

EĞİTİM BİLİMLERİNDE TEORİ VE ARAŞTIRMALAR II

CİLT 2

EDİTÖRLER: DOÇ. DR. ONUR ZAHAL
DOÇ. DR. ŞEHRİBAN KOCA
DR. ÖĞRETİM ÜYESİ KENAN BAŞ

İmtiyaz Sahibi / Publisher • Yaşar Hız

Genel Yayın Yönetmeni / Editor in Chief • Eda Altunel

Kapak & İç Tasarım / Cover & Interior Design • Gece Kitaplığı

Editörler / Editors • Doç. Dr. Onur Zahal

Doç. Dr. Şehriban Koca

Dr. Öğretim Üyesi Kenan Baş

Birinci Basım / First Edition • © Aralık 2020

ISBN • 978-625-7319-21-8

© copyright

Bu kitabın yayın hakkı Gece Kitaplığı'na aittir.

Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin
almadan hiçbir yolla çoğaltılamaz.

The right to publish this book belongs to Gece Kitaplığı.

Citation can not be shown without the source, reproduced in any way
without permission.

Gece Kitaplığı / Gece Publishing

Türkiye Adres / Turkey Address: Kızılay Mah. Fevzi Çakmak 1. Sokak

Ümit Apt. No: 22/A Çankaya / Ankara / TR

Telefon / Phone: +90 312 384 80 40

web: www.gecekitapligi.com

e-mail: gecekitapligi@gmail.com



Baskı & Cilt / Printing & Volume

Sertifika / Certificate No: 47083

Eğitim Bilimlerinde Teori ve Araştırmalar II

Cilt 2

Editör

DOÇ. DR. ONUR ZAHAL

DOÇ. DR. ŞEHRİBAN KOCA

DR. ÖĞRETİM ÜYESİ KENAN BAŞ

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 21

KÜLTÜREL MİRAS TÜRKÜLERİMİZİN “YARATICI DRAMA YÖNTEMİ” İLE GELECEK NESİLLERE AKTARIMI: SİVAS “BEDİR TÜRKÜSÜ” ÖRNEĞİ

Yunus YAPALI & Fatma ŞEKER 1

BÖLÜM 22

REHBERLİK VE ARAŞTIRMA MERKEZİNE BAŞVURAN ÖĞRENCİLERİN ZEKÂ PUANLARININ DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Öznur TULUNAY ATEŞ & Musa ANAÇ & Özlem AKIN MART 15

BÖLÜM 23

İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME

Nurten TOPÇU 33

BÖLÜM 24

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNDE DİJİTAL OYUN BAĞIMLILIĞININ DİKKAT BECERİSİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Lütfiye Nur KARADELİ & Seda BÖREKÇİ & Rabia GÜL &
Esra GÜNGÖR & Beyza MUTLU & Alpaslan GÖZLER 43

BÖLÜM 25

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN CİNSİYET, YAŞ, AKADEMİK BAŞARI DURUMU VE KAYITLI OLDUĞU PROGRAMA GÖRE YAŞAM DOYUM DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Hüseyin Hüsnü BAHAR 53

BÖLÜM 26

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DENETİM UYGULAMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Ali AYDIN & Mürşet ÇAKMAK 69

BÖLÜM 27

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ MÜKEMMELİYETÇİLİKLERİ İLE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK ÖZ YETERLİK İNANÇLARININ İNCELENMESİ

Güneş SALI 93

BÖLÜM 28

BECERİKLİ ELLER- AKTİF ZİHİNLER BİLİM EĞİTİMİ PROGRAMININ 5-6 YAŞ ÇOCUKLARININ BİLİMSEL SÜREÇ BECERİLERİNE ETKİSİ

Ebru DEMİR & Gözde İNAL KIZILTEPE 119

BÖLÜM 29

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMININ DİJİTAL OKURYAZARLIK BOYUTU

Erkan YEŞİLTAŞ & Aslıhan GEZ 137

BÖLÜM 30

TEMEL EĞİTİM BÖLÜMÜ ÖĞRETMEN ADAYLARININ 21. YÜZYIL ÖĞRENEN BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Aynur YÜCE & Mürşet ÇAKMAK 159

BÖLÜM 31

“KUVVET VE ENERJİ” KONULARINDAKİ STEM ETKİNLİKLERİNİN FEN BİLİMLERİ DERSİNDEKİ KAVRAMSAL ANLAMAYA ETKİSİ

Güliz AYDIN & Fulya KONCA ŞENTÜRK..... 187

BÖLÜM 32

OKUMA EĞİTİMİNDE DEĞİŞEN PARADİGMA: ÇOKLU METİNLERİ ANLAMA

Hasan KURNAZ 209

BÖLÜM 33

ERGEN İNTİHARLARINA ETKİ EDEN FAKTÖRLER ÜZERİNE BİR ANALİZ :“İNTİHAR ODASI” FİLMİ

Ertuğrul TALU 237

BÖLÜM 34

ÇOCUKLARIN DAVRANIŞLARINDA PROBLEM OLAN ÖZEL DURUMLAR

Mehmet Şaban AKGÜL 261

BÖLÜM 35

OKUL MÜDÜRLERİNİN GÖÇMEN ÖĞRENCİLERİN PROBLEMLERİNE İLİŞKİN ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Alaattin BİNGÜL & Faysal ÖZDAŞ..... 281

BÖLÜM 36

ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME ORTAMLARINDA ERİŞİLEBİLİRLİK VE MOBİL TEKNOLOJİLER

Alper ALTUNÇEKİÇ 301

BÖLÜM 37

KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE DEVAM EDEN ÖĞRENCİLERİN RESİMLERİNDEKİ YALNIZLIK VE SALDIRGANLIK DAVRANIŞINA İLİŞKİN UZMAN GÖRÜŞLERİNİN ANALİZLERİ

Gülten CACA & Aylin GÜRBÜZ..... 317

BÖLÜM 38

EĞİTİM ORTAMLARINDA KULLANILAN TEKNOLOJİK YENİLİKLERE YÖNELİK SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ

Metin ESER & Alpaslan GÖZLER 351

BÖLÜM 39

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜREÇLERİNİN DUYGUSAL YÖNÜ: ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMEN DUYGULARI

Canan KOÇ..... 365

BÖLÜM 40

FARKLI TÜRDE LİSELERE DEVAM EDEN ÖĞRENCİLERİN EMPATİK EĞİLİMLERİ İLE İLETİŞİM BECERİLERİ ARASINDA İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Cemile GÜR & Aygen ÇAKMAK..... 385

Bölüm 21

KÜLTÜREL MİRAS TÜRKÜLERİMİZİN “YARATICI DRAMA YÖNTEMİ” İLE GELECEK NESİLLERE AKTARIMI: SİVAS “BEDİR TÜRKÜSÜ” ÖRNEĞİ



Yunus YAPALI¹
Fatma ŞEKER²

1 Öğretim Görevlisi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Hafik Kamer Örnek Meslek Yüksekokulu, yunusyapali@cumhuriyet.edu.tr

2 Öğretim Görevlisi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Hafik Kamer Örnek Meslek Yüksekokulu, fatmaseker@cumhuriyet.edu.tr

1. GİRİŞ

İnsanoğlu, yeryüzünde varlığının kanıtı olan izleri ile yüzbinlerce yıllık zaman diliminde edindiği, geliştirip zenginleştirdiği bilgi ve tecrübesini, kendinden sonraki nesillere aktarmanın bir yolunu hep bulmuştur. Kimi zaman yüzbinlerce yıl öncesinde bir mağara duvarına resmettiği kimi zaman binlerce yıl öncesinde bir tablet üzerine kazıdığı bilgiler, kuşaktan kuşağa aktarılaraq bugünkü insanlığın kültürel birikimi ve ortak mirası haline gelmiştir.

Kültürel miras, insanlığın yüzlerce yıllık birikimi ile ürettiği ve zekasıyla geliştirdiği maddi- manevi her tür olguyu kapsamaktadır. Gelişen ve değişen kültürel miras tanımlaması zamanla elle tutulup gözle görülebilen somut kültürel varlıkları değil toplumların biriktirdiği, sözlü gelenek ve anlatımlarla gelecek kuşaklarına aktardığı somut olmayan unsurları da kapsamına almaktadır. Kültürel miras, “geçmiş dönemlerde yaşayan toplumların sosyal, ekonomik, siyasal ve kültürel yaşamları ile ilgili olarak somut bilgiler edindiğimiz” temel kaynakları oluşturmaktadır. Dolayısıyla kültürel miras niteliği açısından somut kültürel miras ve somut olmayan kültürel miras olarak iki kategoride değerlendirilmektedir (Madran ve Özgönül, 2005, s. 73).

Dünyanın birçok ülkesinde kültürel mirasın korunmasına yönelik çalışmalar yapılmakta, yasalar ve sözleşmeler ile önlemler alınmaktadır. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu bilinen kısa adıyla UNESCO: dünya çapında kurduğu eğitim, bilim ve kültür ortaklıkları vasıtasıyla ülkeler arasında barış ve diyalogu geliştirmektedir. Yaptığı organizasyonlar ile dil, din, ırk, cinsiyet ayrımı yapmaksızın temel özgürlüklere ve insan haklarına evrensel saygıyı oluşturmayı amaçlamaktadır. Dolayısıyla insanlığın ortak ürünü olan kültürel mirasın, evrensel hoşgörü ve saygıyı oluşturmada önemli bir olgu olduğunu vurgulamaktadır (Oğuz, 2007; Şeker, 2019. s. 19-20).

Başlangıçta 1946 yılında kuruluş sözleşmesine 20 ülkenin imzası ile faaliyetlerine başlayan UNESCO -Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu- üye sayısı günümüzde Filistin de dahil olmak üzere 195 ülkeye ulaşmıştır (Şeker, 2019. s. 19-20). UNESCO’nun hazırladığı plan ve sözleşmelerde genel olarak arkeolojik alanlar, çeşitli obje ve nesneler, doğal çevre gibi somut varlıklar korunması gerekli kültürel miras tanımlaması içerisinde yer almıştır. Kültürel miras olarak ilk akla somut öğeler gelmiş olsa da insanoğlunu yaşamları boyunca şekillendirdiği kültürün geçmişten gelecek nesillere aktarılırken sözlü kültüre ait öğeleri kapsam dışında bırakması bir eksiklik olarak görülmüştür (Oğuz, 2013a). 1972 yılı sonrasında UNESCO, toplumların kendine özgü somut olmayan kültür öğelerini de kültürel miras kapsamına alma yönünde çalışmalara başlamıştır (Oğuz, 2007).

2000’li yıllara gelindiğinde küreselleşme olgusunun da etkisiyle ülkeler birbirlerini sadece ekonomik ve siyasi açıdan etkilemekte kalmayıp kültürel açıdan da birbirlerini etkilemeye başlamışlardır. Teknoloji ve bilimin hızlı gelişimi kitle iletişim araçlarının kullanımını kolaylaştırmış, dünyanın farklı bölgelerinde yaşarlar da aynı müziği dinleyen, aynı kıyafetleri giyen birbirlerini etkileyen insanlar olmaya başlamıştır (Arıkan, 2012). Bu etkileşim toplumların oluşturdukları yerel kültürü olumsuz yönde etkilemeye başlamıştır. UNESCO 32. Genel Konferansı’nda küreselleşme ile toplumların kendilerine özgü, yüzlerce yıl yaşatarak gelecek kuşaklarına aktardığı somut olmayan kültürel miras öğelerinin yok olma tehlikesi altında olduğunu vurgulamış ve 17 Ekim 2003’te Somut Olmayan Kültürel Mirasın Koruması Sözleşmesini imza etmiştir (Oğuz, 2013b). Sözleşme ile toplumda genel olarak dilden dile aktarılan, atalarımızdan miras olarak devralarak gelecek nesillere aktarılmaya çalışılan çeşitli unsurlar “somut olmayan” kültürel miras olarak adlandırılmıştır (Aslan vd., 2008, s. 7). Dolayısıyla Somut Olmayan Kültürel Miras (SOKÜM), bir topluğun kültürünü oluşturan öğeleri ile geniş bir alanı kapsamı içine almaktadır. SOKÜM öğeleri genel olarak “sözlü gelenek ve anlatımlar”, “toplumsal uygulamalar, şöenler, ritüeller”, “doğa ve evrenle ilgili bilgi ve uygulamalar”, “gösteri sanatları”, “el sanatları geleneği” ile beş ana başlık altında toplanmıştır (Oğuz, 2013b). Çalışmaların devamında Somut Olmayan Kültürel Miras sözleşmesi ile tanımlanacak öğelere dayanak oluşturması amacıyla 2005 yılında Kültürel İfadelerin Çeşitliliğinin Korunması Sözleşmesi imzalanmıştır (Arısoy ve Aydoğdu Atasoy, 2015).

Dünyanın giderek tekdüzeleşme içine girmemesi, kültürel çeşitliliğe saygı duyulması ve toplumların kimliklerini kaybetmemesi somut olmayan kültürel miras öğelerini korunması ve gelecek nesillere aktarımının sağlanması ile mümkün olabilecektir. Bu bağlamda Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi’nde üzerinde önemle durulan konuların başında “koruma” kavramı gelmektedir. Sözleşmenin Genel Hükümler başlığı 2. Maddesi: Tanımlar bölümünde;

“ “Koruma” terimi, somut olmayan kültürel mirasın yaşayabilirliğini güvence altına alma anlamına gelir; buna kimlik saptaması, belgeleme, araştırma, muhafaza, koruma, geliştirme, güçlendirme ve özellikle okul içi ya da okul dışı eğitim aracılığıyla kuşaktan kuşağa aktarma olduğu kadar, bu kültürel mirasın değişik yanlarının canlandırılması dahildir” ifadeleri ile tanımlanmıştır (Oğuz vd., 2005, s. 2-3).

UNESCO’nun yaptığı çalışmalar ve sözleşmeler büyük önem taşısa da somut olmayan kültürel mirasın korunabilmesi ve gelecek nesillere aktarılabilmesi açısından tek başına yeterli olmamaktadır. Bu bağlamda somut olmayan kültürel miras öğelerinin toplumun bireylerine tanıtılması, korumaya yönelik farkındalığın ve bilincin oluşturulması gerekli olmaktadır.

Dolayısıyla kültürel mirasın korunması ile ilgili gerekli bilinç ve sorumluluğun oluşturulmasında eğitimin ilk basamaklarından itibaren bu noktada eğitimcilerimize büyük görev düşmektedir (Pehlivan ve Kolaç, 2016).

Eğitim bilimciler öğrenmenin gerçekleşmesi için etkili öğrenme yöntemleri ve teknikleri geliştirme gayreti içerisindeyler. Dolayısıyla öğrenmenin ihtiyaç, seviyesi ve ilgisine göre öğrenci katılımını sağlayabilecek farklı yöntemler ve teknikler arayışında olmuşlardır. Bu arayış sonucunda ortaya çıkan yaklaşımlardan biri de disiplinler arası öğrenme yaklaşımıdır. Bu yaklaşım ile bir disiplinin öğretiminde başka bir disiplini araçlaştırılmaktadır. Bu bağlamda evrensel bir dil olan müzik, eğlendirerek öğretmeye ve mesajların verilmesine uygun olması, etkili katılımı kolaylaştırması bakımından en yaygın kullanılan araçlardan biri olmaktadır. Bu yaklaşımın kullanılabilirliğini incelediğimizde Anadolu kültürü açısından da müzik önemli bir yer tutmakta, genel anlamda müzik özele indirgediğimizde türküler ile gündelik yaşam arasında güçlü bir bağ olduğu görülmektedir. Dolayısıyla kültür mirası türkülerimiz toplumun kültürel ve sosyolojik kodlarını da içinde barındırmaktadır. Türkülerimiz yalnızca bireysel duyguları yansıtmamakta, sosyo-ekonomik şartlar, toplumsal olayların ve kültürel değişimin birer ürünü olarak tarihe de tanıklık etmektedir (Özpolat vd. 2012).

Somut olmayan kültürel mirasımız içerisinde yer alabilecek türkülerimizi yaşatmak ve gelecek nesillere aktarımını sağlamak amacıyla Sivas Muzaffer Sarısözen Güzel Sanatlar Lisesi müzik bölümü öğrencileri ve öğretmenlerinin gönüllülükle gerçekleştirdiği çalışmada Bireysel Ses Eğitimi, Türk ve Batı Müziği Çalgıları, Drama, Toplu Ses Eğitimi ve Türk ve Batı Müziği Çalgı Toplulukları dersleri’nde edinilen bilgi ve becerilerin bütünleştirilebildiği, formal etkinliklerin dışında kalan zaman dilimlerinde öğretmen ve öğrencilerin gönüllü katılımlarıyla, öğrencilerin kişilik ve gelişimlerini destekleyici bir ders dışı etkinliği olarak gerçekleştirilmiştir.

2. Çalışmaya duyulan ihtiyaç

Hızla gelişen teknolojinin yaşamın her alanında sağladığı yararların yanı sıra, müzik kültürümüz üzerine yapmış olduğu olumsuz etkileri gün geçtikçe artmaktadır. Öğrenciler popüler kültür etkisiyle geleneksel müzik kültürümüze yabancı kaldıkları görülmektedir. Öğrencilerde geleneksel kültür bilinci oluşturma, doğumdan ölüme kadar yaşadığı coğrafya üzerinde gerçekleşen düşün, doğum, ölüm, özlem, ayrılık, gurbet, sıra hasreti, aşk vb. bütün toplumsal olayları yalın ve içten ezgilerle anlatan halk müziği verilerimizi öğrenmelerini sağlamak bir ihtiyaç olarak görülmektedir. Öğrencilerde hayal kurma, kurgulama, yaparak ve yaşayarak öğrenme isteği oluşturulması, almış oldukları müzik eğitimini “Drama Yöntemi” ile pekiştirerek türkülerin yaşanmış hikâyelerini sahneye aktarmalarını sağlamak hedeflenmektedir. Çağımızın öğretim yöntemi olan yaparak yaşaya-

rak öğrenme ile öğrencilerin soyut kavramları kolaylıkla anlayabilmeleri, çalan, söyleyen ve hikâyeleri canlandıran, araştıran, sorgulayan, geçmişine sahip çıkan; sahip olduğu kültürel mirasını gelecek nesillere en doğru şekilde taşıyan bireyler olmanın mutluluğunu yaşamalarını sağlamak istegindendir.

Tarih boyunca her insan topluluğunda belirli bir ahlak anlayışının bulunduğu ve bu anlayışın içinde belli milli kahramanların, birçok halk türkülerinin ve destanlarının söylendiği bilinmektedir. Bu anlayış günümüze değin devam edebilmiştir; ancak günümüz koşullarında, milletimizin kültürünün canlı tutması ve kuşaktan kuşağa aktarabilmesi için yeni yöntem ve tekniklere ihtiyaç duyulmaktadır.

Geleneksel müzik mirasımızın gelecek nesillere tarafsız ve doğru bir şekilde aktarılması, Güzel sanatlar liselerinde okuyan öğrencilerin derslerinde öğrenmiş oldukları geleneksel müziklerimizi sadece saz ve söz icrası ile değil; saza ve söze dökülmesini sağlayan yaşanmışlıklarının da aktarılmasını sağlayarak, türkülerimizin “drama yöntemi” ile sahneye taşınması amaçlanmaktadır.

“Yaratıcı drama, bilgilerin birinci elden öğrenilmesini sağlayan en etkin yöntemdir. Bu yöntemle öğrenenler, pasif durumdan kurtularak aktif hale geçer, düşüncelerini özgürce ifade ederler. Gözlem yaparlar, denerler ve kendilerini keşfederler. Bu anlamıyla yaratıcı drama ezberci ve dayatmacı eğitim anlayışına karşı bir alternatiftir” (Aslan, 1999, s.11).

Öğrencilerin türküleri sadece yazılmış bir dörtlüğün bestelenmiş hali olarak algılamaları yerine; türkülerin kültürümüzdeki yerini kavramaları gerekliliği ortadadır. Bizim türkülerimizde sevdâ kokar. Bizim türkülerimizin bazıları hasret, bazıları sevinç, bazıları da hüznü taşır. Türküler acıyı, üzüntüyü, neşeyi, özlemi, hasreti, mutluluğu, kavuşmayı, ayrılığı anlatır. Öğrencilerin almış oldukları müzik eğitimi destekleyici bir oyunculuk deneyimi yaşamaları ve ortaya kalıcı bir ürün koymalarını sağlamak; ayrıca bu çalışma ile oyun temelli bir değerler eğitimiyle gerçekleştirilen etkinliklerimiz sayesinde, beden dilini de etkili bir şekilde kullanmalarını sağlayarak bireysel, sosyal ve toplumsal değerlerin öğrencilere kazandırılması istenmiştir.

3. Çalışmanın hedefleri:

1. Çalışmaya katılan öğrencilerin kendisini kültürel müzik mirasının aktarılmasında bir aracı göreviyle en iyi şekilde ifade edebilen bireyler olarak yetiştirilmesine katkıda bulunmak.

2. Sahneleme etkinlikleri sonunda çalışmada yer alan öğrencilerin bir hikâyeyi kurgulamalarını ve türküyü kendi çalgılarıyla sahnede icra etmelerini sağlamak.

3. Kurgulama ve sahneleme etkinliğinde tam katılım gerçekleştirmek.

4. Hikâyede yer alan karakterleri belirleyip, onları sahnede Müzikli Dramatizasyon tekniği ile canlandırmalarını sağlamak.

5. Çalışmada yer alan 30 öğrenci ve 5 öğretmenin yapılan çalışmalara gönüllü olarak katılımını sağlamak.

6. Türkülerin hikâyesinin canlandırılması ile yaparak yaşayarak öğrenme ilkesi doğrultusunda gerçekleştirilecek etkinliklere çalışmada olan öğrencilerin tamamının katılımını sağlamak.

7. Geçmişten günümüze süregelen türkülerin unutulmaması amacıyla hayal kurabilen ve kurduğu hayali gerçekleştirmenin mutluluğunu yaşayan bireyler olarak yeteneklerini geliştirmelerini sağlamak.

8. Değerler eğitiminin önemini kavrayan, sevgi, saygı, sorumluluk, adalet, yardımseverlik, doğruluk, dürüstlük, güven, özgüven, hoşgörü, alçak gönüllülük, empati, kanaatkarlık, çalışkanlık ve sabırdan oluşan 15 kavramı içselleştirmiş, farkındalık sahibi bireyler olmaları için çalışmak.

9. Öğrencilerin geleneksel müzik kültürüne karşı ilgilerini arttırmak.

10. Milli, manevi ve kültürel değerleri koruyarak; kendi öz müziğini sahnede canlandırmanın mutluluğunu yaşamalarını sağlamak.

4. Çalışmanın Yöntem ve Plan:

4.1. Çalışmanın Yöntemi :

“Drama Yöntemi” ve “Müzikli Dramatizasyon Tekniği” uygulanmıştır. Yönteme ek olarak; Yakından Uzağa ve Aktivite (iş) İlkesi öğretme kılavuzluk etmiştir. Çocukların tüm gelişim alanlarını olumlu yönde etkileyen müzikli dramatizasyon çalışmaları ülkemizde son yıllarda önem kazanmaktadır” (Göncü, 2012).

“Bir olayın, bir öykünün söz, jest ve mimiklerle birleştirilip oyun durumuna getirilmesine ve canlandırılmasına dramatizasyon; eğer bu canlandırma bir müzik eşliğinde yapılıyorsa buna da müzikli dramatizasyon denir. Müzikli Dramatizasyon sözü, müziği ve hareketi birleştiren bir etkinliktir” (MEGEP, 2007).

“Yakından Uzağa İlkesi” ile zamansal ve mekânsal olarak yakın çevreden uzak çevreye doğru giden bir yol izlenmiştir. “Aktivite (iş) İlkesi” Bir diğer anlamı yaparak yaşayarak öğrenme olan bu ilke, öğrencinin etkin hale dönüştürülmesini ve kalıcı öğrenmeyi sağlamaktadır. Yine burada duyu organlarının sayısının artışı önemlidir. Ne kadar çok duyu organı işin içindeyse öğrenci o kadar iyi anlayacaktır.

Bu yöntem öğrencilerin genellikle somut bir ürüne ulaşmak için tek başına veya küçük gruplar halinde bir görev üzerinde uzun bir süre çalışmalarıdır. Öğrenci zihinsel ve fiziksel olarak sürece katılır. Amaç; ortaya bir iş veya eser çıkarmaktır.

Hikâyesi canlandırılacak olan türkü belirlenmiş ve hikâyeye uygun karakterler oluşturulmuştur. Karar verilen türküyü ait hikâyeler araştırılmış ve hikâyenin canlandırma metni hazırlanmıştır. Hikâye canlandırma sürecinde giriş gelişme ve sonuç bölüm çerçeveleri oluşturulmuş öğrencilerin bireysel ve işbirliği içerisinde çalışma deneyimi kazanmaları için zaman zaman bireysel, zaman zaman da grup halinde çalışmaları sağlanmıştır. Hikâyeler birbirini takip eden bölümler halinde hazırlandığı için işbirliği içerisinde ortak çalışmalar yapmışlardır.

4.2. Çalışmanın planı

Faaliyetler	Açıklamalar
1. Çalışma Tanıtımı	Öğrencilere çalışmanın içeriği anlatılmıştır.
2. Türkü Hikâyesinin Araştırılması.	Türkü için yazılmış hikâyeler incelenmiş, en güvenilir kaynaklardan edinilen bilgilerle hikaye belirlenmiştir.
3. Ekibin Görev Dağılımı	Öğrencilerin istek, ilgi ve yeteneklerine göre görev dağılımı yapılmıştır.
4. Saz Ekibinin Belirlenmesi.	Eseri seslendirecek saz ekibi belirlenmiş ve bir orkestra oluşturulmuştur.
5. Solistin Belirlenmesi.	Solo Türkü söyleyecek solist tüm ekibin ortak kararıyla belirlenmiş ve seslendirme çalışmaları planlanmıştır.
6. Notaların Dağıtılması.	Orkestra notaları dağıtılmış ve eser seslendirme çalışmaları başlamıştır.
7. Saz Ekibi ve Solistin Çalıştırılması.	Solo Türkü söyleyecek solist orkestra eşliğinde çalıştırılmıştır.
8. Drama	Türkü hikâyesi doğrultusunda doğaçlama ve rol oynama tekniklerine uygun olarak canlandırmalar yapılmış. Dramatizasyon tekniği ile hikayenin sahnede canlandırılma çalışmaları yapılmıştır.

9. Kostümlerin Hazırlanması.	Canlandırma etkinlikleri için türkü hikâyesinde geçen karakterlerin kullanacağı yöresel kıyafetler veli desteği sağlanarak temin edilmiştir.
10. Etkinliğin Sahnelenmesi	Hikâyenin koro ve orkestra eşliğinde sahnede canlandırılma ve seslendirilmesi yapılmıştır.
11. Değerlendirme.	Yapılan tüm çalışmaların değerlendirilmesi.

5. Çalışmanın uygulanması:

Çalışmanın tanıtımı aşamasında öğrencilere çalışmanın içeriği anlatılmıştır. Türkü hikâyelerinin araştırılması aşamasında literatür taraması yapılarak belirlemiş olduğumuz Sivas-Şarkışla yöresine ait “**Bedir**” isimli türkünün derleyicisi İhsan ÖZTÜRK ile görüşme yapılmıştır.

BEDİR TÜRKÜSÜ

Üğrünü Üğrünü Gelir Dereden

Benlerini Sayamadım Kareden

Sevdiğimi Bana Yazsa Yaradan

Şen Ol Yaylam Şen Ol Bedir Geliyor

Şu Dereden Cıvı Cıvı Kuş Gelir

Armağanlar Dolu Gider Boş Gelir

Sevda Bilmeyene Hayal Düş Gelir

Şen Ol Yaylam Şen Ol Bedir Geliyor

Çıkaydım Şu Dağların Üçünü

Ben Ağladım Yar Yüklendi Göçünü

Efkarlıydım Soramadım Suçumu

Şen Ol Yaylam Şen Ol Bedir Geliyor

Boğazında Lira Alında Altın

Bedir'i Vermiyor Şu Gürcü Hatun

Param Çok Değil Ki Alayım Satın

Sen Ol Yaylam Sen Ol Bedir Geliyor

Kaleye Çıktım Ki Teli Görünsün

Kara Bağrım Delik Delik Delinsin

Kötü Şevki Sürüm Sürüm Sürünsün

Şen Ol Yaylam Şen Ol Bedir Geliyor

Kanak Boğazında Ardından Yettim

Kızıyandı'ya Kadar Beraber Gettim

Bedir'i Yaylaya Emanet Ettim

Şen Ol Yaylam Şen Ol Bedir Geliyor(<http://www.turkulife.com.tr/kunye/>).

Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre görev dağılımı yapılmış toplam 30 kişiden oluşan öğrenci çalışma grubundan; 1 öğrenci hikayenin anlatıcılığı görevine, 1 öğrenci solist olarak, 8 öğrenci eseri çalgılarıyla seslendirmek için oluşturulan orkestra grubuna, 1 öğrenci teknik masada, 1 öğrenci fotoğraf çekimleri, 18 öğrenci de koro ve dramatizasyon çalışmaları için görevlendirilmiştir.

Orkestraya notalar dağıtılmış ve eser seslendirme çalışmaları başlamış, türkü söyleyecek solist ve koro elemanları orkestra eşliğinde çalıştırılmıştır. Türkü hikâyelerinin sahnede canlandırılma çalışmaları yapılmış, canlandırma etkinlikleri için türkü hikâyesinde geçen karakterlerin kullanılacağı yöresel kıyafetler velilerin desteği sağlanarak temin edilmiştir. Hikâye sahnede canlandırılmış, çalışmalar sonunda yapılan tüm etkinliklerin değerlendirmesi yapılmıştır.

