82
m4. Bu üniversite logolu eşyaları taşımaktan onur duyuyorum.	.74		.74
m5. Bu üniversitede kendimi mutlu hissediyorum.	.84		.83
m7. Bu üniversite ile ilgili olumsuz haberler duyunca üzülüyorum.	.67		.67
m8. Bu üniversitede öğrenim görmekten gurur duyuyorum.	.66		.67
m11.Bu üniversiteyi tercih etmek hayatımda verdiğim iyi bir karardır.	.77		.77
m12.Bu üniversitenin bende önemli derecede özel bir yeri vardır.	.74		.75
m16.Bu üniversiteye karşı sadakat (içten bağlılık) gösteriyorum.	.74		.74
m19 Bu üniversitenin değerlerini kendi değerlerime benzer buluyorum.	.77		.76
m20. Bu üniversiteye çok şey borçluyum.	.65		.66
m27.Diğer öğrencilere bu üniversiteye gelmelerini tavsiye ediyorum.	.71		.72
m39.Bu üniversitede nitelikli bir eğitim alıyorum.	.71		.71
KMO: .94			
Barlett Küresellik testi [p<0.01]			
Özdeğer: 7.68			
Açıklanan Toplam Varyans: %54.88			
Cronbach's Alpha : 0.93			

Tablo 2'de görüldüğü üzere Yükseköğretimde Öğrenci Bağlılığı Ölçeği tek faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır. Ölçek maddelerinin faktör yük değerleri minimum .65 ve maksimum .84 olarak hesaplanmıştır. Bir boyut altında >.32 alt sınır faktör yük değeri taşıyan maddelerin "benzer" yapıyı ölçtüğü kabul edilmektedir (Erkuş, 2014, 98). Şencan'a (2005, 400) göre de maddelerin faktör yüklerinin bir faktöre yönelik .40 ve üzeri faktör ağırlığına sahip olması tek faktörlü yapıyı göstermektedir. Bu kapsamda ölçek taslağında yer alan maddelerin birlikte öğrenci bağlılığını ölçtüğü söylenebilir. Bu faktörün açıkladığı toplam varyans %54.88'dir.

İç tutarlılık güvenilirlik analizi. Ölçeklerin tutarlı ölçüm yapıp yapmadığı ya da ölçek maddeleri arasındaki tutarlılığın eş zamanlı olarak belirlenmesi gerekmektedir. Bu amaçla sosyal bilimlerde en fazla iç tutarlılık güvenilirliği kullanılmaktadır. İç tutarlılık güvenilirliği ölçek maddelerinin kendi aralarında tutarlılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla uygulanmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2018, s.331). Ölçümlerin iç tutarlılık güvenilirliği için Cronbach alpha katsayısı hesaplanmıştır. Bu doğrultuda ölçeğin iki faktörlü yapısı kapsamında yapılan güvenilirlik analizinde güvenilirlik katsayısını 0.70'e (Gürbüz ve Şahin, 2018, s.333) yükseltmek için bir madde (m31) çıkarılmıştır. Ayrıca ölçeğin maddeler arasındaki iç tutarlılığını gösteren madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Ancak bu hesaplamada ikinci faktöre ait maddelerin (m13-m18-m32-m33) toplam korelasyonları .30'dan düşük çıkmıştır. Bu

maddelerin ölçme gücünün istenilen yapıyı belirlemede yetersiz kalacağı (Yaşar, 2014) ve bu değer ile bu maddelerin ölçekte sorun çıkaracağı (Field, 2009, s.680) düşünüldüğünden ilgili maddeler de çıkarılmıştır ve analizler tekrarlanmıştır.

Bu işlemlerden sonra tekrarlanan AFA sonucunda tek faktörlü yapıya ulaşılmıştır ve bu ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır. Tablo 2'ye göre madde toplam puan korelasyonlarının tamamının .30'dan (0.83-0.66) büyük olduğu görülmektedir (Büyüköztürk, 2011). Bu değerlere göre, ölçeğin yapı geçerliği sağlanmış ve maddeleri ayırt edicidir. Ayrıca bu ölçekle elde edilen verilerin güvenilir olduğu görülmektedir.

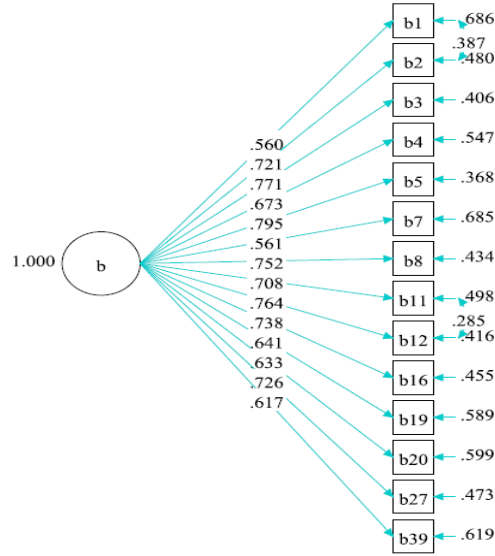
Doğrulayıcı faktör analizi. AFA ve güvenilirlik analizleri sonucunda "Yükseköğretimde Öğrenci Bağlılığı Ölçeği"nin tek boyut 14 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Bu ölçeğin tek faktörlü yapısını test etmek için DFA yapılmıştır. DFA kestiriminde en çok olabilirlik yöntemi (MLO) kullanılmıştır. Ölçme modeli doğrulanması sürecinde χ^2 , p, χ^2/df , RMSEA, SRMR, TLI ve CFI gibi uyum indeksleri kullanılmıştır (Kline, 2016). Analiz sonucunda χ^2 , p, χ^2/df , RMSEA değerlerinin iyileştirilmesi için programdan çıkan düzeltme önerileri incelenerek m1-m2 ve m11-m12 maddeleri arasına hata kovaryansı eklenmiştir ve model tekrar test edilmiştir. Bu modifikasyonla ölçme modelinin istatistiksel olarak doğrulandığı görülmektedir. Test edilen ölçme modeline ilişkin uyum indeksleri ve bu indeksler için kabul edilen değerlendirme ölçütleri (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014; Heck ve Thomas, 2015; Tabachnick ve Fidell, 2014) Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3
Ölçme Modelleri Uyum İndeksleri ve Kabul Edilen Değerler

Ölçek	Uyum İndeksleri	Mükemmel değer	Kabul edilebilir değer	Ölçeğin değerleri
Yükseköğretimde öğrenci bağlılığı	χ^2 p değeri	$0.05 < p \leq 1.00$	$.01 \leq p \leq 0.05$	0.00
	χ^2/df	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	≤ 5	801.036/75=10.6
	RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	RMSEA ≤ 0.08 iyi uyum RMSEA ≤ 0.10 zayıf uyum	0.07
	RMSEA	≤ 0.10	≤ 0.10	0.071-0.081
	Güven aralığı	≤ 0.10	≤ 0.10	0.071-0.081
	SRMR	< 0.05	< 0.08	0.03
	CFI	> 0.95	> 0.90	0.94
TLI	> 0.95	> 0.90	0.93	

Kaynak. Sümer, 2000; Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014; Heck ve Thomas, 2015.

Tablo 3'te ölçeğin hesaplanan χ^2/sd oranı 10.6 ($\chi^2/sd > 5$) ve RMSEA değeri 0.07 (RMSEA ≤ 0.08) olarak gösterilmektedir. Diğer uyum indeksleri de SRMR=0.03, CFI=.94, TLI=0.93 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi ile ulaşılan standartlaştırılmış yol katsayıları ve hata varyansları Şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 5. Yükseköğretimde öğrenci bağlılığı ölçme modeli ve standartlaştırılmış değerler

Şekil 5'e göre maddelerin faktörleri ile olan ilişkilerini gösteren standardize edilmiş katsayılar .56 ve .79 arasında hesaplanmıştır. Ayrıca t değerleri 1.96'nın üzerindedir ve model .01 düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Hair, Black, Babin ve Anderson (2009, s.641) p değerinin anlamlı çıkmaması gerektiğini belirtmiştir. Ancak bu değer örneklem sayısından etkilenerek çoğu zaman anlamlı çıkar. Bu sebeple de çalışmalarda diğer uyum indekslerine de bakılmaktadır. Buna göre Yükseköğretimde Öğrenci Bağlılığı Ölçeği'nin DFA ile test edilmesi sonucunda ortaya çıkan tek faktörlü modelin doğrulandığı görülmektedir.

Gözden Geçirme ve Ölçeğe Son Halinin Verilmesi

Bu çalışmada 14 madde ve tek boyuttan oluşan Yükseköğretimde Öğrenci Bağlılığı Ölçeği geliştirilmiştir. Bu ölçekte maddelerin ağırlık dereceleri, hiç katılmıyorum=1 ve tamamen katılıyorum=5 arasında puanlanmaktadır. Bu doğrultuda ölçekten alınabilecek toplam puan 14-70 arasındadır. Ölçekten alınan puanların 70 ve bu puana yakın olması ilgili ölçek maddeleri kapsamında öğrencilerin üniversiteye karşı yüksek düzey bağlılık gösterdiği şeklinde ifade edilebilir. Ölçekte yer alan maddeler arasında ters puanlanan maddeler bulunmamaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yükseköğretimde öğrenci bağlılığı öğrencilerin katılım, sadakat ve üniversite ile özdeşleşme kapsamında sergiledikleri tepkilerdir. Öğrenciler bu tepkilerini tutum, davranış ya da inançları aracılığıyla gösterebilmektedir. Bağlılık öncelikle örgütlerde çalışanlar açısından ele alınmasına rağmen bağlılık ile kalite, memnuniyet, aidiyet arasındaki ilişki, çalışmaları öğrencilere yönlendirmiştir (Strauss ve Volkwein, 2004). Üniversite öğrencilerinin bağlılık düzeyini belirlemek günümüzde yükseköğretim kalite çalışmalarına yön vermesi açısından önemsenmektedir. Ayrıca öğrenci bağlılığı hizmet kalitesinden üniversite imajına kadar çeşitli değişkenlerin göstergesi olarak kabul edilmektedir.

Ulusal ve uluslararası alanyazında üniversite öğrencilerinin bağıllık düzeylerini ölçmek için çeşitli veri toplama araçlarına (Grant-Vallone, Reid, Umali ve Pohlert, 2004; Günüş ve Kuzu, 2014; McNally ve Irving, 2010; Strauss ve Volkwein, 2004;) rastlanmaktadır. Ancak bu çalışmaların bazılarında (Grant-Vallone vd., 2004; Strauss ve Volkwein, 2004) öğrenci bağıllığı sadece üç-dört madde ile ölçülürken bazılarında 41 maddelik uzun ifadeler yer almaktadır (Günüş ve Kuzu, 2014). Diğer taraftan bazılarında (McNally ve Irving, 2010) bağıllığı doğrudan örgüt-çalışan bağlamında ele alan ölçek ifadelerine rastlanmaktadır. Bu sebeple bu araçların Türk kültüründe üniversite öğrenci bağıllığını ölçmek için uygun olmadığı görülmüştür. Bu doğrultuda üniversite öğrencilerinin deneyimleri bağlamında hazırlanmış bir ölçme aracına ihtiyaç duyulduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda bu araştırmada Yükseköğretimde Öğrenci Bağıllığı ölçeği geliştirilmiş, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.

Yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda Yükseköğretimde Öğrenci Bağıllığı Ölçeğinin tek boyut ve 14 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. AFA sonucunda ortaya çıkan bu yapı toplam varyansın %54.88'ini açıklamaktadır. Günüş ve Kuzu'nun (2014) Üniversitelerde Öğrenci Bağıllığı Ölçeğinin de 41 madde, altı boyut ile açıkladığı toplam varyans %59 olarak hesaplanmıştır. Sosyal bilimlerde %40-60 arasında değişen varyans oranı yeterli olarak belirtilmektedir (Scherer, Wiebe, Luther ve Adams, 1988; aktaran Tavşancıl, 2014, s.48). Ayrıca Büyüköztürk'e göre de (2011, 125) tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve üzeri olması yeterli kabul edilmektedir.

Bu tek boyutlu ölçeğin maddelerinin faktör yük değerleri 0.65 ve 0.84 (>.32) arasında değişmektedir. Bu değerler, ölçek maddelerinin birlikte "Yükseköğretimde Öğrenci Bağıllığı" yapısını ölçtüğünü göstermektedir (Erkuş, 2014). Sonrasında ölçeğin her bir maddesine ait puan ile toplam puan arasındaki ilişkiyi gösteren (Yaşar, 2014) madde toplam korelasyon katsayıları (0.83-0.66) incelenmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini test etmek için de Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı (0.93) hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısının 0.70'in üzerinde olmasının yeterli olduğu (Büyüköztürk, 2011, s.171) ve madde toplam korelasyonlarının 0.30 ve üzeri olması maddelerin ölçülmek istenen yapıyı yeterli düzeyde ölçtüğü şeklinde kabul edilmektedir (Yaşar, 2014). Bu değerler ölçeğin yeterli düzeyde güvenilir ve maddelerin ayırt edici olduğunu göstermektedir.

AFA sonucunda elde edilen değerlerin ölçeğin boyutlandırmasına karar vermek için yeterli olduğu görülmektedir. AFA ile belirlenen tek boyutlu yapının model uyumu ikinci çalışma grubu üzerinden DFA ile test edilmiştir. Bu doğrultuda ölçeğin model uyum indeksleri ($\chi^2/sd=10.6$, RMSEA=0.07, SRMR=0.03, CFI=0.94, TLI=0.93) incelenmiştir. Yükseköğretimde öğrenci bağıllığı ölçme modelinin χ^2/sd indeksi dışındaki değerler ölçeğin iyi uyuma sahip olduğunu göstermektedir (Scherelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003). Bu değer (χ^2) örneklem büyüklüğünden ($n=1678$) etkilenerek (Tabachnick ve Fidell, 2014, s.770) yüksek çıktığı düşünülmektedir. Elde edilen bu değerler beraber ele alındığında, yükseköğretimde öğrenci bağıllığı ölçme modelinin kabul edilebilir uyum iyiliğine sahip olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak, öğrencilerin üniversiteye karşı bağıllık düzeyini belirlemek için "Yükseköğretimde Öğrenci Bağıllığı" ölçeği geliştirilmiştir. Bu ölçek tek boyut altında

14 maddeden oluşmaktadır. Ayrıca bu ölçek Ankara'da farklı bölgelerden öğrencileri olan köklü bir kamu üniversitesinin 15 farklı fakültesinden toplanan iki ayrı veri seti ile geliştirilmiştir. Elde edilen bulgular da ölçek formunun geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir. Bu ölçek, üniversitelerin çeşitli fakültelerindeki lisans programına devam eden öğrencilerin bağlılık düzeylerini ölçmek isteyen araştırmacılar tarafından kullanılabilir. Öğrenci bağlılığı üniversitelerde akademik kadrodan kampüs olanaklarına kadar sunulan hizmetlerden etkilenen bir kavramdır. Öğrencilerin bağlılık düzeylerini belirlemek üniversitede sunulan hizmetlerin niteliğine ve yapılan kalite çalışmalarının etkililiğine ilişkin önemli bir gösterge olarak kabul edilebilir. Bu sebeple araştırmacıların bu ölçekle yapacağı çalışmaların örgütsel etkililik, akreditasyon, kalite güvencesi, öz-değerlendirme ve stratejik planlama çalışmalarına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Bu ölçek tek boyut ve 14 maddelik yapısıyla araştırmacılar için kullanışlı ve pratik bir veri toplama aracı olarak kabul edilebilir. Yükseköğretimde Öğrenci Bağlılığı Ölçeği, üniversitelerin çeşitli lisans programı öğrencileri için geliştirildiğinden ön lisans ve lisansüstü öğrenciler için de geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılabilir. Bu şekilde yükseköğretimin farklı kademelerindeki (ön lisans-lisans-lisansüstü) programlara devam eden öğrencilerin bağlılık düzeyleri karşılaştırılabilir. Ayrıca bu ölçek, Türkiye'nin farklı illerindeki üniversite öğrencilerine uygulanarak ülke düzeyinde yükseköğretim kurumlarında öğrenci bağlılık düzeylerinin belirlenmesini ve sonuçların karşılaştırılmasını sağlayacaktır. Yükseköğretimde öğrenci bağlılığı konusunu görüşmelerle destekleyerek derinlemesine ele almak isteyen araştırmacılar da karma yöntem araştırmaları yapabilir.

Kaynakça

- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., and Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology, 44*(5), 427-445. doi:10.1016/j.jsp.2006.04.002
- Arastaman, G. (2009). Lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26*, 102-112. 12 Ocak 2019 tarihinde http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/693739633_G%c3%b6khan%20Arastaman2.pdf sitesinden alınmıştır.
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A development theory for higher education. *Journal of College Student Development, 40*(5), 518-529. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/220017441_Student_Involvement_A_Development_Theory_for_Higher_Education
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcı, A. (2000). *Örgütsel sosyalleşme kuram strateji ve taktikler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler*. (10. Baskı). Ankara: Pegem Ankara.

- Beck, H. P., and Milligan, M. (2014). Factors influencing the institutional commitment of online students. *The Internet and Higher Education*, 20, 51-56. doi:10.1016/j.iheduc.2013.09.002
- Braxton, J. M., and McClendon, S. A. (2001). The fostering of social integration and retention through institutional practice. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 3(1), 57-71. https://doi.org/10.2190/RGXJ-U08C-06VB-JK7D
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cambridge dictionary. (2019). United Kingdom: Cambridge. Retrieved from <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/involvement>. (12.07.2019)
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi
- Clements, A. J., Kinman, G., Leggetter, S., Teoh, K., and Guppy, A. (2016). Exploring commitment, professional identity, and support for student nurses. *Nurse Education in Practice*, 16(1), 20-26. doi: 10.1016/j.nepr.2015.06.001.
- Çokluk, Ö. Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Davis, B. (2014). *University commitment: Test of a three-component model*. Unpublished Master Thesis. Minnesota State University, Mankato.
- DeVellis, R. F: (2017). *Scale development: Theory and applications* (4th Edition). Washington DC: SAGE Publication.
- Doğan, U. (2014). Öğrenci bağlılık ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 390-403. doi:10.14686/BUEFAD.201428190
- Durna, U. ve Eren, V. (2011). Üç bağlılık unsuru ekseninde örgütsel bağlılık. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6(2), 210-219. 10 Ocak tarihinde <http://journal.dogus.edu.tr/index.php/duj/article/view/130/146> sitesinden alınmıştır.
- Eren, E. (2015). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (15. Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Ergün, E. (2014). *Ağsal öğrenme ortamlarında sosyal ağ yapısı ve sosyal olabilmenin öğrenci bağlılığı üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erkuş, A. (2014). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I*. Ankara: Pegem Akademi.
- Felfe, J., Schyns, B., and Tymon, A. (2014). The impact of university students' commitment on in-and extra-role performance. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 6(1), 149-167. https://doi.org/10.1108/JARHE-01-2013-0002
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. United Kingdom: SAGE Publication.
- Fredricks, J.A. Blumenfeld, P. C. and Paris, A. H. (2004) School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*. 74(1), 59-109. https://doi.org/10.3102/00346543074001059
- Grant-Vallone, E., Reid, K., Umali, C., and Pohlert, E. (2003). An analysis of the effects of self-esteem, social support, and participation in student support services on students' adjustment and commitment to college. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 5(3), 255-274. doi: 10.2190/C0T7-YX50-F71V-00CW

- Günüç, S. (2013). *Teknolojinin öğrenci bağlılığındaki rolü ve derste teknoloji kullanımı ile öğrenci bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Günüç, S. and Kuzu, A. (2014). Student engagement scale: Development reliability and validity. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 40(4), 587-610. <https://doi.org/10.1080/02602938.2014.938019>
- Günüç, S. (2016). *Üniversitelerde öğrenci bağlılığı*. Ankara: Nobel Akademi.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe, Yöntem, Analiz* (5. Baskı). Ankara Seçkin Yayıncılık.
- Hair, J., Black, W. C., Babin, B. J., and Anderson, R. E. (2009). *Multivariate data analysis* (7. Edition). New Jersey: Prentice Hall.
- Hart, S. R., Stewart, K., and Jimerson, S. R. (2011). The student engagement in schools questionnaire (SESQ) and the teacher engagement report form-new (TERF-N): Examining the preliminary evidence. *Contemporary School Psychology: Formerly The California School Psychologist*, 15(1), 67-79. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ934707.pdf>
- Heck, R. H. and Thomas, S. L. (2015). *An introduction to multilevel modeling techniques (Third edition)*. New York: Routledge.
- Huang, Y. R. and Chang, S. M. (2004). Academic and cocurricular involvement: Their relationship and the best combinations for student growth. *Journal of College Student Development*, 45(4), 391-406. doi: 10.1353/csd.2004.0049
- Kaypak, Ş. (2014). Atatürk'ün kent ve kentleşmeye bakışı; örnek olay: Ankara'nın kentleşmesi [View of the city and urbanization of Ataturk; The case study: Urbanization of Ankara]. *Mustafa Kemal University Journal of Graduate School of Social Sciences*, 13(27), 349-365.
- Kline, R.B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th Ed.). United States of America: The Guilford Press.
- Mazer, J. P. (2013). Associations among teacher communication behaviors, student interest, and engagement: A validity test. *Communication Education*, 62(1), 86-96. <https://doi.org/10.1080/03634523.2012.731513>
- McNally, J. J. and Irving, P. G. (2010). The relationship between university student commitment profiles and behavior: Exploring the nature of context effects. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 17(2), 201-215. DOI: 10.1177/1548051810363810
- Meyer, J. P. and Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human resource management review*, 1(1), 61-89. Retrieved from http://cyb.ox.or.kr/lms_board/bbs_upload/%C1%B6%C1%F7%B8%F4%C0%D4-%B1%B9%BF%DC%B3%ED%B9%AE.pdf
- Meyer, J. P., Allen, N. J., and Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 538-551. doi: 10.1037/0021-9010.78.4.538
- Nguyen, B., Yu, X., Melewar, T. C., and Hemsley-Brown, J. (2016). Brand ambidexterity and commitment in higher education: An exploratory study. *Journal of Business Research*, 69(8), 3105-3112. DOI: 10.1016/j.jbusres.2016.01.026
- Sabuncuoğlu, Z. ve Vergiliel Tüz, M. (2013). *Örgütsel davranış* (5. Bası). Bursa: Aktüel Yayınları.

- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. and Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Test of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research -Online*, 8(2), 23-74. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/251060246_Evaluating_the_Fit_of_Structural_Equation_Models_Tests_of_Significance_and_Descriptive_Goodness-of-Fit_Measures.
- Seçer, İ. (2018). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve Lisrel uygulamaları* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2017). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (5 Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sun, J., C. and Rueda, R. (2012). Situational interest, computer self-efficacy and selfregulation: Their impact on student engagement in distance education. *British Journal of Educational Technology*, 43 (2), 191-204. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2010.01157.x>
- Strauss, L. C. and Volkwein, J. F. (2004). Predictors of student commitment at two-year and four-year institutions. *Journal of Higher Education*, 203-227. <https://doi.org/10.1080/00221546.2004.11778903>
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics* (6th Ed.). England/Essex: Pearson Publication.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Thien, L. M., Razak, N. A., and Ramayah, T. (2014). Validating teacher commitment scale using a Malaysian sample. *Sage open*, 4(2), 1-9. <https://doi.org/10.1177/2158244014536744>
- Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice in student attrition. *The journal of higher education*, 53(6), 687-700. <https://www.jstor.org/stable/1981525>
- Trowler, V. (2010). *Student engagement literature review*. Lancaster: The Higher Education Academy.
- Uğur, E. and Akın, A. (2015). The psychometric properties of Turkish version of the student engagement scale. *SDU International Journal of Educational Studies*, 2(1), 53-59. Retrieved from <http://acikerisim.sdu.edu.tr/xmlui/handle/123456789/48281>
- Ullah, H., and Wilson, M. A. (2007). Students' academic success and its association to student involvement with learning and relationships with faculty and peers. *College Student Journal*, 41(4), 1192-1203. Retrieved from <https://go.gale.com/ps/anonymous?id=GALE%7CA172978018&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=01463934&p=AONE&sw=w>
- Yaşar, M. (2014). İstatistiğe yönelik tutum ölçeği: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(36), 59-75. <https://doi.org/10.9779/PUJE640>.

EK: YÜKSEKÖĞRETİMDE ÖĞRENCİ BAĞLILIĞI ÖLÇEĞİ*

Yönerge: Bu bölümde sizden, “Öğrenci Bağlılığı” ile ilgili ifadeleri okuduktan sonra, bu ifadelere ne düzeyde katıldığınızı uygun seçenekleri işaretleyerek belirtmeniz beklenmektedir.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılmıyorum/Ne katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Kariyerimi bu üniversitede tamamlamak istiyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Kendimi bu üniversitenin bir üyesi olarak hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Bu üniversiteden ayrılırsam üzülürüm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Bu üniversite logolu eşyaları taşımaktan onur duyuyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Bu üniversitede kendimi mutlu hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Bu üniversite ile ilgili olumsuz haberler duyunca üzülüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Bu üniversitede öğrenim görmekten gurur duyuyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Bu üniversiteyi tercih etmek hayatımda verdiğim iyi bir karardır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Bu üniversitenin bende önemli derecede özel bir yeri vardır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Bu üniversiteye karşı sadakat (içten bağlılık) gösteriyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Bu üniversitenin değerlerini kendi değerlerime benzer buluyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Bu üniversiteye çok şey borçluyum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Diğer öğrencilere bu üniversiteye gelmelerini tavsiye ediyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Bu üniversitede nitelikli bir eğitim alıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*Bu ölçekte ters madde bulunmamaktadır

Summary

Introduction

Student commitment provides important conclusions about the behaviour of the students at university. It is important for the students who spend most of their time in school. Determining the commitment level is even more remarkable for the university students who meet their many needs such as eating, drinking, sheltering, learning, and social interaction on campus or in faculty. While the students' level of commitment to the university is affected by the services offered, or the quality of these services, it may also influence the factors such as students' absenteeism, finishing their program, and academic success. In short, high commitment level of the students can be considered as an indicator of their positive perception about the services offered at the university. In this context, it is possible to say that the student commitment to higher education is an important variable. For this reason, it is necessary to determine the commitment levels of the students depending on their affective responses, attitudes, behaviours, and beliefs towards the university. Hence, in this research it aims to develop a valid, and reliable instrument peculiar to higher education institutions in Turkey to determine the students' commitment to higher education.

Method

In this study, it is aimed to develop a valid, and reliable measurement tool to determine the student commitment to higher education. In this regard, a quantitative research method, and factor analysis technique were used. Scale development is a

comprehensive process. Student Commitment to Higher Education Scale is developed in nine stages. This process starts with the need assessment phase and continues with a literature review, an expert opinion, a pilot study, an analysis, and a finalization of the scale (DeVellis, 2017; Seçer, 2018).

This scale development study was carried out with two different study groups. Participants were selected with convenience sampling method (Sönmez & Alacapınar, 2017, 175). The first study group consists of 500 undergraduate students. The data was collected in the 2017-2018 fall semester from the 2nd, the 3rd, and the 4th class undergraduate students at a state university's various faculties in Ankara. The first study group was used for exploratory factor analysis (EFA). The second study group is composed of 1678 undergraduate students who continue their studies in various faculties of a state university in Ankara in the 2017-2018 spring semester. This study group was used for confirmatory factor analysis (CFA). In this study, in order to develop "Student Commitment to Higher Education Scale" EFA was performed with the SPSS program. First of all, the suitability of the data for factor analysis was examined with Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test and Bartlett's Test of Sphericity test. Afterward CFA of the scale was done with MPLUS 8.2 program.

Results

Student Commitment to Higher Education Scale consists of 14 items under single-factor structure. The factor loads of this scale items were calculated as a minimum 0.65, and a maximum 0.84. The total variance explained by this factor found to be 54.88%. It was seen that all of the item total score correlations were higher than 0.30 (0.83-0.66). The total Cronbach Alpha reliability coefficient of this scale is 0.93. According to these values, the construct validity of this scale is provided, and the discrimination of the items is good. Additionally, the data obtained with this scale seem to be reliable. After EFA analysis, to confirm the scale structure CFA analysis was conducted. The calculated χ^2/df ratio of this scale was shown as 10.6 ($\chi^2/df > 5$), and RMSEA value found to be 0.07 (RMSEA \leq 0.08). Other fit indices were determined as SRMR=0.03, CFI=0.94, TLI=0.93. The standardized coefficients showing the relationship of the items with the factors were calculated between 0.56 and, 0.79. Moreover, t values are above 1.96, and the model is significant at 0.01 level. Accordingly, it is possible to say that the one-factor model of Student Commitment to Higher Education Scale is confirmed.

Discussion

Nowadays, determining the level of commitment of university students is important in terms of the higher education quality, and satisfaction studies. The student commitment is regarded as an indicator of various variables from the service quality to image of the university. In the literature, various data collection tools are found to measure the commitment levels of the university students. However, it is observed that these tools are not suitable for measuring the university student commitment in Turkish culture. Accordingly, it is determined that a measurement tool prepared in the context of the experiences of the university students is needed. In this study, Student Commitment to Higher Education Scale is developed, and the validity, and reliability studies are conducted.

As a result of the validity, and reliability analysis, it was determined that the Student Commitment to Higher Education Scale consists of 14 items under one dimension. This structure, which was determined as a result of EFA, explains 54.88% of the total variance. The explained variance rate between 40% and 60% in social sciences is stated to be sufficient (Scherer, Wiebe, Luther & Adams, 1988; Cited in. Tavsancil, 2014, 48).

The model fit of the one-dimensional structure determined by EFA was tested with CFA over the second study group. Accordingly, the model fit indices of the scale ($\chi^2/df=10.6$, RMSEA = 0.07, SRMR = 0.03, CFI = 0.94, TLI = 0.93) were examined. The values apart from χ^2/df index of the measurement model showed that the scale has good fit (Schermelleh-Engel & Moosbrugger, 2003). This value (χ^2) may have been affected by the sample size ($n=1678$) (Tabachnick & Fidell, 2014, p.770). When these values are taken together, it is seen that the student commitment to higher education measurement model has an acceptable goodness of fit. In this scale, the weights of the items are scored between 1 point (totally disagree), and 5 points (totally agree). Accordingly, the total score that can be obtained from the scale is between 14 and 70. It can be stated that the scores, which are close to 70, point out that the students have a high level of commitment to the university within the scope of the relevant scale items.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde “Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Yazar Bilgileri/ Authors' Biodata

Şakir ÇINKIR Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Yönetimi Bölümü'nde görev yapmaktadır. Doktora derecesini İngiltere Leeds Üniversitesi, Eğitim Fakültesi'nden 2001 yılında almıştır. Dr. Çinkır eğitim bilimleri alanında ulusal ve uluslararası dergilerde çok sayıda makale yayınlamıştır. Dr Çinkır Yönetim Kuramlarına Giriş, Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi ve Liderlik, İnsan Kaynakları Yönetimi, Araştırma Yöntemlerine Giriş gibi dersler yürütmektedir. Araştırma alanı okul yönetimi, eğitim liderliği, okul denetimi, okul öz-değerlendirme üzerinedir. Dr. Çinkır, Avrupa Eğitim Araştırmaları Derneği (EERA) Konseyi Eğitim Yöneticileri ve Deneticileri Derneği (EYEDDER) üyesidir ve Avrasya Eğitim Araştırmaları Dergisi'nde (EJER) baş editor olarak görev yapmaktadır.

Şakir Çinkır is working for Ankara University, Faculty of Educational Sciences, at the Department of Educational Management. He earned his PhD from the School of Education, University of Leeds UK in 2001. Dr. Çinkır published numerous articles in national and international journals in the field education educational sciences. Dr. Çinkır is teaching Introduction to Management Theories, Educational Management and Administration, School Management and Leadership, Human Resource Management, Introduction to Research Methodology. His research area is about

school management, educational leadership, school inspection, school self-evaluation. Dr. Çınkır is a member of the Association of Educational Managers and Inspectors" (EYEDDER), the Council of the European Educational Research Association (EERA), and is the editor in-Chief of the Eurasian Journal of Educational Research (EJER).

Gül KURUM Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak görev yapmaktadır. Doktora derecesini 2019 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nden almıştır. 2017 yılında Dublin Şehir Üniversitesi'nde Değerlendirme ve Kalite Merkezi'nde misafir araştırmacı olarak bulunmuştur. Lisans düzeyinde Eğitim Yönetimi, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi, Eğitimde Ahlak ve Etik, Karşılaştırma Eğitim derslerini yürütmektedir. Araştırma alanı okul yönetimi, eğitim liderliği, okul değerlendirme, okul öz-değerlendirme üzerinedir. Ayrıca bu alanlarda ulusal ve uluslararası bilimsel çalışmaları bulunmaktadır.

Gül Kurum is a research assistant at the Faculty of Education, Department of Educational Administration at Trakya University, Edirne-Turkey. She earned her PhD from the School of Educational Sciences at Ankara University in 2019. As a visiting researcher she was at Evaluation and Quality Centre, Dublin City University, Dublin, Ireland in 2017. She is teaching Educational Administration, Turkish Education System and School Management, Classroom Management, Ethics in Education Comparative Education in undergraduate levels. Her research area is about school management, educational leadership, school evaluation, school self-evaluation. In addition, she has national and international scientific studies in these fields.

Sevgi YILDIZ Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak görev yapmaktadır. Doktora derecesini 2019 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nden almıştır. Çalışma alanları; yükseköğretim, yeniden yapılanma ve kapasite geliştirme, öğretmen eğitimi, eğitim yönetimi ve denetimidir.

Sevgi Yıldız is a research assistant at the Faculty of Education, Department of Educational Administration at Ordu University, in Turkey. She earned her PhD from the School of Educational Sciences at Ankara University in 2019. Her major areas of study are; higher education, restructuring and capacity building, teacher training, educational management, and inspection.

Tahmini Öğrenme Yollarının Uygulanması Sürecinde Matematik Öğretmenlerinin Çoklu Temsil Kullanımlarının Gelişimi¹

Deniz Eroğlu²

Dilek Tanışlı³

Type/Tür:

Research/Araştırma

Received/Geliş Tarihi: April 11/
11 Nisan 2020

Accepted/Kabul Tarihi:

December 11/ 11 Aralık 2020

Page numbers/Sayfa No: 299-329

Corresponding

Author/İletişimden Sorumlu

Yazar:

deroglu@mehmetakif.edu.tr



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication. / Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright © 2017 by

Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

Öz

Bu araştırmanın amacı, ortaokul matematik öğretmenlerinin tahmini öğrenme yol haritasına dayalı öğretimlerinde temsil kullanımlarının ve temsiller arası ilişkilendirme becerilerindeki gelişimlerinin incelenmesidir. Araştırma öğretmen gelişim deneyi olarak tasarlanmış ve sürece iki ortaokul matematik öğretmeni katılmıştır. Bu araştırma 10 haftada tamamlanmış ve süreç “planlama, öğretim deneyi ve durum çalışması” olmak üzere 3 farklı aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada öğretim programındaki kazanımlara uygun olarak, altıncı sınıfta cebir öğrenme alanında yer alan bütün kazanımları kapsayacak ve temsillerin öğretimler sırasında etkin şekilde kullanımını varsayan yol haritaları hazırlanmıştır. İkinci aşamada uzmanlardan biri iki öğretmen ile birlikte öğretim deneyini gerçekleştirmiştir. Üçüncü aşamada öğretmenler yol haritalarına göre hazırlanan öğretim etkinliklerini sınıflarında uygulamıştır. Araştırmanın verileri öğretimler sırasında ve gerçekleştirilen mesleki gelişim toplantılarında çekilmiş videolar aracılığıyla toplanmıştır. Bu araştırmanın sonucunda öğretmenlerin öğrencilerin düşüncelerinden hareketle öğrencileri temsil kullanmaya yönlendirdikleri, öğrencilerin kendi temsil biçimlerini oluşturmalarını sağladıkları ve öğrencilerin temsillere ilişkin ortaya çıkan düşüncelerini organize ederek, temsiller arası ilişki kurmada öğrencilere rehberlik ettikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Çoklu temsiller, cebir öğretimi, öğretmen gelişim deneyi, tahmini öğrenme yol haritası, ortaokul matematik öğretmenleri.

Suggested APA Citation/Önerilen APA Atıf Biçimi:

Eroğlu, D. & Tanışlı, D. (2020). Tahmini öğrenme yollarının uygulanması sürecinde matematik öğretmenlerinin çoklu temsil kullanımlarının gelişimi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(1), 299-329. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.718210>

¹ Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı doktora tezinden üretilmiştir ve Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu tarafından kabul edilen 1406E301 nolu proje kapsamında desteklenmiştir.

² Dr. Öğr. Üyesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Matematik Eğitimi, Burdur/Türkiye
Assist. Prof, Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Department of Mathematics Education, Burdur/Turkey
e-mail: deroglu@mehmetakif.edu.tr ORCID ID: orcid.org/0000-0001-7863-5055

³ Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, Matematik Eğitimi, Eskişehir/Türkiye
Prof. Dr., Anadolu University, Department of Mathematics Education, Eskişehir/Turkey
e-mail: dtanisl@anadolu.edu.tr ORCID ID: orcid.org/0000-0002-2931-5079

Development of Mathematics Teachers' Use of Multiple Representations throughout the Implementations of Hypothetical Learning Trajectories

Abstract

The purpose of the research is to examine the development of elementary mathematics teachers' use of multiple representation and translations between representations throughout the implementations of hypothetical learning trajectories. The research was designed as a teacher development experiment and two elementary school mathematics teachers participated in the process. This research was completed in 10 weeks and the process was carried out in 3 different stages as "planning, teaching experiment and case study". The first stage of the research consists of preparing hypothetical learning trajectories matching the objectives in the curriculum by covering all the objectives in algebra. All activities in HLT were appropriate to the use of representations during teaching. In the second stage, the teaching experiment was conducted with two teachers under the supervision of one of the experts. In the third stage, teachers implemented teaching activities based on HLT in their classrooms. Videos taken during teaching and at professional development meetings with teachers are the main data sources of the present research. Results reveal that teachers use students' thoughts to direct them to use representation, they allow students to create their own forms of representation, and they guide students to establish translations between representations through organizing students' emerging thoughts about representations.

Keywords: Multiple representations, algebra teaching, teacher development experiment, hypothetical learning trajectory, elementary mathematics teachers.

Giriş

Matematik öğretimi çok çeşitli ve ilişkisel boyutları olan karmaşık bir eylemdir. Bir öğretmenin etkili bir matematik öğretimi gerçekleştirebilmesi için temsil bilgisi ve temsiller arası ilişkilendirme yapabilmesi önemli görüldüğünden birçok araştırmacı matematik öğretim bilgisi içinde bu boyuta da yer vermiştir (Ball, Thames, ve Phelp, 2008; Shulman, 1986). Shulman (1986) pedagojik alan bilgisini tanımlarken, öğretmenin öğretilen kavram için gereken en kullanışlı temsil biçimleri bilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ball, Thames ve Phelp'in (2008) belirlemiş olduğu öğretimdeki matematiksel görevlerden ikisi temsil kullanımına yöneliktir: (1) Belirli amaçlar için temsillerin seçimi ve (2) Temsilleri temel fikirler ve diğer temsiller ile ilişkilendirme. Benzer şekilde Simon (1995) Matematik Öğretim Döngüsünün (MÖD) etkileşimlerini içeren modelinde de "öğretmenin matematiksel etkinlik ve temsillere dair bilgisi" şeklinde temsil bilgisi karşımıza çıkmaktadır. Ancak matematik öğretiminin etkili olması ve öğrenmeyi sağlaması için önemli olan öğretmenin sahip olması gereken temsil bilgisinin yanında, matematik öğretimini gerçekleştirirken bu bilgiyi uygulama şeklinin de önemli olduğu söylenebilir.

Öğretmenin öğretim içinde çeşitli temsilleri sunuyor olması, temsillerin öğrenciler tarafından anlaşıldığı ya da temsiller arasında ilişkilendirme yapıldığı anlamına gelmemektedir (Moon, Brenner, Jacob, ve Okamoto, 2013). Temsiller, matematiksel fikirleri daha somut ve şeffaf kılan; bu sayede öğrenci anlayışını destekleyecek düşünceler için güçlü araçlardır (National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), 2014). Ancak diğer bütün öğretim araçlarında olduğu gibi temsiller de dikkatle seçildiğinde ve kullanıldığında öğrencilerin düşüncelerini şekillendirdiği ifade edilmektedir (Heinze, Star, ve Verschaffel, 2009). Örneğın, aşağıda verilen şekil örüntüsünün herhangi bir adımındaki öğelerin sayısını

hesaplamaya yarayacak açık formülün bulunmasını hedefleyen öğretim etkinliğini ele alalım.



Bu öğretimde öğretmenin sırasıyla 4. ve 5. adımı çizdirmesi, tablo yaparak her bir adımdaki üçgen sayısını yazdırması ya da kuralın bulunmasında “ortadaki üç üçgene adım sayısının bir eksiğinin üç katı kadar üçgen eklenmesi” şeklinde bir sözel ilişki oluşturmasının ardından açık formüle ulaşması, öğretmenin öğretiminde temsilleri etkili şekilde kullandığı ya da temsiller arası ilişkilendirme yaptığı anlamı taşımamaktadır. Çünkü öğretmenlerin öğrencilere bu temsilleri kullanırken izleyecekleri yolları açık yönergeler ve kurallar vererek öğretimlerinde kullanmaları, öğrencilerin hedeflenen matematiksel fikirleri kavramsal olarak anlamalarını sınırlandırabileceği ifade edilmektedir (Stein ve Bovalino, 2001). Diğer bir ifadeyle, öğretmenin temsilleri sınıf içinde kullanmasından ziyade, öğrencilerin problemlerin çözümünde ve kavramsal öğrenimlerinde muhakeme etmelerine yardımcı bir araç olarak kendi temsil biçimlerini oluşturmaları için rehberlik etmesi gerektiği söylenebilir. Bununla birlikte, yapılan araştırmalarda matematik öğretmenleri de dâhil olmak üzere matematikte başarılı sayılan bireylerin bile, matematiksel fikirlerle ilgili temsiller arasında ilişkilendirme yapamadıkları görülmüştür (Even, 1998; Gagatsis ve Shiakalli, 2004). Dolayısıyla, öğretmenlerin sınıf içinde bahsedilen rehberliği yapabilmeleri için öncelikli olarak temsilleri kavramsal olarak öğrenmeleri ve bilgilerini öğrencileri de işin içine katarak öğretimlerine entegre edebilmeleri gerekmektedir. Bu araştırmada ortaokul matematik öğretmenlerinin tahmini öğrenme yol haritasına (TÖY) dayalı öğretimlerinde temsil kullanımlarının ve temsiller arası ilişkilendirme becerilerindeki gelişimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Kavramsal Çerçeve

Bu çalışmaya MÖD olarak ele alınan çerçevenin iki alt bileşeni TÖY ve öğretmen bilgisinin alt bileşeni olarak yer alan “öğretmenin matematiksel etkinlik ve temsillere dair bilgisi” temel oluşturmaktadır. TÖY Simon (1995) tarafından tanımlanan MÖD’ün ana bileşeni olarak ele alınmıştır. MÖD ise en sade haliyle “Öğrenci Bilgisini Değerlendirme, Öğretmen Bilgisi ve TÖY olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır. TÖY, öğrenme ile öğretme arasında köprü kuran yapılandırmacı öğretim modellerinden biri olarak görülmektedir (Simon, 1995; 2014). Simon (1995), TÖY’ü “öğrenmenin ilerleyebileceği yola ilişkin öğretmenin tahmini” olarak ifade etmiştir. TÖY’ün oluşumunda üç bileşen göz önünde bulundurulur: 1. Öğrenme hedefleri, 2. Öğrenimi destekleyecek etkinlikler ve 3. Öğrenmenin nasıl gerçekleşeceğine dair hipotezler (Simon, 1995). Bu model içinde, MÖD için belirlenmiş olan üç ana bileşen de alt bileşenlere ayrılarak öğretmen bilgisi içerisinde “öğretmenin matematiksel etkinlik ve temsillere dair bilgisi”ne yer verilmiş ve MÖD içinde belirlenmiş olan bütün bileşenlerin birbirleriyle çift yönlü ilişkisinin olduğu ifade edilmiştir. p Matematik eğitiminde temsillerin kullanımının önemi birçok araştırmacı tarafından vurgulanmaktadır (Even, 1990; Lesh, Post ve Behr, 1987; NCTM, 2014). Lesh, Post ve

Behr (1987) matematik eğitiminde beş farklı temsil biçimi tanımlamaktadır: gerçek yaşam temsili, somut temsil, aritmetik-sembol gösterimi, sözel temsil ve resim-grafik temsili. Bunun yanında Lesh ve arkadaşları (1987) bu temsil biçimlerinin problem çözme sürecinde dönüşümlerine ilişkin üç adım önermiştir. İlk adım sözel temsilin matematiksel desene çevrilmesi, ikinci adım matematiksel desenin aritmetik ya da sembolik ifade edilmesi ve son olarak sözel açıklamanın yapılmasıdır. Lesh son adım olmadan, öğretmenlerin belirli bir öğrencinin problem çözme sürecini yanlış anlayıp anlamadığını tam olarak belirleyemeyeceğini ifade etmektedir. Bununla birlikte, Ainsworth (1999) çoğu öğrencinin farklı temsil türleri arasındaki bağlantıların önemini anlamadıklarını ifade etmektedir. Her ne kadar öğrencilerin bir kavrama ait bütün temsilleri bilmesi ve anlaması gerekmezken, öğretmenin farklı temsil çeşitlerini anlaması, kullanabilmesi, bu temsiller arasında gereken ilişkileri ve dönüşümleri gerçekleştirebilmesi gerektiği ifade edilmiştir (Even, 1990). Nitekim öğretmenlerin, sınıfta çoklu temsilleri kullanan öğrencileri teşvik ederek öğrenme performansını arttırmak için farklı öğretim stratejileri benimsemelerinin daha iyi olabileceği belirtilmiştir (Cai ve Hwang, 2002).

Simon'un (1995) oluşturmuş olduğu ilişkisel çerçeve olan MÖD kullanılarak bu araştırma da TÖY'leri tasarlanarak, bu yol haritasının uygulanması sürecinde öğretmenin temsil kullanımları geliştirilmeye çalışılmıştır. TÖY'lerinin geliştirilmesi süreci hedeflerin belirlenmesinin ardından öğrencilerin öğrenme ilerleyişlerinin nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin hipotezlere dayanmakta ve bu hipotezler doğrultusunda öğretim etkinlikleri geliştirilmektedir. Bu kavramsal yapının uygulanması sürecinde ise öğretmenlerin temsil bilgilerini kullanmaları, uygulamaları ve yapacakları uygulamalar sonucunda edindikleri deneyimlerle bu bilgiyi geliştirmeleri beklenmiştir. TÖY için planlanmış öğretim etkinliklerinin uygulanması sırasında, öğretmenlerden beklenen iki durum bulunmaktadır:

- Etkinlikler sürecinde öğrencilerin düşüncelerinden hareketle temsillerin (tablo, cebirsel ifade, sözel durum) kullanımı için öğrencileri yönlendirmek ve öğrencilerin kendi temsil biçimlerini oluşturmalarını sağlamak,
- Öğrencilerin temsillere ilişkin ortaya çıkan düşüncelerini organize ederek, temsiller arası ilişki kurmada öğrencilere rehberlik etmektir.

İlgili Alan-yazın ve Araştırmanın Gerekçesi

Türkiye'deki matematik eğitimi alanında temsiller üzerine çeşitli araştırmaların gerçekleştirildiği görülmektedir: (1) Ortaokul ve lise öğrencilerinin temsil kullanımları (Bulut, Aygün ve İpek, 2018; Yıldırım ve Albayrak, 2016), (2) Matematik ve sınıf öğretmen adaylarının temsil kullanımları (Çelik ve Sağlam-Arslan, 2012; Dünder ve Yılmaz, 2015; İpek ve Okumuş, 2012) , (3) Matematik öğretmenlerinin temsil kullanımları (Eroğlu ve Tanışlı, 2015; Tataroğlu-Taşdan ve Çelik, 2015), (4) Farklı disiplinlerde temsil kullanımları (Yayla ve Özsevgeç, 2015) ve (5) Temsillerin ders kitaplarındaki yeri (İncikabı, 2017; İncikabı ve Biber, 2018). Bu araştırmaların büyük çoğunluğu öğrencilerin ne tür temsilleri kullandıklarının, öğretim içinde kullanılan temsillerin öğrencilerin başarısı üzerindeki etkisi ve temsiller arası geçiş becerilerinin incelenmesi için gerçekleştirilmiştir. Hiç şüphesiz öğrencilerin ve öğretmen adaylarının ya da öğretmenlerin temsil bilgileri, böyle etkili bir aracın bireyler tarafından nasıl anlaşıldığını konusunda bilgi vermesi açısından değerlidir. Öte yandan, temsil kullanımının öğrenci başarısı üzerindeki etkilerine yönelik araştırmalarda

temsilin öğretim içerisinde kullanılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Özellikle, çok sayıda öğretmen adayı ile gerçekleştirilen araştırmalarda, gelecekte öğretmen olacak adayların temsil bilgilerini ortaya koymak ve öğretmenlik mesleğine atılmadan önce gerekli tedbirleri almak önem arz etmektedir. Ancak öğretmenlerin öğretim içinde matematiksel temsilleri nasıl kullandıkları ve bu kullanımlarının gelişimleri gerçekte öğrencileri başarıya ulaştırmak adına önem arz etmektedir. Eroğlu ve Tanışlı (2015) ortaokul matematik öğretmenlerinin öğrencilerin hatalı temsil içeren yanıtlarını nasıl yorumladıklarını ve bu hatalı yanıtlar için hangi öğretim stratejilerini önerdiklerini inceledikleri araştırmalarında, öğretmenlerin öğrenci hatalarını yorumlamada yetersiz kaldıklarını ve buna bağlı olarak da önerdikleri stratejilerin çeşitliliğinin az olduğu ortaya çıkarmıştır. Öte yandan, temsil bilgisinin analizinden ziyade, öğretmenlerin temsil kullanımlarını sınıf içinde inceleyen ve öğretim içinde temsil kullanımının gelişimini amaçlayan Tataroğlu-Taşdan ve Çelik'in (2015) yapmış olduğu araştırma, öğretmenlerin aldıkları eğitim sonucunda temsil bilgilerinin geliştiği sonucuna ulaşmıştır.

Matematiksel temsillerin etkili bir öğretim için gerekliliğine ilişkin vurgular (Common Core State Standards (CCSS-M), 2015) ve ulusal alan-yazın incelemesi bu araştırmanın yapılması için çeşitli gerekçeler oluşturmaktadır. Bunlardan ilki alan-yazında ortaokul matematik öğretmenlerinin temsil bilgilerini (Eroğlu ve Tanışlı, 2015) ve bunların öğretim içinde kullanımlarını (Tataroğlu-Taşdan ve Çelik, 2015) inceleyen az sayıda araştırma bulunmaktadır. Dolayısıyla, matematik öğretmenlerinin temsil kullanımlarının incelenmesine yönelik alan-yazında bir boşluğun varlığından söz edilebilir. Oysa birçok araştırmacı sınıf içinde etkili temsil kullanımının öğretimdeki önemini ve kritik rolünün altını çizmektedir (Mitchell, Charalambous, ve Hill, 2014). Bu da matematik öğretmenlerinin sınıf içindeki temsil kullanımına yönelik araştırma yapılması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Bu araştırmada da öğretmenlerin temsilleri ve temsiller arası geçişi sınıf ortamına nasıl entegre ettikleri incelendiğinden, alan-yazındaki öğretmenlerin temsil kullanımına yönelik araştırma yapılması gerekliliğine ilişkin boşluğu doldurması bakımından önemli görülmektedir. Gerçekleştirilmiş olan bu araştırma aynı zamanda bir mesleki gelişim çalışmasıdır ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının nasıl geliştirilebileceğine dair bilgiler sunmaktadır. Öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programları, büyük ölçüde öğretmenlerin mesleki bilgisini arttırmayı, sınıf uygulamalarını geliştirmeyi ve en sonunda öğrencinin öğrenimini garantilemeyi amaçlamaktadır (Fishman, Marx, Best, ve Tal, 2003). Türkiye'de öğretmenler ile gerçekleştirilen çalışmalar öğretmenlerin ya da sıklıkla öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerinin, matematik alan bilgilerinin, öğrenci bilgilerinin, öğretim programı bilgilerinin ve öğretim stratejileri bilgilerinin görüşme, döküman incelemesi ya da gözlemler yoluyla ortaya konulması şeklinde tespitlere dayanmaktadır (Gökkurt ve Soylu, 2016; Tanışlı, 2013; Türnüklü, 2005). Öte yandan, PAB'nin gelişimi üzerine yapılmış olan çalışmaların çoğunluğunun ise öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme eğitimleri sırasında alan derslerinde kazandıkları ya da geliştirdikleri bilgiye yönelik gerçekleştirildiği tespit edilmiştir (Şimşek ve Boz, 2016). Dolayısıyla temsillerle ilgili çalışmaların yanında öğretmenlerle yapılan çalışmaların azlığı ve bu çalışmaların sadece teşhisle sınırlı kalması bir yana, hizmet içi ve öğretmen yetiştirme programlarındaki eksikliklerde göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerle yapılacak ve öğretmenlerin sınıf içinde

öğretimlerinin incelendiği araştırmalar konusunda bir boşluğun olduğu göze çarpmaktadır. Matematik öğretmenlerinin gelişimi üzerine yapılan birçok araştırma matematik öğretmenlerinin kendi deneyimleri yoluyla ve kendi sınıflarında öğrendiklerini ortaya koymuştur (Leikin, 2006; Nathan ve Knuth, 2003). Bu araştırma öğretmenlerin temsilleri ve temsiller arası geçişi sınıf ortamına entegrasyonunun gelişimine yönelik olduğundan ve öğretmenlerin kendi deneyimlerinden yola çıkarak sınıf ortamında öğrenmelerini sağladığından dolayı önemli görülmektedir. Ayrıca bu araştırmanın bahsedilen konuyla ilişkili alan-yazındaki boşluğu doldurur nitelikte olduğu söylenebilir.

Son olarak öğrencilerin merkeze alınması ve düşüncelerinin anlaşılabilir olarak öğretilere adapte edilmesinin ön plana çıktığı günümüzde TÖY gibi öğrencinin düşüncesiyle öğretimi ilişkilendiren yollar ilgi çekmeye başlamıştır (Simon, 2006). Öğretmenlerin TÖY'e dayalı bir öğretimi nasıl gerçekleştireceği ve öğrenci düşüncesini ön plana alan öğretimlerin gerçekleştirilmesi için öğretmenlerin kendi sınıflarındaki öğretimlerinden nasıl öğrenecekleri yeni araştırılan bir konu olduğundan henüz çok az şey bilinmekte ve bu yönde araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Eroğlu, Camci ve Tanışlı, 2019). Bu araştırmada da öğretmenlerin TÖY'e dayalı tasarlanmış öğretimlerinde kullanacakları temsillerin öğrenci düşüncesinden hareketle öğretime nasıl entegre edileceğine dair sorulara yanıtlar aranmış ve öğretmenlerin öğrencilerin düşüncelerinden hareketle temsillerin kullanımı için öğrencileri nasıl yönlendireceğine ve öğrencilerin temsillere ilişkin ortaya çıkan düşüncelerini organize ederek, temsiller arası ilişki kurmada öğrencilere nasıl rehberlik edebileceğine dair öğretimleri geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu gelişimin hangi mesleki gelişim uygulamalarıyla gerçekleştirilebileceği ve öğretmenlerin TÖY'e dayalı öğretimlerinde temsilleri nasıl kullanabileceklerine dair bilgi sunması açısından da gerçekleştirilen bu araştırma önemli görülmektedir. Bahsedilen bu gerekliliklerden hareketle bu araştırmada "Ortaokul matematik öğretmenin TÖY'e uygun olarak tasarlanmış öğretim sürecinde temsilleri kullanımları ve temsiller arası ilişkilendirme yolları nasıl değişmiştir?" sorusuna yanıt aranmıştır.

Yöntem

Bu araştırma, iki ortaokul matematik öğretmenin altıncı sınıf cebir öğrenme alanı için hazırlanmış TÖY'lerine dayalı öğretimlerinde kullandıkları çoklu temsillerin kullanımını geliştirmek üzere tasarlanmış bir öğretmen gelişim deneyidir. Öğretmen gelişim deneyinde, konuyla ilişkili uzman araştırmacı bir ekibin, sürekli analiz ve müdahale döngüsünün bir parçası olarak öğretmenlerin mesleki gelişimi çalışılmakta ve araştırılmaktadır (Simon, 2000). Öğretmen gelişim deneyi, (1) öğretim deneyi ve (2) durum çalışması yöntemlerinin birlikte kullanıldığı bir araştırma yöntemi ve öğretmen gelişim modelidir. Bu araştırma kapsamında, öğretim deneyinin bir parçası olarak öğretmenlerin cebir öğretimine dair pedagojik ve çoklu temsiller konusundaki bilgilerini geliştirmek amacıyla araştırmacı iki öğretmenin katıldığı dersler düzenlemiştir. Bu dersler öncesinde, araştırmanın başlangıcında öğretmenlerin altıncı sınıf cebir öğretim bilgilerini değerlendirmek amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve gerçekleştirilen derslerde öğretmenlerin eksik oldukları noktalara odaklanılmıştır. Her bir derste gerçekleştirilen etkinlikler aracılığıyla (problem çözme, video analizi ve ders planlama gibi) öğretmen gelişimi desteklenmiş ve sürekli analizler yardımıyla her bir dersin sonrasındaki ders oturumlarının

planlaması gerçekleştirilmiştir. Öte yandan, durum çalışmaları sürecinde ise öğretmenlerin bireysel olarak sınıf içindeki öğretimleri incelenmiş ve öğretim deneyi kapsamında öğretmenlerin bireysel gelişimlerinin sosyal ortamlarda (yani kendi sınıf içi öğretimlerinde) nasıl gerçekleştirildiği araştırılmıştır. Bu çalışmayı yapan araştırmacılar, doktora sürecinde cebir öğretimine yönelik dersler almış, aynı konuya yönelik dersler vermiş ve bu alanda çeşitli sınıf içi uygulama ve mesleki gelişim çalışmaları gerçekleştirmiştir. Dolayısıyla, ortaokulda cebir öğretimine yönelik öğretmenleri destekleyecek yeterliliğe sahiptir. Bu çalışma kapsamında da araştırmacı, öğretmenlerin sınıf içinde kendilerini geliştirmek için klinik danışman ve öğretmenlere ders içindeki öğretimlerine destek olacak kaynak rolünü üstlenmiştir.

Katılımcılar

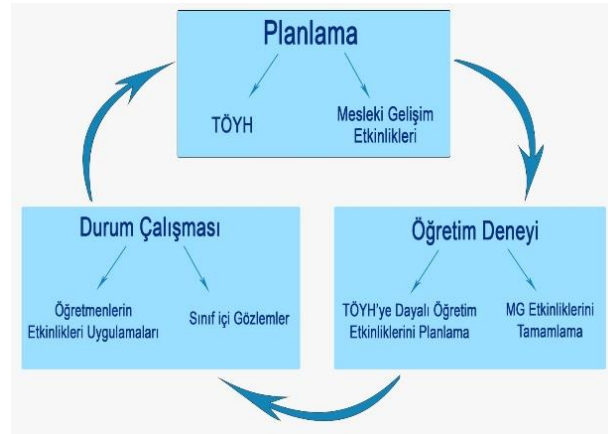
Bu araştırma, 2017-2018 öğretim yılında İç Anadolu Bölgesinde yer alan bir şehirdeki farklı ortaokullarda görev yapan iki matematik öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlenmiştir. Araştırma süreci zaman ve çaba gerektirdiğinden, haftalık öğretim deneyi kapsamında gerçekleştirilebilecek derslere katılabilecek ve kendi mesleki gelişimine açık öğretmenler gönüllük esasına dayalı olarak seçilmiştir. Öğretmenlerin isimleri Damla ve Emre olarak kodlanmıştır. Araştırmadaki öğretmenlerden biri il merkezinde, diğeri ise ilçede yer alan bir ortaokulda görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin her ikisi de ilköğretim matematik öğretmenliği lisans programı mezunudur. Araştırma sürecinde iken her iki öğretmen de matematik eğitimi yüksek lisans programı öğrencisiyken, mesleklerinin dördüncü yıllarını çalışmış ve ilk üç yıl boyunca altıncı sınıfta öğretim gerçekleştirmiştir.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada, öğretmenlerin öğretimleri içindeki temsil kullanımlarındaki gelişimini ortaya koymak amacıyla iki farklı veriden yararlanılmıştır: (1) öğretmenlerin öğretimleri sırasında çekilmiş ders videoları, (2) öğretmenler ile gerçekleştirilen mesleki gelişim toplantılarında çekilmiş videolar. Öğretmenlerin öğretimleri sırasında toplam 64 ders saati, mesleki gelişim toplantılarında ise toplam 40 saat video kaydı alınmıştır. Bu kayıtların tamamı öğretim deneyi sırasında planlanan öğretim etkinliklerinin uygulanması ve durum çalışmasında uygulaması gerçekleştirilen sınıf içi uygulamalar sırasında çekilmiştir. Çekilen sınıf için uygulama videolarının tamamında öğretmenler altıncı sınıf cebir öğrenme alanında temsil kullanımının yer aldığı öğretimler gerçekleştirmiştir. Durum çalışması sürecinde ders videoları araştırmanın öğretmenlerin gelişimlerini göstermek için ana veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Öğretim deneyleri sürecinde ise gerçekleştirilen mesleki gelişim toplantılarının tamamı video kamera ile kayıt altına alınmış ve öğretmenlerin öğretimlerindeki gelişimin nasıl gerçekleştiğini açıklamak için kullanılmıştır. Ayrıca bu videolar, öğretmenlerin öğretimlerinin analizi gerçekleştirilirken, öğretmenlerin temsil kullanım ve temsiller arası ilişkilendirme etkinliklerini yorumlamada yardımcı olmuştur.

İşlem

Öğretmenlerin TÖY'lerine dayalı öğretimlerinde kullandıkları çoklu temsillerin kullanımını geliştirmek üzere tasarlanmış bu araştırma 10 haftada tamamlanmış bir öğretmen gelişim deneyidir (Simon, 2000).



Şekil 1. Öğretmen Gelişim Deneyi

Araştırma Şekil 1’de görüldüğü üzere 3 farklı aşamada döngüsel şekilde yürütülmüştür. Birinci aşamada konuyla ilişkili üç uzman araştırmacı ekiple birlikte öğretim programındaki kazanımlara uygun olarak, altıncı sınıfta cebir öğrenme alanında yer alan bütün kazanımları kapsayacak ve temsillerin öğretim sırasında etkin şekilde kullanımını varsayan TÖY hazırlanmıştır. Bu uzman ekiple ayrıca öğretmenlerle her bir hafta gerçekleştirilecek öğretim deneyleri için mesleki gelişim etkinlikleri hazırlanmıştır. Mesleki gelişim etkinlikleri öğretmenlerin sınıflarında çekilen öğretim videolarının çeşitli bölümleri ile bu bölümlerin tartışılması için gereken tartışma sorularından oluşmaktadır. Her bir haftanın sonunda öğretim videolarında belirlenen kritik olaylar tespit edilmiş, öğretmenlerin temsil kullanımı konusunda nasıl gelişeceklerine yönelik tartışma soruları oluşturulmuştur. İkinci aşamada uzmanlardan biri iki öğretmen ile birlikte öğretim deneyini gerçekleştirmiştir. Bu süreçte hazırlanan mesleki gelişim etkinlikleri öğretmenler ile gerçekleştirilmiştir. Mesleki gelişim etkinliğinin ardından TÖY öğretmenlerin de görüşleriyle son haline getirilerek, yol haritasına uygun öğretim etkinlikleri tasarlanmıştır. Ayrıca, bu etkinliklerin öğretimi sürecinde temsillerin ve temsiller arası geçişlerin nasıl uygulanacağı tartışılarak öğretim deneyi sonuçlandırılmıştır. Gerçekleştirilen öğretim deneyi alanda konuyla ilgili araştırmaları olan ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini çalışan makalenin yazarı iki matematik eğitimcisi akademisyen tarafından, akademisyenlerin çalıştığı kurumda yer alan bir sınıfta her iki öğretmenin eş zamanlı katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlere uygulanan mesleki gelişim etkinlikleri Tablo.1’de yer almaktadır. Üçüncü aşamada öğretmenler TÖY’e dayalı hazırlanan öğretim etkinliklerini sınıflarında uygulamıştır. Öğretmenler bu aşamanın ilk beş haftasında 5 ders saati, son dört haftasında 2 ders saati öğretim gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacılarından biri uygulanan bütün dersleri gözlemlemiş ve video kamera ile kayıt altına almıştır. Araştırmacı dersler sırasında önemli gördüğü noktaları alan notu olarak kaydetmiş, sonrasında notlarından yararlanarak videolarda önemli bölümleri tespit etmiş ve uzman görüşmesi için öğretmenlerin öğretimlerine temsilleri nasıl entegre ettikleri incelenmiştir. Bu döngünün son aşamasıdır. Bundan sonra yeniden birinci aşamaya dönmüş ve aynı döngü 9 hafta boyunca tekrarlanmıştır. Beş haftalık süreç altıncı sınıf cebir öğrenme alanında yer alan kazanımların öğretiminde, TÖY’lerdeki temsillerin kullanımına yönelik olarak

planlanmıştır. Son dört haftada ise ilk haftalardaki etkinliklere benzer etkinlikler gerçekleştirilmiş ve öğretmenlerin öğretimlerine temsillerin kullanımını entegre etme süreçleri araştırmanın hedefleri doğrultusunda geliştirilmiştir.

Tablo 1

Gerçekleştirilen Mesleki Gelişim Etkinlikleri

Hafta	Etkinlikler	Hafta	Etkinlikler
1	Problem çözme Problemlerin Uygulama Süreci hakkında tartışma MÖD ile ilgili kuramsal çalışma	4	Öğrenci görüşmelerinin analizi Öğretim değerlendirme Örnek ders senaryosunun incelenmesi
2-3	Sınıf içi durum analizi Öğretim değerlendirme	5	Öğretim değerlendirilmesi Örnek ders videosu izleme Örnek öğrenci görüşmesi inceleme
		6-9	Öğretim değerlendirme Öğrenci görüşmelerinin analizi
10	Öğretmen gelişimlerinin değerlendirilmesi		

Verilerin Analizi

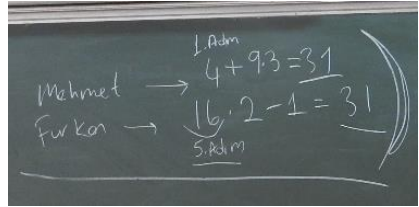
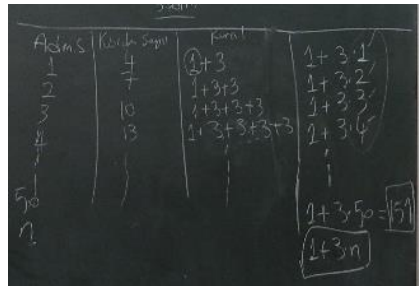
Bu çalışmada durum çalışmasında çekilen 64 ders saati ve öğretim deneylerinde çekilen 40 saat video kaydının analizi gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde Powell, Francisco ve Maher'in (2003) tanımladığı, (1) Video verilerinin dikkatlice izlenmesi, (2) Video verilerinin tanımlanması, (3) Kritik olayların tanımlanması, (4) Döküm yapılması, (5) Kodlama, (6) Olay örgüsünün oluşturulması ve (7) Hikayeleştirme aşamalarından oluşan yöntem kullanılmıştır. Bu yöntemde tanımlanan ilk üç adım araştırma sürerken gerçekleştirilmiştir.

Öğretmenlerin gelişimlerini gösterebilmek için ana veri kaynağı olarak kullanılmış ders videoları araştırma sürecinde her hafta izlenmiş ve araştırma ile ilgili olan video bölümleri veri olarak tanımlanmıştır. Araştırma verilerinin tanımlanmasının ardından dersler sırasında öğretmenlerin temsil kullanımıyla ilgili olan bölümler kritik olay olarak belirlenmiş ve geçerlilik komitesine sunulmuştur. Geçerlilik komitesi, bu çalışmayı düzenli olarak takip eden, matematik eğitimi alanında doçentliğini almış ve mesleki gelişim çalışmaları gerçekleştiren 2 farklı araştırmacıdan oluşmaktadır. Bu videoların seçilen bölümleri öğretmen gelişimini ortaya koymak için analiz edilen veri kaynaklarını oluşturmaktadır.

Öğretmen gelişim deneyinde üç aşamadan oluşan sürecin bitiminin ardından veri olarak tanımlanan videolar yeniden izlenmiş ve geçerlilik komitesi tarafından onaylanan bölümlerin dökümü gerçekleştirilmiştir. Bu dökümler Tablo 2'de görüldüğü üzere diyaloglar, diyaloglara yapılan açıklamalar ve fotoğraflardan oluşmaktadır. Dökümlerin tamamlanmasının ardından kodlama bölümüne geçilmiştir. İki farklı araştırmacı birlikte çalışarak belirlenen bölümlere kodlar atanmış ve kod listesinde yer alan ifadeler birbirini tekrar edene kadar devam etmiştir. Örneğin öğretmen şekil örüntüsü içeren bir örüntü probleminde öğrencilerde şeklin yapısına yönelik fikri şekil üzerinde kullanılmıyorsa, bu duruma "temsilleri ilişkilendirmede öğrenciye rehberlik etmeme" şeklinde bir kod atanmıştır. Ardından kod listesi kullanılarak araştırmacılar verilerin bir kısmını bağımsız olarak kodlamış ve kodlamaları karşılaştırmak için bir araya gelmiştir. Bu bağımsız kodlama araştırmanın

inandırıcılığını artırmak için gerçekleştirilmiştir (Patton, 2014). Araştırmacılar blumlere atadıkları kodları karşılaştırmış ve bir fikir birliğine varıldıktan sonra, bu çalışmadaki birinci yazar kodlamaların tamamını gerçekleştirmiştir. Aşağıda kodlamaların nasıl gerçekleştirildiğine ilişkin bir örnek yer almaktadır.

Tablo 2
rnek Veri Analizi

Veri olarak tanımlanan diyaloglar	Veri olarak tanımlanan fotoğraflar
<p>75 ğretmen: Peki Mehmet arkadaşınız 31 diyor. Peki soruyorum 31'i nasıl buldun? 31 tane</p> <p>76 olduğunu nasıl buldun?</p> <p>77 ğrenci: Bir karede 4 tane var. brleri er üçer gidiyor, 9 tane 3 var ğretmenim. Bir de</p> <p>78 4var, topladım 31.</p> <p>79 ğretmen: Peki tamam otur bakalım doğru m?... Başka fikri olan?</p> <p>80 ğrenci: Benim sonucumda aynı 5 taneyi bulduk. 5 tanesi 16 ıktı. Mesela ğretmenim</p> <p>81 yukarda hep dört kenar olacak ğretmenim. İkide bir tane krdan eksik oluyor. O</p> <p>82 yüzden 16. 16 ile toplarız, bir kenarda iki tane krdan olmuş olacak.</p> <p>Açıklama: Öğretmen ğrenci açıklamalarını aldıktan sonra öğrencilerin yollarını yeniden açıklayarak yanda yer alan sembolik temsili tahtaya yazmıştır.</p> <p><i>KOD: Öğrenci düşüncesini sorgulama (şekil)</i></p>	 <p>KOD: Temsil oluştırmada öğrenciye rehberlik etmeme (Sembolik)</p>
<p>136 ğretmen: şimdi birinci adımda kaç krdan var 4. şöyle bir şey olabilir şunun sabit</p> <p>137 kaldığını düşünelim. şu bir tane sabit değil mi? (Tahtada şekil üzerinde bir tane sabit</p> <p>138 gösterdi.) Kaç tane ekliyoruz? 3. Peki burada biz kaç ekliyoruz? 3. Peki burada kaç</p> <p>139 ekliyoruz? 3. Demek ki hep 3 ekliyoruz. Birinci adımda normalde ben kaç ekliyorum? 3.</p> <p>140 bir artı  (1+3 yazdı.). İkinici adımda kaç oldu toplam? 7. Aslında ne oldu? Bir artı  artı .</p> <p>141 (1+3+3 yazdı)...</p> <p>Açıklama: Öğretmen şekil temsiliini öğrencilere açıklayarak, yanda yer alan tablo temsiliini oluşturdu.</p> <p><i>KOD: Kendi düşüncelerini ön plana çıkarma</i></p>	 <p>KOD: Temsil oluştırmada öğrenciye rehberlik etmeme (Tablo)</p>

Bütün verilerin kodlanmasının ardından öğretmenlerin gelişimini ortaya koymak için bir olay örgüsü oluşturulmuştur. Bu olay örgüsünün oluşturulmasında öğretmenlerin temsil kullanımlarında gelişimini göstermek amacıyla 9 haftalık durum çalışması sürecinde cebir öğrenme alanı içinde ğretimi gerçekleştirilen 17 etkinliğe odaklanılmıştır. Bu etkinliklerin tamamı öğretmenlerin sözel durum, şekil, tablo ve cebirsel ifade olmak üzere dört farklı temsil çeşidini kullanabilmeleri için gereken bağlama sahiptir. Bu etkinliklerde öğretmenlerin gelişimlerinde şu boyutlara odaklanılmıştır: 1. Öğrencilerin düşüncelerinden hareketle temsillerin (şekil, tablo, cebirsel ifade, sözel durum) kullanımı için öğrencileri yönlendirme durumları. 2. Öğrencilerin kendi temsil biçimlerini oluştırmalarını sağlamaları. 3. Öğrencilerin temsillere ilişkin ortaya çıkan düşüncelerini organize etme durumları. 4. Temsiller arası ilişki kurmada öğrencilere rehberlik etme durumları. Odaklanılan boyutlar araştırma sürecinde ğretim deneylerinde, haftalık gerçekleştirilen video analizlerinde öğretmenlerin temsillerin kullanımında tanımlanan zorluklardan oluşmaktadır. Bu gelişimi sunmak için bulgular bölümü Damla ğretmen'in gelişimi ile Emre ğretmen'in gelişimi ayrı ayrı, öğretmenlerin başlangıçtaki temsil

kullanımları ile geliştirmiş oldukları temsil kullanımları iki farklı başlık altında hikayeleştirilmiştir.

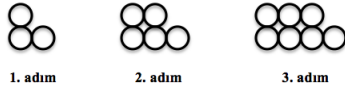
Bulgular

Bu araştırmada altıncı sınıf cebir öğrenme alanı için hazırlanmış TÖY'lerine dayalı etkinliklerin öğretimleri sürecinde öğretmenlerin temsil kullanımlarındaki gelişimleri ortaya konulmuştur. TÖY'lerinin öğretimleri öğrenci düşünceleri üzerine kurulu olduğundan, öğretmenlerin öğrencilerin temsil üzerine düşüncelerini öğretimlerine nasıl entegre ettikleri ve bu düşünceler üzerinden derslerini nasıl yönlendirdiklerine yönelik toplamda 17 etkinliğin öğretiminden elde edilen bulgular bu bölümde sunulmuştur. Bulgular Damla ve Emre öğretmen için oluşturulan iki başlık altında ayrı olarak ele alınmıştır. İlk başlık öğretmenlerin başlangıçtaki temsil kullanımlarını açıklamaktadır. Bu başlığın altında öğretmenlerin öğretimlerinde eksiklik olarak ortaya çıkan temsil kullanımlarına yer verilmiştir. İkinci başlık olan gelişimin ardından temsil kullanımları altında ise öğretmenlerin başlangıçta eksik olarak nitelendirilen temsil kullanımlarının dönüşümünün sınıf içine yansımaları açıklanmıştır.

Damla Öğretmen'in Başlangıçtaki Temsil Kullanımı


Damla Öğretmen'in başlangıç olarak ele alınan temsil kullanımında, temsiller arası ilişkilendirme yapmadığı ve öğrencilerin temsiller konusunda ortaya çıkan düşüncelerini derslerine entegre etmediği görülmüştür. Damla Öğretmen'in öğrencilerin temsiller konusunda ortaya çıkan ilişkisel düşüncelerini derslerine entegre etmemesine bir örnek Tablo 3'te gösterilen örüntü probleminin çözümü sırasında yaşanmıştır. Bu diyalogda öğrencinin şeklin yapısını adım sayısı ile ilişkilendirerek açıkladığı ve bunu da bir kural olarak ifade ettiği görülmektedir. Bu noktada problemin çözümünde öğrencilerin çözüme ilişkin bir fikri olduğu ve bu fikri ortaya çıkardığı söylenebilir. Bu durum TÖY'de öğrenci düşüncelerinin kullanılması noktasında bir fırsat oluşturmaktadır. Ancak öğretmen öğrencinin şekil temsili ile yarı sembolik temsili (sembolik temsile ilişkin sözel ifadesi) arasındaki ilişkiye yönelik düşüncesini diğer öğrenciler için görünür kılmak ve dersin içinde kullanmak yerine kendisi yeni bir yol ile çözüme devam etmiştir. Öğretmenin bundan sonraki yolu Tablo 3'te yer alan ikinci diyalogda görülmektedir. Öğretmen öğrencinin ortaya atmış olduğu düşünceyi şekil ve sembolik temsil ile ilişkilendirmesi için rehberlik etmek yerine kendi düşüncesini ön plana çıkarmış ve yeni bir yol açıklayarak sembolik temsili ifade etmiştir. Öğretmen burada kendi istediği şekilde ilerlettiği ve cebirsel kuralını yazdırdığı etkinliğin sonunda öğrencinin şeklin yapısına ilişkin bulmuş olduğu yolu da cebirsel olarak ifade etmek istemiştir. Ancak öğrencilerin yanıtları arasında ya da bu yanıtların şekil ve tablo temsiliyle ilişkisini kurmalarını sağlayacak sorgulamayı gerçekleştirmediği için öğrencilerden yanıt alamamış, dolayısıyla öğrencilerin bulmuş olduğu yolun kuralını yazdırmaktan vazgeçmiştir.

Tablo 3
Ders İçinde Yaşanan Diyaloglar

	
1. diyalog	2. diyalog
<p>Öğrenci: Öğretmenim ben şöyle bir mantık yürüttüm. Birinci adımda altta iki, üstte bir tane; ikinci adımda altta üç, üstte iki var. Üsttekiler adımlara göre gidiyor.</p> <p>Öğretmen: Kimler adımlara göre gidiyor? Üsttekiler mi?</p> <p>Öğrenci: Evet.</p> <p>...</p> <p>Öğrenci: Öğretmenim söyleyeyim mi? Bir artı iki n.</p> <p>Öğretmen: Dur tamam onu biraz sonra söyle.</p>	<p>Öğretmen: Adım sayısı ile 2'yi çarpıyoruz, 1 ekliyoruz. Az önceki soruda kareleri oluştururken 1 kürdan koyup, 3 kürdan eklemiştiniz. Aynı şeyi bunun içinde düşünebilir miyiz? Birinci adımda 1 bilye, sonra 2 eklenmiş. İkinci adımda 1 bilye varmış, 2 bilye eklenmiş, sonra 2 bilye daha eklenmiş. (Üçüncü adım üzerinde 1. ve 2. adımın şeklini gösterip, ilişkiyi ve kuralı şekil üzerinde açıkladı).</p>

Temsiller arası ilişkilerin kurulamadığı ve öğrencilerin temsiller konusunda ortaya çıkan ilişkisel düşüncelerini derslerine entegre edemediği bir başka durumda da Tablo 4'te verilen diyalog ortaya çıkmıştır. Bu diyalog Tablo 4'te yer alan örüntü probleminin çözümünde, öğretmenin öğrencilerden şekli analiz etmeleri istediği süreçte yaşanmıştır.

Tablo 4
Ders İçinde Yaşanan Diyalog

	
<p>Öğrenci: İki artıyor.</p> <p>Öğretmen: Her bir adımda iki mi artmış?</p> <p>Öğrenci: Hocam birinci adımda bir tane kare taranmış sadece. İkinci adımda iki boş yapmışlar, üç olmuş.</p> <p>Öğretmen: Başka şekilde düşünen var mı?</p> <p>Öğrenci: Kaç adım varsa üsttekiler ona göre gidiyor. Mesela ikinci adımda orada iki tane kare var üstte.</p> <p>Öğretmen: Peki aşağılarda?</p> <p>Öğrenci: Aşağılarda adımların bir eksiği.</p>	

Öğrenciler burada da şeklin yapısını inceleyerek, oluşumuna dair ilişkiyi sözel olarak ifade etmişlerdir. Ancak öğretmen bu düşüncelerden hareketle dersini yönlendirmediği ve kendi açıklamalarıyla derse devam ettiği için öğrenciler sözel ifade ettikleri ilişkiyi $(n+n-1)$ şeklinde cebirsel forma dönüştörememişlerdir. Öğretmen bu etkinliklerde öğrencilerin ortaya koymuş olduğu sözel ilişkiyi diğer temsil çeşitleriyle ilişkilendirecek ortamı oluşturmadığı ve etkinliğe kendi açıklamaları ile devam ettiğinden öğrenciler geri kalan etkinliklerde de benzer zorlukları yaşamaya devam etmişlerdir.

Öğretmen öğretim deneyi sürecinde oluşturulan TÖY'de varsayılan öğrenme ilerleyişindeki toplamsal ilişkiyi yazma adımını atlayarak öğrencilerden çarpımsal

ilişkiyi yazmalarını beklemiştir. TÖY'e dayalı öğretim etkinliklerinin uygulanmasında öğrencilerin süreçleri ve düşünceleri takip edilerek düzenlemeler yapılması olası ve beklenir bir süreçtir. Ancak Damla Öğretmen'in etkinliklerinde öğretimler planlanan yolda gitmesine, öğretim deneyi sürecinde varsayılan öğrenci düşünceleri ortaya çıkmasına rağmen, öğretmen başarılı bir şekilde bunları öğretimlerine entegre edememiştir. Öğrenciler öğretimlerde etkili temsiller ilişkiler kurulamadığında cebirsel kuralları oluşturmada başarısız olmuşlar ve kuralları deneyerek bulma yoluna yönelmişlerdir. Bu tür bir örnek, Tablo 5'te verilen diyalogda ortaya çıkmıştır.

Tablo 5
Ders İçinde Yaşanan Diyaloglar

Diyalog	Öğrencinin yazdığı çarpımsal ilişki
<p>Öğrenci: Öğretmenim birinci adım bir artı üç çarpı bir, ikinci adım bir artı üç çarpı iki. Öğretmen: Yapar mısın tahtaya? Türkan nasıl farkettil bunu? Öğrenci: Hocam dört var dedim ve sonra bir artı üç çarpı bir. (Öğrenci yandaki tabloyu doldurdu.)</p>	

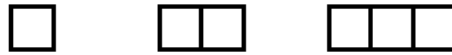
Yukarıda açıklandığı üzere Damla Öğretmen örüntü problemlerinin çözümünde daha önce varsayıldığı şekilde toplamsal ilişkileri yazdırıp çarpımsal ilişkiyi yazmadığından, sınıftan bir öğrenci Tablo 5'de verilen diyalogda görüldüğü üzere deneyerek bir kural bulmuş ve tabloda yer alan çarpımsal ilişkileri bu kural doğrultusunda doldurmuştur. Burada öğrenci bir kural bulmuş olmasına rağmen sınıftaki diğer öğrenciler bu noktada henüz bir kural oluşturamamışlardır. Öte yandan öğretmen bu öğretim etkinliğinde tablo temsili öğrencilerin kurala ulaşmasında bir araç olarak kullanamamış, bir amaç gibi görerek öğrenciye tabloyu doldurtmuş, bu yönde öğrencilere rehberlik edememiştir. Ayrıca burada amaç öğrencilerin temsiller oluşturmalarına rehberlik ederek anlamlı öğrenmelerini sağlamaktır. Bu öğretim etkinliğinde yer alan temsil kullanımı amacının dışına çıkmış, bir araç olarak oluşturulmasının ötesinde sanki tablo doldurmak etkinliğin amacı olarak görülmüş ve öğrenci bulduğu ilişki sonrasında tabloyu doldurmuştur. Öğretmen bu süreçte sorgulama ile öğrencilerin matematiksel ilişkileri açık şekilde yazmalarını sağlamak yerine kendisi açıklamalar yaparak ya da öğrencilerin ezberledikleri yolları kullanarak bir kural yazmaya çalışmıştır. Ancak öğrencilerin bu açıklamalar üzerine düşünerek temsiller arası ilişkileri kavramsallaştıramadıkları ve temsiller arası ilişki kuramadıkları, dersin ilerleyişinde kural oluştururken ezberledikleri yollar izlemelerinden anlaşılabilir. Ancak öğretmen bu durumda da öğrenci yanıtının analizini yapıp dersin akışını değiştirme yoluna gitmemiştir.

Damla Öğretmen başlangıçta örüntü problemlerinde temsilleri araştırmada beklenildiği şekilde öğrencilerin temsil yapılandırılmalarını destekleyecek şekilde etkili olarak kullanabilmiş değildi. Planlama oturumlarında öğretim etkinlikleri araştırmacı ve öğretmenler ile ortaklaşa planlandığından, bu noktaya kadar derslerde birçok temsil çeşidini kullanması zaten beklenilir bir durumdu. Ancak Damla öğretmen, öğrencilerin kendi düşünceleri ile temsilleri yapılandırmasına rehberlik etmesi,

yapılandırılan bu temsilleri ders ile ilişkilendirmesi ve beklenen temsiller arası ilişkileri kurması noktalarında etkili olamamıştır. Bundan sonraki süreçte öğretmenin bu eksiklikleri planlama oturumlarında kendi ğretim videoları üzerinden nasıl bir sorgulama yapılabileceği, öğrencilerin düşüncelerinin öğretime nasıl entegre edilebileceği ve temsiller arası ilişkilerin nasıl kurulabileceği başlıklarıyla ele alınmıştır.

Emre ğretmen'in Başlangıçtaki Temsil Kullanımı

Emre ğretmen'in başlangıç olarak ele alınan temsil kullanımında, öğrencilerin temsil kullanım yollarını sorgulayarak farklı düşüncelerini ortaya çıkardığı ancak bu düşüncelerden hareketle temsilleri kendisinin oluşturduğu yani kendi düşüncelerini ön plana çıkardığı grlmştır. Diğer bir ifadeyle Emre ğretmen öğrencilerin kendi temsil biçimlerini oluşturmalarını sağlamak için rehberlik edememiştir. Ayrıca Emre ğretmen'in farklı temsil biçimleri arasında geçiş yapmada ve TY'n uygulanması sürecinde istenildiği üzere farklı ğrenci düşüncelerini ilişkilendirerek dersine entegre etmede eksiklik yaşamıştır. Emre ğretmen'in bu eksikliğine örnek olarak Şekil 2'de verilen krdan sayısı probleminde ortaya çıkan iki farklı ğrenci düşüncesinden sadece bir tanesiyle derse devam etmesi gösterilebilir.



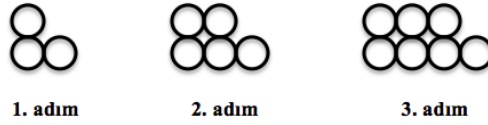
Şekil 2. Krdan problemine ait Şekil temsili

10. adımda var olan krdan sayısının hesaplanmasına yönelik öğrencilerden biri "Dokuz kere üçer artıyor birde baştaki dördü ekleyince 31 ediyor", diğerisi ise "Beşinci adımda 16 tane krdan varsa onuncu adımda 32 tane olur ama bir tane birleşme noktası çıkarılır 31 kalır" Şeklinde iki farklı hesaplama yolu ortaya koymuşlardır. Öğretmen bu düşüncelerden birini göz önüne alarak, tablo temsili Şekil 3'daki gibi kendisi oluşturmuş ve Şekil ile sembolik temsil arasında ilişkilendirme yapmaları için öğrencilere rehberlik edememiştir.

Adım	Krdan Sayısı	Krdan	Toplam
1	4	1+3	1+3=4
2	7	1+3+3	1+3+3=7
3	10	1+3+3+3	1+3+3+3=10
4	13	1+3+3+3+3	1+3+3+3+3=13
...
10	32	1+3+3+3+3+3+3+3+3+3	1+3+3+3+3+3+3+3+3+3=32
11	31	1+3+3+3+3+3+3+3+3+3+3	1+3+3+3+3+3+3+3+3+3+3=31

Şekil 3. Emre ğretmen'in kibrit p etkinliği için çizdiği tablo

Aynı zamanda, ğretmen ortaya çıkan iki farklı ğrenci hesaplama yolunu da birbiri ile ilişkilendirmemiş ve cebirsel olarak her iki yolun da aynı sonucu verdiğine dair bir ilişki kurmamıştır. Emre ğretmen sadece bu etkinlikte değil, diğer etkinliklerde de ortaya farklı sözel durumlar çıksa dahi tek bir öğrencinin çözüm yolunu cebirsel olarak ifade etmiş ve diğerisiyle bir ilişki kurmamıştır. Dolayısıyla ğrencilerin kendi çözüm yolları arasında ilişki kurmalarını sağlayacak bir ğretim gerçekleştirmemiştir.



Şekil 4. Çemberlerle oluşturulmuş örüntü problemine ait şekil temsili

Öte yandan Emre Öğretmen'in dersleri boyunca öğrencilerin temsiller arasında da ilişki kurmalarını sağlayacak sorgulamayı gerçekleştirmediği, şekil üzerinde var olan ilişkileri açıklasa dahi tablo üzerinde sadece sayılar arasındaki ilişkilere odaklandığı görülmüştür. Bu durum Damla Öğretmen'de olduğu gibi tablonun öğrencilerin ilişkileri görmelerini sağlamak için bir araç olmaktan ziyade, amaç gibi kullanıldığını göstermektedir. Öğretmen başlangıçta şekil üzerine odaklanıp öğrencilerin bir kısa yol bulmasını sağlasa bile sonrasında tablodaki sayıların şekil ile ilişkilendirilmesini sağlayacak sorgulamayı kullanmadan kendisi açıklamış ya da hiç açıklamadan sadece sayılar üzerindeki ilişkilere odaklanmıştır. Örneğin Şekil 4'de yer alan herhangi bir adımdaki top sayılarını veren kuralın bulunması probleminde, öğretmen öğrencilerden tabloda ilk beş adımdaki top sayıları ile adım sayıları arasındaki ilişkiyi açıklamalarını istemiştir. Dersi açıklayan diyalog Tablo 6'da yer aldığı şekilde gerçekleşmiştir.

Tablo 6

Emre Öğretmen'in Dersini Açıklayan Diyaloglar

Problemin çözümünün başlangıcında izlenen yol
<p>Öğretmen: Birinci dersimizde kürdanlı bir örüntü yaptık. Şimdi bilyelerle bir örüntü yapacağız. 1., 2. ve 3. Adımı verilen bu örüntünün 4. ve 5. Adımlarını çizebilir misiniz? ... (Öğretmen öğrencilere her bir adımın çizimi için süre tanıdı.)</p> <p>Öğretmen: İlk dersimizde bir tablo yapmıştık. Tabloyu kural bulmak için kullanmıştık. (Tahtada şekillerin altına 3,5,7,9 yazdı). İlişkimiz nedir? Acaba top sayısı ile adım sayısı arasında nasıl bir ilişki var?</p>
Problem çözümünün devamında izlenen yol
<p>Öğretmen: Bir sabit, iki eklenmiş (Birinci adımın yanına bir artı iki yazdı.) İkinci adımda bir artı iki artı iki. Aynı şekilde üçüncü adımda bir artı iki artı iki artı iki şeklinde. (4. ve 5. adımı da yazdırdı.)</p> <p>Öğretmen: Aynı şeyler bunun içinde geçerli sabit olanlar hangileri?</p> <p>Öğrenci: Bir.</p> <p>Öğretmen: Başka bir şey daha sabit.</p> <p>Öğrenci: İki.</p> <p>Öğretmen: Bir sabit bir de iki sabit değil mi? Peki kaç tane 2 var? Bunları kısa yoldan nasıl yazabilirim?</p> <p>Öğrenci: Bir artı iki çarpı bir (1+2.1), bir artı iki çarpı iki (1+2.2). (Öğrenciler 3. ve 4. adımları hep birlikte sesli söylediler.)</p> <p>Öğretmen: Peki n. adımda acaba kaç top sayısı olur?</p> <p>Öğrenci: Bir artı iki çarpı n.</p> <p>Öğretmen: Şimdi arkadaşlar demek ki bu örüntünün kuralı neymiş?</p>

Emre Öğretmen tabloya vurgusuyla ve top sayılarıyla adım sayısı arasındaki ilişki sorusuyla, öğrencilerin şekilden uzaklaşarak bulacakları toplamsal ve çarpımsal ilişkilerde sadece sayılara odaklanmalarına neden olmuştur. Nitekim etkinliğin devamında şekil üzerine hiç dönmemiş tablo üzerindeki sayılardan devam ederek

cebirsal ifade yazımına ulaşmış, dolayısıyla temsiller arası ilişkilendirme yapamamıştır. Öğretmen dersin başlangıcında öğrencilerin tablo temsilini öğrencilerin kendilerini oluşturmalarını sağlamadığı gibi, dersin devamında da öğrencilerin temsiller arasında ilişki kurmaları (şekil, tablo ve cebirsal temsil arasında) için öğrencilere rehberlik etmemiştir. Aksine “tabloyu kural bulmak için kullanmıştık” ifadesiyle, şekil ile cebirsal ifade arasındaki ilişkilendirmeyi vurgulamadığı görülmektedir.


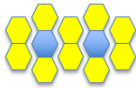
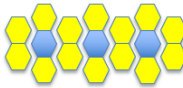
Öğretmenlerin ilk hafta temsillerde yaşadıkları eksiklikler yukarıda yer verilen bulgularda açıklanmıştır. Bu eksikliklerin tespitinin ardından öğretim deneyi sürecinde öğretmenler ile Tablo 1’de yer alan mesleki gelişim etkinliklerine yer verilmiştir. Bu etkinliklerde öğretmenler kendi derslerinin videolarını izleyerek değerlendirmelerde bulunmuş, öğrenci düşüncesini kullanmak ve değerlendirmek amacıyla öğrenci görüşmeleri gerçekleştirmiş ve örnek ders senaryosu ile hazırlanmış örnek bir ders videosu izlemişlerdir. Bu süreçte öğretmenlerin temsillerin kullanımına yönelik gelişimini gösteren bulgular bir sonraki bölümde açıklanmıştır.

Damla Öğretmen’in Gelişiminin ardından Temsil Kullanımı

Damla Öğretmen’in ilk hafta temsillerin ilişkilendirilmesinde ve öğrencilerin temsillerle ilgili düşüncelerinin derse entegre edilmesinde görülen eksiklikleri giderilmiştir. Tablo 7’de verilen örüntü probleminde Damla Öğretmen’in bu gelişimini gösteren örnek açıklanmıştır. Bu problem, ayrıca örnek ders senaryosunda ve örnek ders videosunda çözülen problemdir. Birincisi, Damla öğretmen bu problemde öğrenci düşüncelerinin şekil temsili ile ilişkilendirilmesi için öğrencilere yönlendirmede bulunmuştur. Örneğin, öğretmen 4. ve 5. adımın oluşturulmasında ortaya çıkan öğrenci düşüncelerini öncelikle şekil üzerinde göstermelerini istemiştir.

Tablo 7

Çözülen Örüntünün Şekli ve Çözüm Sırasında Yaşanan Diyaloglar

1 çiçekli	2 çiçekli	3 çiçekli
		
1. diyalog		
Öğretmen: Şekil üzerinde gösterebilir misin bana?		
Öğrenci: Hocam ilk baştaki iki altıgenle sondaki iki altıgen sabit kalmış. (Öğrenci ilk adımda sağ ve soldaki iki altıgeni işaretledi.)		
Öğretmen: İkinci ve üçüncü adımda nasıl oluyor?		
Öğrenci: ... (şekil üzerinde beşinci adımda baştaki ve sondaki iki altıgeni işaretledi.)		
Öğretmen: Bunlar hep sabit, diğerleri nasıl değişmiş işaretlediklerinin dışında kalanlar?		
Öğrenci: Onlar adım sayısına göre (Mavileri işaretledi.)		
Öğretmen: Mavi dışında hesaba katmadıklarında var. Onlar nasıl değişmiş?		
Öğrenci: Bunların arasına ikili girmiş, sonra yine aynı şey olmuş. (Üçlü sütunların arasını kastediyor.)		

İlk diyalogda görüldüğü üzere öğrenci altıgen modellerin en başındaki ve en sonundaki iki altıgen içeren sütunu sabit tutarak aradaki altıgenlerin sayısının nasıl değiştiğini inceleyen bir düşünce ortaya koymuştur. Damla Öğretmen de bu düşünceyi analiz etmiş ve öğrencinin düşüncesine yönelik sorular sorarak açıklanmasını istemiştir. Ayrıca öğrencinin düşüncesini tahtada çizili olan şekil

üzerinde açıklamasını isteyerek öğrencinin şekil temsili ile olan ilişkisini kurmasını ve bu ilişkinin sınıf için görünür olmasını sağlamıştır. Damla Öğretmen aynı problemin devamında, 2. diyalogda yer alan bir başka öğrenci düşüncesinde ise yine önce düşüncenin şekil ile ilişkilendirilmesini istemiş, ardından da sembolik temsile geçişini gerçekleştirmiştir.

Bu yolda öğrenci şekil örüntüsünün en başındaki iki altıgeni sabit tutmuş ve ardından her bir şeklin oluşumunda dört altıgen eklendiğini şekil üzerinde açıklamıştır. Öğretmen bunun üzerine sembolik temsile geçiş yapmış ve bu düşüncesinin sembolik olarak nasıl ifade edileceğini sormuştur. Her zaman tablo oluşturmaya meyilli ve bundan önceki derslerde de tablo oluşturduğunda dersin adım adım ilerlemesine engel olduğu söylenebilecek olan öğrenciyi öğretmen bu derste engelleyerek tablo oluşturmamasını ve ilişkiyi açık şekilde yazmasını istemiştir. Öğrenci ardından ilişkiyi önce toplamsal olarak, sonra da çarpımsal olarak ifade etmiştir. Öğretmen'in bu hamlesinin diğer öğrencilerin dersten kopmasını engellediği ve yazılan yolları anlamalarına yardımcı olduğu söylenebilir. Diğer taraftan Damla Öğretmen bundan önceki her örüntü probleminin çözümünde mutlaka tablo temsili kullanmış ancak tablo temsilinin diğer temsiller ile ilişkisini kurmayı gerçekleştirememiştir.

Tablo 8

Örüntü Probleminin Çözümü Sırasında Yaşanan Diyaloglar

2. diyalog	
Öğretmen:	Peki bu söylediğinizi şekil üzerinde bana kim açıklayacak?
Öğrenci:	Şu ikisini sabit tuttuk dört arttı (birinci şekil üzerinde gösterdi, ilk iki sabiti işaretledi), şu birinci şekil dört artmış, ikinci şekil dört artmış, üçüncü şekil dört artmış yine (Şekil üzerinde gösterdi.)
Öğretmen:	Peki nasıl yazarsın bunu?
Öğrenci:	Tablo şeklinde mi?
Öğretmen:	Tablo oluşturma. Bir kere ne dedik, sabitimiz şu ikisi mi? İki artı, sonra?
Öğrenci:	... (+4 yazdı).
Öğretmen:	İkinci şekle bakıyorum, sabit ne?
Öğrenci:	İki.
Öğretmen:	Sonra? Bir, iki, üç, dört. (İlk şekildeki dörtlüyü, sonra ikinci dörtlüyü saydı.)
Öğrenci:	Dörtle ikiyi çarpacağım.
Öğretmen:	Ondan önce gördüğünü yaz.
Öğrenci:	(2+8 yazdı).
Öğretmen:	Parça parça yazalım.
Öğrenci:	... (2+4+4 yazdı.)

Ancak bu derste önceki derslerine benzer şekilde bir tablo oluşturmamasına karşın Tablo 9'daki şekilde verilenler düzenli olarak yazılmış ve yazılan ifadelerin öğrenci düşünceleri ve şekil temsili ile ilişkileri kurulmuştur.

Bu dersin öncesinde planlama oturumunda araştırmacının daha önce hazırlanmış olduğu ve temsillerin kullanımının etkili kullanımına örnek olabilecek bir video üzerinde temsillerin ilişki olarak kullanımının nasıl gerçekleştirildiği incelenmişti. Yapılan video incelemesinin, öğretmenin bu hafta gerçekleştirdiği uygulamada tablo ve temsiller arasındaki ilişkileri kullanımı üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 9

Damla Öğretmen'in Sınıfında Kullanılan Tablo Temsili ve Sembolik Temsiller

2+4	2+4.1	2(1+1)+1.2
2+4+4	2+4.2	2(1+2)+2.2
2+4+4+4	2+4.3	2(1+3)+3.2
2+4+4+4+4	2+4.4	2(1+4)+4.2
2+4+4+4+4+4	2+4.5	2(1+5)+5.2
...
	2+4.50	2(1+50)+50.2
	2+4.n	2(1+n)+n.2

Damla Öğretmen'in gelişiminin görüldüğü ve problemin çözümünde örüntü yaklaşımının kullanıldığı bir başka öğretimi aşağıdaki şekilde gerçekleştirilmiştir. Bu öğretimde yine öğretmen temsillere yönelik olarak ilişkisel kullanım yolunu benimsemiş ve hem tablo ile sembolik temsil arasında hem de şekil ile sembolik temsil arasında ilişkilendirmeleri ön plana çıkarmış ve öğrencileri ilişkisel kullanımları konusunda yönlendirmiştir. Bu yönlendirme ve öğretimde ortaya konulan temsil ve diyaloglar Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10

Damla Öğretmen'in Sınıf İçinde Çözdüğü Problem, Oluşturulan Tablo ve Yaşanan Diyaloglar

Turkuaz isimli bir kafede internet kullanımında bir bilgisayara açmak için 2 lira ve her saat için de 3 lira ödenmektedir. Sanal dünya isimli kafede ise internet kullanımında bilgisayarı açmak için para ödenmezken, internet kullanımının saatine 5 lira ödenmektedir. Buna göre Onur hangi internet kafeye giderse daha az para ödemiş olur?

Ders içinde oluşturulan tablo ve sembolik ifadeler

Turkuaz	Sanal
2+3.1=5 TL	0+5.1=5 TL
2+3.2=8 TL	0+5.2=10 TL
2+3.3=11 TL	0+5.3=15 TL
2+3.4=14 TL	0+5.4=20 TL
2+3.5=17 TL	0+5.5=25 TL

Diyalog

Öğretmen: Sonuç olarak ne diyorsun?

Öğrenci: Cebirsel ifade yazabilirim.

Öğretmen: Nasıl yazabiliriz?

Öğrenci: İki sabit kalıyorsa iki artı deriz. İki artı üç çarpı bir. Kaç saatse öyle yazarız.

Öğretmen: Kim yazacak tahtaya?

Öğrenci: Turkuaz açmak için 2 lira veriyormuş. Her saat içinde üç lira veriyormuş. Sanal dünya da açmak için para vermiyormuş, her saat için beş lira veriyormuş. (Tablo oluşturdu, 2+3.1 TL ve 0+5.1 TL yazdı.)

Öğrenci: Kuralı söyleyeyim mi?

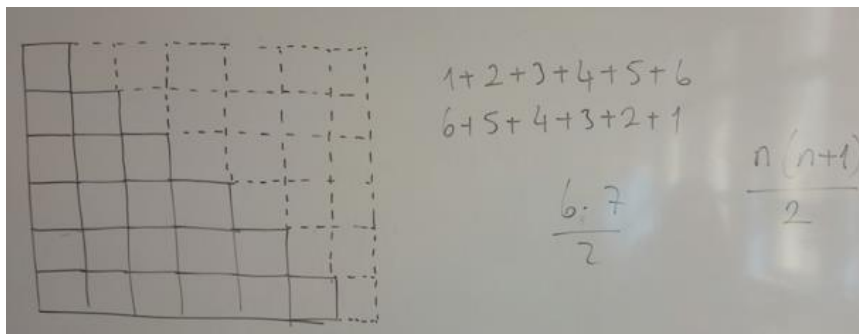
Öğretmen: Söyleme. Bakalım önce bir saat, iki saat, üç saat durunca kim ne kadar para ödüyormuş?

Öğrenci: ... (beşinci saate kadar tabloyu doldurdu.)

Öğrenciler ile kafelerden hangisinin ücretinin daha hesaplı olduğunu konuşmalarının ardından öğrencilerden biri cebirsel ifade yazabileceğini söylemiş ve farklı bir öğrenci de tahtada tablo oluşturmuştur. Bu noktada öğretmen cebirsel

ifadenin yazımına geçilmeden önce tüm tablonun doldurulmasını sağlamış ve ardından tablo üzerindeki verileri inceleyerek cebirsel ifade yazımına geçmiştir. Bir öğrenci ilk anda kuralı bulmuş olmasına karşın öğretmen onu durdurmuştur. Öğretmen bu hamlesiyle tablo kullanımına önem verdiği, tablo üzerindeki sembolik ifadeleri inceleyerek kurala ulaştığı ve bu sayede tüm öğrencilerinde ilerleyişini göz önünde bulundurduğu söylenebilir.

Temsillerin ilişkisel kullanımına yönelik olarak farklı bir örüntü probleminde öğrencilerin bulmuş oldukları sözel durumları "Peki bir ile on ikiyi topladım dedin. Bu şekil üzerinde nasıl gösterirsin onu bana?" gibi yönlendirmelerle öğrencilerin şekle odaklanmalarını sağlamaya çalışmıştır. Aynı şekilde üçüncü problemde de şekil ile sembolik temsil arasında ilişki kurmuş ve öğrencilerin Şekil 5'te gösterilen şekli çizmelerini sağlamıştır.



Şekil 5. Üçüncü Problemin Çözümü için Oluşturulmuş Şekil ve Sembolik Temsil

Öğretmen bunun sembolik temsillerini de yine şekilde görüldüğü üzere ifade ettirmiştir. Sonuç olarak Damla Öğretmen her üç problem durumunda da kullanılabilir sözel durumlar ile tablo, şekil ve sembolik temsillerin ilişkilendirmesini sağlamıştır.

Emre Öğretmen'in Gelişiminin ardından Temsil Kullanımı

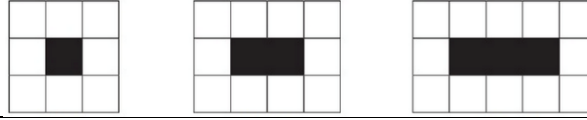
Emre Öğretmen'de ilk hafta ortaya çıkan kendi düşüncelerini öne çıkarma durumu değiştirilmiş ve öğretmenin farklı öğrenci düşüncelerini birbirleriyle ve temsillerle ilişkilendirmekte yaşadığı eksiklikleri giderilmiştir. Emre Öğretmen ilk olarak şekil temsili ile öğrenci düşüncelerini ve diğer temsilleri birbirleriyle ilişkilendirmiş; kendi düşünceleriyle değil öğrenci düşüncelerini kullanarak dersine devam etmiştir. Örneğin öğretmen Tablo 11'de görülen şeklin yapısını öğrencilere inceletmiştir. Bu inceleme sürecinde yaşanan diyaloglar Tablo 11'de görülmektedir.

Öğrenciler düşüncelerini açıklamalarının ardından öğretmen düşünceleri görünür kılmak amacıyla öğrencilere sorular sormuş ve şeklin yapısını inceletmiştir. Öğrencilerin şeklin oluşumunu açıklamalarının ardından ise 50. adımda var olan beyaz karo sayısını sormuştur. Yukarıdaki diyalogda öğretmenin şekil temsili öğrencilerin görebildiği yakın adımlarda buldukları ilişkileri kullanarak 50. adımdaki karo sayısına dair hesapları görülmektedir. Bir başka örnekte ise öğrenci ilişkiyi $1.8=8$, $2.5=10$, $3.4+2=14$ olarak açıklamıştır. Öğretmende öğrencinin yazmış olduğu sembolik ilişkinin bileşenlerinin ne olduğunu sorduktan sonra şeklin yapısını yeniden incelemesi için öğrenciyi yönlendirmiştir. Bir başka ilişkilendirme de ise şeklin yapısı

ile sembolik temsil arasında ilişki kurması söz konusudur. Öğrenciler şeklin yapılarını açıklamalarının ardından sembolik yazıma geçilmiş ve öğrenciler şekil ile ilişkisini sembolik temsiller ile açıklamışlardır.

Tablo 11

Emre Öğretmen'in Sınıf İçinde Çözdüğü Probleme Ait Şekil ve Süreçte Yaşanan Diyaloglar



Öğretmen: Bakın mesela bu adımda veya bu adımda fark etmez, sabit olan ne?

Öğrenci: Oradaki üç tane olanlar hiç değişmiyor? Karşılıklı ve yan yana olanlar hiç değişmiyor, ama yanlarındakilerin hepsi bazen bir oluyor, bazen iki oluyor.

Öğretmen: Tamam neye göre değişiyor o zaman onlar?

Öğrenci: Adım sayısına göre değişiyor.

Öğretmen: Sabit olanlar neymiş?

Öğrenci: Sabit olanlar üçler (Şekil üzerinde sol kenardaki üçlü sütunu gösterdi.)

Öğretmen: Sağ ve soldaki üçler hiç değişmiyor demi? Peki o üsttekiler nasıl değişiyor?

Öğrenci: Hocam üstteki kareler artarak gidiyor işte.

Öğretmen Neye göre gidiyor?

Öğrenci: Adım sayısına göre.

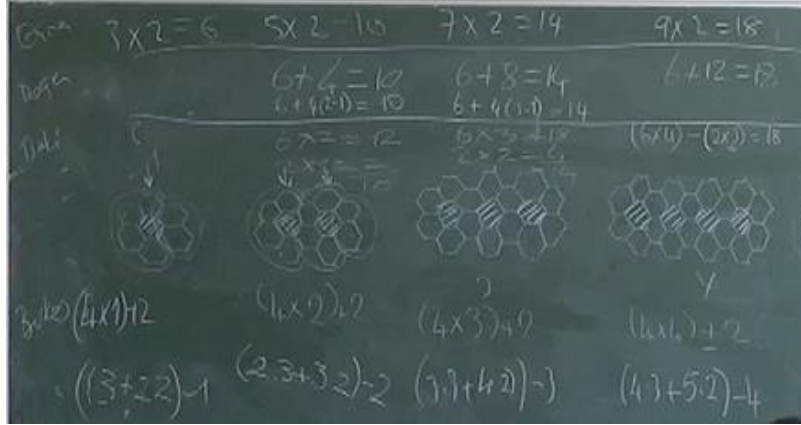
Öğretmen: Peki adım sayımız belli, yandakiler zaten sabit. 50.adımda kaç tane olur o zaman?

Emre Öğretmen'in şekil temsiliini ilişkisel olarak kullandığı bir başka öğretimi de örnek senaryo ve videoda gösterilen problem üzerinde gerçekteşmiştir. Emre Öğretmen Tablo 12'de görüldüğü üzere ilk olarak öğrencilerin şekil üzerinde çalışmalarına önem vermiş ardından şekil ile öğrenci düşüncelerini ilişkilendirmiştir. 1.diyalogda öğrenci ilk deseni sabit tutarak diğer her bir desenin dörder arttığını ifade etmiş; öğretmen de öğrencinin söylemiş olduğu yolu şekil üzerinde göstermesini istemiştir. Benzer başka bir yerde de yine şekil üzerinde öğrencinin yolunu açıklaması için sorular sormuştur. 2. diyalogda ise öğrenci sütunların sayısına dayalı bir yol önermiş; öğretmen de öğrencinin açıkladığı yolu şekil ile ilişkilendirmek için sorular sorarak göstermesini istemiştir. Hem de bu yolla diğer öğrencilerin de ortaya çıkan yolu şekil üzerinde görmelerini sağlamaya çalışmıştır. Emre Öğretmen ayrıca şekil ile sembolik temsil arasında da ilişki kurmuştur. Gerçekleştirilen bu derste öğrencilerin şekil üzerinde yollarını açıklamalarının ardından, bu yolları ifade edildiği şekliyle sembolik temsile dönüştürmelerini istemiştir. Her bir yol farklı şekillerde sembolik olarak Tablo 12'de görüldüğü şekilde ifade edilmiştir. Sonuç olarak, Emre Öğretmen hem öğrenci düşüncesiyle hem de sembolik temsil ile ilişkilendirerek şekil temsiliini ilişkisel olarak kullanmıştır.

Tablo 12

Emre Öğretmen'in Sınıf İçi Diyalog Örnekleri

1. diyalog	2. diyalog
Öğrenci: İlk desen hariç diğerlerinin sarıları dörder dörder artmış.	Öğrenci: Üçlüden bir tane var, ikiliden iki tane var.
Öğretmen: İşaretle onları. Onlar neymiş?	Öğretmen: Üçlüden bir tane var... (Öğrencinin söylediğini düşündü.)
Öğrenci: Bu ilk altı tane. Diğerleri de dörder dörder artıyor. (Şekil üzerinde çizdi.) ...	Öğrenci: Evet, çünkü üçlü adım sayısına göre artıyor. İkiliden iki tane var, adım sayısının bir fazlasına göre artıyor.
Öğretmen: Tamam bu sarıları nasıl sayabiliriz?	Öğretmen: İkinci adımda?
Öğrenci: 2, 4, 6, 8 (Şekil üzerinde sütunları gösterdi.)	Öğrenci: İkinci adımda da üçlüler iki tane, ikililer üç tane. İkililer adım sayısının bir fazlası. Üçlüler adım sayısına göre gidiyor, ikililer adım sayısının bir fazlasına göre gidiyor.
Öğretmen: Her sütundaki sarıları sayarım diyor. Kaç sütun var?	Öğretmen: Altına yolunu nasıl yazarsın?
Öğrenci: 11. (Beşinci adımda.)	Öğrenci: $(1.3+2.2)-1$ yazdı. Mavi olduğu için 1'i çıkarıyoruz.



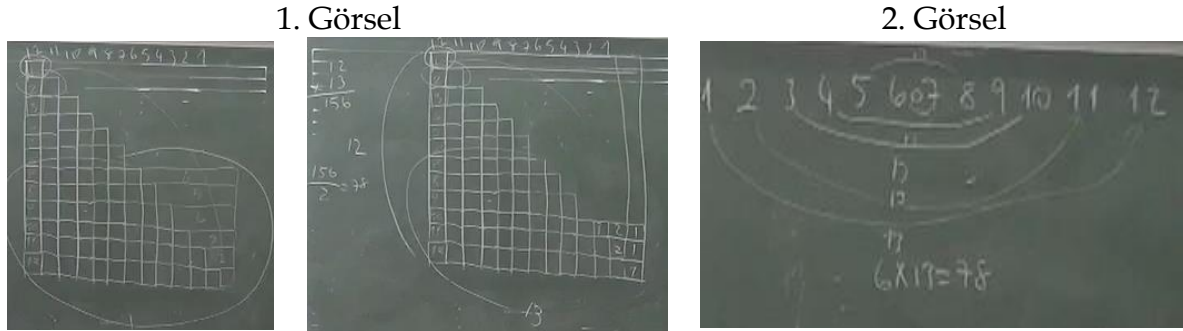
Emre Öğretmen'in temsillerin kullanımına yönelik olarak tablo, şekil ve sembolik temsiller ile sözel ifadeleri, diğer bir ifade ile temsilleri ilişkisel kullandığı görülmüştür. Örneğin, ilk problemin çözümünde Şekil 6'da verilen tablo temsilini kullanarak verilerini düzenlemiştir.

Saat	Turkvoze	Sanal	Saat	Turkvoze	Sanal
1 saat	2+3	S	1 saat	2+3.1	S = 5.1
2 saat	2+2+3	S+S	2 saat	2+3.2	S+S = 5.2
3 saat	2+3+3+3	S+S+S	3 saat	2+3.3	S+S+S = 5.3
n saat	2+3.n	S.n	n saat	2+3.n	S.n

Şekil 6. Emre Öğretmen'in Derslerinde Oluşturulan Tablo Temsilleri

Emre Öğretmen öğrencilerin problem verilerini düzenlemek için tablo kullanmalarına özen göstermiş ve tablodaki veriler üzerinden hareket ederek öğrencilerin cebirsel ifade yazımına ulaşmalarını sağlamıştır. Öğretmen ilk olarak tablo üzerinde toplamsal ilişkileri düzenlemiş, ardından da çarpımsal ilişkileri

yazarak sembolik temsile geçiş yapmıştır. Diğer bir ifade ile tablo ile sembolik temsilini ilişkisel şekilde kullanmıştır. Diğer problemde de benzer şekilde Şekil 7’de 1. Görselde yer alan şekil temsilleri ile 2. Görselde yer alan sembolik temsiller arasında ilişki kurmuştur.



Şekil 7. Emre ğretmen’in Dersinde Oluşturulan Şekil Temsilleri

Emre ğretmen’in dersinde ortaya çıkan iki farklı ğrenci çözüm yolu Şekil 12’de 1. Görselde yer alan şekil temsilleri ile açıklanmıştır. Bu açıklamanın ardından 2. görselde yer alan aritmetik sembolleştirme yapılmış ve ardından cebirsel sembolleştirmeye geçilmiştir. Emre ğretmen’in yukarıda belirtilen temsiller arası ilişkilendirmeyi açıklayan bir diyalog Tablo 13’te yer almaktadır.

Tablo 13

Emre ğretmen’in Temsiller Arası İlişki Açıklamaları

Emre ğretmen’in sınıfında yaşanan diyalog	
Öğretmen:	Burada 1’den 20’ye kadar olan sayılar olsaydı nasıl olacaktı?
Öğrenci:	1’i 20’ye götüreceğiz, 2’yi 19’a götüreceğiz, 21 olur.
Öğretmen:	Peki kaç tane 21 olur?
Öğrenci:	20’yi 2’ye böleceğiz. 10 tane 21 olur.
Öğretmen:	O zaman 1’den 21’e kadar olan sayıların toplamı ne olacak?
Öğrenci:	210. Sondakiyle baştakini toplayacağız. Sondakini 2’ye böleceğiz.
Öğretmen:	Evet baştakiyle sondakini topluyoruz. Sondakini 2’ye bölüp çarpıyoruz.

Bu derste Emre ğretmen öğrencilerin düşüncelerini öncelikle şekil ile de ilişkilendirerek sözel olarak açıklamalarını beklemiş ve ardından da açıklanan bu düşünceler sembolik olarak ifade edilmiştir. Sonuç olarak Emre ğretmen temsiller açısından zengin bir ders işlemesinin yanında temsillerin ilişkisel kullanımına da zen göstermiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada ortaokul matematik ğretmenlerinin TY’e dayalı öğretimlerinde temsil kullanımlarının ve temsiller arası ilişkilendirme becerilerindeki gelişimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçtan hareketle öğretmenlerle çeşitli mesleki gelişim etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlikler problem zme ve bunların öğretimlerde kullanımı, sınıf içi durum analizleri, ğretim videolarının ve ğrenci görüşme kayıtlarının değerlendirilmesi ile araştırmacılar tarafından çekilmiş örnek ders videolarının incelenmesidir. Bu etkinlikler ile Damla ve Emre ğretmen’in sınıf içi uygulamalarında ğrenci düşüncelerinden hareketle temsillerin kullanımı için

öğrencileri yönlendirmeleri ve öğrencilerde temsillere ilişkin ortaya çıkan düşünceleri organize ederek aralarında ilişki kurmada onlara rehberlik etmeleri sağlanmaya çalışılmıştır.

Bu çalışma kapsamında üzerinde durulan temsil kullanımlarının gelişimine yönelik gerçekleştirilen mesleki gelişim etkinlikleri sonucunda öğretmenlerin iki noktada geliştikleri görülmüştür. Birincisi öğretmenler başlangıçta temsilleri sadece yüzeysel olarak kullanırken araştırmanın sonlarına doğru temsilleri kullanımları kavramsal olarak değişmiştir. Örneğin örüntü problemlerinde başlangıçta şekil ve tablo temsili daha yüzeysel kullanırken, araştırmanın sonunda temsilleri daha yapısal olarak ele almış ve derinlemesine inceleyerek kullanmaya başlamışlardır. Öğretmenler gerçekleştirdikleri öğretimlerin tamamında, planlarda yer verildiği üzere çoklu temsilleri kullanmışlardır. Ancak bu kullanım ilerleyen zamanlarda daha etkili bir boyut kazanmıştır. Öğretmenler başlangıçta kendi öğretimlerinde çekilmiş video bölümlerini izleyerek; öğretimlerinin üzerine tartışmalar gerçekleştirmişlerdir. Öğretmenlerin kendi öğretim videolarını izlemeleri ve bunlar üzerine tartışmaları sonucunda öğrenmeleri birçok araştırmanın konusu olmuştur (Borko, Jacobs, Koellner ve Swackhamer, 2015; Schwartz ve Karsenty, 2020; Seidel, Stürmer, Blomberg, Kobarg ve Schwindt, 2011). Bu araştırmanın sonuçları ile alan-yazında yer alan araştırmaların sonuçları tutarlılık göstermektedir. Öğretmenlerin kendi öğretimlerine ait video bölümleri izlemeleri onların öğretim uygulamalarını geliştirmiştir. Karsenty (2018) öğretmenlerin hem kendi ve hem de meslektaşlarının öğretimlerini izlediğinde, çeşitli çıkarımlar yaparak ve bu videolar ile kendi öğretimlerini kıyaslayarak; öğretimlerine yönelik öğrenmeler gerçekleştirdiklerini ifade etmektedir.

Öğretmenlerin birbirlerinin öğretim videolarını izlemesine ek olarak, mesleki gelişim etkinliklerinden bir tanesi de araştırmacılar tarafından hazırlanmış örnek öğretim videosunun izlenmesi ve bunun üzerine tartışılması olmuştur. Bu örnek videonun izlenmesinin ardından, öğretmenlerin öğretimlerinde daha çarpıcı bir değişiklik meydana gelmiştir. Bunun nedeni, öğretmenlerin tanımadıkları meslektaşlarını izlerken daha rahat yorumda bulunabilmeleri ve etkili bir öğretimi uygulama içerisinde görmeleri de bu değişime katkı sağlamış olabilir. Arcavi ve Schoenfeld (2008), öğretmenlerin tanıdık olmadıkları meslektaşlarının videolarını izlediklerinde, özgür yorum yapmalarını sağlayacak tarafsız ortam yaratıldığından daha etkili öğrenmelerin gerçekleşebileceğini ifade etmektedir. Araştırmacıların bu çıkarımı, bu araştırmanın sonucu ile de doğrulanmıştır.

İkinci olarak da çoklu temsilleri öğrencileri düşüncelerinden hareketle bir araç olarak kullanarak, bu temsiller arasında ilişkilendirmeyi yapabilmişlerdir. Araştırmanın başlangıcında kullandıkları temsillerde herhangi bir ilişkilendirme yapılmazken, araştırmanın sonlarına doğru temsiller arasındaki ilişkilendirmelere yer vermişlerdir. Ayrıca öğrencilere farklı temsil biçimlerini oluşturmaları konusunda da yönlendirmelerde bulunmuşlar ve öğrencilerin temsilleri ilişkilendirmeleri için rehberlik etmişlerdir. Diğer bir ifadeyle, problemlerin çözümünde öğrenci düşüncelerini sürece dâhil etmişler ve bu düşünceleri de temsiller aracılığıyla ifade etmeleri için öğrencileri yönlendirmişleridir. Bu rehberliği başlangıçta yapmış oldukları sayısal ve cebirsel temsil üzerinde yapmış oldukları açıklamalardan, temsil kullanımı ve temsilleri öğrencilerin oluşturmaları konusunda yönlendirmeleriyle gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin öğrenci düşüncelerini öğretimlerinde temsil

kullanımı ile etkili ilişkilendirmelerini, onların öğretim videolarını izleme ve bunun yanında örnek öğrenci görüşmelerini değerlendirme etkinliklerinin desteklediği düşünölmektedir. Alan-yazında bahsedilen mesleki gelişim etkinlikleri aracılığıyla, öğretmenlerin etkili sınıf tartışmaları gerçekleştirebildikleri ve öğrenci düşöncelerini derslerle ilişkilendirebildiklerini gösteren ve bu çalışma ile paralel birçok araştırma sonucu yer almaktadır (Borko vd., 2015; Seidel vd., 2011; Sherin ve van Es 2009). Aynı zamanda bu süreçte öğretmenler başlangıçta üzerinde durmadıkları ve öneminin farkında olmadıkları çoklu temsillerin özellikle cebirde anlamlı öğrenmeyi sağladığının farkına da varmışlardır. Bu farkındalık çalışmanın kazançlarından biridir. Diğer yandan mesleki gelişim etkinlikleri sürecinde öğrencilerin tahmini öğrenme süreçleri ele alınırken temsiller işe koşulmuş ve bu temsiller üzerinden öğrencilerin kavramları nasıl içselleştirebilecekleri planlanmıştır. Bu nedenle öğretmenlerde temsil kullanımına yönelik yolların gelişmesinde TÖY'lerinin etkili olduğu da söylenebilir.

Bu araştırmada matematik öğretmenlerinin temsil şekillerini kullanmadaki bilgileri ve bu bilgiyi öğretimlerine yansıtmaya becerileri gelişme göstermiştir. Mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirdiği, böylece öğretimde bir gelişme sağlandığı (Higgins ve Parsons, 2009) dikkate alındığında bu düşünce daha da güçlenmektedir. Araştırma da kullanılan öğretmenlerin kendi öğretim videolarından bölümler izleyerek tartışma, tanımadıkları meslektaşlarının videolarını izleme ve gerçekleştirdikleri öğrenci görüşmelerini değerlendirme etkinliklerinin, öğretmenlerin temsil kullanımına yönelik öğretim uygulamalarını etkili şekilde değiştirdiği söylenebilir. Akkoç ve arkadaşları da (2011) yürüttükleri projelerinde matematik öğretmen adaylarının ders planlarında fonksiyon kavramında iki gösterim şekli arasında bağlantılar kurduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde öğretmen adaylarının da fonksiyon kavramına yönelik gösterim şekilleri arasında geçişler yapmada zorluk yaşadıkları Even (1998) tarafından da vurgulanmıştır. Uygulama sonrasında ise araştırmadaki katılımcı öğretmenler, fonksiyon kavramını öğretirken daha fazla gösterim şekli arasında geçişler yapmıştır. Üç ve daha fazla gösterim şekli arasında geçişler yapan öğretmen sayısında artış gözlenmiştir. Bu durum matematik öğretmenlerinin gösterim şekilleri arasında geçiş yapmadaki bilgilerinin de geliştiğini göstermektedir. Bu sonuç Akkoç vd.'lerinin (2011) araştırmasındaki matematik öğretmen adaylarının aldıkları eğitimin sonrasında fonksiyon kavramında daha fazla gösterim şekli arasında geçişler yapmada daha başarılı bir yaklaşım sergiledikleri sonucu ile paraleldir. Bu çalışma öğretmenlerin mesleğe atıldıktan sonraki süreçte desteğe gereksinimlerinin olduğunu ve yapılan mesleki gelişim etkinliklerinin sonucunda öğretmenlerin matematik öğretim bilgilerinin yanı sıra sınıf içinde gerçekleştirdikleri matematik öğretimlerinin de geliştirilebilir olduğunu kanıtlamıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin kullandıkları temsil kullanımını geliştirmede diğer bir ifadeyle mesleki gelişimlerini desteklemede bu çalışma kapsamında kullanılan etkinliklerin mesleki gelişim çalışmalarında kullanılabilir örnekler sunduğu söylenebilir.

Bir sonraki bölümde araştırmanın sonuçları göz önünde bulundurularak verilmiş öneriler yer almaktadır.

Öneriler

Öğretmen eğitiminin sadece hizmet öncesi değil hizmet içinde de devam etmesi bir gerekliliktir. Bu gereklilikten yola çıkılarak gerçekleştirilen bu çalışma sonunda öğretmenlerin belli bileşenler bağlamında gelişim ve değişim gösterdikleri görülmüştür. Bu değişim ve gelişim sadece öğretmenlerin öğretim bilgilerinde değil aynı zamanda direnç gösterdikleri bazı alışkanlıkların değişiminde de gözlenmiştir. Bu nedenle sadece üniversiteler, TÜBİTAK gibi kurumların bünyesinde gerçekleştirilen araştırmalar, tezler ya da projeler kapsamında değil, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından planlı ve sürekli uygulanan alana özel mesleki gelişime yönelik çalışmaların yapılması önerilmektedir. Bu çalışma kapsamında öğretmenlerle birlikte hazırlanan TÖY'lerin mesleki gelişime yönelik bileşenlerin gelişiminde etkin bir rol oynadığı bu çalışma kapsamında görülmüştür. Ancak bu çalışmanın sadece altıncı sınıf cebir öğrenme alanında yer alan örüntüler ile sınırlandırıldığı dikkate alındığında, hem sınıf düzeyleri hem de öğrenme alanları bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde kullanılabilecek TÖY'ler geliştirilebilir. Aynı zamanda bunlar matematik dersi öğretim programlarına ve öğretmenler için hazırlanacak kılavuz kitaplara yansıtılabilir. Bu araştırma, öğretmenlerin matematik öğretim bilgilerini geliştirmenin matematik öğretimlerini de geliştirmeye yetmediği sonucunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla mesleki gelişim programları sadece testlerle ölçülerek belirlenen öğretmen bilgisini geliştirmeye yönelik değil aynı zamanda gözlem yoluyla belirlenecek sınıf içi uygulamalarda kullandıkları yolları geliştirmeye yönelik planlanabilir.