6. İzleme ve değerlendirme:

Okul Müdürü, 1 drama eğitmeni, 5 müzik öğretmeni ve okul- aile birliği başkanından oluşan “Proje İzleme ve Değerlendirme Komisyonu” kurulmuş olup bu komisyon her ay yapılan çalışmaları kontrol etmiştir.

Uygulamalar sırasında yapılan çalışmaların fotoğraf ve videoları kaydedilmiş, bu fotoğraf ve videolar sonrasında izlenerek değerlendirmeleri yapılmıştır

Uygulamalar esnasında ve sonunda öğrenciler ve velileri ile görüşmeler yapılmıştır. Yürütülen proje ile değerli bir kültür varlığımız olan türkülerimizi ve bunların taşıdığı değerleri öğrencilerimizin kazanmalarına yönelik değerlendirmeler yapılarak ve konuyla ilgili olarak velilerinin görüşleri alınmıştır.

7. Çalışmanın amaç ve hedeflere ulaşma düzeyi:

Projeye katılan öğrencilerin kendisini sahnede en iyi şekilde ifade edebildikleri gözlemlenmiştir.

Müzikli dramatizasyon etkinlikleri sonunda 30 öğrencinin tamamının bir canlandırmayı bir ekip çalışması ile uyum içerisinde gerçekleştirmeleri sağlanmış, dramatizasyon etkinliklerine katılım gerçekleşmiştir.

Sivas Şarkışla’da yaşanmış gerçek bir hayatın hikayesi olan “Bedir Türküsü” nün hikayesi sahnede canlandırılmıştır.

Çalışmalar ilgiyle takip edilmiş ve çalışma süresi boyunca her etkinlikte okul idaresi, veli, öğrenci ve öğretmenler işbirliği içerisinde çalışmalarını yürütmüştür. 5 numaralı hedefte yer alan 1 idareci, 5 öğretmen, 30 öğrenci ve okul aile birliği başkanı önderliğinde gönüllü velilerimiz çalışma boyunca aktif olarak katılım gerçekleştirmiştir.

Türkü hikâyeleri drama yöntemi ile sahneye uyarlanmış ve okulun tiyatro sahnesinde hikâyeyi canlandırmışlardır. Canlandırma etkinliğini yapacak ve orkestrada çalma görevini üstlenen öğrencilerin etkinliklere tamamının katılımı ile gerçekleşmiştir.

- Yapılan tüm çalışmalar içerisinde milli ve manevi değerlerine sahip çıkan bireyler olarak türkülerimizi gelecek nesillere yaparak-yaşayarak aktarılabilceğini göstermiş olmanın mutluluğunu yaşamışlardır. 10. Numaralı hedef gerçekleşmiştir.

- Yapılan tüm çalışmaların öğrencilerin kişilik gelişimine katkıda bulunduğu ve özgüvenlerini arttırdığı görülmüştür. Bunun ispatını da sahnede sergilemiş oldukları başarılı performansları ile göstermişlerdir.

- Değerler eğitimi kapsamında öğrencilere ve oyunculara hatırlatılmak istenilen ve hedeflerde belirtilen 15 kavram türkü hikayelerinin aktarımında ilgili bölümlerde işlenmiştir.

- Bu çalışmada yer alan 15-17 yaş aralığında 12 kız 18 erkek öğrenci yapılan çalışmalara her hafta gönüllü olarak titizlikle katılmıştır.

8. Sürdürülebilirlik ve yaygınlaştırılabilirlik:

- Bu çalışmada eğitimin her kademesinde yer alan öğrencilere uygulanabilir ve öğrenciler için model oluşturabilir.

- Yaparak yaşayarak öğrenme temel alınarak öğrenme “bireyin yaşantıları yoluyla” gerçekleştiği için öğrenci öğrenme sürecine bizzat aktif olarak katılmıştır.

- Çalışmanın eğitimin her kademesinde uygulanması gelecek nesillerde okuyan, araştıran, sorgulayan, kültürel mirasına sahip çıkan, çalan, söyleyen ve hikâyeleri canlandıran, sahip olduğu kültürel mirasını gelecek nesillere en doğru şekilde taşıyan ve yeni fikirler üretebilen bireylerin artması için temel teşkil edeceği düşünülmektedir.

9. Çalışmanın fotoğrafları





KAYNAKÇA

- Aslan, A., Aykanat, N. Beden, D. vd (2008). *Türkiye'nin Somut Olmayan Kültürel Mirası*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı yayınları.
- Göncü, İ.,Ö.,(2012). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Müzikli Dramatizasyon Çalışmalarının İncelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy* 2012, Volume: 7, Number: 3, Article Number: D0097.
- Madran, E. ve Özgönül, N. (2005). *Kültürel ve Doğal Değerlerin Korunması*. Ankara: TMMOB Mimarlar Odası.
- Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Yaygınlaştırılması Projesi (MEGEP), (2007). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Müzik Etkinlikleri 2*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Oğuz, M. Ö. (2007). UNESCO, Kültür ve Türkiye. *Milli folklor dergisi*, 73, 5-11. <https://www.millifolklor.com/PdfViewer.aspx?Sayi=73&Sayfa=2>
- Oğuz, M. Ö. (2013a). Terim Olarak Somut Olmayan Kültürel Miras. *Milli Folklor Dergisi*, 100, 5-13.
- Oğuz, M. Ö. (2013b). *Somut Olmayan Kültürel Miras Nedir?*. Ankara: Geleneksel.
- Oğuz, M.Ö., Özay, Y. ve Pulat, T. (2005). Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi.(Çev.). *Milli Folklor Dergisi*, 65, 163-171.
- Özpolat, V., Demirbaş, H. ve Kocaman, H. (2012). *Toplumsal hafızanın demokrasi kültürü ve insan hakları eğitiminde işe koşulmasının bir yöntemi: Türkülerimiz*. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi: Değişen Dünyada Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitiminde Yeni Yönelimler ve Sorunlar Sempozyumu Bildiri Kitapçığı içinde (s. 237-245), Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İstanbul: Pegem Akademi Yayınları.
- Pehlivan, A. ve Kolaç, E. (2016). Açık- örgün eğitim sosyal bilgiler ders kitapları ve öğretim programında somut olmayan kültürel miras öğeleri. *Turkish Studies (Elektronik)*, 11(19), 655 - 670. DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.10095>
- Şeker, F. (2019). Kültürel Mirasın Turizme katkısı ve Çocuk Dostu Antik Kentler. II. Uluslararası Çocuk Dostu Turizm Kongresi Bildiri Metinleri içinde (15-28). ,Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Turizm Fakültesi, Sivas: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Yayınları.

<http://www.turkulife.com.tr/kunye/>

Bölüm 22

REHBERLİK VE ARAŞTIRMA MERKEZİNE BAŞVURAN ÖĞRENCİLERİN ZEKÂ PUANLARININ DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ



Öznur TULUNAY ATEŞ¹

Musa ANAÇ²

Özlem AKIN MART³

¹ Doç. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Yönetimi

³ Doktora Öğrencisi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Yönetimi

Giriş

Çağlar boyunca eğitim, ülkelerin kalkınması için önemli konulardan biri olmuştur ve günümüzde de önemini korumaya devam etmektedir. Bu nedenle eğitimde fırsat eşitliği ile öğrencilerin eğitim hizmetlerinden yararlandırılması, kalkınmak isteyen toplumların temel amaçlarından biri haline gelmiştir (Uçkaç, 2003). Fakat eğitimde fırsat eşitliği konusunda yaygın bir anlaşmazlık vardır. Buna göre her çocuğun okula yasal olarak gitmesi ya da her çocuğun okul kaynaklarından eşit olarak faydalanabilmesi anlaşmazlığın kilit noktasıdır (Lazenby, 2016). Yaşanan anlaşmazlıkların eğitimde fırsat eşitliği tanımlarındaki farklılıklara da yansıdığı söylenebilir. Tan'a (1987) göre eğitimde fırsat eşitliği, her öğrencinin kaynaklara ulaşabilmesi ve onlardan yararlanabilmesidir. Aksu ve Cantürk'e (2015) göre ise, her bireyin farklılıklarına göre bütün imkânlardan faydalanmasıdır. Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının 42. maddesinde, *'Devlet, maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdüröbilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar. Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır'* ifadesinin yer alması Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliğinin ne denli önemli olduğunu kanıtlar niteliktedir. Fakat bazı çalışmalarda (Mercik, 2015), Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliği yerine 'biçimsel eşitlik' çalışmalarının ön plana çıktığı belirtilmektedir.

Eğitimdeki fırsat eşitliğini açıklamak için Tan (1987) çalışmasında 5 model önermiştir. Bunlar; meritokrasi modeli, köktenci model, geleneksel tutucu model, evrimci liberal model ve ödünleyici liberal modeldir (Tan, 1987). Bu 5 modelin hepsinde de eğitsel başarının kalıtım ve çevre faktörleri ile ilişkili olduğu vurgulanmış olup; özellikle meritokrasi modelinde, çocukların öğrenme gizillerinin doğuştan eşit olmadığı ve aile özelliklerinin eğitsel başarıda önemli bir unsur olduğu vurgulanmıştır (Hesapçıoğlu & Dündar, 2011). Köktenci modelde ise eğitsel başarıda, aile çevresinin yetenekten daha önemli belirleyici olduğu, zekânın gelişimi için yoksul kökenden gelen öğrencinin şansının çok az olduğu ifade edilmiştir (Tan, 1987). Oluşan bu dezavantaja öğrencinin ailesinin sosyo-ekonomik statüsü, ebeveyn eğitimi, yaşanan yerleşim yeri ve devam edilen okul türü de eklenince eğitimdeki fırsat eşitliğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi kaçınılmazdır (Ergün, 2019).

Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde bulunan Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) öğrencileri tanılama ve yerleştirme görevi ile dezavantajlı bireylerin eğitim başarısı arttırmada önemli rol oynamaktadır (Kuzgun, 2019). RAM'larda yapılan bu tanılama sürecinde, aile ve okul öğretmenlerinden bilgiler toplanması ve öğrencinin zekâ testleri ile zekâ puanının (IQ) hesaplanması sonucu özel eğitim kurulunun kararı doğrultusunda yapılmaktadır (Börkan, Öztetur, Yılmaz, Çetintaş, Gülcan,

& Özcan, 2017). Yapılan bu tanılamada RAM'lar için zekâ puanı önemli bir veridir. Her ne kadar zekâ, soyut ve doğrudan gözlemlenemeyen bir yapıya sahip olsa da zekâ testleri bireyin zekâsı konusunda kısmi olarak bilgiler vermektedir (Salman, Şimşek, Turfanda, & Salman, 2017).

Günümüzde RAM'larda sıklıkla kullanılan Leiter Uluslararası Performans testi, Stanford Binet Zekâ testi ve WISC-R testleri uzun yıllardır öğrencilerin IQ hesaplamasında kullanılmaktadır (Bulut, 2020). IQ hesaplaması kullanılarak yapılan tanılamalarda önemli olduğu düşünülen bazı değişkenler de mevcuttur. Bu değişkenler arasında anne ve babanın eğitim düzeyi ve aile geliri (Colom & Florea-Mendoze, 2007; Ghazi, Isa, Aljunid, Shah, Tamil, & Abdalqader, 2012; Sidhu, Malhi & Jerath, 2010; Vista & Grantham, 2010); aile gelir düzeyi (Ghazi, Isa, Aljunid Shah, Tamil & Abdalqader, 2012; Zagorsky, 2007); yalnızca anne ve baba eğitim düzeyi (Lemos, Almeida & Colom, 2011; Rowe, Jacobson, & Oord, 1999; Vista & Grantham, 2010); anne-baba eğitim düzeyi, baba mesleği ve aile geliri (Strenze, 2007), kişi başı aile gelirleri (Barber, 2005; Dickerson, 2006; Gelade, 2008; Hunt & Wittmann, 2008; Templer & Arikawa, 2006); anne babanın eğitim düzeyi, sınıf seviyesi, kardeş sırası ve okul türü (Coşkun, 2018) olarak gösterilebilir.

İlgili literatür incelendiğinde çocuğun bilişsel gelişiminde ebeveynlerin eğitim ve gelirlerin önemi vurgulanmış olsa da (Davis-Kean, 2005), bu konuda gelişmekte olan ülkelerde çok az araştırma olduğu (Sidhu, Malhi, & Jerath, 2008; Vazir, Naidu, & Vidyasagar, 1998) ifade edilmektedir. Türkiye'de gerçekleştirilen çalışmalara bakıldığında ise, üstün yetenekli öğrencilerin IQ puanlarının anne-baba eğitimi ve aile geliri değişkenleri açısından ele alındığı (Köksal & Boran, 2015), üstün zekâlı çocuklarda zekâ bölümüne (IQ) olası etkili faktörlerin incelenmesi (Coşkun, 2018) gibi çalışmaların yapıldığı görülmekte olup, bu çalışmaların alanyazında sayıca az olduğu söylenebilir. Ayrıca gerçekleştirilen her iki çalışmada da sadece üstün zekâlı öğrencilerin ele alındığı dikkat çekmektedir. Bu nedenle bu çalışmada RAM'a başvuran öğrencilerin demografik özelliklerinin zekâ puanlarına etkisi incelenmesi ile üstün zekâlı öğrencilerin yanında dezavantajlı grupta yer alan özel eğitim gerektiren öğrencilere ulaşılmasının konuya farklı açıdan yaklaşılmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, RAM'a başvuran öğrencilerin zekâ puanları demografik özelliklerine (cinsiyet, ailenin gelir durumu, anne-baba eğitim seviyesi, anne babanın birliktelik durumu, öğrencinin tanısı ve sınıf seviyesi) göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır? sorularına cevap aramaktır.

2. Yöntem

Bu araştırmada karşılaştırmalı nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karşılaştırmalı nicel araştırma yönteminde, bağımsız değişkenin düzeyleri bağımlı değişkenler açısından karşılaştırılır (Fraenkel & Wallen, 2006). Bu açıdan bu araştırmanın bağımlı değişkenleri IQ puanları, bağımsız değişkenleri ise cinsiyet, ailenin gelir durumu, anne-baba eğitim seviyesi, ailenin birliktelik durumu, öğrencinin tanısı ve sınıf seviyesidir. Araştırmada Burdur Rehberlik ve Araştırma Merkezi'ne 2018 yılında yapılan başvurulara ait veriler incelenmiştir. Örneklem 42 kız, 98 erkek olmak üzere toplam 140 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğrencilere RAM da uygulanan 3 farklı zekâ testi: Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği (WISC-R), Stanford Binet Zekâ testi, Leiter Uluslararası Performans Ölçeği) ve kişisel bilgi formlarından yararlanılmıştır. Öğrencilerin IQ puanları ve tanımlayıcı değerleri Tablo 1'de özetlenmektedir.

Tablo 1. Öğrencilerin IQ Puanları ve Tanımlayıcı Değerlerine İlişkin Bilgiler

Değişkenler	Kategoriler	Frekans	Yüzde
Anne-Meslek	Çalışmıyor	118	84
	Esnaf	1	0.7
	Memur	6	4.3
	İşçi	15	11
	Çalışmıyor	11	8
Baba-Meslek	Çiftçi	18	13
	Esnaf	21	15
	Memur	9	6
	İşçi	81	58
Anne eğitim seviyesi	Okur-yazar değil	6	4
	İlkokul	72	51
	Ortaokul	30	21
	Lise	22	16
	Üniversite	10	7
Baba eğitim seviyesi	Okur-yazar değil	3	2
	İlkokul	79	56
	Ortaokul	21	15
	Lise	25	18
	Üniversite	12	9

Annenin sağ-ölü olması	Sağ	139	99.3
	Ölü	1	.7
Babanın sağ-ölü olması	Sağ	137	97.9
	Ölü	3	2.1
Aile birliktelik durumu	Birlikte	120	86
	Ayrı	20	14
Aile gelir durumu	Asgari ücret altı (1603 TL ve altı)	31	22
	Asgari ücret (1603 TL)	64	46
	Asgari ücret üstü(1603 TL üstü)	45	32
	Zihinsel yetersizlik	135	96.4
RAM'a başvuru nedeni	Üstün yetenek	2	1.5
	Dil-konuşma güçlüğü	3	2.1
	Normal	45	32
Öğrencinin Tanısı	Özel Öğrenme Güçlüğü	50	35.7
	Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik	37	26.4
	Orta Düzeyde Zihinsel Yetersizlik	3	2.1
	Ağır Düzeyde Zihinsel Yetersizlik	3	2.1
	Üstün yetenek	2	1.7

Tablo 1 incelendiğinde, öğrencilerin annelerinin çoğunluğunun çalışmadığı (%84), babalarının çoğunluğunun işçi olduğu (%58), anne ve babalarının öğrenim durumlarının genellikle ilkökul (anne %51, baba %57) düzeyinde olduğu, ebeveynlerinin sağ-ölü olma durumları incelendiğinde büyük çoğunluğunun sağ olduğu (anne %99, baba %98), ailelerin çoğunluğunun ayrı olmadığı (%86), ailelerin ekonomik gelir durumları incelendiğinde %46'sının asgari ücret ile geçindiği, %32'sinin asgari ücretin üstünde, %22'sinin ise asgari ücret altında gelir durumuna sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin RAM'a başvuru nedeninin çoğunlukla zihinsel yetersizlikten dolayı olduğu (%96.4), öğrencilerin tanısının büyük oranda özel öğrenme güçlüğü olduğu (%35.7) söylenebilir.

2.1. Veri toplama araçları

Araştırmada veriler, öğrencilere RAM’da uygulanan 3 farklı zekâ testinden (Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği, Stanford Binet Zekâ testi, Leiter Uluslararası Performans Ölçeği) birinin puanı ve kişisel bilgi formundan elde edilmiştir.

2. 1. 1. Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği (WISC-R)

Zekânın farklı bileşenlerinin ölçen temel ve alt testlerden oluşmaktadır (Çelik, 2013). Wechsler Bellevue tarafından 1949 yılında geliştirilmiş ve 1974 yılında gözden geçirilmiş formu (WISC-R; Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised) oluşturulmuştur (Tan, Soysal, Aldemir, & Işık, 2012). Geliştirilen bu zekâ ölçeği, son halini 2003 yılında Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği-IV (WISC-IV) ile almıştır (Çelik, 2013). 5 ile 15 yaş arasındaki çocukların zekâlarını ölçmek için kullanılan WISC-IV testi, 10 temel ve 2 yedek alt testten oluşur. Yapılan bu testlerin sonucunda öğrencilerin sözel ve performans zekâ puanlarına ulaşmaya çalışılır (Yiğit, Erden, & Çelik, 2015).

2. 1. 2. Stanford- Binet Zekâ Testi

Alfred Binet ve Theodore Simon 1905 yılında ‘Binet-Simon’ olarak geliştirdikleri testi, Stanford Üniversitesi 1916 yılında standardize ederek 1937 yılında revize etmiş ve Stanford-Binet Zekâ Testi adı altında yayınlamıştır. Test 1960, 1972, 1987 ve 2003 yıllarında revize edilerek şu anki halini almıştır (Tunalı, 2007). Stanford-Binet zekâ testi 2 ile 18 yaş arasına uygulanan bireysel bir zekâ ölçeği olup, hem sözel hem de performansa yönelik becerileri ölçmede kullanılır (Kemer & Çakan, 2020).

2. 1. 3. Leiter Uluslararası Performans Ölçeği

Russell Leiter tarafından 1939 yılında geliştirilen 5-16 yaş arasındaki bireylere uygulanan ve sözel olmayan bir zekâ ölçeğidir. Her yaş için farklı alt test içeren ölçeği RAM’lar orijinal haliyle kullanılmaktadır. (Kemer & Çakan, 2020).

2.1.4. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu içerisinde bireylerin adının soyadının, cinsiyetinin, anne mezuniyet durumunun, baba mezuniyet durumunun ve aile gelir düzeyinin sorulduğu kategorik seçeneklerden oluşan bir formdur. Formun içeriği incelenerek ilgilenilen araştırma değişkenleri araştırmacılarca belirlenmiştir.

2. 2. Verilerin analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizi, SPSS 22 aracılığıyla bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde betimleyici istatistikler, parametrik ve non-parametrik testler uygulanmıştır. Veri

analizine geçmeden önce analizin geçerli ve güvenilir olması için veriler kontrol edilmiştir. Verilerin normal dağılıp dağılmadığı incelenirken; ortalama, ortanca ve mod değerlerine, çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenerek merkezi eğilim ölçülerindeki normalliğin kontrolü; histogram, box-plot, normal Q-Q ve eğimden arındırılmış Q-Q grafikleri aracılığıyla da grafikler ile normalliğin kontrolü sağlanmıştır. Yapılan analizlerde aritmetik ortalama, medyan ve mod'un birbirine yakın değerler aldığı görülmüştür. Analiz sonucunda cinsiyet (ortalama: 1.7, mod: 1.7, medyan: 2.0); ailenin gelir durumu (ortalama: 2.1, mod: 2.1, medyan: 2.0), annenin eğitimi (ortalama: 1.2, mod: 1.2, medyan: 1.0) ve babanın eğitim seviyesi (ortalama: 1.3, mod: 1.3, medyan: 1.0), öğrencinin sınıf seviyesi (ortalama: 1.3, mod: 1.2, medyan: 1.0), öğrencinin tanısı (ortalama: 1.7, mod: 1.7, medyan: 2.0) değişkenlerinin normal dağıldığı görülmüştür. Ayrıca çarpıklık ve basıklık katsayılarının +1 ve -1 arasında olduğu, histogram grafiğinde normal dağılım eğrisi simetrik ve çan eğrisi şeklinde, normal Q-Q grafiğinde noktalar 45 derecelik çizgiye yakın ve eğiliminden arındırılmış Q-Q grafiğinde verilerin yatay sıfır çizgisi etrafında rastgele dağılım gösterdiği görülmüştür. Normal dağılım göstermeyen değişken ise anne ve babanın birlikteliğidir.

Verilerin çözümlenmesinde betimleyici istatistikler, varyansların homojenliği durumunda parametrik testlerden t-testi ve anova kullanılırken; varyansların homojen olmadığı durumlarda ise parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney-U Testi kullanılmıştır. İstatistiksel çözümlemeler için anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak esas alınmıştır. Anlamlı bulunan sonuçların etki büyüklüğü ise (eta kare/eta square) küçük düzeydeki etki için .01, orta düzeydeki etki için .06; büyük düzeydeki etki için ise .14 (Green & Salkind, 2005) olarak alınmıştır. Bu çalışmada bazı değişkenlerde frekansların düşük olduğu tespit edilmiştir. Bundan dolayı veri setinde değişiklikler yapılmıştır. Çünkü merkezi limit teoremine göre örneklemin en az 30 olması koşuluyla verinin normal dağılım sergileyeceğini kabul edilmektedir (Erilli, 2015). Bu noktada normallik testlerinde ve gruplar arasında anlamlı farklılıklar test edilirken bazı değişkenler $n > 30$ koşulunu sağlayacak şekilde birleştirilmiştir. Örneğin; anne babanın eğitim düzeyi (okur yazar değil, ilkökul ortaokul şeklinde bir grup, lise ve üniversite şeklinde ikinci grup olarak ayrılmıştır).

3. Bulgular

Araştırmanın bulgular kısmında öğrencilerin IQ puanlarının; cinsiyete, aile gelir durumuna, anne ve babanın eğitim seviyesine, öğrencilerin tanısına, ebeveynlerin birliktelik durumuna ve öğrencilerin sınıf seviyesine göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmiş ve tablolarda yer verilerek incelenmiştir.

3. 1. Öğrencilerin IQ Puanlarının Cinsiyete göre Farklılığı

Öğrencilerin IQ puanlarının, cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan t-testi bulguları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin IQ Puanlarının Cinsiyete göre Farklılığı

Cinsiyet		n	$\bar{x}$	s	t	df	p
IQ puanı	Kız	42	5.38	1.46	0.371	138	0.71
	Erkek	98	5.27	1.57			

Tablo 2 incelendiğinde, kız öğrencilerin IQ puanları ($\bar{x} = 5.38$) ile erkek öğrencilerin IQ puanları ($\bar{x} = 5.27$) arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$t_{(138)} = 0.371$, $p > 0.05$]. Buna göre, öğrencinin kız ya da erkek olmasının IQ puanlarında anlamlı bir fark oluşturmadığı söylenebilir.

3. 2. Öğrencilerin IQ Puanlarının Aile Gelir Durumlarına Göre Farklılığı

Öğrencilerin aile gelir durumuna göre IQ puanlarının belirlenmesi için yapılan anova bulguları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin IQ puanlarının Aile Gelir Durumuna Göre Farklılığı

	Kareler Toplamı	d	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	11.825	2	5.912		
Grup içi	315.968	137	2.306	2.56	0.81
Toplam	327.793	139			

Tablo 3 incelendiğinde, ailenin gelir durumuna göre öğrencilerin IQ puanına etkisi anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır [$F_{(2-137)} = 2.56$, $p > 0.05$]. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin IQ puanları aile gelir durumlarına göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

3. 3. Öğrencilerin IQ Puanlarının Anne-Baba Eğitim Seviyesine Göre Farklılığı

Öğrencilerin anne-baba eğitim seviyesine göre IQ puanlarının belirlenmesi için yapılan t-testi bulguları Tablo 4 ve Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin IQ Puanlarının Anne Eğitim Seviyesine göre Farklılığı

Anne eğitim seviyesi	n	$\bar{X}$	Ss	t	df	p
IQ	Ortaokul ve altı	108	5.23	1.41	-1.07	138
	Lise ve üstü	32	5.56	1.88		

Tablo 4'e göre, öğrencilerin IQ puanlarına ilişkin ortaokul ve altı eğitim seviyesine sahip annelerin ortalamaları ($\bar{x}=5.23$) ile öğrencilerin IQ puanlarına ilişkin lise ve üstü eğitim seviyesine sahip annelerin ortalamaları ($\bar{x}=5.56$) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir [$t_{(138)}=-1.07$; $p>0.05$]. Bu durumda öğrencilerin IQ puanlarının annelerinin eğitim seviyesine göre anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir.

Tablo 5. Öğrencilerin IQ Puanlarının Baba Eğitim Seviyesine göre Farklılığı

Baba eğitim seviyesi	n	$\bar{X}$	Ss	t	df	p	
IQ	Ortaokul ve altı	103	5.28	1.43	-.328	138	.743
	Lise ve üstü	37	5.37	1.80			

Tablo 5'e göre öğrencilerin IQ puanlarına ilişkin ortaokul ve altı eğitim seviyesine sahip babaların ortalamaları ($\bar{x}=5.28$) ile, öğrencilerin IQ puanlarına ilişkin lise ve üstü eğitim seviyesine sahip babaların ortalamaları ($\bar{x}=5.37$) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir [$t_{(138)}=-.328$; $p>0.05$]. Bu durumda öğrencilerin IQ puanlarının babaların eğitim seviyesine göre anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir.

3. 4. Öğrencilerin IQ Puanlarının Tanısına Göre Farklılıkları

Öğrencilerin tanısına göre IQ puanların belirlenmesi için yapılan t-testi bulguları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin IQ puanlarının Tanılarına göre Farklılığı

Öğrenci tanısı	n	$\bar{X}$	Ss	t	df	p	
IQ	Normal	47	6.29	1.38	6.09	138	.000
	Zihinsel Yetersizlik	93	4.80	1.36			

Tablo 6'daki bulgular incelendiğinde öğrencilerin IQ puanlarının öğrenci tanılarına göre anlamlı farklılık gösterdiği söylenebilir [$t_{(138)}=6.09$; $p<0.05$]. Test sonucunun etki büyüklüğü $d=0.51$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer farkın orta derecede olduğunu göstermektedir. Ortalama değerleri dikkate alındığında, normal tanıılı öğrencilerin ($\bar{x}=6.29$) IQ puanlarının, zihinsel yetersizlik tanıılı öğrencilerin ($\bar{x}=4.80$) IQ puanlarına göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

3. 5. Öğrencilerin IQ Puanlarının Ebeveynlerin Birliktelik Durumuna Göre Farklılıkları

Öğrencilerin ebeveynlerin birliktelik durumuna göre IQ puanlarını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi bulguları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin Ebeveynlerinin Birliktelik Durumuna Göre IQ Puanları

Ailenin birliktelik durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Birlikte	120	75.12	9014.00	646.000	-3.389	.001
Ayrı	20	42.80	856.00			

Tablo 7'deki bulgular incelendiğinde, öğrencilerin IQ puanları ile ebeveynlerinin birlikte ya da ayrı olma durumu arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (Birlikte-ayrı olma durumu ($U=646.000$, $p<0.05$). Bu durumda, öğrencinin ailesinin birlikte olmasının öğrencinin IQ puanı üzerinde etkisi olduğu söylenebilir. Bu farklılığın yönünü belirlerken, ailesi birlikte olanların IQ puanı sıra ortalamasının (75.12), ayrı olanların sıra ortalaması değerine (42.80) göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

3. 6. Öğrencilerin IQ Puanlarının Sınıf Seviyelerine Göre Farklılıkları

Öğrencilerin sınıf seviyelerine göre IQ puanlarını incelemek için yapılan anova testi bulguları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin Sınıf Seviyelerine Göre IQ Puanları

Sınıf seviyesi	n	$\bar{X}$	Ss	t	df	p
IQ	Anasınıfı ve	105	5.19	1.39	-1.56	.120
	ilkokul					
	Ortaokul ve lise	35	5.65	1.87		

Tablo 8'de görüldüğü gibi IQ puanlarına ilişkin anasınıfı ve ilkokula giden öğrencilerin ortalamaları ($\bar{X}=5.19$) ile, ortaokul ve liseye giden öğrencilerin ortalamaları ($\bar{X}=5.65$) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir [$t_{(138)}=-1.56$; $p>0.05$]. Bu durumda öğrencilerin IQ puanlarının sınıf seviyelerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, öğrencilerin IQ puanlarının, öğrencilerin tanıları ve ebeveynlerinin birliktelik durumuna göre farklılaşırken; cinsiyet, ailenin geliri, anne-baba eğitim ve öğrencilerin sınıf seviyelerine göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Araştırmadaki öğrencilere ilişkin demografik bilgiler incelendiğinde öğrencilerin annelerinin çoğunluğunun çalışmadığı, babalarının çoğunluğunun işçi olduğu, anne ve babalarının öğrenim durumlarının genellikle ilkokul düzeyinde olduğu, ebeveynlerinin büyük çoğunluğunun sağ olduğu, ailelerin çoğunluğunun birlikte olduğu, ailelerin ekonomik gelir durumları yaklaşık olarak yarsının asgari ücret, diğer yarısının

ise asgari ücretin üstünde ve altında gelir durumuna sahip olduğu görülmektedir. Bunların yanında öğrencilerin RAM'a başvuru nedenin çoğunlukla zihinsel yetersizlikten dolayı olduğu ve öğrencilerin tanısının büyük oranda zihinsel yetersizlik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada, öğrencilerin IQ puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, birçoğunun bu bulguyu desteklediği söylenebilir. Köksal ve Boran (2015) üstün zekâlı kız ve erkek öğrencilere yönelik 2005 ve 2013 yıllarını içeren tanılmalarda, öğrencilerin sözel, performans ve toplam IQ puanları açısından anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Court (1983) çalışma grubunun IQ puanını hesaplamada Raven'in Standart İlerleyen Matris (Standard Progressive Matrices) testini kullanmış ve çalışmanın sonucunda IQ puanlarında cinsiyet açısından farkın olmadığı gösterilmiştir. Benzer şekilde, Lynn (1994) 5-10 yaş arasındaki çocukların IQ puanlarını karşılaştırmış ve sonuçta kız veya erkekler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığına ulaşmıştır. Van der Sluis ve diğerleri (2006), Hollanda'daki kız ve erkeklerin IQ puanlarını karşılaştırmış, 18-46 yaş aralığında kadın ve erkek yetişkinler için Wechsler Zekâ Testini (WAIS-III) kullanmışlar ve kadın ve erkekler arasında IQ puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediğini belirlemişlerdir. İki yıl sonra Van der Sluis ve diğerleri (2008); Hollanda ve Belçika'daki kız ve erkek çocukların IQ puanlarını cinsiyete göre karşılaştırmış ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığına ulaşmışlardır. Bu çalışmaya paralel bulguların yanında, araştırmanın bulgularıyla çelişen çalışmaların da olduğu görülmektedir (Lynn, Fergusson, & Horwood, 2005; Lynn & Kanazawa, 2011).