Kaynakça

- Ainsworth, S. (1999). The functions of multiple representations. *Computers & Education*, 33(2), 131-152. [https://doi.org/10.1016/S0360-1315\(99\)00029-9](https://doi.org/10.1016/S0360-1315(99)00029-9)
- Akkoç, H., Özmantar, F., Bingölbali, E., Yavuz, İ., Baştürk, Ş., ve Demir, S. (2011). Matematik Öğretmen Adaylarına Teknolojiye Yönelik Pedagojik Alan Bilgisi Kazandırma Amaçlı Bir Program Geliştirme. Tübitak Projesi, 107K531, 2008-2011.
- Arcavi, A., and Schoenfeld, A. H. (2008). Using the unfamiliar to problematize the familiar: The case of mathematics teacher in-service education. *Canadian Journal of Science, Mathematics, and Technology Education*, 8(3), 280-295. <https://doi.org/10.1080/14926150802315122>
- Ball, D. L., Thames, M. H., and Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special. *Journal Of Teacher Education*, 59(5), 389-407. <https://doi.org/10.1177/0022487108324554>
- Borko, H., Jacobs, J., Koellner, K., and Swackhamer, L. (2015). *Mathematics professional development: Improving teaching using the problem-solving cycle and leadership preparation models*. New York: Teachers College Press.
- Bulut, D. B., Aygün, B., and İpek, A.S. (2018). Meaning of the Primary and Secondary School Students towards Equal Sign. *Turkish Journal of Teacher Education*, 7(1), 1-16.
- Cai, J., and Hwang, S. (2002). Generalized and generative thinking in US and Chinese students' mathematical problem solving and problem posing. *The Journal of Mathematical Behavior*, 21(4), 401-421. [https://doi.org/10.1016/S0732-3123\(02\)00142-6](https://doi.org/10.1016/S0732-3123(02)00142-6)

- Common Core State Standards. (2015). Common Core Standards Initiative. Retrieved from <http://www.corestandards.org/>.
- Çelik, D., ve Sağlam-Arslan, A. (2012). Öğretmen adaylarının çoklu gösterimleri kullanma becerilerinin analizi. *İlköğretim Online*, 11(1), 239-250.
- Çıkla, O. A., and Çakıroğlu, E. (2006). Seventh grade students' use of multiple representations in pattern related algebra tasks. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(31), 13-24.
- Dündar, S., ve Yılmaz, Y. (2015). Matematik öğretmen adayları hangi gösterim biçiminde daha başarılıdır? İntegral örneği. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(3), 418-445. <https://doi.org/10.16949/turcomat.55314>
- Earnest, D., and Balti, A. A. (2008). Instructional strategies for teaching algebra in elementary school. *Teaching Children Mathematics*, 14(9), 518-522. <https://doi.org/10.5951/TCM.14.9.0518>
- Eroğlu, D., ve Tanışlı, D. (2015). Ortaokul matematik öğretmenlerinin temsil kullanımına ilişkin öğrenci ve öğretim stratejileri bilgileri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(1), 275-307. <https://doi.org/10.17522/nefmed.53039>
- Eroğlu, D., Camci, F., ve Tanışlı, D. (2019). Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin kesir bilgilerinin yapılandırılmasına ilişkin tahmini öğrenme yol haritası: Bir öğretim tasarımı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 116-143. <https://doi.org/10.9779/PUJE.2018.225>
- Even, R. (1998). Factors involved in linking representations of functions. *The Journal of Mathematical Behavior*, 17(1), 105-121. [https://doi.org/10.1016/S07323123\(99\)80063-7](https://doi.org/10.1016/S07323123(99)80063-7)
- Even, R. (1990). Subject matter knowledge for teaching and the case of functions. *Educational Studies in Mathematics*, 21(6), 521-544. <https://doi.org/10.1007/BF00315943>
- Fishman, B. J., Marx, R. W., Best, S., and Tal, R. T. (2003). Linking teacher and student learning to improve professional development in systemic reform. *Teaching and teacher education*, 19(6), 643-658. [https://doi.org/10.1016/S0742051X\(03\)00059-3](https://doi.org/10.1016/S0742051X(03)00059-3)
- Gagatsis, A., and Shiakalli, M. (2004). Ability to translate from one representation of the concept of function to another and mathematical problem solving. *Educational psychology*, 24(5), 645-657. <https://doi.org/10.1080/0144341042000262953>
- Gökkurt, B., ve Soylu, Y. (2016). Ortaokul matematik öğretmenlerinin pedagojik alan bilgilerinin bazı bileşenler açısından incelenmesi: koni örneği. *İlköğretim Online*, 15(3), 946-973. <https://doi.org/10.17051/io.2016.14548>
- Heinze, A., Star, J. R., and Verschaffel, L. (2009). Flexible and adaptive use of strategies and representations in mathematics education. *ZDM Mathematics Education*, 41, 535-540. <https://doi.org/10.1007/s11858-009-0214-4>
- Higgins, J., and Parsons, R. (2009). A successful professional development model in mathematics: A system-wide New Zealand case. *Journal Of Teacher Education*, 60(3), 231-242. <https://doi.org/10.1177/0022487109336894>

- İncikabı, S., and Biber, A. Ç. (2018). Transitions Among The Representations in The Middle School Mathematics Textbooks. *Kastamonu Education Journal*, 26(3), 729-740. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.415690>
- İncikabı, S. (2017). Çoklu temsiller ve matematik öğretimi: ders kitapları üzerine bir inceleme. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 6(1), 66. <https://doi.org/10.30703/cije.321438>
- İpek, A. S., and Okumuş, S. (2012). The representations of pre-service elementary mathematics teachers used in solving mathematical problems. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(3), 681-700.
- Karsenty, R. (2018). Professional development of mathematics teachers: Through the lens of the camera. In G. Kaiser, H. Forgasz, M. Graven, A. Kuzniak, E. Simmt, and B. Xu (Eds.), *Invited lectures from the 13th international congress on mathematical education* (pp. 269-288). Hamburg: Springer. https://doi.org/10.1007/9783319-72170-5_16
- Leikin, R. (2006). Learning by teaching: The case of Sieve of Eratosthenes and one elementary school teacher. In R. Zazkis and S. Campbell (Eds.), *Number theory in mathematics education: Perspectives and prospects* (pp.115-140). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lesh, R., Post, T. R., and Behr, M. (1987). Dienes revisited: Multiple embodiments in computer environments. In I. Wirsup and R. Streit (Eds.), *Development in school mathematics education around the world* (pp. 647-680). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Mitchell, R., Charalambous, C. Y., and Hill, H. C. (2014). Examining the task and knowledge demands needed to teach with representations. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 17(1), 37-60. <https://doi.org/10.1007/s10857013-9253-4>
- Moon, K., Brenner, M. E., Jacob, B., and Okamoto, Y. (2013). Prospective secondary mathematics teachers' understanding and cognitive difficulties in making connections among representations. *Mathematical Thinking and Learning*, 15(3), 201-227. <https://doi.org/10.1080/10986065.2013.794322>
- Nathan, M. J., and Knuth, E. J. (2003). A study of whole classroom mathematical discourse and teacher change. *Cognition and instruction*, 21(2), 175-207. https://doi.org/10.1207/S1532690XCI2102_03
- National Council of Teachers of Mathematics. (2014). *Principles to actions: ensuring mathematical success for all*. Reston, VA.
- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırmada çeşitlilik, kuramsal yönelimler. M. Bütün ve S. B. Beşir (Çev. Ed.). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri içinde (ss. 75-142). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Powell, A.B., Francisco, J.M., and Maher, C.A. (2003) An analytical model for studying the development of learners mathematical ideas and reasoning using videotape data. *The Journal of Mathematical Behavior*, 4(22), 405-435. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2003.09.002>
- Schwartz, G., and Karsenty, R. (2020). "Can this happen only in Japan?": mathematics teachers reflect on a videotaped lesson in a cross-cultural context. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 23(6), 527-554. <https://doi.org/10.1007/s10857019-09438-z>

- Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M., and Schwindt, K. (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 259–267. doi:10.1016/j.tate.2010.08.009.
- Sherin, M. G., and van Es, E. A. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20–37. <https://doi.org/10.1177/0022487108328155>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Simon, M. A. (1995). Reconstructing mathematics pedagogy from a constructivist perspective. *Journal for Research in Mathematics Education*, 26, 114–145. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.26.2.0114>
- Simon, M. (2000). Research on mathematics teacher development: The teacher development experiment. In A. Kelly , and R. Lesh (Eds.), *Handbook of research design in mathematics and science education* (pp. 335-359). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Simon, M. A. (2006). Key developmental understandings in mathematics: A direction for investigating and establishing learning goals. *Mathematical thinking and learning*, 8(4), 359-371. https://doi.org/10.1207/s15327833mtl0804_1
- Simon, M. (2014). Hypothetical learning trajectories in mathematics education. *Encyclopedia of mathematics education*, 272-275. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4978-8_72
- Stein, M. K., and Bovalino, J. W. (2001). Manipulatives: One piece of the puzzle. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 6(6), 356-359. <https://doi.org/10.5951/MTMS.6.6.0356>
- şimsek, N., and Boz, N. (2016). Analysis of Pedagogical Content Knowledge Studies in the Context of Mathematics Education in Turkey: A Meta-Synthesis Study. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(3), 799-826.
- Tanışlı, D. (2013). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının pedagojik alan bilgisi bağlamında sorgulama becerileri ve öğrenci bilgileri. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 80-95.
- Tataroglu Tasdan, B., Erduran, A., and Çelik, A. (2015). A daunting task for pre-service mathematics teachers: developing students' mathematical thinking. *Educational Research and Reviews*, 10(16), 2276-2289.
- Türnüklü, E. B. (2005). The relationship between pedagogical and mathematical content knowledge of pre-service mathematics teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 21, 234-247.
- Yayla, G., ve Özsevgeç, T. (2015). Ortaokul öğrencilerinin grafik becerilerinin incelenmesi: Çizgi grafikleri oluşturma ve yorumlama. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1381-1400.
- Yıldırım, Z., ve Albayrak, M. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Farklı Temsil Biçimlerine Göre Doğrusal İlişki Konusunu Anlama Düzeylerinin İncelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 11-26.

Summary

Introduction

Teacher's knowledge of representation and relations between representations in order to be able to teach effective mathematics are important. However, in addition to teacher's knowledge of representations, which is important for effective mathematics teaching and student' learning, the way to apply this knowledge is also important when teaching mathematics. "Mathematics teaching cycle" is the basis for this study. In this research, the "Hypothetical learning trajectories" and "teacher knowledge" components of this framework are discussed. In the context of teacher knowledge, the focus is on "teacher knowledge about mathematical activity and representations". Using the mathematics teaching cycle, hypothetical learning trajectories were designed in this research (teaching objectives and activities were prepared in collaboration with teachers and researchers). In this way, the purpose was to improve the teachers' use of representation during the implementation of these learning trajectories. During the implementation of teaching activities, there are two situations expected from teachers:

1. To guide students to use representations (table, symbolic, and verbal) based on students' thinking during the activities and to enable students to create their own representation,
2. To organize students' thinking about the representations and to guide the students to establish a relationship between the representations.

The ways that teachers use mathematical representations in teaching are important in order to make students successful. The national literature review revealed that there are few studies examining teachers' representation knowledge and related practices. In addition, the research in Turkey carried out by teachers and often prospective teachers is based on the pedagogical content knowledge, mathematical teaching knowledge, student knowledge, and curriculum knowledge which are identified with descriptive ways. This research is also a professional development study and provides information on how teachers' classroom practices were improved. Based on these requirements, this research investigated how the representations used by teachers can be integrated into teaching based on student thinking. After that, this study develop teachers' teaching on how to guide students for the use of representation based on students' thinking, and how to guide students in building relationships between representations by organizing their emerging thinking on representations. This research is also considered important in terms of providing information on which professional development practices this development can be accomplished and how teachers can use representations in their teaching based on hypothetical learning trajectories. The purpose of the research is to examine the development of elementary mathematics teachers' use of multiple representation and translations between representations throughout the implementations of hypothetical learning trajectories.

Methodology

This research is a "teacher development experiment" and two middle school mathematics teachers participated in this research. Teacher development experiment as a research method and teacher development model were adopted. It has two parts

used together that are (1) teaching experiment and (2) case study methods. This research took place over a period of 10 weeks. The research was conducted in 3 different stages. In the first stage, hypothetical learning trajectories were prepared covering all the objectives in the domain of algebra in the sixth grade and assuming the effective use of representations during teaching. At this stage, professional development activities were prepared for the teaching experiments which is conducted every week with the teachers. In the second stage, one of the experts carried out a teaching experiment with two teachers. Following the professional development activity, teaching activities were designed with teachers in accordance with the hypothetical learning trajectories. In the third stage, teachers implemented teaching activities based on hypothetical learning trajectories in their classrooms. Teachers taught 5 lesson hours in the first five weeks of this phase and 2 lesson hours in the last four weeks.

In this research, two different main data were used to reveal the development of teachers in the use of representation within their teaching: (1) course videos taken during the teaching of teachers, (2) videos taken during professional development meetings with teachers. In this study, 64 hours of video recordings taken in the case study and 40 hours of video recordings taken in teaching experiments were analyzed. After the completion of the three-phase process in the teacher development experiment, the videos defined as data were watched again and the sections presented to the validity-reliability committee were translated. Following the completion of the translations, the dialogues were coded. In the coding phase, separate codes were assigned for each teacher. After coding all the data, a storyline was created to reveal the development of teachers. The storyline included 17 activities selected from 64 lesson hours, which is showing the development of teachers.

Results

Results of this research revealed that teachers guide students to use representation based on students' thinking, to enable students to form their own representations, and to guide students in establishing relationships by organizing their emerging thinking about representations. While teachers did not use representations in depth at the beginning, their use of representations changed conceptually towards the end of the research. In addition, at the end of the research, they used multiple representations as a tool based on student thinking and made the relationships between these representations. While there was no relationship between representations they used at the beginning of the research, they included the relations between the representations towards the end of the research. They also guided students to create different forms of representation and guided students to relate representations.

Recommendations

In this study, it was revealed that the hypothetical learning trajectories designed with teachers play an active role in the development of components for professional development. Therefore, the Ministry of National Education should plan and implement professional development programs for teachers. These professional development programs should be for not only improving teacher knowledge, which is determined by measuring with tests, but also improving the ways they use in classroom practices to be determined through observation. Given that, teachers'

awareness of their own learning affects their students' beliefs about how they learn; teachers can create their own learning environments they can learn with their colleagues. Finally, professional development programs should be planned to change teachers' beliefs about learning and teaching.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı =Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi=28.05.2014

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= 2/10 sayılı etik kurul kararı

Authors' Biodata/ Yazar Bilgileri

Deniz EROĞLU Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik Eğitimi Anabilim Dalında Öğretim Üyesi olarak görev yapmaktadır.

Deniz Eroglu works at Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Faculty of Education, Department of Mathematics Education as an Assistant Professor.

Dilek TANIŞLI Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik Eğitimi Anabilim Dalında Öğretim Üyesi olarak görev yapmaktadır.

Dilek Tanışlı works at Anadolu University, Faculty of Education, Department of Mathematics Education as a Professor.

Contribution of Literature to Language Teaching and Learning

Hatice Okyar¹

Type/Tür:

Review/Derleme

Received/Geliş Tarihi: April 13/
13 Nisan 2020

Accepted/Kabul Tarihi: July 1/ 1
Temmuz 2020

Page numbers/Sayfa No: 330-343

Corresponding

Author/İletişimden Sorumlu

Yazar: okyarhatice@gmail.com



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication. / Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright © 2017 by

Cumhuriyet University, Faculty
of Education. All rights reserved.

Abstract

The main purpose of this paper is to explain the advantages of using literature as a resource in second and foreign language classrooms. To this end, the benefits of integrating literature in language classrooms is first presented within the scope of the following items: a) authenticity, b) cultural awareness, c) thinking skills, d) personal development, e) four basic language skills (i.e. reading, writing, listening and speaking). In the second section, the paper provides information about the significant contribution that different literature genres (e.g. poetry, drama) can make to language learning. The third section of this article highlights the importance of specific criteria (e.g. students' language level, age, cultural background) for selecting appropriate literary texts to be used in foreign language classrooms. In the concluding section, this paper suggests that, in order to get the full benefit of these advantages, language teachers should be properly trained on the effective use of literary texts, as well. All in all, this paper emphasizes that literary texts, when chosen carefully, considering the features of the target group, and used effectively by well-trained teachers in educational settings, can add not only to the students' linguistic development, but also to their personal growth.

Keywords: Literature, language teaching, literary texts, foreign language teaching, language skills

Suggested APA Citation/Önerilen APA Atıf Biçimi:

Okyar, H. (2021). Contribution of literature to language teaching and learning. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(1), 330-343. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.719796>

¹ Dr. Öğretim Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Konya/Türkiye
Asst. Prof. Dr., Necmettin Erbakan University, School of Foreign Languages, Konya/Turkey
e-mail: okyarhatice@gmail.com ORCID ID: orcid.org/0000-0003-4458-4805

Edebiyatın Dil Öğretimine ve Öğrenimine Katkısı

Öz

Bu çalışmanın temel amacı edebiyatın ikinci ve yabancı dil sınıflarında kaynak olarak kullanılmasının getirdiği faydaları açıklamaktır. Bu amaçla, ilk önce edebiyatın dil sınıflarına dahil edilmesinin getirdiği faydalar şu maddelerin kapsamı dahilinde sunulmuştur: a) otantiklik, b) kültürel farkındalık, c) düşünme becerileri, d) duygusal ve zihinsel gelişim, e) dört temel dil becerisi (okuma, yazma, dinleme, konuşma). İkinci bölümde bu çalışma farklı edebi türlerin (örneğin: şiir, drama) dil öğrenimine yaptığı önemli katkılar hakkında bilgi vermektedir. Çalışmanın üçüncü kısmı yabancı dil sınıflarında kullanılacak olan edebi metinlerin doğru bir şekilde seçilmesine dair dikkate alınması gereken temel kriterlerin (örneğin: öğrencilerin dil seviyesi, yaş, kültürel deneyimleri) önemini vurgulamaktadır. Çalışmanın sonuç kısmında, belirtilen faydalardan tam anlamıyla istifade edebilmek için dil öğretmenlerine edebi metinleri etkili bir şekilde kullanabilmeleri üzerine kapsamlı bir eğitim verilmesini önermektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, bu çalışma edebi metinlerin, hedef grubun özellikleri dikkate alınarak seçildiğinde ve iyi eğitilmiş öğretmenler tarafından eğitim ortamlarında etkili bir biçimde kullanıldığında, öğrencilerin sadece dilsel gelişimlerine değil aynı zamanda kişisel gelişimlerine de katkıda bulunacağını vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Edebiyat, dil eğitimi, edebi metinler, yabancı dil eğitimi, dil becerileri

Introduction

Literature, in the most general sense, refers to “written artistic works, especially those with a high and lasting artistic value” and the word “literary” is defined as the one “connected with literature” (Cambridge advanced learner’s dictionary, 2003, p. 729). In connection with this definition, short stories, novels, poems and plays are specified as the examples of ‘literary texts’ (Takahashi, 2015). Inclusion of literature, more specifically literary texts, in second and foreign language classes has been a topic of study for many years. With the emergence of different language teaching methods and approaches, the use of literature for foreign language teaching purposes has gone through ups and downs. For instance, during the period where the Grammar Translation Method (GTM) was popular, literature was at the core of language teaching, and translation was a common classroom technique where students were asked to translate literary texts from a foreign language to the students’ mother tongue and vice versa (Larsen-Freeman, and Anderson, 2011). However, with the emergence of other language teaching methods that emphasize the importance of communication in the target language (e.g. the Direct Method, the Audiolingual Method), GTM began to fall out of favour, and so did the use of literature in language classes. It was not until around the 1980s that interest in the use of literature in foreign language classes revived again. It was then the idea began to spread that literature, different from its’ role in GTM, can contribute to the development of language skills and communicative competence (Erkaya, 2005; Pardede, 2011). Since that time, many researchers (e.g. Collie and Slater, 1987; Ghosn, 2002; Hall, 2015; Hismanoglu, 2005; Lazar, 1993; McKay, 2014; Naji, Subramaniam, and White, 2019; Sage, 1987) have emphasized the multidimensional benefits literature can bring to second and foreign language classes. Considering the significant contribution of literature to both linguistic (e.g. vocabulary, speaking, writing) and non-linguistic (e.g. raising cultural awareness) domains, this paper aims

to address the following main issues: a) important reasons to use literature in language teaching classes; b) advantages of using different literary genres in language classrooms; c) the main criteria for the selection of appropriate literary texts.

Major reasons to use literature in language teaching

Based on several researchers' work (e.g. Ghosn, 2002; Hall, 2015; Hismanoglu, 2005; Lazar, 1993; McKay, 2014; Naji et al., 2019), the major benefits that literature brings to language classes can be outlined as follows:

- Demonstrating authentic, natural language
- Developing an understanding towards different cultures
- Sharpening critical and creative thinking skills
- Contributing to personal development as a whole
- Fostering basic language skills (i.e. reading, writing, speaking, listening and other language-related areas (e.g. vocabulary, grammar))

These items are explained in detail in the section below.

Demonstrating authenticity

As defined by Richards and Schmidt (2002) in Longman dictionary of language teaching and applied linguistics, authentic materials refer to those that "contain more realistic and natural examples of language use than those found in textbooks and other specially developed teaching materials" (p. 42). This definition shows that literary texts like stories, poems, and novels are more authentic materials than those found in textbooks or other teaching materials. Literary texts are the source of quality linguistic input (Lazar, 1993). Unlike EFL coursebooks that do not go beyond the imitation of the real life events (Crystal, 1987), literary texts provide learners with the "opportunities for authentic reading" (Ghosn, 2002, p. 174). Similarly, Long (1986) states that literary works, when compared to 'fabricated texts', involve learners in real communicative activities such as 'prediction, creating a scenario, debating topics on or around a text' (p. 58). In short, literature gives readers a sense of experiencing real life events.

Raising cultural awareness

Language and culture are so closely connected to each other that it is necessary to integrate culture in second language teaching and learning (Picken, 2007). Besides being used as teaching material in language classes, literary texts also offer invaluable opportunities for learners to get to know the target culture (Hall, 2015; Lazar, 1993). In this way, they can identify the similarities and differences between their own and the target culture, and thus deepen their understanding of cultural diversity. Collie and Slater (1987) explain the significant role of literature in raising cultural awareness as follows:

It is true of course that the 'world' of a novel, play, or short story is a created one, yet it offers a full and vivid context in which characters from many social backgrounds can be depicted. A reader can discover their thoughts, feelings, customs, possessions; what they buy, believe in, fear, enjoy; how they speak and behave behind closed doors. This vivid imagined world can quickly give the foreign reader a feel for the codes and preoccupations that structure a real

society. Literature is perhaps best seen as a complement to other materials used to increase the foreign learner's insight into the country whose language is being learnt (p.4).

In brief, reading literature helps students recognize the existence of countless different cultures and as they read, they can understand that each of them is valuable and needs to be met with tolerance and respect (McKay, 2014).

Developing critical and creative thinking skills

Another benefit of using literature is that it can improve students' "higher order thinking skills, such as criticality and creativity" (Naji et al., 2019, p. 7). This can be achieved through thought-provoking, challenging activities related to literary texts. For instance, while engaging with stories, students can write and compare conflicts, opposing and paradoxical elements (e.g. two opposite characteristics) of a text, on a chart in order to analyze and aid discussion about them. Alternatively, students can retell the story from the point of view of another character as a way of improving their ability to look at an issue from a different perspective (Sage, 1987). Additionally, teachers can ask authentic questions with no pre-determined answers or with more than one possible answer, which can draw students into deeper discussions about the text. These kinds of activities can foster students' critical and multidimensional thinking skills more so than traditional language learning texts.

Contributing to personal development as a whole

By reading and analyzing literary works, students become both intellectually and emotionally involved with the content. The mutual interaction between the students and the literary text gives learners an opportunity to voice how they feel, what they think, and how their personal experience relates to the literary text that they read. Engaging with literary texts can stimulate students' mental processes (e.g. questioning, reasoning). Ghosn (2002) draws attention to the "potential power of good literature to transform, to change attitudes, and to help eradicate prejudice while fostering empathy, tolerance, and an awareness of global problems" (p. 176). Therefore, students can develop a profound understanding of themselves through questioning their thoughts and feelings during their engagement with literature. To put it simply, as Lazar (1993) explains, literature addresses the learners' "personal opinions, reactions and feelings" by engaging them "as a whole person" in the learning process (p.3). Collie and Slater (1987) state that non-literary language teaching materials are based on rules and have an analytic nature, and for this reason, personal involvement remains at a superficial level. On the other hand, when interacting with literary texts, the reader gets immersed in the work and gradually starts to "inhabit" it. Rather than focusing on each individual word or sentence, the reader begins to wonder about the events, characters' reactions, and feelings in the story (Collie and Slater, 1987, p.6). These explanations show us that literary texts can take readers on a unique journey to other lands, and so language learners, while developing their language skills, can get personally involved in reading. Whether it is bitter or sweet, everyone can find something about themselves in literature.

Fostering language skills

Students' language skills also gradually improve as they engage with literature. Through reading literary texts, students can focus on both the form and meaning of texts (Hall, 2015). They can also practice and learn lexical and grammatical structures. That is to say, they can develop many skills at the same time. The following sections explain how literature develops four primary language skills: writing, reading, listening, and speaking.

Writing skill. Harris and Mahon (1997, p. 10) define writing as “a cognitive process involving the creation of meaning in visual or written language” and they emphasize that literature can significantly stimulate writing. The use of creative writing in English language teaching (ELT) classes is getting more common around the world (Hall, 2015). Given the important role of literature for learning to write creatively, this trend is important. With regard to the use of literature in the ELT context, Saito, Y. (2015) emphasizes that there is a need to see literature as a creative experience rather than studying an ordinary text. Reading and writing come together under the umbrella of literature because reading literature offers valuable linguistic input that encourages learners to write (Hirvela, 2004). Some past studies (e.g. Chen, 2006; Hirvela, 2005; Kuze, 2015) affirm the positive effects of integrating literary texts into writing classes as they are motivating and enjoyable for students and effective in improving their language skills. Through literature, learners get the opportunity to engage with a variety of real life stories and different characters, which contributes to students' creative writing. Naji et al. (2019) give the following example of activities for creative writing while studying with literary texts:

Students could change the ending of a story, or change the context of the story, for instance, updating it to the present day or setting it in their own country, or changing things in a paragraph so that they are the exact opposite, a rainy day becoming a sunny day and so on. (p. 44).

Likewise, McKay (2014, p. 496) suggests that rewriting stories from the viewpoint of different characters, responding to the texts through “personal journals and formal essays” can be very beneficial for students' writing improvement. In a similar vein, Sage (1987) proposes different activities related to short stories such as making small changes to the ending of a story, or creating a new ending and evaluating its possible effects. These activities all have a positive impact on students' creative writing skills. As Collie and Slater (1987) state, through reading literature, language learners find it easier to remember both lexical or syntactic structures, and since literature provides learners with a rich and meaningful context to work with, they can recognize the different forms and functions of written language. This, in turn, helps them sharpen their writing skills.

Reading skill. Reading literature is like opening a door to the world, and while it can broaden your horizons, it can also improve both low and high level reading skills through active reading. Literary texts can be very useful for triggering active reading which includes “predicting, connecting, questioning, clarifying, and evaluating” (Naji et al., 2019, p. 46). Some of these components are exemplified as follows:

For instance, students could keep journals about their reading, and asked to complete comments such as 'I think X is going to happen' (prediction) or 'This character reminds me of me because...' (connecting) or 'I wonder what X meant when she said _____'. Maybe she thought _____' (questioning and clarifying) (Naji et al., 2019, p. 46).

Rather than being passive readers that wait to be spoon-fed, students, under a teacher's guidance, can actively participate in the process of reading literary works. That is to say, they can be encouraged to actively interact with the text, learn to read between the lines and grasp the intended meaning behind words and sentences, make inferences, question, criticize, discuss and evaluate the text from different perspectives. These tasks can all contribute to the development of more complex reading skills. In addition to this, literature also inspires learners to do extensive reading for the enjoyment and pleasure it gives (McKay, 2014). As Hall (2015) states, "nothing is more serious or more valuable than enjoying a good story or poem..." (p.14). Literary texts can therefore motivate learners to read more.

Listening skill. Students can improve their listening skills when they listen to their teacher reading aloud from literary texts or using recorded audio files on digital platforms (McKay, 2014). Combining literature and technology can increase the richness of these lessons. Literary texts presented through audiobooks and audio recordings are, without doubt, a source of valuable listening input for students. Hearing stories and poems from a variety of voices and accents can contribute significantly to students' listening comprehension skills. Activities asking students to listen for both general and specific information can be beneficial for literature classes. While listening to audio recordings of a literary text, students' attention can be drawn to pronunciation together with intonation, linking, stress, and emotional tone. Also, dictation activities with short stories and poems can be a fruitful exercise for developing listening skills. For instance, students can be provided with a poem with blanks in each line and they can fill in the blanks while listening to their teacher or to audio recordings. Additionally, students can listen to a short story and can put scrambled sentences into the correct order according to the flow of events in the story. Further, Naji et al. (2019) suggest "listen and draw" activities to describe characters and the setting of the events in literary texts. In brief, all of these literary-based listening activities can be used as effective tools to develop students' listening skills.

Speaking skill. Integrating literary works in second and foreign language classes can also be very helpful in developing learners' speaking skills. First, literature encourages learners to interact with each other and, in so doing, enables learners to exchange ideas, feelings, and information (Saito, A. 2015). Similarly, Sage (1987) points to the importance of asking and discussing a variety of questions related to the literary text students read. These questions give students the opportunity to express their opinions, judgments, and beliefs regarding the text, and therefore practice and improve their speaking as well. Naji et al. (2019) suggest two types of activities that can be used to improve speaking while using literary texts. The first type of activity is called "choral speaking," which refers to reading aloud poem or literary prose, which can be good practice for "pronunciation, word stress, sentence stress, and intonation" (p.45). The second type of activity is called "digital remixing" and it is used for integrating music, images, and literary text so that it motivates students to

read the text in detail in order to find harmonious visuals and sound effects. Also, roleplays based on literary texts can help students to improve their oral language performances (Moody, 1971, Sage, 1987). Another important point to mention is that engaging with literary texts can help learners improve their “sociolinguistic and pragmatic competence” so that they can question whether the language used in a specific context is appropriate or not (McKay, 2014, p. 495).

The advantages of using different genres of literature in language teaching

The advantages of using poetry in language teaching

Poetry shows us the power of words to come together to say a lot in a few words. While reading poetry, we recognize how a simple word can mean a lot when combined with the writer’s feelings and thoughts. Poetry, with its distinctive features and aesthetic value, can engage students both mentally and emotionally and can evoke deep feelings and emotional responses (Sage, 1987). It not only contributes to the development of language skills in general but also to learning metaphorical language because it is rich in figurative expressions such as “metaphor, simile; symbolism; paradox; personification, and irony” (Sage, 1987, p.14). Poems are short in length but full of meaning, and therefore they are practical to use within class time. This feature is defined by Tibbetts (1997) as the “economy of expression” (p.95). Poems also present the use of rhyme and rhythmic patterns and they give students the opportunity to learn through repetition of vocabulary and language structures (Tibbetts, 1997).

The advantages of using short stories in language teaching

Stories ranging from folk and fairy tales to fables and anecdotes are valuable sources that motivate students to read. Students are typically familiar with these types of stories because they have been brought up on them from a young age, often having been told similar stories by their grandparents and older relatives. Multiple intelligences, especially emotional intelligence, can be activated through stories such as these (Mourao, 2009). Learning strategies like “listening for general meaning; predicting; guessing meaning; hypothesising” can be improved through the use of stories (Mourao, 2009, p.18). Stories are generally composed of a clear “beginning, middle and an end” and this smooth flow motivates students with different language levels to read through to the end (Erkaya, 2005, p.5). Stories include both simple (e.g. setting, plot, character) and complex (e.g. climax, conflict, resolution) literary elements and these can be taught to students depending on their level of proficiency (Erkaya, 2005). The inclusion of stories in language classes is beneficial for the following reasons: a) practicality: stories generally have a reasonable length, and so using them as a teaching tool does not take too much time; b) stories are not very difficult for students, and so they can also handle them on their own; c) there are many different types of stories, and this makes it easier for teachers to find stories that fit students’ interests and needs (Collie and Slater, 1987). Activities related to short stories can contribute to the learners’ vocabulary, grammar and cultural knowledge. Through short stories, students can practice and learn a great number of new words and grammar structures (Sage, 1987).

The advantages of using novels in language teaching

Lazar (1993) states that "like the short story, the traditional novel involves a chronological sequence of events, linked by relations of cause and effect" (p. 89). Additionally, "in a novel there is likely to be a larger cast of characters than in a short story, the plot may be more complicated and methods of narration can sometimes be more complex" (Lazar, 1993, p. 89). Their length may seem impractical for teaching in one or two class hours but the chapters can be split up and read part by part (Collie and Slater, 1987). Through novels, students can see advanced vocabulary and grammar use in meaningful contexts. The learning activities used for novels can ask students to make hypotheses and inferences. In addition to the development of language related skills, reading novels can have positive effects on students' emotional and intellectual development (Lazar, 1990).

The advantages of using drama in language teaching

Drama is the mirror of everyday life. Through drama, the reading experience goes beyond the pages of the book and comes alive on stage. This distinctive feature makes it a valuable tool to be used for educational purposes. Drama-based activities like roleplays, improvisation, and scenarios can be a productive part of a communicative language syllabus as it enables students to translate knowledge into action. Kao and O'Neill (1998) put forward that "drama sustains interactions between students with the target language, creating a world of social roles and relations in which the learner is an active participant" (p.4). In other words, in ESL/EFL classes, drama-based activities offer a specific meaningful context in which students can actively communicate with each other in the target language by performing various roles (e.g. performing the role of a successful businessman, a helpful neighbour, an experienced gardener, a naughty grandchild or an over-protective mother). The more different the roles they play, the more they develop intellectually, personally, emotionally and socially. Moreover, the more they engage with the target language in these settings, the more they learn how to use it in different real-life situations. As a result, students practice speaking the target language and also develop pragmatic competence in the language. That is to say, they can learn when to say what to whom, which calls pragmatic knowledge into action as the roles they play change from context to context. With practice in drama-based activities, students can develop an understanding of how to say things in different contexts and recognize the difference between formal and informal language. As students realize that they can use the language to communicate their ideas, thoughts and feelings, they can build up their confidence day by day (Wessels, 1987, p.10). Drama also helps students acquire pronunciation and prosodic features such as intonation and rhythm (Wessels, 1987). In addition to these benefits, Mahoney (1997) emphasizes other outcomes of drama-based education as follows: a) Drama offers an opportunity to practice not only linguistic but also paralinguistic (e.g. body language, gestures) communication; b) Drama can help students distinguish between explicit (direct) and implicit (indirect) meaning. Furthermore, through drama, language instructors can create a multi-sensory learning environment which addresses all learning styles: visual, auditory, and kinesthetic. As a result of this, drama-based activities can promote lifelong learning.

Suggestions on the selection of appropriate literary texts

The selection of appropriate literary works for use in foreign language classes is, without a doubt, a very crucial issue. If the selected literary texts do not meet certain criteria, then there is no point in using them for instruction in very limited classroom time. While choosing the most suitable literary work for a specific group of language learners, it is essential to carefully consider the target groups' "needs, interests, cultural background and language level" (Collie and Slater, 1987, p.6). In line with this, at the beginning of a course, language instructors can do a needs analysis to understand what their students actually need. For instance, literary texts can be used to teach or practice a particular grammar structure, or they can be used to highlight specific parts of speech like adjectives, adverbs, and so on. When students see that the things they do fulfill their language learning purposes and needs, they can become more motivated. Also, the topic of the literary text needs to be appealing, engaging, and interesting for the target group, otherwise, they may easily lose their motivation for reading it. The instructor must also ensure that the literary work is at an appropriate level of difficulty for the students. McKay (2014) suggests instructors choose texts "that are not too difficult for the students on either a linguistic or conceptual level" (p. 491). This is because if the chosen literary material has a very complicated vocabulary and syntax for the target group, then students may be discouraged from continued reading. Similarly, if the concepts mentioned in the text are too abstract for students to grasp, they may develop a sense of failure. A literary text that is appropriate for advanced learners may not be appropriate for pre-intermediate level students, and vice versa. With regard to this, Moody (1971) states that "...no student can ever be induced to experience enjoyment of a literary experience beyond his range" and suggests that "... all the works of literature in the world could be graded in terms of their simplicity or complexity, their remoteness or their accessibility" (p. 15). Therefore, unfamiliar vocabulary and difficult sentence structures can be an obstacle between literary text and students, and this obstacle needs to be minimized (Sage, 1987). Finally, during the selection process, the role of culture in literary texts requires great attention as well. It would be beneficial to choose literary works that present cultural objects and cultural practices in a comprehensible way. Otherwise, explaining all of the complex cultural elements takes too much time and students can get bored while trying to understand the cultural meanings behind each expression. Contemporaneity and universality of the texts are also very important factors (Ghosn, 2002, Sage, 1987). Ghosn (2002) suggests that instructors choose contemporary works that reflect the current and common cultural values, attitudes, practices and traditions of a place, rather than old-fashioned ones which present old cultural traditions that may confuse young readers. Related to this issue, Tseng (2010) researched students' perceptions of literature and found that students prefer to read contemporary literary works like movie novels, fantasy, and realistic fiction rather than classic literature. Students may lose interest when they encounter ancient or uncommon words and historical events of the distant past in literary texts and therefore selecting stories with contemporary events and with more familiar words will be more effective in keeping the students' attention alive (Sage, 1987). Additionally, the length of the text is another factor that needs to be considered (Lazar, 1993). If the target text is too long, then it will be

difficult to cover it properly within limited class hours. Therefore, choosing texts with appropriate length is another factor that needs to be kept in mind as texts are selected.

Deciding how to use literary texts in lessons is as important as which texts to choose. Therefore, in light of suggestions offered by various researchers (e.g. Collie and Slater, 1987; Ghosn, 2002, Lazar, 1993; McKay, 2014; Naji et al., 2019; Sage, 1987), the following questions are formulated so that teachers can use them as a guideline while deciding how to choose and how to use literary texts in their lessons:

- What genre (e.g. short story, poem) do my students prefer to read most?
- Is the text appropriate for my students' level in terms of vocabulary, grammar, and sentence structure?
- Is the language of the text clear and understandable?
- Is the text appropriate for my students' age? (Consider young, adolescent or adult learners' characteristics).
- Do I need to give too much background information about the text (e.g. historical background, biography of the author)?
- Is the text culturally appropriate for my students? To what extent are the students familiar with the cultural elements in the text? Are the cultural concepts too difficult to understand?
- Is the topic of the text interesting and appealing for students?
- Does it meet the language learning needs of my students?
- How long is the text? How much class time should be devoted to the text and each activity?
- What kind of audio-visual aids (e.g. illustrations, charts, graphics, background music, videos, recordings) can I use to facilitate students' comprehension of the text?
- Can I use technology-based formats (e.g. mobile apps, digital stories) while introducing the text to the students?
- How can I present the text in a way that all language skills can be developed?
- What kind of activities can I use before, during, and after they read the text?
- How can I help my students actively engage with the text and participate in the lesson? What kind of activities can I use to keep their attention and motivation high?
- Can I use this text effectively to stimulate my students' imagination and creativity? In what ways can I contribute to my students' critical thinking and interpretive skills?
- How can I use the text in a way that addresses different learning styles that students possess: visual, auditory, and kinesthetic?
- What kind of activities can I use to address different types of intelligence (e.g. spatial intelligence, interpersonal intelligence, intrapersonal intelligence, musical intelligence)?

Conclusion

This paper presented the valuable contributions that literature offers to second and foreign language teaching and learning processes. Literary texts, when selected carefully, can add both to the linguistic and non-linguistic growth of students.

Therefore, training teachers on the use of literary materials in ESL/EFL classes seems to be very important (Hall, 2015; Sage, 1987). Teachers' perceptions towards the inclusion of literature in language classes and their competency in using it are crucial factors that require attention. For instance, Saka (2018) carried out interviews with pre-service English teachers to find out their perceptions about the use of literature in teaching English. The findings revealed that even though these prospective teachers were well aware of the benefits of literature, they did not feel that they had enough competency to use it. Likewise, Zengin, Basal and Yukselir (2019), conducted a study with English language teachers and reported that the majority of the teachers held positive beliefs about using literature in language classes and indicated that the inclusion of literature can contribute to the students' cultural awareness as well as develop language skills (e.g. reading, writing). Only a few teachers reported the opposite and the researchers deduced that this may have resulted from teachers' insufficient knowledge of how to use literary works in their classes as well as other reasons like their own educational background. As these studies show, teachers may not feel qualified enough to use literary materials in their classes (Paran, 1998). For this reason, if language teachers receive comprehensive pre- and in-service training on the use of literature, the benefits that literary texts bring to the classes can double or even triple.

Another important consideration is that students' perceptions about literature are as important as teachers' perceptions. Therefore, when integrating literature into language classes, students' ideas, needs, interests need to be considered. Evaluating the usefulness of a literary text from the students' viewpoint is crucial. For instance, Tevdovska (2016) conducted a study to identify EFL students' attitudes toward using literary texts while learning English. In that study, the students were found to be willing to read contemporary literary texts and mostly preferred to read novels and stories rather than poems. Most of the students reported that the complex language in some literary texts is a downside of their use and preferred to be provided with some background information about the culture, author and so on. They also indicated that visual materials (e.g. videos) related to the text helped them understand the text better. This study is a good example of how necessary it is to get students' opinions during the learning process. Every learning context is unique, so getting students' opinions from the very beginning of the learning process can help maximize the benefits of using literary texts.

Finally, teachers can make the use of literature in their teaching more motivating and enjoyable by using different techniques. In order to enrich the learning process, literature can be presented to students in various ways like picturebooks, graphic novels, story apps, and so on (see Bland, 2019). Technology offers a great number of useful online resources for instructors. Naji et al. (2019) explain that thanks to electronic literature, language learners can access numerous technology-based literary forms and identify new literary formats like "mobile apps, virtual and augmented reality, digital poetry, text novels, and interactive fiction" (pp. 99-100). The way the literary works are presented can have a great effect on students' learning, and so taking advantage of technology in this process can be of great use.

References

- Bland, J. (2019). Learning through literature. In S. Garton and F. Copland (Eds.), *The Routledge handbook of teaching English to young learners* (pp. 269-287). New York: Routledge.
- Cambridge advanced learner's dictionary* (2003). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Chen, Y-M. (2006). Using children's literature for reading and writing stories. *Asian EFL Journal*, 8(4), 210-232.
- Collie, J., and Slater, S. (1987). *Literature in the language classroom. A resource book of ideas and activities*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (1987). *Child language, learning and linguistics*. London: Edward Arnold.
- Erkaya, O. R. (2005). Benefits of using short stories in the EFL context. *Asian EFL Journal*, 8, 1-13.
- Ghosn, I. K. (2002). Four good reasons to use literature in primary school ELT. *ELT Journal*, 56(2), 172-179. <https://doi.org/10.1093/elt/56.2.172>
- Hall, G. (2015). Recent developments in uses of literature in language teaching. In M. Teranishi, Y. Saito and K. Wales (Eds.), *Literature and language learning in the EFL classroom* (pp 13-25). Basingstoke: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137443663_2
- Harris, J., and Mahon, T. (1997). Writing and the use of literature in the English classroom. In P. Falvey and P. Kennedy (Eds.), *Learning language through literature: A sourcebook for teachers of English in Hong Kong* (pp. 9-27). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Hirvela, A. (2004). *Connecting reading and writing in second language writing instruction*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press. <https://doi.org/10.3998/mpub.23736>
- Hirvela, A. (2005). ESL students and the use of literature in composition courses, *Teaching English in the Two-Year College*, 33(1), 70-77.
- Hismanoglu, M. (2005). Teaching English through literature. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 53-66.
- Kao, S.-M., and O'Neill, C. (1998). *Words into worlds: Learning a second language through process drama*. Stamford, Conn: Ablex.
- Kuze, K. (2015). Using short stories in university composition classrooms. In M. Teranishi, Y. Saito, and K. Wales (Eds.), *Literature and language learning in the EFL classroom* (pp. 182-196). Basingstoke: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137443663_13
- Larsen-Freeman, D., and Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching* (3rd ed.). New York, NY: Oxford University Press.
- Lazar, G. (1990). Using novels in the language-learning classroom. *ELT Journal*, 44(3), 204-214. <https://doi.org/10.1093/elt/44.3.204>
- Lazar, G. (1993). *Literature and language teaching: A guide for teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511733048>
- Long, M. (1986). A feeling for language: The multiple values of teaching literature. In C. Brumfit, and R. Carter (Eds.), *Literature and language teaching* (pp. 42-59). Oxford: Oxford University Press.

- Mahoney, D. (1997). Drama in the classroom. In P. Falvey, and P. Kennedy (Eds.), *Learning language through literature: A sourcebook for teachers of English in Hong Kong* (pp. 117- 133). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- McKay, S. (2014). Literature as content for language teaching. In M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, and M. A. Snow (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (4th ed.) (pp. 488-500). Boston, MA: National Geographic Learning/Heinle Cengage Learning.
- Moody, H. L. B. (1971). *The teaching of literature*. London: Longman.
- Mourao, S. (2009). Using stories in the primary classroom. In *BritLit: Using literature in EFL classrooms* (pp. 17-26). London: British Council. Retrieved 28 December 2019.
https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_BritLit_elt.pdf
- Naji, J., Subramaniam, G., and White, G. (2019). *New approaches to literature for language learning*. Switzerland: Palgrave Macmillan.
<https://doi.org/10.1007/978-3-030-15256-7>
- Paran, A (1998). Helping learners to create and own literary meaning in the ELT classroom. *Ideas: The APIGA Magazine*, 1, 6-9.
- Pardede, P. (2011). Using short stories to teach language skills. *Journal of English Teaching*, 1(1), 14-27. <https://doi.org/10.33541/jet.v1i1.49>
- Picken, J. D. (2007). *Literature, metaphor, and the foreign language learner*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230591608>
- Richards, J. C., and Schmidt, R. (2002). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (3rd ed.). London, UK: Longman, Pearson Education.
- Sage, H. (1987). *Incorporating literature in ESL instruction*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Saito, A. (2015). Bridging the gap between L1 education and L2 education. In M. Teranishi, Y. Saito, and K. Wales (Eds.), *Literature and language learning in the EFL classroom* (pp. 41-60). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
https://doi.org/10.1057/9781137443663_4
- Saito, Y. (2015). From reading to writing: Creative stylistics as a methodology for bridging the gap between literary appreciation and creative writing in ELT. In M. Teranishi, Y. Saito, and K. Wales (Eds.), *Literature and language learning in the EFL classroom* (pp. 61-74). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
https://doi.org/10.1057/9781137443663_5
- Saka, F. (2018). Views of pre-service English teachers on the role of literature in EFL classes. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(2), 138-148.
- Takahashi, K. (2015). Literary texts as authentic materials for language learning: The current situation in Japan. In M. Teranishi, Y. Saito, and K. Wales (Eds.), *Literature and language learning in the EFL classroom* (pp 26-40). Basingstoke: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137443663_3
- Tevdovska, E. S. (2016). Literature in ELT setting: Students attitudes and preferences towards literary texts. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 232, 161-169.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.041>

- Tibbetts, D. (1997). Poetry writing and language learning. In P. Falvey, and P. Kennedy (Eds.), *Learning language through literature: A sourcebook for teachers of English in Hong Kong* (pp. 93-106). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Tseng, F. (2010). Introducing literature to an EFL classroom: Teacher's presentations and students' perceptions. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(1), 53-65. <https://doi.org/10.4304/jltr.1.1.53-65>
- Wessels, C. (1987). *Drama*. Oxford: Oxford University Press.
- Zengin, B., Basal, A., and Yukselir, C. (2019). Investigation into the perceptions of English teachers and instructors on the use of literature in English language teaching. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 19(1), 155- 166.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Author's Biodata/ Yazar Bilgileri

Hatice Okyar currently works as an assistant professor at Necmettin Erbakan University, School of Foreign Languages, Konya, Turkey. Her research interests include foreign language education, language learning strategies and language teaching methodology.

Hatice OKYAR Necmettin Erbakan Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda Dr. Öğretim Üyesi olarak görev yapmaktadır. Araştırma ilgi alanları arasında yabancı dil eğitimi, dil öğrenme stratejileri ve dil öğretim metodolojisi yer almaktadır.

Farklı Öğrenme Yollarının Kullanıldığı Zengin Öğrenme Ortamlarının Matematiksel Muhakeme Becerisine ve Problem Çözmeye Yönelik Tutuma Etkisi

Tamer Kutluca¹

Ali Tum²

Type/Tür:

Research/ Araştırma

Received/Geliş Tarihi: April 17/
17 Nisan 2020

Accepted/Kabul Tarihi: August
19/19 Ağustos 2020

Page numbers/Sayfa No: 344-370

Corresponding

Author/İletişimden Sorumlu

Yazar: tkutluca@dicle.edu.tr

iThenticate®

This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication. / Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright © 2021 by

Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

Öz

Bu araştırmanın amacı, farklı öğrenme yolları kullanılarak zenginleştirilen öğrenme ortamında öğrenme tercihlerine göre oluşturulan işbirlikli heterojen öğrenci gruplarıyla gerçekleştirilecek öğretimin matematiksel muhakeme becerisine ve problem çözmeye yönelik tutuma etkisini incelemektir. Çalışma Güneydoğu Anadolu bölgesinde bulunan bir il merkezinden rastgele seçilen bir devlet ortaokulunda okuyan yedinci sınıflar arasında matematik başarısı açısından orta düzeyde ve öğrenme stilleri açısından heterojen dağılım gösteren 23 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Zenginleştirilen öğrenme ortamlarında kesirler ve tamsayılar konularının öğretimi; teknoloji destekli uygulamalar, eğitsel oyunlar, somut materyaller ve karikatürler kullanılarak, günlük yaşamla ilişkilendirilerek ve işbirlikli heterojen gruplarla yapıcı tartışmalar yapılarak 6 hafta boyunca gerçekleştirilmiştir. Araştırma, nicel araştırma yaklaşımlarından öntest - sontest kontrol grupsuz deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri, Matematiksel Muhakeme Testi (MMT)'ne ve Matematik Problemi Çözme Tutum Ölçeği (MPÇTÖ)'ne öntest ve sonteste verdikleri cevaplardan elde edilmiştir. MMT'ye verilen cevaplar Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi ve Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiştir. Ayrıca MMT'ye ilişkin bazı öğrenci cevapları öntest ve sonteste göre kıyaslanarak yorumlanmıştır. MPÇTÖ'ye verilen cevaplar ise ilişkili örneklem için t-testi kullanılmıştır. Bu öğrenme ortamında gerçekleştirilen öğretimin öğrencilerin matematiksel muhakeme becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiği ve matematik problemi çözme tutumlarını anlamlı düzeyde iyileştirdiğini göstermiştir. Bu öğrenme ortamının her öğrenme stilline yönelik matematiksel muhakeme becerisini anlamlı düzeyde geliştirdiği ancak öğrenme stilleri açısından bir muhakeme becerisinin gelişiminde bir farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Farklı öğrenme yolları, zenginleştirilmiş öğrenme, matematiksel muhakeme, problem çözme, tutum

Suggested APA Citation/Önerilen APA Atf Biçimi:

Kutluca, T., & Tum, A. (2021). Farklı öğrenme yollarının kullanıldığı zengin öğrenme ortamlarının matematiksel muhakeme becerisine ve problem çözmeye yönelik tutuma etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(1), 344-370. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.722191>

¹ Doç.Dr., Dicle Üniversitesi, Z.G. Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Diyarbakır/Türkiye

Assoc.Prof.Dr., Z.G. Faculty of Education, Departments of Mathematics and Science Education, Diyarbakır/Turkey

e-mail: tkutluca@dicle.edu.tr ORCID ID: [orcid.org/ 0000-0003-0730-5248](https://orcid.org/0000-0003-0730-5248)

² Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Adıyaman/Türkiye

Teacher, Ministry of National Education, Adıyaman/Turkey

e-mail: a.tum31@hotmail.com ORCID ID: [orcid.org/ 0000-0002-7472-9553](https://orcid.org/0000-0002-7472-9553)

The Effect of Enriched Learning Environments Using Different Learning Ways on Mathematical Reasoning Skills and Problem Solving Attitude

Abstract

The aim of this research is to investigate the effect of teaching with cooperative heterogeneous groups of students created according to learning preferences in learning environments diversified by different learning methods on mathematical reasoning skills and problem solving attitude. This study was carried out in an official secondary school, determined by random selection from a city center in the Southeastern Anatolia region. In addition, it was applied to 23 students from seventh grade students studying in this school, having a high level of mathematics achievement and having a heterogeneous distribution in terms of learning styles. Teaching of fractions and integers in enhanced learning environments; Constructive analyzes were carried out for 6 weeks (26 lessons in total) using applications that include technology support, educational games, concrete materials and cartoons, establishing relationships with daily life and with the help of cooperative heterogeneous groups. The research was carried out by using an experimental design that is not a pretest-posttest control group, which is one of the quantitative research approaches. The data of the study were obtained with Mathematical Reasoning Test (MRT) and Mathematics Problem Solving Attitude Scale (MPSAC). The answers given to MRT were analyzed with Wilcoxon Signed Sequence Test and Kruskal Wallis test. In addition, the answers of some students obtained by MRT were interpreted according to pretest-posttest. On the other hand, the answers obtained with MPSAC were used for the related samples t-test. The series of analysis show that teaching performed in this learning environment improves students' mathematical reasoning skills significantly and enhances their attitudes towards solving maths problems considerably. In addition, it was concluded that in the learning environment, mathematical reasoning skills for all learning styles were significantly improved, but there was no change in learning styles and the development of reasoning ability.

Keywords: Different learning ways, enriched learning, mathematical reasoning, problem solving, attitude

Giriş

Son yıllarda öğrencilerin zihinsel süreçlerini ortaya koyacak ve bireysel farklılıkları gözlemeksizin her öğrencinin kendine özgü şekilde öğrenme gerçekleştirebilmesi adına çeşitli öğretim metotlarını içerisinde barındıran yaklaşımlar geliştirildiği görülmektedir (Erdem, 2015; Fitriani, Rayid ve Dewanti, 2020). Bu yaklaşımların bireyde tam anlamıyla öğrenme gerçekleşmesi hedefiyle geliştirildiği söylenebilir. Geliştirilecek yaklaşımların bireysel farklılıkları dikkate alarak öğrenciyi merkeze alacak şekilde ortaokul matematik dersi öğretim programında (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015; 2018) da ifade edildiği gibi problem çözme sürecinde matematiksel düşünce ve muhakemeleri rahatlıkla ortaya koymasını sağlayacak yöntem ve stratejiler içermesi gereklidir. Çünkü öğrenciyi merkeze alan bu tür yaklaşımların kullanıldığı öğrenme ortamında bilgi statik olmaktan çıkarak dinamik hale gelir. Öğrenci öğrendiği bilgileri kullanarak yeni bilgiler üretebilir. Bu bilgileri karşılaştığı problemleri çözmek için kullanırken düşüncelerini ve muhakemesini rahatça ortaya koyabilir. Bu nedenle sınıflarda kullanılacak etkinliklerin, öğrencide bilgiyi ezbere öğretmek yerine bilgiyi keşfetmeye yöneltecek şekilde düzenlenerek uygulanması gereklidir (Novak ve Gowin, 1984). Ayrıca öğrenme ortamlarında farklı yaklaşımların kullanılması zor olarak bilinen derslere karşı motivasyon sağlayarak

ön yargıları kırmaya yardımcı da olabilir (Özalp, 2006). Farklı öğretim, yöntem ve tekniklerle kavramların öğretilmesi öğrencilere farklı bakış açıları kazanabileceği gibi matematiksel kavram veya konuları anlamakta zorlanan öğrenciler için alternatif yaklaşımları içerisinde barındıracağını gözden kaçırmamak gereklidir.

Okul matematiğinin temel amaçlarından biri bireye günlük hayatında karşılaştığı problemlerin üstesinden gelmek için temel matematiksel beceriler kazandırmaktır (Fitriana, Musdi ve Anhar, 2018). Bu matematiksel beceriler; problem çözme, muhakemede bulunma, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini içerir. Nitekim ilkökul ve ortaokul matematik dersi öğretim programı'nda (MEB, 2018) problem çözme süreçlerinde kendi fikirlerini ve muhakemelerini rahatlıkla belirtebilecek; başkalarının bulunduğu muhakemelerdeki eksiklikleri görebilecek ve matematiksel düşünceyi matematiksel argümanları doğru kullanarak mantıklı bir şekilde açıklayacak ve paylaşacak öğrencilerin yetiştirilmesine yönelik vurgu yapılmıştır. Öte yandan, Kilpatrick, Swafford ve Findell (2001) muhakemenin matematiği bir arada tutan bir rolü olduğuna vurgu yapmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin matematiksel muhakemelerini geliştirmek ve kullanmalarını teşvik etmek her matematik derslerinde bir amaç olmalıdır (Bragg, Herbert ve Davidson, 2018). Matematik eğitimi ve öğretimi üzerinde yapılan birçok araştırmada (Erdem, 2015; Erdem ve Gürbüz, 2015; Fischbein ve Schnarch, 1997; Kramarski, Mevarech ve Lieberman, 2001; Lithner, 2008; Polaki, 2002; Umay, 2003) matematik öğrenme sürecinde matematiksel muhakemenin önemli rolünden bahsedilmektedir. Öyle ki bu çalışmalarda muhakeme becerisinin matematik başarısıyla ilişkili olduğu ve daha iyi muhakeme becerisini kullanan bireylerin problem çözümede daha etkili çözümler geliştirerek daha başarılı olduğu ortaya konmuştur.

Literatürde matematiksel muhakemenin gelişimine yönelik tartışma odaklı öğretim, eğitsel oyunlar, teknoloji destekli öğretimler gibi öğretimlerin kullanıldığı uluslararası birçok çalışmaya rastlamak mümkündür (Ayal, Kusuma, Sabandar ve Dahlan, 2016; Houssart ve Sams, 2008; Kasmer ve Kim, 2011; Kramarski ve Zeichner, 2001; McClain ve Coob, 2001; Mueller ve Yankelewitz, 2014; Olsson, 2018; Pellerin, 2012). Ancak ülkemizde matematiksel muhakemenin geliştirilmesine yönelik üstbilişsel stratejiler yaklaşımına dayalı (Piltin, 2008), argümantasyona (tartışmaya) dayalı öğretimin kullanıldığı (Doruk, Duran ve Kaplan, 2018) ve birçok öğretim yöntemini içinde barındıran zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarının tasarlanıp ve etkililiği incelendiği (Erdem, 2015; Erdem, Fırat ve Gürbüz, 2019; Erdem ve Soylu, 2019) sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Ayrıca öğrenme stillerinin matematiksel muhakemeyi açıklaması açısından çalışma (Danışman ve Erginer, 2017) yapılmasına rağmen öğrenme stilleri yönünden öğrenme ortamlarının matematiksel muhakeme becerisine etkisinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Öğrenme ortamının çeşitlendirilerek birçok duyu organına hitap etmesi ve öğrenciyi öğrenme etkinliklerinde merkeze alması etkili şekilde öğrenmelerin gerçekleşmesi adına önemlidir. Bu bağlamda, farklı öğrenme stillerini içerisinde barındıran "eğlenceli eğitsel oyunlar", "bilgisayar destekli öğretim uygulamaları", "kavram karikatürleri", "somut materyaller", "günlük yaşamla ilişkilendirme" ve "işbirlikçi tartışma grupları" ve üst düzey açık uçlu soruların öğrenme ortamında kullanılması sayesinde matematiksel kavramların daha etkili öğrenileceği

düşünülmektedir. Öte yandan kullanılan farklı ve eğlenceli yöntemler sayesinde problem çözmeye yönelik tutumların olumlu yönde gelişeceği düşüncesi vardır. Öğrencilerin matematiksel problem çözmeye yönelik olumlu tutum geliştirilmesine yönelik yapılacak çalışmaların öğrencilerin doğrudan matematiksel muhakeme becerilerini kullanmalarına olumlu şekilde yansıtacağı da düşünülmektedir. Dolayısıyla öğrenme stilleri bağlamında zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarının matematiksel muhakemeye ve problem çözmeye yönelik tutuma etkisinin incelenmesi hem literatüre hem öğretimin baz alındığı müfredata hem de öğretimi gerçekleştirecek öğretmene katkı sağlaması açısından önemli ve gerekli görülmektedir. Bu araştırmanın amacı, farklı öğrenme yolları kullanılarak zenginleştirilen öğrenme ortamında öğrenme tercihlerine göre oluşturulan işbirlikli heterojen öğrenci gruplarıyla gerçekleştirilecek öğretimin matematiksel muhakeme becerisine ve problem çözmeye yönelik tutuma etkisini incelemektir. Bu nedenle çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Zenginleştirilmiş öğrenme ortamının öğrencilerin matematiksel muhakeme becerilerini geliştirmeye etkisi var mıdır?
- Zenginleştirilmiş öğrenme ortamının öğrencilerin matematiksel muhakeme becerilerini geliştirmede öğrenme stilleri açısından anlamlı bir fark var mıdır?
- Zenginleştirilmiş öğrenme ortamının öğrencilerin problem çözmeye yönelik tutumlarını iyileştirmeye etkisi var mıdır?

Yöntem

Bu çalışma nicel araştırma yaklaşımlarından kontrol grupsuz öntest - sontest deneysel desen benimsenmiştir. Bu çalışmada mevcut durum ile öğrenme süreci sonrasında matematiksel muhakeme becerisinin ve problem çözme tutumunun bu öğrenme ortamında nasıl değiştiğinin amaçlandığından bu araştırma yaklaşımı seçilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılı 2. dönemde Türkiye’de Güneydoğu Anadolu Bölgesinde rastgele seçilen bir devlet ortaokulunda bulunan 23 yedinci sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada çalışma grubu seçilirken rastgele örnekleme ve ölçüt örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede ve maksimum çeşitlik örneklemede rastgele seçilen ortaokuldaki yedinci sınıf öğrencilerinden bir önceki dönem karne not ortalamalarına göre matematik başarı düzeyi orta düzeyde olan ve öğrenme stilleri yönünden maksimum çeşitlilik barındıran heterojen dağılım göstermesi esas alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada öğrenme stilleri ölçeği (ÖSÖ), Matematiksel Muhakeme Testi (MMT) ve Matematik Problemi Çözme Tutum Ölçeği (MPÇTÖ) kullanılarak veriler toplanmıştır.

Öğrenme stilleri ölçeği (ÖSÖ). Öğrencilerin öğrenme tercih biçimlerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Bu ölçek Kolb (2005) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlanma çalışması Gencel (2007) tarafından yapılan Kolb öğrenme stilleri envanterinin üçüncü versiyonudur. Bu ölçekte eksik bırakılmış maddelere

yerleştirilecek şekilde her bir madde somut yaşantı (SY), yansıtıcı gözlem (YG), soyut kavramsallaştırma (SK) ve aktif yaşantı (AY) öğrenme stilleri bileşenlerine ait 4 seçenek olup 12 madde bulunmaktadır Her maddenin seçenekleri için öğrencilerden kendilerine en fazla uygun seçenektan en az uygun seçeneğe doğru 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlaması istenmiştir. Bu çalışmada Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları SY bileşeni için .75, YG bileşeni için .68, SK bileşeni için .71 ve AY bileşeni için .75 olarak hesaplanmıştır.

Matematiksel muhakeme testi (MMT). Matematik dersi öğretim programında bulunan tamsayılar ve kesirler kazanımlarına yönelik muhakeme gerektiren 24 açık uçlu maddeden oluşan ve güvenirlik katsayısı .86 olan Erdem (2015) tarafından geliştirilen test kullanılmıştır. MMT öntest ve sontest olarak kullanılmıştır. Bu testten alınabilecek en yüksek puan 120 ve en düşük puan 0'dır. Matematiksel muhakeme testinin puanlaması yapılırken Erdem (2011) tarafından geliştirilen 0'dan 5'e kadar puanlama içeren puanlama ölçeği kullanılmıştır. Bu çalışmada Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı öntestte .91, sontestte ise .92 olarak hesaplanmıştır.

Matematik Problemi Çözme Tutum Ölçeği (MPÇTÖ). Araştırmada, öğrencilerinin matematiksel problem çözmeye yönelik tutumlarını belirlemek için Çanakçı (2008) tarafından geliştirilen ve Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı .84 olan 9'u olumlu 10'u olumsuz toplam 19 maddeden oluşan 5'li likert tipi ölçme aracı kullanılmıştır. Bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 95 ve en düşük puan 19 olmaktadır. Bu çalışmadaki Cronbach's Alpha güvenirlik kat sayısı ön testte .79 son teste ise .82 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerini, öğrencilerin ÖSÖ'ye, MMT (Öntest-Sontest)'ne ve MPÇTÖ (Öntest-Sontest)'ne verdikleri cevaplar oluşturmaktadır. Bu veriler, Statistical Package for Social Sciences (SPSS 22) programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin öğrenme stilleri belirlenirken SK-SY ve AY-YG birleştirilmiş puanlar hesaplanmıştır. Kolb ve Kolb (2005) tarafından belirtilen şekilde koordinat ekseninde SK-SY "y" eksenine, AY-YG "x" eksenine yerleştirilerek kesişim bölgeleri belirlenerek öğrenme stilleri tespit edilmiştir. MMT'nin puanlaması araştırmacı ve matematik eğitiminde uzman bir akademisyen tarafından bağımsız şekilde ön test ve son test için ayrı ayrı puanlanmış ve her iki uygulamada puanlar arası uyumluluk Miles ve Huberman'ın (1994) güvenirlik formülü ile hesaplanmıştır. Ön testteki tutarlılık %89, son teste ise % 91 olarak belirlenmiştir. Puanların farklılaştığı maddelerde iki puanlayıcı fikir birliğine varılarak o maddeler yeniden puanlanmıştır. MMT'ye ilişkin analizlerde normal dağılım göstermemesinden dolayı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Ayrıca öğrenme ortamının matematiksel muhakemeye etkisini daha iyi incelemek için bazı öğrenci cevapları ön test ve son testte göre kıyaslanarak yorumlanmıştır. MPÇTÖ'ye ilişkin analizde ise normal dağılım göstermesinden dolayı ilişkili örneklem için t-testi kullanılmıştır.

Süreç

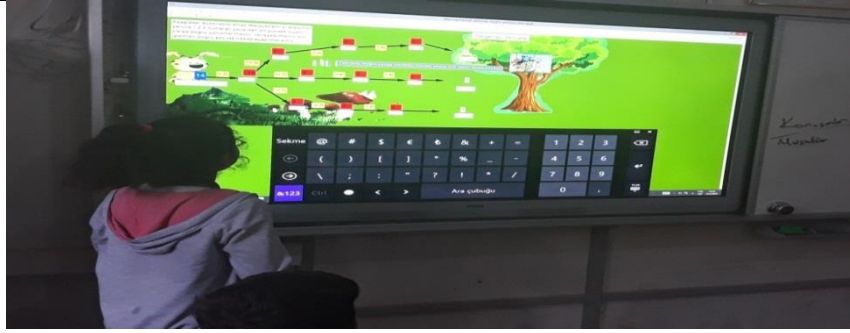
Bu çalışmada araştırmacı tarafından 6 hafta boyunca toplamda 26 ders saati olmak üzere İlköğretim ve Ortaokul Matematik Dersi 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8.sınıflar için

Öğretim Programı (MEB, 2018)'ndaki tamsayılar ve kesirler konularındaki kazanımlara yönelik farklı öğrenme yolları (Teknoloji destekli uygulamalar, Eğitsel oyunlar, Somut materyaller, Karikatürler, Günlük yaşamla ilişkilendirme ve Heterojen işbirlikli öğrenme gruplarıyla yapıcı tartışmalar) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Matematik dersinde en kapsamlı ve diğer matematiksel konuların temelini oluşturması ve günlük yaşamda sürekli kullanılmasından dolayı kesirler ve tamsayılar konuları bu çalışmada ele alınmıştır. Uygulama sürecinde kullanılan her bir öğrenme yoluna ilişkin birer örnek verilerek betimlenmiştir. Her bir öğrenme etkinliğinde araştırmacı rehber ve yönlendirici rol üstlenerek öğrencilerin aktif katılım göstermesine ve işbirlikli gruplarla tartışarak sürecin işlenmesine özen göstermiştir.