Araştırmada, öğrencilerin IQ puanlarının aile gelirlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bulgusunu destekler şekilde Colom ve Florea-Mendoze (2007), Brezilya'da farklı sosyal sınıflardaki ailelerden oluşan 641 çocuk üzerinde aile geliri ve çocukların zekâları üzerine yaptıkları çalışmada, aile gelirinin çocukların zekâ seviyeleriyle düşük ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın bulgusunun aksine aile gelirinin çocukların ve gençlerin gelişimiyle ilişkili olduğu (Brooks-Gunn & Duncan, 1997; Haveman, Wolfe, & Spaulding, 1991; Huston, McLoyd, & Garcia Coll, 1994; Strenze, 2007); anne ve babanın eğitim düzeyi ve aile geliri değişkenlerinin önemli olarak düşünüldüğü görülmektedir (Rowe, Jacobson, & Oord, 1999, Sidhu, Malhi, & Jerath, 2010; Strenze, 2007, Vista & Grantham, 2010). Zagorsky (2007), Amerika'da 7403 yetişkinin katılımı olan çalışmada; katılımcıların IQ test puanlarını ASVAB (Armed Services Vocational Aptitude Battery) zekâ ölçeği yardımıyla hesaplamış ve IQ puanlarının elde edilen gelirle doğrudan ilişkili olduğunu belirtmiştir. Başka bir araştırmada Ghazi ve diğerleri (2012) 529 çocuk üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında,

aile gelir düzeyinin IQ düzeyi ile ilişkili olduğuna ulaşmışlardır. Ayrıca 129 farklı ülkedeki insanların zenginliği ile zekâları arasındaki pozitif bir ilişki olduğuna ulaşan Lynn & Vanhanen'in (2002) yanında, insanların ortalama IQ'ları ile kişi başı aile gelirleri arasında pozitif bir korelasyon olduğu başka çalışmalarda da desteklenmektedir (Barber, 2005; Dickerson, 2006; Gelade, 2008; Hunt & Wittmann, 2008; Templer & Arikawa, 2006). Aile gelirinin çocukların IQ farklılığını açıklamakta önemli olduğu ifade edilmekte (Köksal & Boran, 2015) ve IQ düzeyindeki ekonomik duruma bağlı değişkenliğin, ekonomik durumu düşük ailelerdeki çocuklarda daha fazla olduğu görülmektedir (Conger & Donnellan, 2007; Dahl & Lochner, 2012).

Araştırmada, öğrencilerin IQ puanlarının ebeveynlerinin eğitimlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bulgusunu destekler bir şekilde Ghazi vd., (2012) 529 ilköğretim öğrencisi ile çalışmışlardır. Araştırmacılar anne ve baba eğitim düzeyinin öğrencilerin IQ düzeyinin bir yordayıcısı olmadığını ifade etmişlerdir. Bu bulguların aksine Lemos, Almeida ve Colom (2011), Portekiz'de 1714 ilköğretim ve 3233 ortaöğretim öğrencisi üzerinde yaptıkları çalışmada, RTB (Reasoning Tests Battery) testi aracılığıyla öğrencilerin zekâ düzeylerini hesaplamış, araştırmanın sonucunda anne-baba eğitim seviyeleri ile IQ düzeylerinin ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde Coşkun (2018), anne ve baba eğitim durumunun zekâ üzerinde etkisi olup olmadığını araştırdığı çalışmada, babanın eğitim düzeyi ile zekâ bölümleri arasında pozitif yönde bir korelasyon olduğunu belirtmektedir. Eğitim düzeyi yüksek olan ailelerin, çocukların zihinsel gelişimini destekleyecek fırsat ve materyalleri sunmaya duyarlılığının bu durumu sağladığı düşünülmektedir (Eskicumalı, & Eroğlu, 2001). Ayrıca öğrencilerin IQ puanlarını açıklamada, anne ve babanın eğitim düzeyinin önemli olarak düşünüldüğü görülmektedir (Rowe, Jacobson, & Oord, 1999; Sidhu, Malhi, & Jerath, 2010; Strenze, 2007, Vista & Grantham, 2010).

Araştırmadaki bir diğer bulgu öğrencinin sınıf seviyesinin IQ puanları arasında farklılık oluşturmadığıdır. Coşkun (2018) üstün zekâlı öğrencilere ilişkin gerçekleştirdiği çalışmasında, öğrencilerin IQ puanları ile tüm sınıf seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki olacağını beklerken, anaokulu ile ilkökul 3-4, ortaokul 7.sınıf seviyeleri arasında giderek azalan bir zekâ bölümü dağılımı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun sebebini ise, okul öncesi döneminden başlayarak öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça ders müfredatlarının sabitleşmesine ve bunun bütün öğrencilerin benzer programlara tabii olması, ayrıca anaokulundan sonra etkinlik bazlı çalışmaların azalıyor olmasına bağlamaktadır (Coşkun, 2018).

Araştırmada öğrencilerin IQ puanlarının tanıları ve ebeveynlerinin birliktelik durumuna göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucunu destekler şekilde Coşkun (2018), anne baba ilişki durumunun çocukların zekâ puanları ile ilişkisi olmadığına ulaşmıştır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle, öncelikle RAM'a başvuran öğrencilere ilişkin ulusal alanyazında oldukça az çalışmanın olduğu göze çarpmaktadır. Bu araştırma Burdur ili RAM'a yapılan 2018 başvurularıyla sınırlıdır. Bu nedenle farklı illerdeki farklı yaş gruplarını ele alan RAM başvurularının kesitsel veya boylamsal incelenmesi önerilebilir. Böylelikle geniş ve derinlemesine veriye ulaşılacağı düşünülmektedir. Ayrıca gelecek araştırmalarda IQ testinin yanında farklı testlerin de kullanılmasının ve diğer araştırma desenleri ile yürütülen çalışmaların gerçekleştirilmesinin alanyazına önemli katkılarının olacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Aksu, T., & Cantürk, G. (2015). Equality of educational opportunity: The role of using technology in education. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 79-93.
- Barber, N. (2005). Educational and ecological correlates of IQ: A cross-national investigation. *Intelligence*, 33(3), 273-284.
- Börkan, B., Öztemür, G., Yılmaz, O., Çetintaş, Ş., Gülcan, B., & Özcan, M. (2017). Rehberlik ve araştırma merkezlerinde psikolojik test uygulama süreçleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7(48), 161-185.
- Bulut, A. (2020). <http://kecioenram.meb.k12.tr/>. 1008, 2020 tarihinde http://kecioenram.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/06/15/332646/dosyalar/201_7/14110409_nisan2015sayi5.pdf?CHK=be9a2db3b518585871ec8326449e541#:~:ext=%C5%9Eu%20anda%20RAM'larda%20temelde,ge%C3%A7erlilik%20ve%20g%C3%BCvenirli%C4%9Finde%20d%C3%BC%C5%9F%C3%adresinden alındı.
- Colom, R., & Flores-Mendoza, C. E. (2007). Intelligence predicts scholastic achievement irrespective of SES factors: Evidence from Brazil. *Intelligence*, 35(3), 243-251.
- Conger, R. D., & Donnellan, M. B. (2007). An interactionist perspective on the socioeconomic context of human development. *Annu. Rev. Psychol.*, 58, 175-199.
- Court, J. H., (1983). Sex differences in performance on Raven's Progressive Matrices: A review. *Alberta Journal of Educational Research*, 29, 54-74.
- Çelik, C. (2013). *Wechsler Çocuklar için Zekâ Ölçekleri ile dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocukların bilişsel profillerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, T. (2018) Üstün zekâlı çocuklarda zekâ bölümüne (IQ) olası etkili faktörlerin incelenmesi. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 1-9.
- Dahl, G. B., & Lochner, L. (2012). The impact of family income on child achievement: Evidence from the earned income tax credit. *American Economic Review*, 102(5), 1927-56.
- 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.
- Dickerson, R. E. (2006). Exponential correlation of IQ and the wealth of nations. *Intelligence*, 34(3), 291-295.

- Brooks-Gunn, J., & Duncan, G. (1997). Income effects across the life span: Integration and interpretation. In G. J. Duncan & J. Brooks-Gunn (Eds.), *Consequences of growing up poor*. New York: Russell Sage Foundation.
- Ergün, H. (2019). Eğitimde fırsat ve imkan eşitliğine farklı bir bakış. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(3), 1-17.
- Erilli, N, A. (2015). *İstatistik-2: Hipotez testleri-istatistiksel tahmin teorisi-regresyon ve korelasyon analizi*. Ankara: Seçkin.
- Eskicumalı, A., & Eroğlu, E. (2001). Ailenin sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyleri ile çocukların problem çözme yetenekleri arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 165-189.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education 2006*. Mc Grawall Hill.
- Gelade, G. A. (2008). IQ, cultural values, and the technological achievement of nations. *Intelligence*, 36(6), 711-718.
- Ghazi, H. F., Isa Z., Aljunid S., Shah S. A., Tamil A. M. & Abdalqader M. (2012). *The negative impact of living environment on intelligence quotient of primary school children in baghdad city, Iraq: A cross-sectional study*. BMC Public Health, 12:562.
- Green, S., & Salkind, N. (2005). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Understanding and analysing data*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Haveman, R., Wolfe, B., & Spaulding, J. (1991). Childhood events and circumstances influencing high school completion. *Demography*, 28(1), 133-157.
- Huston, A. C., McLoyd, V. C., & Coll, C. G. (1994). Children and poverty: Issues in contemporary research. *Child development*, 65(2), 275-282.
- Hesapçioğlu, M., & DüNDAR, S. (2011). *Türkiye’de eğitimde fırsat eşitliği ve postmodernizm*. Konya: Eğitim Akademi Yayınları.
- Hunt, E., & Wittmann, W. (2008). National intelligence and national prosperity. *Intelligence*, 36(1), 1-9.
- Kemer, B., & Çakan, M. (2020). Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde sıklıkla kullanılan psikolojik ölçeklerin geçerliğinin ölçme standartlarına göre incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 323-348.
- Köksal, M. S., & Boran, A. İ. (2015). Üstün yetenekli öğrencilerin IQ puanlarının anne-baba eğitimi ve aile geliri değişkenleri açısından karşılaştırılması. *Journal of Social Sciences Eskisehir Osmangazi University/Eskisehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 109-121.
- Kuzgun, Z. (2019). *Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılama sürecinde karşılaşılan güçlüklerle ilgili rehberlik araştırma merkezi (RAM)*

- personelinin görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Lazenby, H. (2016). What is equality of opportunity in education?. *Theory and Research in Education*, 65-76.
- Lemos, G.C., Almeida, L.S. & Colom, R.(2011). Intelligence of adolescents is related to their parents' educational level but not to family income. *Personality and Individual Differences*, 50, 1062–1067.
- Lynn, R. (1994). Sex differences in intelligence and brain size: A paradox resolved. *Personality and Individual Differences*, 17(2), 257–271.
- Lynn, R., Vanhanen, T., & Stuart, M. (2002). *IQ and the wealth of nations*. Greenwood Publishing Group.
- Lynn, R., Fergusson, D. M., & Horwood, L. J. (2005). Sex differences on the WISC R in New Zealand. *Personality and Individual Differences*, 39, 103–114.
- Lynn, R., & Kanazawa, S. (2011) A longitudinal study of sex differences in intelligence at ages 7, 11 and 16 years, *Personality and Individual Differences*, 51, 321–324.
- Mercik, V. (2015). *Eğitimde fırsat eşitliği, toplumsal genel başarı ve adalet ilişkisi: PISA projesi kapsamında Finlandiya ve Türkiye deneyimlerinin karşılaştırması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Rowe, D. C., Jacobson K. C. & Van den Oord, E. J. C. G. (1999). Genetic and environmental influences on vocabulary IQ: Parental education level as moderator, *Child Development*, 70(5), 1151–1162.
- Salman, U., Şimşek, A., Turfanda, M., & Salman, A. (2017). Türkiye’de kullanılan zekâ ölçekleri. *FNG& Bilim Tıp Dergisi*, 3(2-3), 87-89.
- Sidhu, M., Malhi, P., & Jerath, J.M. (2008). Cognitive disparities among poor children: Does maternal education matter? Paper presented at the 12th International and 43 rd National Conference of Indian Academy of Applied Psychology (IAAP), Kolkata.
- Sidhu, M., Malhi, P., & Jerath, J. (2010). Intelligence of children from economically disadvantaged families: Role of parental education. *Psychological Studies*, 55(4), 358-364.
- Strenze, T. (2007). Intelligence and socioeconomic success: A meta-analytic review of longitudinal research. *Intelligence*, 35(5), 401-426.
- Tan, M. (1987). Eğitsel Fırsat Eşitliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20(1), 245-259.
- Tan, S., Soysal, Ş., Aldemir, S., & Işık, B. (2012). Üstün zekâ düzeyindeki bir grup öğrencinin WISC-R profillerinin incelenmesi. *Yeni Tıp Dergisi*, 29(3), 170-173.

- Templer, D. I., & Arikawa, H. (2006). Temperature, skin color, per capita income, and IQ: An international perspective. *Intelligence*, 34(2), 121-139.
- Tunalı, S., & Emir, S. (2007). Somut işlemsel dönemdeki üstün ve normal zekâlı çocukların somut düşünme yeteneklerinin incelenmesi. *HAYEF Journal of Education*, 14(2), 149-163.
- Uçkaç, A. (2003). *Eğitimde fırsat eşitliği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Van Der Sluis, S., Posthuma, D., Dolan, C. V., de Geus, E. J. C., Colom, R., & Boomsma, D. I. (2006). Gender differences on the Dutch WAIS-III. *Intelligence*, 34, 273-289.
- Van Der Sluis, S., Derom, C., Thiery, E., Bartels, M., Polderman, T. J. C., Verhulst, F. C., et al. (2008). Sex differences on the WISC-R in Belgium and the Netherlands. *Intelligence*, 36, 48-67.
- Vazir, S., Naidu, A. N., & Vidyasagar, P. (1998). Nutritional status, psychosocial development and the home environment of Indian rural children. *Indian Pediatrics*, 35, 959-966.
- Vista, A.D. & Grantham, T. C. (2010). Effects of parental education level on fluid intelligence of Philippine public school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28, 236-248.
- Yiğit, I., Erden, G., & Çelik, C. (2015). Wechsler çocuklar için zekâ ölçeği geliştirilmiş formunun doğrulayıcı faktör analizi: Normal zihinsel gelişim gösteren çocukların oluşturduğu bir örneklem. *Türk Psikoloji, Yazıları*, 18(35), 21.
- Zagorsky, J. L. (2007). Do you have to be smart to be rich? The impact of IQ on wealth, income and financial distress. *Intelligence*, 35(5), 489-501.

Bölüm 23

İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME



Nurten TOPÇU¹

¹ Bu çalışma Doktora tezinden üretilmiştir. Dr.Öğretim Üyesi Nurten Topçu. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü.

Öğrenme hem bir süreç hem bir üründür. Süreç olarak öğrenme, oldukça kalıcı nitelikteki davranış değişimlerine neden olan etkileşimler bütünüdür. Süreç doğrudan gözlenemez. Ürün olarak öğrenme ise, geçirdiği yaşantıların sonucu olarak, bireyin davranışlarında oluşan bir ölçüde kalıcı nitelikteki değişimlerdir. Öğrenme eski çağlardan beri filozof ve bilim adamlarının farklı biçimlerde tanımladıkları ve açıklamaya çalıştıkları bir kavramdır. Günümüz psikolog ve eğitimcilerinin hemen hemen hepsi öğrenmeyi, yaşantı ürünü, kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlamaktadırlar. Bu tanıma göre öğrenmenin üç temel özelliği belirlenmiştir;

1-Öğrenme sonucunda mutlaka bir davranış değişikliği meydana gelir.

2-Öğrenme yaşantı ürünüdür.

3-Öğrenme kalıcı izlidir

Bir yaşantı nispeten kalıcı izli bir değişmeye neden olduğu zaman, ona öğrenme yaşantısı denebilir. Öğretme, herhangi bir öğrenmeyi klavuzlama ya da sağlamadır.

Bilimsel üretime paralel öğrenme öğretme yaklaşımlarında hızlı bir değişiklik ve gelişme olmuştur. Öğretme etkinlikleri öğretene değil, öğrenene yönelmiş, bireye bilgi aktarımı önemini kaybetmiş ve yaşantısal anlamdaki öğrenme etkinliklerini düzenleyen, kritik düşünme ve akıl yürütme sorun çözme, işbirliğine dayalı öğrenme ve yaratıcılık becerilerini klavuzlama hedef edinilmiştir, öğretmenin rehberliği öne çıkmıştır. Öğrenmenin pasif bir süreç olduğu düşüncesinden uzaklaşıp onun bilişsel ve oluşturmacı yönlerinin daha belirgin olarak görülmeye başlanmasıyla; öğrenmede öğrencilerin neleri bildiklerinden çok anlamlı bir öğrenme sürecine etkin biçimde katılmakla neleri nasıl öğrendikleri üzerindeki düşünceler ortaya çıkmıştır. Öğretim ortamlarında öğrencilerin önceki bilgilerine, bilişsel ve üst bilişsel etkinliklerine ve yararlanabilecekleri bilgiler dahil olmak üzere, ortamda söz konusu olan fırsatlar ve sınırlamalara dayanarak kendi anlamlarını (öğrenme ürünlerini) oluşturdukları kabul edilmektedir. Öğrenciler herhangi bir öğrenme ortamına çok çeşitli bilgileri kendi amaçları ve benzer ortamlardaki önceki deneyimleri ile gelmekte ve bütün bunları kullanarak karşı karşıya bulundukları bilgilere anlam vermeye çalışmaktadırlar. Ausubel (1968), yeni öğretilecek olan kavram, bilgi ve ilkelere önceden öğrenilmiş olanlarla ilişkilendirildiğinde anlam kazanacağını öğrencinin bu ilişkiyi kurarak konuyu kavrayabileceğini ve öğrenmenin mümkün olacağını belirtmiştir. Anlam verme şeklindeki bu oluşturmacı süreçte önceki bilgilerin aktif kullanılabilir hale getirilmesi ve aynı zamanda bu bilgiler üzerinden işleyen çeşitli bilişsel süreçlerin kullanılması söz konusudur. Bu bilişsel süreçler; Öğrenenin kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu “öğrenmeyi öğrenen” “kendi öğrenmesine aktif çaba sarf eden bireyler” olmalarını gerektirmektedir.

Öğrenme Kavramı günümüzde tanımı ve kapsamı açısından dinamikliğini koruyan kendini sürekli yenileyen bir anlayışla ele alınmaktadır. Öğrenme-öğretme sürecindeki uygulama ve yenilikler öğrencilerin etkili iletişim kurma, üst düzey düşünme becerilerini geliştirme, bilginin doğruluğunu sorgulama ve karmaşık problemleri çözme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır .

Vygotsky'e göre, öğrenme sosyaldır. Diğer bir ifadeyle bilgi öğrenmek, anlamak ve problem çözmek girişilen işbirlikçi çabalarla oluşturulur. Öğrenme etkileşimli bir süreçtir. Çünkü işbirlikçi çabalarda grup üyeleri; bilgilerini ve görüşlerini birbirleri ile paylaşırlar, birbirlerinin mantıksal dayanaklarındaki zayıf noktaları keşfederler, birbirlerini düzeltirler ve birbirlerinin anlayışlarına bağlı olarak da kendi kişisel anlayışlarını yeniden yapılandırırlar. Ve hatta kendi hipotezlerini test etme fırsatı bulurlar.

İşbirlikli öğrenme, basitçe: öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme süreci olarak ele alınabilir. İşbirliğine dayalı öğrenme ve grup tartışmaları öğrencilerin konu hakkındaki düşüncelerinin değişmesi ve diğerlerinden dönüt alması için çok uygundur.

Okullarda geniş bir biçimde uygulanan işbirlikli öğrenme modelinin interaktif olma yönüyle öğrencilerin kendilerini düzeltme, ortak çalışma ve gruba dahil olmalarıyla da motivasyon sağlayıcı olduğu, öğrencileri aktifleştirdiği belirtilmiştir. "İşbirliğine dayalı öğrenme" öğrencilerin kendi ve diğer öğrencilerin öğrenmelerini en yüksek düzeye çıkarmak için birlikte çalışmayı sağlayan, küçük grupların öğretimsel kullanımı olarak tanımlanabilir. İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin sınıf ortamında yada sanal ortamlarda küçük heterojen gruplar oluşturarak ortak bir amaç doğrultusunda akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmesine yardımcı oldukları, özgüvenlerini arttırdıkları, iletişim, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdikleri, öğrenme-öğretme sürecine aktif olarak katıldıkları bir öğrenme yaklaşımıdır.

Öğrenme öğretme sürecinde uygulanan işbirliğine dayalı öğrenme gruplarının oluşturulmasında özellikle ön öğrenmelerinin heterojen olması, birbirlerinden öğrenme ve teşvik yönüyle önemli görülmektedir. Bu çalışma gruplarının proje üretme, herhangi bir konuda tartışma yapma veya bir konuda araştırma yapma gibi üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine, analiz sentez yapabilme veya her hangi bir soruna çözüm üretme gibi daha birçok becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı beklenmektedir. Birçok araştırma bulguları da bu sonuçları desteklemektedir. Uygulayıcıların; katılımcıları ortak bir başarıya motive etmesi ve izlemesi halinde, birbirlerinden olumlu etkilenen, iyi bir ürün ortaya koyabilen, aralarında iyi dostluklar geliştiren grup çalışmaları olabilmektedir. Öğrenmenin süreç boyutunun etkileşimli olmasıyla eğitim tanımları içerisinde de

etkileşim ifadelerini görmekteyiz. Türk Eğitim sistemi içerisinde; ilkökul program uygulamalarında benzer çalışmalar uzun yıllar küme çalışması olarak yer almıştır. Günümüzde dünya standartlarında eğitim sistemine sahip olan Finlandiya’da öğrencilerin sosyal medyayı kullanmaları birbirlerinin çalışmalarından haberdar olmaları, bilgi paylaşımında bulunmaları teşvik edilmektedir. Ancak İşbirlikli çalışmalarında izlenebilir ve düzeltililebilir olması halinde, olumlu katkılarının olacağı belirtilmiştir. İşbirlikli öğrenme: Küçük grupların birlikte çalışarak öğrenmesidir. İyi yapılandırılmış işbirlikli öğrenme ortamı eleştirel düşünme geliştirmenin yoludur. Alan yazın; ortak amaç, başkalarıyla birlikte öğrenme, sorumluluk alma, bir görevi yerine getirmiş olmanın doyumu, güven, olumlu akran iletişimi için fırsat olduğu yönündedir. Bir çok araştırma bulguları da iyi yapılandırılması durumunda akademik başarıyı olumlu etkilediği sonucunu vermektedir. İşbirliğine dayalı öğrenme sürecinde öğrenciler, çoklu öğrenme ortamları içerisinde kendi öğrenmelerini oluşturabilmektedirler. Bireysel farklılıklarına karşılık bulabilmektedirler. Eksiklerini tamamlamakta, bildiklerini daha iyi pekiştirmekte, öğretirken öğrenmektedirler. Grup üyeleri ile tartışarak, problemleri çözerek, yeni çözümler ortaya koyarak, yanlışları saptayıp düzelterek üst düzey düşünme becerilerini geliştirmektedirler. İşbirliğine dayalı öğrenme ve grup tartışmaları öğrencilerin konu hakkındaki düşüncelerinin değişmesi ve diğerlerinden dönüt alması için çok uygundur. İşbirlikli öğrenme; öğreneni aktifleştirmenin yanı sıra öğrencilerin küçük grup çalışmalarında daha analizci olmaları yönüyle daha tercih edilmektedir.

İşbirlikli Öğrenme, yalnız öğrenmeye kıyasla daha pozitif; Ancak sınıftaki dominant reaksiyonlar ve yalnızlaşan öğrenciler bakımından yönetilmeye ihtiyacı vardır. Ortak çözüm üretme, ortak başarı, ortak açıklama, farklı alternatifler geliştirme, düşünce geliştirme ya da değiştirme ve sorumluluk açısından eğitimsel katkıları var ve cesaretlendiricidir. Olumlu sınıf iklimi oluşturabilir. Kavram öğrenme, birbirlerinin yanlışlarını düzeltmede küçük gruplara daha yardımcı olduğu belirtilmiştir. Ancak takım çalışmalarının izlenmesi ve düzeltilmesi durumunda önemli katkı sağlamaktadır. İşbirlikli öğrenme öğrencilerin eğitime ilgilerini aktifleştirmelerine ve motivasyonlarına pedagojik bir çerçeve sunmaktadır. Çalışmada öğrenme ilgileri ile motivasyonları düşük öğrenciler için; izlenen ve geri bildirimlerle düzeltilerek, ortak çalışmaların veri analizleri sonuçlarına göre; ortak çalışmanın aktifleştiriciliği ve öğrencileri cesaretlendirdiği bunun şimdi ve gelecek zaman için; öğrencilerin eğitime katkı sağlayacağı belirtilmektedir.

Johnson Smith ortak çalışma tam uygulandığında birçok faydası var ancak, bazı engellerin olabileceğini; örneğin baskın karakterlerin takım çalışmasını etkisizleştirebileceğini; başarılı takımlarda, paydaşlarından bireye bilgi akışı paylaşımı olur ise performans destek sağlayacağı, tersinin

olması halinde, öğrenme performansının düşeceği bilgisini vermiştir. Öğrenme ortamında takımların gözlemlenmesi sonucunda çalışmanın herhangi bir aşamasında çalışma etkisizleşebilmekte ve bunların dışarıdan yardım alması gerekebilmektedir. Bu yardımın ölçüsü için standart grup çalışması ölçüt olabilir. Ancak öğretmenlerin çok objektif yaklaşımları ve teşhislerinin önemi üzerinde durulmuştur. Eğer takım çalışmaları izlenebilir ve gözlem sonucu erken tespiti ve belirlenmiş standartlara göre düzeltilebilir olması halinde eğitime katkısı olacaktır. Etkisiz çalışan takımlara erken aşamada destek verilmelidir. Verilen bu uyarılarla etkisizliği giderilebilir. Grup çalışmalarının bu yönüyle izlenmesi etkisiz çalışmalara erken uyarı verilmesi gereğine ve çalışmaların sürekli gözlemlenmesine ihtiyaç olduğu tanımlanmıştır.

Başarı, ön öğrenme farkı, kültür farkı yada etnik farklılığı olan öğrencilerin birlikte çalışarak birbirlerini tanıyarak engellerini kaldırmada da önemli katkılarının olacağını belirtmektedir. Yapılan araştırmalarda; Ortak Çalışma koşulları gözlemlenirse, bireysel çalışmadan daha etkili olabilmektedir. Ancak takımın başarısı her bir bireyin başarısını garanti etmez. Takımın başarısına karşın her birey başarılı olamayabilir. DeneySEL sonuçlar da göstermiştir ki; performansların karşılaştırılmasında, öğrenmenin erken aşamalarında, işbirlikli öğrenme bireysel öğrenmeden daha az etkilidir. Takım çalışması geliştikten ve oturduktan sonra daha etkili olmaktadır. Paydaşlar takım çalışmasının bileşenlerini uygulayabilmektedir. İyi yetişmiş yetişkinlerde bu çalışma bireyselden daha iyi olabilmekte, fakat sonuçta bu çalışma her zaman birey başarısını da garanti etmemektedir.