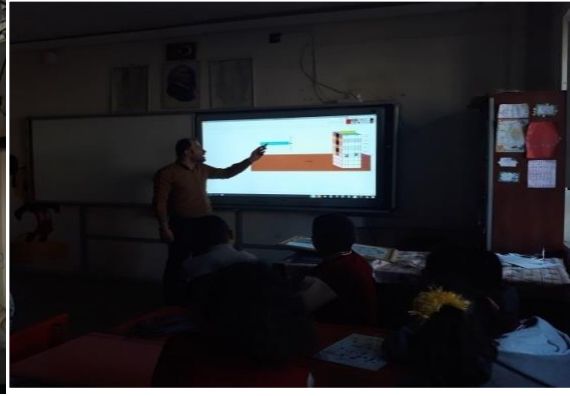
Teknoloji destekli öğretim uygulamaları Geogebra dinamik matematik ve geometri yazılımı kullanılarak hazırlanmıştır. “Kesirleri tanı, modelle ve karşılaştır”, “Kesirlerle çarpma ve bölme işlemi anlamlandırılm”, “Köpek Balığı Memo ile Sevimli Kuş ve ASTUM Hastanesinin Asansörleri”, “Marsuplamıy Ailesine Ulaştır” olarak adlandırılmıştır. Aşağıda bu uygulamalardan bir tanesi betimlenmiş ve teknoloji destekli uygulamaların kullanımına ilişkin öğrenme ortamından yansımalar Şekil 1’de verilmiştir.

Kesirleri tanı, modelle ve karşılaştır. Bu uygulama “kesirleri karşılaştırır, sıralar ve sayı doğrusunda gösterir”, “tam sayılı kesrin, bir doğal sayı ile bir basit kesrin toplamı olduğunu anlar ve tam sayılı kesri bileşik kesre, bileşik kesri tam sayılı kesre dönüştürür.”, “sadeleştirme ve genişletmenin kesrin değerini değiştirmeyeceğini anlar ve bir kesre denk olan kesirler oluşturur” ve “bir çokluğun istenilen basit kesir kadarını ve basit kesir kadarı verilen bir çokluğun tamamını birim kesirlerden yararlanarak hesaplar” kazanımlarının kazandırılmasına yöneliktir. Bu uygulama ile öğrenciler kesir kavramını anlamlandırabilecek, kesirlerde eş parçalanmanın önemliliğini görebilecek, basit, bileşik ve tam sayılı kesirler oluşturabilecek ve modelle gösterebilecek, sadeleştirme, genişletme ve karşılaştırma yapabilecektir. Bu uygulama ile öğrenciler kesirlerin nasıl modellendiğini daha düzenli ve görsel olarak görebilecektir. Ayrıca bu modelin belirttiği kesri aynı anda sayı doğrusunda nasıl gösterildiğini anlamlandırabileceklerdir. Kesirleri uygulamada verilen yönergeler ve öğretmen sorularıyla modelleyerek kesirleri karşılaştıracak ve grupça tartışarak karşılaştırmaya yönelik sonuçlar çıkarabileceklerdir.

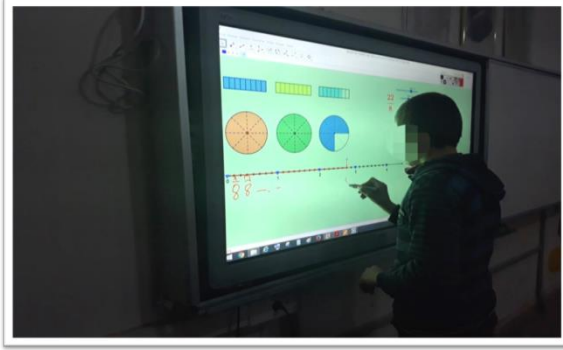
Öğrenme ortamında kullanılan *eğitsel oyunlar*, “Dengini Buluyorum ve Eşleştiriyorum”, “Çarkı Çevirerek En Fazla Puanı Topla”, “Hazine Avcısı” olarak adlandırılmıştır. Bu oyunlarda amaç, öğrencilerin hem hedeflenen kazanımları edinmeleri sağlamak ve pekiştirmek hem de eğlenerek matematik öğrenmelerini sağlamaktır. Tüm oyunlar gruplar arasında oynanmıştır. Her bir oyunu kazanan gruba çeşitli ödüller verilerek, motivasyonları artırılmaya çalışılmıştır. Oyunlarda gruplardaki tüm öğrencilerin katılmalarına dikkat edilmiştir. Öğrencilerin öğretim boyutundan uzaklaşarak tamamen oyuna dalmalarını engellemek için oyun esnasında yapıcı sorular yöneltilmiştir. Aşağıda bu oyunlardan bir tanesi betimlenmiş ve eğitsel oyun kullanımına ilişkin öğrenme ortamından yansımalar Şekil 2 ve Şekil 3’te verilmiştir.



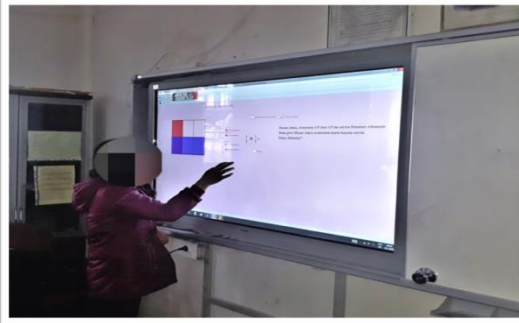
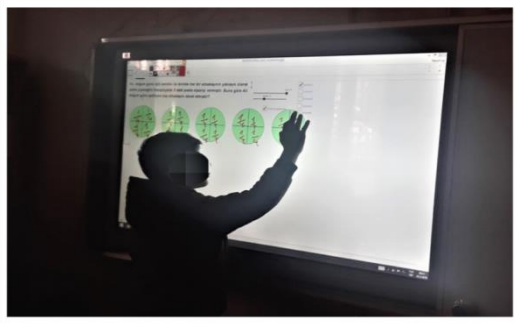
“Marsuplamiyi Ailesine Ulaştır” uygulamasından bir kare



“Köpek Balığı Memo ile Sevimli Kuş ve ASTUM Hastanesinin Asansörleri” uygulamasından bazı kareler



“Kesirleri tanı, modelle ve karşılaştır” uygulamasından bazı kareler



“Kesirlerle çarpma ve bölme işlemini anlamlandırılm” uygulamasından bazı ara yüzlerinin kullanımından kareler

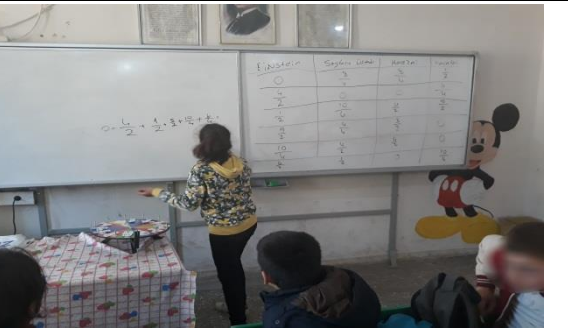
Şekil 1. Teknoloji destekli uygulamalar

Hazine avcısı. Bu oyun “tam sayılarla toplama ve çıkarma işlemlerini yapar; ilgili problemleri çözer” ve “tam sayılarla çarpma ve bölme işlemlerini yapar” kazanımlarına yöneliktir. Bu oyun 11x11 şeklinde kutucuklardan meydana gelen ve bazı kutucukların üzerinde 1 Altın, 2 Altın, 3 Altın ve Sürpriz yazan bir materyal

kullanılarak 4 grup ile oynanmaktadır. Bu oyunda her grubu temsil eden taşlar kura ile dört başlama noktasına yerleştirilir. Daha sonra sırasıyla öğrenciler her birinin üzerinde kırmızı renkli (Negatif sayıları temsil eden) 1, 2, 3 ve yeşil renkli (pozitif sayıları temsil eden) 1, 2, 3 sayılarının yer aldığı iki zar ile birlikte üzerinde "X" ve "-" işaretinin yer aldığı bir pulu havaya atarak zarların üst yüzüne gelen ifadelerle sonuç tam sayı olacak şekilde pulun üst yüzüne gelen simgeyle işlem yapar. Burada "X" ifadesi çarpma veya toplama işlemini "-" ifadesi ise çıkarma veya bölme işlemini temsil etmektedir. Öğrenci yapacağı işleme karar verir ve araştırmacı kontrolünde işlemi yapar. Elde ettiği sonuç, koordinat sistemindeki eksenlerde yer alan sayısal veriler formatındaki gibi negatif ise sola veya aşağıya doğru, pozitif ise sağa veya yukarı doğru hareket ettirilir. Üzerinde altın yazılı olan kutucuklara geldiğinde belirtilen kadar altın grubuna kazandırmış olur. Sürpriz kutucuklarına geldiğinde ise tek zar öğrenci tarafından atılır ve üst yüze pozitif sayı gelmiş ise sayı kadar grubuna altın kazandırır. Eğer negatif sayı gelmişse de sayı kadar altın kasaya iade edilir. Bu oyunla, öğrenci sonuç tam sayı olacak şekilde ve taşının konumuna göre mantıklı kararı vererek işlem yapmalıdır. Her gruptaki öğrenciler zar ve pul atma işlemini yaptıktan sonra elinde en fazla altın olan grup oyunu kazanacaktır. Öğrenciler bu oyunla tam sayılarla dört işlem yapmayı pekiştirecek ve eğlenceli şekilde matematik öğrenerek muhakemelerini kullanarak bu beceriyi geliştirebilecektir.



"Dengini Buluyorum ve Eşleştiriyorum" oyunundan kareler



"Çarkı Çevirerek En Fazla Puanı Topla" oyunundan bazı kareler

Şekil 2. Eğitsel oyunların kullanımı



Şekil 3. "Hazine Avcısı" oyunundan bir kare

Bu öğrenme ortamında öğrencilerin kesirlerle ve tamsayılarla ilgili kazanımları edinmeleri için farklı materyaller kullanılmıştır. Bu somut materyallerin bazıları işbirlikli gruplar arasında oyun etkinliklerinde bazıları kavramların ve karamlar arasındaki ilişkilerin öğretilmesinde kullanılmıştır. Kavramların ve kavramlar arasındaki ilişkileri göstermek amacıyla Inspiration 9E programı kullanılarak tam sayılar ve kesirlere yönelik kavram haritaları hazırlanarak büyük poster şeklinde basılmıştır. Ayrıca bu kavram haritaları kuşe kağıda basılarak öğrencilerin incelemeleri sağlanmıştır. Somut materyallerin, öğrencilerin hem dikkatini çeken görsel bir yapıda olması hem de öğrenciler tarafından aktif şekilde kullanılması öğrenmelerin etkili şekilde gerçekleşmesine olanak sağlar. Ayrıca bu öğrenme ortamında Erdem (2015) tarafından tamsayılar ve kesirler konusunda yönelik hazırlanan karikatürler de kullanılmıştır. Her bir karikatür renkli şekilde kuşe kâğıda basılmış şekilde öğrencilere dağıtılarak işbirlikli gruplarda öğrencilerin incelemeleri sağlanarak üzerinde yapıcı tartışmalar yapmaları sağlanmıştır. Ardından bu süreci akıllı tahtada yansıtılarak daha detaylı şekilde öğrenmeleri sağlamak amacıyla öğretmenin anlatımıyla izlemiştir. Bazı somut materyallerin ve karikatürlerin öğrenme ortamında kullanımına ilişkin kareler Şekil 4'te verilmiştir.

Bu öğrenme ortamında gerçekleştirilen bütün öğrenme etkinlikleri günlük yaşamla ilişkilendirilerek gerçekleştirilmiştir. Bunun dışında tam sayılar konusuna yönelik kavramların günlük yaşamdaki yerlerine ilişkin örnekler verilerek çalışma kâğıtları hazırlanmıştır. Bu örneklerde, öğrencilerin sıklıkla karşılaştıkları binalardaki zemin kat 0 ile zeminin üstündeki katlar pozitif tam sayılarla ve zeminin altındaki katlar negatif tamsayılarla ilişkilendirilebilir. Ayrıca banka hesaplarındaki para girdisi-çıktısı, yükseklik-derinlik, sıcaklık göstergeleri, borç-alacak durumu gibi günlük yaşamda öğrencinin sürekli karşı karşıya gelebileceği olaylarla da ilişkilendirilme yapılmıştır. Öğrencilerin gündelik yaşamın içinde her zaman karşılaşılabilecekleri kendisine tanıdık bu durumları kavramlarla ilişkilendirmek anlamlar yüklemesine daha faydalı olacaktır.



Kavram Haritalarının kullanımı



Kesir Abaküsü Materyalinin kullanımı

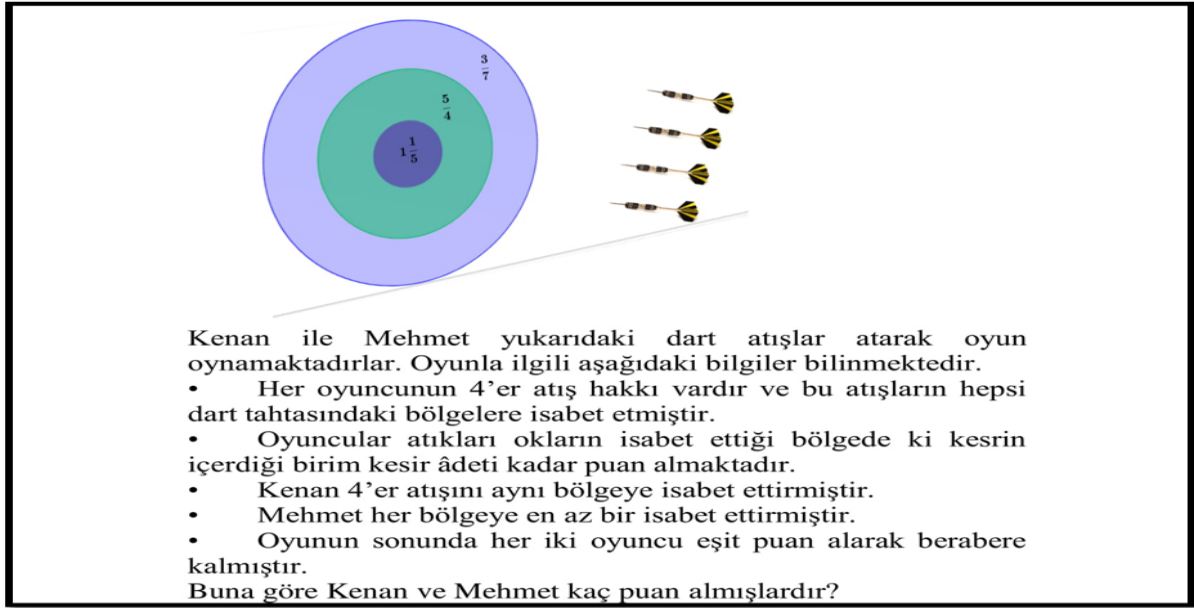


Kavram karikatürlerinin kullanımı

Ahşap Miknatıslı Sayma Pullarının Kullanımı

Şekil 4. Somut materyal ve karikatür kullanımından kareler

Bu öğrenme ortamında süreç boyunca öğrencilerin araştırmacı rehberliğinde heterojen işbirlikli gruplar halinde yapıcı tartışmalar yapmaları sağlanarak hem birbirlerinden hem de araştırmacıdan öğrenme gerçekleştirmeleri sağlanmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından hazırlanan tamsayılar ve kesirler kazanımlarına yönelik çözümüne hemen ulaşılmayan, üzerinde düşünmeleri ve muhakeme becerilerini kullanabilecekleri açık uçlu problemler grupça çözdürülmüş ardından araştırmacı tarafından detaylıca farklı yöntem ve stratejiler kullanılarak öğrencilere anlatılmıştır. Aşağıda bu öğrenme ortamında kullanılan açık uçlu bir problem Şekil 5'te verilmiştir.



Şekil 5. Kesirler konusuna yönelik kullanılan bir açık uçlu problem örneği

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi= 21 Ocak 2019

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= KARAR 2019/1-6

Bulgular

Zenginleştirilmiş öğrenme ortamının öğrencilerin matematiksel muhakeme becerilerini geliştirmeye etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla MMT (öntest-sontest)'ne yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

MMT'ye İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Öntest-Sontest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	.00	.00		
Pozitif Sıra	23	12.00	276.00	-4.19	.00
Eşit	0	-	-		

Tablo 1'de görüldüğü gibi, analiz sonuçları öğrencilerin MMT'den aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z = -4.19$, $p < .05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bir başka

ifadeyle, öğrencilerin MMT'ye ilişkin son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. MMT'de yer alan soruların muhakeme becerilerini ölçtüğü düşünüldüğünde, bu öğrenme ortamının öğrencilerin matematiksel muhakemelerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Öyle ki tüm cevap kâğıtları incelendiğinde, her öğrencide farklı düzeyde olsa da öğrencilerin muhakeme testinden aldıkları Sontest puan ortalamaları Öntest puan ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Matematiksel muhakemeye etkisini daha iyi ortaya koyabilmek için bazı öğrencilerin MMT'deki bazı sorulara öntest ve sontestte verilen cevaplar karşılaştırıldığında öğrencilerin son testte göstermiş oldukları performanslar ön testte göre daha başarılı olduğu görülmektedir. Aşağıda bazı öğrencilerin bazı sorulara ön test ve son testte verdikleri cevaplar karşılaştırılıp yorumlanmıştır.

Merve, 24 tane Türkçe, 16 tane matematik, 12 tane fen ve teknoloji sorusunun yer aldığı, bir deneme sınavına girmiştir. 16 tane Türkçe, 14 tane matematik, 10 tane fen ve teknoloji sorusunu doğru cevapladığına göre, Merve'nin hangi derste daha başarılı olduğunu bularak açıklayınız.

$\begin{array}{r} 24 \\ -16 \\ \hline 08 \end{array}$	$\begin{array}{r} 16 \\ -14 \\ \hline 02 \end{array}$	$\begin{array}{r} 12 \\ -10 \\ \hline 02 \end{array}$	Açıklama Matematik ile fen dir çünkü fen ile matematik 2 yanlış yapığı için
---	---	---	---

Şekil 6. Ö1 öğrencisinin öntestte MMT'deki ikinci soruya verdiği cevap

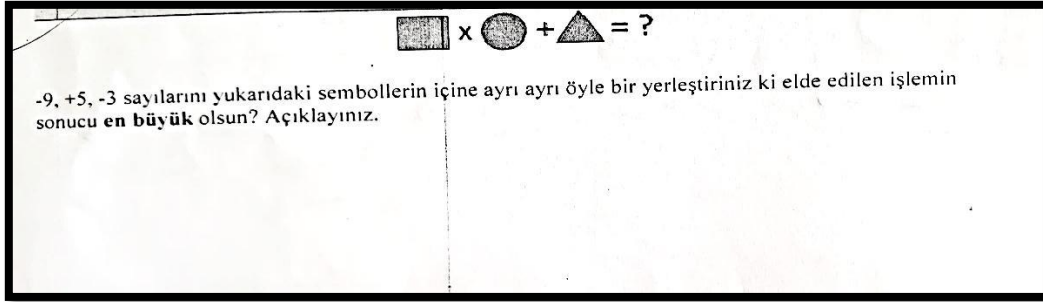
Merve, 24 tane Türkçe, 16 tane matematik, 12 tane fen ve teknoloji sorusunun yer aldığı, bir deneme sınavına girmiştir. 16 tane Türkçe, 14 tane matematik, 10 tane fen ve teknoloji sorusunu doğru cevapladığına göre, Merve'nin hangi derste daha başarılı olduğunu bularak açıklayınız.

$24 - 16 = 8$ yanlış türkçe	Matematik ve fen daha az yanlış ama matematikte daha çok doğru ve daha çok soru çözüldü için en başarılı matematiktir
$16 - 14 = 2$ yanlış matematik	
$12 - 10 = 2$ yanlış Fen	

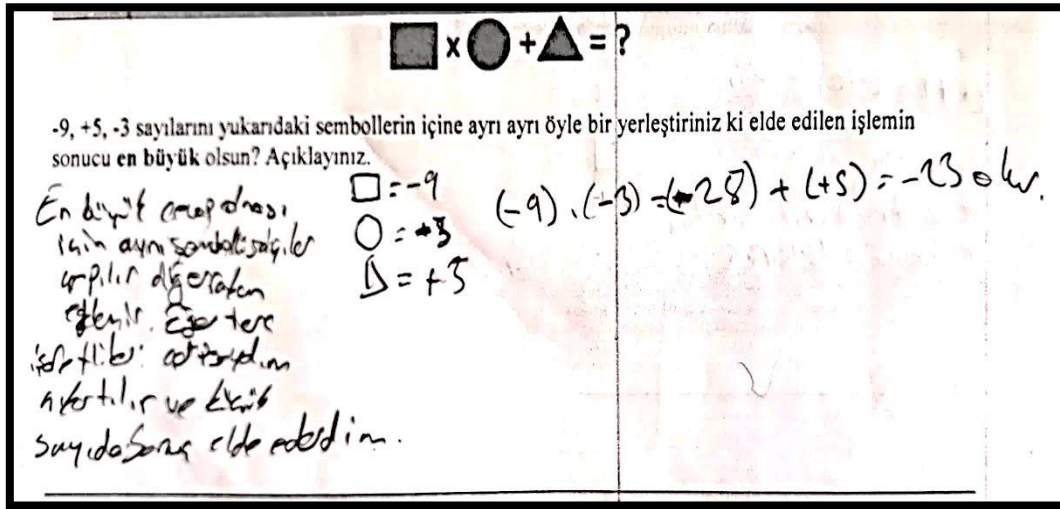
Şekil 7. Ö1 Öğrencisinin sontestte MMT'deki ikinci soruya verdiği cevap

MMT'deki ikinci soruda öğrenciler şu şekilde muhakemede bulunmaları beklenmektedir: Öncelikle her bir dersin başarı oranı karşılaştırılacaktır. Bunun için her bir dersin doğru sayısının tüm sorulara oranını gösteren kesirli ifadelerin karşılaştırılması gerekmektedir. Karşılaştırma yapmayı düşünmek tek başına matematiksel muhakemenin kullanımının göstergesi olarak ifade edilebilir. Bu karşılaştırma işlem payda eşitleme, modelle gösterme gibi birçok farklı yöntemle yapılabilir. Şekil 6'da bu soruya Ö1 öğrencisi her ders için tüm sorulardan doğru soru sayısını çıkartarak yanlış sayılarını bulmuş ve yanlış sayıları üzerinden başarılı olan dersleri kıyaslamıştır. Ancak öğrenci her derste eşit soru sorulmadığını düşünemeyerek yanlış muhakemede bulunmuştur. Ancak Şekil 7'de sontestte bu soruya yanlış yapılan soru sayısını bulduktan sonra az sayıda eşit yanlış yapılan

Matematik ve Fen ve Teknoloji derslerinden doğru sayısı ve sorulan soru sayısı fazla olanın daha başarılı olduğunu ifade ederek en başarılı dersin matematik olduğunu belirtmiştir. Burada öğrenci kısmen de olsa doğru cevap ve açıklama yaparak önteste göre daha iyi muhakemede bulunmuştur. Nitekim Ö1 öğrencisinin ön test MMT puan ortalaması 1.54 olarak hesaplanmıştır. Bu ortalama “düşük” düzey aralığına düşmektedir. Sontest MMT puan ortalaması ise 2.29 olarak hesaplanmış ve bu ortalama “orta” düzey aralığına düşmektedir. Tüm bu değerlendirmeler sonucunda, yapılan öğretimin sonucu olarak Ö1 öğrencisinin muhakeme becerisinin iyileştiği söylenebilir.

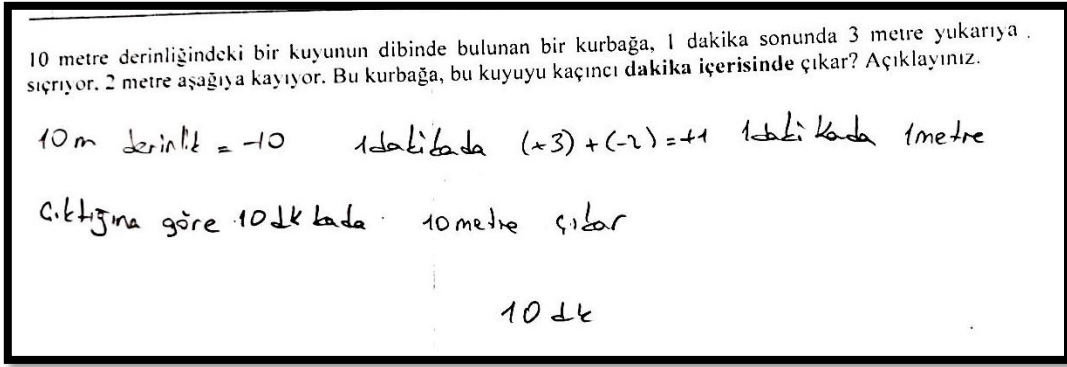


Şekil 8. Ö10 öğrencisinin önteste MMT'de 19.soruya verdiği cevap

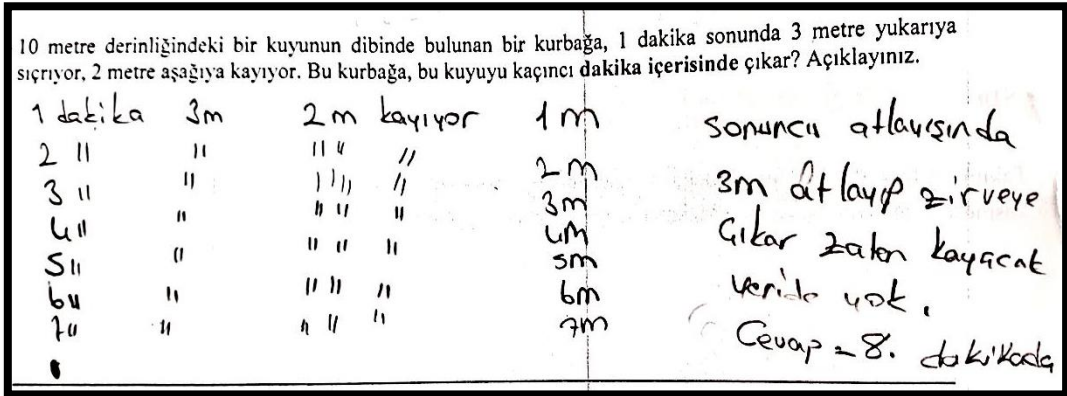


Şekil 9. Ö10 öğrencisinin sonteste MTT'de 19.soruya verdiği cevap

MMT'deki 19. soruda öğrenciler şu şekilde muhakemede bulunmaları beklenmektedir: -9, +5 ve -3 sayılarını sembollere yerleştirirken işlemin sonucunun en büyük olabilmesi için çarpılacak sembollere negatif tam sayılar verilmelidir. Çünkü iki negatif tam sayının çarpımının pozitif bir tam sayı olacaktır. Ayrıca bazı ihtimalleri de göz önüne almalıdır. Şekil 8'de Ö10 öğrencisi önteste bu soruya cevap vermezken Şekil 9'da sonteste beklenen şekilde muhakeme gerçekleştirdiği yalnız tek ihtimali düşündüğü görülmektedir. Ayrıca yapmış olduğu çarpma işleminde yanlışlık yaptığı da görülmektedir. Ö10 öğrencisinin MTT ön test puan ortalaması 1.96 (Düşük düzey) iken son test puan ortalaması 2.58 (Orta düzey) olarak hesaplanmıştır. Bu değerlendirmeler ışığında Ö10 öğrencisinin matematiksel muhakeme becerisinin iyileştiği söylenebilir.



Şekil 10. Ö17 öğrencisinin öntestte MTT'de 13.soruya verdiği cevap



Şekil 11. Ö17 öğrencisinin sontestte MTT'de 13.soruya verdiği cevap

MMT'deki 13.soruda öğrencilerin şu şekilde muhakemede bulunmaları beklenmektedir: Öncelikle kurbağanın 1 dakika boyunca 3 metre yukarı 2 metre aşağı hareketin de toplamda 5 metrede 1 metre yukarı hareket edecektir. Ayrıca kurbağa bu şekilde hareket ettiğinde 7.dakikada 7 metre yukarı çıkacaktır ve 8. dakika içerisinde 3 metre daha yukarı sıçradığında kuyudan çıkmış olacaktır. Şekil 10'da Ö17 öğrencisi öntestte 13. soruda kurbağanın 1 dakikada toplamda 1 metre yukarı çıkabildiğini düşünmesine rağmen doğru orantılı düşünerek 10 metreyi 10 dakikada çıkabileceğini belirtmiştir. Şekil 11'de sontestte 13. soruya beklenen muhakemeyi tamamıyla göstermiş ve sistematik şekilde her dakikada ne kadar mesafe alındığını belirtmiştir. Ardından 7. dakikada 7 metre çıktıktan sonra 8.dakikada 3 metre daha yukarı çıkarak kuyudan çıktığını ifade etmiştir. Ö17 öğrencisinin MMT öntestte ve sontestte 13. soruya verdiği cevaplar karşılaştırıldığında muhakemesinin geliştiğini söyleyebiliriz. Nitekim Ö17 öğrencisinin ön test MMT puan ortalaması 2.58 ve son test MMT puan ortalaması 3.50 olarak hesaplanmıştır. Bir başka deyişle Ö17 öğrencisinin matematiksel muhakeme beceri düzeyi ön testte Orta düzeydeyken son teste yüksek düzeye çıkmıştır. Bütün bunlardan hareketle Ö17 öğrencisinin matematiksel muhakeme becerisinin bu öğretimler sonucunda geliştiği söylenebilir. Benzer şekilde diğer bütün öğrencilerin öntestte ve sontestte MMT'deki cevapları kıyaslandığında oluşturulan öğretim ortamının farklı oranlarda da olsa her öğrencinin matematiksel muhakeme becerisine katkısı olduğu ve geliştirdiği söylenebilir.

Zenginleştirilmiş öğrenme ortamının öğrencilerin matematiksel muhakeme becerilerini geliştirmede öğrenme stilleri açısından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar testi yapılmış ve bu analize ilişkin sonuçlar Tablo 2’de gösterilmiştir. Ayrıca, öğrenme stilleri gruplarının MMT’ye ilişkin ön test puanlarının ve son test puanlarının anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığını incelemek için Kruskal Wallis H- testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 2

Öğrenme Stilleri Bağlamında MMT'ye İlişkin Öntest- Sontest Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Öğrenme stili	Sontest- Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Değiştiren	Pozitif Sıra	6	3.50	21.00	-2.20	.028
	Negatif Sıra	0	.00	.00		
	Eşit	0	-	-		
Özümseyen	Pozitif Sıra	5	3.00	15.00	-2.02	.043
	Negatif Sıra	0	.00	.00		
	Eşit	0	-	-		
Ayrıştıran	Pozitif Sıra	5	3.00	15.00	-2.02	.043
	Negatif Sıra	0	.00	.00		
	Eşit	0	-	-		
Yerleştiren	Pozitif Sıra	7	4.00	28.00	-2.36	.018
	Negatif Sıra	0	.00	.00		
	Eşit	0	-	-		

Tablo 2’deki sonuçlar incelendiğinde her dört öğrenme stilli gruplarına göre öğrencilerin matematiksel muhakeme becerilerini bu öğrenme ortamı anlamlı bir şekilde geliştirdiği söylenebilir ($z = -2.20, p < .05$; $z = -2.02, p < .05$; $z = -2.02, p < .05$; $z = -2.36, p < .05$).

Tablo 3

MMT'ye ilişkin öntest ve sontest ölçümlerinin öğrenme stillerine yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ölçüm	Öğrenme stili	n	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p
Öntest	Değiştiren	6	6.42	3	6.90	.075
	Özümseyen	5	11.60			
	Ayrıştıran	5	13.30			
	Yerleştiren	7	16.14			
Sontest	Değiştiren	6	7.17	3	4.97	.174
	Özümseyen	5	12.20			
	Ayrıştıran	5	12.70			
	Yerleştiren	7	15.50			

Tablo 3 incelendiğinde öğrenme stilleri grupları arasında deneysel işlem öncesinde herhangi bir anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir [$\chi^2(3, 23 = 6.90, p > .05)$]. Bu durum deneysel işlem öncesi farklı öğrenme stillerinde bulunan öğrencilerin

matematiksel muhakeme becerisi açısından denk gruplar olduğunu ifade eder. Deneysel işlem sonrasında yapılan MMT'ye ilişkin son test puanlarına yönelik Kruskal Wallis testinde deneysel işlem sonrasında öğrenme stilleri grupları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir [$\chi^2(3,23)=4.97$, $p > .05$]. Bu bulgular bu öğrenme ortamının öğrenme stilleri gruplarını ayrı ayrı matematiksel muhakeme becerisini geliştirmesine rağmen bu gelişimde öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Bunun öğrenme ortamında öğrenme stilleri yönünden öğrencilerin heterojen gruplarda öğrenme sürecini geçirmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Heterojen gruplar içinde farklı özelliklere sahip öğrencilerin birbirinin öğrenmelerine ve muhakemelerine etki ettikleri söylenebilir.

Zenginleştirilen öğrenme ortamının öğrencilerin problem çözmeye yönelik tutumlarını iyileştirmeye etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla MPÇTÖ (Öntest-Sontest)'ye ilişkin ilişkili örneklem için t- testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4
MPÇTÖ'ye İlişkin Öntest ve Sontest Ortalama Puanların t-Testi Sonuçları

Ölçüm (MPÇTÖ)	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Öntest	23	3.19	.53			
Sontest	23	3.79	.42	22	-6.67	.00

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin öğrenme ortamında gerçekleştirilen öğretim sonrasında matematik problemi çözmeye yönelik tutumlarında anlamlı bir artış olduğu söylenebilir [$t(22) = 6.67$, $p < .05$]. Öğrencilerin uygulama öncesi matematik problemi çözmeye yönelik tutum puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3.19$ iken, uygulama sonrasında $\bar{X} = 3.79$ 'a yükselmiştir. Bir başka değişle öğrencilerin öğretim öncesinde matematik problemi çözme tutum düzeyi kararsız düzeyindeyken öğretim sonrası olumlu düzeydedir. Bu bulgu, farklı öğrenme yöntemleriyle zenginleştirilen öğrenme ortamının, öğrencilerin matematik problemi çözmeye yönelik tutumu iyileştirmede önemli bir etkiye sahip olduğunu gösterir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı, farklı öğrenme yolları kullanılarak zenginleştirilen öğrenme ortamında öğrenme tercihlerine göre oluşturulan işbirlikli heterojen öğrenci gruplarıyla gerçekleştirilecek öğretimin matematiksel muhakeme becerisine ve problem çözmeye yönelik tutuma etkisini incelemektir.

“Zenginleştirilmiş öğrenme ortamının öğrencilerin matematiksel muhakeme becerilerini geliştirmeye etkisi var mıdır?” şeklinde ifade edilen alt probleme cevap aramak için yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin matematiksel muhakeme testine ilişkin son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde ($z = -4.19$, $p < .05$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. MMT'deki soruların çözümünde muhakeme becerisinin kullanılması gerekliliği düşünüldüğünde, bu öğrenme

ortamının öğrencilerin muhakeme becerisini geliştirdiği söylenebilir. Öyle ki tüm öğrencilerin MMT'den aldıkları puanlar incelendiğinde her öğrencide farklı oranlarda olsa da şaşırtıcı bir şekilde son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca her öğrencinin MMT'ye öntest ve sontestte verdikleri cevaplar kıyaslandığında da muhakeme becerilerinin öğretim süreci sonunda daha iyi olduğu belirlenmiştir.

Bu çalışmada kullanılan farklı öğrenme yolları dikkate alındığında literatürde matematiksel muhakeme becerisinin geliştirilebileceği ifade edilen birçok farklı durumdan bahsedilmektedir. Örneğin; Francisco ve Maher (2005), matematiksel muhakeme becerisinin geliştirilmesi adına tasarlanacak ortamların öğrencilerin kendi matematiksel aktivitelerini içselleştirebilecekleri, karmaşık problemlerin kullanıldığı, işbirlikli öğrenme ortamı sağlayacak ve öğrencilerin fikirlerini rahatça ifade edebilecekleri şekilde olması gerektiğinden bahsetmektedirler. Ayrıca öğrenme ortamında öğrenciyi öğrenmenin merkezine alacak şekilde öğrenciyi aktif kılan öğrenme ortamlarının bu beceriyi geliştirebileceğinden bahsedilmektedir (Kutluca, 2013; Umay, 2003). Uluslararası reform çalışmalarında da teknolojinin öğretimle bütünleştirildiği öğrencinin dikkatini çekecek nitelikte ortamların muhakeme becerisini geliştirme adına önemli olacağı da vurgulanmaktadır (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 1989). Matematiksel muhakemenin geliştirilmesi adına ideal öğrenme ortamının sosyal etkileşimlere ve yapıcı tartışmalara fırsat yaratacak ve öğrencilerin matematiksel düşüncelerini rahatlıkla ifade edecek şekilde olması gerektiğinden bahsedilmektedir (Schliemann ve Carraher, 2002). Pham (2015) ise somut materyallerin öğrenme ortamlarında kullanılmasının öğrencilerin matematiksel fikirlerini öne sürmelerine, bunları tartışmalarına, muhakeme ve iletişim becerisini kullanmalarına olanak tanıyacağını vurgulamıştır. Benzer şekilde Yürekli ve Gökçek (2020), kavram haritalarının hem matematiksel kavramların öğretilmesinde hem de ölçme değerlendirmede kullanılmasının öğrencilerin matematiksel fikirlerini rahatlıkla ifade edebileceğini işaret etmektedir. Öte taraftan öğrenme ortamında öğrencilerin bu düşüncelerini ifade edebilmelerine, ortaya koydukları sonucun doğruluğunu ispatlamalarına ve yanlış veya doğru muhakemelerinin farkına varmalarına olanak sağlayacak "Neden böyle düşünüyorsun?", "Bu sonuca nasıl ulaştın?", "Neden doğru olduğunu düşünüyorsun?", "Başka nasıl bir yol izleyebiliriz?" gibi soruların yöneltilmesi matematiksel muhakeme becerisini geliştirme adına önemli görülmektedir (Erdem, 2015; Olsson, 2018; Pilten, 2008).

Bu çalışmada elde edilen bulgular literatürle değerlendirildiğinde birden fazla duyu organına ve öğrencilerin bireysel farklılıklarından biri olan öğrenme stillerine hitap edecek şekilde farklı öğretim yöntemleri kullanılarak zenginleştirilen öğrenme ortamının matematiksel muhakemeyi geliştirdiğini göstermektedir. Bu sonuç farklı öğretim yöntemlerinin kullanıldığı (Erdem, 2015; Erdem vd., 2019; Erdem ve Soylu, 2019) çalışmalarla uyumluluk göstermektedir. Ayrıca işbirlikli gruplar halinde öğrenmelerin yapıcı tartışmalarla desteklendiği (Doruk vd., 2018; Houssart ve Sams, 2008; McClain ve Coob, 2001; Mueller ve Yankelewitz, 2014), somut materyal kullanmanın (Gürbüz, 2006; Pham, 2015), teknolojinin öğretimle bütünleştirilmesinin sağlanması (Kramarski ve Zeichner, 2001; Olsson, 2018), öğretimde oyunların kullanılması (Lach ve Sakshaug, 2004), günlük yaşamla ilişkilendirilerek

öğrenmelerin gerçekleştirilmesi (Fitriana vd., 2018) ve açık uçlu problemlerin öğrenme ortamında kullanılması (Erdem ve Gürbüz, 2015; Kasmer ve Kim, 2011; Muin, Hanifah ve Diwidian, 2018) matematiksel muhakemenin gelişiminde oldukça etkili olduğunu belirten çalışmalarla desteklenmektedir. Ayrıca bu çalışmada öğrencilerle yapılan zenginleştirilmiş öğrenme ortamında kullanılan problemlerin çözümlerinde öğrencileri farklı çözüm stratejisi kullanmaya teşvik edilmesi matematiksel muhakemenin gelişiminde etkili olduğu söylenebilir. Nitekim problem çözerken farklı çözüm stratejilerin kullanılmasının önemli olduğunu ve üst düzey düşünme becerilerine katkısı olduğu ifade edilmektedir (Kükey, Aslaner ve Tutak, 2019)

“Zenginleştirilmiş öğrenme ortamının öğrencilerin matematiksel muhakeme becerilerini geliştirmede öğrenme stilleri açısından anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilen alt probleme cevap aramak için yapılan analizlerde, bu öğrenme ortamının öğrenme her dört öğrenme stilli grubundaki öğrencilerin ayrı ayrı anlamlı şekilde matematiksel muhakeme becerisini geliştirdiği belirlenmiştir ($p < .05$). Ayrıca bu öğrenme stilleri gruplarında bulunan öğrencilerin deneysel işlem öncesi muhakeme becerileri açısından anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir [$\chi^2(3, 23) = 6.90, p > .05$]. Bir başka deyişle deneysel işlem öncesi öğrenme stilleri gruplarının muhakeme becerisi açısından denk olduğu söylenebilir. Deneysel işlem sonrasında öğrenme stillerinin matematiksel muhakeme becerisi açısından anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir [$\chi^2(3, 23) = 4.97, p > .05$]. Bu sonuçlar bu öğrenme ortamında öğrenme stilleri bağlamında öğrencilerin matematiksel muhakeme becerisini geliştirdiğini ancak muhakeme becerilerinin gelişimi açısından öğrenme stilleri grupları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı söylenebilir. Bu sonucun öğrenme ortamında öğrencilerin heterojen gruplarda öğrenim görmesinden dolayı birbirlerinin öğrenmelerini ve muhakeme becerilerini etkilemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Nitekim birinci alt probleme yönelik tartışmada muhakeme becerisinin gelişimini etkileyen birçok durumdan bahsedilmişti.

“Zenginleştirilmiş öğrenme ortamının öğrencilerin problem çözmeye yönelik tutumlarını iyileştirmede anlamlı bir etkisi var mıdır?” şeklinde ifade edilen alt probleme cevap aramak için yapılan analizler sonucunda, bu öğrenme ortamında yapılan öğretimler sonrasında öğrencilere uygulanan MPÇTÖ son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı bir düzeyde [$t(22) = 6.67, p < .05$] daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle deneysel işlem öncesi öğrencilerin matematik problemi çözme tutum düzeyi kararsız düzeyindeyken ($\bar{X}=3.19$) deneysel işlem sonrası öğrencilerin tutum düzeyi olumlu düzeyine çıkmıştır ($\bar{X}=3.79$). Bu öğrenme ortamında farklı öğretim yöntemleriyle sürecin eğlenceli şekilde geçirildiği, araştırmacının bu süreçte bireysel farklılıklar dikkat ederek yaklaşımlar sergilediği, gruplar halinde problemler çözerek bu çözümler üzerinde tartışmalar yapılması ve farklı çözüm stratejilerine yönelik çalışmaların yapıldığı göz önüne alındığında, bu öğrenme ortamının matematik problemi çözme tutumunu arttırdığı söylenebilir. Ayrıca sürecin birçok görsel uyararla desteklenmesinden dolayı öğrenciler için ders cezbedici hale geldiği için tutumlarda olumlu yönde bir gelişme sergilendiği söylenebilir.

Problem çözme matematik dersinin argümanlarından biri olarak düşünüldüğünde matematiğe olan tutum, matematik problemi çözme tutumu etkileyeceğini göz ardı edilmemesi gereklidir. Dolayısıyla matematiğe yönelik olumsuz tutumu veya ön yargıyı ortadan kaldırmak için öğrencilerin derse dikkatlerini çekecek, görsel materyallerle öğrenilenlerin akılda kalıcı kalmasını kolaylaştıran (Çetin ve Mirasyedioğlu, 2019) birçok duyu organına hitap edecek şekilde, öğrencilerin olumlu tutum geliştirmelerini sağlayan ortamların ve etkinliklerin düzenlenmesi son derece önemli olduğundan bahsedilmektedir (Şengül ve Dereli, 2013b). Literatürde bu tür önerileri göz önüne alınarak düzenlenen öğretimlerin matematiğe ve argümanı olan matematik problemi çözme tutumunu olumlu yönde etkilediği belirlenen çalışmalara rastlanmaktadır (Aksoy, 2010; Clements, 2000; Gelen ve Özer, 2010; McNeil ve Jarvin, 2007; Özgen ve Alkan, 2014; Şengül ve Dereli, 2013a). Bu öğrenme ortamında öğrencilerin öğrenme tercihlerini içerisinde barındırarak zenginleştirilen bu öğrenme ortamının problem çözme becerisini geliştirdiği ve bu sebeple öğrencilerin deneysel işlem öncesine göre daha olumlu tutumlar geliştirdiği söylenebilir. Nitekim öğrenme stillerine dayalı gerçekleştirilen öğrenme süreçlerinin öğrencilerde olumlu tutum yarattığı ve tutumu geliştirdiği yönünde sonuçlar elde eden çalışmalar bulunmaktadır (Dikkartın, 2006; Peker, 2003; Ursin, 1995; Wilkerson ve White, 1988). Louange (2007) öğrenme stillerinin problem çözme becerisini geliştirmede önemli bir etken olduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde Özgen ve Alkan (2014) yapılandırmacı yaklaşımla öğrencilerin öğrenme stillerine yönelik etkinliklerin yapıldığında problem çözme becerilerini geliştirdiğini belirlemişlerdir. Ayrıca bu öğrenme ortamında konular günlük yaşamla ilişkilendirildiği için öğrencilerin tutumlarının geliştiği düşünülmektedir. Çünkü Özgen, Ay, Kılıç, Özsoy ve Alpay (2017) yaptıkları çalışmada günlük yaşamla ilişkilendirme ile problem çözme tutumu arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Benzer şekilde Özgen ve Pesen (2008) öğrenme ortamlarında günlük hayattan seçilen problemler ile bunlara bağlı etkinliklerin kullanılması matematik dersine olan ilgi ve isteği artıracağını ifade etmişlerdir. Bu araştırma sonuçlarından hareketle bazı öneriler geliştirilmiştir.

Öğretmenlere yönelik öneriler:

- Matematik dersleri işlerken matematiksel muhakeme becerisini göz ardı etmemeli ve çözümüne hemen ulaşılmayan açık uçlu problemlere yer vermelidir.
- Öğrenme ortamları öğrencilerin derslerde matematiksel fikirlerini rahatlıkla ifade edebilecekleri şekilde düzenlenmelidir.
- Öğrencilerin matematiksel muhakeme becerilerini kullanmasına fırsat sağlayacak şekilde ve anlamlı öğrenme sağlaması adına dersler neden sonuç ilişkisi içerisinde sorgulayıcı yaklaşımla işlenmelidir.
- Matematik derslerinde öğrencilerin öğrenme stilleri göz önüne alınarak zenginleştirilmiş öğrenme ortamları tasarlanmalıdır.

Araştırmacılara yönelik öneriler:

- Problem çözme sürecinde yapılan muhakeme hatalarının belirlenmesine ve bunların giderilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

- Bu çalışmada ele alınan konulardan farklı olarak matematik öğretim programında belirtilen konulara yönelik zenginleştirilmiş öğrenme ortamının etkileri kontrol grubu dâhil edilerek araştırılabilir.
- Öğrencilerin öğrenme stilleri ve matematik odaklı epistemolojik inançları ile matematiksel muhakeme becerileri arasındaki ilişki araştırılabilir.

Bilgilendirme

Bu çalışma Dicle Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (DUBAP) Koordinatörlüğüne ZGEF.19.005 nolu yüksek lisans projesi kapsamında desteklenmiştir. DUBAP koordinatörlüğüne teşekkürlerimizi sunarız.

Kaynakça

- Aksoy, N. C. (2010). *Oyun destekli matematik öğretimin ilköğretim 6.sınıf öğrencilerin kesirler konusundaki başarı, başarı güdüsü, öz-yeterlilik ve tutumlarının gelişimlerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ayal, C. S., Kusuma, Y. S., Sabandar, J., and Dahlan, J. A. (2016). The enhancement of mathematical reasoning ability of junior high school students by applying mind mapping strategy. *Journal of Education and Practice*, 7(25), 50-58. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1115860.pdf>
- Bragg, L. A., Herbert, S., and Davidson, A. (2018). Identifying, promoting, and assessing reasoning focused on analysing. *Australian Primary Mathematics Classroom*, 23(2), 3-7. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1231248.pdf>
- Clements, D. H. (2000). 'Concrete' manipulatives, concrete ideas. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1(1), 45-60. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/ciec.2000.1.1.7>
- Çanakçı, O. (2008). *Matematik problemi çözme tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çetin, Y., ve Mirasyedioğlu, Ş. (2019). Teknoloji destekli probleme dayalı öğretim uygulamalarının matematik başarısına etkisi. *Journal of Computer and Education Research*, 7 (13), 13-34. <https://doi.org/10.18009/jcer.494907>
- Danişman, Ş., and Erginer, E. (2017). The predictive power of fifth graders' learning styles on their mathematical reasoning and spatial ability. *Cogent Education*, 4(1), 1-18. <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2016.1266830>
- Diezmann, C., and English, L. D. (2001). Developing young children's mathematical power. *Roeper Review*, 24(1), 11-13. <https://doi.org/10.1080/02783190109554118>
- Dikkartın, F. T. (2006). *Geometri öğretiminde 4MAT öğretim modelinin öğrenci başarısı ve tutumları üzerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Doruk, M., Duran, M., ve Kaplan, A. (2018). Argümantasyon tabanlı olasılık öğretiminin ortaokul öğrencilerinin matematiksel üstbilgi farkındalıklarına ve olasılıksal muhakeme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(1), 83-121. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.437714>

- Erdem, E. (2015). *Zenginleştirilmiş öğrenme ortamının matematiksel muhakeme ve tutuma etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Erdem, E., and Gürbüz, R. (2015). An analysis of seventh-grade students' mathematical reasoning. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(1), 123-142. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/46542>
- Erdem, E., ve Soylu, Y. (2019). Farklı öğretim yolları kullanarak tasarlanan bir öğrenme ortamının matematiksel muhakemeye ve matematik tutumuna etkisi. *Kastamonu Education Journal*, 27(3), 1273-1290. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3056>
- Erdem, E., Fırat, T., and Gürbüz, R. (2019). Improving mathematical reasoning and mathematics attitude of disadvantaged children in rural regions. *Journal of Computer and Education Research*, 7 (14), 673-697. <https://doi.org/10.18009/jcer.628742>
- Fischbein, E., and Schnarch, D. (1997). The evolution with age of probabilistic, intuitively based misconceptions. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28(1), 96-105.
- Fitriani, D., Rayid, Y., and Dewanti, R. (2020). Need analysis on developing essay teaching material base on brainwriting strategy. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*, 4 (7), 81-92. DOI: 10.31458/iejes.608018
- Fitriana, E. M., Musdi, E., and Anhar, A. (2018). Development of learning design based on realistic mathematics education. *International Conferences on Educational, Social Sciences and Technology* (pp.699-706), February 14th-15th 2018, Padang, Indonesia. <https://doi.org/10.29210/20181103>
- Francisco, J. M., and Maher, C. A. (2005). Conditions for promoting reasoning in problem solving: Insights from a longitudinal study. *Journal of Mathematical Behavior*, 24, 361-372. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2005.09.001>
- Gelen, İ., ve Özer, B. (2010). Oyunlaştırmanın beşinci sınıf matematik dersinde problem çözme becerisi ve derse karşı tutum üzerindeki etkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(1), 71-87.
- Gencel, İ. E. (2007). Kolb'un deneysel öğrenme kuramına dayalı öğrenme stilleri envanteri-III'ü Türkçeye uyarlama çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 120-139.
- Gürbüz, R. (2006). Olasılık kavramlarıyla ilgili geliştirilen öğretim materyallerinin öğrencilerin kavramsal gelişimine etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 59-68. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/235069>
- Houssart, J., and Sams, C. (2008). Developing mathematical reasoning through games of strategy played against the computer. *The International Journal for Technology in Mathematics Education*, 15(2), 59-71.
- Kasmer, L., and Kim, O. K. (2011). Using prediction to promote mathematical understanding and reasoning. *School Science and Mathematics*, 111(1), 20-33. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2010.00056.x>
- Kilpatrick, J., Swafford, J., and Findell, B. (Eds.). (2001). *Adding it up: Helping children learn mathematics*. Washington, DC: National Academy Press.
- Kolb, D. A. (2005). *Learning style inventory-version 3.1*. Hay Group.

- Kramarski, B., and Zeichner, O. (2001). Using technology to enhance mathematical reasoning: Effects of feedback and self-regulation learning. *Educational Media International*, 38(2-3), 77-82. <https://doi.org/10.1080/09523980110041458>
- Kramarski, B., Mevarech, Z. R., and Lieberman A. (2001). Effects of multilevel versus unilevel metacognitive training on mathematical reasoning. *Journal of Educational Research*, 94(5), 292-300. <https://doi.org/10.1080/00220670109598765>
- Kutluca, T. (2013). *Yapılandırmacı öğrenme-öğretme yaklaşımı*. In G. Ekici ve M. Güven (Eds.), *Yeni öğrenme-öğretme yaklaşımları ve uygulama örnekleri* (ss. 620-653). Ankara: Pegem Akademi
- Kükey, E., Aslaner, R., ve Tutak, T. (2019). Matematiksel düşünmenin varsayımda bulunma bileşeni kapsamında ortaokul öğrencilerinin kullandıkları problem çözme stratejilerinin incelenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 7 (13), 146-170. <https://doi.org/10.18009/jcer.535610>
- Lach, T., and Sakshaug, L. (2004). The role of playing games in developing algebraic reasoning, spatial sense and problem solving. *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 26(1), 34-42.
- Lithner, J. (2008). A research framework for creative and imitative reasoning. *Educational Studies in Mathematics*, 67, 255-276. <https://doi.org/10.1007/s10649-007-9104-2>
- Louange, J. E. G. (2007). *An examination of the relationships between teaching and learning styles, and the number sense and problem solving of year 7 students* (Unpublished doctoral dissertation). Edith Cowan University, Perth Western, Australia.
- McClain, K., and Cobb, P. (2001). An analysis of development of sociomathematical norms in one first-grade classroom. *Journal for Research in Mathematics Education*, 32(3), 236-266. doi:10.2307/749827
- McNeil, N. M., and Jarvin, L. (2007). When theories don't add up: Disentangling the manipulatives debate. *Theory into Practice*, 46(4), 309-316. <https://doi.org/10.1080/00405840701593899>
- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: qualitative data analysis* (2nd Editon). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2015). *Ortaokul matematik dersi (5,6,7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Mueller, M., and Yankelewitz, D. (2014). Fallacious argumentation in student reasoning: Are there benefits? *European Journal of Science and Mathematics Education*, 2(1), 27-38. <http://scimath.net/articles/21/213.pdf>
- Muin, A., Hanifah, S. H., and Diwidian, F. (2018, January). The effect of creative problem solving on students' mathematical adaptive reasoning. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 948, No. 1, p. 012001). IOP Publishing. <http://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/948/1/012001/pdf> adresinden 12/12/2018 tarihinde indirilmiştir.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]. (1989). *Curriculum and evaluation standards for school mathematics*. Reston: Virginia.

- Novak, J. D., and Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*. New York: Cambridge University.
- Olsson, J. (2018). The contribution of reasoning to the utilization of feedback from software when solving mathematical problems. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 16(4), 715-735.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10763-016-9795-x>
- Özalp, I. (2006). *Karikatür tekniğinin fen ve çevre eğitimde kullanılabilirliği üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Özgen, K., ve Alkan, H. (2014). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı kapsamında, öğrencilerin öğrenme stillerine uygun öğrenme etkinliklerinin akademik başarı ve tutuma etkileri: fonksiyon ve türev kavramı örnekleme. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 5(1), 1-38.
<https://doi.org/10.16949/turcomat.35299>
- Özgen, K., ve Pesen, C. (2008). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımı ve öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 69-83. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/787163>
- Özgen, K., Ay, M., Kılıç, Z., Özsoy, G., ve Alpay, F. N. (2017). Ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri ve matematiksel problem çözmeye yönelik tutumlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(41), 215-244. <https://doi.org/10.21764/efd.55023>
- Peker, M. (2003). *Öğrenme stilleri ve 4MAT yönteminin öğrencilerin matematik tutum ve başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pellerin, J. (2012). Improving mathematical reasoning and discourse through problem solving. *University of South Florida St. Petersburg Student Research Journal*, 2(1), 1-14.
- Pham, S. (2015). *Teachers' perceptions on the use of math manipulatives in elementary classroom* (Unpublished master's thesis). University of Toronto. 02/12/2018 Tarihinde
https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/68723/1/Pham_Son_H_201506_MT_MTRP.pdf adresinden indirilmiştir.
- Pilten, P. (2008). *Üst biliş stratejileri öğretiminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin matematiksel muhakeme becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Polaki, M. V. (2002). Using instruction to identify key features of Basotho elementary students' growth in probabilistic thinking. *Mathematical Thinking and Learning*, 4(4), 285-313. https://doi.org/10.1207/S15327833MTL0404_01
- Schliemann, A. D., and Carraher, D. W. (2002). The evolution of mathematical reasoning: Everyday versus idealized understandings. *Developmental Review*, 22(2), 242-266. <https://doi.org/10.1006/drev.2002.0547>
- Şengül, S., ve Dereli, M. (2013a). Tam sayılar konusunun karikatürle öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin matematik tutumuna etkisi. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(4), 1-26. Doi: 10.12738/estp.2013.4.1486
- Şengül, S., ve Dereli, M. (2013b). Karikatürle öğretimin 7. sınıf öğrencilerinin tam sayılar konusundaki başarılarına ve kalıcılık düzeylerine etkisi. *The Journal of*

- Academic Social Science Studies*, 6(7), 973-1003.
<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1610>
- Umay, A. (2003). Matematiksel muhakeme yeteneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 24, 234-243. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/87843>
- Ursin, V. D. (1995). *Effects of the 4MAT system of instruction on achievement, products, and attitudes toward science of ninth-grade students* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Connecticut, Connecticut, USA.
- Wilkerson, R.M., and White, K.P. (1988). Effects of the 4MAT system of the instruction on students' achievement, retention and attitudes. *The Elementary School Journal*, 88(4), 357-368.
- Yürekli, A., ve Gökçek, T. (2020). Ortaokul 5.sınıf açılar konusunun öğretiminin kavram haritası ile değerlendirilmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(1), 88-107. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.541106>

Summary

Introduction

One of the main goals of mathematics is to provide individuals with basic math skills, problem solving and mathematical thinking skills to overcome the problems they will encounter in their daily lives. The role that thinking plays a role in keeping mathematics together should be the goal to develop students' mathematical reasoning skills and encourage their use in any math class.

It is important to diversify the learning environment and address many sensory organs and focus the student on learning activities to achieve effective learning. In this context, "entertaining educational games", "computer-based teaching practices", "concept cartoons", "concrete materials", "association with daily life" and "collaborative discussion groups" and "high level open questions" with different learning styles. It is believed that mathematical concepts can be learned more effectively and that mathematical reasoning skills are developed using a learning environment. On the other hand, there is an idea that attitudes towards problem solving will develop positively thanks to various and fun methods. It is thought that the studies to be developed for students to develop positive attitudes towards solving mathematical problems reflect the use of students' mathematical reasoning skills positively. Therefore, examining the effect of enriched learning environments on mathematical thinking and problem solving in the context of learning styles is considered important and necessary to understand the literature and curriculum that the classroom is based on and the teacher to teach to contribute. The purpose of this study is to examine the effects of teaching on mathematical reasoning skills and problem solving attitudes with collaborative heterogeneous groups of students created according to learning preferences enriched by the use of different learning paths.

Method

The randomly selected participants are aimed at 23 students in public secondary school in terms of mathematics and heterogeneous distribution and learning styles.

The study was carried out at a school located in the city center in Southeastern Anatolia. Teaching fractions and integers in enriched learning environments; Technology-supported applications, educational games, concrete materials and cartoons were carried out in 6 weeks (26 hours in total) by associating them with constructive discussions with daily life and common heterogeneous groups. The research was carried out by using an experimental design that is not a pretest-posttest control group, which is one of the quantitative research approaches. In the study, the learning preferences of the students were determined by using the "Learning Styles Scale (PSS)". The study data were obtained from the answers given to the Mathematical Reasoning Test (MRT) and Mathematics Problem Solving Attitude Scale (MPCAS) in the pre-test and post-test. Responses to MRT were analyzed using the "Wilcoxon Signed Rank Test" and the Kruskal Wallis Test. In addition, some student answers related to MRT after pretest and posttest were compared. Responses to MPCAS were used for t-test on relevant samples.

Results

In the learning environment developed in this study, teaching has been shown to significantly improve students' mathematical reasoning skills and significantly improve their attitudes towards solving math problems. It has also been found that this learning environment has significantly improved mathematical reasoning skills for each learning style, but there is no difference in developing a controversial skill related to learning styles.

Discussion

Given the need to use reasoning skills while solving questions in MRT, it can be said that this learning environment improves students' reasoning skills. When examining the results of all MRT students, it was found that although each student had different rates, the averages after the test were higher than the averages before the test. By comparing the answers of each student in the pretest and posttest with MRT, they found that their thinking skills were better at the end of the teaching period. Considering the different learning paths used in this study, many different situations in which mathematical reasoning skills can be developed are mentioned in the literature. For example, Francisco and Maher (2005) stated that in the development of mathematical reasoning skills, environments should be designed to internalize students' own mathematical activities, use complex problems, provide a cooperative learning environment and relax students' ideas. They also mentioned that learning environments that allow the student to be active in a learning environment can improve this ability (Umay, 2003). International reform studies emphasize that environments where technology is integrated into the classroom are important for developing student's reasoning skills (NCTM, 1989). It should be noted that in order to develop mathematical thinking, the ideal learning environment will create opportunities for social interactions and constructive discussions, and that students' mathematical thoughts can be expressed (Schliemann and Carraher, 2002). Pham (2015) emphasized that the use of concrete materials in learning environments will enable students to present, discuss and practice their mathematical ideas. On the other hand, students can express their thoughts in the learning environment, prove the correctness of their results, and recognize their misconceptions: "Why do you

think so?", "How did you get this result?", "Why do you think? Is it true?", "How else? It is important to ask questions such as "can we follow a path" in mathematical reasoning skills (Erdem, 2015; Olsson, 2018; Pilten, 2008). When the findings obtained in this study are reviewed via literature it indicates that the learning environment enriched by the use of different teaching methods which addresses to more than one receptor and learning styles which are one of the students' individual differences improves mathematical reasoning.

The study showed that students developed mathematical reasoning skills in four learning style groups, but there was no significant difference in how these skills developed. It is believed that this result depends on the fact that students learn heterogeneous groups and mutually influence their learning and reasoning skills. As mentioned earlier, there are many situations that affect the judiciary.

Since the process is fun with different teaching methods in this learning environment, the researcher showed approaches in this process by paying attention to individual differences, discussing these solutions, solving problems in groups and working in line with different solution strategies. This learning environment increases the attitude towards solving mathematical problems. In fact, it is stated that it is very important to organize environments and activities that attract students' attention to the classroom and make it easier to keep what they learn permanently with visual materials, so that students can develop a positive attitude for negative attitude. In addition, it eliminated prejudices against mathematics (Şengül and Dereli, 2013b). It can be said that this learning environment, enriched by the inclusion of the learning preferences of the students in this learning environment, improves the problem solving ability and therefore the students develop more positive attitudes than the experimental process. Indeed, there are studies in the literature that produce positive attitudes and obtain learning outcomes based on learning styles that improve student attitudes (Dikkartın, 2006; Özgen and Alkan, 2014; Peker, 2003; Ursin, 1995; Wilkerson and Beyaz, 1988).

Pedagogical Implications

This study shows that teachers should not ignore their mathematical reasoning skills during mathematics lessons and clearly contain problems that cannot be solved. Learning environments should be designed so that students can express their mathematical ideas in the classroom and use their mathematical reasoning skills. Lessons should be taught in a cause-effect relationship to enable meaningful learning. In mathematics lessons, enriched learning environments should be designed by considering the learning styles of students. Studies can be conducted to identify and eliminate argumentation errors in the problem solving process. Contrary to the topics discussed in this study, the effects of the enriched learning environment on the subjects specified in the mathematics curriculum can be examined with the participation of the control group. The relationship between student learning styles and mathematically oriented epistemological beliefs and mathematical reasoning skills can be investigated.

Authors' Biodata/ Yazar Bilgileri

Tamer KUTLUCA Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü Matematik Eğitimi Anabilim dalında Doç. Dr. olarak

görev yapmaktadır. Ulusal ve Uluslararası hakemli dergilerde editörlük görevi bulunmaktadır.

Tamer Kutluca works as an Associate Professor Doctor in the Departments of Mathematics and Science Education at Dicle University, Ziya Gökalp Faculty of Education. He is the editor of national and international refereed journals.

Ali TUM Adıyaman ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ortaokulda matematik öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Yüksek Lisans eğitimini Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik Eğitimi Bilim Dalı'nda tamamlamıştır.

Ali Tum works as a mathematics teacher in a middle school affiliated to the Ministry of National Education in Adıyaman. He completed his Graduate Education in the Departments of Mathematics Education at Dicle University, Institute of Educational Sciences.

2005-2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programları ve Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer Alan Seyahatnamelerin Değerlendirilmesi

Ülkü Yancı¹

Nagihan Evcı²

Type/Tür:

Research/Araştırma

Received/Geliş Tarihi: April 20/
20 Nisan 2020

Accepted/Kabul Tarihi:

September 17/ 17 Eylül 2020

Page numbers/Sayfa No: 371-391

Corresponding

Author/İletişimden Sorumlu

Yazar: u.yancii@gmail.com



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication. / Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright© 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

Öz

Bu araştırmada, 2005 ve 2018 sosyal bilgiler öğretim programları ve sosyal bilgiler ders kitaplarında seyahatnamelerin kullanım durumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde, sosyal bilgiler programındaki seyahatnamelerin kullanımı ve seyahatnamelerle ilişkilendirilen kazanımların belirlenmesinin yanı sıra hedeflere ulaşmak için hangi seyyahların hangi seyahatnamelerinin ders kitaplarında kullanıldığı da tespit edilmiştir. 2005 sosyal bilgiler öğretim programında seyahatnamelerin doğrudan kullanıldığı iki kazanıma yer verilirken, 2018 sosyal bilgiler öğretim programında ise üç kazanıma yer verildiği saptanmıştır. Doğrudan kullanılan kazanım sayısının bir önceki programa göre arttığı belirlenmiştir. Araştırmada; 2005 öğretim programına göre 2018 öğretim programında seyahatname kullanımının artırılmasının ders kitaplarına da yansıdığı ve bu durumun seyahatnamelerin önemini artırdığı söylenebilir. Çalışmada ulaşılan bulgulardan hareketle uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, öğretim programları, edebi ürün, seyahatname, seyyah.

Suggested APA Citation /Önerilen APA Atıf Biçimi:

Yancı, Ü., & Evcı, N. (2021). 2005-2018 Sosyal bilgiler öğretim programları ve sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan seyahatnamelerin değerlendirilmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(1), 371-391. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.723728>

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sivas/Türkiye

Asst. Prof. Dr., Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Sivas/Türkiye

e-mail: u.yancii@gmail.com ORCID ID: orcid.org/0000-0002-5822-1813

² Doktora Öğrencisi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas/ Türkiye

Phd Student, Sivas Cumhuriyet University, Department of Social Studies Education, Sivas/ Turkey

e-mail: evcinagihan@gmail.com ORCID ID: orcid.org/0000-0002-1001-3126

Evaluation of Travel Books in Social Studies Curriculum and Social Studies Textbooks for 2005-2018

Abstract

In this study, it was aimed to determine the usage status of travel books in 2005 and 2018 social studies curricula and social studies textbooks. Descriptive analysis technique, one of the qualitative research methods, was used in the study. As a result of the findings obtained from the research, it was determined that the travel books used in the social studies program and the gains associated with the travel books, as well as which travel books were used in the textbooks to reach the goals. In the 2005 social studies curriculum, two achievements were used in which the travel books were used directly, while in the 2018 social studies curriculum, three achievements were found. It has been determined that the number of gains directly used has increased compared to the previous program. In the study; According to the 2005 curriculum, it can be said that increasing the use of travel books in the 2018 curriculum is reflected in the textbooks and this situation increases the importance of travel books. Based on the findings reached in the study, suggestions for application and advanced research have been made.

Keywords: Social studies, curriculum, literary product, travel book, traveler.

Giriş

Sosyal bilgiler; edebiyat, hukuk, sosyoloji, psikoloji, antropoloji, tarih, coğrafya, ekonomi ve siyaset bilimi gibi sosyal bilim alanlarından yararlanarak yaşama yönelik bilgilerin öğretilmesini hedefleyen bir öğretim programıdır (MEB, 2005). Sosyal bilgiler, bu disiplinlere ait içerik ve yöntemler yardımıyla elde edilen verileri kaynaştırarak kullanmakta (Öztürk, 2009), bireylerin toplumsal ve fiziki çevrelerine yönelik ilişkilerini zaman boyutu içerisinde ele almaktadır (Şimşek, 2006).

Sosyal bilgiler dersi öğretim programının temel amacı; bireylere vatandaşlık konularıyla ilgili bilgi, beceri, değer ve tutumları kazandırmaktır. Ayrıca bireylerin, görev ve sorumluluklarının bilincinde olmalarını, toplumsal problemleri bağımsız ve işbirliğine dayalı bir yöntemle çözebilmelerini, başkaları tarafından önerilen çözümlere eleştirel ve yaratıcı bir şekilde karşılık verebilmelerini öğretmek de sosyal bilgilerin hedefleri arasında yer almaktadır (Aykaç, 2007). Sosyal Bilgiler dersi, hedefi ve amaçlarının öneminden dolayı Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren Milli Eğitim müfredatlarında temel dersler arasında yer almaktadır (Öztürk, 2009).

Bu bağlamda geçmişten günümüze kadar öğretim programındaki kazanımların daha kolay aktarılması ve öğrenciler tarafından öğrenilmesi için çeşitli yöntem, teknik ve materyallere başvurulmuştur. Ders kitaplarında kullanılan seyahatname, destan, yazıt, biyografi, şiir gibi sözlü ve yazılı edebi ürünler de bu materyaller arasında yer almaktadır (İlhan, 2016). Sosyal bilgiler dersi içerik olarak insan ve insan ilişkilerini konu aldığı için insanların duygu, düşünce ve hayallerini anlatmalarına olanak tanımaktadır. Bu sebeple edebi ürünlerin kullanılmasının gerekliliği ortaya çıkmakta ve bu durum edebiyat ile sosyal bilgiler disiplinini ortak bir hedefte buluşturmaktadır (Çetişli, 2006). Edebi ürünlerin öğretim ortamlarında etkili bir biçimde kullanılmalarıyla öğrencilerde; anlama, yorumlama, empati kurma becerileri geliştirilirken analiz yapma ve farklı bakış açısı geliştirme davranışları da kazandırılmaktadır. Ayrıca millî ve evrensel değer yargılarının oluşturulmasına da katkı sağlamaktadır. Bu aşamada tarih ve coğrafya disiplinleri ile sosyal bilgilerin arasındaki ortak payda ortaya çıkmaktadır. Bu durumlar sosyal bilgilerin diğer

disiplinlerle aralarında bir bağ olduğunun somut göstergesidir. Oluşan bağ sonucu farklı edebi ürünlerin kullanımı önemli kabul edilmektedir (Gowan ve Guzzetti, 2003). Bu açıdan sosyal bilgiler dersi içerisinde kullanımı gerekli görülen edebi ürünlerden biri de seyahatnamelerdir.

Edebi ürünler arasında yer alan seyahatnameler; özellikle tarihsel konuların öğretimi esnasında öğrencide tarihi bilinç ve düşünce yapısı oluşturarak derslerin verim ve etkililik derecesini artırmaktadır. Aynı zamanda seyahatnamelerin ders sürecinde kullanılmasıyla birlikte işlenen konu somutlaştırılarak, konunun öğrenci tarafından daha kolay anlaşılması sağlanmaktadır. Seyahatnamelerin çeşitli yöntem ve tekniklerle birlikte kullanılması ise programda yer alan; beceri, değer ve kazanımların öğretiminde vatandaşlık becerilerinin geliştirilmesinde kolaylık sunacaktır (Ata, 2013). Aynı zamanda kültürel deneyimleri, coğrafi ve tarihi bilgileri sınıf ortamında öğrencilere kolaylıkla aktaracağı için seyahatnameler kıymetli bir öğretim materyali olarak kabul edilmektedir (Şimşek, 2015).

Çeşitli amaçlar gözetilerek gerçekleştirilen seyahatlerin kaleme alınması ile ortaya çıkan edebi ürünlere seyahatname adı verilir. "Seyahat", Arapça da gezi anlamında ve "name" ise Farsça da mektup, risale anlamında kullanılmaktadır. Arapça ve Farsça bu kelimelerin birleşiminden doğan "seyahatname", gezi mektubu ya da gezi yazısı anlamına gelmektedir (Yazıcı, 2009).

Seyahatnameleri kaleme alan, gezileri bizzat gerçekleştirmiş olan kişilere seyyah denir. Seyyahlar, gezileri sırasında karşılaştıkları yeni yerlerin coğrafi, tarihi ve sosyal yapılarına ait özelliklerini kaydeder ve ülkelerine döndüklerinde halkı bilgilendirmek maksadıyla bu notları tutmuşlardır. Coğrafi açıdan yeni yerlerin keşfi ve uzak ülkelerin merak edilmesi insanları bu yerleri araştırmaya yönlendirmiş ve araştırmalar neticesinde kaleme alınan seyahatnameler sayesinde ise insanlar meraklarını gidermişlerdir (Maden, 2008). Çünkü seyyahlar, seyahatnamelerinde gezmiş oldukları toplumların günlük yaşamları ve gelenek göreneklerine yer vermişlerdir. Aynı zamanda toplumların siyasi yapıları, adet, inanış, gelenek -görenek ve yaşam biçimleri gibi birçok konuda kıymetli bilgiler sunmuşlardır. Bu özellikleri dolayısıyla seyahatnameler dünya üzerinde geçmişten günümüze yaşamış olan toplumlar hakkında bilgi verici bir rol üstlenmiştir (Yazıcı, 2009). Bu açıdan seyahatnameler doğru değerlendirildiğinde, devlet kayıtlarında bazen bulunmayan hususları aydınlatmakta bulunsa da yetersiz olan bilgileri tamamlamakta ve tarihi açıdan da birincil kaynak olarak nitelendirilmektedir (Yancı, 2016). Bu nedenle sosyal bilgiler öğretim programlarında da geniş yer bulmuştur.

Sosyal bilgiler öğretim programlarında seyahatnamelerin kullanımı üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde; sosyal bilgiler dersinde Evliya Çelebi Seyahatnamesinin kullanılabilirliği (Çelik, 2016), Cumhuriyetin ilk yıllarından bugüne kadar yürütülmüş olan sosyal bilgiler öğretim programları içerisinde seyahatnamelerin kullanım durumu (Yakar, 2013), sosyal bilgiler dersi kapsamında hâlihazırda kullanılan ders kitaplarında seyahatnamelerin ne şekilde yer aldığı (Oruç ve Aygün, 2018), Evliya Çelebi Seyahatnamesi içeriğinin sosyal bilgiler dersi 5.-7. sınıf öğretim programında bulunan kazanımlara göre incelenmesi (Çelik ve Çetin, 2019), sosyal bilgiler dersi öğretim programında seyahatnamelere ne derece yer verildiği (Ata, 2013), seyahatnamelerin tarihi, önemi ve sosyal bilimlerde kullanımının ne şekilde olduğu (Şirin, 2020) konularını ele alan çalışmalara rastlanmıştır. Fakat 2005 ve

2018 sosyal bilgiler öğretim programları ve programlara yönelik hazırlanan ders kitaplarının seyahatname kullanımı açısından değerlendirildiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, 2005 ve 2018 sosyal bilgiler öğretim programları ve sosyal bilgiler ders kitaplarında seyahatnamelerin kullanım durumlarının belirlenmesi ve programlar arası değişimin anlaşılmasıdır. 2005 ve 2018 sosyal bilgiler öğretim programlarına göre ders kitaplarındaki seyahatname kullanım durumlarındaki değişimlerin belirlenmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

Araştırma kapsamında iki önemli sınırlılığa yer verilmiştir. Bunlardan *ilki*, 2005 ve 2018 sosyal bilgiler öğretim programları kullanılmıştır. *İkincisi*, 2005 ve 2018 sosyal bilgiler öğretim programlarına ait ders kitaplarından, 4. ve 5. sınıf ders kitaplarında seyahatnamelerin doğrudan kullanımı ile ilgili herhangi bir kazanım yer almadığı için yalnızca 6. ve 7. sınıf ders kitapları kullanılmıştır.

Bu çalışma ile aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda seyahatnamelere yeterli ölçüde yer verilmiş midir?
2. Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında seyahatnamelere ilişkin doğrudan yer verilen kazanımlar nelerdir?
3. Sosyal bilgiler öğretim programlarında seyahatnamelere ilişkilendirilen kazanımlar nelerdir?
4. 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'na göre düzenlenen ders kitaplarında seyahatnamelere ne ölçüde yer verilmiştir?

Yöntem

2005 ve 2018 sosyal bilgiler öğretim programları ve sosyal bilgiler ders kitaplarında seyahatnamelerin kullanım durumlarının belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışma nitel araştırma deseni olarak tasarlanmış ve betimsel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, var olan olgu ve olayların müdahale edilmeksizin, gerçekçi bir tavırla belirlenmesini sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Betimsel araştırma yöntemi, araştırma problemine yönelik mevcut durumu belirlemeyi, problemi tasvir ederek anlamayı amaç edinen, hem nicel hem de nitel araştırmalarda kullanılan bir araştırma yöntemidir (Arıkan, 2011).

Verilerin Toplanması

Çalışma verilerinin toplanması için doküman incelemesi yöntemine başvurulmuştur. Doküman incelemesi, araştırılması gereken olgu, olaylara yönelik farklı kaynak ve dokümanların kullanılıp analiz edilmesini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışma verileri için, 2005-2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programları Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından onaylanan, belirlenmiş yıllar içerisinde kullanımda olan MEB ve Ekoyay yayınlarına ait 2019 yılı sosyal bilgiler 6. ve 7. sınıf ders kitapları ile yine MEB ve Anıttepe yayınlarına ait 2010 ve 2013 yıllarına ait sosyal bilgiler 6. ve 7. sınıf ders kitapları doküman olarak kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Doküman incelemesi ile elde edilmiş olan veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak incelemeye tabi tutulmuştur. Betimsel analiz, elde edilen bulguları düzenleyip yorumlayarak okuyucuya sunmaktadır. Bu amaç doğrultusunda ulaşılan veriler, öncelikle sistematik ve açık bir biçimde betimlenmekte daha sonra açıklanıp yorumlanarak bir takım sonuçlara ulaşılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu kapsamda 2005-2018 sosyal bilgiler öğretim programları ve bu programlara yönelik oluşturulan ders kitapları sosyal bilgiler eğitimi alanında 3 öğretim üyesi ve 2 tane de sosyal bilgiler öğretmeni tarafından incelemeye tabi tutulmuştur.

Bulgular

Araştırmada 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarında ve sosyal bilgiler ders kitaplarında seyahatnamelerin yer alma durumu incelenmiştir. Ayrıca ders kitaplarında yer alan seyyahlar belirlenerek haklarında kısaca bilgiler de sunulmuştur. Elde edilen bulgular aşağıda başlıklar halinde sunulmuştur.

1. 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Ders Kitaplarında Seyahatnamelere İlişkin Bulgular

2005 sosyal bilgiler öğretim programında 8 öğrenme alanı yer almaktadır. Bu öğrenme alanları altında bulunan ünite içerikleri ve kazanımlar seyahatnamelerin kullanım durumları açısından incelenmiştir. Programda belirtilen ve seyahatnamelerin doğrudan kullanımını uygun gören kazanımlar belirlenerek Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Seyahatnamelerin Kullanıldığı Kazanımlar

Sınıf	Öğrenme Alanı	Ünite	Kazanım
6. Sınıf	Kültür ve Miras	İpek Yolunda Türkler	1. Kazanım: Destan, yazıt ve diğer belgelerden yararlanarak, Orta Asya ilk Türk devletlerinin siyasal, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.
7. Sınıf	Kültür ve Miras	Türk Tarihinde Yolculuk	6. Kazanım: Seyahatnamelerden hareketle Türk kültürüne ait unsurları örneklendirir.

Tablo 1 incelendiğinde; 2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki öğrenme alanları içerisinde yer alan kazanımlardan seyahatnamelerle doğrudan ilişkili 2 kazanımın yer aldığı görülmektedir. Bunlardan ilki; 6. sınıfa yönelik ‘Kültür ve Miras’ öğrenme alanı içerisindeki ‘İpek Yolunda Türkler’ ünitesinin 1. kazanımı ile 7. sınıfa yönelik ‘Kültür ve Miras’ öğrenme alanı içerisindeki ‘Türk Tarihinde Yolculuk’ ünitesine ait 6. kazanımdır. İlgili kazanımlar hakkında programda seyahatnamelerin kullanılmasını gerekli gören açıklamalar yapıldığı için bu kazanımlar, seyahatnamelerin doğrudan kullanıldığı kazanımlar arasında değerlendirilmiştir.

Programda yer alan diğer kazanımların bir kısmında tarihten ve günümüzden kanıt istenmesi, geçmiş ve günümüz hakkında çıkarım yaptırılması, örnek incelemelerin gerekli görülmesi ve verilen açıklamalarda bazı kazanımlar için belge ve

kanıt kullanılabileceğinin belirtilmesi durumları yer aldığı için seyahatname kullanımı uygun hale gelmiştir. Bu doğrultuda programda seyahatname kullanımı belirtilmesi de seyahatnamelerle ilişkilendirilebilecek kazanımlar belirlenmeye çalışılmış ve tespit edilen kazanımlar Tablo 2’de sunulmuştur.

2005 sosyal bilgiler programını içeren ve kullanımda olan Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış olan 6. sınıf ders kitabı ile Anıttepe yayınlarına ait 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan seyyahların seyahatlerine ilişkin metin örnekleri verilmiştir. Bu metinlere ait görseller Tablo 3’te belirtilmiştir.

Tablo 2



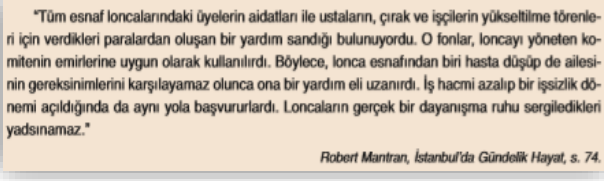
2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Seyahatnamelerle İlişkilendirilen Kazanımlar

Sınıf	Öğrenme Alanı	Ünite	Kazanım
5. Sınıf	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Bölgemizi Tanıyalım	6. Kazanım: Kültürümüzün sözlü ve yazılı öğelerinden yola çıkarak, doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklendirir.
		İpek Yolunda Türkler	5. Kazanım: Görsel ve yazılı materyallerden yararlanarak İslamiyet’in ortaya çıkışı ve yayılışını inceler. 8. Kazanım: Örnek incelemeler yoluyla kutlama ve törenlerimizdeki uygulamaların kültürümüzü oluşturan unsurlarla ilişkisini değişim ve süreklilik açısından değerlendirir. 9. Kazanım: Orta Asya ilk Türk Devletleri ve Türk-İslam Devletlerinin Türk kültür, sanat ve estetik anlayışına katkılarına kanıtlar gösterir.
6. Sınıf	Kültür ve Miras	Güç, Yönetim ve Toplum	2. Kazanım: Değişik dönem ve kültürlerde demokratik yönetim anlayışının tarihsel gelişimini tartışır. 5. Kazanım: Türk tarihinde kadının konumu ile ilgili örnekleri, kadın haklarının gelişimi açısından yorumlar.
		Demokrasinin Serüveni	2. Kazanım: Kanıtlara dayanarak Osmanlı Devleti’nin siyasi güç olarak ortaya çıkışını etkileyen faktörleri açıklar. 4. Kazanım: Osmanlı toplumunda hoşgörü ve birlikte yaşama fikrinin önemine dayalı kanıtlar gösterir. 5. Kazanım: Şehir incelemesi yoluyla, Türk kültür, sanat ve estetik anlayışındaki değişim ve sürekliliğe ilişkin kanıtlar gösterir.
7. Sınıf	Kültür ve Miras	Türk Tarihinde Yolculuk	2. Kazanım: Kaynakların, ürünlerin ve ticaret yollarının devletlerin gelişmesindeki önemine tarihten ve günümüzden örnekler verir. 3. Kazanım: Tarihten ve günümüzden örnekler vererek üretim teknolojisindeki gelişmelerin sosyal ve ekonomik hayata etkilerini değerlendirir. 4. Kazanım: Vakıfların çalışmalarına ve sosyal yaşamdaki rolüne tarihten ve günümüzden örnekler verir.
		Ekonomi ve Sosyal Hayat	2. Kazanım: Kaynakların, ürünlerin ve ticaret yollarının devletlerin gelişmesindeki önemine tarihten ve günümüzden örnekler verir. 3. Kazanım: Tarihten ve günümüzden örnekler vererek üretim teknolojisindeki gelişmelerin sosyal ve ekonomik hayata etkilerini değerlendirir. 4. Kazanım: Vakıfların çalışmalarına ve sosyal yaşamdaki rolüne tarihten ve günümüzden örnekler verir.
7. Sınıf	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Ekonomi ve Sosyal Hayat	2. Kazanım: Kaynakların, ürünlerin ve ticaret yollarının devletlerin gelişmesindeki önemine tarihten ve günümüzden örnekler verir. 3. Kazanım: Tarihten ve günümüzden örnekler vererek üretim teknolojisindeki gelişmelerin sosyal ve ekonomik hayata etkilerini değerlendirir. 4. Kazanım: Vakıfların çalışmalarına ve sosyal yaşamdaki rolüne tarihten ve günümüzden örnekler verir.
		Ekonomi ve Sosyal Hayat	2. Kazanım: Kaynakların, ürünlerin ve ticaret yollarının devletlerin gelişmesindeki önemine tarihten ve günümüzden örnekler verir. 3. Kazanım: Tarihten ve günümüzden örnekler vererek üretim teknolojisindeki gelişmelerin sosyal ve ekonomik hayata etkilerini değerlendirir. 4. Kazanım: Vakıfların çalışmalarına ve sosyal yaşamdaki rolüne tarihten ve günümüzden örnekler verir.

Tablo 2 incelendiğinde; 2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki öğrenme alanları içerisinde yer alan ve seyahatname kullanımını uygun gören kazanımlar belirlenmeye çalışılmıştır. İlgili tablodan anlaşılacağı üzere seyahatnamelerin kullanılabilmesi için 12 kazanım belirlenmiştir.

Tablo 3

6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer Verilen Seyyahlara Ait Bilgi ve Görseller

Seyyah	Seyyah Hakkında Bilgi	Görsel
1. Bertrandon de La Broquière	Fransız kökenli bir Hristiyan olan Broquière, görev amacı çıkmış olduğu seyahatlerde Türkleri politik açıdan incelemiş ve gözlemlerine seyahatnamesinde yer vermiştir (Eyice, 1975).	
2. Lady Montaçu	Lady Montaçu; 18. yüzyıl başlarında İstanbul'a atanan İngiliz büyükelçisinin eşidir. Bu vasıf ile Osmanlı- Türk toprakları üzerine özellikle Edirne ve İstanbul saray çevresinde bulunan hane, hamam ve camilere seyahatler düzenlemiştir. Ziyaretleri sırasında görüp yaşadıklarını ayrıntılı tasvirlerle mektuplarında belirtmiştir. Lady Montaçu mektuplarında Osmanlı-Türk kültürü hakkında birçok paylaşımda bulunmuştur (Gündüz, 2019).	
3. Robert Mantran	Mantran; 1917 yılında Paris'te doğmuştur. Fransa'da eğitimi sırasında birçok hocadan ders almış ve Jean Sauvaget'in dersleri ve öncülüğünde Osmanlı tarihi alanına yönelmiştir. Görevleri sırasında İstanbul'a gelmiş ve İstanbul'u değişik açılardan ele alarak çalışmalarında bulunmuştur (Arıkan, 2003).	

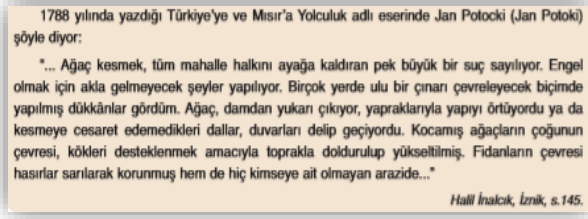
Görsel 1. 7. Sınıf 3. Ünite, Türk Tarihinde Yolculuk, Seyyahlarla Gezinti İçerisinde Bertrandon de La Broquière Seyahatnamesine İlişkin Görsel s.98 (Anıttepe)

Görsel 2. 7. Sınıf 3. Ünite, Türk Tarihinde Yolculuk, Seyyahlarla Gezinti İçerisinde Lady Montaçu Seyahatnamesine İlişkin Görsel s.99 (Anıttepe)

Görsel 3. 7. Sınıf 3. Ünite, Türk Tarihinde Yolculuk, Seyyahlarla Gezinti İçerisinde Robert Mantran Seyahatnamesine İlişkin Görsel s.101 (Anıttepe)

4.
Jan Potocki

Polonya kökenli aristokrat bir ailenin çocuğu olan Jean(Jan) Potocki, çeşitli ülkelere seyahatler düzenlemiş ve bu seyahatleri kaleme alarak eserler oluşturmuştur. Özellikle Türk dünyasını ilgilendiren Türkiye ve Mısır'a Seyahat (1784) ile Kafkasya ve Çin'e Seyahat (1797-1806) olmak üzere iki önemli seyahatnamesi bulunmaktadır (Uygur, 2006).



Görsel 4. 7. Sınıf 3. Ünite, Türk Tarihinde Yolculuk, Seyyahlarla Gezinti İçerisinde Jan Potocki Seyahatnamesine İlişkin Görsel s.101 (Anıttepe)

Tablo 3 incelendiğinde; 2005 sosyal bilgiler öğretim programını içeren sosyal bilgiler 7. sınıf ders kitabında faydalanılan; *Bertrandon de La Broquière, Lady Montagu, Robert Mantran ve Jan Potocki'* nin ülkemizle bağlantılarını anlayabilmek adına bu seyyahlara ait bilgilere yer verilmiştir. 6. sınıf kitabında seyyahlara rastlanmadığı için yukarıdaki tabloda 6. sınıfa ait herhangi bir bilgiye yer verilmemiştir. Ayrıca bu seyyahların seyahatnamelerine ait metin örneklerinin görselleri de tabloda belirtilmiştir.

2. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Ders Kitaplarında Seyahatnamelere İlişkin Bulgular

Çalışmada 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programında bulunan yedi öğrenme alanının altında yer alan ünite içerikleri ve kazanımlar seyahatnamelerin kullanım durumları açısından incelenmiştir. Programda belirtilen ve seyahatnamelerin doğrudan kullanımını uygun gören kazanımlar belirlenmiş ve Tablo 4' te ele alınmıştır.

Tablo 4

2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Seyahatnamelerin Kullanıldığı Kazanımlar

Sınıf	Öğrenme Alanı	Ünite	Kazanım
6. Sınıf	Kültür ve Miras	İpek Yolunda Türkler	1. Kazanım: Orta Asya'da kurulan ilk Türk devletlerinin coğrafi, siyasal, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.
7. Sınıf	Kültür ve Miras	Türk Tarihinde Yolculuk	5. Kazanım: Osmanlı kültür, sanat ve estetik anlayışına örnekler verir.
	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Ekonomi ve Sosyal Hayat	4. Kazanım: Tarih boyunca Türklerde meslek edindirme ve meslek etiği kazandırmada rol oynayan kurumları tanır.

Tablo 4 incelendiğinde; 2018 sosyal bilgiler öğretim programındaki öğrenme alanları içerisinde yer alan ünite içerikleri ve kazanımlardan seyahatnamelerle doğrudan ilişkili olan 3 kazanıma yer verildiği anlaşılmaktadır. İlgili kazanımlar hakkında programda seyahatnamelerin kullanılmasını gerekli gören açıklamalar yapıldığı için bu kazanımlar, doğrudan kullanılan kazanımlar arasında değerlendirilmektedir.

Programda yer alan diğer kazanımların yapı itibariyle seyahatname kullanımını uygun hale getirdiği sonucuna varıldığı için 2018 programında seyahatname kullanımını doğrudan belirtilmese de seyahatnamelerle ilişkilendirilebilecek kazanımlar tespit edilmiş ve Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Seyahatnamelerle İlişkilendirilen Kazanımlar

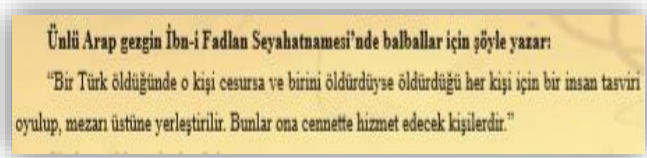
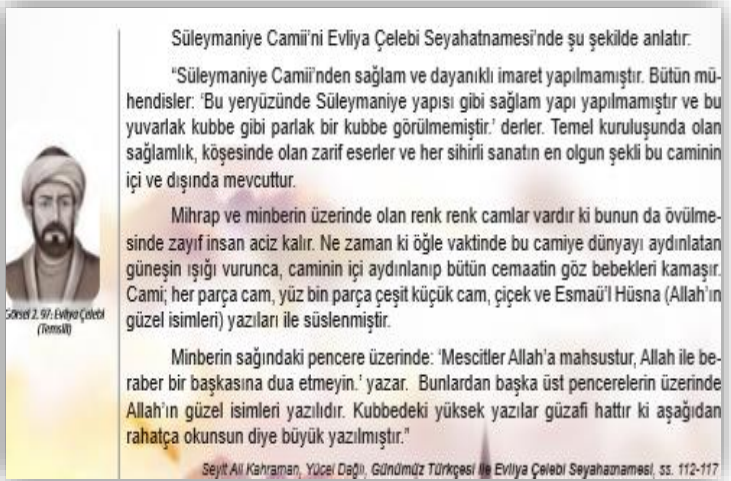
Sınıf	Öğrenme Alanı	Ünite	Kazanım
4. Sınıf	Kültür ve Miras	Kültür ve Miras	3. Kazanım: Geleneksel çocuk oyunlarını değişim ve süreklilik açısından günümüzdeki oyunlarla karşılaştırır.
	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	5. Kazanım: Yaşadığı yer ve çevresindeki yer şekilleri ve nüfus özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.
	Bilim, Teknoloji ve Toplum	Bilim, Teknoloji ve Toplum	2. Kazanım: Teknolojik ürünlerin geçmişteki ve bugünkü kullanımını karşılaştırır.
	Küresel Bağlantılar	Küresel Bağlantılar	3. Kazanım: Farklı ülkelere ait kültürel unsurlarla ülkemizin sahip olduğu kültürel unsurları karşılaştırır. 4. Kazanım: Farklı kültürlerle saygı gösterir.
5. Sınıf	Kültür ve Miras	Kültür ve Miras	5. Kazanım: Günlük yaşamdaki kültürel unsurların tarihî gelişimini değerlendirir.
6. Sınıf	Kültür ve Miras	Tarihe Yolculuk	2. Kazanım: İslamiyet'in ortaya çıkışını ve beraberinde getirdiği değişimleri yorumlar. 3. Kazanım: Türklerin İslamiyet'i kabulleri ile birlikte siyasi, sosyal ve kültürel alanlarda meydana gelen değişimleri fark eder. 4. Kazanım: Türklerin Anadolu'yu yurt edinme sürecini XI ve XIII. yüzyıllar kapsamında analiz eder.
	Etkin Vatandaşlık	Yönetime Katılıyorum	6. Kazanım: Türk tarihinden ve güncel örneklerden yola çıkarak toplumsal hayatta kadına verilen değeri fark eder.
7. Sınıf	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Ülkemizde Nüfus	1. Kazanım: Örnek incelemeler yoluyla geçmişten günümüze, yerleşmeyi etkileyen faktörler hakkında çıkarımlarda bulunur.
	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Ekonomi ve Sosyal Hayat	1. Kazanım: Üretimde ve yönetimde toprağın önemini geçmişten ve günümüzden örneklerle açıklar.
	Etkin Vatandaşlık	Yaşayan Demokrasi	1. Kazanım: Demokrasinin ortaya çıkışını, gelişim evrelerini ve günümüzde ifade ettiği anlamları açıklar.
	Küresel Bağlantılar	Ülkeler Arası Köprüler	3. Kazanım: Çeşitli kültürlerle yönelik kalıp yargıları sorgular.

Tablo 5 incelendiğinde; 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki öğrenme alanları içerisinde yer alan ve seyahatnamelerle ilişkilendirilen 14 kazanım

olduğu görülmektedir. 2018 sosyal bilgiler programını içeren ve kullanımda olan MEB ve Ekoyay yayınlarına ait 6. ve 7. sosyal bilgiler ders kitaplarında bazı seyyahların seyahatlerine ilişkin metin örnekleri verilmiş ve bu metinlere ait görseller Tablo 6'da belirtilmiştir.

Tablo 6

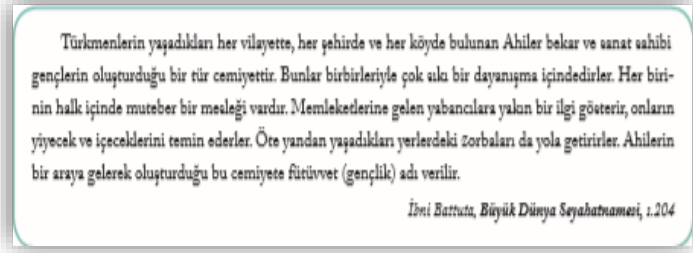
6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer Verilen Seyyahlara Ait Bilgi ve Görseller

Seyyah	Seyyah Hakkında Bilgi	Görsel
1. İbn-i Fadlan	<p>İbn-i Fadlan, elçilik görevi ile seyahate çıkmış bu süreçte uğramış olduğu Türk kabilelerinin idari yönleri, dinleri, gelenek-göreneklere ve hukukları hakkında bilgiler vermiştir. Ayrıca gitmiş olduğu kabile sakinleriyle iletişim kurarak onlara sorular sormuş ve onların düşüncelerini anlamaya çalışmıştır. Türkler dışında Oğuzlar, Bulgarlar ve Ruslar hakkında da bilgiler vermiş, seyahatnamesinde tüm notlarını kayıt altına almıştır (Şeşen, 2012).</p>	 <p>Görsel 6. 6. Sınıf 2. Ünite, Tarihe Yolculuk, Türklerin Anayurdu Orta Asya İçerisinde İbn-i Fadlan Seyahatnamesine İlişkin Görsel s.59 (MEB)</p>
2. Evliya Çelebi	<p>Çok yönlü bir kişiliğe sahip olan Evliya Çelebi ömrü boyunca birçok coğrafyaya seyahat etmiştir. Evliya Çelebi'nin seyahatinin amacı Osmanlı Devleti'nin ve çevresinin tasvirini yaparak birçok bilgiyi kayıt altına almaktır. Gözlemlerine Evliya Çelebi Seyahatnamesi'nde yer vermiştir (Kurşun, 2012; Kahraman, 2013).</p> <p>*Hem 2005 hem de 2018 programı sosyal bilgiler ders kitaplarında yer almaktadır.</p>	 <p>Görsel 7. 7. Sınıf 2. Ünite, Türk Tarihinde Yolculuk, Kültürümle Varım İçerisinde Evliya Çelebi Seyahatnamesine İlişkin Görsel s.84 (MEB)</p>

3. İbn-i Battuta

Orta Çağ'ın en büyük seyyahı İbn-i Battuta birçok coğrafyayı gezmiş ve seyahatleri 29 yıl sürmüştür. Seyahatleri sırasında pek çok coğrafyaya ve bu coğrafyalarda bulunan ülkelere ait özelliklere dikkat çekmiş ve bu özellikleri kayıt altına almıştır. Tutmuş olduğu kayıtları birleştirerek seyahatnamelerini oluşturmuştur (Altıntaş, 2019).

*Hem 2005 hem de 2018 programı sosyal bilgiler ders kitaplarında yer almaktadır.



Görsel 8. 7. Sınıf 5. Ünite, Ekonomi ve Sosyal Hayat, Meslek Edindiren Kurumlar İçerisinde İbn-i Battuta Seyahatnamesine İlişkin Görsel s.166 (Ekoyay)

4. Ogier Chirlain De Busbecq

Ogier Ghislain de Busbecq, Osmanlı Devleti'nin fetihleri üzerine I. Ferdinand tarafından Avusturya-Osmanlı Devleti barışı için İstanbul'a gönderilmiştir. Busbecq görevi sürecinde Osmanlı Devleti'ni dikkatle gözlemleyerek notlar almıştır. Bu mektupların üçünü İstanbul'dayken yazmıştır (Busbecq, 2005).



Görsel 9. 7. Sınıf 2. Ünite, Türk Tarihinde Yolculuk, Seyyahların Gözüyle Osmanlı İçerisinde Ogier Ghislain de Busbecq Seyahatnamesine İlişkin Görsel s.84 (Ekoyay)

5. Paul R. Krause

Alman bir diplomat olan Paul R. Krause, 1915 yılında Osmanlı ülkesinde bulunmuş ve burada gördüklerini bir kitapta anlatmıştır. Türklerin büyük ve saygın özellikleri olduğunu dile getiren seyyahın anlattıkları ve özellikle Birinci Dünya Savaşı yıllarında Osmanlı ülkesinde bulunması savaş yılları Osmanlı ülkesinin bir yabancı gözüyle aktarılması açısından önem arz etmektedir (Krause, 2005).



Görsel 10. 7. Sınıf 2. Ünite, Türk Tarihinde Yolculuk, Kültürümle Varım İçerisinde Paul R. Krause Seyahatnamesine İlişkin Görsel s.80 (MEB)

6.
Stephan
Gerlach

Bir Protestan din bilimci olan 1573- 1578 yılları arasında Osmanlı Devleti topraklarında bulunmuştur. Sultan II. Selim ve Sultan III. Murad dönemine rastlayan Osmanlı ülkesinde günü gününe tuttuğu notlar daha sonra torunu olan Samuel Gerlach tarafından 1674'te Frankfurt'ta basılmıştır (Gerlach, 2010).

Gerlach (Gerlach), 1574'te Ramazan sona erdiğinde minareleri aydınlatan tüm lambaların kaldırıldığını ve insanların tüm gece boyunca sokaklarda gezerek alışveriş yaptıklarını söyler. "Ertesi gün bayramdı. Bayram üç gün sürmüştü. Bu süre boyunca herkes en iyi giysilerini giymiş, yaya olarak ya da arabalarla gezintiler yapmıştı. İnsanlar sokakta birbirlerine ekmek ve elma sunmuşlardı. En sevilen eğlenceler salıncak ve dönme dolaptı. Birçok yerde salıncaklar kurulmuştu.

Hallil İnalık, *Günce-i Ronda, Osmanlı Uygarlığı*, C. 1, s. 439 (Düzenlenmiştir.)

Görsel 11. 7. Sınıf 2. Ünite, *Türk Tarihinde Yolculuk, Seyyahların Gözüyle Osmanlı İçerisinde Seyyah Gerlach Gözlemlerine İlişkin Görsel s.88 (Ekoyay)*

7.
William
Wittman

Bir İngiliz doktor olan William Wittman, Mısır'ın Napolyon tarafından işgali sırasında İngiltere Devleti'ne yardım amacıyla gönderilen askeri birlikte görev yapmıştır. 1799- 1802 yılları arasında bu vesile ile Osmanlı topraklarında bulunan Wittman, ülkesine dönüşünde gördüklerini ve yaşadıklarını yazıya aktarmıştır (Wittman, 1803).

Türk evleri ve iç düzeni dikkate değer. Evlerin içi ve odalar genellikle gösterişli süslerle dolu, tavanları farklı renklere boyanmış. Hepsinde bir kenarda yüksek bir sedir var. Yerden yükseldiği oruç santim dolayında, boyu da bir buçuk ilki metre kadar. Bu sedirin üzerine kumaşla kaplı ya da saten kaplı şilteler konuyor, bir uçtan bir uca yastıklar ditiiliyor. Kesintisiz bir sedir havası yaratılmaya çalışılıyor. Yere güzel bir halı ya da kilim seriliyor. Pencerele kafesli ama camsız. Mobilyalar arasında ne masa ne de sandalyeler var, aslında onlara gerçekten ihtiyaç da yok.

William Wittman (Vijyon Wittman, İngiliz), *Osmanlı'ya Yolculuk 1799-1800-1801*, s. 9

Görsel 12. 7. Sınıf 2. Ünite, *Türk Tarihinde Yolculuk, Seyyahların Gözüyle Osmanlı İçerisinde Seyyah William Wittman Seyahatnamesine İlişkin Görsel s.86 (Ekoyay)*

8.
Bela
Horvath

Bir Macar araştırmacı olan Bela Horvath, 1913 yılında Birinci Dünya Savaşı'ndan hemen önce Osmanlı ülkesini ziyaret ederek Ankara, Konya, Karaman, Niğde, Nevşehir gibi Anadolu'nun pek çok şehri ziyaret etmiş, Türk kültürünü bizzat yaşayarak hayranlığını dile getirmiştir (Horvath, 2010).

Her yarıyada bir misafir odası, daha doğrusu tek bir odadan oluşan ayrı bir ev var. Burada misafirler için ayrıyor. Yayı sahibi ve çevresindeki birkaç erkek bizi odanın önünde bekliyor. Uzaktan kervanımızı fark eden yayla sakinleri odayı süpürmüş, su getirmiş ve minder sermişler. Yaylalarda yiyecek içecek istemeniz gerekmiyor, onlar kendiliğinden bunları size ikram ediyorlar. Türk halkı ne kadar da iyi kalpli, misafirperver ve içten.

Bela Horvath (Bela Horvat, Macar), *Anadolu 1913*, s. 39

Görsel 13. 7. Sınıf 2. Ünite, *Türk Tarihinde Yolculuk, Seyyahların Gözüyle Osmanlı İçerisinde Seyyah Bela Horvath Seyahatnamesine İlişkin Görsel s.82 (Ekoyay)*

9.
George
Sandays

İngiliz gezgin, kolonist, şair ve çevirmen olan Sandays, 1610 yılında seyahatlerine başlamış ve ilk olarak Fransa'ya gitmiştir. Daha sonra İtalya, Venedik yolunu kullanarak Konstantinopolis'e ve oradan Osmanlı Devleti'ne geçmiştir. Sonrasında Mısır, Filistin, Kıbrıs, Sicilya, Napoli ve Roma'ya gitmiştir. Gitmiş olduğu ülkeler hakkında notlar tutmuştur (Ellison, 2002).

1610 yılında İngiliz Seyyah George Sandys (Corç Sendiys) Osmanlı Devleti'nde gelinin hazırlanışını ve gelin alayını şöyle anlatır:

"...Pek çok kadın, evlenme gününden bir gün önce gelinin annesi tarafından davet edilir. Onlar şenlik yaparak vakit geçirirler ve gelini hamama götürürler. Sabah yine gelinin odasına gelirler ve orada gelini süslerler. Düğün günü sabahı, güveyin evini en güzel elbiseleri giyinen davetliler doldururlar. Sonra ikişer ikişer gelinin evine doğru müzik eşliğinde ve sağdıç başta olmak üzere gelini almaya giderler. Gelin üstünde gölgelik olan bir at üzerinde sağdıca teslim edilir. Düğün alayı arkasında sepetler taşınır. Bu sepetler içinde davetlilerin hediyeleri vardır. Güvey ise evinin kapısında gelini karşılamak üzere bekler."

Gülşün Üçel Aybet, *Avrupalı Seyyahların Gözünden Osmanlı Dönüşü ve İnsanları*, s. 380



Görsel 14. 7. Sınıf 2. Ünite, *Türk Tarihinde Yolculuk, Kültürümü Varım İçerisinde Seyyah George Sandays Seyahatnamesine İlişkin Görsel s.81 (MEB)*

10.
Antoine
Gallan

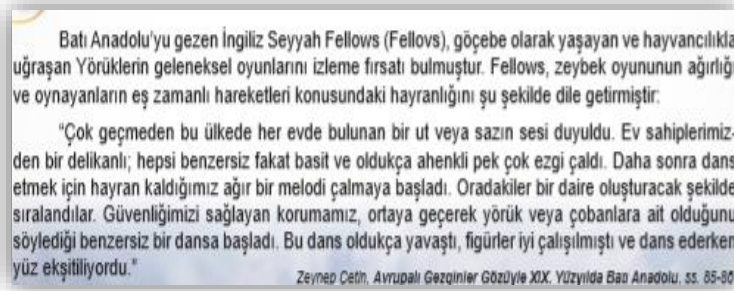
Fransız arkeolog ve çevirmen olan Gallan, Arapça, Farsça, Türkçe ve İbranice dillerini öğrenmiştir. Osmanlı Fransız elçisinin yanında bulunmuş ve Osmanlı'yı gözleme fırsatı bulmuştur. 'Bin Bir Gece Masalları' gibi pek çok eseri bulunmaktadır (Etensel, 2007).



Görsel 15. 7. Sınıf 2. Ünite, Türk Tarihinde Yolculuk, Kültürümlle Varım İçerisinde Seyyah Antoine Gallan Gözlemlerine İlişkin Görsel s.83 (MEB)

11.
Charles
Fellows

Britanyalı arkeolog Charles Fellows, 1832 yılında İzmir'e taşınmıştır. İzmir'den yola çıkarak Anadolu'nun Batı Avrupa tarafından bilinmeyen bölgelerine geziler düzenlemiş ve araştırmalar yapmıştır. Yaptığı araştırmaları kayıt altına alarak bu bölgelerle ilgili bilinmeyenlere ışık tutmuştur (Kırca, 2010).



Görsel 16. 7. Sınıf 2. Ünite, Türk Tarihinde Yolculuk, Kültürümlle Varım İçerisinde Seyyah Fellows Gözlemlerine İlişkin Görsel s.83 (MEB)

12.
Thomas
Keppel

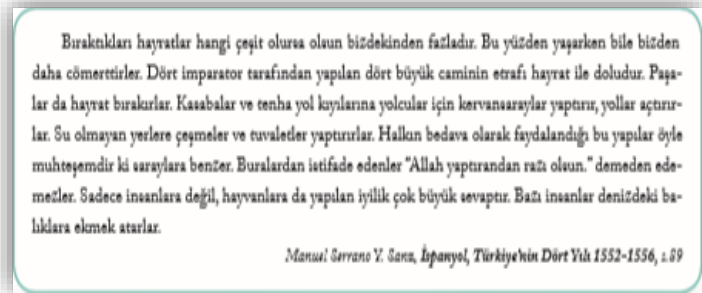
Bir İngiliz soylusu olan Keppel, askeri bir görev münasebetiyle ilk olarak Hindistan'a gönderilmiş, ardından Bakü, Astrakan, Moskova, St. Petersburg güzergâhını takip ederek İngiltere'ye varmıştır. Bu güzergâh üzerinde gezdiği yerleri buralarda yaşadıklarını yolculuğunu günlük olarak yayınlamıştır. Osmanlı-Rus savaşı sırasında Türkiye'ye gelerek İstanbul ve Edirne ziyaretlerinde bulunmuştur (Çetin, 2013).



Görsel 17. 7. Sınıf 2. Ünite, Türk Tarihinde Yolculuk, Kültürümlle Varım İçerisinde Seyyah Keppel Gözlemlerine İlişkin Görsel s.80 (MEB)

13.
Manuel
Serrano Y.
Sanz

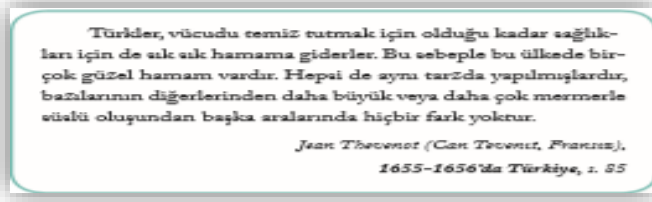
Kanunî Sultan Süleyman döneminde İstanbul'da bulunan seyyah, Osmanlı ülkesine dair izlenimlerini 1557 yılında kaleme alarak İspanya Kralı İkinci Philip'e takdim etmiştir. Kitap İspanya Kralının en büyük düşmanlarından olan Türkler hakkında krala bilgi vermek amacıyla yazılmıştır (Sanz, 2010).



Görsel 18. 7. Sınıf 2. Ünite, Türk Tarihinde Yolculuk, Seyyahların Gözüyle Osmanlı İçerisinde Seyyah Manuel Serrano Y. Sanz Seyahatnamesine İlişkin Görsel s.89 (Ekoyay)

14.
Jean
Thevenot

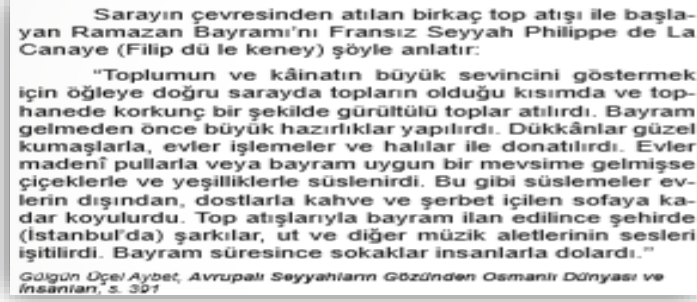
Bilinen tek mesleği gezginlik olan Jean Thevenot, öğretimini bitirir bitirmez 18 yaşında birçok ülkeyi gezmiş, Türkiye'ye de gelmiştir. Seyahatleri sırasında notlar almış ve aldığı notları yayınlamıştır (Gürer, 2010).



Görsel 19. 7. Sınıf 2. Ünite, Türk Tarihinde Yolculuk, Seyyahların Gözüyle Osmanlı İçerisinde Seyyah Jean Thevenot Seyahatnamesine İlişkin Görsel s.85 (Ekoyay)

15.
Philippe de
La Canaye

Fresne Canaye, Fransa'nın İstanbul Büyükelçisi Noailles sayesinde İstanbul'a gelme şansı elde etmiştir. Osmanlı ülkesinde gördüklerini çok ince detaylarla anlatan seyyahın izlenimleri, Türk kültürünün o dönemlerinin birinci ağızdan aktarılması ve bir yabancı gözyle ele alınması açısından önemlidir (Canaye, 2017).



Görsel 20. 7. Sınıf 2. Ünite, Türk Tarihinde Yolculuk, Kültürümle Varım İçerisinde Seyyah Philippe de la Canaye Seyahatnamesine İlişkin Görsel s.82(MEB)

16.
Charles
Texier

Fransız arkeolog, mimar ve gezgindir. Fransa tarafından Bayındırlık İşleri Müfettişliği görevi esnasında Anadolu ve İran'a gönderilmiştir. Böylelikle bu ülkeleri gözlemleyip gezme fırsatı bulmuştur. Anadolu seyahati sırasında Hitit başkenti Hattuşa'yı keşfetmiştir (Yıldız, 2007).



Görsel 21. 7. Sınıf 2. Ünite, Türk Tarihinde Yolculuk, Kültürümle Varım İçerisinde Seyyah Charles Texier Gözlemlerine İlişkin Görsel s.84 (MEB)

Tablo 6 incelendiğinde; 2018 sosyal bilgiler öğretim programını içeren sosyal bilgiler 6. ve 7. sınıf ders kitaplarında; *İbn-i Fadlan, Evliya Çelebi, İbn-i Battuta, Oğlar Chirlain De Busbecq, Paul R. Krause, Stephan Gerlach, William Wittman, Bela Horvath, George Sandays, Antoine Gallan, Charles Fellows, George Thomas Keppel, Manuel Serrano Y. Sanz, Jean Thevenot, Philippe de La Canaye ve Charles Texier'e* ilişkin bilgi ve bu seyyahların seyahatnamelerine ait metin örneklerinin görsellerine yer verildiği görülmektedir. Bu seyyahların ülkemizle bağlantılarını anlayabilmek adına haklarında bilgilere yer verme gereği hissedilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada elde edilen bulgulardan yola çıkılarak bir takım sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

2005 sosyal bilgiler öğretim programında seyahatnamelere ilişkin bulgulardan birtakım sonuçlara ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; 2005 sosyal bilgiler öğretim programında 4. ve 5. sınıf öğrenme alanları içerisinde doğrudan seyahatname kullanımını içeren herhangi bir kazanıma yer verilmemiştir. Fakat 6. ve 7. sınıf öğrenme alanlarında ise 6. sınıf 'Kültür ve Miras' öğrenme alanı, 'İpek Yolunda Türkler' ünitesi altında 1. kazanım ile 7. sınıf 'Kültür ve Miras' öğrenme alanı, 'Türk Tarihinde Yolculuk' ünitesi altındaki 6. kazanımın doğrudan seyahatname kullanımını içeren kazanımlar olduğu belirlenmiştir. Öğretim programı içerisinde yer alan diğer kazanımlardan 12'sinin ise doğrudan seyahatname kullanımını içermediği fakat araştırmacılar tarafından seyahatname kullanımıyla ilişkilendirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu durum aslında 2005 öğretim programı için seyahatname kullanımının sınırlandırılmadan daha geniş bir çerçevede de kullanılabileceği gerçeğini ortaya çıkarmıştır.

2005 sosyal bilgiler öğretim programına yönelik hazırlanan ders kitaplarının değerlendirilme sonuçlarına göre; 4. ve 5. sınıf öğretim programlarında doğrudan seyahatname kullanımını içeren kazanımlar bulunmadığı için ders kitaplarında da seyyah ve seyahatname örneklerine yer verilmediği, 6. ve 7. sınıf öğretim programlarında doğrudan seyahatname kullanımını içeren kazanımlar bulunduğu için de ders kitaplarında yerli ve yabancı 5 seyyah ve seyahatnamesine yer verildiği saptanmıştır. Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabında 1 seyyaha ait metne rastlanırken, özellikle 7. sınıf ders kitabındaki "Seyyahlarla Gezinti" konusu altında 4 seyyaha ait metin örneklerine rastlanmıştır. Yakar (2013) tarafından yapılan tez çalışmasında da benzer sonuçlar yer almıştır. Ders kitaplarında genellikle tarih konuları içerisinde seyahatnamelerin kullanıldığı görülmüştür. Oruç ve Aygün (2018) tarafından yapılan çalışma sonuçları bu çalışmada elde edilen sonuçları desteklemektedir. Ders kitaplarında yer verilen seyahatname metinlerinin, öğretim programını destekler nitelikte hazırlandığı ortaya çıkarılmıştır.

2018 sosyal bilgiler öğretim programında seyahatname kullanımına ilişkin bulgulardan elde edilen sonuçlara bakıldığında; 2018 sosyal bilgiler öğretim programında 4. ve 5. sınıf öğrenme alanları içerisinde doğrudan seyahatname kullanımını içeren herhangi bir kazanıma yer verilmemiştir. 6. ve 7. sınıf öğrenme alanlarından ise 6. sınıf 'Kültür ve Miras' öğrenme alanı, 'İpek Yolunda Türkler' ünitesinin 1. kazanımı ile 7. sınıf 'Kültür ve Miras' öğrenme alanı, 'Türk Tarihinde Yolculuk' ünitesinin 5. kazanımı ve yine 7. sınıf 'Üretim, Dağıtım ve Tüketim' öğrenme alanı, 'Ekonomi ve Sosyal Hayat' ünitesinin 4. kazanımının doğrudan seyahatname kullanımını içeren kazanımlar olduğu belirlenmiştir. 2005 öğretim programında seyahatnameler tarih konuları için kullanılmış olsa da 2018 öğretim programına gelindiğinde tarih konuları ve ekonomi ile ilişkili konular için de seyahatnamelerin kullanılabileceği, bu doğrultuda seyahatname kullanım alanlarının da genişlediği ve genişlemeye devam edeceği düşünülmektedir. Öğretim programı içerisinde yer alan diğer kazanımlardan 14'ünün ise doğrudan seyahatname kullanımını içermediği fakat araştırmacılar tarafından seyahatname kullanımıyla ilişkilendirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Doğrudan verilen kazanımların yanında seyahatname kullanımı

açısından ilişkilendirilen kazanımlar için de seyahatnamelerin kullanılmasının, derslerin kalıcılık ve verimliliğini artıracakı düşünülmektedir.

2018 sosyal bilgiler öğretim programına yönelik hazırlanan ders kitaplarının değerlendirilme sonuçlarına bakıldığında; 4. ve 5. sınıf öğretim programlarında doğrudan seyahatname kullanımını içeren kazanımlar bulunmadığı için ders kitaplarında da seyyah ve seyahatname örneklerine yer verilmediği belirlenmiştir. 6. ve 7. sınıf öğretim programlarında ise doğrudan seyahatname kullanımını içeren kazanımlar bulunduğu için ders kitaplarında da yerli ve yabancı 16 seyyah ve seyahatname örneğine yer verildiği saptanmıştır. Buradan yola çıkarak öğretim programları ve ders kitaplarının birbirlerini tamamlayıcı niteliklerde olduğu söylenebilir. Özellikle 7. sınıfta “Seyyahların Gözünden Osmanlı Kültürü” isimli konuda farklı dönemlerdeki seyahatname örneklerine yer verildiği görülmüştür. Çelik ve Çetin (2019)’in tez çalışması da ulaşılan sonuçları destekler niteliktedir. Yeşilbursa ve Sabancı’nın (2015) yapmış olduğu çalışmada ise; sosyal bilgiler programında edebi ürünlerin en çok tarih, coğrafya gibi disiplinlerini içeren konularda kullanıldığı ortaya çıkarılmış ve bu sonuçlarla yapılan çalışma sonuçlarının örtüştüğü gözlenmiştir.

Tüm bu sonuçlardan yola çıkarak; 2005 öğretim programına göre 2018 öğretim programında seyahatname kullanımının ciddi bir artışı söz konusu olmasa da belli bir artışın olduğu ve bu artışın ders kitaplarına da yansıdığı ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca seyahatname kullanımını uygun gören kazanımların sayıca fazla olmasının seyahatnamelerin kullanım alanlarını artırabileceği ve bu durumun seyahatnamelerin önemini artırdığı söylenebilir. Çünkü seyahatnameler, yeterli bilginin bulunmadığı durumlarda öğrencilere ışık tutarak birincil kaynak niteliğinde kullanıldıkları ve kullanılmaya devam edecekleri için değeri ve öneminin özellikle son yıllarda farkına varıldığı düşünülmektedir.

Öneriler

1. Nitel araştırma olarak tasarlanan bu çalışmanın ölçek veya anket kullanılarak nicel boyutu da ele alınabilir.
2. 2005 ve 2018 sosyal bilgiler öğretim programlarında seyahatname kullanımı öğretmen görüşleri açısından da değerlendirilebilir.
3. 2018 sosyal bilgiler öğretim programlarında seyahatname kullanımı ile ilişkilendirilen kazanımlar için seyahatname kullanmanın faydalarına yönelik çalışmalar yapılabilir.
4. 2018 sosyal bilgiler öğretim programında seyahatnamelerle ilişkilendirilen 14 kazanım için sosyal bilgiler öğretmenleri seyahatnamelere yer vererek ders etkililiğini artırabilirler.
5. Sosyal bilgiler öğretim programında yer verilen araç-gereçler listelerinde, seyahatnameler de dâhil edilebilir.

Kaynakça

- Altıntaş, M. (2019). *İbn Battûta'ya göre Anadolu şehirlerinde siyâsî, dinî, ilmî, içtimâî ve iktisâdî hayat*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arıkan, R. (2011). *Araştırma yöntem ve teknikleri*. (genişletilmiş 2. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Arıkan, Z. (2003). Robert Mantran. *İslam Ansiklopedisi*, (Cilt: 28, ss. 30-31) İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları. <https://islamansiklopedisi.org.tr/muellif/28.03.2020> tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Ata, B. (2013). Sosyal bilgiler öğretim programı ve seyahatnameler: “Çocuklar, ninelerimiz ve dedelerimiz çok yardımseverdi”. *Türk Yurdu Dergisi*, 30, 164-166.
- Aykaç, N. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim-öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 46-73. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/69992>.
- Beldağ, A. ve Aktaş, E. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde edebî eser kullanımı: Nitel bir çalışma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 953-981. <https://doi.org/10.17556/jef.72887>.
- Busbecq, O.G. (2005). *Türk mektupları, kanuni döneminde Avrupalı bir elçinin gözlemleri (1555-1560)*, (Çev: Derin Türkömer), İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Canaye, P.F. (2017). *Fresne - Canaye seyahatnamesi 1573*, (Çev: Teoman Tunçdoğan), İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Çelik, A. (2016), *Sosyal bilgiler dersi öğretiminde Eviya Çelebi seyahatnamesi'nin kullanımı*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, A. ve Çetin, T. (2019). Sosyal bilgiler dersi öğretiminde Eviya Çelebi seyahatnamesi'nin kullanımı. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 2336-2359. <https://doi.org/10.33206/mjss.518282>.
- Çetin, Z. (2013). *Avrupalı gezginler gözüyle 19. yüzyılda Batı Anadolu*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Çetişli, İ. (2006). Edebiyat eğitiminde edebî metnin yeri ve anlamı. *Millî Eğitim Dergisi*, 34(169). <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/470207>
- Ellison, J. (2002). *George Sandys: travel, colonialism and tolerance in the 17th century*, First Published, Cambridge: D.S. Brewer.
- Etensel, A. İ. (2007). “Bir yazın türü olarak doğu seyahatnameleri”, *Littera*, c. 21, http://www.littera.hacettepe.edu.tr/TURKCE/21_cilt/ildem.pdf 15.04.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Eyice, S. (1975). Bertrandon de la Broquière ve seyahatnâmesi. *İslam Tetkikleri Enstitüsü Dergisi*, 6, 85-126. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/13083>
- Gerlach, S. (2010). *Türkiye günlüğü*, (Çev. Türkiş Noyan), İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Gündüz, N. (2019). Bir kadın seyyahın kaleminden Osmanlı'da 18. yüzyıl saraylı kadın erkek giysileri: bir kültürü tanımak. *Millî Folklor Dergisi*, 124, 121-135. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/907519>

- Gürer, S. (2010). *XVII-XVIII ve XIX. yüzyıllarda Fransız seyahatnamelerinde Osmanlı toplumu*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Horvath, B. (2010). *Anadolu 1913*, (Çev: Tarık Demirkan), Ankara: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- İlhan, G. O. (2016). *Sosyal bilgiler öğretiminde çizgi romanların kullanımı*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Kahraman, S. A. (2013). *Evlîya Çelebi ile devr-i alem*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kırca, H. S. (2010). *İngiliz seyyah Sir Charles Fellows'un eserlerinde Türkiye ve Türk imajı*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Krause, P.R. (2005). *Türkiye 1915*, (Çev: Nurettin Süleymangil), İstanbul: Heyamola Yayınları.
- Kurşun, Z. (2012). *Seyyah-ı alem Evliya Çelebi*. Çoşkun Yılmaz (Ed.), Evliya Çelebi Atlası içinde, 86-91, MEDAM, İstanbul: Mahya.
- Maden, S. (2008). Türk edebiyatında seyahatnameler ve gezi yazıları, travelbook and itinerary in Turkish literature, *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 37, 147-158.
http://www.turkiyatjournal.com/Makaleler/1586163345_Sedat%20MADEN.pdf
- Mc Gowan, T. ve Guzzetti, B. (2003). Edebiyat temelli sosyal bilgiler öğretimi. A. Doğanay (çev.). *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (11), <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4367/59729> 10.04.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- MEB (2005). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (4-5 ve 6-7).
<http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx> adresinden 31.05.2020 tarihinde indirilmiştir.
- Oruç, Ş. ve Aygün, M. (2018). Sosyal bilgiler ders kitaplarında seyahatnameler, *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 1 (1), 46-57.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/587799>
- Öztürk, C. (2009). *Sosyal bilgiler: toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış*, C. Öztürk, (Ed.), Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi içinde, 2-31, Ankara: Pegem Akademi.
- Sanz, M.S.Y. (2010). *Türkiye'nin dört yılı 1552 - 1556*, (Çev: Ahmet Kurutluoğlu), İstanbul: Tercüman Yayınları.
- Şeşen, R. (2012). *İbn-i Fadlan seyahatnamesi*, (3. Baskı), İstanbul: Yeditepe Yayınevi.
- Şimşek, A. (2006). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde tarihsel hikâyeye yönelik öğrenci görüşleri, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 187-202.
<http://www.gefad.gazi.edu.tr/tr/download/article-file/77220>
- Şimşek, A. (2015). *Sosyal bilgiler derslerinde bir öğretim materyali olarak edebi ürünler*. M. Safran, (Ed.), Sosyal Bilgiler Öğretimi (4. baskı) içinde, 390-409. Ankara: Pegem Akademi.

- Şirin, İ. (2020). Seyahatnamelerin sosyal bilimlerde kullanım değeri: Seyahatname metodolojisi geliştirmenin zorunluluğu, *Türk Yurdu Dergisi*, 30, 53-58. <https://www.turkyurdu.com.tr/yazar-yazi.php?id=760>
- Uygur, E. (2006). Jean potocki ve kafkasya seyahatnamesi, *Modern Türk Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 29-37. http://mtad.humanity.ankara.edu.tr/III-2_Haziran2006/23_MTAD_3-2_EUygur.pdf
- Yakar, H. (2013). *Cumhuriyetten günümüze uygulanmış olan ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programlarında seyahatnamelerin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Yancı, Ü. (2016). Batılıların gözünde osmanlı kadını imajı üzerine bir değerlendirme, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23, 381-396. DOI : 10.16992/ASOS.1039
- Yazıcı, H. (2009). *Seyahatname*, İslam Ansiklopedisi (Cilt 37, ss. 9-11) İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Yeşilbursa, C. C., ve Sabancı, O. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünlerin kullanımına yönelik görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 19-33. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/181507>
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8th ed.), Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, M. (2007). Fransız gezgin Charles Texier'in Küçük Asya'sının Anadolu kültür tarihindeki yeri, *EKEV Akademi Dergisi*, 11(31), 171-178.
- Wittman, W. (1803) *Travels in Turkey, Asia minor, Syria and across the desert into Egypt during the years 1799, 1800 and 1801 in company with The Turkish army, and The British military mission, printed for richard phillips*, No: 71, London: St. Paul's Church Yard.

Summary

Introduction

Social studies; It is a curriculum aiming to teach life-oriented knowledge by making use of social sciences such as literature, law, sociology, psychology, anthropology, history, geography, economics and political science (MEB, 2005). The main purpose of the social studies course curriculum; It is to provide individuals with knowledge, skills, values and attitudes about citizenship issues. Various methods, techniques and materials have been used for this purpose. Oral and written literary works such as travel books, epics, stories, fairy tales and inscriptions are also considered among these materials. With the use of literary products in lessons, in students; Understanding, interpretation, empathy skills are developed, and behaviors of analyzing and developing different perspectives are also acquired. Travel books are one of the literary products that are required to be used in social studies course. With the use of the travel books in the lesson process, the subject covered is concretized and the subject is more easily understood by the student. The aim of this research is to determine the use of travel books in social studies curricula and social studies textbooks in 2005 and 2018 and to understand the exchange between programs. It is thought that determining the changes in travel book use cases in textbooks according to the 2005 and 2018 social studies curricula will contribute to the field.

Method

In this study, it was aimed to determine the use cases of travel books in social studies teaching programs and social studies textbooks in 2005 and 2018, and this study was designed in qualitative research design and carried out with descriptive research method.

Document review method was used at the stage of collecting study data. For the study data, the 2005-2018 social studies course curriculums were approved by the Ministry of National Education (MEB), and the social studies 6th and 7th grade textbooks of the Ministry of Education and Ekoyay publications in the specified years and again belong to the Ministry of Education and Anittepe publications. Social studies 6th and 7th grade textbooks of 2010 and 2013 were used as documents.

The data obtained through the document analysis were examined using the descriptive analysis method. In this context, 2005-2018 social studies curricula and the textbooks created for these programs were examined.

Results

Some conclusions were drawn from the findings of the travel books in the 2005 social studies curriculum. According to the results obtained; In the 2005 social studies curriculum, it was determined that there was no acquisition involving the use of direct travel book in the 4th and 5th grade learning areas, while the two acquisitions in the 6th and 7th grade learning areas included direct travel book use. It was concluded that 12 of the other acquisitions in the curriculum did not include the use of travel book directly, but were associated with the use of travel book by the researchers. This situation has actually revealed the fact that the use of travel books for the 2005 curriculum can be used in a wider framework without restricting it.

According to the results of the evaluation of the textbooks prepared for the 2005 social studies curriculum; It has been determined that there are no traveler and travel book examples in the 4th and 5th grade textbooks, while the 6th and 7th grade curriculums include 5 local and foreign travelers and their travel book. It has been revealed that the travel book texts in the textbooks are prepared in a way that supports the curriculum.