İşbirlikli öğrenme uygulamaları; öğrencilerde kendi sorumluluklarını alma, kendi başarısını sağlama, kendini değerlendirme, görüş alışverişi ve bilgi artışı için öğrencilere fırsat sunduğu ve özellikle proje çalışmaları için öğrencileri desteklediğini ancak dikkatli kullanılması gereken bir metot olduğu belirtilmektedir. Bugün okullarda geniş bir biçimde uygulanan işbirlikli öğrenme modeli uygulamalarının; öğrencilerin bir gruba dahil olma, kendilerini düzenleme, ortak aktivitede bulunma, kendi öğrenmesini sağlama gibi kazanımları gelecek için, bilimsel çalışma için bir adım olduğunu belirtmektedir.

İşbirlikli öğrenme yönteminin diğer yöntem ve stratejilerle harmanlanarak temel eğitimde öğrenilmesi için okul programlarında yer alması gereğinin olduğu, etkileşimli ve dinamik bir öğrenme ortamı sunduğu belirtilmektedir. Bu uygulamaların ortak çalışma için, sosyal çalışma için pratik sağladığını sonucu verilmektedir..

Yararlanılan ve Başvurulabilecek kaynaklar

- Anderson, L. W ve Krathwohl, R. D. (2014). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama*. (çev: D. Ali Özçelik) Ankara: Pegem Akademi Arslan, M. (1996). *Altı çizili materyalle çalışma ve tam öğrenme yönteminin Öğrenme düzeyine, hatırlamaya ve akademik benlik kavramına etkisi*. Yayımlanmış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Arslan, M. (2015). *Öğrenmenin nörofizyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Akbaba, S. (2013). *Öğrenme psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Açıkgöz, Ü. K. (2009). *Etkili öğrenme ve öğretim*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası
- Açıkgöz, Ü. K. (2009). *Aktif öğrenme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası
- Adıgüzel, A. (2009). Yenilenen ilköğretim programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, EÜFBED;3(1), 1-17
- Bloom, Benjamin, Samuel. (2012). "İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme" (çev: D. Ali Özçelik) Ankara: Pegem Akademi
- Bacanlı, H. (2012). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balım, A. G. (2009). The effects of discovery learning on students' success and inquiry learning skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, Issue 35, Spring 2009, 1-20
- Bağcı, N. (2003). Öğretim süresince öğrenciye ve öğrenim amacına yönelik yeni yaklaşımlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 159, 20.
- Binbaşıoğlu, C. (2013). *Etkinlik pedagojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Bayrakçeken, S. Doymuş, K. Ve Doğan, A. (2013). *İşbirlikli öğrenme modeli ve uygulanması*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bell, T. Urhanne, D. Schanze, S. and Ploetzner, R. (2010). Collaborative inquiry, learning: Models, tools and challenges. *International journal of science education Vol. 32, No.3, 1 February 2010*, pp. 349-3
- Demirel, Ö. (2011). *Eğitimde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Duman, B. (2008). *Öğrenme-öğretme kuramları ve süreç temelli öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2009). *Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Driscoll, M. (2012). *Öğretim süreçleri ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Denise M. Woods, Ph. D. (2010). Purdue University Calumet, USA Kuan-Chou Chen, Ph. D. (2010). Purdue University Calumet, USA Evaluation

Techniques For Cooperative Learning. *International Journal of management information systems-first quarter volume 14*, number 1.

Doymuş, K. Şimşek, Ü. Bayrakçeken, S. (2004). İşbirlikçi öğrenme yönteminin fen bilgisi dersinde akademik başarı ve tutuma etkisi. Türk fen Eğitim dergisi, *Journal of Turkish Science Education Volume 1, Issue 2, December*. <http://www.tused.org>

Demirel, Ö. (2001). Öğretimde yeni yaklaşımlar, öğretimde planlama ve değerlendirme. (Edt: M. Gültekin). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Erginer, E. (2000). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık

ERG, (2005). Yeni öğretim programlarını inceleme ve değerlendirme raporu, Sabancı Üniversitesi, İstanbul.

Erden, M. ve Akman, Y. (1998). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara : Arkadaş Yayınevi

Erdem, E. (2005). *Eğitimde yeni yönelimler*. Ankara: Pegem Yayıncılık

Fidan, N. ve Erden, M. (1990). *Eğitim Bilimine giriş*. Ankara: Başkent Yayıncılık

Gömlüksiz, M. Senemoğlu, N. Üstündağ. (2009). *Öğrenmenin oluşumu, öğretme model strateji ve teknikleri*. Ankara. Milli Eğitim Bakanlığı.

C.M. Hsiung, L.F. Luo & H.C. Chung (2014), C. M. Early identification of ineffective cooperative learning teams. *National Pingtung University of Science and Technology, Taiwan Social Work Education*, Vol. 33, No. 8, 1054 – 1069, <http://dx.doi.org/10.1080/02615479.2014.937415>

Hsiung (2012). The effectiveness of cooperative learning. *Journal of engineering education january 2012*, Vol. 101. No.1, pp.119-137

Kilbane, Freire, Young, P. Hong & Julia M. Pryce (2014). A Case-based Collaborative Learning Model for Teaching Advocacy *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 180 (2015) 401 – 406

Kaya, Z. (2012). *Öğrenme ve Öğretme Kuramlar, yaklaşımlar, modeller* Ankara: Pegem Akademi.

Karplus, R., and Thie, H. (1967). *A new look at elementary school science, New trends in curriculum and instruction series*. Chicago. IL: Rand McNally.

Lord, T.R. (1999) A comparison between traditional and constructivist teaching in environmental science. *The journal of Environmental Education*, 30(3), 22-28.

Macarena Navarro-Pablo, Emilio J. Gallardo-Saborido (2014). Teaching to training teachers through cooperative learning The 6th International Conference Edu World 2014 “*Education Facing Contemporary World Issues*”, 7th – 9th November 2014

University of Seville, c/Pirotecnia, s/n, Seville, 41013, Spain. University of Seville, c/Pirotecnia, s/n, Seville, 41013, Spain

Pablo,N.M. Emilio J. Saborido, S. G. (2014). Teaching to training teachers through cooperative learning The 6th International Conference Edu World 2014 “*Education Facing Contemporary World Issues*”, 7th – 9th November 2014

University of Seville, c/Pirotecnia, s/n, Seville, 41013, Spain

University of Seville, c/Pirotecnia, s/n, Seville, 41013, Spain

Roger. T. ve Jonson. W.D. (1988,1997). Cooperative learning. *On of the articles in Transforming Education* Page 34 üniverst of Minnesota-2010 Minneapolis, MN 55455

RESEARCH REPORT

Thorsten Bell, Detlef Urhahne, Sascha Schanze an Rolf Ploetzner. (2010). Collaborative Inquiry Learning:Models, tools, and challenges.*IPN-Leibniz Institute for Science Education, University of Kiel, Germany; Psychology of Excellence in Business and Education, Ludwig-Maximilians-University of Munich, Germany; Institute for Science Education, University Hannover, Germany; Learning Technology, University of Education, Freiburg, Germany*11.

International Journal of Science Education

Vol. 32, No. 3, 1 February 2010, pp. 349–377

CHIN-MIN HSIUNG (2012).The Effectiveness of Cooperative Learning. *National Pingtung University of Science and Technology Journal of Engineering Education*

January 2012, Vol. 101, No. 1, pp. 119-1372012 ASEE. <http://www.jee.org>

Senemoğlu N. (2009). *Öğrenme nasıl oluşmaktadır, (ilköğretimde ekili öğretme ve öğrenme öğretmen el kitabı)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Senemoğlu N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.

Saban, A. (2004) *Öğrenme ve öğretim süreci*. Ankara: Nobel yayıncılık.

Scott, T. (2013). *Öğrenme ve bellek* (çev: Banu Cangöz). Ankara: Anı yayıncılık.

Tan,Ş. (2007).*Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Sönmez, V. (2011). *Öğretim İlke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık

Sönmez, V. (2011). *Öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık

Zeng Yi and Zhang LuXi (2012), Implementing a cooperative learning model in universities. *Graduate School, The Hong Kong Institute of Education, HongKong,China*10 *Educational Studies* Vol. 38, No. 2, May 2012, 165 – 173

West,S.A.(1992). Problem based Learning, Aviable addition for secondary scholl science.*Science Review* ,73(265),47-55.

Bölüm 24

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNDE DİJİTAL OYUN BAĞIMLILIĞININ DİKKAT BECERİSİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ



Lütfiye Nur KARADELİ¹

Seda Börekçi²

Rabia Gül³

Esra Güngör⁴

Beyza Mutlu⁵

Alpaslan GÖZLER⁶

1 Sınıf Öğretmeni, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği, lutfiyenurkaradeli@gmail.com

2 Sınıf Öğretmeni, Seda Börekçi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği, sedaborekci1997@gmail.com

3 Sınıf Öğretmeni, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği, rabiagul.987@gmail.com

4 Sınıf Öğretmeni, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği, esragungor13819@gmail.com

5 Sınıf Öğretmeni, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği, beyzmutlu19@gmail.com

6 Dr. Öğrt. Üyesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği AB, agozler@erciyes.edu.tr

Dijital oyunlar, çocukların teknolojik ürünleri kullanma ve bunun getirisi olarak teknolojiyi oyun ve eğlence amaçlı kullanabildikleri oyun türüdür. Dijital oyunların hem olumlu hem de olumsuz yanlarının olduğu yapılan çalışmalarla ortaya konulmuştur. Yapılan çalışmalarda dijital oyunun aşırıya kaçmadan, kontrollü ve bilinçli şekilde kullanımının çocukların problem çözme, mantık yürütme, farklı düşünceleri karşılaştırma ve doğru karar verme becerilerini desteklediği bilinmektedir (Kim ve Smith, 2017). Bazen kullanıcılar ki özellikle bu teknolojiye daha aşina olan gençler ve çocuklar, uzun bir süre sabit bir yerde, temel yaşam görevlerini ihmal edecek biçimde interneti ve internet tabanlı oyunları kullandıkları bilinmektedir. Bu kişilerin hayatları gün geçtikçe sorunlu ve problemlili hale gelmektedir (Sublette ve Mullan, 2010). 2013 yılında yayınlanan DSM V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Five Edition) in 3. bölümünde internet oyun bağımlılığı psikiyatrik bir bozukluk olarak ilk defa tanınmış ve bu konuda ileri düzey araştırmalar yapılması önerilmiştir.

TÜİK'in 2013 yılında 6-15 yaş grubu çocuklarla gerçekleştirdiği araştırmanın sonuçlarına göre çocukların %45,6'sı hemen her gün internet kullanmaktadır. Aynı araştırmaya göre çocuklar interneti ilk sırada %84,8 ile ödev veya öğrenme amacıyla, ikinci sırada %79,5 ile oyun oynama amacıyla kullanmaktadır. Dijital oyun bağımlılığı (DOB), çocukların oyun oynamayı bırakmama, oyunu gerçek yaşantılarıyla ilişkilendirme, oyun nedeniyle sorumluluklarını aksatması ve oyunu diğer etkinliklere tercih etme olarak tanımlanmıştır (Horzum, 2011). Dijital oyunlara bağımlılığı olan bireylerin dijital oyunlara gereğinden fazla dikkatlerini vermeleri başa çıkılamaz bir hal almakta ve çoğunlukla birey bağımlılığının farkında olmamakta veya geç fark etmektedir (Banich, 1997). Sağlık bakanlığınca 2018 yılında yapılan çalıştayın sonuç raporlarına göre Türkiye'de çocuk ve gençlerde internet oyun bağımlılığı dikkat edilmesi ve önlem alınması gereken büyüyen bir problem olarak belirtilmiştir. Yapılan birçok çalışmada dijital oyun bağımlılığının kişi ve toplum üzerinde çok sayıda olumsuz etkisi olduğunu göstermiştir (Sublette ve Mullan, 2010). Sosyal ilişkilerde bozulmalar, okul ve iş hayatında başarısızlık, davranış bozuklukları yanı sıra uzun süreli hastalık durumunda bu kişilerde depresyon, anksiyete, obsesif kompulsif bozukluk gibi psikiyatrik bozukluklarda görülebilir (Kuss ve Griffiths, 2012). Dolayısıyla DOB'un erken dönemde teşhis edilmesi ve gerekli tedavi uygulanması oldukça önemlidir.

DOB'un en önemli yan etkilerinden biri öğrenmede son derece önemli olan dikkat üzerindeki etkisidir. Dikkat; çevredeki birçok uyarandan sadece o anki ihtiyaçlar ve amaçlar doğrultusundakilerle ilgilenmeyi sağlayan sinir sisteminin bir işlevi olarak tanımlanmaktadır (Kolb ve Winshaw, 1996; Parasuraman, 2000; Esin, 2011). Uzun süre dijital oyunları oynayan insanlar, art arda görsel ve işitsel uyaranlara maruz kalıyorlar ve bu sürekli renkli görüntülere ve dinamik seslere maruz kalma durumu ve dikkati bu

yönde yoğunlaştırmak, görsel veya işitsel yorgunluğa ve dikkat dağınıklığına yol açmaktadır (Hazar ve Hazar, 2016).

Bu çalışmanın amacı; çocuklardaki dijital oyun bağımlılığı düzeyinin dikkat becerilerine olan etkisini incelemektir. Bu amaçla çocukların dikkat testine verdiği doğru cevap sayısı ve toplam reaksiyon süresi değerlendirilmiştir. Çalışmada ayrıca cinsiyetin dikkat üzerindeki etkisinin araştırılması hedeflenmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan nedensel-karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. İlkokul seviyesindeki öğrencilerinde dikkat becerilerinin dijital oyun bağımlılığı seviyeleri açısından incelenmesi amacıyla nedensel-karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, gruplar arasındaki farklılıkların nedenlerinin ve sonuçlarının gözlemlenebildiği nicel bir araştırma yöntemidir (Johnson ve Christensen, 2014). Nedensel karşılaştırma yönteminde değişkenlere hiçbir müdahale yapılmadan, var olan durum olduğu gibi ifade edilmektedir (Gay ve Airasian, 2000). Bu bağlamda çalışmada, öğrencilerin dikkat becerileri, dijital oyun bağımlılık düzeyleri bakımından incelenmesi amacıyla nedensel-karşılaştırma yöntemi tercih edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evren ve örneklemine veya çalışma grubuna ilişkin bilgiler bu başlık altında sunulmalıdır. Araştırmanın içeriğine uygun olarak “Çalışma Grubu” yahut “Evren ve Örneklem” tercih edilmelidir. Sonrasında örneklemin hangi kriterlere göre belirlendiği, evreni temsil etme durumu literatür destekli olarak açıklanmalıdır.

Çalışmaya 2019-2020 eğitim öğretim yılında Kayseri il merkezinde yer alan bir ilkokulda 3 ve 4. sınıfta öğrenim gören, küme örnekleme yöntemiyle seçilen 8-10 yaş aralığında, 51 erkek ve 62 kız öğrenci dahil edilmiştir. Öğrencilerin daha önce psikiyatrik bir hastalık geçirmemiş olması, normal veya düzeltilmiş görme fonksiyonlarına sahip olmaları çalışmaya katılma kriteri olarak belirlendi. Çalışma için gerekli izinler alındı ve katılımcıların bilgilendirilmiş gönüllü formu onayı alındı. Tablo 1’de katılımcıların demografik bilgileri sunulmaktadır. Katılımcıların demografik verileri istatistiksel olarak karşılaştırıldığında yaşları ve eğitim yılları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0.05$)

Tablo 1. Katılımcıların demografik karakteristikleri

	Yüksek Risk/ Bağımlı	Düşük Risk/Kontrol t; df; p	
Katılımcılar	44	69	
Cinsiyet (E:K)	23:21	28:41	
Yaş	9.41±0.62	9.46±0.63	0.312; 92.85; 0.752
Eğitim Yılı	3.45±0.50	3.54±0.50	0.84; 91.55; 0.402

Not: Ortalama±standart sapma. Gruplar bağımsız örneklem t testi ile karşılaştırılmıştı. Kısaltmalar; t, t-değeri; df., serbestlik derecesi p, p değeri

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri “Demografik Bilgiler Formu”, “Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği” ve “Stroop Task Testi” aracılığıyla toplanmıştır.

Demografik Bilgiler Formu

Kişisel bilgi formu öğrencilerin bazı kişisel bilgilerini(cinsiyet, yaş, eğitim durumu, sahip olduğu teknolojik araç sayısı vb.) belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği

Çocuklar İçin Dijital Bağımlılık Ölçeği (ÇİDOBÖ) geçerliliği ve güvenirliği sağlanmış olan beşli likert tipi bir ölçektir. Likert ölçeği, bir katılımcının bir dizi ifade hakkındaki görüşlerini ölçen kapalı uçlu bir anket sorusudur. Likert ölçeği soruları katılımcıları nitel konularda araştırırken tutarlılık yaratır. Katılımcının kendi deneyimlerini tanımlamasına izin vermek yerine, ölçmek için önceden tanımlanmış seçenekler sunulur[19]. Örneğin; ”Dijital oyunlar hayatımın olmazsa olmaz bir parçasıdır.” Bu ve buna benzer cümleler ölçekte yer almaktadır. Ölçekte toplam 24 soru yer alır. Alınabilecek en düşük puan 24 en yüksek puan 120 dir. Puanlama sistemine göre “1-24: Normal grup, 25-48: Az riskli grup, 49-72 Riskli grup, 73-96 Bağımlı grup, 97-120 Yüksek düzeyde bağımlı grup” olarak tanımlanır (Hazar ve Hazar 2016).

Stroop Testi

Stroop renk ve kelime testi beynin yürütücü fonksiyonlarını değerlendirmede sıkça kullanılan bilişsel kontrol testidir. Stroop Etkisi, bir kelimenin yazılmasında kullanılmış olan rengin söylenmesi istendiğinde elde edilir. Ancak bu kelimenin kendisinin de bir rengi ifade etmesi gerekmektedir. Eğer kelimenin yazılışında kullanılan renk ile kelimenin ifade ettiği renk aynı değilse, bunlar arasında bir çelişki varsa, renk söyleme zamanı, renk ve kelimenin aynı olduğu duruma göre uzar. Stroop bozucu etkisi (Stroop interference effect), işte bu gecikmeyle ilgilidir (Wright vd., 2003). Klasik Stroop renk testi üç kısımdan oluşur. Testin uyuşan uyarıcı (congruent) kısmında renkler adlarıyla uygun olarak sunulur, uyuşmayan uyarıcı (incongruent) kısmında sunulan renk adından farklı renkte mürekkeple yazılır. Örneğin mavi rengi kırmızı renkle yazılmıştır. Nötr uyarıcıda ise renk adı olmayan kelimeler farklı renklerle yazılır. Bir diğer stroop test çeşidi olan ve çocuklarda sıkça uygulanan stroop hayvan testinde ise hayvanların isimleri resimlerinden farklı olarak yazılır ve katılımcılardan gördükleri hayvanı belirtmeleri istenir. Bu şekilde, katılımcıların Stroop performansının ilişkili olduğu kognitif fonksiyonlar hakkında (dikkat, tepki kitleme,

reaksiyon süresi vb.)  ıkarımlarda bulunulur.

Yapılan çalışmada, katılımcılara bilgisayar ortamında hazırlanan 20 adet uyuşmayan uyarıcı içeren stroop renk testi ve 20 adet stroop hayvan testi olmak üzere toplam 40 uyaran verilmiştir. Uyaranlar arası süre 3 sn olarak belirlenmiştir. Kayıtlardan önce görevi tam olarak anlatan bir eğitim verilmiştir. Katılımcıların testi tamamlama süresi, doğru ve yanlış cevap sayısı değerlendirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin gerekli istatistiksel analizleri programı ile yapılmıştır.  İDO-B  testinin sonuçlarına göre katılımcılar Yüksek Riskli/Bağımlı grup, Düşük Risk/Kontrol olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. İstatistiksel testlerle, iki grup arasında dijital bağımlılık  l eği skorları, stroop teste verdikleri doğru cevap sayıları ve reaksiyon süreleri açısından anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Gruplar Shapiro-Wilk normallik testinin sonucuna göre bağımsız örneklem t-testi ile karşılaştırılmıştır ve istatistiksel eşik değer 0.05 olarak belirlenmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu kısmında öğrencilerin testten aldıkları ortalama standart sapma puanları ve cinsiyet değerkenine göre gruplar bağımsız örneklem t testi ile karşılaştırmalar yapılmıştır. Tablolarda şu kısaltmalar kullanılmıştır; DB : Dijital Bağımlılık  l eği, DS: Dikkat testindeki doğru sayısı, TRS: Toplam reaksiyon süresi.

Tablo 2. Bağımlı ve kontrol grubun istatistiksel karşılaştırması

	Yüksek Risk/ Bağımlı	Düşük Risk/ Kontrol	t; p
DB�	59.5�12.48	36.77�7.28	10.6; 0.000
DS	35.7�6.12	37.43�1.39	2.26; 0.026
TRS	69.84�15.62	69.68�10.91	0.06; 0.95

Yapılan istatistiksel analizler sonucunda Yüksek Riskli/Bağımlı grup, Düşük Risk/Kontrol grup bağımsız örneklem t-testi ile karşılaştırıldığında iki grup arasında dijital bağımlılık  l eği skorlarında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir($p<0,05$). Stroop teste verilen doğru cevap sayıları incelendiğinde Düşük Risk/Kontrol grubunun testteki doğru cevap sayısının anlamlı olarak Yüksek Riskli/Bağımlı gruptan fazla olduğu gözlenmiştir ($p=0,026$). Toplam reaksiyon sürelerinde iki grup arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($p=0,95$).

Cinsiyet değerkenine göre bulgular tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Farklı cinsiyet gruplarının istatistiksel karşılaştırması

	Erkek (N=51)	Kız (N=62)	t; p
DBÖ	48.88±14.6	42.94±14.33	2.17; 0.032
DS	37.14±1.7	36.45±5.2	0.89; 0.371
TRS	69.75±11.14	69.74±14.25	0.001; 0.99

Cinsiyetin bağımlılık, dikkat testindeki doğru sayısı ve toplam reaksiyon süresindeki etkisi incelendiğinde, erkek öğrencilerin anlamlı olarak kız öğrencilerden yüksek bağımlılık skorlarına sahip olduğu gözlenirken ($p=0,032$), doğru cevap ve reaksiyon süresi bakımından anlamlı bir fark görülmemiştir ($p=0,3$; $p=0,99$).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Son yıllarda günlük hayatı kolaylaştıran internet teknolojilerinin aşırı kullanımı, çeşitli sorunları karşımıza çıkarmaktadır. İnternete bağlı bağımlılıklar (oyun, sosyal medya, kumar vs.) artan prevelansları ve getirdikleri potansiyel negatif sonuçlarla küresel halk sağlığı açısından endişe verecek hale gelmiştir (Horzum, 2011; Zeng vd., 2019). Özellikle çocuk ve gençlerde sıkça görülen, kompulsif oyun arayışı, kontrolsüz oyun oynama ve negatif sonuçlarına rağmen oyun oynamayı sürdürme ile karakterize bir bozukluk olan DOB, kronik yineleyen bir bozukluk olarak tanımlanmıştır (van Rooij, 2017). Yapılan birçok araştırmada DOB'un kişi ve toplum üzerinde çok sayıda olumsuz etkisi olduğunu göstermiştir. Özellikle şiddet içeren dijital oyunların yalnızlık (Wack ve Tantleff-Dunn, 2009), depresyon ve anksiyete (Mentzoni vd., 2011), saldırganlık (Bluemke vd., 2010), şiddet eğilimi (Fischer vd., 2010), dikkat dağınıklığı (Gentile vd., 2012), öfke (ASAGEM, 2008) gibi durumlarla ilişkili olduğu görülmüştür.

Yapılan çalışmada ilkökul çağındaki çocuklarda DOB'un dikkat üzerindeki etkisi incelenmiştir. Sonuçlar, erkek öğrencilerin bağımlılık skorlarının kız öğrencilerden daha yüksek olduğu göstermiştir. Literatürde bu sonuçları destekler niteliktedir. Oral ve Arabacıoğlu (2019) ilkökul öğrencileri üzerinde yapmış oldukları araştırmalarında cinsiyetin önemli bir yordayıcı olduğu, erkek öğrencilerin daha fazla zaman geçirdiklerini ve dijital oyuna daha sık giriş yaptıklarını tespit etmişlerdir. Lise öğrencilerine uygulanan farklı bir araştırmada da cinsiyet konusunda anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (Demirel ve diğ., 2019). Çalışmadan elde edilen bir diğer sonuç ise, çocukların dijital oyun bağımlılıkları arttıkça dikkat düzeylerinin azaldığıdır. Bu durumu çocukların büyük bir çoğunluğun dikkat düzeylerinin düşük, dijital oyun bağımlılıklarının yüksek olması desteklemektedir. Çocukların özellikle okul öncesi dönemden itibaren dijital ortam ile tanışmaları ve bu oyunlardan hoşlanmaları (Üstündağ, 2019) onların bağımlılıklarındaki en önemli etkenlerdendir.

Geçmiş zamanlardan itibaren yaygın olan bir fikir dijital oyunlarının görsel-uzaysal dikkati ve el-göz koordinasyonunu geliştirici nitelikte katkıda bulunduğu doğrultusundaydı. Fakat günümüzde dijital oyun oynayan çocukların davranışları ve beyin aktivitelerini araştırma konusu edinen yeni çalışmalarda gözlemlendiği üzere, bu oyunların tahmin edildiği kadar zararsız olmadıkları, bağımlılık oluşturdıkları, çocukların beyin gelişimlerini ve davranışları üzerinde negatif biçimde etkiler bıraktığı sonucuna varılmıştır (Hazar, 2016). Sosyal aktivitelere katılmayan çocukların dijital bağımlılıklarının daha yüksek olduğunu belirleyen çalışmalar (Gözler ve Diğ. 2020; Talan ve Kalinkara, 2020). Bu konuda ebeveynlerin çocukların gelişim sürecinde bağımlılıklarını kontrol ettikleri fakat yine de uzman desteğine ihtiyaç duydukları bilinmektedir (Söğüt, 2020). Son yıllarda internet bağımlılığının çeşitli kognitif bozukluklara yol açtığı gösterilse de oyun bağımlılığının kognitif bozukluk üzerindeki etkisinin araştırıldığı az sayıda çalışma vardır ve daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışma geniş örneklemi ve tutarlı sonuçlarıyla literatüre olumlu bir katkı sağlamaktadır.

Sonuç olarak, Yüksek Riskli/Bağımlı grupta dijital bağımlılık ölçeği skorları düşük riskli/kontrol grubuna göre anlamlı olarak daha yüksek, dikkat testine verilen doğru cevap sayısı ise kontrol grubunda daha yüksek olduğunu gözlemledik. Dolayısıyla dijital bağımlılığın dikkat düzeyinde azalmaya yol açtığını söyleyebiliriz. Reaksiyon süresi bakımından iki grup arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Öte yandan erkeklerin kızlara oranla bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olduğunu gözlemledik. Çalışmamıza katılan 113 çocuğun büyük bir kısmının ÇİDOBO testine göre risk grubu olduğu düşünüldüğünde, alınacak tedbirlerle çocukların bağımlılık düzeyine gelmelerine engel olunacak faaliyetler düzenleyip ilerde karşılaşacakları olumsuzlukların önüne geçmek mümkün olacaktır. Gerek sportif gerek sosyal etkinlikler ile dijital bağımlılıkları azaltmak için çalışmalar düzenlenmelidir.

Kaynaklar

- American Psychiatric Association. Diagnostic And Statistical Manuel Of Mental Disorders (Dsm-5). Arlition, VA: American Psychiatric Association, (2013).
- Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü (ASAGEM). “İnternet Kullanımı ve Aile Araştırması”.Ankara: İsmat Matbaacılık 2008.
- Banich, M.T. (1997). Attention. In: Neuropsychology: The Neural Bases of Mental Function.Cambridge University Press. United Kingdom
- The Neural Bases of Mental Function, Houghton Mifflin Company, 234-73. Boston
- Bluemke, M., Friedrich, M., Zumbach, J. (2010). The influence of violent and nonviolent computer games on implicit measures of aggressiveness. *Aggress Behav.* 36(1),1-13.
- Demirel, H, Cicioğlu, H, Tekkurşun Demir, G . (2019). Lise öğrencilerinin dijital oyun oynama motivasyonu düzeylerinin incelenmesi . *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi* , 21 (3) , 128-137
- Dijital Oyun Bağımlılığı Çalıştay Sonuç Raporu.(2018). Ankara.
- Esin, A. (2011). Dikkatsizce kullanılan önlemler “Dikkat Et/ Dikkatli Ol”, Çimento Endüstrisi İşverenleri Sendikası, 4-11.
- Fischer, P., Kastenmüller, A., Greitemeyer, T.(2010). Media violence and the self: The impact of personalized gaming characters in aggressive video games on aggressive behavior. *J Exp Soc Psychol*, 46(1), 192-5.
- Gay, L. R. ve Airasian, P. (2000). Educational research: Competencies for analysis and application. (6th ed.). New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Gentile, D.A., Swing, E.L., Lim, C.G., Khoo, A.(2012). Video game playing, attention problems, and impulsiveness: Evidence of bidirectional causality. *Psychol Pop Media Cult.* 1(1), 62-70.
- Gözler A., Turan B. N. , Turan M. B. (2020), Çocuk oyunlarının ilköğrencilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisi, *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, cilt.14, no.10, ss.186-201
- Hazar, Z. (2016). Fiziksel hareketlilik içeren oyunların 11-14 yaş grubu ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığına etkisi. *Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hazar, Z. ve Hazar, M. (2016). Çocuklar için dijital oyun bağımlılığı ölçeği. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 203-216.
- Horzum, M.B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 56-68.