Considering the results obtained from the findings on the use of travel accounts in the 2018 social studies curriculum; The 2018 social studies curriculum did not include any acquisitions that involve the use of direct travel books within the 4th and 5th grade learning areas. Three acquisitions from the 6th and 7th grade learning areas were determined to be those involving direct travel book use. Although travel books were used for history subjects in the 2005 curriculum, it is thought that travel books can also be used for subjects related to history and economics when it comes to the 2018 curriculum, and in this direction, the use of travel books will expand and continue to expand. It was concluded that 14 of the other acquisitions in the curriculum did not include the use of travel book directly, but were associated with the use of travel book by the researchers. It is thought that the use of travel books for gains associated with the use of travel book besides the direct gains will increase the permanence and efficiency of the lessons.

Considering the results of the evaluation of the textbooks prepared for the 2018 social studies curriculum; It has been determined that there are no examples of traveler and travel books in the 4th and 5th grade textbooks, and 16 local and foreign travelers

and travel book samples are included in the 6th and 7th grade textbooks. Based on this, it can be said that curricula and textbooks are complementary to each other. Based on all these results; According to the 2005 curriculum, although there was no significant increase in the use of travel books in the 2018 curriculum, it was revealed that there was a certain increase and this increase was also reflected in the textbooks. In addition, it can be said that the high number of gains that deem it appropriate to use travel books may increase the usage areas of travel books and this situation increases the importance of travel books.

Discussion

According to the study, the use of the travel book in the curriculum and the use of the travel book texts in the textbooks were found to support each other. The thesis study by Yakar (2013) and the studies of Oruç and Aygün (2018) support the findings of the study. Another result of the study is that in the social studies program, literary works are mostly used in subjects including history and geography. It was observed that the study of Yeşilbursa and Sabancı (2015) coincided with these results.

Pedagogical Implications

Studies can be conducted on the benefits of using travel books for the acquisitions associated with the use of travel accounts in 2018 social studies curricula. In the 2018 social studies curriculum, social studies teachers can increase the effectiveness of the lesson by including travel books for 14 acquisitions associated with travel books.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Authors' Biodata/Yazar Bilgileri

Ülkü YANCI, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü'nde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır.

Ülkü Yancı works an associate professor at Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education.

Nagihan EVCİ, Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı'nda doktora öğrencisidir.

Nagihan Evcı is a PhD student at the Department of Social Studies Education in Sivas Cumhuriyet University.

Sınıf Öğretmenlerinin ve Öğrencilerinin Matematik Kaygı Puanları Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi¹

Sevgi Yavuz²

Ali Özkaya³

Type/Tür:

Research/Araştırma

Received/Geliş Tarihi: April

27/ 27 Nisan 2020

Accepted/Kabul Tarihi:

October 26/ 26 Ekim 2020

Page numbers/Sayfa No: 392-

416

Corresponding

Author/İletişimden Sorumlu

Yazar: ozkaya42@gmail.com



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication. / Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright © 2017 by

Cumhuriyet University,

Faculty of Education. All rights

reserved.

Öz

Matematik öğretiminde/öğreniminde yaşanan problemlerden biri de matematik kaygısıdır. Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin ve öğrencilerinin matematik kaygı puanlarını çeşitli değişkenler açısından incelemek ve sınıf öğretmenleriyle öğrencilerinin matematik kaygıları arasında ilişki olup olmadığını analiz etmektir. Araştırma, korelasyonel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2018-2019 eğitim öğretim yılı, Antalya İli, Kepez İlçesi, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarının 3 ve 4. sınıfını okutan sınıf öğretmenleri ve bu öğretmenlerin ders verdikleri 3 ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın verilerini toplamak için Öğretmen Matematik Kaygı Ölçeği, Öğrenci Matematik Kaygı Ölçeği ile Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde, frekans, yüzde, ortalama, standart sapma, normallik testi istatistik hesaplamaları kullanılmıştır. Sınıf öğretmeni ve öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından kaygı puanlarında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için İlişkisiz Örneklem t-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi ve post hoc Tukey Testi ile analizler yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin kaygı puanları ile öğrencilerinin kaygı puanlarının ilişkisel anlamlılığını belirlemek için Pearson Momentler Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda 4. sınıf öğretmenlerinin kaygı puanlarının 3. sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin matematik kaygı puanlarıyla kıdemleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Öğrencilerin matematik kaygı puanları, düşük seviyede bulunmuştur. Yine yapılan analiz sonucunda, sınıf öğretmenleri ile öğrencilerinin matematik kaygı puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Alt faktörlere bakıldığında sınıf öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Kaygısı ile öğrencilerin Olumsuz Tutum faktörü arasında anlamlı bir ilişki hesaplanmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin Matematiksel İletişim Kaygısı ve Toplam Kaygı puanları ile öğrencilerin Çekinme-Endişelenme faktörü arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kaygı, matematik kaygısı, cinsiyet, öğretmen matematik kaygısı, öğrenci matematik kaygısı

Suggested APA Citation/Önerilen APA Atıf Biçimi:

Yavuz, S., & Özkaya, A. (2021). Sınıf öğretmenlerinin ve öğrencilerinin matematik kaygı puanları arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre incelenmesi *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(1), 392-416. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.727597>

¹ Bu çalışma birinci yazarın "Sınıf öğretmenlerinin matematik derslerindeki kaygı düzeyleri ve öğrencilerin matematik kaygı düzeyleriyle ilişkisi" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Antalya/Türkiye

Teacher, The Ministry of Education, Antalya/Turkey

e-mail: sevgi.antalya@gmail.com ORCID ID: orcid.org/0000-0002-4933-3776

³ Dr. Öğr. Üyesi, Akdeniz Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Antalya/Türkiye

Asst. Prof. Dr., Akdeniz University, Department of Mathematics and Science Education, Antalya/Turkey

e-mail: ozkaya42@gmail.com ORCID ID: orcid.org/0000-0002-6401-1839

Investigation of Mathematic Anxiety Scores of Class Teachers and Their Students' According to Some Variables

Abstract

One of the problems experienced in teaching/learning mathematics is math anxiety. The aim of this study is to investigate math anxiety levels of classroom teachers and their students in terms of various variables and to analyze whether there is a statistically significant relationship between math anxiety of classroom teachers and their students. The research was designed as a correlational study. The sample consist of 3rd and 4th classroom teachers and their students in Antalya Province in the academic year 2018-2019. The Teacher Anxiety Scale, the Personal Information Form and Mathematics Anxiety Scale are used as data collection tools. In analyzing the research data, frequency, percentage, average, standard deviation, normality test were used. In order to determine whether there is a significant difference in the anxiety scores of the classroom teachers and their students' in terms of various variables, analyzes were done with the Unrelated Samples t-Test, One Way ANOVA Test, Post Hoc Tukey Test and Pearson Moments Correlation Analysis. As a result of the analysis, it was seen that anxiety scores of 4th grade teachers were higher than 3rd grade teachers. There was a significant relationship between teachers' math anxiety scores and seniority. There was a significant relationship between teachers' math anxiety scores and age and seniority. Students' math anxiety scores were found to be low. As a result of the analysis, it was found that there was a significant relationship between mathematics anxiety scores of classroom teachers and students. When the sub factors are analyzed a significant relationship was calculated between the teachers' self-efficacy anxiety and the students' negative attitude factor. In addition, a significant relationship was found between the mathematical communication anxiety and total anxiety scores of the classroom teachers and the students' wince-worry factor.

Keywords: Anxiety, math anxiety, gender, math anxiety of teacher, math anxiety of student

Giriş

Matematik, bilim, teknoloji, sanayi ve ekonomik kalkınma gibi gelişim alanlarının temel yapıtaşıdır. Matematiği doğru kullanabilen bir ülke, gelişmiş ülkelerin statüsüne ve refahına yükselebilir (Ersoy, 2003). Matematik kaygısı matematik öğretiminde yaşanan zorlukların başında gelmektedir (Baloğlu, 2001). Bu kaygıya eğitim-öğretimin bütüncül yapısı ve öğretmen yaklaşımlarının etki ettiği belirtilmektedir (Peker ve Ertekin, 2011). Matematik dersi hakkında yapılan araştırmaların pek çoğunda, öğrencilerin, öğretmenlerin hatta öğretmen adaylarının matematik hakkında olumsuz tutuma sahip olabildikleri belirlenmiştir (Baloğlu, 1999; Bourne, 1995; Campbell ve Evans, 1997; Delice, Ertekin, Aydın ve Dilmaç, 2009; Mutlu, Söylemez, 2018; Shields, 2006; Zettle ve Raines, 2000). Kaygı; bireyin kendini tehdit altında ve duygusal çatışmada hissettiğinde, zorlayıcı gücün olduğu bir ortamda, kendini eksik ve yetersiz gördüğünde içinde bulunduğu duygu durumu olarak tanımlanmaktadır (Nolting, 2011; Tobias, 1990). Bireyde, az miktarda olan ve artmayan kaygının daha dikkatli olmayı sağladığı ve başarıyı getirdiği görülürken bireyin hiç kaygı duymaması da başarısızlığa neden olabilmektedir (Scovel, 1978). Üldaş'a (2005) göre matematik kaygısı, öğrenciyi başarısızlığa götüren, öğrencinin yeteneklerini ve becerilerini etkili bir şekilde kullanmasını engelleyen, öz güvenini sarsan, kapasitesini ve gelecek planlarını olumsuz etkileyen, psikolojik bir durumdur. Öğrencilerin matematiğe karşı duydukları kaygı, onların sayısal alanda öğrenmelerini engelleyen bir duygu

durumudur (Wilder, 2012; Zopp, 1999). Matematik kaygısı üzerine yoğunlaşan araştırmalar, zihnin matematikle ilgili bilişsel mekanizmasının olumsuz işleyişe, olumsuz bilişsel işleyişin de matematik kaygısına neden olduğuna ve bunun sonucunda da kişinin çalışma belleğinin düşük performans sergilediğini ifade etmişlerdir (Hembree, 1990).

Matematik kaygısının etkileri, kısa dönemli ve uzun dönemli etkiler olmak üzere iki ana başlıkta toplanmıştır. Matematik kaygısının en belirgin kısa dönemli etkisi; öğrencinin matematik derslerindeki performansının ve başarısının düşmesidir. Uzun dönemli etkileri ise öğrencinin, matematik derslerini sevmemesi, matematik derslerinden çekinmesi, çaresizliği ve zorlanmışlık hissi gibi tutum ve davranışlarda olmasıdır (Baloğlu, 2001). Yenilmez ve Özbey'e (2006) göre, öğrenci matematik dersini başaramayacağını düşünürse ve matematikle ilgili konularla ilgilenmek istemezse, bunun sonucunda zamanla matematik dersine karşı artan bir kaygı duyar ve matematik derslerini sevmemeye başlar. Bu kaygı durumu, henüz anlatılmayan matematik konularına karşı da devam eder ve matematik dersinin tamamına genellenir (McLeod ve Adams, 2012). Bu durumun sonucunda da öğrenci, kendine güvenmeyen, matematiği anlayabilecek beceriye sahip olmadığını düşünen, problemlerden kaçan ve kendi kabiliyetinin farkına varmayan bir birey haline gelebilmektedir. Hannula (2002) bireylerin, okul hayatları boyunca yaşadıkları matematik kaygısından dolayı matematikle ilgisi olmayan bölümleri tercih ettiklerini belirtmiştir. Ashcraft (2002) ise öğrencilerin matematiği başaramayıp, yenilmiş olma yaklaşımıyla meslek seçiminde matematik gerektirmeyen bir ana dal seçerek hayati bir karar almaktadırlar. Bu durum, belki de öğrencilerin başarılı ve mutlu olmayacakları yanlış meslek tercihleri yapmalarına da sebep olmaktadır (Ültaş, 2005).

Öğrencilerin, matematiğe karşı olumsuz yaklaşımlarının nedenleri olarak matematiği başaramama duygusu (Yenilmez ve Özbey, 2006), çabasının farkına varılmaması, aile faktörü, çevresel yaşantılar ve çevrenin bakış açısı (Ashcraft ve Ridley, 2005), okullarda okutulan yıllık ders planı, malzeme kısıtlılığı, matematik derslerinde kullanılan öğretim yöntemleri ve en önemlisi de öğretmenlerin derslerdeki matematiğe karşı olan yaklaşımı sayılabilir (Martinez, 1987). Öğretmenlerin ders esnasında yaptıkları anlatım, iletişim dili, etkinlik ve uygulamalar eğer öğrencileri üzerinde kaygı oluşturuyorsa bu kaygı, öğretmenden kaynaklanan kaygı olarak açıklanmaktadır (Gardner ve Leak, 1994). Öğrencilerin sahip olduğu kaygı, matematik dersinde başarılı olmamalarına (Bekdemir, Işık ve Çıkılı, 2004) ve matematiği sevmemelerine neden olur ve bu durumda öğretmen yaklaşımlarının etkisi büyüktür (Delice ve ark., 2009; Vinson 2001). Yıldırım ve Gürbüz (2017) yaptıkları ölçek geliştirme çalışmasında öğrencilerin, öğretmenlerinin tutum ve davranışlarından etkilendiğini ve öğrenci davranışlarının da bu etkiye tepki olarak şekillendiğini belirtmiştir. Bu durumun sonucu olarak öğretmenin alanı ne olursa olsun kendisini rol model alan öğrencileri etkileyeceği, matematiksel tutum ve yaklaşımı olduğu gibi öğrencilerine aktarabileceği ifade edilmektedir. Bundan dolayı, matematik ile ilgili olumsuz tutum ve davranışa sahip bir öğretmenin, matematik konusunda olumsuz bir model oluşturacağı söylenebilir. Bir öğretmen, matematikle ilgili olumsuz bir tutum ve yaklaşıma sahip ise bu durum özellikle ilkokulda, öğretmenin model alan öğrencilerin matematiğe karşı olumsuz yaklaşım geliştirmesine neden olacaktır (Bekdemir, 2007; Harper ve Daane 1998). İlkokul öğretmenlerinin sahip olduğu

matematik kaygısının, toplumdaki diğer kişilerin sahip olduğu matematik kaygısı ile benzer olduğu ve özellikle öğretmenlerin matematik kaygısının ders anlatırken ortaya çıktığı vurgulanmıştır (Wood, 1988).

Matematik kaygısı üzerine yapılan çalışmalarda, geçmişte matematik öğretmenleriyle olumsuz yaşantıları olan kişilerin, sonraki yaşantılarında da matematiğe karşı temkinli ve kaygılı oldukları belirlenmiştir (Perry, 2004). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine ders içi ve ders dışı olumlu matematik yaklaşım ve becerilerini kazandırabilmeleri çok önemlidir. Bloom'a (1998) göre öğrencinin 18 yaşına kadar gösterdiği başarının %42'si ilkokuldaki başarı durumuyla açıklanmaktadır. İlkokuldaki öğrenme yaşantılarının, sonraki öğrenmeler ve kazanımlar için temel bir öğretim niteliğinde olduğu açıktır. Matematik kaygısı taşıyan öğretmenlerin, matematiğe yaklaşımı ve matematik öğretimiyle ilgili olumsuz fikir ve davranış taşıdıkları düşünüldüğünde sınıf öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarının büyük olduğu açıktır.

Matematik kaygısı ile ilgili araştırmalar daha çok ortaokul öğrencileri, lise öğrencileri ve öğretmen adaylarıyla yapılmıştır (Akgül, 2008; Aydın, Delice, Dilmaç ve Ertekin, 2009; Delice ve ark., 2009; Doruk ve Kaplan, 2012; Elmas, 2010; Gresham, 2008; Kutluca, Alpay ve Kutluca, 2015; Peker, 2009a, 2009b, 2009c; Peker ve Halat 2008; Peker ve Mirasyedioğlu 2003; Tatar, Zengin ve Kağızmanlı, 2016; Şentürk, 2010; Taşdemir, 2015; Woodard, 2004). İlkokul öğrencilerindeki matematik kaygısını (Ünlü, 2007; Yenihayat, 2007) ve sınıf öğretmenlerinin matematik kaygısını (Beilock, Gunderson, Ramirez ve Levine, 2010; Sakal, 2015) araştıran çalışmalar ise az sayıdadır. Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin ve öğrencilerinin matematik kaygıları bazı değişkenler açısından incelenmiş ve diğer çalışmalardan farklı olarak öğretmenlerin ve öğrencilerin kaygıları arasında korelasyonel ilişkiye bakılmış ve uygun çözüm önerilerinde bulunulmuştur.

Problem Cümlesi

Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Sınıf öğretmenlerinin matematik kaygı puanlarının;
 - a) Cinsiyetlerine
 - b) Okutulan sınıf seviyesine
 - c) Öğretmenin lisans mezuniyet seviyesine
 - d) Mezun olunan alan değişkenlerine
 - e) Kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
- İlkokul öğrencilerinin matematik kaygı puanları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Sınıf öğretmenlerinin matematik kaygıları ile öğrencilerinin matematik kaygıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu araştırma; sınıf öğretmenlerinin matematik kaygılarını ve bu kaygıların çeşitli değişkenlere göre anlamlılığını araştırmak, ayrıca öğrencilerin matematik kaygılarını puanlamak ve çeşitli değişkenlere göre anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin ve öğrencilerinin matematik kaygıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik tarama modelinde korelasyonel bir çalışma olarak tasarlanmıştır

(Büyüköztürk, 2012). Tarama modelleri geçmişte veya şu anda var olan durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan, insanların tutumları, inanışları, değerleri, alışkanlıkları ve düşünceleri gibi bilgileri olduğu gibi inceleyen araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2018- 2019 eğitim-öğretim yılında Antalya İli merkezinde görev yapan 3 ve 4. sınıf öğretmenleri (530 öğretmen) ve bu öğretmenlerin eğitim-öğretim verdikleri ilkokul 3 ve 4. sınıf öğrencileri (15900 öğrenci) oluşturmaktadır. Araştırma yapılacak okulların belirlenmesinde seçkisiz olmayan örneklemede amaçsal örneklemin maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu sayede örneklemin kendi içinde olan benzeşik farklı durumlardan oluşturulması sağlanmıştır (Büyüköztürk, 2012). Bu kapsamda araştırmanın örneklemini oluşturan 300 sınıf öğretmeni ve onların 3380 öğrencisinin cinsiyetleri ve (girdikleri) sınıf seviyeleri Tablo 1 ve Tablo 2' de gösterilmiştir.

Tablo 1

Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetleri ve Ders Verdikleri Sınıf Seviyelerinin Dağılımı

Öğretmen Cinsiyeti	n	%	n
Kadın	207	69	
Erkek	93	31	
Öğretmenin Ders Verdiği Sınıf Seviyesi			300
3. sınıf	154	51.3	
4. sınıf	146	48.7	

Tablo 2

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetleri ve Sınıf Seviyelerinin Dağılımları

Öğrenci Cinsiyet	n	%	n
Kız	1 703	50.4	
Erkek	1 677	49.6	
Öğrenci Sınıf Seviyesi			3 380
3. sınıf	1 739	51.4	
4. sınıf	1 641	48.6	

Veri Toplama Araçları

Sınıf öğretmeni matematik kaygı ölçeği (Ö- MKÖ)

Çalışmada sınıf öğretmenlerinin matematik kaygılarını ölçmek için, Yıldırım ve Gürbüz (2017) tarafından geliştirilen "Öğretmenlere Yönelik Matematik Kaygı Ölçeği" (Ö-MKÖ) kullanılmıştır. Kaygı ölçeği, 33 maddeden oluşmakta ve ölçekte 5'li likert tipi dereceleme kullanılmıştır. Ölçekte kullanılan maddeler beş farklı alt faktör altında belirlenmiştir (Matematığın Doğasından Kaynaklı Kaygı, Öz-Yeterlik Kaygısı, Çevresel Kaygı, Teknoloji/Matematik Kaynaklı Kaygı, Matematiksel İletişim Kaygısı). Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi iyilik indeksleri $\chi^2/sd = 2.71$, GFI=0.91 SRMR=0.07, RMSEA=0.07, NNFI=0.93, CFI=0.92 ve AGFI=0.90'dir. Analiz sonucu elde edilen ölçeğin ölçüt geçerliliği verileri (.81) ve toplam iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alpha

.91 olarak hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, Öğretmenlere Yönelik Matematik Kaygı Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu belirlenmiştir

İlkokul öğrencileri matematik kaygı ölçeği (MKÖ)

İlkokul Öğrencileri Matematik Kaygı Ölçeği (MKÖ), ilkokul 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerini belirlemeye yönelik Mutlu ve Söylemez (2018) tarafından geliştirilmiştir. Yapılan analizle 3 faktörlü bir yapı ve toplam 13 ölçek maddesinden oluşan bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Ölçekte kullanılan maddeler üç farklı alt faktör altında olduğu belirlenmiştir. Bunlar; Olumlu Duygular, Olumsuz Tutum, Çekinme ve Endişelenmedir. İlkokul Öğrencileri Matematik Kaygı Ölçeğinin tamamı için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .75 olarak hesaplanmıştır. Daha sonra doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları; ölçeğin faktör yapısının uyumlu olduğunu doğrulamıştır. Elde edilen veriler, geliştirilen matematik kaygı ölçeğinin ilkokul 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerini ölçmekte geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada, 300 sınıf öğretmeni ve 3380 ilkokul 3 ve 4. sınıf öğrencilerine uygulanan matematik kaygı ölçeklerinin verilerinin analizinde istatistik işlemler için bir istatistik analiz programından yararlanılmıştır. Matematik kaygı ölçeğine verilen yanıtlardan elde edilen puanların parametrik testlere uygunluğu test edilmiştir. Parametrik testlerin uygulanabilmesi için verilerin normal dağılım sergilemesi gerekmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Bu şarta uygun olarak dağılımın normalliğini test etmek için; “Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi” ile analizler yapılmıştır. Verilerin analiz sonucu değerlendirildiğinde sınıf öğretmenlerinin de öğrencilerinin de kendi içlerinde yapılan normallik testleri değerlendirildiğinde sınıf öğretmenlerinin normallik değerinin ($p=.267$) normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. Öğretmenlerin verilerinin homojen dağılım göstermesinden dolayı parametrik testlerin uygulanmasına karar verilmiştir. Analiz sonucu değerlendirildiğinde öğrencilerin normallik değerlerinin ise ($p=.000$) normal olmadığı saptanmıştır. Fakat Büyüköztürk, Çokluk ve Şekercioğlu’na (2012) göre öğrenci örneklem sayısı (1000 sayısından fazla) 3380 olduğundan dolayı parametrik testler uygulanır. Öğretmen ve öğrenciler için bağımsız örnekleme uygun testler uygulanmıştır. Kaygı düzeyi, cinsiyet ve sınıf seviyesi (3. sınıf-4. sınıf) bağımsız örneklem t-testi ile analizler yapılmıştır. İki den fazla değişken için tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) ve fark bulunmuşsa Tukey analizi uygulanmıştır. Mesleki yaş-kıdem ve Öğretmen-Öğrenci Kaygı İlişkisini analiz etmek için Pearson Momentler Korelasyon Analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları ve açıklamaları tablolar aracılığıyla bulgular bölümünde verilmiştir.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Çalışmanın etik kurul izinleri Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan 13.09.2018 tarih ve 124 sayılı belge ile alınmıştır.

Bulgular

Matematik kaygı ölçeğine verilen yanıtlardan elde edilen puanların parametrik testlere uygunluğu test edilmiştir. Parametrik testlerin uygulanabilmesi için verilerin normal dağılım sergilemesi gerekmektedir (Çokluk ve ark., 2014). Bu şartın sağlanıp sağlanmadığını belirlemek amacıyla verilerin basıklık çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucu dağılımların normal dağılım göstermesinden dolayı dağılımlara parametrik testler uygulanmıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Kaygılarına Yönelik Genel Bulgular

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Öğretmenlere Yönelik Matematik Kaygı Ölçeğine verdikleri yanıtlara ait alt faktör puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Kaygı Puanlarına İlişkin Ortalama Değer Analizi

Alt Faktörler	n	\bar{x}	SS
Matematiğin Doğasından Kaynaklı Kaygı	300	1.86	.55
Öz- Yeterlik Kaygısı	300	2.27	.64
Çevresel Kaygı	300	2.28	.67
Teknoloji/Matematik Kaynaklı Kaygı	300	2.45	.61
Matematiksel İletişim Kaygısı	300	1.87	.61
Toplam Kaygı	300	2.14	.49

Tablo 3 incelendiğinde genel olarak sınıf öğretmenlerinin matematiği öğretmeye yönelik toplam kaygı puanlarının Öğretmen Kaygı Ölçeği puan aralıklarına göre düşük olduğu saptanmıştır ($\bar{x}=2.14$). Matematiğin doğasına yönelik durumları içeren ve matematiğin kendi yapısından kaynaklanan kaygı analiz sonucunda düşük çıkmıştır. En yüksek kaygı puanı ortalaması ise Teknoloji/Matematik Kaynaklı Kaygı alt faktörüne aittir.

Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Kaygı Puanlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin Matematik Kaygı Ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-Testi analiz sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4'de görüldüğü üzere Matematiğin Doğasından Kaynaklı Kaygı alt faktöründe erkeklerin lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin Matematiğin Doğasından Kaynaklı Kaygı alt faktörü hariç Öz-Yeterlik Kaygısı, Çevresel Kaygı, Teknoloji/Matematik Kaynaklı Kaygı, Matematiksel İletişim Kaygısı ve toplam kaygıda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Erkek sınıf öğretmenleri kadın meslektaşlarına göre daha fazla matematiğin doğasından kaynaklı kaygı yaşamaktadır.

Tablo 4
Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerinin Matematik Kaygı Ölçeği Alt Faktörlerine Göre t-Testi Analizi

Alt Faktörler	Cinsiyet	n	\bar{x}	SS	sd	t	p
Matematiğin Doğasından Kaynaklı Kaygı	Kadın	207	1.81	.55	298	-2.11	.03
	Erkek	93	1.96	.54			
Öz-Yeterlik Kaygısı	Kadın	207	2.27	.68	298	-.04	.09
	Erkek	93	2.27	.55			
Çevresel Kaygı	Kadın	207	2.31	.67	298	1.06	.28
	Erkek	93	2.22	.65			
Teknoloji/Matematik Kaynaklı Kaygı	Kadın	207	2.45	.60	298	-.05	.95
	Erkek	93	2.45	.62			
Matematiksel İletişim Kaygısı	Kadın	207	1.87	.60	298	.22	.82
	Erkek	93	1.86	.63			
Toplam Kaygı	Kadın	207	2.14	.51	298	-.15	.87
	Erkek	93	2.15	.44			

Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Kaygı Puanlarının Eğitim Seviyesi Değişkeni Açısından Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin matematiği öğretmeye yönelik kaygılarıyla lisans eğitimlerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5’de görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin ön lisans-lisans-yüksek lisans; mezuniyet seviyeleri ile Matematiğin Doğasından Kaynaklı Kaygı, Öz-Yeterlik Kaygısı, Teknoloji/Matematik Kaynaklı Kaygı, Matematiksel İletişim Kaygısı ve Çevresel Kaygı alt faktörler puanlarında ve toplam kaygı puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p > .05$). Sınıf öğretmenlerinin ön lisans-lisans-yüksek lisans eğitimi almış olmaları, öğretmenlerin sahip olduğu matematik kaygı puanlarını etkilememektedir.

Tablo 5

Sınıf Öğretmenlerinin Lisans Mezuniyet Seviyelerinin Matematik Kaygı Ölçeği Alt Faktörlerine Tek Yönlü Varyans Analizi

Alt Faktörler	Sınıf Öğretmeni Lisans Düzeyi	n	\bar{x}	SS	F	sd	p
Matematiğin Doğasından Kaynaklı Kaygı	Ön lisans	27	1.97	.57	1.51	2	.22
	Lisans	260	1.86	.55			
	Yüksek lisans	13	1.64	.54			
	Toplam	300	1.86	.55			
Öz- Yeterlik Kaygısı	Ön lisans	27	2.37	.56	.50	2	.60
	Lisans	260	2.26	.64			
	Yüksek lisans	13	2.17	.83			
	Toplam	300	2.27	.64			
Çevresel Kaygı	Ön lisans	27	2.31	.66	.98	2	.37
	Lisans	260	2.27	.67			
	Yüksek lisans	13	2.53	.69			
	Toplam	300	2.28	.67			
Teknoloji/Matematik Kaynaklı Kaygı	Ön lisans	27	2.62	.74	2.01	2	.13
	Lisans	260	2.44	.60			
	Yüksek lisans	13	2.23	.44			
	Toplam	300	2.45	.61			
Matematiksel İletişim Kaygısı	Ön lisans	27	1.96	.72	.32	2	.72
	Lisans	260	1.86	.60			
	Yüksek lisans	13	1.87	.53			
	Toplam	300	1.87	.61			
Toplam Kaygı	Ön lisans	27	2.25	.46	.68	2	.50
	Lisans	260	2.14	.49			
	Yüksek lisans	13	2.09	.50			
	Toplam		2.14	.49			

Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Kaygı Puanlarının Mezun Olunan Alan Değişkeni Açısından Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin matematik kaygı puanlarıyla lisans alanından mezun olmalarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) testi yapılmıştır. Analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Sınıf Öğretmenlerinin Üniversiteden Mezun Olunan Alana Göre Matematik Kaygısı Ölçeği Alt Faktörlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Alt Faktörler	Lisans Mezuniyet Alanı	n	\bar{x}	SS	F	sd	p
Matematiğin Doğasından Kaynaklı Kaygı	Sınıf Öğretmenliği	192	1.83	.52	2.67	2	.71
	Diğer Öğretmenlik	36	2.06	.60			
	Alan dışı	72	1.82	.60			
	Toplam	300	1.86	.55			
Öz-Yeterlik Kaygısı	Sınıf Öğretmenliği	192	2.22	.60	4.96	2	.008
	Diğer Öğretmenlik	36	2.58	.64			
	Alan dışı	72	2.22	.71			
	Toplam	300	2.27	.64			
Çevresel Kaygı	Sınıf Öğretmenliği	192	2.27	.62	.74	2	.47
	Diğer Öğretmenlik	36	2.41	.68			
	Alan dışı	72	2.27	.77			
	Toplam	300	2.28	.67			
Teknoloji/Matematik Kaynaklı Kaygı	Sınıf Öğretmenliği	192	2.40	.56	2.03	2	.13
	Diğer Öğretmenlik	36	2.58	.71			
	Alan dışı	72	2.52	.66			
	Toplam	300	2.45	.61			
Matematiksel İletişim Kaygısı	Sınıf Öğretmenliği	192	1.84	.57	1.95	2	.14
	Diğer Öğretmenlik	36	2.06	.67			
	Alan dışı	72	1.84	.66			
	Toplam	300	1.87	.61			
Toplam Kaygı	Sınıf Öğretmenliği	192	2.11	.44	3.23	2	.04
	Diğer Öğretmenlik	36	2.34	.51			
	Alan dışı	72	2.13	.57			
	Toplam	300	2.14	.49			

Tablo 6'da görüldüğü gibi Öz-Yeterlik Kaygısı alt faktörlerinde katılımcıların mezun oldukları alana göre anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($F=4.96$, $p<.05$, $p=.008$). Söz konusu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla veriler, Post Hoc Tukey testi ile analiz edilmiştir. Bu farklılık sınıf öğretmenliği mezunları ile diğer öğretmenlik bölümü mezunları arasında olup diğer öğretmenlik bölümü mezunlarının kaygı puanı yüksektir. Toplam Kaygı puanlarında, sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları alana göre anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($F=3.23$, $p<.05$, $p=.04$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğu belirlemek için Post Hoc Tukey testi yapılmıştır. Sonucunda bu farklılığın sınıf öğretmenliği mezunları ile diğer öğretmenlik mezunları arasında olduğu bulunmuştur. Sonuç, sınıf öğretmenliği mezunu olan öğretmenlerin lehinedir, yani diğer öğretmenlik mezunları sınıf öğretmenliği okuyan öğretmenlerden daha kaygılıdır. Matematiğin Doğasından Kaynaklı Kaygı, Çevresel Kaygı, Teknoloji/Matematik Kaynaklı Kaygı, Matematiksel İletişim Kaygısı alt faktörlerine göre matematik öğretmen kaygısında sınıf öğretmenlerinin üniversiteden mezun olunan alana göre anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p>.05$).

Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Kaygı Puanlarıyla Kıdemleri Arasındaki İlişkiye Göre Bulguları

Sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimine ilişkin kaygı puanları ile öğretmenlerin kıdemleri arasındaki ilişkiyi anlamak için yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Kaygısıyla Kıdemleri Arasındaki Korelasyon Analizi

Alt Faktörler	Kıdem
Matematğin Doğasından Kaynaklı Kaygı	.22**
Öz Yeterlik Kaygısı	.19**
Çevresel Kaygı	-.00
Teknoloji/Matematik Kaynaklı Kaygı	.14**
Matematiksel İletişim Kaygısı	.15**
Toplam Kaygı	.17**

** . Korelasyonel anlamlılık 0.05 seviye.

Tablo 7’de görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin, matematik kaygı puanları ile kıdemleri arasında; Matematğin Doğasından Kaynaklı Kaygı ($r=.22^{**}$), Öz-Yeterlik Kaygısı ($r=.19^{**}$), Teknoloji/Matematik Kaynaklı Kaygı ($r=.14^{**}$), Matematiksel İletişim Kaygısı ($r=.15^{**}$) ve Toplam Kaygı ($r=.17^{**}$) faktörlerinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Analizlerin dört alt faktör için matematik kaygısı ile kıdem arasında düşük düzeyde, pozitif yönde, anlamlı bir ilişki taşıdığı saptanmıştır. Yalnızca Çevresel Kaygı ($r=.01, -.00$) faktöründe öğretmenlerin kıdemleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

İlkokul Öğrencilerinin Kaygı Puanlarının Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Araştırmada ilkökul öğrencilerinin matematik kaygı puanlarını belirlemek amacıyla alt faktörlerin ortalama değerlerine bakılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

İlkokul Öğrencilerinin Matematik Kaygı Puanlarına İlişkin Ortalama Değer Analizi

Alt Faktörler	n	\bar{x}	SS
Olumlu Duygular	3380	2.70	.40
Olumsuz Tutum	3380	1.70	.49
Çekinme-Endişelenme	3380	1.36	.48

Tablo 8’de görüldüğü üzere öğrenci matematik kaygı ölçeği alt faktör ortalamaları 1.36 ile 2.70 arasında değişmektedir. Çekinme-Endişelenme alt faktörü ($\bar{x}=1.36, SS=.48$) ölçek derecelendirme puanlarına düşük seviyededir. Olumsuz Tutum kaygısı ($\bar{x}=1.70, SS=.49$) ölçek derecelendirme puanlarına göre orta seviyededir. Olumlu Duygular faktörü ise ($\bar{x}=2.70, SS=.40$) ölçek değerlendirme puanlarına göre yüksek seviyededir. En yüksek değerli ortalama ise Olumlu Duygular alt faktörüne aittir.

İlkokul Öğrencilerinin Matematik Kaygı Puanlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

İlkokul öğrencilerinin matematik konusunda kaygı puanlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız Gruplar t-Testi yapılmıştır. Analiz sonucundan elde edilen bulgular Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9

İlkokul Öğrencilerinin Cinsiyetlerinin Matematik Kaygı Ölçeği Alt Faktörlerine Göre t-Testi Analizi

Alt Faktörler	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	sd	t	p
Olumlu Duygular	Kız	1703	2.68	.41	3378	-1.61	.10
	Erkek	1677	2.71	.40			
Olumsuz Tutum	Kız	1703	1.78	.49	3378	1.72	.08
	Erkek	1677	1.68	.48			
Çekinme-Endişelenme	Kız	1703	1.38	.48	3378	2.10	.03
	Erkek	1677	1.35	.46			

Tablo 9'da görüldüğü üzere ilkokul öğrencilerinin Çekinme-Endişelenme alt faktöründe t-testi sonuçlarına göre kızların lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($t_{(3378)}=2.10$; $p=.03$, $p<.05$). Bu sonuç, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla Çekinme-Endişelenme kaygısı yaşadığını göstermektedir. Olumlu Duygular ve Olumsuz Tutum alt faktörlerinde cinsiyete göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p>.05$). Öğrencilerin matematiğe göre Olumlu Duyguları ve Olumsuz Tutum puanları, cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Kaygı Puanları ile Öğrencilerinin Matematik Kaygı Puanlarının İlişkinin Değerlendirmesinin Bulguları

Sınıf öğretmenleri ve ders verdikleri öğrencilerin matematik kaygılarını anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının incelenmesi amacıyla yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi uygulanmıştır. Araştırma bulguları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10'da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Kaygısı ile öğrencilerinin Olumsuz Tutum alt faktörü arasında korelasyonel anlamlı bir ilişki vardır ($r=.12^*$). Buna göre öğretmenlerin sahip olduğu Öz-Yeterlik Kaygısının, öğrencilerinde Olumsuz Tutuma neden olduğu söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin Matematiksel İletişim Kaygısı alt faktörüyle, öğrencilerinin Çekinme-Endişelenme Kaygısı arasında anlamlı bir ilişki mevcuttur ($r=.13^*$). Buna göre sınıf öğretmenlerinin matematik derslerine yönelik sahip oldukları genel iletişim kaygılarının öğrencilerinde çekinme ve endişelenmeye neden olduğu söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin Toplam Kaygı puanları ile öğrencilerinin Çekinme-Endişelenme alt faktörü arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=.12^*$). Bu duruma göre ise sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu genel matematik kaygılarının sınıftaki öğrencilerinde çekinme ve endişelenmeye ve devamında öğrencilerin matematik dersini sevmemelerine neden olduğu söylenebilir.

Tablo 10

Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Kaygısı ile Sınıfında Ders Verdikleri Öğrencilerin Matematik Kaygısı Arasındaki Korelasyon Analizi

Alt Faktörler	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1. Matematiğin Doğasından Kaynaklı Kaygı	1	.61**	.42**	.39**	.67**	.77**	-.02	-.00	.08
2. Öz-Yeterlik Kaygısı		1	.55**	.49**	.67**	.84**	-.01	.12**	.10
3. Çevresel Kaygı			1	.46**	.56**	.77**	.02	.09	.06
4. Teknoloji/ Matematik Kaynaklı Kaygı				1	.46**	.71**	-.10	.10	.11
5. Matematiksel İletişim Kaygısı					1	.85**	-.09	.10	.13**
6. Toplam Kaygı						1	-.05	.10	.12**
7. Olumlu Duygular							1	-.49**	-.44**
8. Olumsuz Tutum								1	.54
9. Çekinme-Endişelenme									1

**p .05 korelasyonel anlamlılık

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Korelasyon katsayısının anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediği büyük ölçüde puanların toplandığı denek sayısına bağlıdır. Örneğin 5 kişiden oluşan ve hesaplanan $r=70$ $a=.05$ 'te anlamlı değildir. Buna karşılık 100 kişilik bir örnekten hesaplanan $r=20$ $a=.05$ 'de anlamlıdır.

Sınıf öğretmenlerinin matematik kaygılarına yönelik araştırma sorusuna ilişkin bulgular doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin Toplam Kaygı puanlarının ortalaması 2.14'tür. Çalışmanın alt faktörleri incelendiğinde yalnızca Matematiğin Doğasından Kaynaklı Kaygı (1.86) ve Matematiksel İletişim Kaygısının (1.87) ortalamasının altında olduğu görülmektedir. Bunun nedeni ise sınıf öğretmenlerinin derslerindeki matematik öğretimlerinin faydalı olduğunu düşünmeleri ve matematiğin kendine has alışılmış bir iletişim dili olduğunu düşünmeleri olabilir. Öz-Yeterlik Kaygısı, Çevresel Kaygı ve Teknoloji/Matematik Kaynaklı Kaygılarının yüksek çıkmasının sebepleri olarak öğretmenlerin matematik alan bilgisinin yeterli olmadığı ve örneklem oluşturan sınıf öğretmenlerinin yaşlarının genel olarak büyük olmasının teknolojik cihazları kullanma seveleriyle ters bir korelasyon gösterdiği söylenebilir. McAnallen

(2010) ve Yıldırım'da (2013) araştırmalarında bu problem sonucuna benzer olarak öğretmenlerin matematik kaygı puanlarının düşük olduğunu tespit etmiştir. Frank'in (1990) yaptığı araştırmaya göre matematiğe karşı olumsuz tutuma sahip kişilerin, daha önceki yıllarda matematik öğretmenleriyle aralarında olumsuz tecrübeler yaşadığı ve bunun ilerleyen dönemlerde matematik kaygısı olarak devam ettiği belirlenmiştir. Alkan (2011) öğretmenlerin öğrencilerinde derslerle ilgili duyuşsal özelliklerin (sevme, nefret etme, kaygı, tutum) oluşmasında büyük bir etkiye sahip olduklarını belirlemiştir.

Sınıf öğretmenlerinin kaygı puanlarının yalnızca bir faktör dışında cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Bu bulguyu destekler nitelikte Brush (1978), Dreger ve Aiken (1957), Fee-Fulkerson (1983), Freeman (1982), Ling (1982) ve Olson (1985) çalışmalarında öğretmenlerin kaygı düzeylerinde cinsiyete göre istatistiki anlamda bir fark bulmamışlardır. Ültaş (2005), yaptığı araştırmada öğretmenlerin, Peker (2009b) ise öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre matematik kaygısında anlamlı bir fark bulmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin yalnızca Matematiğin Doğasından Kaynaklı Kaygı alt faktöründe cinsiyete göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir ve erkek öğretmenlerin, kadın meslektaşlarına göre daha fazla kaygı yaşadığı bulunmuştur. Linn ve Kessel (1996) de erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha fazla matematik kaygısı taşıdığını hesaplamıştır. Araştırma sonucunun aksine kadınların erkeklerden daha fazla matematik kaygısını yaşadığını belirten araştırmalar da vardır (Alexander ve Martray, 1989; Eldemir, 2006).

Sınıf öğretmenlerinin matematik kaygı puanlarının okutulan sınıf seviyesi değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin analiz sonuçlarına göre, Toplam Kaygı puanı ve Çevresel Kaygı puanı 4. sınıf öğretmenlerinin 3. sınıf öğretmenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta olup, 4. sınıf öğretmenlerinin kaygı puanları daha yüksektir. Bu sonuca göre, 4. sınıf öğretmenleri, 3. sınıf okutan meslektaşlarına göre daha fazla Toplam Kaygı ve Çevresel Kaygı yaşamaktadır denilebilir. 4. sınıf matematik konularının 3. Sınıfa göre iki kat yakın olması, ilerleyen soyut kavramlar ve öğrencilerin derslere olan ilgililerinin azalması öğretmenlerde kaygıya sebep olduğu söylenebilir. Bu durum öğrencilerde oluşan ve artan kaygının sonraki yıllarda da devam etmesine neden olabilir. Gürbüz ve Yıldırım (2016), 1, 2 ve 3. sınıfları okutan öğretmenlerin matematik kaygısında bir fark bulmamış fakat 4. sınıf öğretmenlerinde manidar şekilde daha fazla kaygı bulmuştur. Diğer yandan Başpınar (2015), araştırmasında matematik öğretimi konusunda sınıf öğretmeni adaylarının kaygı düzeylerinin alt faktörlerin tamamında sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin matematik kaygı puanlarının eğitim seviyesi değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin analiz sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin ön lisans/lisans/yüksek lisans seviyelerine göre matematik kaygı ölçeği alt faktörleri ve Toplam Kaygı puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Yıldırım (2013), sınıf öğretmenlerinin matematik kaygısını araştırdığı çalışmasında yüksek lisans yapan sınıf öğretmenlerinin matematik kaygı puanlarının, yüksek lisans yapmayan sınıf öğretmenlerinin matematik kaygı puanlarından anlamlı şekilde daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf öğretmenleri matematik kaygı puanları mezun olunan alan değişkeni açısından değerlendirildiğinde Toplam Kaygı ve Öz-Yeterlik Kaygısı faktöründe

anlamli farklılık saptanmıştır. Diğer öğretmenlik bölümü mezunlarının sınıf öğretmenlerinden daha fazla kaygıya sahip olduğu bulunmuştur. Sınıf öğretmenliği programı dışındaki öğretmenlik programlarından mezunlarının ilkökul seviyesinde öğretim verme konusunda kendilerini yeterli görmedikleri ve bunun kaygıya neden olduğunu söylenebilir. Gündüz'ün (2005) ve Yıldırım'ın (2013) araştırmalarında da diğer bölümlerden mezun öğretmenlerin sınıf öğretmenliği mezunu olan sınıf öğretmenlerinden daha yüksek kaygıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun nedeni olarak sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının alan eğitimi dersleri alması ve sınıf öğretmenlerinin üniversite eğitimi boyunca matematik öğretimi dersi sayesinde matematik kaygısını en aza indirgedikleri sayılabilir. Kilmen ve Demirtaşlı (2009) çalışmalarında kaygı ile mezun olunan bölüm değişkenine göre anlamlı bir fark bulmamıştır. Ertürk ve Keçecioglu (2012) ise sınıf öğretmenliği mezunlarının, diğer fakülte mezunu olan sınıf öğretmenlerinden daha kaygılı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin matematik kaygı puanlarıyla kıdemleri arasındaki ilişki değerlendirildiğinde sadece bir alt faktör hariç matematik kaygısı ile kıdem arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kıdemlerinin artmasıyla matematik kaygılarının da düşük düzeyde arttığı söylenebilir. Yapılan bazı araştırmalarda da kıdem artmasıyla kaygının da arttığı bulgusuna ulaşılmıştır. (Betz, 1978; Richardson ve Suinn, 1972). Fakat Üldaş'a (2005) göre öğretmenlerin matematik kaygı puanlarıyla yaşları/kıdemleri arasında ters yönde ve anlamlı düzeyde ilişki saptanmıştır, yani yaş/kıdem arttıkça matematik kaygı puanları azalmaktadır. Yine bu araştırmayı destekler nitelikte sadece kaygı puanları ile yaş/kıdem değişkenini inceleyen Girgin (1995) ve Yıldırım' a (2013) göre öğretmenlerin yaşlarının artmasıyla kaygılarının azaldığı sonucu bulunmuştur. Öğretmenlerin yaşlarının ilerlemesi, mesleki tecrübe kazanmaları, öğrettikleri tüm alana daha fazla hâkim olmaları, belli bir olgunluğa ulaşmalarını sağlamış bu da matematik kaygılarının daha da azalmasını desteklemiş olabilir. Öte yandan yaşı/kıdemi daha az olan öğretmenlerde daha fazla matematik kaygısının olmasının sebepleri; deneyimsizlik, mesleği ve alanı henüz yeterince tanımama sayılabilir. Diğer yandan Wiggins (1984) ise matematik kaygısı ile öğretmenlikte geçen hizmet süresi arasında anlamlı bir ilişki bulmamıştır.

Gilroy (2002) ile Miller ve Mitchell'e (1994) göre öğrencilerin olumsuz tutum geliştirmelerinin sebepleri arasında günlük hayatla matematik dersi arasında bağlantı kuramamaları ve matematik dersinde öğrendiklerini günlük hayatta çözüm yolu olarak kullanmamaları belirtilmektedir. Çekinme-Endişelenme alt faktörü, kaygı puan ortalamasında düşük seviyededir. Öğrencilerin matematiğe karşı olan Çekinme Endişelenme düzeylerinin düşük olması, öğrencilerin matematik dersini öğrenmelerine engel olabilen endişelenme duygu durumunun az olduğunu göstermektedir (Bindak, 2005).

İlkökul öğrencilerinin Olumlu Duygular alt faktörü ve Olumsuz Tutum alt faktörlerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Buna göre öğrencilerdeki matematik kaygısının cinsiyet değişkenine göre bir fark oluşturmadığı söylenebilir. Yapılan bazı araştırmalarda bu sonucu destekler nitelikte cinsiyet değişkeni matematik kaygısında anlamlı bir fark oluşturmamıştır (Cooper ve Robinson, 1991; Dede ve Dursun, 2008; Kacar ve Sarıçam, 2015; Yüksel-Şahin, 2008).

Çekinme-Endişelenme alt faktöründe ise t-Testi sonuçlarına göre erkeklerin lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Bu sonuç, kız öğrencilerin erkek arkadaşlarına göre daha fazla Çekinme-Endişelenme kaygısı yaşadığını ifade etmektedir. Fakat bazı araştırma sonuçlarında bu sonucun tersi çıkmıştır (Aydın ve ark., 2009; Baloğlu, 2004; Yüksel-Şahin, 2008). Araştırmalarda cinsiyetin en çok araştırılan değişken olmasının yanı sıra sonuçların farklı çıkmasının nedenleri arasında matematik kaygısının bilişsel bir süreçte gerçekleşmesi ve zihinde farklı mekanizmalarla ve çevresel etkilerle tetiklenmesi gösterilmektedir. Kaygının ise bilişsel ve duyuşsal hatta zaman zaman davranışsal etki ve belirtilere neden olduğu için cinsiyetten etkilenmemesi olağan karşılanmaktadır (Baloğlu, 2001).

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Kaygısı ile öğrencilerinin Olumsuz Tutum alt faktörü arasında anlamlı bir ilişki vardır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin Matematiksel İletişim Kaygısı alt faktörüyle öğrencilerinin Çekinme-Endişelenme Kaygısı arasında anlamlı ilişki mevcuttur. Bunlara ek olarak sınıf öğretmenlerinin Toplam Kaygı puanları ile öğrencilerinin Çekinme-Endişelenme alt faktörü arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Matematik kaygısı üzerine yapılan çalışmalarda matematik kaygısı taşıyan insanlarla geçmişte matematik öğretmenleri arasında bir bağlantının olduğu tespit edilmiştir (Perry, 2004). Alkan (2011) öğretmenlerin, öğrencilerinin duyuşsal özellikleri üzerinde özellikle de kaygı oluşmasında büyük bir rolü olduğunu tespit etmişlerdir. Jackson ve Leffingwell (1999) yaptıkları araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğrenciler üzerinde oluşturdukları olumsuz izlenimlerin öğrenciler tarafından unutulmadığını ve öğrencileri uzun süre etkilediğine dair yaptıkları bilimsel araştırmada bu izlenimlerin 12 yıl ve daha fazla süre hatırlandığını belirlemişlerdir. Yapılan bir diğer araştırmada, Uusimaki ve Nason (2004) sınıf öğretmeni adaylarının sahip olduğu orta seviyedeki kaygının geçmişte ilkokulda öğretmenleriyle yaşadıkları olumsuz tecrübelerden kaynaklandığı yorumuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalardan ulaşılan sonuçlar, bu araştırmadan çıkan sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Bu araştırma 3 ve 4. sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Alanyazında 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerini araştıran çalışmalar, ortaokul, lise ve üniversite öğrencileriyle yapılan araştırma sayılarına göre yeterli olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin en temel derslerinden biri matematiktir. İlköğretimin ilk kademesinde başlayan matematik kaygısı eğer önlenemezse, ilerideki öğrenim yıllarında bu kaygılar artarak devam edeceği kaçınılmazdır. Bu yüzden matematik kaygısı konusunda ilkokul öğrencileriyle ilgili daha fazla nicel ve nitel araştırmalar yapılabilir. Öğretmenlerle kaygıyı önleyici eğitimsel çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Akgül, S. (2008). *İlköğretim ikinci kademe 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin matematik kaygıları ile algıladıkları öğretmen sosyal desteğinin cinsiyete göre matematik başarılarını yordama gücü* (Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul), <https://tez.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Alexander, L., and Martray, C. (1989). The development of an abbreviated version of the mathematics anxiety rating scale. *Measurement and evaluation in counseling and development*, 22(3), 143-150.
<https://doi.org/10.1080/07481756.1989.12022923>
- Alkan, V. (2011). Etkili matematik öğretiminin gerçekleştirilmesindeki engellerden

- biri: Kaygı ve nedenleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 89-107.
- Ashcraft, M. H. (2002). Math anxiety: Personal, educational, and cognitive consequences. *Current Directions in Psychological Science*, 11(5), 181-185. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00196>
- Ashcraft, M. H., and Ridley, K. S. (2005). Math anxiety and its cognitive consequences: A tutorial review. In J. I. D. Campbell (Ed.), *Handbook of Mathematical Cognition*, 315-330. New York: Psychology Press.
- Aydın, E., Delice, A., Dilmaç, B. ve Ertekin, E. (2009). İlköğretim matematik öğretmen adayların matematik kaygı düzeylerine cinsiyet, sınıf ve kurum değişkenlerinin etkileri. *İlköğretim Online*, 8(1), 231-242.
- Baloğlu, M. (1999). *A comparison of mathematics anxiety and statistics anxiety in relation to general anxiety*. Eric Document Reproduction Service No. 436703.
- Baloğlu, M. (2001). Matematik korkusunu yenmek. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 59-76.
- Baloğlu, M. (2004). Üniversite öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri açısından karşılaştırılması. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Başpınar, K. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel inançları ve matematik öğretme kaygıları üzerine bir araştırma*, (Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon), <https://tez.yok.gov.tr/adresinden edinilmiştir>.
- Beilock, S. L., Gunderson, E. A., Ramirez, G., and Levine, S. C. (2010). Female teachers' math anxiety affects girls' math achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 107(5), 1860-1863.
- Bekdemir, M. (2007). İlköğretim matematik öğretmen adaylarındaki matematik kaygısının nedenleri ve azaltılması için öneriler (Erzincan Eğitim Fakültesi Örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 131-144.
- Bekdemir, M., Işık, A. ve Çıkılı, Y. (2004). Matematik kaygısını oluşturan ve artıran öğretmen davranışları ve çözüm yolları. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 16, 88-94.
- Betz, N. E. (1978). Prevalence, distribution, and correlates of math anxiety in college students. *Journal of Counseling Psychology*, 25(5), 441-448. <https://doi.org/10.1037/t02344-000>
- Bindak, R. (2005). İlköğretim öğrencileri için matematik kaygı ölçeği. Fırat Üniversitesi. *Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 17, 442-448.
- Bloom, B.S. (1998). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (Çev: D. A. Özçelik). İstanbul: MEB Yayınları.
- Bourne, E. J. (1995). *The anxiety and phobia workbook*. (2nd Ed). Oakland, CA: New Harbinger Publications, Inc.
- Brush, L. R. (1978). A validation study of the mathematical anxiety rating scale. *Educational and Psychological Measurement*, 38(2), 485-490. <https://doi.org/10.1177/001316447803800236>
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (7.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Şekercioğlu G. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli*

- istatistik* (PegemA Yayıncılık). Ankara.
- Campbell K. T., and Evans C. (1997). Gender issues in the classroom: A comparison of mathematics anxiety. *Education*, 117(3), 332-339.
- Cooper, S. E., and Robinson, D. A. (1991). The relationship of mathematics self-efficacy beliefs to mathematics anxiety and performance. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 24, 5-11.
- Çokluk, Ö, Şekercioğlu, G., and Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik (SPSS ve LISREL uygulamaları)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dede, Y. ve Dursun, Ş. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 295-312.
- Delice, A., Ertekin, E., Aydın, E. ve Dilmaç, B. (2009). Öğretmen adaylarının matematik kaygısı ile bilimsel inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 361-375.
- Doruk, M. ve Kaplan, A. (2012). Sınıf ve ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematik kaygılarının incelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1505-1522.
- Dreger, R. M. ve Aiken, L. R. Jr. (1957). The identification of number anxiety in a college population. *Journal of Educational Psychology*, 46(6), 344-351.
<https://doi.org/10.1037/t06699-000>
- Eldemir, H. H. (2006). *Sınıf öğretmeni adaylarının matematik kaygısının bazı psiko-sosyal değişkenler açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas),
<https://tez.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Elmas, S. H. (2010). *Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretime yönelik kaygı düzeyleri ve bu kaygıya neden olan faktörler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon),
<https://tez.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Ersoy, Y. (2003). Teknoloji destekli matematik eğitimi-1; gelişmeler, politikalar ve stratejiler. *İlköğretim-Online* 2(1), 18-27.
- Ertürk, E. ve Keçecioğlu, T. (2012). Çalışanların iş doyumları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler: Öğretmenler üzerine örnek bir uygulama. *Ege Akademik Bakış*, 12(1), 39-52. <https://doi.org/10.21121/eab.2012119545>
- Fee-Fulkerson, K. C. (1983). Cognitions and performance of high and low math anxious college men and women. *Dissertation Abstracts International*, 43(11-B), 3729-3730.
- Frank, M. L. (1990). What myths about mathematics are held and conveyed by teachers? *The Arithmetic Teacher*, 37(5), 10-12.
<https://doi.org/10.5951/AT.37.5.0010>
- Freeman, C. L. (1982). The effects of a mathematics anxiety reduction model on the students in a college level basic mathematics skill course. *Dissertation Abstracts International*, 43: 1456-1457.
- Gardner, L.E., and Leak, G. K. (1994). Characteristics and correlates of teaching anxiety among college psychology teachers. *Teaching of Psychology*, 21(1), 28-32.
- Gresham, G. (2008) Mathematics anxiety and mathematics teacher efficacy in

- elementary pre-service teachers, *Teaching Education*, 19(3), 171-184.
<https://doi.org/10.1080/10476210802250133>
- Gilroy, M. (2002). Waking up students math/science attitudes and achievement. *The Education Digest*, 68(4), 39-44.
- Girgin, G. (1995). İlkokul öğretmenlerinde meslekten tükenmişliğin gelişimini etkileyen değişkenlerin analizi ve bir model önerisi. (Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir), <https://tez.yok.gov.tr/adresinden edinilmiştir>.
- Gündüz, B. (2005). İlköğretim öğretmenlerinde tükenmişlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 152-166.
- Gürbüz, R. ve Yıldırım, K., (2016). An investigation of mathematics anxiety of primary school teachers, *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(3), 536-552. <https://doi.org/10.16949/turkbilmat.277870>
- Hannula, M. S. (2002). Attitudes toward mathematics: Emotions, expectations, and values. *Educational Studies in Mathematics*, 49(1), 25-46.
- Harper, N. W., and Daane, C. J. (1998). Causes and reduction of mathematics anxiety in preservice elementary teachers. *Action in Teacher Education*, 19(4), 29-38.
<https://doi.org/10.1080/01626620.1998.10462889>
- Hembree, R. (1990). The nature, effects, and relief of mathematics anxiety. *Journal for Research in Mathematics Education*. 33-46. <https://doi.org/10.2307/749455>
- Jackson, C. D., and Leffingwell, J. R. (1999). The role of the instructors in creating math anxiety in students from kindergarten through college. *The Mathematics Teacher*, 92(7), 583-586.
- Kacar, M. ve Sarıçam, H. (2015). Sınıf öğretmen adaylarının üstbiliş farkındalıkları ile matematik kaygı düzeyleri üzerine bir çalışma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 137-152.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kilmen, S. ve Demirtaşlı, N. Ç. (2009). Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ilkelerini uygulama düzeylerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 27-54.
- Kutluca, T., Alpay, F. N. ve Kutluca, S. (2015). 8. sınıf öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 202-214.
- Ling, J.L. (1982), A factor analytic study of mathematics anxiety, Doctoral dissertation, Virginia: Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Linn, M. C., and Kessel, C. (1996). Success in mathematics: increasing talent and gender diversity among college majors. *CBMS Issues in Mathematics Education*, 6, 101-144. <https://doi.org/10.1090/cbmath/006/05>
- Martinez, J. G. R. (1987). Preventing math anxiety: A prescription. *Academic Therapy*, 23(2), 117-125.
- McAnallen, R. R. (2010). *Examining mathematics anxiety in elementary classroom teachers*. University of Connecticut, 2010.
- Mcleod, D. B., and Adams, V. M. (Eds.). (2012). *Affect and mathematical problem solving: A New Perspective*. New York: Springer-Verlag.
- Miller, L. D., and Mitchell, C. E. (1994). Mathematics anxiety and alternative methods of evaluation. *Journal of Instructional Psychology*, 21(4), 353-358.

- Mutlu, Y. ve Söylemez, İ. (2018). İlkokul 3. ve 4. sınıf çocukları için matematik kaygı ölçeği: Güvenirlilik ve geçerlik çalışması. *Ekev Akademi Dergisi*, 22(73), 429-440. <https://doi.org/10.17753/Ekev839>
- Nolting, P.D. (2011). *Math study skills workbook*. (Fourth Edition). South Melbourne: Cengage Learning.
- Olson, J. (1985). *Causes and correlates of mathematics anxiety and mathematics achievement: A path analytic approach*. Doctoral dissertation, The University of Nebraska.
- Peker, M. (2009a). The use of expanded microteaching for reducing pre-service teachers' teaching anxiety about mathematics. *Scientific Research and Essay*, 4(9), 872-880.
- Peker, M. (2009b). Pre-service teachers' teaching anxiety about mathematics and their learning styles. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 5(4), 335-345. <https://doi.org/10.12973/ejmste/75284>
- Peker, M. (2009c). The effects of an instruction using problem solving strategies in mathematics on the teaching anxiety level of the pre-service primary school teachers. *The New Educational Review*, 19(3-4), 95-114.
- Peker, M. ve Ertekin, E. (2011). The relationship between mathematics teaching anxiety and mathematics anxiety. *The New Educational Review*, 23(1), 213-226.
- Peker, M. ve Mirasyedioğlu Ş. (2003). Lise 2. sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve başarıları arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 157-166.
- Peker, M. ve Halat, E. (2008). The pre-service elementary school teachers' mathematics teaching anxiety and gender. *The European Conference on Educational Research*, 10-12 September, Goteborg, Sweden.
- Perry, A. B. (2004). Decreasing mathematics anxiety in college students. *College Student Journal*, 38(2), 321-324.
- Richardson, F. C., and Suinn, R. M. (1972). The mathematics anxiety rating scale: psychometric data. *Journal Of Counseling Psychology*, 19(6), 551-554. <https://doi.org/10.1037/t02345-000>
- Sakal, M. (2015). *İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin bazı psiko-sosyal değişkenlere göre matematik kaygısının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir), <https://tez.yok.gov.tr/adresinden edinilmiştir>.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28(1), 129-142. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1978.tb00309.x>
- Şentürk, B. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin genel başarıları, matematik başarıları, matematik dersine yönelik tutumları ve matematik kaygıları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon), <https://tez.yok.gov.tr/adresinden edinilmiştir>.
- Shields, D. J. (2006). *Causes of math anxiety: The student perspective*. Doctoral dissertation, Indiana University of Pennsylvania.
- Taşdemir, C. (2015). Ortaokul öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-12.
- Tatar, E., Zengin Y. ve Kağızmanlı T. B. (2016). Öğretmen adaylarının matematik

- öğretmeye yönelik kaygı düzeylerinin incelenmesi, *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 9(1), 38-56.
- Tobias, S. (1990). Math Anxiety: An Update. *Nacada Journal*, 10(1), 47-50.
<https://doi.org/10.12930/0271-9517-10.1.47>
- Uusimaki, L., and Nason, R. (2004). Causes underlying pre-service teachers' negative beliefs and anxieties about mathematics. *International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 4, 369-376.
- Ültaş, İ. (2005). Öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik matematik kaygı ölçeği (MKÖ-Ö)'nin geliştirilmesi ve matematik kaygısına ilişkin bir değerlendirme (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul), <https://tez.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Ünlü, E. (2007). İlköğretim okullarındaki üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutum ve ilgilerinin belirlenmesi, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 129-148.
- Vinson, B. M. (2001). A Comparison of preservice teachers' mathematics anxiety before and after a methods class emphasizing manipulatives. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 89-94.
- Wiggins, J. D. (1984). Personality-environmental factors related job satisfaction of school counselors. *Vocational Guidance Quarterly*, 3(8), 171-177.
<https://doi.org/10.1002/j.2164-585X.1984.tb01092.x>
- Wilder, S. (2012). *Gender differences in factors pertaining to math anxiety among college students*, Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Akron.
- Wood, E. (1988). Mathematics anxiety and elementary teachers: what does the research tell us? *For The Learning of Mathematics*, 8(1), 8-13.
- Woodard, T. (2004). The effects of math anxiety on post-secondary developmental students as related to achievement, Gender and Age. *Inquiry*, 9(1), 1-5.
- Yeni hayat, S.A. (2007). İlköğretim öğrencilerinin matematik kaygısı ile öğretmen tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi (Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul), <https://tez.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Yenilmez, K. ve Özbey N. (2006). Özel okul ve devlet okulu öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 431-448.
- Yıldırım, K. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin matematik kaygı düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman), <https://tez.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Yıldırım, K. ve Gürbüz, R. (2017). Öğretmenlere yönelik matematik kaygı ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 13(3), 392-410.
<https://doi.org/10.17244/eku.331901>
- Yüksel-Şahin, F. (2008). Mathematics anxiety among 4th and 5th grade Turkish elementary school students. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 3(3), 179-192.
- Zettle, R. D., and Raines, S. J. (2000). The Relationship of trait and text anxiety with mathematics anxiety. *College Student Journal*, 34(2), 246.
- Zopp, M. (1999). *Math anxiety, the adult student, and the community college*, Unpublished Doctoral Dissertation, Northern Illinois University.

Summary

Introduction

This research was conducted to investigate the mathematics anxiety of primary school teachers and the significance of these anxieties according to various variables, additionally to score the mathematics anxiety of the students and determine their significance according to various variables.

Method

This research was designed as a correlational study by survey model to determine the relationship between the mathematics anxiety of primary school teachers and students. This correlational study is conducted by survey model to determine the relationship between the mathematics anxiety of primary school teachers and their students. The universe of the study consists of the 3rd and 4th grade teachers (530 teachers) working in the city center of Antalya in the 2018-2019 academic year and the 3rd and 4th grade students (15900 students) of the primary schools where these teachers teach. In the study, the "Mathematics Anxiety Scale for Teachers" developed by Yıldırım and Gürbüz (2017) to measure the mathematics anxiety of primary school teachers, and the "Elementary School Students' Mathematics Anxiety Scale" developed by Mutlu and Söylemez (2018) to measure the mathematics anxiety of primary school students were used. In the study, a statistical analysis program was used to analyze the data of the scales applied to 300 primary school teachers and 3380 primary school 3rd and 4th grade students.

Results

When the General Findings Regarding Mathematics Anxiety of Primary School Teachers were examined, it was determined that the total anxiety scores of primary school teachers towards teaching mathematics were generally lower according to the Teacher Anxiety Scale score ranges. The anxiety that includes the situations about the Nature of Mathematics and arising from the structure of mathematics itself was found low as a result of the analysis. The highest average anxiety score belongs to the Technology/Mathematics Based Anxiety sub-factor. When the Findings Regarding the Evaluation of Mathematics Anxiety Scores of Primary School Teachers in terms of the gender variable were examined, a significant difference was found in favor of males in the sub-factor Anxiety Arising from the Nature of Mathematics. There was no significant difference by gender in primary school teachers' Self-efficacy Anxiety, Environmental Anxiety, Technology/Mathematics Based Anxiety, Mathematical Communication Anxiety, and Total Anxiety, except for the sub-factor Anxiety Originating from the Nature of Mathematics. Male primary school teachers are more Anxious About the Nature of Mathematics than their female colleagues. When the Findings Regarding the Evaluation of Mathematics Anxiety Scores of Primary School Teachers in Terms of Education Level Variable were examined; there was no significant difference between Primary school teachers' associate degree-undergraduate-graduate graduation levels and the Anxiety Originating from the Nature of Mathematics, Self-Efficacy Anxiety, Technology/Mathematics Based Anxiety, Mathematical Communication Anxiety and Environmental Anxiety sub-

factor scores and total anxiety scores ($p > .05$). The fact that primary school teachers have an associate, undergraduate and graduate education does not affect the mathematics anxiety scores of teachers. When the Findings Regarding the Evaluation of Mathematics Anxiety Scores of Primary School Teachers in Terms of the Field of Graduation Variable were examined, a significant difference was found in the Self-Efficacy Anxiety sub-factors according to the field from which the participants graduated. The data were analyzed with the Post Hoc Tukey test in order to determine among which groups that the difference is occurred. This difference was between primary school teaching graduates and other teaching department graduates, and the anxiety scores of other teaching department graduates are higher. A significant difference was found in the Total Anxiety scores according to the field the primary school teachers graduated from. When the Findings of the Primary School Teachers According to the Relationship Between Mathematics Anxiety Scores and Their Seniority were examined, a positive significant relationship was found between the math anxiety scores of the primary school teachers and their seniority in the factors of Anxiety Originating from the Nature of Mathematics, Self-Efficacy Anxiety, Technology/Mathematics Based Anxiety, Mathematical Communication Anxiety and Total Anxiety. According to the Findings Regarding the Evaluation of the Anxiety Scores of Primary School Students, the Avoidance-Worrying subscale is at a low level depending on scale grading scores. Negative Attitude Anxiety is moderate according to scale rating scores. The Positive Emotions factor is high depending on the scale evaluation scores. The highest mean value belongs to the Positive Emotions sub-factor. According to Findings Regarding the Evaluation of Mathematics Anxiety Scores of Primary School Students in Terms of Gender Variable, in accordance with t-test results, a significant difference in favor of girls was found in the Avoidance-Worrying sub-factor of primary school students. No significant difference was found in Positive Emotions and Negative Attitude sub-factors by gender. Students' Positive Emotions and Negative Attitude scores towards mathematics do not constitute a statistically significant difference in terms of gender. According to the findings of the Evaluation of the Relationship between Primary School Teachers' Mathematics Anxiety Scores and Students' Mathematics Anxiety Scores, there is a significant correlational relationship between the primary school teachers' Self-Efficacy Anxiety and the Negative Attitude sub-factor of their students. Accordingly, it can be said that the general communication anxieties of primary school teachers towards mathematics lessons cause avoidance and worry in their students.

Discussion and Conclusion

In line with the findings regarding the research question about the mathematics anxiety of primary school teachers, the average of Total Anxiety scores of primary school teachers is 2.14. When the sub-factors of the study are examined, it is seen that only the Anxiety Originating from the Nature of Mathematics and Mathematical Communication Anxiety are below the average. The reason for this is that primary school teachers think that their mathematics teaching in classes is useful and that mathematics has its own customary language of communication. It can be said that the reasons for the high levels of Self-Efficacy Anxiety, Environmental Anxiety and Technology/Mathematics Based Anxiety are that teachers' content knowledge of

mathematics is not sufficient and the negative correlation between the case that age of the primary school teachers who constitute the sample is generally older and their usage level of technological devices. It was observed that the anxiety scores of the primary school teachers did not differ significantly by gender except for merely one factor. According to the results of the analysis regarding the evaluation of the mathematics anxiety scores of the primary school teachers in terms of the grade level variable, the Total Anxiety score and the Environmental Anxiety score differ significantly between the 4th grade teachers and the 3rd grade teachers, and the anxiety scores of the 4th grade teachers are higher. According to this result, it can be said that 4th grade teachers experience more Total Anxiety and Environmental Anxiety than their 3rd grade colleagues. According to the analysis results regarding the evaluation of the mathematics anxiety scores of the primary school teachers in terms of the education level variable, no significant difference was found between the mathematics anxiety scale sub-factors and Total Anxiety scores according to the associate /undergraduate/graduate levels of the primary school teachers. When the relationship between the mathematics anxiety scores of the primary school teachers and their seniority was evaluated, it was seen that there was a significant and positive relationship between mathematics anxiety and seniority, except for only one sub-factor. It can be said that with the increase in the seniority of the teachers, their math anxiety increased. According to the results obtained from the research findings, there is a significant relationship between the primary school teachers' 'Self-Efficacy Anxiety and their students' Negative Attitude sub-factor. Additionally, there is a significant relationship between the Mathematical Communication Anxiety sub-factor of the primary school teachers and the Avoidance-Worrying Anxiety of their students. In addition to these, a significant relationship was found between the Total Anxiety scores of the primary school teachers and the avoidance-worrying sub-factor of their students. If math anxiety that starts in the first stage of elementary education cannot be prevented, it is inevitable that these worries will continue to increase in the future years. Therefore, more quantitative and qualitative research can be conducted on primary school students about their math anxiety. Educational studies can be made to prevent anxiety of teachers.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Authors' Biodata/ Yazar Bilgileri

Sevgi YAVUZ, Millî Eğitim Bakanlığı'nda matematik öğretmeni olarak çalışmaktadır. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Yüksek Lisans Tez çalışmasını tamamlamıştır.

Sevgi Yavuz is a mathematics teacher at Ministry of National Education of Turkey. He completed his Master's thesis in the Institute of Educational Sciences, Akdeniz University, Antalya.

Ali ÖZKAYA, Akdeniz Üniversitesinde Eğitim Fakültesi'nde doktor öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Doktorasını Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde tamamlamıştır. İlgili duyduğu çalışma konuları öğretmen eğitimi, öğretim programları ve gerçekçi matematik eğitimidir.

Ali Özkaya is an assistant professor in Education Faculty of Akdeniz University, Antalya, Turkey. He completed his doctoral degree at Educational Sciences Institute Gazi University, Turkey. His research interests include Mathematics Teacher Education, Instruction Program and Realistic Mathematics Education.

Çocukların Bilişsel Stilleri ile Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

Hatice Büşra Yılmaz¹

Aysel Tüfekci²

Type/Tür:

Research/Araştırma

Received/Geliş Tarihi: May 4/ 4
Mayıs 2020

Accepted/Kabul Tarihi:

December 9/ 9 Aralık 2020

Page numbers/Sayfa No: 417-433

Corresponding

Author/İletişimden Sorumlu

Yazar: atufekci@gazi.edu.tr



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication. / Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright © 2017 by

Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

Öz

Çocukların gelişimsel özellikleri birbirine benzemekte ancak her birinin problem çözme sürecinde bilgiyi alma, kullanma ve hatırlama yolları birbirinden farklılaşabilmektedir. Çocukların, bireysel olarak bir problem durumuna yaklaşım şekli bilişsel stil olarak ifade edilmektedir. Çocuklar duygularını düzenlerken, bilişsel bir süreç yaşamaktadır. Duygularını yönetmek için yaşadıkları problem çözme sürecinde duyguları tanıma, işleme ve çözüme ulaşarak duyguyu yansıtma aşamalarından geçmektedir. Bilişsel stil ve duygu düzenleme becerisi çocuğun kendini denetlemesiyle ilgilidir. Bilişsel stil ile duygu düzenleme becerileri arasında bir ilişki olabileceği düşünülerek bu araştırma 48-72 aylık çocukların bilişsel stilleri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın verileri “Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşünsellik-İçtepissellik Ölçeği A formu (KRISP-A)” ve “Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ)” ile toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ankara ili Keçiören ilçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı anaokulları ve anasınıflarına devam eden 413 çocuk oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda; çocukların bilişsel stilleri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiye bakıldığında KRISP-A Formu hata sayısı puanı ile DDÖ olumsuzluk alt faktörü ve ölçek toplam puanı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Çocukların hızlı doğrucu, düşünsel, içtepissel veya yavaş yanlısıcı olmaları ile duygu düzenleme ölçeği alt faktörleri ve ölçek toplam puanı arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi dönem, erken çocukluk, bilişsel stil, duygu düzenleme, bilişsel tempo.

Suggested APA Citation/Önerilen APA Atıf Biçimi:

Yılmaz, H.B., & Tüfekci, A. (2021). Çocukların bilişsel stilleri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(1), 417-433. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.731550>

* Çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürütmüş olduğu yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir. Veri toplama araçlarının kullanım izinleri ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma verilerinin toplanması için gerekli izinler alınmıştır.

¹ Araştırma Görevlisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara/Türkiye
Research Asistant, Gazi University, Intitute of Education, Ankara/Türkiye
e-mail: hbyilmaz@gazi.edu.tr ORCID ID: orcid.org/0000-0003-2563-8353

² Dr. Öğretim Üyesi, Gazi Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara/Türkiye
Assist. Prof. Dr., Gazi University, Department of Primary Education, Ankara/Türkiye
e-mail: atufekci@gazi.edu.tr ORCID ID: orcid.org/0000-0001-7792-5624

An Investigation of the Relationship between Children's Cognitive Styles and Emotion Regulation Skills

Abstract

The developmental characteristics of children are similar, but the ways each get information, use and remember it in the problem solving process may differ from each other. The way children approach to a problem situation as an individual is expressed as cognitive style. While the children regulate their emotions, they undergo a cognitive process. In the problem solving process they experience to manage their emotions, they go through the stages of reflecting the emotion by reaching out to recognize emotions, processing and solution. Cognitive style and emotion regulation skills are related to the child's self-control. Considering that there may be a relationship between cognitive style and emotion regulation skills, this study was conducted to examine the relationship between 48-72 month-old children's cognitive styles and emotion regulation skills. The study is designed in a relational survey model. Data were collected through "Kansas Reflection-Impulsivity Scale for Preschoolers (KRISP) Form A" and "Emotion Regulation Scale (ERS)". The study group consists of 413 kindergarten students in Keçiören, Ankara in the 2018-2019 academic year. As a result of the research; when the relationship between the cognitive styles and emotion regulation skills of the children were examined, it was seen that there was a positive significant relationship between the KRISP-A Form error number score and the total score of the ERS negativity sub-factor. It was determined that there was no significant relationship between the fact that the children were fast correct, intellectual, intrinsic or slow wrong, and the sub-factors of emotion regulation scale and the total score of the scale.

Keywords: Preschool period, early childhood, cognitive style, emotion regulation, cognitive tempo.

Giriş

Okul öncesi dönem, gelişimin en hızlı olduğu ve çevresel etkilere en duyarlı olunan dönemdir. 0-6 yaş aralığını kapsayan okul öncesi dönemde çocuklar oldukça hızlı gelişim, değişim ve öğrenme potansiyeli göstermektedir (Aksoy ve Özkan, 2015; Kandır, 2001). Çocukların gelişimsel özellikleri birbirine benzer, ancak her birinin problem çözme sürecinde bilgiyi alma, kullanma ve hatırlama yolları birbirinden farklılaşabilmektedir. Algılama, düşünme, yargılama, hatırlama ve bilgi aktarma bireyden bireye değişkenlik gösterebilmektedir. Bireyden bireye değişen bu düşünsel faaliyetler, çocukların farklı bilişsel stillerinin olduğunu ve zekâ, yetenek, kişilik ve başarı bakımından farklı olduklarını gösterir. Bilişsel stiller, entelektüel yetenekleri, becerileri, kişiliği ve öğrenmeyi etkilemektedir (Danili ve Reid, 2006). Gander ve Gardiner (2010) bilişsel üslup olarak ifade ettikleri düşünme farklılıklarını "çocukların bireysel olarak zihinsel bir göreve yaklaşım tarzları" (s. 370) şeklinde tanımlarlar.

Düşünme biçimi veya bilişsel üslup olarak da ifade edilen bilişsel stil, çocuğun bireysel olarak bir problem durumuna yaklaşım şeklini ifade eder. Tarama/odaklaşma, alandan bağımsızlık/alana bağımlılık, kavramlaştırma üslupları ve bilişsel temponun da aralarında bulunduğu birçok bilişsel stil bulunmaktadır (Gander ve Gardiner, 2010). Çocuklar, sahip oldukları bilişsel stile göre problem çözerken hızlı ya da yavaş cevaplama eğiliminde olabilmektedir. Çocuklarda hızlı cevaplama eğilimi, onların problemi doğru bir biçimde çözümlenmekten ziyade hata yapmalarına yol açabilmektedir. Yavaş hareket ederek dikkatli bir şekilde problem çözme eğilimi ise daha az hata yaparak çözüme ulaşmayı sağlamaktadır (Seçer vd.,

2009). Bir problem karşısında uzun süre düşünerek az deneme ile çözüme ulaşan çocuklar, düşümsel (reflektif) olarak; hızlı düşünerek çok sayıda hata yapan çocuklar içtepisel (impulsif) olarak; hızlı düşünerek ve az hata yaparak çözüme ulaşan çocuklar hızlı doğrucu olarak; uzun süre düşünerek geç tepkide bulunan ve çok sayıda hata yapan çocuklar ise yavaş yanlışı çocuklar olarak adlandırılmaktadır (Seçer, Çeliköz ve Yaşa, 2008). Çocukların bir problem çözmeye durumunda hızlı ya da yavaş tepki verme tercihleri bilişsel tempo olarak ifade edilmektedir. Bilişsel tempo, içtepisel (problem karşısında hızlı tepki gösteren) ya da düşümsel (problem karşısında yavaş tepki gösteren) olabilir. İnsanların %70 gibi önemli bir kısmının bilişsel stili düşümsel ve içtepisel bilişsel stil türündedir. Bu nedenle pek çok araştırmacı bilişsel stili sadece bu iki boyutu çerçevesinde ele almıştır (Gander ve Gardiner, 2010; Reuchlin, 1991, akt. Doğan, 2013). Yurtiçinde yapılan az sayıda çalışmada bilişsel stil dört farklı boyutu ile (içtepisel, düşümsel, hızlı doğrucu ve yavaş yanlışı) ele alınmıştır. Bu araştırmalara göre çocukların bilişsel stillere göre dağılımı farklılık göstermektedir. Ceylan (2008) tarafından okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel tempoları ile yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan çalışmada çocukların bilişsel stillerinde en yüksek frekansın hızlı doğrucu bilişsel stile sahip çocuklara ait olduğu, bunu sırasıyla düşümsel, yavaş yanlışı ve içtepisel çocukların takip ettiği görülmüştür. Kaya Bağdaş (2018) Ahıska Türkü ve Türk çocukların bilişsel stillerine göre ahlaki ve sosyal kural algıları arasındaki farkı incelediği çalışmada hızlı doğrucu ve içtepisel çocukların frekanslarının aynı olduğunu, düşümsel ve yavaş yanlışı çocukların frekanslarının ise daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Durak Demirhan (2012) tarafından yapılan, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının bilişsel tempolarının ve davranış sorunları düzeylerinin belirlenmesini, içtepisel bilişsel stile sahip çocuklara uygulanacak eğitim programı ile bilişsel tempolarının düşümsellik yönünde geliştirilmesi yoluyla davranış problemlerinin azaltılmasına katkıda bulunmanın amaçlandığı çalışmada ise çocukların çoğunun içtepisel olduğu, bunu sırasıyla hızlı doğrucu, düşümsel ve yavaş yanlışı çocukların takip ettiği görülmüştür.

İlgili alanyazın incelendiğinde bilişsel stilin cinsiyet, yaş, anne baba öğrenim düzeyi gibi çeşitli demografik değişkenler (Seçer vd., 2009), ebeveyn davranışları (Doğan, 2013), işitsel muhakeme ve işlem becerileri (Er, 2012), öğrenme gücü (Seçer ve Sarı, 2014), ilkökula hazırbuluşluk (Kayılı ve Koçyiğit, 2014), sosyal problem çözmeye becerileri (Aksoy ve Özkan, 2015), sosyal yetkinlik (Özkan ve Yaralı, 2016), iletişim becerileri ve duygusal beceriler (Kayılı ve Erbay, 2019), dikkati toplama becerisi (Seçer ve Özmen, 2015), kaygı, güdü ve beklentiler (Kagan, 1966), modelleme (Brown, 1985), kültürel farklılıklar (Smith ve Caplan, 1988), duygusal ve davranışsal ifadeler (Fisher, 2009) kapsamında incelendiği görülmüştür.

Araştırmaların sonucunda bilişsel stil farklılıklarının çocukların akademik, sosyal ve duygusal yaşantıları ile çeşitli demografik değişkenlerle ilişkili olduğu bulunmuştur. Yapılan araştırmalarda bilişsel stilde yaşa göre farklılaşma olduğu, küçük çocukların içtepiselliklerinin fazla olduğu, yaşın ilerlemesiyle birlikte düşümselliğin arttığı tespit edilmiştir (Salkind ve Nelson, 1980; Seçer vd., 2009). Kültürel farklılıklar bilişsel stilde farklılığa yol açmazken (Smith ve Caplan, 1988), anne baba öğrenim düzeyi ile kardeş sayısının farklılığa yol açtığı belirtilmiştir. Kardeş sayısı çok olan çocuklar ve anne baba öğrenim düzeyi düşük olan çocukların daha çok

içtepesel, kardeş sayısı az olan çocuklar ve anne baba öğrenim düzeyi yüksek olan çocukların ise daha çok düşünsel bilişsel stile sahip oldukları görülmüştür (Aksoy ve Özkan, 2015; Özkan ve Yaralı, 2016; Seçer vd., 2009).

Yapılan araştırmalara göre, içtepesel bilişsel stile sahip çocukların saldırgan ve kendini denetleme yeteneğinin düşük olduğu (Gander ve Gardiner, 2010), akran ilişkilerinde saldırganlığa yatkın oldukları (Özkan ve Yaralı, 2016), duygusal becerilerde daha zayıf oldukları ve daha sık akran reddine maruz kaldıkları (Kayılı ve Erbay, 2019), doğru davranışı seçme konusunda daha az duyarlılık gösterdikleri, düşünsellere göre daha çok yanılığa düşme, düzensizlik ve dikkat dağınıklığı yaşadıkları (Er, 2012), ahlaki ve sosyal kuralları daha az ciddiye aldıkları ve daha çok sosyal problemler yaşayabildikleri (Seçer, Çeliköz ve Yaşa, 2008) ortaya çıkmıştır. Ayrıca içtepesel bilişsel stil ile akademik yetersizlik arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu (Vigil-Colet ve Morales-Vives, 2005) tespit edilmiştir.

Düşünsel bilişsel stile sahip çocukların ise daha kaygılı olabildikleri (Gander ve Gardiner, 2010), içtepesel bireylere göre sosyal mantık yürütme ve problem çözmede doğrudan duruma odaklanarak tepki gösterme eğiliminde oldukları (Peters ve Bernfeld, 1983), sosyal problem çözme becerilerinin içtepesellere göre daha yüksek olduğu ve sosyal problemlerini kişiler arası olumlu ilişkiler kurarak çözme eğiliminde oldukları (Aksoy ve Özkan, 2015), akranlarıyla daha olumlu ilişkiler kurdukları (Gomes ve Livesey, 2008) görülmektedir. Ayrıca, düşünsel çocukların, işitsel muhakeme ve işlem becerilerinin (Er, 2012), öz yeterliliklerinin ve benlik algılarının (Tozduman Yaralı ve Güngör Aytaç, 2019), alıcı dil becerilerinin ve ilkökula hazır bulunuşluklarının (Kayılı ve Koçyiğit, 2014), duyguları anlama ve ifade etme ile toplam duygusal becerilerinin daha yüksek olduğu, sözel iletişimde daha yüksek puanlar elde ettikleri ve iletişim engellerini önledikleri (Kayılı ve Erbay, 2019) görülmektedir.

Bilişsel stil, kişinin kendisini denetlemesiyle ilgili bir kavramdır. Kendini denetleme ile ilgili bir başka kavram olan duygu düzenleme, kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını anlama, duygularını ifade etme, olumsuz duygular ile baş etme ve olumlu duyguların devamlılığını sağlama becerilerini kapsamaktadır. Duygu düzenleme becerileri çocukların aile dışında sosyalleşmeye başladığı okul öncesi dönemde oldukça kritik bir öneme sahiptir (Arı ve Yaban, 2016; Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu, 2017; Calkins ve Hill, 2007). Nitekim çocukların sosyal yetkinlik, akran kabulü, okul başarısı ve günlük hayata uyum sağlayabilmeleri için duygusal ve davranışsal olarak kendilerini yönetebilmeleri gerekmektedir.

Çocukların duygu deneyimleri, ifadeleri ve yönetimi kişilerarası bir bağlamda yaş ve deneyimle birlikte gelişir (Ertan, 2013; Fox ve Calkins, 2003; Fosco ve Grych, 2012). Duygu düzenleme becerilerinin gelişiminde sosyal bağlam ve etkileşime ek olarak, çocuğun dil gelişimi ve bilişsel gelişiminin de büyük bir etkisi olduğu bilinmektedir (Arı ve Yaban, 2016; Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu, 2017; Gerow, 2014; Kurbet, 2010; Thompson, 1994). Duygusal durumlar karşısında çocuklar düşünme ve karar alma süreçleriyle davranışlarını oluşturarak çevreye uyum sağlayabilmektedir. Çocuklar duygularını düzenlerken, bilişsel bir süreç geçirirler. Duygularını yönetmek için yaşadıkları problem çözme sürecinde duyguları tanıma, işleme ve çözüme ulaşarak duyguyu yansıtma aşamalarından geçmektedir (Durmuşoğlu Saltalı, 2010; Kayılı ve Erbay, 2019).

Duygu düzenleme becerileri çocuğun içinde bulunduğu duygu durumunun çocuğu rahatsız ettiği ya da onun sosyal çevreye uyumunu güçleştiren problem durumlarda ihtiyaç duyulan becerilerdir. Bu becerilerin gelişiminde daha önce de ifade edildiği üzere aile, kültür ve içinde bulunulan kişilerarası bağlam gibi dışsal unsurlar kadar, bilişsel süreçlerin de etkisi olduğu bilinmektedir. Ayrıca bilişsel stil ve duygu düzenleme becerisinin bireyin kendini denetlemesiyle ilgili olduğu görülmektedir. Bunlardan hareketle, bilişsel stil ile duygu düzenleme becerileri arasında bir ilişki olabileceği düşünülmüş, ancak alanyazında böyle bir ilişkinin olup olmadığını inceleyen bir araştırmaya rastlanamamıştır. Bu nedenle mevcut araştırmanın bilişsel stil ile duygu düzenleme becerileri arasında ilişki olup olmadığının incelenmesi bakımından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca ilgili araştırmalarda bilişsel stilin yukarıda da ifade edildiği üzere ağırlıklı olarak içtepissellik ve düşünsellik boyutları kapsamında ele alındığı, dört boyutu birden ele alan az sayıda araştırma olduğu görülmüştür (Ceylan, 2008; Durak Demirhan, 2012; Kaya Bağdaş, 2018). Mevcut araştırmada ise bu iki boyuta ek olarak, hızlı doğrucu ve yavaş yanlışçı boyutları da inceleme kapsamına alınmıştır. Araştırmanın bilişsel stili dört farklı boyutu ile incelenmesi bakımından da ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmada çocukların bilişsel stilleri ile duygu düzenleme becerileri arasında ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Çocukların bilişsel stilleri nasıldır?
2. Çocukların duygu düzenleme beceri düzeyleri nasıldır?
3. Çocukların bilişsel stilleri ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların bilişsel stilleri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada ilişkiisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkiisel tarama modeli iki ve daha çok sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişim derecesini belirlemeyi amaçlayan çalışmalarda kullanılır (Karasar, 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinden Keçiören ilçesinde bulunan resmi okul öncesi eğitim kurumları arasından rastgele seçilen 2 bağımsız anaokulu ve 2 ilkokula bağlı anasınıfı olmak üzere toplam 4 okulda eğitim gören 413 çocuk oluşturmaktadır. Örneklem, uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Keçiören ilçesinde bulunan okulların seçilmesinin temel sebebi örnekleme ulaşılabilirliğin kolay olmasıdır. Çalışma grubunda yer alan toplam 413 çocuğun %46,2'sini bağımsız anaokullarında, %52,8'nin ilkokula bağlı anasınıflarında öğrenim gören çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan çocukların %47'si kız ve %53'ü erkektir. Çocukların %28,8'i 48-60 aylık, %71,2'si ise 60-72 aylıktır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla, “Kansas Okul öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşünsellik-İçtepisellik Ölçeği A Formu” ve “Duygu Düzenleme Ölçeği” kullanılmıştır.

Kansas okul öncesi çocuklar için düşünsellik-içtepisellik ölçeği A formu (KRISP-A). Wright’ın (1971) geliştirmiş olduğu (The Kansas Reflection-Impulsivity Scale) KRISP-A ölçeği çocukların hızlı doğrucu, düşünsel, içtepisel ve yavaş yanlışı olup olmadıklarını belirlemek amacıyla kullanılmaktadır ve toplam 10 şekilden oluşmaktadır. Uygulamaya başlarken beş örnek şekil ile alıştırmaya yapılmakta ardından asıl uygulamaya geçilmektedir. Ölçek her çocuğa bireysel olarak uygulanmakta ve uygulama yaklaşık olarak 25-30 dakika sürmektedir. Uygulama esnasında ölçekte bulunan şekiller çocuğa sırayla gösterilir. Hedef şekil ve bu şekle benzerlikleri fazla olan şekillerin yer aldığı görseller çocuğa aynı anda sunulur. Araştırmacı “Bak X, bu sayfada bir top var. Bu topun aynısı olan topu senin önündeki sayfada yer alan top çizimleri içinden bul ve göster” talimatını verdiği an kronometreye basarak çocuğun ilk verdiği cevap süresini çocuk adına düzenlenmiş olan kâğıda not alır. Çocuğun verdiği cevap yanlışa doğru cevabı bulması için teşvik edilir. Doğru yanıt ulaşına dek yaptığı hataların sayısı cevap kâğıdına not alınır. Her çocuğun ölçekten elde ettiği toplam cevap verme süresi ve hata sayısı ayrı ayrı toplanır. Çocukların bilişsel stil türlerini belirlemek amacıyla uygulanan KRISP A Formuna göre yapılan sınıflandırma Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1.

Tepki Süresi ve Hata Sayısına Göre Belirlenen Bilişsel Stil Sınıflandırması

Tepki Süresi	Düşünsel	Yavaş Yanlışı
	Hızlı Doğrucu	İçtepisel
	Hata Sayısı	

1. Hızlı doğrucular: KRISP-A Formunda ortanca değer altıda yanlışı sayısına ve yanıtlama süresine sahip bireylerdir.

2. Düşünseller (Reflektifler/Yavaş Doğrucular): Ölçekte ortanca değer altıda yanlışı sayısına ve ortanca değer üzerinde yanıtlama süresine sahip olan, bir diğer ifadeyle, formu yavaş cevaplayan ve az sayıda hata yapan bireylerdir.

3. İçtepiseller (İmpulsifler/Hızlı Yanlışılar): Ölçekte ortanca değer üzerinde yanlışı yaparak ortanca değer altıda yanıtlama süresine sahip olan, bir diğer ifadeyle, formu hızlı cevaplayan ancak çok sayıda hata yapan bireylerdir.

4. Yavaş yanlışılar: Ölçekte ortanca değer üzerinde hata sayısına ve yanıtlama süresine sahip olan bireylerdir (Seçer, Çeliköz ve Yaşa, 2008).

KRISP-A formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Seçer, Çeliköz, Koçyiğit, Seçer ve Kayılı (2010) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin geçerlilik çalışmalarında kapsam geçerliği ve görünüş geçerliliği için uzman görüşü alınmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini araştırmak için puanlayıcı güvenilirliği, test tekrar test ve testi yarılama güvenilirliği incelenmiştir. Konya ilinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş grubundaki toplam 30 çocuk iki ayrı gözlemci tarafından puanlayıcı güvenilirliği için değerlendirilmiştir. Çocukların KRISP-A Formu’na yönelik tepki süreleri değerlendirilmiş ve gözlemciler arasındaki korelasyon $r=0.83$, hata sayısına yönelik

değerlendirmede korelasyon $r=0.78$ bulunmuştur. Test tekrar test güvenilirliğini incelemek amacıyla Konya il merkezinde okul öncesi eğitim kurumlarındaki beş-altı yaş arasında 303 çocuk seçilmiştir. İki hafta ara ile iki kez uygulanan ölçeğin iki uygulama puanları arasındaki Pearson korelasyon katsayısı incelenmiştir. Korelasyon değerleri KRISP-A formu hata sayısı için $r=0.74$, tepki süresi için $r=0.89$ bulunmuştur. Yapılan iki ayrı uygulama sonrasında elde edilen sonuca göre uygulamalar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiş ve tutarlılığının iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Güvenirlik araştırması için uygulanan testi yarılama yönteminde KRISP-A formunda Spearman-Brown ile hesaplanan korelasyon değeri; tepki süresi için $r=0.85$, hata sayısı için ise $r=0.71$ olarak bulunmuştur (Koçyiğit ve Kayılı, 2014; Seçer, Çeliköz, Koçyiğit, Seçer ve Kayılı, 2010).

Duygu düzenleme ölçeği (DDÖ). Duygu Düzenleme Ölçeği (Emotion Regulation Checklist) çocukların duygu düzenleme becerisini ölçmek için Shields ve Cicchetti (1997) tarafından geliştirilmiştir. Türkçe uyarlaması Altan (2006) tarafından yapılmıştır. DDÖ, duygudaki yoğunluğu, değişkenliği, esnekliği ve aynı zamanda duygusal ifadenin ortama uygunluğunu değerlendiren 4'lü likert tipinde 24 maddeden oluşmaktadır: "hiçbir zaman/nadiren" 1 puan, "bazen" 2 puan, "sık sık" 3 puan "neredeyse her zaman." Ölçekte bazı maddeler (4, 5, 9, 11, 16 ve 18) ters puanlanmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puan çocukların duygu düzenleme becerisinin yüksek olduğunu ifade etmektedir. Öğretmen ya da ebeveyn tarafından doldurulabilen DDÖ iki alt faktörden oluşmaktadır.

1.Değişkenlik/Olumsuzluk (D/O) faktörü (16 madde), çocuktaki duygu durum değişkenliği ile olumsuz duygulanım gösterme eğilimini ölçmektedir.

2.Duygu Düzenleme (DD) alt faktörü (8 madde) çocuğun duygularını ortama uygun olarak ifade etme becerisini ölçmektedir.

Altan (2006) çalışmasında ölçeğin geneline yönelik iç tutarlık katsayısı anne tarafından doldurulan formda .75, öğretmen tarafından doldurulan formda ise .84 olarak hesaplanmıştır. Alanyazında ölçekle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde geçerli, güvenilir ve iç tutarlığı yüksek bir ölçme aracı olduğu görülmüştür (Altan, 2006; Batum ve Yağmurlu, 2007).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alındıktan sonra belirlenen okullar ziyaret edilmiştir. Okul müdürleri ile görüşülerek veri toplama araçlarından "DDÖ" öğretmenler aracılığıyla ailelere ulaştırılarak aileler tarafından doldurulmuştur. "KRISP-A Formu" ise araştırmacı tarafından her çocuğa okulun uygun, gruptan ayrı ve sessiz bir alanında bireysel olarak uygulanmıştır. Ölçek uygulanırken çocukların tepki sürelerinin ölçülmesi amacıyla kronometre kullanılmıştır. Uygulama esnasında her bir çocuğun tepki süresi ve hata sayısı kendisi için düzenlenmiş olan bir kâğıda not alınmıştır. Ölçeğin uygulama süresi her bir çocuk için ortalama 20 dakika sürmüştür.

Verilerin analizinde, çocukların bilişsel stillerinin nasıl olduğunu belirlemek için, KRISP-A Formuna verdikleri yanıtlar hata sayıları ve tepki süreleri hesaplanarak, ölçeğin düşünme süreleri ve hata sayısı faktörlerine ilişkin betimsel istatistikler belirlenmiştir. Belirlenen düşünme süreleri ve hata sayılarının ortalaması alınarak çocuklar hızlı doğrucular, düşünseller, içtepiseller ve yavaş yanlışçılar olarak gruplanmıştır. Çocukların duygu düzenleme becerilerinin nasıl dağıldığını belirlemek

için DDÖ'nin faktör puanlarının ve ölçek toplam puanlarının betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Ölçeklerin faktör puanlarından ve toplam puanından elde edilen çarpıklık katsayı değeri ve standart hataları ile Kolmogorov-Smirnov test sonuçlarına göre verinin normal dağılım sergilemediği görülmüştür. Bu nedenle çocukların bilişsel stilleri ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için çocukların DDÖ alt faktör puanları ve ölçek toplam puanları ile KRISP-A Formundan elde edilen tepki süresi ve hata sayıları için Sperman Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca çocukların bilişsel stilleri ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için çocukların DDÖ alt faktör puanları ve ölçek toplam puanının bilişsel stil gruplarına göre karşılaştırılmasında Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2004).

Bulgular

Bu bölümde araştırma bulguları her alt probleme ilişkin olarak verilmiştir.

Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Çocukların bilişsel stilleri ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişki incelenirken öncelikle çocukların KRISP-A formundan aldıkları tepki süresi ve hata sayıları hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2

KRISP-A Formu Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

<i>Faktörler</i>	<i>n</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Ort.</i>	<i>Ss</i>	<i>Ortanca</i>	<i>Mod</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>
Tepki Süresi (sn.)	413	24	215	57.36	21.35	54	55	2.280	10.266
Hata Sayısı	413	0	22	6.57	3.89	6	5	0.934	1.020

KRISP-A Formunun tepki süresi ortalamasının ($X= 57.36$), hata sayılarının ortalamasının ($X= 6.57$) olduğu görülmektedir. Tepki süresine ilişkin alınan minimum değer 24 ve maksimum değer 215'dir. Hata sayılarına ilişkin alınan minimum değer 0 ve maksimum değer 22'dir. Tepki süresine ilişkin ortalamanın mod değerinden büyük olduğu görülmektedir. Buna göre dağılımın sağa çarpık olduğu söylenebilir. Ayrıca tepki süresine ilişkin çarpıklık katsayısı pozitif (10.266) ve basıklık katsayısı, normalden şişkin bir dağılım göstermiştir. Sağa çarpık bir dağılım olması sebebiyle çocukların tepki süreleri ortalamanın altında bir yığılma göstermiştir. Çocukların aldıkları puanlara bakıldığında, tepki süresine göre ortalama değerinin altında olan çocukların sayısı 252 ve ortalama değerinin üstünde olan çocukların sayısı 161'dir. Hata sayısına ilişkin ortalamanın mod değerinden büyük olduğu görülmektedir. Buna göre dağılımın sağa çarpık olduğu söylenebilir. Ayrıca hata sayısına ilişkin çarpıklık katsayısı pozitif (0,934) ve basıklık katsayısı, normalden şişkin bir dağılım göstermiştir. Sağa çarpık bir dağılım olması sebebiyle çocukların hata sayıları ortalamasının altında bir yığılma göstermiştir. Çocukların aldıkları puanlara bakıldığında, hata sayılarına göre ortalama değerinin altında olan çocukların sayısı 235 ve ortalama değerinin üstünde olan çocukların sayısı 178'dir. Çocukların KRISP-A Formundan elde ettikleri süresi ve hata sayısı puanlarının ortalama değerlerine göre çocuklar dört gruba ayrılmıştır. Bu hesaplamalar çerçevesinde çalışmaya katılan çocukların bilişsel stil türlerine dağılımları Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3
Bilişsel Stil Türleri

	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Tepki Süresi (sn.)</i>	<i>Hata Sayısı</i>
Hızlı doğrucular	157	38.0	< 57.36	< 6.57
Düşünseller	81	19.6	> 57.36	< 6.57
İçtepiseller	95	23.0	< 57.36	> 6.57
Yavaş yanlışılar	80	19.4	> 57.36	> 6.57

Düşünme süreleri ve hata sayılarına göre çocukların çoğunlukla hızlı doğrucu (%38.0) bilişsel stile sahip oldukları görülmüştür. Bunu sırasıyla içtepisel (%23.0) , düşünsel (%19.6) ve yavaş yanlışı (%19.4) çocuklar takip etmektedir.

İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan çocukların duygu düzenleme becerilerini ölçmek için kullanılan DDÖ'ne ilişkin alt faktör puanları ve ölçek toplam puanlarının betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4
Duygu Düzenleme Ölçeği Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

<i>Faktörler</i>	<i>n</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Ort.</i>	<i>Std.S</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>
Değişkenlik/Olumsuzluk	413	19.00	54.00	30.51	5.931	0.701	0.765
Duygu Düzenleme	413	15.00	32.00	25.28	3.323	-0.294	-0.051
Ölçek Toplam	413	43.00	80.00	55.79	5.705	0.576	0.604

DDÖ'nin değişkenlik/olumsuzluk faktör puan ortalamasının (= 30.51), duygu düzenleme faktör puan ortalamasının (= 25.28) ve ölçek toplam puan ortalamasının ise (= 55.79) olduğu görülmektedir. Değişkenlik/olumsuzluk faktörüne ilişkin alınan minimum değer 19 ve maksimum değer 54 olduğu göz önüne alındığında ortalama puanın yüksek olmadığı söylenebilir. Çocukların aldıkları puanlara bakıldığında, değişkenlik/olumsuzluk faktörü ortalamasının altında olan çocukların sayısı 228 ve ortalamasının üstünde olan çocukların sayısı 185'dir. Buna karşılık, duygu düzenleme faktöründen alınan minimum değer 15 ve maksimum değer 32 olduğu göz önüne alındığında bu faktöre ilişkin ortalama puanın yüksek olduğu belirtilebilir. Duygu düzenleme faktörü ortalamasının altında olan çocukların sayısı 212 ve ortalamasının üstünde olan çocukların sayısı 201'dir. DDÖ'nin toplam puanına ilişkin alınan minimum değer 43 ve maksimum değer 80 olduğu göz önüne alındığında, ölçek toplam puan ortalamasının yüksek olmadığı söylenebilir. Ölçek toplam puan ortalamasının altında kalan çocukların sayısı 214 ve ortalamasının üstünde olan çocukların sayısı 199'dur.

Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Çalışma grubundaki çocukların bilişsel stilleri ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek için Spearman Korelasyon Katsayısından yararlanılmıştır. DDÖ alt faktör puanları ve ölçek toplam puanları ile düşünme süreleri ve hata sayıları arasında anlamlı fark olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5

DDÖ ve KRISP-A Formu Puanları Arasındaki Spearman Korelasyon Testi Sonuçları

	Değişkenlik/ Olumsuzluk	Duygu Düzenleme	Duygu Düzenleme Ölçek Toplam
Tepki süresi	0,02	-0,02	0,01
Hata Sayısı	0,13*	-0.06	0,11*

* $p \leq 0.05$

Araştırmaya katılan çocukların DDÖ'nin alt faktör puanları ve ölçek toplam puanları ile KRISP-A Formundan elde ettikleri tepki süreleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak çocukların DDÖ'nin alt faktör puanları ve ölçek toplam puanları ile KRISP-A Formundan elde ettikleri hata sayıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Çocukların değişkenlik/olumsuzluk faktör puanları ile hata sayıları arasında $r=0,13$ ve DDÖ toplam puanları ile hata sayıları arasında $r=0,11$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yani çocukların hata sayıları arttıkça duygu durum değişkenliği ile olumsuz duygulanım gösterme eğilimi artmaktadır. Korelasyon katsayısı 0.30'dan küçük olması halinde değişkenler arasındaki ilişkinin düşük düzeyde bir ilişki olduğu bilinmektedir (Büyüköztürk, 2004).

Çocukların bilişsel stil türleri ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek için DDÖ alt faktör puanları ve ölçek toplam puanları Kruskal Wallis H Testi bilişsel stil gruplarına göre karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6

Bilişsel Stil Türlerine Göre Duygu Düzenleme Ölçeği Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	Bilişsel Stil Türleri	n	X	Ss.	Sıra Ort.	X ²	p
Değişkenlik/Olumsuzluk	Hızlı Doğrucular	157	29.77	5.42	194.46	4.61	0.20
	Düşünceller	81	30.04	5.57	199.98		
	İçtepiseller	95	31.36	6.38	221.97		
	Yavaş Yanlışıçılar	80	31.41	6.50	220.95		
Duygu Düzenleme	Hızlı Doğrucular	157	25.54	3.39	216.32	3.20	0.36
	Düşünceller	81	25.45	2.95	215.17		
	İçtepiseller	95	25.04	3.55	196.26		
	Yavaş Yanlışıçılar	80	24.87	3.24	193.18		
Ölçek Toplam	Hızlı Doğrucular	157	55.32	5.19	198.97	1.86	0.60
	Düşünceller	81	55.50	5.25	203.36		
	İçtepiseller	95	56.41	6.15	218.52		
	Yavaş Yanlışıçılar	80	56.28	6.49	212.76		

Tablo 6 incelendiğinde, bilişsel stil gruplarına göre çocukların değişkenlik/olumsuzluk faktör puanları ($X^2=4.61$; $p > 0.05$), duygu düzenleme faktör puanları ($X^2=3.20$; $p > 0.05$) ve ölçek toplam puanlarının ($X^2=1.86$; $p > 0.05$) bilişsel stil türlerine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Çocukların bilişsel stil türlerine göre duygu düzenleme becerilerinin değişmemesi dikkat çekmektedir. Bilişsel stil türlerinin belirlenmesinde rol oynayan ölçek hata sayısı puanları duygu düzenleme becerisiyle anlamlı ilişki gösterirken, çocukların hangi bilişsel stilde olduklarının duygu düzenlemelerine etki etmedikleri görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışma grubundaki çocukların KRISP-A Formundan elde edilen verilere göre düşünme sürelerinin ($X= 57.36$ sn.) ve hata sayılarının ($X= 6.57$) ortalamasının altında bir yığılma gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 2). Aydoğmuş Bayar (2018)'in 237 çocuk ile yaptığı çalışmada, tepki süresi ortalaması 96.76 (sn.); hata sayısı ortalaması da 9,32 olarak bulunmuştur. Tozduman Yaralı ve Güngör Aytar (2019) tarafından 60 çocuk ile yapılan çalışmada ise, tepki süresi ortalaması 41.82 (sn.); hata sayısı ortalaması da 4,83 olarak bulunmuştur.

Düşünme süreleri ve hata sayılarına göre çocukların çoğunlukla hızlı doğrucu bilişsel stile sahip oldukları görülmüştür (Tablo 3). Bunu sırasıyla içtepesel, düşünsel ve yavaş yanlışı çocuklar takip etmektedir. Alanyazın incelendiğinde çocukların bilişsel stillerine göre frekans değerleri benzerlik göstermektedir. Ceylan (2008) çalışmasında çocukların bilişsel stillerinde en yüksek frekansın hızlı doğrucu bilişsel stile sahip çocuklara ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla düşünsel, yavaş yanlışı ve içtepesel çocuklar takip etmektedir. Kaya Bağdaş (2018) çalışmasında hızlı doğrucu ve içtepesel çocukların frekanslarının aynı olduğu, düşünsel ve yavaş yanlışı çocukların frekanslarının ise daha düşük olduğu görülmektedir. Durak Demirhan'ın (2012) çalışmasının bulguları ise farklılık göstermekte, çocukların çoğunun içtepesel olduğu, bunu sırasıyla hızlı doğrucu, düşünsel ve yavaş yanlışı çocukların takip ettiği belirtilmektedir. Çalışmalarda genel olarak hızlı doğrucu çocukların sayısının fazla olması benzerlik göstermektedir.

Çalışma grubundaki çocukların DDÖ'nin alt faktörleri olan değişkenlik/olumsuzluk faktörü, duygu düzenleme faktörü ve ölçek toplam puanlarının ortalamasının altında yığılma gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların duygu durum değişkenliği ile olumsuz duygulanım gösterme eğiliminin ve duygularını düzenleyebilme becerilerinin düşük olduğu söylenebilir. Alanyazındaki çalışmalardan Akbaba (2017) çalışmasındaki çocukların duygu düzenleme becerilerinin yüksek, değişkenlik olumsuzluk özelliklerinin ise orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Bozkurt Yükçü (2017) çalışmasında, çocukların duygu düzenleme becerilerinin yüksek olduğu ifade edilmiştir. Alanyazınla DDÖ betimsel istatistiklerinden elde edilen bulguların farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu farklılığın çalışma gruplarına özgü demografik farklılıklardan kaynaklanmış olabileceği düşünülebilir.

Çocukların bilişsel stilleri ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki incelendiğinde, çocukların KRISP-A Formu tepki süresi ile DDÖ alt faktörler ve ölçek toplam puanı arasında anlamlı ilişki görülmemiştir. Çocukların KRISP-A Formu hata sayıları ile duygu düzenleme faktörü arasında anlamlı ilişki görülmezken, değişkenlik/olumsuzluk faktörü ve ölçek toplam puanı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, olumsuz duygulanım gösterme eğilimi olan çocukların hata sayılarının arttığı söylenebilir.

Çocukların, karşılaştıkları bir olaya duygusal tepki vermeden önce duygu düzenleme becerisi ile olayla ilgili bilişsel stratejiler geliştirildikleri ve daha sonra duygusal bir tepki verdikleri belirtilmektedir (Aktürk 2016; Schore, 2011). Kayılı ve Erbay (2019) çalışmalarında düşünsel çocukların içtepesel çocuklardan daha yüksek düzeyde iletişim ve duygusal becerilere sahip olduğunu ileri sürmektedir. Yani, düşünsel çocukların içtepesel çocuklara göre duyguları anlama ve ifade etmede daha

yetenekli oldukları görülmektedir. İçtepesel çocuklar bir problemle karşılaştıklarında hata sayıları fazla olan çocuklardır. Bu araştırmada, çocukların olumsuz duygulanım gösterme eğilimleri arttıkça hata sayılarının artması bulgusu (Tablo 5) alanyazınla paralellik göstermektedir. Olumsuz davranışları yüksek olan çocukların yaşadıkları farklı duygusal süreçlerin onların hata yapma eğilimini arttırabileceği, çocukların gelişim özelliklerinin, aile yapısının, yaşadığı sosyal süreçler gibi durumların bunda etkili olabileceği düşünülmektedir.

Çalışmaya katılan çocukların bilişsel stil türleri ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Çocukların hızlı doğrucu, düşünsel, içtepesel veya yavaş yanlışçı olmaları ile DDÖ alt faktörleri ve ölçek toplam puanı arasında anlamlı ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Anlamlı ilişki olmamasının, çocukların duygu düzenleme becerilerini ölçmek için kullanılan DDÖ ölçeği verilerinin anneler aracılığı ile toplanmasından, birlikte evde yaşanan süreçlerde aile tutumlarından, çocukların yerine ailelerin problemleri çözmelerinden ve araştırmanın gözlem, görüşme gibi nitel veriler ile desteklenmemesinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan çocukların bilişsel stilleri incelendiğinde sayıca en fazla olan hızlı doğrucu çocukları içtepesel çocukların takip ettiği görülmüştür. İçtepesel çocuklar için model olmanın önemli olduğu bilinmektedir (Brown, 1985). Buradan hareketle, bir problemle karşılaşıldığında, problemin çözümüne karar vermede acele etmemek noktasında öğretmen ve ebeveynlerin model olması önerilebilir. Örneğin, çocukların karşılaşacakları problem durumlarının simülasyonu yapılarak acele ettiklerinde ya da düşünerek hareket edildiğinde nasıl sonuç oluşturduğu gösterilebilir.

Çocukların, bilişsel stil türleri ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı ilişki olmadığı görülmüştür. Ölçekler aracılığı ile elde edilen verilere ek olarak, çocukların bilişsel stil türlerinin ve duygu düzenlemelerinin günlük yaşama nasıl yansıdığını belirlemek amacıyla gözlem temelli çalışmalar yapılabilir. Ayrıca farklı bilişsel stildeki çocukların, ilerleyen yıllardaki duygularını yönetme becerileri, davranış problemi gösterme eğilimleri ve sosyal ilişkilerine yönelik boylamsal araştırmalar yapılabilir.

Bu araştırmanın örneklemini Ankara ili Keçiören ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı yarım gün eğitim veren ilkokullara bağlı anasınıfları ve anaokullarındaki 48-72 aylık çocuklarla sınırlıdır. Araştırma; köy okulları, tam gün eğitim veren özel ve devlet okulları dâhil edilip örneklem çeşitlendirilerek yenilenebilir. Özel ve devlet okulları arasında karşılaştırma yapılabilir.

Kaynakça

- Akbaba, G. (2017). *Beş ve altı yaş çocuklarının duygu düzenlemesinde çocuk mizacıyla anne davranışları arasındaki etkileşimin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Aksoy, A.B. ve Özkan, H.K. (2015). Çocukların bilişsel tempoları ile sosyal problem çözme becerilerinin bazı demografik özellikler açısından incelenmesi (Kırklareli il merkezi örneklemini). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 401-417.
- Aktürk, B. (2016). *Oyun tabanlı psikoeğitim programının boşanmış aileye sahip okul öncesi çocukların duygu düzenleme beceri düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi). Melikşah Üniversitesi, Kayseri.

- Altan, Ö. (2006). *The effects of maternal socialization and temperament on children's emotion regulation* (Unpublished Master's Thesis). Koç University, İstanbul.
- Arı, M., ve Yaban, E.H. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal davranışları: Mizaç ve duygu düzenlemenin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 125-141. DOI:10.16986/HUJE.2015014655
- Aydoğmuş Bayar, S. (2018). *48-72 aylık çocukların bilişsel stilleri ile baba katılımı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Batum, P. and Yağmurlu, B. (2007). What counts in externalizing behaviors? The contributions of emotion and behavior regulation. *Current Psychology: Developmental Learning Personality Social*, 25(4), 272-294. <https://doi.org/10.1007/BF02915236>
- Brown, S. D. (1985). *The interaction of conceptual tempo and modeling on motor performance (learning style)* (Unpublished doctoral dissertation). Louisiana State University, USA.
- Bozkurt Yükçü, Ş. (2017). *Bağımsız anaokullarına devam eden çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri ile ebeveynlerinin duygusal okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bozkurt Yükçü, Ş. ve Demircioğlu, H. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 442-466. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.336085>
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., ve Köklü, N. (2018). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ceylan, E. (2008). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının bilişsel tempoya göre yaratıcılık düzeyinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Danili, E. and Reid, N. (2006). Cognitive factors that can potentially affect pupils' test performance. *Chemistry Education Research and Practice*, 7, 64-83. <https://doi.org/10.1039/B5RP90016F>
- Durak Demirhan, T. (2012). *Bilişsel tempo eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının bilişsel tempoları ve davranış sorunlarına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Durmuşoğlu Saltalı, N. (2010). *Duygu eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının duygusal becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Gander, J. M. ve Gardiner, H. W. (2010). *Çocuk ve ergen gelişimi* (ss. 370-373). Ankara: İmge.
- Gomes, L. and Livesey, D. (2008). Exploring the link between impulsivity and peer relations in 5-and 6-year-old children. *Child: Care, Health and Development*, 34(6), 763-770. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2008.00878.x>
- Kandır, A. (2001). Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 102-104.

- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Kaya Bağdaş, Ç. (2018). *Anasınıfı ve ilkokul 1. Sınıfa devam eden Ahıska Türkü ve Türk Çocuklarının bilişsel stillerine göre ahlaki ve sosyal kural algılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara.
- Kayılı, G. and Erbay, F. (2019). A comparison of preschool children's communication and emotional skills on the basis of their cognitive tempos. *Early Child Development and Care*, 189(4), 625-634. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1336168>
- Koçyiğit, S. ve Kayılı G. (2014). Farklı bilişsel tempoya sahip anaokulu çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(175) 14-26. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3449>
- Kurbet, H. (2010). *Anaokuluna devam eden çocukların duygusal düzenleme becerileri ile annelerinin empatik eğilim ve tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özkan H. K. ve Yaralı Tozduman K. (2016). Beş-altı yaş çocuklarının bilişsel stilleri ile sosyal yetkinlik ve davranış durumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2195-2206.
- Schore, A. (2011). *Gelişimsel nörobiyoloji ve bağlanma kuramı*. (Arık, M, Çev.) İzmit: Psikoterapi Enstitüsü Eğitim.
- Seçer, Z., Çeliköz, N. ve Yaşa, S. (2008). Okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel stillerine göre ahlaki ve sosyal kural anlayışları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 561-576.
- Seçer, Z., Çeliköz, N., Koçyiğit, S., Seçer, F., and Kayılı, G. (2010). Social skills and problem behaviours of children with different cognitive styles who attend preschool education. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(1), 91-98. <https://doi.org/10.1375/ajgc.20.1.91>
- Seçer, Z. ve Özmen, S. K. (2015). Dikkat toplamayı geliştirici etkinliklerin içtepesel okul öncesi çocukların düşünme ve dikkat toplama becerilerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1803-1816.
- Seçer, Z. ve Sarı, H. (2014). Düşünme eğitimi programının impulsif özellikli öğrenme güçlüğüne sahip çocukların bilişsel stillerine etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(171), 26-36.
- Seçer, Z., Sarı, H., Çeliköz, N. ve Üre, Ö. (2009). Okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel stillerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 407-420.
- Shields, A. and Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: the development and validation of a new criterion q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33(6), 906-916. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.906>
- Smith, J. D. and Caplan, J. (1988). Cultural differences in cognitive style development. *Developmental Psychology*, 24(1), 46-52. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.1.46>
- Tozduman Yaralı, K., ve Güngör Aytar, F. (2019). Okul öncesi çocukların bilişsel tempolarına göre benlik algılarının incelenmesi. *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 2(2), 287-299.
- Wright, J. C. (1971). *Kansas Reflection-Impulsivity Scale for Preschoolers (KRISP)*. St. Louis: CEMREL, Inc.

Summary

Introduction

Children show a very rapid development, change and learning potential during the preschool years (Aksoy & Özkan, 2015; Kandır, 2001). The developmental characteristics of children are similar, but in the problem solving processes the ways each get, use, and remember information may differ. These differences show that children have different cognitive styles. Cognitive styles effect intellectual abilities, skills, personality and learning (Danili and Reid, 2006).

Children, depending on the cognitive style that they have, may approach solving problems quickly or slowly (Seçer et al., 2009). The preferences of children to react quickly or slowly in a problem solving process are called cognitive tempo. Cognitive tempo can be impulsive (responding quickly to the problem) or reflective (responding slowly to the problem). A great deal of people, such as 70% are either impulsive or reflective in their cognitive style. For this reason, many researchers have studied cognitive style only in terms of these two dimensions (Gander & Gardiner , 2010; Reuchlin, 1991 , as cited in Doğan, 2013). In a small number of studies conducted in Turkey, cognitive style has been investigated in four different (quick corrective, reflective, impulsive or slow false) dimensions. According to these studies, the distribution of children in different cognitive styles differs (Ceylan, 2008; Durak Demirhan, 2012; Kaya Bağdaş, 2018).

When the related literature is reviewed , it was found that cognitive style is investigated in relation to various demographic variables such as gender, age, and parental education level (Seçer et al., 2009), parental behaviors (Doğan, 2013), auditory reasoning and processing skills (Er, 2012), learning difficulties (Seçer and Sarı , 2014), elementary school readiness (Kayılı & Koçyiğit, 2014), social problem solving skills (Aksoy & Özkan, 2015), social competence (Özkan & Yaralı, 2016), communication skills and emotional skills (Kayılı & Erbay, 2019), attention management skills (Seçer & Özmen, 2015), anxiety, motivation and expectations (Kagan , 1966), modeling (Brown, 1985), cultural differences (Smith & Caplan , 1988), emotional and behavioral expressions (Fisher, 2009). According to research cognitive style differences are associated with children's academic (Er, 2012; Kayılı & Koçyiğit, 2014; Peters & Bernfeld, 1983; Vigil-Colet & Morales-Vives, 2005) , social and emotional (Aksoy & Özkan, 2015; Gander & Gardiner, 2010; Gomes & Livesey, 2008; Kayılı & Erbay, 2019; Özkan & Yaralı, 2016; Seçer, Çeliköz & Yaşa, 2008; Tozduman Yaralı & Güngör Aytaç, 2019), experiences and various demographic variables (Aksoy & Özkan, 2015; Özkan & Yaralı, 2016; Salkind & Nelson, 1980; Seçer et al., 2009).

Emotion regulation skills are of critical importance during the preschool period when children start socializing outside of their families (Arı & Yaban, 2016; Bozkurt Yükçü & Demircioğlu, 2017; Calkins & Hill, 2007). Indeed, children need to be able to manage their emotions and their behaviors in order for social competence, peer acceptance, school performance and to be able to adapt to the daily life in general.

Children's emotional experiences, expressions, and management develop with age and experience in an interpersonal context (Ertan, 2013; Fox & Calkins , 2003; Fosco & Grych , 2012). In addition to social context and interaction, it is known that language development and cognitive development of the child have a great impact on the development of emotion regulation skills (Arı & Yaban, 2016; Bozkurt Yükçü &

Demircioğlu, 2017; Gerow, 2014; Kurbet, 2010; Thompson, 1994). In the face of emotional situations, children can adapt to the environment by forming their behavior through thinking and decision making processes. While children regulate their emotions, they undergo a cognitive process. In the problem solving process that they experience to manage their emotions, they go through the stages of recognizing emotions, processing and solving them, and reflecting emotion (Durmuşoğlu Saltalı, 2010; Kayılı & Erbay, 2019).

Emotion regulation skills are needed in problem situations where the emotional state of the child disturbs the child or makes it difficult to adapt to the social environment. As mentioned earlier, cognitive processes are known to have an impact on the development of these skills, as well as external factors such as family, culture and interpersonal context. Given that, it was thought that there might be a relationship between emotion regulation skills and cognitive styles. However, a review of the literature revealed no research investigating the relationship between emotion regulation skills and cognitive styles. In this study, it was aimed to examine whether there is a significant relationship between children's cognitive styles and their emotion regulation skills. For this purpose, answers to the following questions were sought:

1. How are the cognitive styles of children?
2. How are the emotion regulation skills of children?
3. Is there a significant relationship between children's cognitive styles and their emotion regulation skills?

Method

The research was designed in relational survey model. The sample of the study consisted of 413 children aged 48-72 months who attended pre-school education institutions in Keçiören district of Ankara province in the 2018-2019 academic year. The data were collected through the scale of "Thinking-Internality Scale A Form for Children in Kansas Preschool Period (KRISP-A Form)" and "Emotion Regulation Scale (DDÖ)" were used. The "KRISP-A Form" was applied to each child individually in a suitable, separate and quiet area of the school by the researcher. While applying the form, a stopwatch was used to measure the reaction times of the children. During the application, the response time and the number of errors of each child were noted on a paper prepared for him. The DDÖ was delivered to the families through teachers, and was collected by teachers again after a ten-day period. The data were analyzed using Kruskal Wallis H test, Sperman Correlation test in addition to descriptive statistics.

Results

As a result of the research it was found that based on the response time and number of the mistakes they made, most of the children had quick corrective cognitive style followed in order by impulsive, reflective and slow false cognitive styles.

No significant relationship was found between children response time and their scores on DDÖ in scale total and in sub-scales. However there was a positive relationship between children's number of mistakes and their scores the variability / negativeness sub-scale and in scale total.

Finally no significant relationship was found between children's cognitive styles (quick corrective, reflective, impulsive or slow false) and in their scores on DDÖ in scale total and in sub-scales.

Discussion

When the literature is examined, it is stated that children experience negative processes in their cognitive development as a result of not meeting their emotional and physical needs (Aktürk 2016; Schore, 2011). It is also suggested that before emotional reaction related to an event that individuals encounter with emotion regulation, cognitive strategies are developed first and then an emotional response is given (Aktürk 2016; Schore, 2011). Kayılı and Erbay (2019) argue that intellectual children have higher levels of communication and emotional skills than internal children. In other words, it is seen that intellectual children are more talented in understanding and expressing emotions compared to internal children. The findings of the study are in line with the literature in terms of the increase in the number of errors that children make when they encounter a problem as their tendency to show negative effect increases.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde “Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Authors' Biodata/ Yazar Bilgileri

Hatice Büşra YILMAZ Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Araştırma Görevlisi olarak görev yapmaktadır.

Hatice Büşra Yılmaz works at Gazi University, Intitute of Education as a Research Asisstant.

Aysel TÜFEKÇİ Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü'nde Dr. Öğr. Üyesi olarak görev yapmaktadır.

Aysel Tüfekci works at Gazi University, Faculty of Education, Department of Primary Education as an Assistant Professor.

İlkokul Sosyal Bilgiler Ders Kitabının Toplumsal Cinsiyet Açısından İncelenmesi¹

Kadir Sönmez²

Yurdal Dikmenli³

Type/Tür:

Research/Araştırma

Received/Geliş Tarihi: May 4/ 4
Mayıs 2020

Accepted/Kabul Tarihi: August
26/ 26 Ağustos 2020

Page numbers/Sayfa No: 434-458

Corresponding

Author/İletişimden Sorumlu

Yazar: kdrsonmez89@gmail.com



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication. / Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright © 2017 by

Cumhuriyet University, Faculty
of Education. All rights reserved.

Öz

Toplumsallaşma sürecinde bireylerde cinsiyet rolleri önemli olup, bu rollerin oluşmasında okulun ve ders kitaplarının önemi büyüktür. Okul, kültürel ve toplumsal değerlerin aktarıldığı ve tekrar üretildiği ana mekân olarak, toplumsal cinsiyet kimliklerinin de olgunlaştırıldığı bir kurum durumundadır. Toplumsal cinsiyet rollerinin, ilkökul düzeyinde okutulan ve içerik olarak hayatla iç içe olan Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi gibi iki önemli ders ve bu derslerde okutulan ders kitapları aracılığı ile yeni nesillere, doğru aktarımının sağlanması oldukça önemlidir. Çalışmanın amacı 2019-2020 eğitim öğretim yılında ilkökul dördüncü sınıfta Sosyal Bilgiler ders kitabının toplumsal cinsiyet açısından değerlendirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabındaki metin ve görsellerde; bireylerle özdeşleştirilen nesne ve renklerin, bireylere çizilen davranış kalıpları ve aile içi rollerin, bireylerin meslek seçimlerinin, bireylerin kişisel uğraşı ve eylemlerinin toplumsal cinsiyet açısından değişkenlik gösterme durumlarına; bireylerin toplumun cinsiyetlere bakış açısına göre etken veya edilgen olma durumlarına; dil içinde toplumsal cinsiyetin farklı değişkenlerine göre şekillenmiş olan kalıplaşmış ifadelerin yer alma durumlarına cevap aranmıştır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Çalışma boyunca taranan kaynaklardan elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Çalışma sonunda inceleme kapsamında yer alan ders kitabındaki cinsiyet söylemlerinin kullanılış şekli ve toplumsal cinsiyet rollerinin sunulmasının genel anlamda duyarlılıkla hazırlandığı fakat bu duyarlılık seviyesinin yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, sosyal bilgiler ders kitabı, toplumsal cinsiyet, doküman incelemesi, içerik analiz

Suggested APA Citation /Önerilen APA Atıf Biçimi:

Sönmez, K. & Dikmenli, Y. (2021). İlkokul sosyal bilgiler ders kitabının toplumsal cinsiyet açısından incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(1), 434-458. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.732000>

1 Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında tamamlanmış olan "İlkokul hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarının toplumsal cinsiyet açısından incelenmesi" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

2 Sınıf Öğretmeni, Bölük yazı Köyü İlkokulu, Bitlis/ Turkey

Primary Teacher, Bitlis Bölük yazı Village, Bitlis/ Turkey

e-mail: kdrsonmez89@gmail.com ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7345-9582>

3 Doç. Dr. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Kırşehir/ Türkiye

Assoc. Prof. Kırşehir Ahi Evran University, Faculty of Education, Department of Primary Education, Kırşehir/ Turkey

e-mail: dikmenliy@hotmail.com ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3738-3095>

Analysis of Primary School Social Studies Textbook in terms of Gender

Abstract

Gender roles are important for individuals in socialization process and school, and textbooks are important in their formation. The school is an institution where gender identities are matured as main place in where the cultural and social values are transferred and reproduced. It is very important to ensure the transfer of gender roles to new generations through two important lessons taught at primary school and social content and life knowledge that are intertwined with life and textbooks taught in these lessons. The aim of this study is to evaluate the social studies textbook in terms of gender in the fourth year of primary school in the 2019-2020 academic year. For this aim, in the texts and images of the 4th grade social studies textbook; the gender variation of the objects and colors identified with individuals, behavioral patterns and family roles drawn to individuals, professional choices of individuals, personal occupation and actions of individuals; whether individuals are active or passive according to the gender perspective of the society; an answer was sought for the situation of stereotyped expressions, which were shaped according to the different variables of gender in the language. In this study, document review that is one of the qualitative research methods was used. The data obtained from the sources scanned throughout the study were evaluated using the content analysis method. At the end of the study, it was concluded that the use of gender discourses in the textbook and the presentation of gender roles were prepared via sensitivity in general, but this level of sensitivity was insufficient.

Keywords: Primary school, social studies textbook, gender, document review, content analysis

Giriş

Toplumsal cinsiyet kavramı birbirinden farklı iki sözcüğün birleşiminden oluşmuş ve son yıllarda akademik camiada üzerinde önemle durulan konulardan biri olmuştur. Bu kavramı oluşturan sözcüklerden biri olan “cinsiyet” sözcüğü, yaygın olarak kadın ve erkeği akla getirmektedir. Bu nedenle cinsiyet sözcüğü en temel manasıyla cinslerin kadın ve erkek olarak ayrılmasıdır.

Cinsiyet temsili tartışırken, “cinsiyet (sex)” ve “toplumsal cinsiyet (gender)” terimlerinin tanımları kullanılmaktadır. Giddens (2008), cinsiyetin erkekler ve kadınlar arasındaki biyolojik veya anatomik bir fark olduğunu belirtirken, “toplumsal cinsiyet”, ise erkekler ve kadınlar arasındaki psikolojik, sosyal ve kültürel farklılıklarla ilgilidir. Montgomery (1986) cinsiyet ile toplumsal cinsiyet arasındaki ayrımı şu şekilde açıklar; cinsiyet genetik koda dayanırken, toplumsal cinsiyet erkek ve kadınlar arasındaki dilsel farklılıkları etkileyen sosyal kodları ifade eder.