- I.Wright, M., Waterman, H., Prescott, D., Murdoch-Eaton, (2003). A new Stroop-like measure of inhibitory function development: typical developmental trends, *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 44, 561-575.
- Johnson, B. ve Christensen, L. (2014). Nicel, nitel ve karma araştırma. (Çev. Türkoğlu, A.). Eğitim araştırmaları (nicel, nitel ve karma yaklaşımlar) içinde (ss. 31–56). Ankara: Eğiten Kitap.
- Kim, Y. ve Smith, D. (2017). Pedagogical and technological augmentation of mobile learning for young children interactive learning environments. *Interactive Learning Environments*, 25(1), 4-16.
- Kolb, B. ve Winshaw, I.Q. (1996). Attention, Imagery, and Consciousness. In: *Fundamentals of Human Neuropsychology*, New York: W.H. Freeman and Company,; 465-489.
- Kuss, D.J. ve Griffiths, M.D. (2012). Internet gaming addiction: a systematic review of empirical research. *Int. J. Ment Health Addict*, 10, 278-296.
- Mentzoni, R.A., Brunborg, G.S., Molde, H. (2011) et al. Problematic video game use: estimated prevalence and associations with mental and physical health. *Cyberpsychol Behav Soc Netw*. 14(10), 591-6.
- Oral, A , Arabacıoğlu, T . (2019). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi . *Trakya Eğitim Dergisi* , 9 (1) , 44-60
- Söğüt, F . (2020). Dijital ebeveynlerin dijital oyunlar ve şiddet ilişkisine yönelik algıları. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi* , 2020 (51) , 79-100
- Sublette, V. ve Mullan, B. (2010). Consequences of play: a systematic review of the effects of online gaming. *Int J Ment Health Addict*, 10, 3-23.
- Talan, T, Kalinkara, Y . (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Oynama Eğilimlerinin ve Bilgisayar Oyun Bağımlılık Düzeylerinin İncelenmesi: Malatya İli Örneği . *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education* , 9 (1) , 1-13
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2013). Haber Bülteni. Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması.
- Üstündağ, A . (2019). 4-6 Yaş arası çocuklar tarafından tercih edilen dijital oyunlar. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (2) , 1-19
- Van Rooij, A.J., Van Looy, J., Billicux, J., (2017). Is internet gaming disorder as a formative construct: implications for conceptualization and measurement. *Psychiatry Clin. Neurosci.* 71 (7), 445-458.
- Wack E, Tantleff-Dunn S. Relationships between electronic game play, obesity, and psychosocial functioning in young men. *Cyberpsychol Behav*. 2009;12(2):241-4.

Bölüm 25

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN CİNSİYET, YAŞ, AKADEMİK BAŞARI DURUMU VE KAYITLI OLDUĞU P ROGRAMA GÖRE YAŞAM DOYUM DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ¹

Hüseyin Hüsnü BAHAR²

1 Bu çalışma, 16-19 Eylül 2002’de yapılan Uluslararası PEGEM Eğitim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

2 Prof. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, hhbahar@erzincan.edu.tr

Giriş

Yaşam doyumu bilişsel, yargılayıcı bir süreci ifade eder. Memnuniyet yargıları, kişinin içinde bulunduğu koşulların uygun bir standart olduğu düşünülen koşullarla karşılaştırılmasına bağlıdır (Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985). Bireyin seçmiş olduğu ölçütlere göre yaşam kalitesinin genel bir değerlendirmesi olarak tanımlanabilir (Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985; Diener & Suh, 1997; Shin & Johnson, 1978). Aynı koşullarda bulunan iki kişiden birisinin yaşam doyum düzeyi diğerinin yaşam doyum düzeyinden daha yüksek olabilir. Bunun sebebi her bireyin yaşamı ile ilgili koşulları kendi algısına göre değerlendirmesidir. Bireyin cinsiyet, yaş gibi kişisel özellikleri ile gelir kaynakları ve benzer imkânları mutluluğunu etkiler. Bu etkide çoğunlukla değerlendirme ve karşılaştırma yapma gibi iki önemli psikolojik süreç etkilidir. İlgili literatürde yaşam memnuniyeti olarak da ifade edilen yaşam doyumu, genel olarak bireyin belirlemiş olduğu ölçütlere göre bireyin kendi hayat kalitesini değerlendirmesidir (Shin & Johnson, 1978). Genel anlamda yaşam doyumu, bireyin yaşam kalitesinin olumlu gelişim derecesi olarak da görülebilir.

Bireyin kendi yaşamını değerlendirmesi, kendi yaşamı ile ilgili olarak kişisel bir yargıya varması öznel iyi oluş olarak ifade edilmektedir (Myers ve Dienery, 1995). Bireyin kendi yaşamına ilişkin bu kişisel değerlendirmesi üç boyut içermektedir. Bunlar kişisel yargı, olumlu ve olumsuz duygulanım ile yaşam doyumu boyutlarıdır (Andrews ve Whitney, 1976; Diener, 1984). Öznel iyi oluş, insan mutluluğu ile ilgili kavramlardan birisi olup, bireyin bilişsel ve duygusal olarak kendi yaşamını değerlendirmesidir. Yaşam doyumu ise öznel iyi oluşun bilişsel yönünü temsil etmektedir (Diener, 1984). İnsanların yaşamlarının anlam kazanabilmesi ve yaşamlarında mutlu olabilmeleri bakımından yaşam doyumu önemlidir (Dağlı & Baysal, 2016). Yaşam memnuniyeti olarak da ifade edilen yaşam doyumu moral ve mutluluk gibi çeşitli açılardan iyi olma durumunu, günlük etkileşimlerde olumlu duygunun olumsuz duyguya baskın olması durumunu ifade eder. Yaşam doyumu, yaşamın tamamının olumlu olarak değerlendirilmesi olarak tanımlanabilir. Belli bir alanla ilgili olmayıp, yaşamın bütün alanları ile ilgilidir. Birey yaşamının herhangi bir alanı ile ilgili olarak memnuniyetsizlik duyabileceği gibi memnun da olabilir. Ama bu durum yaşam memnuniyetinin de aynı istikamette olumlu veya olumsuz olacağı anlamına gelmez. Örneğin bir kişi evlilik yaşamında mutsuz, ancak yaşamında mutlu olabilir. Diğer taraftan iş yaşamında mutlu, ancak yaşamda mutsuz olabilir.

Yapılan araştırmalar yaşam doyumunun çeşitli faktörlerden etkilendiğini göstermektedir. Bu faktörlerin bir kısmı bireyin kişisel özellikleri ile ilgili iken, bir kısmı da içinde yaşadığı sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel ortam ve koşullarla ilgilidir (Chow, 2005; Diener, Diener & Diener, 2009;

Eryılmaz ve Öğülmüş, 2010; Sarıcaoğlu ve Arslan, 2013; Şimşek, 2011; Tuzgöl Dost, 2007; Tuzgöl Dost, 2010; William and Diener, 2009). Diğer bir ifade ile yaşam doyumunun bireysel ve sosyal dinamiklerden etkilendiği söylenebilir. TUİK'in yaşam memnuniyeti araştırmasında (TUİK, 2020) mutluluk kaynağı olan değerler ile ilgili olarak 2012-2019 yılları arasında yapmış olduğu araştırmada sırasıyla sağlık, sevgi, başarı, para, iş ve diğer değerlerin mutluluk kaynağı olduğu belirtilmiştir. Sekiz yıllık çalışmada belirtilen bu değerlerin ağırlığı sağlık için % 69.42, sevgi için % 15.15, başarı için % 6.7, para için % 4.09, iş için % 3.1 bulunmuştur. Bunların dışındaki diğer değerlerin oranı ise 0.79'dur.

Yaşam doyumunu ile ilgili olarak ilgili literatürde çok sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir. Yapılan bir araştırmada (Dost, 2007), algılanan akademik başarısı yüksek olan üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunu puan ortalaması, algılanan akademik başarısı orta ve düşük olanların yaşam doyumunu puan ortalamasından yüksek bulunmuştur. Diğer taraftan yaşam doyumunu ile akademik başarı arasında anlamlı bir bağlantının olmadığı çalışmalar da bulunmaktadır (Arslan & Bektaş, 2019; Receptoğlu, 2013; Süt, Küçükkaya, Cumhuriyet & Özdemir, 2019).

Yaş ile mutluluk arasındaki bağlantının değişken olduğu söylenebilir. Bazı araştırmacılar gençlerin yaşlılardan daha mutlu olduğu yönündeki görüşleri desteklerken (Conceição ve Bandura, 2008), bazıları da bunun tersini savunmaktadır (Tan, Tambyah ve Kau, 2006). Diğer bir görüş ise yaş ile öznel iyi olma arasındaki ilişkinin U şeklinde bir grafik oluşturduğunu, başlangıçta yüksek olan seviyenin 30 veya 40'lı yaşlarda düştüğünü ve daha sonra tekrar yükseldiğini savunur (Blanchflower ve Oswald, 2004). TUİK'in yaş gruplarına göre mutluluk düzeyine ilişkin 2019 yılını kapsayan çalışmasında 8-24 yaş grubunda mutlu olanlar % 56.7, orta düzeyde mutlu olanlar % 33.8 iken mutsuz olanların oranı % 9.6'dır. Aynı çalışmada 25-34 yaş grubunda mutlu olanların oranı % 52, orta düzeyde mutlu olanların oranı % 34.3, mutsuz olanların oranı ise % 13.7'dir (TUİK, 2020).

İlgili literatürde yaşam doyumunu ile yaş, kıdem ve sınıf düzeyi değişkenlerini inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Mesleki kıdem ve sınıf düzeyinin artışı yaş artışı olarak da değerlendirilebilir. Yaş gruplarına göre yaşam doyum puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediğine ilişkin bulgunun (Koçak, 2016) yanı sıra, yapılan diğer bir çalışmada yaşı yaşam doyumunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir (Çivilidağ, Yanar, Kızıllırmak & Denizli, 2018). Yapılan bir çalışmada (Baydar, 2016), farklı yaş gruplarının yaşam doyumunu bakımından önemli olduğu bulunmuştur. Hekimlerde kıdem artışına paralel olarak yaşam doyumunun arttığı tespit edilirken (Ünal, Karlıdağ & Yoloğlu 2001), okul yöneticilerinde hizmet süresine göre anlamlı farklılık tespit edilememiştir (Yılmaz & Al-

tınok, 2009). Ortaöğretim öğrencilerinde sınıf düzeyi yükseldikçe yaşam memnuniyetinin azaldığı bulunmuştur (Çelebi, & Çelebi 2018).

Üniversitede lisans program tercihi bir anlamda meslek seçimi olarak görülebilir. Meslek seçimi bireyin yaşamı süresince yapacağı en önemli tercihlerden birisi olarak görülebilir. Çünkü meslek seçimi ile birlikte birey bir anlamda yaşayacağı çevreyi, ekonomik durumunu ve etkileşim içinde bulunacağı insanları da seçmektedir (Bahar, 2001). Ekinci'ye (2017) göre kişinin meslek seçimi gelir, statü, çevre, yetenek, olanaklar, kişilik gibi birçok değişkenin etkisi altındadır. Bireyin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir mesleği seçmesinin onun mutluluğuna katkı sağlayabileceği söylenebilir. Diğer taraftan ilgi ve yetenekleri doğrultusunda olmayan bir meslek seçiminin birey mutluluğunu olumsuz yönde etkilemesi beklenir. Meslek seçiminin ise hem bireysel hem de toplumsal yönlerinin olduğu söylenebilir. Bireysel boyutta bireyin ilgi, yetenek ve tercihleri daha önemli iken, toplumsal boyutta ise aile, arkadaş, öğretmen veya diğer toplumsal baskı unsurlarının etkisi olabilir. Kuzgun'a (2000) göre meslek birey kimliğinin en önemli kaynağıdır. Bireyin içinde bulunduğu çevrede saygı görmesi-ne, diğerleri ile etkileşim kurmasına, içinde yaşadığı toplum içinde bir yer edinmesine ve işe yarar birisi olduğu duygusunu yaşamasına imkân sağlayan bir etkinlik alanıdır. Üniversite öğrencilerinin kayıtlı olduğu programı farklı sebeplerle seçtikleri bilinmektedir. Öğrenciler genellikle boşa kalmamak, bir iş bir meslek sahibi olmak, geleceklerini güvence altına almak için ilgi ve yetenekleri doğrultusundaki programlar yerine, ilgi ve yeteneklerinin az olduğu veya hiç olmadığı programları seçebilmektedirler (Şahin, Zoraloğlu ve Fırat, 2011).

TUİK'in cinsiyete göre mutluluk düzeyine ilişkin çalışmasında kadınların erkeklerden daha mutlu olduğu anlaşılmaktadır. Mutluluk düzeyine ilişkin 2019 yılına ait çalışmada, erkeklerde mutlu olma oranı % 47.6 iken kadınlarda 57.0'dır. Orta düzeyde mutlu olanlar erkeklerde 37.1, kadınlarda 32.2 iken mutsuz olma oranı erkeklerde 15.4, kadınlarda ise 10.8'dir (TUİK, 2020).

Üniversite öğrencilerinin yaşamlarından doyum elde etmelerinde belirleyici olan faktörlerin belirlenmesi önemlidir (Yıkılmaz ve Güdül, 2015). Gerek yaşam doyum düzeyinin ve gerekse akademik başarının artırılması, öğrenci mutluluğuna katkı sağlaması bakımından önemli görülmektedir. Üniversite öğrencileri ile ilgili olarak yapılan bazı çalışmalarda (Chow, 2005; Yetim, 2003) diğer bazı değişkenlerin yanı sıra yaş ve eğitimle ilgili değişkenlerin yaşam doyumu üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları kültür ve sosyo-ekonomik düzeyleri yaşam doyumlarında etkilidir. Ayrıca öğrencilerin kişilik özellikleri, kazandıkları beceriler ve kişisel özelliklerinin de yaşam doyumunda etkili olduğu anlaşılmıştır (Yıkılmaz ve Güdül, 2015). Yaşam doyumunu etki-

leyebilecek demografik değişkenlerle ilgili yapılacak çalışmaların faydalı olduğu söylenebilir (Çelebi ve Çelebi, 2018). Yaşam doyumu, yaş ve akademik başarı değişkenlerine ilişkin yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde, araştırmaların yapıldığı yer ve verilerin toplandığı kitlelere göre farklı bazı sonuçların elde edildiği görülmektedir.

Yapılan bu çalışmada yükseköğretim lisans programlarına kayıtlı olan öğrencilerin yaşam doyum düzeylerinin cinsiyet ve kayıtlı olunan lisans programına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amaçlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin yaş ve akademik başarı durumlarının onların yaşam doyum düzeylerine etkisinin olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmadan elde edilecek olan sonuçların üniversite öğrencilerinin yaşam doyumlarını etkileyen değişkenlerin belirlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı

1. Cinsiyet ve kayıtlı olunan lisans programına göre üniversite öğrencilerinin yaşam doyum düzeylerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek;

2. Akademik başarı ve yaş değişkenlerinin yaşam doyumunun anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemektir.

Yöntem

Araştırma genel tarama modellerinden birisi olan ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Bu modelde var olan durumlara herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Çalışmaya konu olan ilişki, fark ve bağlantılar var olduğu şekli ile tespit edilmeye çalışılmıştır.

Katılımcılar

Çalışmada Veriler Doğu Anadolu Bölgesindeki bir üniversitenin lisans programlarına kayıtlı olan üniversite öğrencilerinden gönüllülük esasına göre toplanmıştır. Lisans programlarına kayıtlı olan öğrencilerle ilgili frekans ve yüzdelere Tablo 1’de gösterilmiştir. Toplam 470 katılımcının 253’ü kadın, 217’si erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Tablo 1.

Cinsiyet ve Kayıtlı Olunan Programa Göre Katılımcıların Frekans ve Yüzdeleri

Değişken	Frekans	%
Kadın	253	53,83
Erkek	217	46,17
Bölüm		
PDR	82	17,45
Fen Bilgisi	72	15,32
Elektrik Elektronik Mühendisliği	44	9,36
İnşaat Mühendisliği	37	7,87

Değişken	Frekans	%
İlahiyat	47	10,00
Türk Dili ve Edebiyatı	80	17,02
Tarih	68	14,47
Diğer	40	8,51
Toplam	470	100,0

Veri Toplama Araçları

Katılımcıların akademik başarı ve yaş ile ilgili bilgileri kişisel bilgi formu ile toplanırken, yaşam doyumu puanları Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ) ile toplanmıştır. Hiç katılmıyorum ile tamamen katılıyorum arasında değişen beşli derecelendirmenin olduğu YDÖ beş maddeden ibarettir. Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilen YDÖ (The Satisfaction with Life Scale – SWLS), Dağlı ve Baysal (2016) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Orijinal ölçekte her bir madde 1 ile 7 arasında puanlanırken, uyarlanan ölçekte 1 ile 5 arasında puanlanmıştır. Bu sebeple öğrencilerin YDÖ’den alabileceği puanlar 5 ile 25 puan veya bu puanların arasındadır. YDÖ’den yüksek puan almak yüksek yaşam doyumuna işaret ederken, düşük puan almak da düşük yaşam doyumunu göstermektedir. Orijinal ölçeğin iki aylık test-yeniden test güvenilirliği .82, iç tutarlılık katsayısı ise .87 bulunmuştur (Diener, Emmons, Larsen ve Griffin, 1985). Uyarlanan ölçeğin test-yeniden test güvenilirliği .97, iç tutarlılık katsayısı ise .88’dir (Dağlı ve Baysal, 2016). Mevcut çalışmada hesaplanan iç tutarlılık katsayısı .80’dir. YDÖ’nün güvenilirliği ile ilgili olarak hesaplanan bu katsayı, yaşam doyumuna ilişkin olarak toplanan verilerin yeterince güvenilir olduğunu göstermektedir.

Üniversite öğrencilerinin yaşam doyum puanlarının cinsiyet ve kayıtlı olunan lisans programına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için faktöriyel ANOVA testi yapılmıştır. Bağımsız örneklem için faktöriyel ANOVA iki veya daha fazla grubun ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını analiz etmektedir. Analiz iki veya daha fazla bağımsız değişkene göre yapılmaktadır. Bu analizde her bir bağımsız değişkenin temel etkisinin yanı sıra ortak etkisi de test edilmektedir (Kilmen, 2015, 149).

Akademik başarı ve yaş değişkenlerinin yaşam doyumunun anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek için ise çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizinde standart yöntem olan enter metodu kullanılmıştır. Yaş ve akademik başarı değişkenleri modele dâhil edilmiş ve bu değişkenlerin akademik başarı üzerindeki ortak etkisi incelenmiştir.

Bulgular

Çalışma grubunda bulunan öğrencilerin yaşam doyumu puan ortalamaları 14,96 bulunmuştur. Bu bulguya dayalı olarak öğrencilerin yaşam doyumlarının orta düzeyde olduğu söylenebilir. Yaşam doyumu ile ilgili olarak yapılan çalışmaların önemli bir kısmında yedi dereceli olan uyarlanmış ölçek kullanılmıştır. Diğer sonuçlarla kıyaslama yapabilmek için bulunan bu ortalama yedi dereceli ölçek puanına dönüştürülürse, ortalamanın 20,94 olduğu görülecektir $((14,96 \times 7)/5)$. Bulunan bu ortalamanın da benzer çalışmalarda bulunan ortalamadan (en düşük 20,03 en yüksek 24,04) biraz düşük olmakla birlikte, yine de bu ortalamalara yakın olduğu söylenebilir (Baydar 2016; Çelebi & Çelebi, 2018; Çivilidağ, Yanar, Kızılırmak & Denizli, 2018; Dost, 2007; Kermen, Tosun & Doğan, 2016; Recepoğlu, 2013; Ünal, Karlıdağ & Yoloğlu, 2001; Yaşartürk, Akyüz & Karataş, 2017; Yılmaz & Altınok 2009).

Cinsiyet ve kayıtlı olunan lisans programına göre üniversite öğrencilerinin yaşam doyum düzeylerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular:

Araştırma kapsamında bulunan öğrencilerin cinsiyet ve kayıtlı olduğu lisans programına göre yaşam doyum puanlarına ilişkin faktöriyel ANOVA testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir. Test sonuçlarına göre cinsiyete göre öğrencilerin yaşam doyum puanlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği ($F=8,603$, $p < .01$), ancak kayıtlı olduğu lisans programına göre yaşam doyum puanının anlamlı bir farklılık göstermediği ($F=1,806$, $p > .05$) tespit edilmiştir. Kadınların puan ortalaması (15,55) erkeklerin puan ortalamasından (14,27) yüksek bulunmuştur. Fen bilgisi, Elektrik-elektronik mühendisliği, inşaat mühendisliği ile Türk dili ve edebiyatı lisans programlarına kayıtlı olan öğrencilerin yaşam doyum düzeylerinin diğer gruptaki öğrencilerden daha düşük olmakla birlikte, aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Cinsiyet ve kayıtlı olunan program değişkenlerinin yaşam doyumu puanı üzerindeki ortak etkisi de anlamlı bulunmamıştır ($F=,790$, $p > .05$).

Tablo 2

Cinsiyet ve Kayıtlı Olunan Programa Göre Yaşam Doyum Puanlarına Ait Faktöriyel ANOVA Testi Sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Düzeltilmiş model	513,217a	15	34,214	2,069	,010*	,064
Kesişim	53324,491	1	53324,491	3224,736	,000*	,877
Cinsiyet	142,252	1	142,252	8,603	,004*	,019
Bölüm	209,000	7	29,857	1,806	,084	,027
Cinsiyet * Bölüm	91,466	7	13,067	,790	,596	,012

Hata	7490,843	453	16,536
Toplam	112900,000	469	
Düzeltilmiş Toplam	8004,060	468	

a. $R^2 = ,064$ (Düzeltilmiş $R^2 = ,033$) * $p < .05$

Regresyon analizine dâhil olan değişkenlerle ilgili aritmetik ortalama ve standart sapmalar Tablo 3'te gösterilmiştir. Bazı katılımcılar regresyon analizine katılan değişkenlerle ilgili sorulara eksik cevap verdiği için, bu katılımcıların cevapları analize dâhil edilmemiştir. Yaşam doyumu puanlarının aritmetik ortalaması 14.87, yaş ortalaması 22.64, akademik başarı puan ortalaması dördlük sisteme göre 2.60'tır.

Tablo 3

Değişkenlere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Değişkenler	N	A.O.	Ss
Yaşam Doyumu	451	14,8736	4,12359
Yaş	451	22,6386	3,29851
Akademik Başarı Puanı	451	2,6028	,41642

Regresyon analizine başlamadan önce regresyon analizinin varsayımları test edilmiştir. Tolerance değerlerinin .10'dan büyük olduğu (.995), VIF değerinin 10'dan küçük olduğu (1,006), koşul indeksinin 30'un altında olduğu tespit edilmiştir (1-10,987-20,537). Bulunan bu değerler çoklu bağlantı probleminin olmadığı şeklinde yorumlanabilir (Field, 2005). Durbin-Watson katsayısı 1,936 bulunmuştur. Bu katsayının 2,00'den küçük olması sebebi ile atık değerler arasında ilişki olmadığı söylenebilir. Tüm bu sonuçlar veri setinin regresyon analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Tablo 4

Akademik Başarı ve Yaş Değişkenlerinin Yaşam Doyumunu Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Model	B	S. Hata	Beta	t	p
(Sabit)	8,634	1,866		4,628	,000**
Akademik Başarı	,156	,058	,105	2,664	,008**
Yaş	1,042	,463	,125	2,248	,025*
R = ,157 R ² = ,025		Düzeltilmiş R ² = ,020		*p < .05	**p < .01
F2-448 = 5,665, p < .01					
Yaşam doyumu = 8,634 + 0,156 Akademik başarı + 1,042 Yaş					

Akademik başarı ve yaş değişkenlerinin yaşam doyumu puanını yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir. Regresyon analizi sonuçları kurulan regresyon modelinin genel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir ($F_{2-448} = 5,665$, $p < .01$). Yaşam doyumunun yordanmasına ilişkin regresyon eşitliğinin “Yaşam doyumu = $8,634 + 0,156$ Akademik başarı + $1,042$ Yaş” şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Akademik başarı ve yaş değişkenlerinin yaşam doyumunu pozitif yönde yordadığı anlaşılmaktadır. Yaşam doyumunun yordanmasında yaş değişkeninin akademik başarıdan daha güçlü bir değişken olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışma kapsamında bulunan öğrencilerin yaşam doyum puan ortalaması 14.87'dir. Yaşam doyumu ile ilgili olarak alınabilecek en yüksek puanın 25, en düşük puanın ise 5 olduğu dikkate alınırsa bulunan bu seviyenin orta düzeyde olduğu söylenebilir. Ancak cinsiyete göre kadın öğrencilerle erkek öğrencilerin yaşam doyum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Lisans öğretim programlarına kayıtlı olan kadın öğrencilerin yaşam doyum düzeyi, erkek öğrencilerin yaşam doyum düzeyinden daha yüksektir. Bu sonuca dayalı olarak kadın öğrencilerin genel olarak kendilerini erkek öğrencilerden daha mutlu hissettiği söylenebilir. İlgili literatürde cinsiyetin yaşam doyum üzerindeki etkisi tartışmalıdır. Çünkü ilgili literatürde kadın ve erkeklerin yaşam doyum düzeyleri arasındaki farkı anlamlı bulan çalışmalar olduğu gibi (Çivitçi, 2009; Diener, 1984; Dikmen, 1995; Dost, 2010; Yetim, 2003), anlamlı bir farklılık tespit edilemeyen çalışmalar da bulunmaktadır (Arslan & Bektaş, 2019; Chow, 2005; Çelebi & Çelebi, 2018; Demir, 2011; Dost, 2007; Dost, 2010; Gülaçtı & Çiftçi, 2018; Gündoğar vd., 2007; Suhail & Chaudhry, 2004; Tuzgöl Dost, 2010). Çalışmaların farklı sosyo-kültürel çevrelerde ve farklı yaş gruplarında yapılmış olması bu tür farklı sonuçların bulunmasında etkili olabilir. Cinsiyet ve yaşam doyumuna ilişkin olarak bulunan sonuçlar, kadınların yaşam doyum puanının erkeklerin yaşam doyum puanından yüksek olduğuna ilişkin bazı araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Çam & Artar, 2014; Dost, 2007; Koçak, 2016; Receptoğlu, 2013; TUİK, 2020; Yaşartürk, Akyüz & Karataş, 2017). Ancak, ilgili literatürde erkeklerin yaşam doyumlarının yüksek olduğu çalışmalar da bulunmaktadır (Goldbeck, Schmitz, Besier, Henrich ve Herschbach, 2007; Mosknes ve Espnes, 2014). Mevcut çalışmada, erkek öğrencilerin yaşam doyum düzeylerinin kadın öğrencilerin yaşam doyum düzeylerinden düşük olması, bu çalışma kapsamında olmayan ve yaşam doyumunu etkileyen bireysel ve sosyo-kültürel kaynaklı diğer bazı değişkenlerden kaynaklanmış olabilir. Çünkü erkek ve kadın üniversite öğrencilerinin başta ikamet ettikleri ortamlar olmak üzere, bulundukları bazı sosyo-kültürel ortamların farklılaştığı bilinmektedir. Er-

kek ve kadın öğrencilerin öğrenci yurdu gibi farklı sosyo-kültürel ortamlarda bulunması, çalışmanın yapıldığı sosyo-kültürel çevrede cinsiyete göre insan davranışlarına yönelik farklı değer yargıları ile rol beklentilerinin bulunması, kadın ve erkek öğrencilerin algılarının yanı sıra beklentilerini, diğer bir ifadeyle kendi yaşamlarına ilişkin memnuniyet yargılarını farklı şekilde etkileyebilir. Cinsiyetin yaşam doyumundaki etkisinin doğrudan değil, dolaylı bir etki olduğu düşünülmektedir. Cinsiyet kişinin doğum ile getirdiği genetik, fizyolojik ve biyolojik özellikleri tanımlar. Toplumsal cinsiyet ise kültürün erkek ve kadınlara yüklediği anlam ve beklentileri ifade eder (Dökmen, 2012). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ve yaşam değerleri ile ilgili olarak yapılan bir çalışmada (Öngen ve Aytaç, 2013), gençlerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Kadın ve erkeklerin toplum tarafından algılanma şeklinin yanı sıra, hangi durumda nasıl davranmaları gerektiğine ilişkin beklentiler de kültürden kültüre farklılık gösterebilir. Çalışmanın yapıldığı grupta cinsiyete göre farklı değer yargıları, öğrencilerin zihinlerinde oluşan standart yaşam koşullarının farklı şekilde biçimlenmesine sebep olmuş olabilir. Erkek ve kadın öğrencilerin yaşam doyum düzeylerinin farklı olmasının sebeplerinden birisi de toplumsal cinsiyet algısı olabilir. Yine de bu hususların araştırılması ayrı bir çalışma konusu yapılabilir.

Analiz sonuçlarına göre, mühendislik öğrencileri ile fen bilgisi ve Türk dili ve edebiyatı programlarına kayıtlı olan öğrencilerin yaşam doyum düzeyleri diğer grubunda (BESYO, sağlık, felsefe ve diğer) bulunan öğrencilerin yaşam doyum düzeyinden daha düşüktür. Ancak bulunan bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Yapılan bazı çalışmalarda yaşam doyumunun kayıtlı olunan bölüme göre değişmediği tespit edilmiştir (Gülaçtı & Çiftçi, 2018; Hırlak, Taşlıyan & Sezer 2017; Recepoğlu, 2013; Yelpaze & Yakar, 2019). Ortaöğretim öğrencileri ile ilgili olarak yapılan bir çalışmada da (Çelebi & Çelebi, 2018), okul türleri bakımında yaşam doyumunun farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ancak, yapılan diğer bir çalışmada (Yaşartürk, Akyüz & Karataş, 2017), yaşam doyum puanının kayıtlı olunan yükseköğretim programına göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu çalışma grubunda, kayıtlı olunan lisans programı türünün yaşam doyumunun belirlenmesinde önemli bir değişken olmadığı anlaşılmıştır.