Toplumsal cinsiyet kavramı, toplumun devreye girerek bireyleri cinsiyetleri üzerinden biçimlendirmeye başlaması ile kendinden söz ettirir. Cinsiyetlerin üzerinde yaratılış rol alırken, toplumsal cinsiyet insanlar ve onların eliyle oluşan kültür aracılığıyla belirlenmektedir. Cinsiyet; erkek ve kadının genetik, fizyolojik ve biyolojik olarak sahip olduğu farklılıkları ifade ederken; toplumsal cinsiyet ise bireylere cinsiyetleri bağlamında bağlı oldukları kültür ve toplumlarca yüklenen beklenti, rol, sorumluluk farklılıklarıdır (Üner, 2008). Toplumsal cinsiyet kavramı esasında biyolojik anlamda kullanılan cinsiyet kelimesi ile karıştırılmaması için kullanılmakta olan bir kavramdır. Zira toplumsal cinsiyet, biyolojik cinsiyet ayrımından daha geniş bir anlam taşır.

Dünyada 20 yüzyıla kadar toplumsal cinsiyet olgusu pek fazla tartışmaya değer bulunmamıştır. 19. yüzyılda ise edebiyat alanında toplumsal cinsiyet dışında daha çok aile ve çocukluğa odaklanıldığı görülmektedir. Ders kitapları genellikle

geleneksel değerleri yansıtır ve değerleri bir sonraki nesle aktarmak için sosyalleşme aracı olarak kullanılır. Bu dönemde kitapların biri erkekler, diğeri de kızlar için olmak üzere iki gruba ayrıldığı görülmektedir. Cinsiyete uygun davranışları ele alan literatür incelendiğinde özellikle kız veya erkek çocuklar için özel olarak yazılmış kitaplar on dokuzuncu yüzyılın son çeyreğinde artmaya başlamıştır. Erkekler için kitaplar liderliği ve eylemi vurgularken, kızlar için kitaplar kızların itaat ve alçakgönüllülük gibi erdemlerini vurguladığı gözlenmektedir. 1960'larda ve 1970'lerde araştırmacılar, çocuk kitaplarındaki cinsiyet klişelerini fark etmeye başlamışlardır. Cinsiyet farklılıklarını doğrulayan ilk araştırma 1972'de Weitzman tarafından yapılmıştır. Araştırmacı çocuk kitaplarında kadınların neredeyse görünmez olduğunu, erkeklerin lider olduğunu ve aktif rol oynadığını tespit etmiştir. Ayrıca, kadınların başlıklarda, merkezi rollerde ve ana karakterlerde yetersiz temsil edildiğini, erkeklerin meslek rollerinin kadınlardan daha yüksek bir statüye sahip olduğunu ve kadınları pasif ve hareketsiz olarak nitelendiren karakter farklılıklarını tespit etmiştir. Öte yandan, erkekler bağımsız ve aktif liderler olarak tanımlanmıştır (Narahara, 1998). Yapılan araştırmalar ardından 1987 yılında yapılan araştırmada kadın karakterlerin büyük çoğunluğunun kariyer hedeflerini ifade etmekte başarısız olduğu, kadın rol modellerinin eksik olduğu ve erkek karakterlerin bağımsız olduğu görülmüştür.

Sınıf ve okullar toplumun birincil sosyalleşme kurumları arasındadır. Bu yerlerde, çocuklar sosyal kimliklerini birbirlerine ve kurumlara göre anlamaya başlarlar. Her ne kadar okullar cinsiyetlerine göre farklılaştırılmış sosyal rolleri öğretmekten kesinlikle sorumlu olmasalar da genellikle kadınların alt düzey rollerini, müfredat seçimleri ile onları dışlayan veya klişeleştiren sınıf örgütleri aracılığıyla güçlendirirler. Bununla birlikte, okullar aynı zamanda cinsiyet, ırk, etnik köken, dilin arka planı, yaş ve cinsellik temelindeki eşitsizliklerin, kimlik gruplarını daha eşit temsil eden yöntem ve materyaller seçerek potansiyel olarak değiştirilebileceği yerlerdir. Eğitim sürecinde, ders kitapları çocukların sosyalleşme sürecine yardımcı olacak en önemli araçlardan biridir (Freeman ve McElhinny, 1996: 242). Arıkan'a (2005) göre, okullar, öğretmenlerin, ders kitaplarının, sınıf materyallerinin, etkinliklerin ve belirli bir okul veya sınıfın tüm üyelerinin tutumlarının, bilgi temelli ve değer yüklü uygulamalarla öğrencilerin bilişsel ve duygusal oluşumlarına katkıda bulunduğu yerlerdir. Bunlar aracılığı ile öğrencilere sonsuz sayıda mesaj veya değer iletilir. Bu kapsamda bu materyaller ile öğrencilere olumsuz mesajların verilmesi tehlikeli sonuçlara neden olabilir. Öyleyse, bu değerler, kaçınılmaz olarak, toplumdaki barış ve dayanışmada erozyona neden olan, kaçınılmaz olarak, başkalarının nefret, hoşgörüsüzlük veya küçümseme gibi yanlış uygulamalara dayanarak öğrencilerin klişeleşmiş düşüncelerine dönüşebilir (Arıkan, 2005). Bu kapsamda cinsiyet ayrımı ya da toplumsal cinsiyet ile ilgili olumsuz mesaj içeren eğitim araçları toplumun geleceğini oluşturan öğrencilerin belirli kalıp yargılar ile yetişmesine neden olabilir.

Cumhuriyet'in ilk senelerinde yayınlanan ders kitaplarında aile içinde ve toplumda dayanışmayı artırmayı hedefleyen örnekler yer almaktadır. Örnek vermek gerekirse 1928 senesinde ilkököl 4. sınıflar için hazırlanan Yurt Bilgisi ders kitabında: "Bu annem, görüyorum ve fark ediyorum ki babamı hiçbir işte tek başına bırakmıyor, ona her konuda yardımcı oluyor. Annem ve babamla arasında sağlam bir tesanüt

(dayanışma) var... Geçenlerde babam bana müşterek bir maksattan bahsetmişti. Bizim evimiz de ortak bir gaye ile teşkil edilmiş bir müessese olacak. Annem ve babam birleşmişler, çocuklarının ve kendilerinin saadetini temin etmek adına gayret ediyorlar... Baba ve anne galiba her evin temel taşı." (Refik, 1928). Görüldüğü üzere, Cumhuriyet'in ilk senelerinde erkek ve kadının ailesi ve evi için eşit sorumlulukları bulunmakta idi. Anne de baba da aile için eşit düzeyde önem arz etmektedir; çünkü ikisi de evin temel taşı şeklinde algılanmaktadır. Ancak 1950'lerden sonra hazırlanan ders kitaplarının (Dalsar, 1950; Kınalı, 1951; Çalapala, 1951; İrge, 1952; Kurtuluş, 1952; Kurtuluş, 1953) önemli bir kısmında "baba evin direğidir, mesut etmek ereğidir" şeklinde ifadeler yer almaktadır. Anne bütün şekillerde ütü yapan, çamaşır yıkayan, ev temizleyen, yemek yapan biri şeklinde gösterilmektedir. Yine aynı şekilde 1953 senesinde okutulan Yurttaşlık Bilgisi (Göçmen, 1953) ders kitabındaki, "Evde iş bölümü" adlı bölümde "Anne evde temizlik ve düzeni sağlar, yemek, dikiş işlerine bakar. Baba para kazanır." ifadeleri yer almaktadır (Helvacıoğlu, 1996). Seçgin (2012), "Sosyal Bilgiler Dersinde Toplumsal Cinsiyet Etkinliklerinin Öğrencilerin Algı ve Tutumlarına Etkisi" adlı çalışmasında sosyal bilgiler dersinde toplumsal cinsiyet etkinliklerinin öğrencilerin algı ve tutumlarına etkisini araştırmıştır. Araştırmacı çalışmanın neticesinde; "toplumsal cinsiyet etkinliklerinin öğrencilerin toplumsal cinsiyete ilişkin algılarını somutlaştırdığı ve onlara farkındalık kazandırdığı, toplumsal cinsiyet etkinlikleri yaşam örneklerini doğrudan sunduğu için öğrenciler üzerinde etkili olduğu, cinsiyet eşitliği bakımından duyarlılık kazandırdığı ve eğitim sürecini zevkli bir hâle getirdiği" sonucuna ulaşmıştır. Gümüšoğlu, ders kitaplarında toplumsal cinsiyet konusunda çalışmalar veren araştırmacıların ilklerindedir. Gümüšoğlu'nun (1996) ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsilleri ile ilgili çalışması yurt içindeki ilk ve detaylı bir çalışma olma özelliğine sahiptir. Bu çalışmada Gümüšoğlu, ülkemizde 1928 ve 1995 yılları arasında okutulan çeşitli ders kitaplarını incelemiş ve kadın ve erkek cinsiyetlerinin nasıl yansıtıldığını ortaya koymuştur. Çalışma daha sonra Gümüšoğlu tarafından güncellenerek "Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet 1928'den Günümüze" adıyla tekrar basılmıştır. Gümüšoğlu (2016), günümüz ders kitaplarında toplumsal cinsiyet yaklaşımının 1950 yıllarından daha olumsuz olduğunu vurgulamıştır.

Toplumsal cinsiyet kavramı, okullarda ve kitaplar üzerinde yapılan toplumsal cinsiyet ile ilgili çalışmalar incelendiğinde ders kitaplarının toplumsal cinsiyet açısından incelenmesi merak unsuru oluşturmuştur. Bu bağlamda 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının toplumsal cinsiyet açısından incelenmesi çalışmanın konusunu oluşturmuştur.

Araştırmanın Problemi Amacı ve Önemi

Çalışmada ilkökul 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının toplumsal cinsiyet açısından çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Söz konusu kitapların içeriğinde yer alan metin ve görsellerinin öğrencilere cinsiyet ifadeleri ve toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin görüş edindirme konusundaki rolünün tespiti çalışmanın temel hedefleri arasındadır.

Okul eğitiminin en önemli araçları arasında gösterilen öğrenci ders kitaplarının, kişilerin çok sayıda toplumsal rollerinin yanında cinsiyet rollerini de elde etmelerinde önemli bir yere sahiptir. Gelecek adına toplumsal cinsiyet ayrımının

ortadan kaldırılmasının en kolay yolu ön yargısız veya çok az ön yargısı olan küçük yaştaki öğrencilere bu konuda verilecek sağlıklı eğitimle sağlanabilmektedir. Okullarda okutulan kitapların toplumsal cinsiyet ayrımı içermemesi bunun başarılmasında önemli bir katkı sunmaktadır.

Çalışmanın temel problemlerini;

a) 2019-2020 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından ders kitabı olarak kabul edilmiş ve dağıtımı yapılmış olan 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı, toplumsal cinsiyet rollerinin sunumu konusunda bir duyarlılık ile mi hazırlanmıştır?

b) 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabındaki metin ve görsellerde kadın ve erkeklere biçilen roller toplumsal cinsiyet eşitliği doğrultusunda sunulmuş mudur?

Bu bağlamda söz konusu ders kitaplarının içerikleri incelenmiş; şu alt problemlere cevap aranmıştır:

İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabındaki metin ve görsellerde;

1. Bireylerle özdeşleştirilen nesnelere ve renkler toplumsal cinsiyet açısından değişkenlik göstermekte midir?

2. Bireylere çizilen davranış kalıpları ve aile içi roller toplumsal cinsiyet açısından değişkenlik göstermekte midir?

3. Bireylerin meslek seçimleri toplumsal cinsiyet açısından değişkenlik göstermekte midir?

4. Bireylerin kişisel uğraşı ve eylemleri toplumsal cinsiyet açısından değişkenlik göstermekte midir?

5. Dil içinde toplumsal cinsiyetin farklı değişkenlerine göre şekillenmiş olan kalıplaşmış ifadeler yer almakta mıdır?

Literatür incelendiğinde ders kitaplarının farklı açılardan incelendiği birçok çalışmaya rastlanılmıştır. Fakat ders kitaplarının toplumsal cinsiyet açısından incelendiği çalışmaların az sayıda olduğu gözlemlendi. (Hayat Bilgisi Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet rolleri üzerine bir inceleme (Sarıtaş ve Şahin, 2019), İlk öğretim Türkçe ders kitaplarında ortaya çıkan toplumsal cinsiyet rolleri üzerine bir inceleme (Kılıç ve Bircan, 2011), İlkokul ve ortaokul din kültürü ve ahlak bilgisi kitapları görsellerinin toplumsal cinsiyet açısından incelenmesi (Yıldız, 2013), Ortaokul Türkçe ders kitapları görsellerinde toplumsal cinsiyet (Yaylı ve Kitiş Çınar, 2014), Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet (Gümüšoğlu, 2008), Ortaokul Türkçe ders kitaplarında toplumsal cinsiyet (Çınar, 2013), Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet ayrımı (Güneş, 2008) Ortaokul Türkçe ders kitaplarında cinsiyet ifadeleri ve toplumsal cinsiyet rolleri (Yeşil, 2014), CEDAW öncesi ve sonrası ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan toplumsal cinsiyet eşitliği faktörünün değerlendirilmesidir (Kükreler ve Kıbrıs, 2017).) 4. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının toplumsal cinsiyet açısından incelenmemesi alandaki eksikliği gidereceği düşünülmektedir.

İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler derslerinde kullanılan kitabın toplumsal cinsiyet bağlamında incelendiği bu çalışma neticesinde elde edilen bulguların gelecek yıllarda kitapların hazırlanma aşamasında fikir sağlayacağı düşünülmektedir. Toplumsal cinsiyet rollerinin ilkökul düzeyinde okutulan ve içerik olarak hayatla iç içe olan sosyal bilgiler ve hayat bilgisi gibi iki önemli ders ve bu derslerde okutulan ders kitapları aracılığı ile yeni nesillere doğru aktarımının sağlanması oldukça önemlidir. Bu öneme binaen, gelecek nesillerin doğru yönlendirmelerle şekillenmesi adına

çalışmamızın faydalı olması umulmaktadır. Çalışma, ilkokul ve 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının toplumsal cinsiyet bakımından ne kadar hassas ve duyarlı davrandığını belirlemek, bu konularda eksiklikler var ise bunları ortaya çıkarmak gibi amaçlara ulaştığı takdirde ileride ders kitabı yazacak kişilere ve onları uygulayacak öğretmenlere olumlu katkılarda sağlayabilecek bir kaynak oluşturması açısından da önemli bir çalışmadır.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2008) nitel araştırmayı, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlamışlardır. Doküman analizi hem basılı hem de elektronik ortamdaki bilgi ve belgelerin sistematik bir şekilde ele alınması olarak tanımlanabilir (Bowen, 2009).

Çalışma Grubu

Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından 2019-2020 eğitim öğretim yılı içerisinde ilkokul 4. sınıflarda okutulması uygun görülen ve MEB tarafından dağıtımı yapılmış Sosyal Bilgiler ders kitabı doküman incelemesinde kullanılmıştır. Bu kitabın kimliği aşağıda verilmiştir:

- Tüysüz, S. (2018). İlkokul 4 Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, Ankara: Tuna Matbaacılık San. ve Tic. Aş.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada kullanılan veriler, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından tavsiye edilen ve dağıtımı yapılan İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan metinler, etkinlikler ve görsel unsurlardan elde edilmiştir.

İnceleme kapsamındaki kitaplara ulaşım Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Bilişim Ağı örün sitesinden (<http://www.eba.gov.tr/>) sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışma boyunca taranan kaynaklardan elde edilen veriler içerik analizi (içerik çözümleme) yöntemiyle değerlendirilmiştir.

İçerik analizi, toplumsal ya da toplum bilimsel araştırmalarda kullanılan bir gözlem tekniği olup toplum bilimlerin hemen hemen her alanında kullanılmakla birlikte kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması ile meydana çıkmış ve önem kazanmıştır (Aziz, 2010). İçerik analizinde sözlü, yazılı ve diğer materyallerin belirli kurallara dayalı olarak kodlaması yapılır ve bunlara uygun temalar elde edilir. Daha sonra veriler düzenlenmiş temalara göre kategoriler oluşturulur ve bu kategori ve temalar uygun şekilde sayısallaştırılarak sunulur (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015).

2019-2020 eğitim öğretim yılında okutulan ilkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan metinler ve görsellerde yer alan toplumsal cinsiyet kodlamalarını tespit edebilmek amacıyla konuya ilişkin kategoriler tespit edilmiştir. Sosyal Bilgiler ders kitabı içerikleri bu kategorilere göre analiz edilmiştir. Bu kategoriler oluşturulurken ders kitabının içeriklerini toplumsal cinsiyet bağlamında ele alan

makaleler ve tezler incelenmiş; bu çalışmaların yöntemleri karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Bu inceleme sonucunda Saydam (2018) ve Arslan'ın (2000) kategorilerinden yola çıkılarak ders kitaplarında toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin bulgular tespit edilmiştir:

1. Bireylerle Özdeşleştirilen Nesne ve Renklere Göre Toplumsal Cinsiyet
2. Bireylerin Davranış Kalıpları ve Aile İçi Rollerine Göre Toplumsal Cinsiyet
3. Bireylerin Meslek Seçimine Göre Toplumsal Cinsiyet
4. Bireylerin Uğraşı ve Eylemlerine Göre Toplumsal Cinsiyet
5. Dil İçinde Kalıplaşan İfadelerde Toplumsal Cinsiyet

Oluşturulan kategoriler dikkate alınarak inceleme kapsamında yer alan ders kitabının içerikleri, metinler ve görseller olarak iki ayrı başlıkta toplumsal cinsiyet kavramı açısından incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucu toplumsal cinsiyet kavramı ile ilgili tespit edilen metin ve görseller gerekli açıklamalar yapılarak değerlendirilmiştir. Araştırmada analiz sonuçlarının güvenilirliğini sağlamak için iki ayrı araştırma tarafından ayrı ayrı kodlamalar yapılarak kodlayıcılar arasındaki uyum düzeyi (Miles ve Huberman, 1994) hesaplanmıştır. Bu hesaplama sonucu araştırmamızın güvenilirliği %89 olarak saptanmıştır.

Bulgular

Sosyal Bilgiler kitabında yer alan metinler ve görsellerdeki toplumsal cinsiyet kodlamalarını tespit edebilmek amacıyla konuya ilişkin kategoriler tespit edilmiştir. Bu kategorilere göre aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır. Ayrıca kitaptan ilgili kategorileri açıklamak için metin ve görsellere yer verilerek betimlemeler yapılmaya çalışılmıştır.

Bireylerle Özdeşleştirilen Nesneye Göre Toplumsal Cinsiyet

Tablo 1'e göre 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabındaki metin ve görsellerde toplam 97 nesneye ulaşılmıştır. Bunlardan kızlarla eşleştirilen nesne ve renk sayısı 33 iken erkeklerle eşleştirilen nesne ve renk sayısı 38'dir. Her iki cinsiyet ile eşleştirilen nesne ve renk sayısı ise 26'dır.

Tablo 1

Nesneler ve Renkler- Sosyal Bilgiler 4 (Tuna Matbaacılık)

Nesneler ve Renkler	Örnek Sayısı	%
Kızlarla eşleştirilen nesne ve renk sayısı	33	34
Erkeklerle eşleştirilen nesne ve renk sayısı	38	39,2
Her iki cinsiyet ile eşleştirilen nesne ve renk sayısı	26	26,8
Toplam nesne ve renk sayısı	97	100

Tablo 1 incelendiğinde ders kitabında kızlarla eşleştirilen nesne ve renkler; pembe ve açık tonlu renkler (14), sevimli hayvanlar (6), bebek (4), mutfak gereçleri (3), toka (4), saç kurutma makinesi (1), elektrikli süpürge (1) iken erkeklerle eşleştirilen nesne ve renkler ise bisiklet (6), top (8), araba (5), bilgisayar (2), mavi ve koyu tonlu renkler (17)' dir. Her iki cinsiyetle eşleştirilen nesne ve renkler ise yeşil, kırmızı, sarı, mor renkleri (12), telefon (5), diş fırçası (2), okul çantası (5), gözlük (2)'tür.

Örnek 1: “Seda, Sıla ve Selçuk üç kardeştir. Babalarından Seda gitar, Sıla ayakkabı, Selçuk ise uzaktan kumandalı bir araba almasını istemektedir. Ancak ailenin bütçesi çocuklardan yalnızca birinin isteğini karşılayabilecek durumdadır.” (Tüysüz, 2019: 123). Paragrafta adı geçen erkek çocuğu uzaktan kumandalı araba istemektedir.

Örnek 2:



Şekil 1. Elektrik Süpürgesi Örneği (Kaynak: Sosyal Bilgiler 4 (Tuna Matbaacılık) Tüysüz, 2019: 100).

Şekilde elektrikli süpürgeyi kullanan kişi kadındır (Şekil 1.).

Örnek 3:



Şekil 2. Saç Kurutma Makinesi Örneği (Kaynak: Sosyal Bilgiler 4 (Tuna Matbaacılık) Tüysüz, 2019: 100).

Saç kurutma makinesi kadınlarla özdeşleştirilen bir nesnedir (Şekil 2.).

Örnek 4: “Evimizin yatak odasında annemin **çeyiz sandığı** duruyor. Ceviz ağacından yapılmış, üzeri oymalarla süslenmiş bu sandığa annem çok önem verir. Ona bunun nedenini sorduğumda bana şunları anlattı:” (Tüysüz, 2019: 39).

Çeyiz sandığı hazırlamak yani evlenmeden evvel bir evde kullanılan tekstil ürünlerini hazır hale getirmek kadınlara has bir özellik olarak görülmektedir.

Örnek 5:

Şekil 3. Renk Seçimi Örneği (Kaynak: Sosyal Bilgiler 4 (Tuna Matbaacılık) Tüysüz, 2019: 63).

Şekilde kız çocuğunun pembe kıyafet giymesi toplumsal cinsiyet açısından dikkat çekicidir (Şekil 3.).

Örnek 6: “Önceki uygulamada ülkemizde erkeklere mavi, kadınlara pembe renkli nüfus cüzdanı veriliyordu. Örneğin benim nüfus cüzdanımın rengi pembe, ağabeyiminki ise maviydi. Yeni uygulamada renk ayrımı yapılmadan kadın erkek bütün Türk vatandaşları turkuaz renkli kimlik kartlarını kullanacak. Vatandaşların cinsiyet bilgileri bundan böyle kimlik kartındaki cinsiyet bölümüne erkekler için E, kadınlar için K yazılarak belirtilecek.” (Tüysüz, 2019: 14).

4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan “Birey ve Toplum” adlı üniteye yer alan “Herkesin Bir Kimliği Var” adlı metinde Türkiye Cumhuriyeti kimlik kartı tanıtılmaktadır. Tanıtım yapılırken nüfus cüzdanı ile ilgili olarak yukarıda yer alan metinde kimlik kartlarının eskiden bireylerin cinsiyetine göre renklendirildiği yeni uygulamada ise her iki cinsiyet için de aynı renkler kullanıldığı ifade edilmektedir. Bahsi geçen bu uygulamada da olduğu gibi, toplumsal cinsiyet kendisini sadece beklentiler vasıtasıyla değil, etkinlik ve nesnelere aracılığıyla da yansıtır. Cinsiyetin belli olması ile birlikte bebeğe “cinsiyetine uygun” oyuncak ve renk seçimi buna örnektir. Eski uygulamada nüfus cüzdanlarının toplumun cinsiyetlere bakış açısına göre renklendirilmesi de tam olarak bu konu ile ilgilidir.

4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yukarıdaki örneklerin yanı sıra kız çocukları ve kadınların taç, toka, oyuncak bebek, sevimli hayvanlar, mutfak gereçleri gibi nesnelere aynı karede yer aldıkları; erkeklerin ise top, bisiklet, bilgisayar gibi nesnelere bir arada buldukları tespit edilmiştir. Bununla birlikte kitapta erkeklerin genellikle mavi tonlarında veya koyu renkli tonlardaki eşyalarla ön planda çıktıkları, kız çocukları ve kadınların ise pembe başta olmak üzere açık ve canlı tonlu renklerle bütünleştirildikleri; kırmızı, yeşil, sarı ve beyaz gibi renklerin de her iki cinsiyet için de ortak olarak kullanıldıkları görülmüştür.

Bireylerin Davranış Kalıpları ve Aile İçi Rollerine Göre Toplumsal Cinsiyet

Tablo 2’ye göre 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabındaki metin ve görsellerde toplam 35 davranış kalıbı ve aile içi rol öğesine ulaşılmıştır. Bunlardan kızlarla eşleştirilen davranış kalıbı ve aile içi rol sayısı 29 iken erkeklerle eşleştirilenlerin sayısı 19’dur. Her iki cinsiyet ile eşleştirilen davranış kalıbı ve aile içi rol sayısı ise 83’tür.

Tablo 2

Davranış Kalıbı ve Aile İçi Rol- Sosyal Bilgiler 4 (Tuna Matbaacılık)

Davranış Kalıbı ve Aile İçi Roller	Örnek Sayısı	%
Kızlarla eşleştirilen davranış kalıbı ve aile içi rol sayısı	35	42,2
Erkeklerle eşleştirilen davranış kalıbı ve aile içi rol sayısı	29	34,9
Her iki cinsiyet ile eşleştirilen davranış kalıbı ve aile içi rol sayısı	19	22,9
Toplam davranış kalıbı ve aile içi rol sayısı	83	100

Tablo 2 incelendiğinde ders kitabında kızlarla eşleştirilen davranış kalıpları ve aile içi roller; ev işlerine yardım etmek (12), alışveriş yapmak (9), düzenli olmak (8), çalışkan olmak (2), çocuk bakmak (4) iken erkeklerle eşleştirilen davranış kalıpları ve aile içi roller ise evin geçimini sağlamak (12), tamir işleri işleriyle uğraşmak (8), düzenli olmamak (4), araba sürmek (5) 'tir. Her iki cinsiyetle eşleştirilen davranış kalıpları ve aile içi roller ise öğrencilik (10), oyun oynamak (9)'tır.

Örnek 1:

Şekil 4. Halat Çekme Örneği (Kaynak: Sosyal Bilgiler 4 (Tuna Matbaacılık) Tüysüz, 2019: 124).

Halat çekme, güç gerektiren bir eylem olduğu için erkeklerle örneklendirilmiştir. Buradan kas gücü gerektiren eylemlerin erkekler tarafından yapılabileceği yargısına ulaşılmaktadır (Şekil 4.).

Örnek 2:

Şekil 5. Tamir İşleri Örneği (Sosyal Bilgiler 4 (Tuna Matbaacılık) Tüysüz, 2019: 132).

Şekilde otomobili tamir etmeye çalışan kişinin bir erkek çocuğu olduğu görülmektedir (Şekil 5).

Bireylerin davranış kalıpları ve aile içi rollerine göre toplumsal cinsiyet kategorisinde çalışmamızın kapsamında incelediğimiz ders kitaplarında yer alan görseller ve metinlerde kadın ve erkek cinsiyetlerinin davranış kalıpları sergiledikleri ve aile için hangi rolleri üstlendiklerine bakılmıştır. Bu amaçlara göre çalışma kapsamında yer alan ders kitabı için şu değerlendirmeleri yapmak mümkündür:

İncelenen ders kitabında toplumsal cinsiyet konusunu ilgilendiren örnekler kadınlar ve kız çocukları için ev işleri, çocuk bakımı görsellerde görülmüştür. Genel olarak erkeler daha ağır davranış kalıpları sergilerken kadınlar daha naif davranışlar sergilemektedir. Bununla birlikte erkeklerin her zaman eve para getiren kişi rolünde olduğu gözlemlenmiştir.

Bireylerin Meslek Seçimine Göre Toplumsal Cinsiyet

Tablo 3'e göre 4. Sosyal Bilgiler ders kitabındaki metin ve görsellerde toplam 100 meslek ögesine ulaşılmıştır. Bunlardan kızlarla eşleştirilen meslek sayısı 25 iken erkeklerle eşleştirilenlerin sayısı 35'tir. Her iki cinsiyet ile ilişkilendirilen meslek sayısı ise 40tır.

Tablo 3

Meslek Seçimi- Sosyal Bilgiler 4 (Tuna Matbaacılık)

Meslek Seçimi	Örnek Sayısı	%
Kızlarla eşleştirilen meslek sayısı	25	25
Erkeklerle eşleştirilen meslek sayısı	35	35
Her iki cinsiyet ile eşleştirilen meslek sayısı	40	40
Toplam meslek sayısı	100	100

Tablo 3 incelendiğinde ders kitabında kızlarla eşleştirilen meslekler; öğretmenlik (13), hemşirelik (10), tekstil işçiliği (2), iken erkeklerle eşleştirilen

meslekler ise şoförlük (8), otomotiv sektörü (2), polislik (8), mühendislik (6), balıkçılık (2), çiftçilik (2), madencilik (4), ormancılık (3) 'tır. Her iki cinsiyetle eşleştirilen meslekler ise doktorluk (9), dişçilik (8), memurluk (23)'tur.

Örnek 1:



Şekil 6. Madenci Örneği (Kaynak: Sosyal Bilgiler 4 (Tuna Matbaacılık) Tüysüz, 2019: 127).

“Benim babam ilimiz sınırları içindeki bir taş kömürü ocağında maden mühendisi olarak çalışıyor. Maden mühendisleri yer altında ve yer üstünde bulunan madenlerin işletilmeye elverişli olup olmadığına karar verirler. Bunun yanı sıra madenlerin en ucuz ve en verimli şekilde çıkarılması işlemlerini planlayıp bunlara gözcülük ederler.” (Tüysüz, 2019: 127).

Görselde ve paragrafta bahsi geçen baba maden mühendisidir. Bu mesleğin bir erkek tarafından icra ediliyor olarak gösterilmesi toplumsal cinsiyeti ilgilendiren bir durumdur (Şekil 6.).

Örnek 2:



Şekil 7. Öğretmen Örneği (Kaynak: Sosyal Bilgiler 4 (Tuna Matbaacılık) Tüysüz, 2019: 130).

4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan “Birey ve Toplum” adlı ünite de kullanılan görselde bir sınıf ortamı görülmektedir (Şekil 7.). Öğretmen ve öğrencilerin yer aldığı görselde öğretmenin kadın olması toplumsal cinsiyet açısından incelendiğinde dikkat çekmektedir. Zira yerleşik hayata geçişten bu yana, kadının çocukla ve ev içi işlerle ilişkilendirilmesi, tarihî süreç içerisinde bazı değişimlerle kadının çalışmamasına ya da ev yaşamıyla uyumlu işler tercih etmesine yönelik anlayışı geliştirmiştir. Ev ve çocukla ilişkili olması açısından, okul öncesi veya ilkököl öğretmenliğinin kadınlara uygun olduğu algısı bu anlayışın mahsulüdür.

Örnek 3:

Şekil 8. Tekstil-Otomotiv Örneği (Kaynak: Sosyal Bilgiler 4 (Tuna Matbaacılık) Tüysüz, 2019: 130).

Görselin bir tarafında yer alan tekstil firmasında çalışan kadın işçiler, diğer tarafında ise otomotiv sektöründe çalışan erkek işçiler cinsiyetleri ile anılan mesleklerden birini temsil etmektedirler (Şekil 8.).

Bireylerin meslek seçimine göre toplumsal cinsiyet kategorisinde çalışma kapsamında incelenen ders kitaplarında yer alan görseller ve metinlerde kadın ve erkek cinsiyetlerinin hangi meslekler ile eşleştirilerek sunulduğu incelenmiştir. Burada her iki cinsiyet için kitaplarda sunulan meslek çeşitlerinin birbirinden belirgin bir şekilde farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bu amaçlara göre çalışma kapsamında yer alan ders kitapları için şu değerlendirmeleri yapmak mümkündür:

İncelenen kitapta metin ve görsellerde rastladığımız hemşireler ve öğretmenlerin daha çok kadın olduğu; madencilik, balıkçılık, ormancılık, emniyet ve güvenlik güçleri (polis, asker, güvenlik görevlisi), servis şoförlüğü gibi işlerin tamamının erkek olduğu; yöneticilik, doktorluk gibi işlerin de her iki cinsiyet için de yaklaşık bir dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

Bireylerin Uğraşı ve Eylemlerine Göre Toplumsal Cinsiyet

Tablo 4'e göre 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabındaki metin ve görsellerde toplam 60 uğraşı ve eylem ögesine ulaşılmıştır. Bunlardan kızlarla eşleştirilen uğraşı ve eylem sayısı 17 iken erkeklerle eşleştirilenlerin sayısı 12'dir. Her iki cinsiyet ile eşleştirilen uğraşı ve eylem sayısı ise 31'dir.

Tablo 4

Uğraşı ve Eylem- Sosyal Bilgiler 4 (Tuna Matbaacılık)

Uğraşı ve Eylemler	Örnek Sayısı	%
Kızlarla eşleştirilen uğraşı ve eylem sayısı	17	28,3
Erkeklerle eşleştirilen uğraşı ve eylem sayısı	12	20
Her iki cinsiyet ile eşleştirilen uğraşı ve eylem sayısı	31	51,7
Toplam uğraşı ve eylem sayısı	60	100

İncelenen ders kitabında kızlarla eşleştirilen uğraşı ve eylemler; ip atlamak (8), şarkı söylemek (4), piyano çalmak (1), müzik dinlemek (2), çiçek toplamak (2) iken

erkeklerle eşleştirilen uğraşı ve eylemler ise top (futbol, basketbol) oynamak (5), misket oynamak (1), gitar çalmak (1), satranç ve zihni geliştirici oyunlar oynamak (1), bilgisayar oynamak (1), araştırma yapmak (1), bisiklet sürmek (2)'tir. Her iki cinsiyetle eşleştirilen uğraşı ve eylemler ise kovalamaca oynamak (13), saklambaç oynamak (18)'tir.

Örnek 1:



Şekil 9. Otomobil Örneği (Kaynak: Sosyal Bilgiler 4 (Tuna Matbaacılık) Tüysüz, 2019: 19).

Örnekte Emre adlı erkek çocuğun otomobil tasarımına ilgi duyduğu ifade edilmektedir. Bu durum tam olarak ilgi ve uğraşlar konusunda toplumun bireyleri cinsiyetlerine göre yönlendirmesine ve de kabul etmesine örnektir (Şekil 9).

Örnek 2:



Şekil 10. Futbol Örneği (Kaynak: Sosyal Bilgiler 4 (Tuna Matbaacılık) Tüysüz, 2019: 29).

Bu şekil toplumsal cinsiyetin farklı değişkenleri açısından incelendiğinde futbol oynayan tüm bireylerin erkek olduğu dikkati çekmektedir. Oysa futbola ilgi duyan hatta fiziksel engeli olmasına rağmen bu alanda gayret gösteren pek çok kadın ya da kız çocuğuna rastlamak mümkündür (Şekil 10).

Örnek 3:

Şekil 11. Mangala Örneği (Kaynak: Sosyal Bilgiler 4 (Tuna Matbaacılık) Tüysüz, 2019: 26).

Bu görselde dikkati çeken ise cinsiyetlerin temsil ettikleri uğraşı ve eylemlerdir. Zira burada mangala gibi zihinsel becerileri gerektiren bir oyununu sadece erkek çocukları oynamaktadır. Birçok toplumda olduğu gibi toplumumuzda da karmaşık işlemleri çözme, matematik ve mantık becerilerine sahip olma gibi özellikler erkeklerle bağdaştırılmaktadır. Kız çocukları veya kadınlar ise toplum tarafından daha zarif ve nazik uğraşı ve eylemlere yönlendirilmekte ya da bu tip eylemlerle özdeşleştirilmektedir (Şekil 11).

Örnek 4:

Şekil 12. Gezgin Örneği (Kaynak: Sosyal Bilgiler 4 (Tuna Matbaacılık) Tüysüz, 2019: 102).

Gezginlik birçok toplumda erkeklerle özdeşleştirilmektedir (Şekil 12).

Örnek 5: "Ampulün icadına yönelik ilk çalışmaları 1802 yılında İngiliz **Humphrey Davy** (Hampri Devi) başlattı""1840 yılında **Warren de la Rue** (Varın dö la Ru), Davy'nin bu yöntemini geliştirdi" ..."Lambanın gelişimine katkıda bulunmuş en önemli isim **Thomas Edison** (Tamus Edison) oldu" ..."1901'de **Peter Hewitt** (Pitr Hevit) floresan lambaların başlangıcı olan mavimsi beyaz ışık yayan cıvalı buhar lambasını icat etti" (Tüysüz, 2019: 104-105).

...."Bir teknoloji ürünü olarak ilk mesaj iletme makinesi 1793'te Fransız **Claude Chappe** (Kuloud Şape) tarafından icat edildi... İşaretle haberleşme sistemi 1840'lardan

itibaren yerini Amerikalı mucit **Samuel Morse**'un (Samuel Mors) elektrikli telgrafına bıraktı"... "Amerikalı mucit **Alexander Graham Bell** (Aleksandır Giraham Bel) elektrik akımının ses titreşimlerinin etkisiyle değiştiğini keşfetti...radyonun da mucidi olan İtalyan bilim insanı **Marconi** (Markoni) 19. yüzyılın sonlarına doğru telsiz denilen haberleşme cihazını icat etti. 1973 yılında **Martin Cooper** (Martin Kupır) telsiz teknolojisini geliştirerek cep telefonuna dönüştürdü." (Tüysüz, 2019: 106-107).

Yukarıda verilen örnek incelendiğinde icatlar konusunda bahsi geçen ve insanoğlu için çok önemli nesnelere icat eden mucitlerin tamamının erkek olduğu görülmektedir. 4. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan görsel ve metinlerde otomobil tasarımı, futbol, mangala gibi oyunların yanı sıra gezgin ve mucit örneklerinin erkeklerden seçildiği göze çarpmaktadır.

Dil İçinde Kalıplaşan İfadelerde Toplumsal Cinsiyet

Tablo 5'e göre 4. Sınıf Sosyal bilgiler ders kitabındaki metin ve görsellerde toplumsal cinsiyet ile ilgili toplam 10 adet dil içi kalıplaşmış ifadeye ulaşılmıştır. Bunlardan kızlarla eşleştirilen dil içi kalıplaşmış ifade sayısı 6 iken erkeklerle eşleştirilenlerin sayısı 4'tür.

Tablo 5

Dil İçinde Kalıplaşmış İfadelerde Sosyal Bilgiler 4 (Tuna Matbaacılık)

Dil İçinde Kalıplaşmış İfadeler	Örnek Sayısı	%
Kızlarla eşleştirilen dil içinde kalıplaşmış ifade sayısı	6	60
Erkeklerle eşleştirilen dil içinde kalıplaşmış ifade sayısı	4	40
Her iki cinsiyet ile eşleştirilen dil içinde kalıplaşmış ifade sayısı	0	0
Toplam dil içinde kalıplaşmış ifade sayısı	10	100

Tablo 5 incelendiğinde ders kitabında erkekleri pozitif olarak ayırt eden 4 (iş adamı, şehit oğlu, insan oğlu) örneğe, kadınları ikinci plana atan veya onları analık vasfını "önemli" manasında dil içinde olumlu anlamda vurgulayan 6 (ana ..., kız isteme) örneğe rastlanmıştır.

Örnek 1: "Kardeşim doğduktan bir süre sonra 2014 yılının eylül ayında **anaokuluna** başladım. Altıncı yaş günümü anaokulunda arkadaşlarımla birlikte kutladım. Bu, evimiz dışında kutladığım ilk yaş günüydü." (Tüysüz, 2019: 17).

Okul öncesi çocuklarının gittiği okulu ifade etmek amacıyla kullanılan "Anaokulu" kelimesi cinsiyet ayrımcılığı içermektedir.

Örnek 2: "Türk **iş adamları**, bağımsızlığını kazandığı ilk günlerden itibaren Türkmenistan'ın kalkınmasına katkı sağlamaktadır..." (Tüysüz, 2019: 184).

İş adamı kelimesi cinsiyet ayrımcılığı içermektedir.

Örnek 3: "Elektrikten üretilen ışığın hayatımızda önemli bir yeri vardır. Bugün **insanoğlu** geceleyin de gezebiliyor, rahatça kitap okuyabiliyor, spor yapabiliyorsa bunu harika bir aydınlatma aracı olan elektrik ampulüne borçludur." (Tüysüz, 2019: 104).

Kuşlar gibi uçabilmek, **insanoğlunun** tarih boyunca en büyük özlemlerinden biri olmuştur." (Tüysüz, 2019: 104).

Örnek 4: “*Sen şehit oğlusun, incitme, yazıktır, atanı*”

İstiklal Marşımızda geçen “şehit oğlu” ifadesi, şekil olarak erkekleri ifade etmektedir. Bu sebeple de ayrımcılık içermektedir.

Örnek 5: “*Müzedeki bir diğer bölüm Etnografik Eserler Salonu’dur. Burada kız isteme sahnesi, kına gecesi, çalgıcılar ve kına töreninde ikram edilen bulgur aşının hazırlanışı mankenlerle canlandırılmıştır.*” (Tüysüz, 2019: 40).

Kız istemek, kız almak, kız vermek gibi kalıplaşmış ifadeler ayrımcılık içeren ifadelerdir.

Örnek 6: “*Zavallı karısı ise kocasının kendilerine yetişmekte olduğunu görünce kızını sarp kayalardan aşağı atarak kaçmaya devam etmiş.*” (Tüysüz, 2019: 81).

Paragrafta geçen zavallı ifadesi bir kadın için kullanılmış olup ayrımcı bir anlam içermektedir.

4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabındaki metin ve görsellerde kadın ve erkeler için kullanılan hitap sözcüklerinden ve akrabalık ilişkilerini belirten sözcüklerin yanı sıra Anadolu, hanım, bacı gibi dil içi kalıplaşmış ifadelerle rastlanmıştır.

Dil içinde kalıplaşan ifadelerde toplumsal cinsiyet kategorisinde çalışmanın kapsamında incelenen ders kitabında yer alan görseller ve metinlerde kadın ve erkek cinsiyetlerine yönelik ayrımcı bir tutumun dile yansıyor yansımadağı incelenmiştir. Bu amaçlara göre çalışma kapsamında yer alan ders kitapları için şu değerlendirmeleri yapmak mümkündür:

İncelenen kitabının genelinde istisnai örnekler dışında yazı diline yansıyan cinsiyetlere yönelik ayrımcı bir tutuma rastlanmamıştır. Kitapların genelinde “ana” sözcüğü yazı diline yansıyan cinsiyetlere yönelik ayrımcı bir ifade olarak tespit edilmiştir. Bunların yanı sıra kız isteme, insanoğlu bilim, adamı, adam etmek vb. gibi erkeklere yönelik pozitif cinsiyet ayrımcılığı içeren bazı örneklerle rastlanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İncelenen ders kitabında da kız çocukları mutfak eşyaları ve bebek gibi oyuncaklar ile erkek çocuklar ise uçak, araba, silah gibi idare ve güç sembolleri içeren oyuncaklarla birlikte görülmektedir. Tolan yaptığı çalışmada kız çocuklarının kimliklerinin gelenekçi bir yapı içerisinde toplumsallaşmasını sağlayan en önemli unsurlardan biri oyuncak ve oyundur. Kız çocukları çok küçük yaşlardan itibaren küçük mutfak eşyaları ve bebek gibi oyuncaklar ile ev içi rollere alıştırılırken, erkek çocuklar ise uçak, araba, silah gibi idare ve güç sembolleri içeren oyuncaklara yönlendirilir (Tolan, 1991). Çocuk oyuncakları medyada, oyuncak marketlerinde, kitap içeriklerinde vb. alanlarda hep belirli bir sınıflandırma içinde vurgulanmaktadır. Çocuklar üzerinde yapılan araştırmalarda sıklıkla çocukların toplumsal cinsiyete göre değişmeyen oyuncaklarla yani erkek çocukların erkek oyuncaklarıyla, kız çocukların kız oyuncaklarıyla oynadıkları görülmektedir (Giddens, 2000). Gürşimşek ve Günay (2005) yaptıkları araştırmada kadınların tercih ettikleri aksesuarların eşarp, fular, kolye, küpe ve taç olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Erkeklerin ise aksesuarlarının arasında bu çalışma ile benzer olarak şapka ve gözlük de yer almaktadır. Literatürdeki çalışmaların sonucunda da kız ve erkek çocukları ile farklı nesnelere eşleştirilmesi benzerlik göstermektedir.

İncelenen ders kitabında toplumun zihnindeki geleneksel aile yapısının sergilenmekte olduğu görülmüştür. Fakat bu kalıp yargıların ders kitapları aracılığı

ile okul sıralarından itibaren bireyleri şekillendirmesi, toplumların cinsiyetlere dair oluşturdukları yanlış yarguları değiştirememelerine yol açmaktadır. Erkek ve kız çocuklar ailenin, birlikte yaşanan toplumun ve alınan eğitimin etkisi ile cinsiyetlerine bağlı olarak roller kazanırlar ve toplumsal cinsiyet kimliklerini edinirler. Bunun sonucunda evle alakalı işler ve çocuk bakımı gibi işler kadınlar için önemli hale gelirken, erkekler için ise işle ilgili roller daha önemli duruma gelir (Powell ve Greenhause, 2010: 1012). Geleneksel anlamda, aile yaşamı içerisinde işler ve sorumluluklar cinsiyet dikkate alınarak pay edilmektedir. Geleneksel aile bağlamında erkekler bahçe bakımı, tamir, gibi işlerden sorumlu olurken, kadınlar ise yemek pişirme, ev temizliği ve bulaşık yıkama gibi işlerden sorumlu olmaktadır (Şafak, Çopur ve Özkan, 2006). Çalışma, yapılan diğer çalışmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir. Genel olarak kadınlar nazik, merhametli, yardımsever; erkekler ise daha ağır, dağınık ve sert davranışlar sergilemektedir. Aile içi rollerde ise kadın ev işleri ve alışverişle, erkek ise ev dışındaki işlerin yanı sıra tamir, boya-badana işleri ve çeşitli fiziki güç gerektiren işlerle sunulmuştur.

Çalışmanın kapsamında yer alan ders kitabını "Bireylerin Meslek Seçimlerine Göre Toplumsal Cinsiyet" kategorisine göre incelediğimizde içerikte yer alan kadın çocukları ve erkeklerin bazı meslek gruplarında ayrıştıkları tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlik ve hemşirelik mesleğinin daha çok kadınlarla; madencilik, balıkçılık, idarecilik gibi mesleklerin ise daha çok erkeklerle bütünleştirildiği görülmüştür. Ders kitapları aracılığı ile bireylere "her mesleği her cinsiyetin yapamayacağı" fikrinin aşılması, toplumun belirli kalıplardan çıkamaması sonucunu doğurmaktadır. Gençlerin meslek tercihine yönelik anne-baba yaklaşımı, oyuncak ve renk yönlendirmesinden çok farklı değildir. Geçmiş yıllarda olduğu kadar katı olmamakla beraber toplumumuzda, "erkek mesleği" ve "kadın mesleği" anlayışı varlığını muhafaza etmektedir. Kandiyoti'ye (1982) göre, kadınlar da erkekler de daha çok toplumun kendilerine biçtiği mesleklere yönelmektedir. Sarı'ya göre (2011) hemşirelik kadınlık rolleri ile örtüştürülmüş ve kadınsı bir meslek olarak kurgulanmıştır. Birçok toplumda olduğu gibi ülkemizde de kadınların hosteslik, hemşirelik, öğretmenlik gibi anaç hizmetler ve özelliklerle tarif edilen işlerde çalışması; erkeklerin ise müteahhitlik, mühendislik, politikacılık ve müdürlük/ yöneticilik gibi daha çok liderlik, güç ve bağımsızlık gerektiren işlerde çalışması uygun görülmektedir.

Çalışma sırasında incelenen ders kitabında erkeklerin daha çok futbol, basketbol gibi topla oynanan oyunlarla ve satranç gibi zihinsel beceri gerektiren oyunlarla eşleştirildiği görülmüştür. Kız çocukları ise sek sek oynama, ip atlama ve çiçek toplama gibi oyunlarda ön plana çıkmıştır. White ise yapmış olduğu çalışmada toplumsal cinsiyet ilişkileri, erkek ve kadının yalnızca dişi ve eril bireyler olmadığı, bununla beraber baba, anne, erkek çocuk ve kız çocuk, eş olduğunu gösteren bir sosyal ilişkiler toplamı anlamına gelmektedir (White, 2004). Sonucuna ulaşmış dişi erillik dışında toplumsal cinsiyetin yüklemiş olduğu farklı toplumsal rolle üzerinde durmuştur.

Çalışma kapsamında incelenen kitapta az da olsa kadını zayıf gösteren bazı ifadeler göze çarpmıştır. Benzer ifadelerin olduğu sonucuna daha önce yapılan çalışmalarda da ulaşılmıştır. Türk toplumunda sıklıkla kullanılan "Kız almak/ kız vermek" deyimleri kadını sahibi olan bir nesne gibi nitelendirirken, "karı gibi ağlamak" deyimiyse kadını zayıf bir şekilde göstermektedir. Buna benzer deyimlerin

yıllarca söylenerek gelmesi de bahse konu rollerin ve algıların tekrardan üretimini sağlamaktadır (Tanrıtanır, 2005). Konu ile ilgili verilen örneklerde de görüldüğü üzere bu tip ifadelerin ders kitapları aracılığıyla yeni nesillere aktarılması cinsiyet ayrımcılığının zihinlerde hep var olmasına yol açacaktır.

Kitiş-Çınar (2013) "Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet" adlı yüksek lisans çalışmasında, 2012/2013 eğitim-öğretim yılında MEB tarafından dağıtılan Türkçe ders ve öğrenci çalışma kitaplarını inceleyerek bu kitaplarda yer alan toplumsal cinsiyet öğelerini tespit etmeye çalışmıştır. Çalışma neticesinde ders kitaplarında toplumsal cinsiyet olgusunun yoğun bir şekilde hissedildiği, kadınların daha çok anne, öğretmen ve hemşire rolleriyle sunulduğu saptanmıştır. Esen ve Bağlı (2002), "İlköğretim ders kitaplarındaki kadın ve erkek şekillerine ilişkin bir inceleme" adlı makalelerinde ilköğretim ders kitaplarında kadın ve erkek şekillerini toplumsal cinsiyet bağlamında incelemişlerdir. Araştırmanın neticesinde kadınların ev ve ev çevresinde çocuklarıyla beraber, erkeklerin ise iş yaşamında kamusal ortamlarda gösterildiğini tespit etmişlerdir. Japonya'da lise okul kitaplarında toplumsal cinsiyet kavramını incelemeyi amaçlayan Ruddick (2010) İngilizce ders kitabında kadınların ailevi ve mesleki rollerde geleneksel bir şekilde temsil edildiğini, kitaplarda erkeklere oranla kadınların daha az görünürlüğe sahip olduğunu tespit etmiştir. Endonezya'da Damayanti (2014) ilköğretim okullarında yabancı dil öğreniminde kullanılan İngilizce ders kitaplarını toplumsal cinsiyet açısından incelemeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda kitaplardaki görsel ve metinlerde kadın ve erkek temsili analiz edilmiştir. Çalışma neticesinde ders kitaplarında kadın erkek temsilleri arasında orantısız bir durum olduğu tespit edilmiştir. Bahse konu ders kitaplarında kadınların erkeklerin takipçisi ve erkeklere bağımlı bir şekilde sunulduğu saptanmıştır. İran'da Mousavi ve Gharbavi (2012) tarafından yürütülen bir çalışmada ise İngilizce yabancı dil ders kitaplarının toplumsal cinsiyet açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma neticesinde yazarlar tarafından ders kitaplarındaki metin ve görsellerde erkeklerin kadınlara nazaran çok farklı alanlarda mesleki rollerde sunulduğu ve yine erkeklere nazaran kadınların görünürlüğünün düşük olduğu tespit edilmiştir. Konu ile ilgili bir diğer çalışma ise Özkan (2013)'a ait "İlköğretim Ders Kitaplarında Kadın Figürü" adlı çalışmadır. Özkan çalışmasını 2008-2009 eğitim yılında birinci kademe ilköğretim düzeyinde okutulan farklı ders ve düzeylerde 22 ders kitabı üzerinden yürütmüştür. Araştırma sonucunda 3 kitap dışındaki diğer bütün kitaplarda erkeklerin kadınlardan daha fazla temsil edildiğini ve kitaplardaki görsellerde cinsiyet ayrımcılığı yapıldığını tespit etmiştir. Singh (1998), Frazier ve Sadker (1973), Wright ve diğerleri (1977) yapmış oldukları çalışmalarda toplumsal cinsiyet kavramının kadın ve erkeklere farklı roller yüklediğini tespit etmişlerdir.

Çalışmanın sonuçlarından yola çıkarak aşağıdaki önerilerde getirilebilir;

1. Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet konusunda öğrencilerde yanlış anlama ve algılara yol açacak metin, görsel ve kavramların kullanılmamasına azami derecede dikkat edilmelidir.
2. Bireylerin toplumun cinsiyetlere göre ayırdığı oyuncaklarla oynaması ve toplumun belirlediği gibi giyinmesi bireyleri kendi olmaktan çıkarabilir. Bu nedenle ders kitaplarında görsel ve metinlerde sunulan nesne ve renklerin cinsiyet ayrımcılığı taşımasına özen gösterilmelidir.

3. Ders kitaplarının toplum tarafından yanlış kodlanmış olan davranış kalıplarını öğrencilere aktarmamasına dikkat edilmelidir

4. Ders kitaplarının bireylere meslek seçme konusunda her iki cinsiyetin de ilgi, istek ve becerilerinin öncelikli olduğunu aktarmasına özen gösterilmelidir.

5. İncelenen ders kitaplarında tespit edilen insanoğlu, iş adamı, bilim adamı gibi ifadeler cinsiyet ayrımcılığı içermektedir. Bu sözcükler yerine cinsiyet ayrımcılığı içermeyen bilim insanı, iş insanı gibi ifadeler kullanılmalıdır.

Kaynakça

- Arıkan, A. (2005). Age, gender and social class in elt coursebooks: a critical study. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 29-38.
- Arslan, Ş. A. (2000). *Ders kitaplarında cinsiyetçilik*. T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü.
- Aziz, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri*. Ankara: Nobel.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bowen, G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Çalapala, N. (1951). *Güzel alfabe*, İstanbul: Atlas.
- Çınar, E. K. (2013). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarında toplumsal cinsiyet*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dalsar, F. (1950). *Tabiat bilgisi 4. sınıf*. İstanbul: Okul Kitapları Ltd. Şti.
- Damayanti, I. L. (2014). Gender construction in visual images in textbooks for primary school students. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 3(2), 100-116. <https://doi.org/10.17509/ijal.v3i2.272>
- Esen, Y. ve Bağlı, M. T. (2002). İlköğretim ders kitaplarındaki kadın ve erkek şekillerine ilişkin bir inceleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 143-154. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000053
- Frazier, N. and Sadker, M. (1973). *Sexism in school and society*. New York: Harper and Row Publications.
- Freeman, R. and McElhinny. (1996). Language and gender. In McKay, S.L. ve Hornberger, N.H. (Eds.) *Sociolinguistics and Language Teaching* (218-280). USA: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511551185.011>
- Giddens, A. (2008). *Sosyoloji*, haz. Cemal Güzel, Ankara: Ayraç.
- Göçmen, İ. (1953). *Yurttaşlık bilgisi-Ortaokul 3. Sınıf*. İstanbul: Gün.
- Gümüšoğlu, F. (1996). *Ders kitaplarında cinsiyetçilik: 1928-1995*. İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Gümüšoğlu, F. (2008). Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet, tematik yazılar. *Toplum ve Demokrasi*, 2(4), 39-50.
- Gümüšoğlu, F. (2016). *Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet-1928'den günümüze*. İstanbul: Tarihçi Kitabevi.
- Güneş, Ö. (2008). Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet ayrımı (1990-2006). *Journal of Society & Social Work*, 19(2), 81-95.
- Gürşimşek, I. ve Günay, D. (2010). Çocuk kitaplarında cinsiyet rollerinin işlenişinde kullanılan dilsel ve dil dışı göstergelerin değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 53-63.

- Helvacıoğlu, F. (1996). *Ders kitaplarında cinsiyetçilik (1928-1995)*, İstanbul: Kaynak.
- İrge, Ş. (1952). *Hayat bilgisi 3. sınıf*. Ankara: Güney.
- Kandiyoti, D. (1982). Urban change and women's roles in Turkey: An overview and evaluation. *Sex roles, family and community in Turkey*, 175.
- Kılıç, L. K., ve Bircan, E. (2011). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında ortaya çıkan toplumsal cinsiyet rolleri üzerine bir inceleme. *Odü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (Odüsobiad)*, 2(3), 129-148.
- Kınalı, F. (1951). *Hayat bilgisi 3. sınıf*. Ankara: Örnek.
- Kitiş-Çınar, E. (2013). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarında toplumsal cinsiyet*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kurtuluş, F. (1952). *Yurttaşlık bilgisi 4. sınıf*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Kurtuluş, F. (1953). *Yurttaşlık bilgisi 5. sınıf*. İstanbul: Kanaat Matbaası.
- Kükreler, M., ve Kıbrıs, İ. (2017). Cedaw öncesi ve sonrası ortaokul türkçe ders kitaplarında yer alan toplumsal cinsiyet eşitliği faktörünün değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1369-1383. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.31178-338836>
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. (2nd ed.). California: SAGE.
- Montgomery, B. M. (1986). Interpersonal attraction as a function of open communication and gender. *Communication Research Reports*, 3(1), 140-145.
- Mousavi, S. A and Gharbavi, A. (2012). A content analysis of textbooks: investigating gender bias as a social prominence in iranian high school english textbooks. *English Linguistics Research*, 1(1), 42-49. <https://doi.org/10.5430/elr.v1n1p42>
- Narahara, M. M. (1998). *Gender stereotypes in children's picture books*. Long Beach: University of California.
- Özkan, R. (2013). İlköğretim ders kitaplarında kadın figürü. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(5), 617-631. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1567>
- Powell, G. N. and Greenhaus, J. H. (2010). Sex, gender, and decisions at the family-work interface. *Journal of Management*, 36(4),1011-1039. <https://doi.org/10.1177/0149206309350774>
- Ruddick, M. (2010). A gender analysis of an english language textbook used in a senior high school in japan. *Niigata University of International and Information Studies Journal of Research*, 13, 11-29.
- Refik, A. (1928). *Yurt bilgisi 4. sınıf*. İstanbul: İkdam.
- Sarı, Ö. (2011). Toplumsal cinsiyet ve mesleki rol ilişkisi: hemşirelik bölümünde okuyan erkek öğrenciler örneği. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (4), 2, 493-504.
- Sarıtaş, E., ve Şahin, Ü. (2019). Hayat bilgisi ders kitaplarında toplumsal cinsiyet rolleri üzerine bir inceleme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 463-477.
- Saydam, T. (2019). *Türkçe ders kitaplarında toplumsal cinsiyetin farklı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

- Seçgin, F. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde toplumsal cinsiyet etkinliklerinin öğrencilerin algı ve tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Singh, M. (1998). *Gender issues in children's literature*. Clearinghouse on Reading. Retrieved April 12, 2010 from ERIC No: ED 424591.
- Şafak, Ş. Çopur, Z. ve Özkan, M. (2006). Çocukların evle ilgili faaliyetlere harcadıkları zamanın incelenmesi. *www.sdergi.hacettepe.edu.tr/sszcmiao.pdf*. (Erişim tarihi:09.11.2019).
- Tanrıtanır, B. C. (2005). *Türkçede dilin cinsiyete göre kullanımı*. Sözlü Dil Yapısı, Haz. Mustafa Sarıca, İstanbul, Multilingual.
- T.D.K, T. D. (2019). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Tolan, B. (1991). *Aile, cinsiyet ve cinsel roller*. Aile Ansiklopedisi, Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu.
- Üner, S. (2008). *Toplumsal cinsiyet eşitliği, kadına yönelik aile içi şiddetle mücadelede temel eğitim seti*. T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü, Avrupa Komisyonu Türkiye Delegasyonu, Ankara: Dumat Ofset.
- Weitzman, L. J., Eifler, D., Hokada, E., and Ross, C. (1972). Sex-role socialization in picture books for preschool children. *American journal of Sociology*, 77(6), 1125-1150.
- White, J. B. (2004). *Money makes us relatives: women's labor in urban Turkey*. Routledge.
- Wright, S., Griffith, A., Butler, L., Chalmers, D., Egan, A. and White, R. (1977). *About face*. The Ontario Status of Women Council.
- Yaylı, D., ve Kitiş Çınar, E. (2014). Ortaokul Türkçe ders kitapları görsellerinde toplumsal cinsiyet. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 2075-2096. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.6870>
- Yeşil, F. (2014). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarında cinsiyet ifadeleri ve toplumsal cinsiyet rolleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 412437)
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2013). İlkokul ve ortaokul din kültürü ve ahlak bilgisi kitapları görsellerinin toplumsal cinsiyet açısından incelenmesi. *Dini Araştırmalar*, 16(42), 143-165.

Summary

Introduction

The roles of gender are important for individuals in the socialization process and school, and textbooks are important in their formation. The school is an institution where gender identities are matured as the main place where cultural and social values are transferred and reproduced. It is very important to ensure the transfer of gender roles to new generations through two important lessons taught at primary school and social content and life knowledge that are intertwined with life and textbooks taught in these lessons.

In the study, it was aimed to evaluate the 4th grade Social Studies textbook according to various variables in terms of gender. The determination of the role of the text and images in the content of the books in question to provide students with opinions about gender expressions and gender roles is among the main objectives of the study.

The study is an important one because, in order to determine how sensitive social studies textbooks, behave in terms of gender, and if there are deficiencies in these issues, the study constitutes a resource that can provide positive contributions to the people who will write textbooks and teachers who will apply them.

Method

In this study, document review method, which is one of the qualitative research methods, was used. The book, which was examined as a document in the research, is a Social Studies textbook that is deemed appropriate to be taught in the 4th grade of primary school, which was distributed by the Ministry of National Education during the 2019-2020 academic year. The data obtained from sources scanned throughout the study were evaluated using the content analysis method. In order to determine the gender coding in the texts and images in the 4th grade Social Studies textbook, categories related to the subject were determined. The contents of the Social Studies textbook were analysed according to these categories. In order to ensure the reliability of the analysis results, the encoding level between the coders was determined as 89% by making separate coding by two different studies.

Results

A total of 97 objects were reached in the text and images in the 4th grade Social Studies textbook. The number of objects and colors paired with girls is 33, while the number of objects and colors paired with boys is 38. The number of objects and colors paired with both genders is 26.

A total of 35 behavioral patterns and family role items were reached in the text and images in the 4th grade Social Studies textbook. Among them, the number of behavior patterns and family roles paired with girls is 29, while the number of paired with boys is 19. The number of behavior patterns and family roles paired with both sexes is 83.

A total of 100 vocational items were reached in the text and images in the Social Studies textbook. While the number of occupations matched with girls is 25, the number of those matched with boys is 35. The number of occupations associated with both genders is 40.

A total of 60 engagements and action items were reached in the text and images in the 4th grade Social Studies textbook. While the number of engagements and actions paired with girls is 17, the number of paired men is 12. The number of engagements and actions paired with both genders is 31.

A total of 10 in-language stereotypes about gender were reached in the text and images in the 4th grade Social Studies textbook. Of these, the number of language expressions matched with girls is 6, while the number of those matched with boys is 4.

Discussion

In the studied textbooks, girls are seen with toys such as kitchenware and dolls, and boys with toys containing administration and power symbols such as aircraft, cars, and weapons. In the study conducted by Tolan (1991), it is stated that one of the most important elements that enable girls to socialize their identities within a traditionalist structure is toys and games. Girls are accustomed to household roles with small utensils and toys such as dolls from a very young age, while boys are directed to toys with administration and power symbols such as planes, cars, weapons.

In the examined textbooks, it was seen that the traditional family structure of the society is exhibited. Boys and girls acquire roles depending on the gender of the family, community and education, and acquire gender identities. As a result, jobs such as housework and childcare become important for women, while job-related roles become more important for men (Powell and Greenhouse, 2010). Traditionally, jobs and responsibilities in family life are shared taking gender into account (Şafak, Çopur & Özkan, 2006).

When we examined the textbooks included in the scope of the study according to the category of "Gender According to the Occupational Choices of the Individuals", it was found that the women / girls and men in the content differ in some occupational groups. Although it is not as rigid as in previous years, the understanding of "male profession" and "female profession" remains in our society. According to Kandiyoti (1982), both women and men tend more to the professions that society produces for them. According to Sarı (2011), nursing is matched with femininity roles and it is designed as a feminine profession.

In the textbooks examined during the study, it was seen that men were mostly paired with games such as football, basketball, and games requiring mental skills such as chess. Girls have come to the fore in games such as bouncing, jumping rope and picking flowers. In the study conducted by White (2004), it was concluded that gender relations mean a total of social relationships which show that male and female are not only female and masculine individuals, but also father, mother, boy and girl, are spouses.

In the book analysed within the scope of the study, some expressions that make the woman weak are noticeable. The conclusion is that similar statements has been reached as in previous studies. The terms "selling / giving girls", which are frequently used in Turkish society, characterize the woman as an owner, while "crying like a woman" shows the woman weak. The fact that such idioms have been spoken for years provides the reproduction of the roles and perceptions in question (Tanrıtanır, 2005).

Pedagogical Implications

1. Maximum attention should be paid not to use texts, images and concepts that will cause misunderstandings and negative perceptions about gender in textbooks.
2. Individuals' playing with toys separated by society and dressing as determined by the society can make individuals unselfish. Therefore, care should be taken to ensure that objects and colors presented in textbooks and textbooks do not have gender discrimination.

3. Care should be taken to ensure that textbooks tell individuals that their interests, desires and skills are prioritized in choosing a profession.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde “Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara/Yazarlara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Authors' Biodata/Yazar Bilgileri

Kadir SÖNMEZ Bitlis Bölük yazı Köyü İlkokulu'nda sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

Kadir Sönmez is working as a primary school teacher at Bitlis Bölük yazı Köyü Primary School.

Yurdal DİKMENLİ Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır.

Yurdal Dikmenli works as a lecturer at Kırşehir Ahi Evran University, Department of Primary Education, Department of Primary School Teaching.