Akademik başarı ve yaş arttıkça üniversite öğrencilerinin yaşam doyum düzeyleri de artmaktadır. Diğer bir ifadeyle hem akademik başarı ve hem de yaş alma, yaşam doyumuna pozitif yönlü katkı sağlamaktadır. İlgili literatürde benzer ve farklı bazı sonuçlara rastlanmıştır. Yaş ile ilgili bulgular genel nüfus verilerinden farklıdır (TUİK, 2020). Hekimlerle ilgili olarak yapılan bir çalışmada (Ünal, Karlıdağ & Yoloğlu, 2001), kıdem art-

tıkça yaşam doyum düzeyinin de arttığı tespit edilmiştir. Yapılan diğer bir araştırmada (Çivilidağ, Yanar, Kızılırmak & Denizli, 2018), yaş almanın yaşam doyumunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Baydar'ın (2016) çalışmasında, farklı yaş grupları ile yapılan çalışmada yaş değişkeninin yaşam doyumunu bakımından önemli olduğu tespit edilmiştir. Yetişkin yaş grubunda yaş alma ile birlikte deneyim ve tecrübelerin artmasının yaşam doyumuna ilişkin değerlendirmeleri de olumlu yönde etkilemesi söz konusu olabilir. Elde edilen bu sonuç, ortaöğretim döneminde bulunan gençlerdekinden farklıdır. Yapılan bir araştırmada (Çelebi & Çelebi, 2018), ortaöğretim grubunda sınıf düzeyi yükseldikçe yaşam memnuniyetinin azaldığı tespit edilmiştir. Yaş almanın yaşam doyumunu üzerindeki etkisi gençlik ve yetişkinlik dönemlerinde farklı olabilir. Bu hususların incelenmesi ayrı bir çalışma konusu yapılabilir. Diğer taraftan, yaş gruplarına (Koçak, 2016) ve okul yöneticilerinin hizmet süresine (Yılmaz & Altınok, 2009) göre yaşam doyum puanlarının anlamlı farklılık göstermediği çalışmalar da bulunmaktadır.

Akademik başarı düzeyinin artmasına paralel olarak yaşam doyum düzeyinin yükselmesinin beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Akademik başarının yaşam doyumunu yordamasına ilişkin bulgu Dost'un (2007) bulguları ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca, not ortalaması ve akademik yaşantı ile birlikte yaşam doyumunun arttığı tespit edilmiştir (Chow, 2005). Ortaöğretim öğrencileri ile ilgili olarak yapılan bir çalışmada (Erdogdu, 2020), öğrencilerin iyimserlik düşüncelerinin artmasına paralel olarak akademik başarılarının yükseldiği ve yaşamdan daha fazla doyum aldıkları tespit edilmiştir. Diğer taraftan, yapılan bazı çalışmalarda (Arslan & Bektaş, 2019; Receptoğlu, 2013; Süt, Küçükkaya, Cumhuri & Özdemir, 2019), yaşam doyumunu ile akademik başarı arasında anlamlı bir bağlantı tespit edilememiştir. Araştırmanın yapıldığı çalışma grubunda, akademik başarı düzeyinin yükselmesine paralel olarak yaşam memnuniyetinin de artması, akademik başarıyı artırmaya yönelik olarak alınabilecek olan önlemlerin yaşam memnuniyetini de artırabileceğini göstermektedir. Bu kapsamda akademik başarıyı etkileyen faktörlerin ve etki düzeylerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Andrews, F. M., & Withey, S. B. (1976). *Social indicators of well-being: America's perception of life quality*. New York: Plenum
- Arslan, İ., ve Bektaş, H. (2019). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun ölçülmesi, *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 8, 767-784.
- Ay, Ö, Gökler, R. ve Koçak, R.(2013). Mizah tarzları, yaratıcılık ve yaşam doyumu: Ortaöğretim öğrencileri üzerinde bir inceleme. *International Journal of Social Science*, 6(6), 739-767
- Bahar, H. H. (2002). Eğitim fakültesi, tıp fakültesi ve iktisadi ve idari bilimler fakültesi öğrencilerinin bazı sosyo-ekonomik özellikleri ile fakülte tercihleri arasındaki ilişki. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 125-144.
- Baydar, B. (2016). *Bazı demografik özelliklere göre farklı kuşakların yaşam doyumlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Blanchflower, G. D. & Oswald, J. A. (2004). Well-being over time in Britain and the USA, *Journal of Public Economics*, 88, 1359–1386.
- Chow, H. P. H., (2005). Life satisfaction among university students in a Canadian prairie city: a multivariate analysis. *Social Indicators Research*, 70, 139-150.
- Conceição, P., & Bandura, R. (2008). Measuring subjective wellbeing: A summary review of the literature. *United Nations Development Program (UNDP) development studies, working paper*. New York: UNDP.
- Çam, Z., & Artar, M. (2014). Ergenlikte yaşam doyumu: Okul türleri bağlamında bir inceleme. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (1), 23-46.
- Çelebi, G. Y. & Çelebi, B. (2018). Lise öğrencilerinin yaşam doyumu düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erciyes Journal of Education*, 2 (2), 1-15.
- Çivilidağ, A., Yanar, A., Kızılırmak, B., ve Denizli, T. (2018). Mesleki benlik saygısı, sürekli kaygı ve yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 2 (3), 45-60.
- Çivitçi, A. (2009). İlköğretim öğrencilerinde yaşam doyumu. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 29-52.
- Dağlı, A., ve Baysal, N. (2016). Yaşam doyumu ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Electronic Journal of Social Sciences*, 15 (59), 1250-1262.

- Demir, İ. (2011). Gençlerde yaşam doyumu ile kimlik işlevleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 10(38), 99-113.
- Diener, E. & Suh, E. (1997). Measuring quality of life: economic, social, and subjective indicators. *Social Indicators Research*, 40, 189-216.
- Diener, E. D. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49 (1), 71-75.
- Diener, E., Diener, M. & Diener, C. (2009). Factors Predicting the Subjective Well-Being of Nations, Ed Diener (Ed.). *Culture and Well-Being* içinde (s. 43-70). New York: Springer.
- Dikmen, A. A. (1995). *Kamu çalışanlarında iş doyumu ve yaşam doyumu*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Dost, M. T. (2007). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (22), 132-143.
- Dost, M. T. (2010). Güney Afrika ve Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin bazı değişkenlere göre öznel iyi oluş ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35 (158), 75-89.
- Dökmen, Z. Y. (2012). *Toplumsal Cinsiyet: Sosyal Psikolojik Açıklamalar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ekinci, N. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ve alan seçiminde etkili olan motivasyonel etkenler. *Elementary Education Online*, 16(2). 394-405.
- Erdoğan, M. Y. (2020). İyimserlik (yaşam yönelimi) ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide akademik başarının aracılık rolü. *Eğitim ve Bilim*, 46 (204), 1-13 (Erken görünüm).
- Eryılmaz, A. ve Öğülmüş, S. (2010). Ergenlikte öznel iyi oluş ve beş faktörlü kişilik modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3). 189- 203.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2nd ed.). London: Sage Publication.
- Gilman, R., & Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 311-319.
- Goldbeck, L., Schmitz, T. G., Besier, T., Herschbach, P., & Henrich, G. (2007). Life satisfaction decreases during adolescence. *Quality of Life Research*, 16(6), 969-979.

- Gülaçtı, F. ve Çiftci, Z. (2018). Öğrencilerin yaşam doyumu, memnuniyet ve merhamet düzeylerinin incelenmesi. S. Dinçer (Ed.). *Değişen Dünyada Eğitim* (1. baskı) içinde (s. 499-506). Ankara: Pegem Akademi.
- Gündoğar, D., Gül, S. S., Uskun, E., Demirci, S. ve Keçeci, D. (2007). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunu yordayan etkenlerin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 10, 14-27.
- Hırlak, B., Taşlıyan, M. ve Sezer, B. (2017). İyimserlik ve yaşam doyumu arasındaki ilişki ve demografik özellikler bağlamında algı farklılıkları: bir alan araştırması. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 95-116.
- Kermen, U., Tosun, N. İ. ve Doğan, U. (2016). Yaşam doyumu ve psikolojik iyi oluşun yordayıcısı olarak sosyal kaygı. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 20-29.
- Kilmen, S. (2015). *Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı istatistik*, Ankara: Edge Akademi.
- Koçak, Ö. F. (2016). Kişilerarası çatışmalar ve yaşam doyumu ilişkisi: üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Journal of International Social Research*, 9 (43), 1956-1977.
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek danışmanlığı* (2. Baskı). Ankara: Doğu Matbaacılık
- Mosknes, U.K. & Espnes, G.A. (2014). Self-esteem and life satisfaction in adolescent's gender and age as potential moderators. *Quality of Life Research*, 22(10), 2921-2928.
- Myers D., & Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6, (1), 10-19.
- Öngen, B. ve Aytaç, S. (2013). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ve yaşam değerleri ilişkisi. *Sosyoloji Konferansları*, 48, 1-18.
- Recepoglu, E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam doyumları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı, (1)*, 311-326.
- Sarıcaoğlu, H. ve Arslan, Ç. (2013). Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi olma düzeylerinin kişilik özellikleri ve öz-anlayış açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2097-2104.
- Shin, D. C. & Johnson, D. M. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social Indicators Research*, 5 (4) , 475-492.
- Suhail, K. & Chaudhry, H. R. (2004). Predictors of subjective well-being in an eastern Muslim culture. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23, (3), 359-376.
- Süt, H. K., Küçükaya, B., Cumur, E. ve Özdemir, E. (2019). Hemşirelik öğrencilerinin sosyal ve entelektüel aktiviteleri ile akademik başarı

- durumları ve yaşam doyumları arasındaki ilişki. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 9 (2), 326-334.
- Şahin, M. ve Yıldız, R. (2015). Liseli gençliğin üniversite algılaması ve gelecek tasarımı, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(14).
- Şimşek, E. (2011). *Örgütsel iletişim ve kişilik özelliklerinin yaşam doyumuna etkileri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Tan, J. S., Tambyah, K. S. & Kau, K. A. (2006). The influence of value orientations and demographics on quality of life perceptions: evidence from a national survey of Singaporeans, *Social Indicators Research*, 78 (1): 33–59.
- TUİK (2020). *Haber Bülteni*, sayı: 33729, 17.12.2020 tarihinde indirilmiştir. <https://tuikweb.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=33729#:~:text=T%C3%BCrkiye%20%C4%B0statistik%20Kurumu%20Ya%C5%9Fam%20Memnuniyeti%20Ar%C5%9Ft%C4%B1rma%202019&text=Mutlu%20oldu%C4%9Funu%20beyan%20eden%2018,y%C4%B1%C4%B1nda%20%13%2C1%20oldu>.
- Ünal, S., Karlıdağ, R. ve Yoloğlu, S. (2001). Hekimlerde tükenmişlik ve iş doyum düzeylerinin yaşam doyum düzeyleri ile ilişkisi. *Klinik Psikiyatri*, 4(2), 113-118.
- William, T. & Diener, E.,(2009). Culture and subjective well-being, E. D. Diener (Ed.). *Culture and Well-Being* içinde (s. 9-41). New York: Springer.
- Yaşartürk, F., Akyüz, H. ve Karataş, İ. (2017). Rekreatif etkinliklere katılan üniversite öğrencilerinin serbest zamanda sıkılma algısı ile yaşam doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD)*, 3(Özel sayı 2), 239-252.
- Yelpaze, İ. ve Yakar, L. (2019). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyum ve bilişsel esnekliklerinin incelenmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 9 (54), 913-935.
- Yetim, U. (2003). The impacts of individualism/collectivism, self-esteem, and feeling of mastery on life satisfaction among the Turkish university students and academicians. *Social Indicators Research*, 61, 297-317.
- Yıkılmaz, M. ve Güdül, M. D. (2015). Üniversite öğrencilerinde yaşamda anlam, bilinçli farkındalık, algılanan sosyoekonomik düzey ve yaşam doyum arasındaki ilişkiler. *Ege Eğitim Dergisi* 16(2), 297-315.
- Yılmaz, E. ve Altınok, V. (2009). Okul yöneticilerinin yalnızlık ve yaşam doyum düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15 (3), 451-470.

Bölüm 26

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DENETİM UYGULAMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ¹



Ali AYDIN²

Mürşet ÇAKMAK³

1 Bu çalışma, 2020 tarihinde Mardin Artuklu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi ABD’ında hazırlanan lisansüstü çalışmasından üretilmiştir.

2 Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, 21aliaydin@gmail.com

3 Dr. Öğretim Üyesi, Mardin Artuklu Üniversitesi eğitim bilimleri bölümü, mursetcakmak@artuklu.edu.tr

1. Giriş

Yirmi birinci yüzyıla ilişkin becerileri kazanmış, yenilikçi, eleştirel düşünebilen ve ürün geliştirebilen bireyler yetiştirebilmek Millî Eğitim Sistemi'nin amaçları arasında yer almaktadır (Konan, Buzanoğlu ve Çetin, 2019). Bu bağlamda eğitim ve öğretim faaliyetlerini temel amaç olarak kabul eden eğitim sistemin nasıl yürütüldüğü hakkında eğitim politikacıları bilgi sahibi olmak isterler. Bu hususta denetimin durum saptama, değerlendirme ve geliştirme işlevinden yararlanılmaktadır. Böylece süreç hakkında karşılaşılan sorunların zamanında tespit edilmesi ve önceden gerekli önlemlerin alınmasına olanak sağlar (Kurum ve Çinkır, 2017). Eğitimde denetim ve değerlendirme düşünüldüğünde, okul örgütünde karar verme, planlama, eşgüdümleme, örgütlenme, etkileme ve iletişimin etkililiğini değerlendiren bir yönetim süreci olduğu ifade edilebilir. Sosyal birer sistem olarak okullara yaklaşıldığında eğitim denetimi, örgütsel etkililiği için mevcut ve olası riskleri ortadan kaldırmaya yönelik verimlilik odaklı bir değerlendirme sürecidir. Yani eğitim denetimi ile örgütün etkililiğine ve eğitim iş görenlerinin bireysel yeterlikleri hakkında yargıya varılabilir (Sağır, 2020).

Bütün resmi örgütler belli bir amaç için kurulur ve bir araya gelirler. Bu amaçlarına ulaştığı sürece varlığını idame ettirirler. Bu sebeplerden ötürü örgütler, var olma gayeleri olan amaçlarını gerçekleştirme düzeyini devamlı olarak bilmek ve izlemek durumundadır. Bunlarda örgütlerin girdi ve çıktılarının belirli bir plan ve programla sürekli olarak yoklanması ve değerlendirilmesi ile mümkündür. Bu teşkilatlı vakıa denetimin önem ve zorunluluğunu göstermektedir. Çünkü devamlı bir izlemeyi, incelemeyi, değerlendirmeyi ve geliştirmeyi kapsamaktadır. Formal örgütler sürecin ve sonucun değerlendirilmesi açılarından maksat, proses, proseste önemli etkisi olan insan gücünün vasıfları, okulun, kendine özgü yanlarının olması gibi faktörlerle birbirinden ayrılırlar. Eğitim denetimi bir bakıma okul denetimi anlamında kullanılmaktadır (Aydın, 2011).

Alan yazın incelendiğinde denetimle ilgili birçok tanım yapılmıştır. Denetimin dayandığı temeller çok eski tarihlere uzanmakta, insanların yerleşik hayata geçip toplum halinde yaşamaya başlaması ile denetim vazgeçilemez bir vakıa haline gelip karşımıza çıkmıştır. Sanayi Devrimiyle beraber canlanan ekonomik hayat ve bu hayata kamu otoritesinin farklı düşünceler ve fikirler ile karışmış olması, kamunun karar ve fiillerinin denetimine farklı bir boyut kazandırmıştır (Bozkurt, 2013). Bozkurt (2013)'a göre denetim, bir kurumun iş ve işleyişinin daha evvel belirlenmiş amaç ve gayelere ve kurallara ne kadar mütenasip gerçekleşip gerçekleşmediğini belirleme ve incelenmesi işidir. Bu denetim durumu bir süreç içerisinde gerçekleştirilip denetimin sonucunda elde edilen veriler raporlaştırılır. Genel ifade ile denetim; bir işin sonucunun eldeki imkânlar dâhilinde

mümkün mertebe amaçlanan plana uygulunun sağlanması maksadıyla kriterler konulması, ulaşılan verilerin bu kriterlerle kıyaslanması ve tatbik etmede tasarından uzaklaştığı yerlerde düzeltmeye yönelik tedbirlerin teşhis edilmesi olarak ifade edilebilir (Sanal, 2002). Taymaz'a (1993) göre denetim, kuruluşun amaçlarına ulaşip ulaşmadığını araştırma ve kontrol etmenin yanı sıra öngörülen hedef, yasa, tüzük ve yönetmeliklerden sapmalar varsa bu sapmaların düzeltilmesi için ilgili birimlere önerilerde bulunur. Bir bakıma merkez ile taşra teşkilatı arasında köprü görevi üstlenir. Kurumun aksaklıklarını belirlemenin yolu o kurumun üstlenmesi gereken görevleri ne kadar yaptığını ortaya koymaktan geçer. Beach ve Reinhartz (2000) ise denetimi okul içindeki öğrenim ile öğretimin niteliğini arttırmaya yönelik öğretmenler ve diğer eğitimciler ile ortak bir iş birliği ilişkisi içinde çalışmasını kapsayan ve öğretmenlerin kariyerleri boyunca gelişmelerine katkıda bulunan karmaşık bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Akt; Balcı, 2012). Neagley ve Evans'a (1980) göre, eğitim denetimi; öğretimi, öğrenmeyi, müfredatı ve ilgili bütün paydaşları geliştirmek için tasarlanan pozitif, dinamik ve demokratik bir eylem olarak tanımlanmaktadır (Akt; Tok, 2013).

Denetim, yönetimin alt sürecidir (Memişoğlu, 2013). Denetim, durumun röntgenini çekiyormuş gibi her yönüyle değiştirmeden müdahale etmeden olduğu gibi belirleme, bunu olması gereken kıstaslarıyla kıyaslayarak değerlendirme, tespit edilen eksikleri giderme, yanlış olanları doğru olanlar ile düzeltme, yetersiz ve yersiz fazlalıklardan arınma ve geliştirme işlemidir (Başar, 1995). Denetim, bütün teşkilatlarda olması gereken bir öge ve mekanizmadır. Denetim sisteminin etkinliği ve önemi azalmaya başladığı an, teşkilatta amaç ve hedeften uzaklaşma sürecine girmiş demektir. Bu durum denetim yönetiminin teşkilatlar bakımından daha da fazla ehemmiyet kazanmasına sebebiyet vermiştir (Öztürk, 2009). Bütün örgütlerde olduğu üzere eğitim örgütlerinin de teftişe ihtiyacı vardır. Teftiş mekanizmasını işletmeyen bir eğitim örgütlerinin, amaç ve gayelerine varması kuşkuyla yol açacaktır. Çünkü eğitim örgütlerinin meselelerinin tespiti, meselelerin çözümü için alınacak önlemlerin tespit edilebilmesi iyi bir denetim sonucunda elde edilecek veri ve bulgulara bağlıdır (Altıntaş, 1992).

Belirlenen örgütsel amaçların gerçekleşme düzeyini saptama, örgütün işleyişini izleme, değerlendirme ve düzeltme, çalışanların davranışlarını örgütün amaçları doğrultusunda kanallı etme ve öğretimin gelişmesi amacıyla öğretmen ve öğretmen dışında kalan diğer personellere şartları hazırlanan mesleki yardım ve rehberlik hizmetlerini eksiksiz kapsayan sürece eğitim denetimi süreci denilmektedir (Aydın, 2000; Taymaz, 2002). Bu yönüyle eğitimde denetim, rehberlik çalışmalarını, işbaşında yetiştirme ile değerlendirme çalışmalarını da kapsamaktadır (Altıntaş, 1992). Denetim, eğitim ve öğretimin amaçlanan noktasına eksiksiz ve tam ulaşmasında,

hataların ve sapılan noktaların ıslah edilmesinde, eğitim müessesesindeki personelin işbaşında yetiştirilmesinde ve sistemin tümünün yönlendirmesine yardımcı olacaktır (Yıldırım, 2006). İç denetim ve dış denetim olmak üzere denetimi iki grupta belirtebiliriz.

Kuruluşlarındaki amaç ve gaye, çalışma stilleri ve iş uhdeleri ne kadar birbirlerinden farklı olursa da denetim kuruluşlarının hepsi özünde aynı amaç ve gayeye hizmet eder. Bu esas amaç ise demokratik hukuk devleti ilkelerinde hareketle bütün kamu kaynaklarının en iyi şekilde toplanması ve en akla dayanan şekilde kullanılmasını sağlayarak kamu idaresinin, topluma etkin bir şekilde hizmet götürmesinde yardımcı olmasıdır (İnan, 1992). İç denetim: Kurumun bünyesinde oluşturulan bağımsız yapılarla gerçekleştirilen denetime denir. Dış Denetim: Kurum ile hiçbir bağlantısı ve alakası olmayan ve kurumun dışında kalan şahıs veya diğer kurumlar tarafından yapılan denetime denir (Polat, 2003).

Eğitimin amaç ve gayelerinin gerçekleşmesinde eğitim yönetiminin alt sistemi olarak eğitim denetimi yardımcı olur. Örgütün amaçlarının düzeltilip geliştirilmesi için sistemin girdileri, yapılan işlemleri, işlemlerden sonra çıktılarından dönüt alınması, alınan dönütlerin gözden geçirilmesi ve gözden geçirme sonuçları ekseninde sistem özellikleri tanımlanabilir. Denetim bütün sonuçları sistemleştirirken aynı zamanda da planlaştırdığı için rastlantılardan kurtulur. Aksi takdirde denetim sonuçlarını bilmeyen ve denetim sonuçlarını anlamlandırmayan örgütlerin etkililiklerini, gelişimlerini ve problem çözme yeteneklerini rastlantılara bıraktığı söylenebilir (Çakıcı, 1985).

Denetim, yönetim aşamasının bir parçası olduğu kadar diğer aşamalarında gözden geçirilmesine, yeniden düzenlenmesine, farklı faaliyet ve teknikleri içinde barındırıp onlara rehberlik eder. Bu gibi nedenlerden dolayı denetim planlı ve geliştirilmiş bir önderlik konseptine dayanmaktadır. Denetim müessesenin maksat ve iş görme yetisiyle direkt alakalı ve müessesedeki personeller tarafından benimsendiği oranda başarılı olur (Taymaz, 1993). Sonuç olarak eğitimde denetimin durum saptama ögesinde amaç; eğitimin önceden belirlenmiş genel ve özel amaçlarının gerçekleşme durumunun belirlenmesidir. Bir başka deyişle sonuçların ortaya konulmasıdır (Gökçe, 1994). Çağdaş eğitim denetiminin amacı, öğrenmeyi ve öğretmeyi etkileyen tüm öğeleri birlikte ele alarak, süreci değerlendirmek ve daha etkili kılmak üzere gerekli önlemleri alma olarak ifade edilebilir (Burgaz, 1995).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Denetimin daha sağlıklı yürümesi için öğretmenlerin kendilerini denetleyen denetmenler hakkındaki görüşlerinin bilinmesi önemlidir. Bu araştırma, ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin okul müdürle-

rinin, denetim esnasındaki tutum ve davranışları hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda ortaya çıkacak sonuçların öğretmenler ve denetmenler (okul müdürleri) arasındaki ilişkilere katkı sunacağı düşünülmektedir.

Problem Cümlesi

Araştırmanın temel sorusu “sınıf öğretmenlerinin ilkökul müdürlerinin denetim uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusudur. Bu temel problem cümlesi çerçevesinde şu alt problemlere cevap aranmıştır:

Alt Problemler

- 1- Sınıf öğretmenlerinin algılarının yüzde, frekans ve aritmetik ortalama dağılımları nedir?
- 2- Sınıf öğretmenlerinin denetim uygulamalarına ilişkin algıları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
- 3- Sınıf öğretmenlerinin denetim uygulamalarına ilişkin algıları kıdeme göre farklılık göstermekte midir?
- 4- Sınıf öğretmenlerinin denetim uygulamalarına ilişkin algıları en uzun çalıştığı yerleşim bölgelerine göre farklılık göstermekte midir?
- 5- Sınıf öğretmenlerinin denetim uygulamalarına ilişkin algıları okul idarecisinin mesleki kıdemine göre farklılık göstermekte midir?
- 6- Sınıf öğretmenlerinin denetim uygulamalarına ilişkin algıları okul müdürünün cinsiyetine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmamız 2019-2020 eğitim öğretim yılı Diyarbakır merkez ve ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır. Veri toplamalarımızdaki sınırlılık ise: “Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Müdürlerinin Denetim Davranışlarına İlişkin Algıları” ile sınırlıdır.

Sayıtlar

Öğretmenlerin, araştırma örnekleminde uygulanan tüm ölçme ve değerlendirme araçlarına doğru ve samimiyetle yanıt verdikleri varsayılmıştır.

2. Yöntem

Yöntem kısmımızda araştırmamızın modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı ve ulaşılan verilerin analizi ve verilerin değerlendirilmesi yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Nicel araştırmaya dayalı olarak yapılan bu çalışmada, tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir

durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2005: 77).

Evren ve Örneklem

Diyarbakır merkez ve ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerine tesadüfi örnekleme yolu ile uygulanmıştır. Tesadüfi örnekleme türünde evrendeki her bir elemanın örnekleme seçilmek için eşit ve bağımsız seçilme şansına sahip olması gerekir. Örnekleme seçilme olasılığının eşit olması ve bir elemanın seçilmesi, bir başka elemanın seçilmesine bağlı olmaması gerekir (Kumar, 2011). Diyarbakır il merkezinde bulunan merkez ilçelerdeki ilkokullar ile diğer ilçelerdeki okullarda gönüllü olan 148 sınıf öğretmenine sosyal medya kanallarıyla anket uygulanmıştır. Araştırmanın evrenini oluşturan sınıf öğretmenlerimizin istatistiki dağılımlarını gösteren tablo aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 1: *Cinsiyetine göre öğretmen dağılımı*

Cinsiyet	F	%
Kadın	66	44,6
Erkek	82	55,4
Toplam	148	100

Tablo 1 incelendiğinde cinsiyetine göre öğretmen dağılımının %44,6'sının kadın, %55,4'ünün de erkek öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Bu veriye göre katılımcıların ağırlıklı olarak erkek öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 2: *Mesleki kıdeme göre öğretmen dağılımı*

Mesleki Kıdem	f	%
1-5 Yıl	24	16,2
6-10 Yıl	29	19,6
11-15 Yıl	31	20,9
16 Yıl ve üstü	64	43,2
Toplam	148	100

Tablo 2 incelendiğinde mesleki kıdeme göre öğretmenlerin %16,2'sinin 1-5, %19,6'sının 6-10, %20,9'unun 11-15, %43,2'sinin de 16 yıl ve üstü aralığında hizmet yılına sahip olduğu görülmektedir. Bu veriye incelendiğinde mesleki kıdeme göre 16 yıl ve daha fazla hizmeti olan öğretmenlerin çalışmaya katıldığı görülmektedir.

Tablo 3: *En uzun çalışılan yerleşim yerine göre öğretmen dağılımı*

Yerleşim Yerine Göre	f	%
Kent	77	52,0
Kırsal	71	48,0
Toplam	148	100

Tablo 3 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin en uzun çalışılan yerleşim yerine göre dağılımı incelendiğinde; kente çalışanlarının %52,0 kırsalda da çalışanların %48,0 olduğu görülmektedir. Bu verilerden hareketle katılımcıların çoğunun kent merkezlerinde çalıştıkları görülmektedir.

Tablo 4: Okulunuzda mevcut öğretmen sayısına göre dağılımı

Mevcut Öğretmen Sayısı	f	%
5 ve daha az	6	4,1
6-10 arası	13	8,8
11-15 arası	28	18,9
20 ve üstü	101	68,2
Toplam	148	100

Tablo 4 incelendiğinde okuldaki mevcut öğretmen sayısı dağılımı incelendiğinde; %4,1 5 ve daha az, %8,8 6-10, %18,9 11-15, %68,8'inin de 20 ve üstü kişi aralığı şeklinde olduğu görülmektedir. Bu verilere göre aynı okulda çalışan öğretmenlerin en fazla 20 ve üstü şeklinde olduğu görülmektedir.

Tablo 5: Okul idarecinizin mesleki kıdeme göre dağılımı

İdarecilerin Mesleki Kıdemi	f	%
1-5 Yıl	13	8,8
6-10 Yıl	42	28,4
11-15 Yıl	54	36,5
16 Yıl ve üstü	39	26,4
Toplam	148	100

Tablo 5 İncelendiğinde idarecilerin mesleki kıdem olarak dağılımları %8,8 1-5 yıl, %28,4 6-10 yıl %36,5 11-15 yıl ve %26,4'ünün de 16 yıl ve üstü aralığında olduğu görülmektedir. Okul idarecilerinin mesleki kıdemlerinin en fazla 11-15 yıl aralığında olduğu görülmektedir.

Tablo 6: İdarecilerin cinsiyetine göre dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	2	1,4
Erkek	146	98,6
Toplam	148	100

Tablo 6 İncelendiğinde okul idarecilerinin %98, 6'sının erkek, %1,4'ünün de kadın olduğu görülmektedir. Bu verilere göre örneklemdeki idari görevdeki katılımcıların ezici çoğunluğunun erkeklerden oluştuğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın veri toplama aracı olarak Kavas (2005) tarafından hazırlanan ve iç tutarlılık katsayısı 0,96 olan tek boyutlu Cronbach Alpha anketi uygulanmıştır.

“Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Müdürlerinin Denetim Davranışlarına İlişkin Algıları” anketi iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm, sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgilerine yönelik sorulardan, ikinci bölüm ise 33 maddeden oluşan okul müdürünün davranışlarına ilişkin maddelerden oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler SPSS programı kullanılarak hesaplanmıştır. Verilerin yüzde (%) ve frekans (f) değerleri çıkartılmış, sınıf öğretmenlerinin denetim davranışlarına ilişkin algıları arasındaki puan farkları için de t-testi, one way anova ve Kruskal Wallis-H testi tekniklerinden yararlanılmıştır.

Tablo 7: Aritmetik ortalama puanlarının değerlendirilmesinde göz önünde bulundurulacak sınırlılıklar

Puan aralığı	Tercih dereceleri
1.00-1.80	Hiçbir Zaman
1.81-2.60	Nadiren
2.61-3.40	Bazen
3.41-4.20	Sık sık
4.21-5.00	Her Zaman

3. Bulgular

Bu bölümde yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin ilköğretim müdürlerinin denetim davranışlarına ilişkin algılarının frekans ve yüzde değerlerinin analizleri yer almaktadır. Aşağıda tablo 4.1. ‘de yer alan maddelerin frekans ve yüzde dağılımlarına yer verilmiştir.

Tablo 8: Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim müdürlerinin denetim davranışına ilişkin algı frekans ve yüzde dağılımları

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLKOKUL MÜDÜRLERİNİN DENETİM DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN ALGILARI	Hiçbir Zaman		Nadiren		Bazen		Sık Sık		Her Zaman		Ortalama
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	$\bar{x}$
1. Öğretmenler üzerinde yetkiden önce, etkiyi (ikna etme) kullanması.	6	4,1	11	7,4	12	8,1	55	37,2	64	43,2	4,08
2. Öğretmenler hakkında önyargısız davranması.	7	4,7	8	5,4	17	11,5	47	31,8	69	46,6	4,10
3. Soruşturma açma yetkisini denetim sırasında hissettirmemesi.	22	15	12	8,2	7	4,8	36	24,5	70	47,6	3,81
4. Sorunlar karşısında uygulanabilir çözümler önermesi.	8	5,4	3	2	15	10,1	45	30,4	77	52	4,21
5. Öğretmenlere arkadaşça davranması.	1	0,7	5	3,4	11	7,4	45	30,4	86	58,1	4,41

6. Öğretmenlerin çalışmalarına moral destek vermesi.	3	2	4	2,7	14	9,5	36	24,3	91	61,5	4,40
7. Denetim için sınıfa girmeden önce öğretmenle görüşmesi.	9	6,1	8	5,4	12	8,1	50	33,8	69	46,6	4,09
8. Derslere öğretmenle birlikte girmesi.	31	20,9	23	15,5	39	26,4	28	18,9	27	18,2	2,97
9. Sınıfa girdiklerinde öğrencilere kendilerini tanıtmaması.	12	8,1	9	6,1	24	16,2	32	21,6	71	48	3,95
10. Denetim sırasında izlediği derste öğretmeni endişelendirecek şekilde not almaması.	24	16,2	12	8,1	5	3,4	33	22,3	74	50	3,81
11. Dersten öğretmenle birlikte çıkması.	27	18,5	14	9,6	30	20,5	31	21,2	44	30,1	3,34
12. Öğretmenleri sorumluluk almaya teşvik etmesi.	5	3,4	3	2	5	3,4	48	32,4	87	58,8	4,41
13. Denetim sırasında sınıfın bir üyesi gibi davranması.	11	7,4	6	4,1	14	9,5	42	28,4	75	50,7	4,10
14. Eleştirilerinde yapıcı davranması.	4	2,7	4	2,7	10	6,8	46	31,1	84	56,8	4,36
15. Denetim sırasında örnek ders işlemesi.	33	22,3	17	11,5	36	24,3	27	18,2	35	23,6	3,09
16. Öğretmenlerle karşılıklı güvene dayalı bir ilişki kurması.	4	2,7	4	2,7	10	6,8	41	27,7	89	60,1	4,39
17. Öğretmenlerin kişiliğine ve onuruna saygı göstermesi.	2	1,4	3	2	5	3,4	32	21,6	106	71,6	4,60
18. Öğretmenlerin emeğine saygı göstermesi.	5	3,4	2	1,4	5	3,4	30	20,3	106	71,6	4,55
19. Mesleki saygınlığına uygun hareket ederek örnek olması.	5	3,4	3	2	12	8,1	31	20,9	97	65,5	4,43
20. Öğrencilerinin önünde öğretmeni eleştirmemesi.	14	9,5	6	4,1	9	6,1	26	17,6	93	62,8	4,20
21. Öğretmenlere yeni mesleki yayınları tanıtmaması.	8	5,4	13	8,8	28	18,9	38	25,7	61	41,2	3,88
22. Öğretim yöntem ve tekniklerindeki gelişmeleri tanıtmaması.	9	6,1	13	8,8	30	20,3	41	27,7	55	37,2	3,81
23. Eğitim-öğretimde verimliliği artırmak için araştırmalar yapması.	8	5,4	5	3,4	21	14,2	48	32,4	66	44,6	4,07
24. Planlarının müfredat programlarına uygunluğuna bakması.	6	4,1	8	5,4	18	12,2	45	30,4	71	48	4,12
25. Planları gün gün sayarak kontrol etmesi.	15	10,1	22	14,9	29	19,6	50	33,8	32	21,6	3,41
26. Planlardan en az birini ayrıntılarıyla incelemesi.	10	6,8	18	12,2	35	23,6	52	35,1	33	22,3	3,54
27. Öğretmenlerce fikirlerine ihtiyaç duyulan ve kaynak kişi davranışı göstermesi.	7	4,7	5	3,4	18	12,2	55	37,2	63	42,6	4,09
28. Öğretmenlerin başarılı çalışmalarını desteklemesi.	1	0,7	5	3,4	13	8,8	29	19,7	99	67,3	4,49
29. Öğretmenden gelecek yeni bilgi, düşünce ve uygulamalara açık olması.	3	2	4	2,7	12	8,1	35	23,6	94	63,5	4,43
30. Başarıyı değerlendirmede okulun olanaklarını dikkate alması.	2	1,4	7	4,7	12	8,1	38	25,7	89	60,1	4,38
31. Öğretmenlerin düşüncelerini özgürce ifade etmelerine olanak tanınması.	2	1,4	7	4,7	5	3,4	40	27	94	63,5	4,46

32. Tutum ve davranışlarıyla öğretmeni rahatlatması.	3	2	7	4,7	11	7,4	38	25,7	89	60,1	4,37
33. Öğretmeni objektif ölçütlere göre değerlendirmesi.	3	2	6	4,1	8	5,4	40	27,2	90	61,2	4,41

1. Öğretmenler üzerinde yetkiden önce, etkiyi (ikna etme) kullanması maddesine sınıf öğretmenlerinin; %4,1'i "hiçbir zaman", %7,4'ünün "nadiren", %8,1'inin "bazen", %37,2'sinin "sık sık", %43,2'sinin "her zaman" derecelerine katılım gösterdikleri görülmüştür. Bu maddeye ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüş ortalaması $\bar{X}=4,08$ 'dir.

2. Öğretmenler hakkında önyargısız davranması maddesine sınıf öğretmenlerinin; %4,7'si "hiçbir zaman", %5,4'ünün "nadiren", %11,5'inin "bazen", %31,8'inin "sık sık", %46,6'sının "her zaman" derecelerine katılım gösterdikleri görülmüştür. Bu maddeye ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüş ortalaması $\bar{X}=4,10$ 'dur.

3. Soruşturma açma yetkisini denetim sırasında hissettirmemesi maddesine sınıf öğretmenlerinin; %15'inin "hiçbir zaman", %8,2'sinin "nadiren", %4,8'inin "bazen", %24,5'inin "sık sık", %47,6'sının "her zaman" derecelerine katılım gösterdikleri görülmüştür. Bu maddeye ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüş ortalaması $\bar{X}=3,81$ 'dir.

4. Sorunlar karşısında uygulanabilir çözümler önermesi maddesine sınıf öğretmenlerinin; %5,4'ünün "hiçbir zaman", %2'sinin "nadiren", %10,1'inin "bazen", %30,4'ünün "sık sık", %52'sinin "her zaman" derecelerine katılım gösterdikleri görülmüştür. Bu maddeye ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüş ortalaması $\bar{X}=4,21$ 'dir.

5. Öğretmenlere arkadaşça davranması maddesine sınıf öğretmenlerinin; %0,7'sinin "hiçbir zaman", %3,4'ünün "nadiren", %7,4'ünün "bazen", %30,4'ünün "sık sık", %58,1'inin "her zaman" derecelerine katılım gösterdikleri görülmüştür. Bu maddeye ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüş ortalaması $\bar{X}=4,41$ 'dir.

6. Öğretmenlerin çalışmalarına moral destek vermesi maddesine sınıf öğretmenlerinin; %2'sinin "hiçbir zaman", %2,7'sinin "nadiren", %9,5'inin "bazen", %24,3'ünün "sık sık", %61,5'inin "her zaman" derecelerine katılım gösterdikleri görülmüştür. Bu maddeye ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüş ortalaması $\bar{X}=4,40$ 'tır.

7. Denetim için sınıfa girmeden önce öğretmenle görüşmesi maddesine sınıf öğretmenlerinin; %6,1'inin "hiçbir zaman", %5,4'ünün "nadiren", %8,1'inin "bazen", %33,8'inin "sık sık", %46,6'sının "her zaman" derecelerine katılım gösterdikleri görülmüştür. Bu maddeye ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüş ortalaması $\bar{X}=4,09$ 'dur.

8. Derslere öğretmenle birlikte girmesi maddesine sınıf öğretmenlerinin; %20,9'unun "hiçbir zaman", %15,5'inin "nadiren", %26,4'ünün "bazen", %18,9'unun "sık sık", %18,2'sinin "her zaman" derecelerine katılım gösterdikleri görülmüştür. Bu maddeye ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüş ortalaması $\bar{X}=2,97$ 'dir.

9. Sınıfa girdiklerinde öğrencilere kendilerini tanıtmaları maddesine sınıf öğretmenlerinin; %8,1'inin "hiçbir zaman", %6,1'inin "nadiren", %16,2'inin "bazen", %21,6'sının "sık sık", %48'inin "her zaman" derecelerine katılım gösterdikleri görülmüştür. Bu maddeye ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüş ortalaması $\bar{X}=3,95$ 'tir.

10. Denetim sırasında izlediği derste öğretmeni endişelendirecek şekilde not almaması maddesine sınıf öğretmenlerinin; %16,2'sinin "hiçbir zaman", %8,1'inin "nadiren", %3,4'ünün "bazen", %22,3'ünün "sık sık", %50'sinin "her zaman" derecelerine katılım gösterdikleri görülmüştür. Bu maddeye ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüş ortalaması $\bar{X}=3,81$ 'dir.

11. Dersten öğretmenle birlikte çıkması maddesine sınıf öğretmenlerinin; %18,5'inin "hiçbir zaman", %9,6'sının "nadiren", %20,5'inin "bazen", %21,2'sinin "sık sık", %30,1'inin "her zaman" derecelerine katılım gösterdikleri görülmüştür. Bu maddeye ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüş ortalaması $\bar{X}=3,34$ 'tür.

12. Öğretmenleri sorumluluk almaya teşvik etmesi maddesine sınıf öğretmenlerinin; %3,4'ünün "hiçbir zaman", %2'sinin "nadiren", %3,4'ünün "bazen", %32,4'ünün "sık sık", %58,8'inin "her zaman" derecelerine katılım gösterdikleri görülmüştür. Bu maddeye ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüş ortalaması $\bar{X}=4,41$ 'dir.

13. Denetim sırasında sınıfın bir üyesi gibi davranması maddesine sınıf öğretmenlerinin; %7,4'ünün "hiçbir zaman", %4,1'inin "nadiren", %9,5'inin "bazen", %28,4'ünün "sık sık", %50,7'sinin "her zaman" derecelerine katılım gösterdikleri görülmüştür. Bu maddeye ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüş ortalaması $\bar{X}=4,10$ 'dur.

14. Eleştirilerinde yapıcı davranması maddesine sınıf öğretmenlerinin; %2,7'sinin "hiçbir zaman", %2,7'sinin "nadiren", %6,8'inin "bazen", %31,1'inin "sık sık", %56,8'inin "her zaman" derecelerine katılım gösterdikleri görülmüştür. Bu maddeye ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüş ortalaması $\bar{X}=4,36$ 'dır.

15. Denetim sırasında örnek ders işlemesi maddesine sınıf öğretmenlerinin; %22,3'ünün "hiçbir zaman", %11,5'inin "nadiren", %24,3'ünün "bazen", %18,2'sinin "sık sık", %23,6'sının "her zaman" derecelerine katılım gösterdikleri görülmüştür. Bu maddeye ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüş ortalaması $\bar{X}=3,09$ 'dur.

16. Öğretmenlerle karşılıklı güvene dayalı bir ilişki kurması maddesine sınıf öğretmenlerinin; %2,7'sinin “hiçbir zaman”, %2,7'sinin “nadiren”, %6,8'inin “bazen”, %27,7'sinin “sık sık”, %60,1'inin “her zaman” derecelerine katılım gösterdikleri görülmüştür. Bu maddeye ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüş ortalaması $\bar{X}=4,39$ 'dur.

17. Öğretmenlerin kişiliğine ve onuruna saygı göstermesi maddesine sınıf öğretmenlerinin; %1,4'ünün “hiçbir zaman”, %2'sinin “nadiren”, %3,4'ünün “bazen”, %21,6'sının “sık sık”, %71,6'sının “her zaman” derecelerine katılım gösterdikleri görülmüştür. Bu maddeye ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüş ortalaması $\bar{X}=4,60$ 'tır.

18. Öğretmenlerin emeğine saygı göstermesi maddesine sınıf öğretmenlerinin; %3,4'ünün “hiçbir zaman”, %1,4'ünün “nadiren”, %3,4'ünün “bazen”, %20,3'ünün “sık sık”, %71,6'sının “her zaman” derecelerine katılım gösterdikleri görülmüştür. Bu maddeye ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüş ortalaması $\bar{X}=4,55$ 'tir.

19. Meslekî saygınlığına uygun hareket ederek örnek olması maddesine sınıf öğretmenlerinin; %3,4'ünün “hiçbir zaman”, %2'sinin “nadiren”, %8,1'inin “bazen”, %20,9'unun “sık sık”, %65,5'inin “her zaman” derecelerine katılım gösterdikleri görülmüştür. Bu maddeye ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüş ortalaması $\bar{X}=4,43$ 'tür.

20. Öğrencilerinin önünde öğretmeni eleştirmemesi maddesine sınıf öğretmenlerinin; %9,5'inin “hiçbir zaman”, %4,1'inin “nadiren”, %6,1'inin “bazen”, %17,6'sının “sık sık”, %62,8'inin “her zaman” derecelerine katılım gösterdikleri görülmüştür. Bu maddeye ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüş ortalaması $\bar{X}=4,20$ 'dir.

21. Öğretmenlere yeni mesleki yayınları tanıtması maddesine sınıf öğretmenlerinin; %5,4'ünün “hiçbir zaman”, %8,8'inin “nadiren”, %18,9'unun “bazen”, %25,7'sinin “sık sık”, %41,2'sinin “her zaman” derecelerine katılım gösterdikleri görülmüştür. Bu maddeye ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüş ortalaması $\bar{X}=3,88$ 'dir.

22. Öğretim yöntem ve tekniklerindeki gelişmeleri tanıtması maddesine sınıf öğretmenlerinin; %6,1'inin “hiçbir zaman”, %8,8'inin “nadiren”, %20,3'ünün “bazen”, %27,7'sinin “sık sık”, %37,2'sinin “her zaman” derecelerine katılım gösterdikleri görülmüştür. Bu maddeye ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüş ortalaması $\bar{X}=3,81$ 'dir.

23. Eğitim-öğretimde verimliği artırmak için araştırmalar yapması maddesine sınıf öğretmenlerinin; %5,4'ünün “hiçbir zaman”, %3,4'ünün “nadiren”, %14,2'inin “bazen”, %32,4'ünün “sık sık”, %44,6'sının “her zaman” derecelerine katılım gösterdikleri görülmüştür. Bu maddeye ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüş ortalaması $\bar{X}=4,07$ 'dir.

24. Planlarının müfredat programlarına uygunluğuna bakması maddesine sınıf öğretmenlerinin; %4,1'inin "hiçbir zaman", %5,4'ünün "nadiren", %12,2'sinin "bazen", %30,4'ünün "sık sık", %48'inin "her zaman" derecelerine katılım gösterdikleri görülmüştür. Bu maddeye ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüş ortalaması $\bar{X}=4,12$ 'dir.

25. Planları gün gün sayarak kontrol etmesi maddesine sınıf öğretmenlerinin; %10,1'inin "hiçbir zaman", %14,9'unun "nadiren", %19,6'sının "bazen", %33,8'inin "sık sık", %21,6'sının "her zaman" derecelerine katılım gösterdikleri görülmüştür. Bu maddeye ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüş ortalaması $\bar{X}=3,41$ 'dir.

26. Planlardan en az birini ayrıntılarıyla incelemesi maddesine sınıf öğretmenlerinin; %6,8'inin "hiçbir zaman", %12,2'sinin "nadiren", %23,6'sının "bazen", %35,1'inin "sık sık", %22,3'ünün "her zaman" derecelerine katılım gösterdikleri görülmüştür. Bu maddeye ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüş ortalaması $\bar{X}=3,54$ 'tür.

27. Öğretmenlerce fikirlerine ihtiyaç duyulan ve kaynak kişi davranışı göstermesi maddesine sınıf öğretmenlerinin; %4,7'sinin "hiçbir zaman", %3,4'ünün "nadiren", %12,2'sinin "bazen", %37,2'sinin "sık sık", %42,6'sının "her zaman" derecelerine katılım gösterdikleri görülmüştür. Bu maddeye ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüş ortalaması $\bar{X}=4,09$ 'dur.

28. Öğretmenlerin başarılı çalışmalarını desteklemesi maddesine sınıf öğretmenlerinin; %0,7'sinin "hiçbir zaman", %3,4'ünün "nadiren", %8,8'inin "bazen", %19,7'sinin "sık sık", %67,3'ünün "her zaman" derecelerine katılım gösterdikleri görülmüştür. Bu maddeye ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüş ortalaması $\bar{X}=4,49$ 'dur.

29. Öğretmenden gelecek yeni bilgi, düşünce ve uygulamalara açık olması maddesine sınıf öğretmenlerinin; %2'sinin "hiçbir zaman", %2,7'sinin "nadiren", %8,1'inin "bazen", %23,6'sının "sık sık", %63,5'inin "her zaman" derecelerine katılım gösterdikleri görülmüştür. Bu maddeye ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüş ortalaması $\bar{X}=4,43$ 'tür.

30. Başarıyı değerlendirmede okulun olanaklarını dikkate alması maddesine sınıf öğretmenlerinin; %1,4'ünün "hiçbir zaman", %4,7'sinin "nadiren", %8,1'inin "bazen", %25,7'sinin "sık sık", %60,1'inin "her zaman" derecelerine katılım gösterdikleri görülmüştür. Bu maddeye ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüş ortalaması $\bar{X}=4,38$ 'dir.

31. Öğretmenlerin düşüncelerini özgürce ifade etmelerine olanak tanınması maddesine sınıf öğretmenlerinin; %1,4'ünün "hiçbir zaman", %4,7'sinin "nadiren", %3,4'ünün "bazen", %27'sinin "sık sık", %63,5'inin "her zaman" derecelerine katılım gösterdikleri görülmüştür. Bu maddeye ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüş ortalaması $\bar{X}=4,46$ 'dır.

32. Tutum ve davranışlarıyla öğretmeni rahatlatması maddesine sınıf öğretmenlerinin; %2'sinin “hiçbir zaman”, %4,7'sinin “nadiren”, %7,4'ünün “bazen”, %25,7'sinin “sık sık”, %60,1'inin “her zaman” derecelerine katılım gösterdikleri görülmüştür. Bu maddeye ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüş ortalaması $\bar{X}=4,37$ 'dir.

33. Öğretmeni objektif ölçütlere göre değerlendirmesi maddesine sınıf öğretmenlerinin; %2'sinin “hiçbir zaman”, %4,1'inin “nadiren”, %5,4'ünün “bazen”, %27,2'sinin “sık sık”, %61,2'sinin “her zaman” derecelerine katılım gösterdikleri görülmüştür. Bu maddeye ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüş ortalaması $\bar{X}=4,41$ 'dir.

Araştırmanın Alt Problemlerinde Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Tablo 9: Cinsiyetine göre sınıf öğretmenlerinin denetim uygulamalarına ilişkin algıları t- testi istatistiki sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	df	t	p
Kadın	66	4,086	0,701	146	0,115	0,909
Erkek	82	4,071	0,817			

Tablo 9 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin denetim uygulamalarına ilişkin cinsiyetine göre algılarında, kadın sınıf öğretmenlerinin aritmetik puan ortalamasının ($\bar{X}=4,086$) erkek sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalamasından ($\bar{X}=4,071$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak görüşler arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t(146) = 0,115$; $p>0,05$).

Tablo 10: Kıdeme göre sınıf öğretmenlerinin denetim uygulamalarına ilişkin algıları “Anova” istatistiki sonuçları

Öğretmen Mesleki Kıdemi	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	Sd	F	p
1-5 yıl	24	3,830	0,936	Gruplar arası	6,896	2,229	3	4,181	0,007
6-10 yıl	29	3,958	0,746	Gruplar içi	79,168	0,550	144		
11-15 yıl	31	3,882	0,812		86,064		147		
16 yıl ve üstü	64	4,322	0,611						
Toplam	148	4,079	0,765						

Tablo 10 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin denetim uygulamalarına ilişkin mesleki kıdeme göre algılarda en yüksek aritmetik ortalamanın sıralaması şu şekilde olduğu görülmüştür. 16 yıl ve üstü ($\bar{X}=4,322$), 6-10 yıl arası ($\bar{X}=3,958$), 11-15 yıl arası ($\bar{X}=3,882$), 1-5 yıl arası ($\bar{X}=3,830$)

olduğu görülmektedir. Mesleki kıdem açısından sınıf öğretmenlerinin denetim uygulamalarına ilişkin algıları arasındaki bu farklılık istatistiki olarak anlamlıdır. ($t(146) = 4,181$; $p > 0,05$). Bu farkın hangi gruplar lehine anlamlı farklılaştığını görebilmek için Post Hoc testlerinden LSD testinden yararlanılmıştır.

Tablo 11. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemine göre denetim uygulamalarına ilişkin algıları LSD testi sonucu

Öğretmen Mesleki Kıdemi	Öğretmen Mesleki Kıdemleri	Ortalamalar arasındaki fark	Standart hata	p
	1-5 yıl	0,4923437*	0,1774758	0,006
16 yıl ve üstü	6-10 yıl	0,3633782*	0,1659763	0,030
	11-15 yıl	0,4400857*	0,1622499	0,007

Tablo 11 incelendiğinde mesleki kıdem olarak 16 yıl ve üstü hizmeti olan sınıf öğretmenlerinin denetim uygulamaları algı puanlarının en yüksek olmakla beraber lehinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p < 0,05$).

Tablo 12: En uzun çalıştığı yerleşim bölgelerine göre sınıf öğretmenlerinin denetim uygulamalarına ilişkin algıları göre t- testi istatistiki sonuçları

Yerleşim Yeri	N	$\bar{X}$	SS	df	t	p
Kent	77	4,150	0,854	146	1,201	0,232
Kırsal	71	3,999	0,652			

Tablo 12 İncelendiğinde sınıf öğretmenlerinin denetim uygulamalarına ilişkin algıları kentsel ve kırsala göre algılarda kent aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=4,150$) kırsal aritmetik ortalamasından ($\bar{X}=3,999$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak görüşler açısından bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t(146) = 1,201$; $p > 0,05$).

Tablo 13: Okul idarecisinin mesleki kıdemine göre sınıf öğretmenlerinin denetim uygulamalarına ilişkin algılarının Kruskal Wallis testi sonuçları

Okul Müdürü Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p
1-5 yıl	13	51,35	3	6,193	0,103
6-10 yıl	42	73,07			
11-15 yıl	54	83,14			
16 yıl ve üstü	39	71,79			

Tablo 13 incelendiğinde okul idarecisinin mesleki kıdemine göre sınıf öğretmenlerinin denetim uygulamalarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$X^2(3)=6,193$, $p > 0,05$].

Tablo 14: Sınıf öğretmenlerinin denetim uygulamalarına ilişkin algıları okul müdürünün cinsiyetine göre t- testi istatistiki sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	df	t	p
Kadın	2	3,671	1,171	146	0,-755	0,452
Erkek	146	4,083	0,762			

Tablo 14 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin denetim uygulamalarına ilişkin algıları okul müdürünün cinsiyetine göre algılarda erkek aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=4,083$) kadın aritmetik ortalamasından ($\bar{X}=3,671$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin cinsiyeti arasında fark vardır. İstatistiksel olarak bu fark anlamlıdır ($t(146) = 0,-755$; $p>0,05$).

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Katılımcıların Özelliklerine Göre Sonuçlar

1) Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %44,6'sının kadın, %55,4'ünün de erkek olduğu bulunmuştur.

2) Araştırmaya katılan 148 sınıf öğretmenin %16,2'sinin 1-5 yıl, %19,6'sının 6-10 yıl, %20,9'unun 11-15 yıl, %43,2'sinin 16 yıl ve üstü mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır.

3) Araştırmaya katılan 148 sınıf öğretmenin %52 'sinin kent merkezinde, %48'inin kırsal yerleşimde ikamet etmektedir.

4) Araştırmaya katılan 148 sınıf öğretmenin %4,1'nin 5 ve daha az öğretmenin olduğu okullarda, %8,8'inin 6-10 arası öğretmenin olduğu okullarda, %18,9'unun 11-15 arası öğretmenin olduğu okullarda, %68,2'sinin 20 ve üstü öğretmenin olduğu okullarda görev yapmaktadır.

5) Araştırmaya katılan 148 sınıf öğretmenin %8,8'inin 1-5 yıl, %28,4'ünün 6-10 yıl, %36,5'inin 11-15 yıl, %26,4'ünün 16 yıl ve üstü mesleki deneyime sahip olan okul müdürleriyle görev yapmaktadır.

6) Araştırmaya katılan 148 sınıf öğretmenin %1,4 'ünün kadın, %98,6'sının erkek idarecilerle görev yapmaktadır.

Bu araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden elde ettiğimiz betimsel bulgulara göre okul müdürlerinin;

- “Her zaman” katılım derecesine göre gösterilen davranışlar; sorunlar karşısında uygulanabilir çözümler önermesi, öğretmenlere arkadaşça davranması, öğretmenlerin çalışmalarına destek vermesi, öğretmenleri sorumluluk almaya teşvik etmesi,

- Eleştirilerinde yapıcı davranması, öğretmenlerle karşılıklı güvene dayalı bir ilişki kurması, öğretmenlerin kişiliğine ve onuruna saygı göstermesi, öğretmenlerin emeğine saygı göstermesi, meslekî saygınlığına uygun hareket ederek örnek olması,

- Öğretmenlerin başarılı çalışmalarını desteklemesi, öğretmenden gelecek yeni bilgi, düşünce ve uygulamalara açık olması, başarıyı değerlendirmede okulun olanaklarını dikkate alması,

- Öğretmenlerin düşüncelerini özgürce ifade etmelerine olanak tanınması, tutum ve davranışlarıyla öğretmeni rahatlatması, öğretmeni objektif ölçütlere göre değerlendirmesi,

- “Sık sık” katılım derecesine gösterdikleri davranışlar; öğretmenler üzerinde yetkiden önce, etkiyi (ikna etme) kullanması, öğretmenler hakkında önyargısız davranması, soruşturma açma yetkisini denetim sırasında hissettirmemesi,

- Denetim için sınıfa girmeden önce öğretmenle görüşmesi, sınıfa girdiklerinde öğrencilere kendilerini tanıtmaları, denetim sırasında izlediği derste öğretmeni endişelendirecek şekilde not almaması, denetim sırasında sınıfın bir üyesi gibi davranması,

- Öğrencilerinin önünde öğretmeni eleştirmemesi, öğretmenlere yeni mesleki yayınları tanıtmaları, öğretim yöntem ve tekniklerindeki gelişmeleri tanıtmaları, eğitim-öğretimde verimliliği artırmak için araştırmalar yapması,

- Planların müfredat programlarına uygunluğuna bakması, planları gün gün sayarak kontrol etmesi, planlardan en az birini ayrıntılarıyla incelemesi, öğretmenlerce fikirlerine ihtiyaç duyulan ve kaynak kişi davranışı göstermesi olmuştur.

- “Bazen” katılım derecesine gösterdikleri davranışlar; derslere öğretmenle birlikte girmesi, dersten öğretmenle birlikte çıkması, denetim sırasında örnek ders işlemesi olmuştur.

Cinsiyetine göre sınıf öğretmenlerinin denetim uygulamalarına ilişkin algılarının sonuçları

Sınıf öğretmenlerinin ilkökul müdürlerinin denetim uygulamalarına ilişkin algılarının cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde, kadın sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalamasının, erkek sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalamasından yüksek olduğu görülmüştür. Ancak görüşler arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu durumu sınıf öğretmenlerinin denetim uygulamalarına ilişkin algılarının aynı olduğunu, kadın sınıf öğretmenleri ile erkek sınıf öğretmenlerinin denetim uygulamalarına karşı benzer tepkiyi gösterdikleri şeklinde söyleyebiliriz (Kurnaz, 2002). Kavas (2005) tarafından yapılan araştırma sonuçları da cinsiyet değişkeni olarak

öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir.

Kıdeme göre sınıf öğretmenlerinin denetim uygulamalarına ilişkin algılarının sonuçları

Sınıf öğretmenlerinin ilkokul müdürlerinin denetim uygulamalarına ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkeni açısından incelendiğinde, en yüksek aritmetik ortalamanın 16 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinden oluştuğu görülmektedir. Daha sonra sırasıyla 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalamasından oluştuğu görülmektedir. Mesleki kıdem açısından sınıf öğretmenlerinin denetim uygulamalarına ilişkin algıları arasında istatistiki olarak 16 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu durumu ilkokullarda sınıf öğretmenlerinin denetim uygulamalarına ilişkin algılarında öğretmenlik mesleğinin ilk yıllarında öğretmenlik mesleğinin vermiş olduğu tecrübesizlikten kaynaklı denetim uygulamalarına karşı korku ve heyecanının olduğu, tecrübe ile birlikte kazandığı deneyimler sonucunda denetim uygulamalarına karşı bu heyecan ve korkunun kaybolduğunu ancak denetim uygulamalarına karşı duyarlılıklarının devam ettiğini belirtmiştir (Kavas, 2005). Yine Kavas (2005) yaptığı araştırmada kıdem değişkeni açısından istatistiki olarak anlamlı bir fark bulmamasına rağmen araştırmamızda elde ettiğimiz verileri destekleyici tespitlerde bulunmuştur. Ayrıca okul müdürlerinin sınıf öğretmenlerinin hizmet sürelerine bakılmaksızın denetlemelerini yaptığını göstermektedir. Demirci (2017), Bige'nin (2014), araştırmalarında mesleki kıdeme göre öğretmenler arasında denetim yapılırken herhangi bir ayırımın yapılmadığı, her kademedeki öğretmenlerin denetimden geçtiğini belirtmişlerdir.

En uzun çalışılan yerleşim bölgelerine göre sınıf öğretmenlerinin denetim uygulamalarına ilişkin algılarının sonuçları

Sınıf öğretmenlerinin ilkokul müdürlerinin denetim uygulamalarına ilişkin algılarının en uzun çalışılan yerleşim yeri değişkeni açısından incelendiğinde, en uzun çalışılan yerleşim bölgesi olarak kentlerde çalışan sınıf öğretmenlerinin denetim uygulamalarına ilişkin algılarının aritmetik ortalamasının, kırsalda çalışan sınıf öğretmenlerinin denetim algıları görüş ortalamasından yüksek olduğu görülmüştür. Ancak bu fark istatistiki olarak anlamlı değildir. Ülkemizde okullarda oluşan öğretmen ihtiyacı ilk atama ile halen görevde olan öğretmenlerinde mazeret durumu veya diğer nedenlere bağlı il içi veya iller arası yer değiştirmeler kapsamında yapılmaktadır (Eğitim-Bir-Sen, 2016). İsteğe bağlı ya da mazerete bağlı yer değiştirme işlemleri ile iller arası tayin olan öğretmenler, az gelişmiş doğu bölgelerindeki okullardan, gelişmiş illerdeki okullara tayin istemektedirler. Az gelişmiş bölgelerdeki okullarda oluşan ihtiyaçlar atama yolu ile yeni öğretmenlerle kapatılmaktadır (Özoğlu, 2015). Bu durum özellikle

sınıf öğretmenlerini fazlasıyla etkilemektedir. İlk atamaları Millî Eğitim Bakanlığı tarafından genel olarak kırsal yaşam alanlarına yani az gelişmiş yerlere yapılmaktadır. Burada edindikleri bilgi ve tecrübeyle mesleklerinin ilerleyen yıllarında kırsal yaşam alanlarından, daha gelişmiş olan kentsel yaşam alanlarına tayinle geçiş yaptıkları şeklinde açıklanabilir. Kentsel yaşam alanlarına devam etmelerinin nedenlerini kırsal kesime ulaşım güçlüğü, imkânların kısıtlı olması, birleştirilmiş sınıf uygulamalarının olması ve bu uygulamanın zor olması, sınıfların mevcudunun fazla olması, materyal eksikliği, okulun fiziki sorunları, veli ilgisizliği vb. gibi olumsuzlarla açıklamıştır (Bulut ve Coşkun, 2018).

Okul idarecisinin mesleki kıdemine göre sınıf öğretmenlerinin denetim uygulamalarına ilişkin algılarının sonuçları

Sınıf öğretmenlerinin ilkokul müdürlerinin denetim uygulamalarına ilişkin algılarının okul idarecisinin mesleki kıdemi açısından incelediğinde en yüksek aritmetik ortalamanın 11-15 yıl arası mesleki kıdemi olan idarecilerden oluştuğu, daha sonra sırasıyla 16 yıl ve üstü, 1-5 yıl, 6-10 yıl mesleki kıdemi olan idarecilerden oluştuğu görülmektedir. Okul idarecilerinin mesleki kıdem açısından sınıf öğretmenlerinin denetim uygulamalarına ilişkin algılarında istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sınıf öğretmenleri yöneticilik için gerekli olan şartları ilk başta taşımadıklarından mesleklerinin ilk yıllarında öğretmenlik yaptıklarını, yöneticilik için gerekli şartlara haiz olduklarında sınıf öğretmenlerinde yöneticilik isteği uyandırdığı şeklinde açıklanabilir. MEB (2018) Millî Eğitim Bakanlığı Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği araştırmamızda elde ettiğimiz bulguları destekleyici niteliktedir.

Okul müdürünün cinsiyetine göre sınıf öğretmenlerinin denetim uygulamalarına ilişkin algılarının sonuçları

Sınıf öğretmenlerinin ilkokul müdürlerinin denetim uygulamalarına ilişkin algılarının okul müdürünün cinsiyet değişkeni algılarında, erkeklerin algı aritmetik ortalamasının, kadınların algı aritmetik ortalamasından yüksek olduğu görülmüştür. Okul müdürlerinin cinsiyeti açısından fark istatistiksel olarak erkekler lehine anlamlı bulunmuştur. Yöneticilik görevini üstlenmede erkek sınıf öğretmenlerin, kadın sınıf öğretmenlerinden daha fazla istekli olduklarını, yönetim kademesinin erkek sınıf öğretmenlerine daha cazip geldiği şeklinde açıklanabilir. Ya da kadın sınıf öğretmenlerine yönetim kademesinin cazip gelmediği şeklinde açıklanabilir. Yönetim kademesinin kadın öğretmenlere cazip hale getirilmesi için özendirici çalışmaların yanı sıra yönetici kademesinde yer alan kadınların desteklenmesi gerekir (Turan ve Ebiçlioğlu 2002).

Öneriler

1. Okul müdürleri ders denetimleri sırasında derse öğretmen ile birlikte girmeli, öğretmen ile birlikte çıkmalı aynı zamanda öğrencilerde öğretmenlerinin denetim geçirdiği izlenimi uyandırmamaya çalışmalıdır.
2. Okul müdürleri daha sağlıklı bir eğitim öğretim ortamı yaratma adına öğretmenleriyle sürekli diyalog ve istişare halinde olmalı, öğretmenlerinin isteklerine, beklentilerine azami derecede dikkat etmeli, eksiklikleri olan öğretmenlerin eksikliklerini giderme adına yol gösterici olmalıdır.
3. Okul müdürleri denetimin rehberlik yönünü ön plana tutarak denetime ilişkin yanlış algılar varsa gidermeye yönelik çalışmalar yapabilirler.
4. Öğretmenlerin müdürlerine kolay ulaşması konusunda tedirginlik yaratılmamalıdır.
5. Mesleki kıdem açısından sınıf öğretmenlerinin denetim uygulamalarına ilişkin algıları 16 yıl ve üstü hizmeti olanlar lehinde bulunmuştur. 16 yıl ve üstü hizmetinden daha az hizmeti olanlar açısından bu durumun nedenleri araştırılabilir.
6. Bu araştırmadan elde edilen bulgularından birisi de kadın idareci sayısının yok denilebilecek kadar sayıda olmasıdır. Kadın öğretmenlerin okul idareciliğinin tercihlerinin az olmasının nedenleri araştırılabilir.
7. Daha farklı örneklerle, farklı araştırma yöntemleri kullanılarak eğitim paydaşlarının denetim uygulamalarına ilişkin görüşleri konusunda benzer çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Altıntaş, R. (1992). İlköğretimin teftişi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8, 403-422.
- Aydın, M. (2000). Çağdaş eğitim denetimi, Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Aydın, M. (2011). Çağdaş eğitim denetimi. Ankara, Hatiboğlu Yayınevi.
- Balcı, S. (2012). Öğretmenlerin eğitim müfettişlerinin denetim stillerine ilişkin algıları ile güven düzeyleri arasındaki ilişki. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Başar, H. (1995). Öğretmenlerin değerlendirilmesi. Ankara, Pegem Yayınları.
- Bige Fıncıoğulları, E. (2014). İlkokul müdürlerinin ders denetimi ile ilgili öğretmen görüşleri. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Aydın.
- Bozkurt, P. (2013). Denetim kavramı ve denetim anlayışındaki gelişmeler. *Denetişim*, (12), 56-62.
- Bulut, K. & Coşkun H. (2018). Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi.
- Burgaz, B. (1995). İlköğretim kurumlarının denetiminde yeterince yerine getirilmediği görülen bazı denetim rolleri ve nedenleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(11).127-134.
- Çakıcı, L. (1985). Eğitim yönetimde denetleme ve değerlendirme sempozyumu. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını*, (147).
- Demirci, N. (2017). Öğretmen görüşlerine göre ortaokul müdürlerinin ders denetim yeterlilikleri.
- Eğitim-Bir-Sen (2016). Eğitime bakış 2016: İzleme ve değerlendirme raporu. Eğitim-Bir-Sen Yayınları.
- Gökçe, F. (1994). Eğitimde denetimin amaç ve ilkeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10).73-78.
- İnan, A. (1992). *Bütün yönleriyle Türk sayıştayı*. Ankara.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavas, E. (2005). *İlköğretim müfettişlerinin denetim davranışlarına ilişkin öğretmen algı ve beklentileri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Konan, N., Bozanoğlu, B., & Çetin, R. B. Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Politikalarına İlişkin Okul Yöneticileri ve Öğretmen Görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1449-1474.
- Kumar, R. (2011). Araştırma Yöntemleri (Ö. Çokluk, Çev.) Ankara: Edge Akademi.

- Kurnaz, Ö. (2002). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İlköğretim Müfettişlerinin Yöneticilik, Liderlik, Rehberlik ve Öğreticilik Yeterlilikleri Konusundaki Görüşleri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kurum, G., & Çinkır, Ş. (2017). Cehennemde evlilik: Türkiye’de eğitim denetiminin birleştirilmesi üzerine maarif müfettişlerinin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 42(192). 35-57.
- MEB, (2018). Millî Eğitim Bakanlığı Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği, Resmî Gazete Sayı: 30455.
- Memişoğlu, S. P. & Kalay, M. (2013). Eğitim müfettişlerinin denetim rollerine ilişkin ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 427-449.
- Metin, M. (2014). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri.
- Öztürk, Ş. (2009). İlköğretim okullarının kurum denetiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin müfettiş ve okul müdürü görüşleri (Kütahya ili örneği), yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Özoğlu, M. (2015). Teacher allocation policies and the unbalanced distribution of novice and senior teachers across regions in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(10), 16-32.
- Polat, N. (2003). Saydamlık, hesap verme sorumluluğu ve denetimin etkinliği. *Sayıştay Dergisi*, 49, 65-80.
- Sağır, M. (2020). Ön söz (Ed.Sağır, M., Göksoy, M.), Eğitimde Denetim ve Değerlendirme, Ankara: Pegem.
- Sanal, R. (2002). *Türkiye’de yönetsel denetim ve devlet denetleme kurulu*. TODAİE, Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü.
- Taymaz, H. (1993). Teftiş. Kavramlar, İlkeler, Yöntemler. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Taymaz, H. (2002). Eğitim sisteminde teftiş kavramlar, ilkeler, yöntemler, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tok, T. N. (2013). Türkiye’de eğitim denetmenlerinin profili. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 119-138.
- Turan, S. & Ebiçlioğlu, N. (2002) Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi.
- Yıldırım, A. (2006). İlköğretim müfettiş yardımcılarının yetiştirilmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16, 715-728.

Bölüm 27

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ MÜKEMMELİYETÇİLİKLERİ İLE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK ÖZ YETERLİK İNANÇLARININ İNCELENMESİ

Güneş Salı¹

1 Doç. Dr. Güneş Salı Yozgat Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi YOZGAT

GİRİŞ

Öğretmenler, öğrenme ortamının bir yandan parçası öte yandan da düzenleyicisi olması nedeniyle eğitim-öğretim sürecinin en önemli paydaşlarından birisidir (Taşdemir, 2007). Öğretmenlerin, mesleğin gereklerini başarabilmeleri, almış oldukları eğitimin yanında bu görevi yerine getirebilmek için sahip oldukları inancın yanı sıra çevre ile sağlıklı iletişim kurabilmelerini sağlayan kişilik özellikleri ile de yakından ilgilidir. Bu kişilik özelliklerinden birisi de mükemmeliyetçiliktir.

Tarihsel sürece bakıldığında mükemmeliyetçiliğin, özellikle ahlaki kuramlar ile ilişkilendirildiği, işlerini yaparken en iyi performansı elde etmek için çabalayan “iyi insan” kavramının sembolü olduğu görülmektedir. Aristoteles, Aquinas, Spinoza, Marx gibi filozofların da üzerinde durduğu ve çoğunlukla zikredilen mükemmeliyetçilik, bireyin performansının, davranışlarının üzerine koyduğu yüksek standartlar olarak açıklanmıştır (Slaney, Rice, Mobley, Trippi, ve Ashby, 2001)

Başlangıçtaki yaklaşımlarda mükemmeliyetçilik bir kişilik bozukluğu ve kişinin kendine yönelik olumsuz yapısal bir özelliği olarak ele alındığı görülmekle birlikte, zaman içinde mükemmeliyetçiliğin dışa dönük ve sosyal özelliklerinin de olduğu çok boyutlu bir bakış açısı üzerinde durulmaya başlanmıştır (Frost, Marten, Lahart ve Rosenblate, 1990). (Hewitt ve Flett, 1991), mükemmeliyetçiliği içe dönük, dışa dönük ve sosyal açıdan üç kısımda inceleyerek, çok boyutlu olarak ele almışlardır. Bu görüşe göre içe dönük (kendine yönelik mükemmeliyetçi) mükemmeliyetçi kişilik, ulaşılması neredeyse imkânsız boyutta hedef ve standartlar belirleme, eleştiriye kapalı ve hataya direnme eğilimindedir. Dışa dönük (başkalarına yönelik mükemmeliyetçi) mükemmeliyetçi kişilik, başkaları için yüksek standartlar belirler ve başkalarının bunlara uymasını bekler. Topluma yönelik (sosyal kaynaklı mükemmeliyetçi) mükemmeliyetçilikte ise kişi başkalarının kendisinden ulaşılması imkânsız şeyler beklediği düşüncesindedir.

İzleyen araştırmalar ise mükemmeliyetçiliğin olumlu ve olumsuz yönlerinin olduğunu ortaya koymuştur (Kottman ve Ashby, 2000; Parker, 2000; Ashby ve Rice, 2002; Rimm, 2007; Silverman, 2007). Olumlu mükemmeliyetçiler bu özelliklerini kendileri ve başkaları yararına kullanabilirler. Olumsuz (nevrotik) mükemmeliyetçiler ise performanslarını en üst düzeye çıkarma isteğinin diğer insanlar üzerinde bir üstünlük olduğunu düşünürler ve çevrelerine zarar verecek boyuta gelebilirler. Yani olumlu guruptakiler sorunlarına akılcı çözümler üretirken diğer guruptakiler sorunları gözünde büyütürler ve çözüme odaklanamazlar (Sarıkaya, 2018). Mükemmeliyetçiliğin bu tanımlamaları çerçevesinde mükemmeliyetçi kişilik özelliklerinin bireyin, dolayısıyla da öğretmenin tutumlarını önemli ölçüde etkileyeceği söylenebilir. Olumlu mükemmeliyetçilik bireyin öz

yeterlik inançlarına yansıyabilir. Öz yeterlik inançlarını besleyebilir. Öz yeterlik inançlarını destekleyebilir.

Bandura (1997), öz-yeterliği, bireyin belirli bir durumu gerçekleştirmeye becerisine olan inancı olarak tanımlamıştır. Öz-yeterlik duruma özgü bir yapı olarak ortaya çıkmıştır, ancak araştırmacılar tarafından son yıllarda genel öz-yeterlik kavramı olarak araştırılmaya ve incelenmeye başlanmıştır (Scherbaum, Cohen-Charash ve Kern, 2006). Genel öz-yeterlilik, kişinin çok çeşitli zorlayıcı ve stresli durumlarla başa çıkabilme becerisinde evrensel bir güven duygusu olarak tanımlanabilir. Aynı zamanda geniş ve istikrarlı bir kişisel yeterlik duygusuna işaret eder (Luszczynska, Scholz ve Schwarzer, 2005).

Enochs ve Riggs (1990) öz-yeterlik inancı kavramının eğitim alanında, öğretmen etkinliklerindeki farklılıkları açıklamada kullanılabileceği ve öğretmen davranışını anlama ve geliştirmede önemli katkılar sağlayacağını ifade edilmektedir. Öğretmenlerin mesleklerine yönelik öz-yeterlik inançları birçok araştırmacı tarafından farklı biçimlerde ifade edilmiştir. Mesela; “öğrencilerin performanslarını etkileme kapasitelerine olan inançları” (Ashton (1984), “öğretmenlerin, öğrencilerine etkili bir eğitim öğretimi verme konusunda kendilerine güvenlerine ilişkin inançları” (Guskey ve Passaro, 1994), “bir öğretmenin sahip olduğu becerileriyle, öğrencide bağlılık ve öğrenme gibi istenen sonuçları oluşturup oluşturmayacağına ilişkin yargısı” (Tschannen Moran ve Woolfolk Hoy, 2001) ve “bireylerin bilgi, beceri ve deneyim bakımından kendilerini algılama ve yargılama biçimleri, onların yaptıkları eylemlerin arkasındaki temel güdüsel yapılardan birisi” (Kurt, 2012) şeklinde tanımlanmaktadır.

Öğretmenin öz-yeterlik inancının öğrenci performansı üzerinde etkili değişkenlerden biri olduğu ifade edilmektedir. Öğretmenin öz-yeterlik inancı ile öğretmen davranışları, öğrencilerde meydana gelen öğrenme ürünleri, öğrenci başarısı, motivasyonu ve öz saygısının arasındaki ilişki birçok araştırmacı (Ashton, 1984; Dembo ve Gibson, 1984; Shroyer ve Ramey, 1992; Ross, 1994; Allinder, 1995; Cömert, Demirtaş, Özer ve Üstüner, 2009) tarafından incelenmiş ve öğretmen öz-yeterlik inancının, öğrenci başarısını ve tutumunu olumlu olarak etkilediği gibi, öğretmenin sınıf içi davranışlarını, yeni fikirlere açık olmasını ve öğretmeye yönelik olumlu tutumlar geliştirmesiyle de doğrudan ilgili olduğu bulunmuştur (Dembo ve Gibson, 1984; Schunk, 1985; Tschannen Moran ve Woolfolk Hoy, 1998; Cömert, Demirtaş, Özer ve Üstüner, 2009). Öz-yeterlik inancı yüksek ve düşük olan öğretmenler arasında önemli sınıf içi davranış farklılıkları söz konusudur ve bu durum öğrencinin başarısında farklılaşmalara neden olabilmektedir (Çakıroğlu, Özkan ve Tekkaya, 2002).

Literatür bakıldığında, öz-yeterlik inancı yüksek ve düşük olan öğ-

retmenler arasında öğretimsel yenilikleri uygulamaya çalışma, öğretime daha fazla zaman ayırma, sınıfta öğrencilerin istenmeyen davranışlarını önleme, öğrenme zorluğu çeken öğrencilere dönüt verme, sınıf yönetimi becerilerine sahip olma, mesleki bağlılık, etkili öğretmen özellikleri gibi konularda yaklaşımların farklılaştığı ve bunun da öğrenci motivasyonu ve başarısını etkilediği görülmektedir (Çakıroğlu, Özkan ve Tekkaya, 2002; Cömert ve diğerleri, 2009).

İnsanlar eğitim-öğretim, süreçlerinde yol alırken sürecin sonunda başarıya ulaşacağına yönelik inanca ihtiyaç duyarlar. Öz yeterlik inancı bireylerin karşılaşabileceği güçlükleri yenebilme gücüne yönelik tahminleri, kendilerine olan inançları, karşılımlarına çıkabilecek zorluklarla baş edebilmede ne derece başarı göstereceğine ilişkin kendi öngörülleri, kendi inançları şeklinde belirtilmiştir (Senemoğlu, 2004).

Öz yeterlik inancı, psikoloji alanı dışında eğitim araştırmalarında da önemli bir yer bulmuştur. Bu alanda öz yeterlik inancı ile ilgili çalışmaların; öğretmen adaylarının öz yeterlik inancı, öz-yeterlik ve başarı, öz-yeterlik ve motivasyon gibi alanlarda yoğunlaştığı görülmektedir (Girgin, 2015). Öğretmen adaylarının, mesleğe yönelik öz yeterlik inançlarını bilmek onların kendilerini daha iyi tanımlayabilmelerine, birikimlerini fark edebilmelerine ve onların daha iyi tanınabilmesine imkân sağlaması açısından oldukça önemlidir. Mükemmeliyetçilik ile ilgili eğitim alanında yapılan araştırmalara bakıldığında ise daha çok çocuklar üzerine yapılan araştırmaların yaygınlığı dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin görevlerini layıkıyla yerine getirebilmeleri için sahip oldukları niteliklerinin yanı sıra mesleklerine ilişkin öz yeterlik inançları ile mükemmeliyetçi kişilik özelliklerinin bilinmesi oldukça önemlidir. Literatürde bu iki özelliğin birlikte çalışıldığı araştırmaların olmadığı dikkat çekmektedir. Bu nedenle bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının mükemmeliyetçilikleri ile öz yeterlik inançlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Dolayısıyla yapılan bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu ana amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1) Okulöncesi öğretmen adaylarının mükemmeliyetçilikleri cinsiyete ve sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

2) Okulöncesi öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları cinsiyete ve sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

3) Okulöncesi öğretmen adaylarının mükemmeliyetçilikleri ile öz yeterlik inançları arasında ilişki var mıdır?

4) Okulöncesi öğretmen adaylarının mükemmeliyetçilikleri, öz yeterlik inancını yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Okulöncesi öğretmen adaylarının mükemmeliyetçiliklerinin ve öz yeterliliklerini incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada nedensel karşılaştırma modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Yozgat Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği programı 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören 115 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde “Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi” kullanılmıştır. Bu yöntemde, araştırmacı kendine ulaşılması yakın durumu seçer. Bu nedenle, araştırmacılar kendilerinin kolay ulaşabildiği illeri seçmişlerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarına ait demografik bilgiler

Değişkenler	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kız	86	74,8
	Erkek	29	25,2
	Total	115	100,0
Sınıfı	3.Sınıf	53	46,1
	4.sınıf	62	53,9
	Total	115	100,0

Tablo 1’de araştırmaya katılanların %46,1’inin üçüncü sınıf, %74,8’inin kız olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen Öğrenci Bilgi Formu, Hewitt ve Flett (1991)’in geliştirdikleri, Oral’ın (1999) dilimize uyarlamış olduğu Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (ÇBMÖ) ve Tepe ve Demir’in (2012) geliştirdikleri Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnancı Ölçeği ile toplanmıştır.

Öğrenci Bilgi Formu: Araştırmanın amacının, katılımcıların vereceği yanıtların gizliliğine riayet edileceğinin, toplanan verilerin akademik amaçlar için kullanılacağına, katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğunun belirtildiği bu formda, öğretmen adaylarına okudukları sınıf düzeyi, mezun oldukları lise türü ve cinsiyetleri sorulmuştur.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnancı Ölçeği: Ölçek, altı alt boyuta sahip olup 37 maddeden oluşturulmuştur. Bu alt boyutlar sırasıyla bu alt boyutlar sırasıyla, Öğrenme Öğretme Süreci (9 madde), İletişim Becerileri (7 madde), Aile Katılımı (5 madde), Planlama (6 madde),

Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi (5 madde), Sınıf Yönetimi (5 madde) olarak belirlenmiştir. Ölçek “hiç (1), az (2), orta (3), çok (4) ve tamamen (5)” şeklinde 5’li likert tipinde düzenlenmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde 896 okul öncesi öğretmeni üzerinden sağlanan veriler yoluyla geçerlik ve güvenirlik işlemleri yapılmıştır. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-yeterlik İnançları Ölçeği’nin kapsam geçerliğini sınamak için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Ölçeğin yapı geçerliğini saptamak amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Ölçek, hem tek boyutlu hem de çok boyutlu olarak incelenmiştir. Ölçekte yer alan maddeler Açıklayıcı Faktör Analizi tekniklerinden “Temel Bileşenler Analizi” ile incelenmiştir. Açıklayıcı faktör analizinden sonra elde edilen ölçeklerin, kuramsal yapıyı ne ölçüde desteklediği ise “Doğrulamalı Faktör Analizi” ile test edilmiştir. “Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği”nin güvenirlik çalışmaları ise Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayısı ve Birleşik Güvenirlik Katsayısı (CRC) ile hesaplanmıştır. Ölçek toplam madde korelasyon katsayısı 0.65 ile 0.81 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.97’dir. Alt boyutlara ilişkin Cronbach Alpha değerleri Öğrenme Öğretme Süreci 0.91, İletişim Becerileri için 0.90, Aile Katılımı için 0.90, Planlama için 0.87, Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi için 0.88 ve Sınıf Yönetimi için 0.87 olarak belirlenmiştir. Hem tek boyutlu hem de çok boyutlu “Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği”nin okulöncesi öğretmeni öz-yeterlik inançlarını ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmüştür (Tepe ve Demir, 2012).

Çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeği (ÇBMÖ): Hewitt ve Flett (1991) tarafından mükemmeliyetçilik eğilimlerini ölçmek amacıyla geliştirilen ÇBMÖ Oral (1999) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 45 sorudan oluşmaktadır ve yedili likert tipinde düzenlenmiştir. Katılımcılar “Hiç Katılmıyorum (1)” ile “Kesinlikle Katılıyorum (7)” arasında tutumlarını belirtirler. ÇBMÖ kendi yönelimli, başkaları yönelimli ve sosyal yönelimli olarak belirlenen mükemmeliyetçilik olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Kendine yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutunda 1, 2, 3, 6, 7, 8, 10, 12, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 23, 24, 26, 28, 32, 36, 40, 42, 43. Maddelerden oluşmaktadır (23 madde). Başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutunda 4, 5, 9, 11, 13, 18, 22, 25, 27, 29, 31, 33, 35, 39, 41. Maddeler yer almaktadır (15 madde). Topluma yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutunda ise 21, 30, 34, 37, 38, 44, 45. maddeler yer almaktadır (7 madde) Ölçeğin 2, 3, 4, 8, 9, 10, 12, 19, 21, 24, 30, 34, 36, 37, 38, 43, 44 ve 45. Maddeleri ters kodlanmaktadır (Oral, 1999). ÇBMÖ’nin güvenirlik çalışması Hewitt ve Flett (1991) tarafından yapılmış, ölçeğin iç tutarlık (Cronbach alfa) katsayıları; kendi yönelimli mükemmeliyetçilik için .86, başkaları yönelimli mükemmeliyetçilik için .82 ve sosyal odaklı mükemmeliyetçilik için .87 olarak hesaplanmıştır. Test tekrar test güvenilirliği

ise, kendi yönelimli mükemmeliyetçilik için .88, başkaları yönelimli mükemmeliyetçilik için .85 ve sosyal odaklı mükemmeliyetçilik için .75'tir. Ölçeğin Türkçe formu için Oral (1999) tarafından yapılan güvenirlik çalışmasında iç tutarlık (Cronbach alfa) katsayıları ölçeğin tamamı için .91, kendi yönelimli mükemmeliyetçilik için .91 ve sosyal odaklı mükemmeliyetçilik için .80, başkaları yönelimli mükemmeliyetçilik için .73 olarak hesaplanmıştır (Oral, 1999). Bu çalışmada Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nin iç tutarlık katsayısı ölçeğin tamamı için 0,895, kendi yönelimli mükemmeliyetçilik için 0,877, başkaları yönelimli mükemmeliyetçilik için 0,838 ve sosyal odaklı mükemmeliyetçilik için 0,457 olarak hesaplanmıştır.

İşlem

Araştırma için gerekli izin Yozgat Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı'ndan alınmıştır. Uygulama 2019-2020 eğitim-öğretim yılında birinci yarıyıl içinde, adı geçen fakültede yürütülmüştür. Veri toplama süreci her bir adayın kendi sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Uygulamaya başlamadan önce araştırmanın amacı hakkında okul öncesi öğretmen adayları bilgilendirilmiştir. Daha sonra veri toplama araçlarının hepsi adaylara dağıtılmıştır. Doldurma işlemi tamamlanan veri toplama araçları kontrol edilerek toplanmıştır. Boş bırakılan soru maddeleri olduğunda ilgili kişiden tamamlaması istenmiştir. Uygulama bir ders süresi içinde tamamlanmıştır. Tüm uygulamalarda gönüllülük esasına riayet edilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde frekans, yüzde, t Testi, Anova testi ve pearson korelasyon testi yapılmış, öğretmen adaylarının mükemmeliyetçiliklerinin öz yeterliliklerine etkisini belirlemek için de regresyon analizi yapılmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Tablo 2. Cinsiyete Göre Mükemmeliyetçilikleri ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik İnançlarına İlişkin Bağımsız t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	X	Ss	sd	t	p
Mükemmeliyetçilik	Kendine Yönelik	Kız	86	1,27	18,36	68,027	-,484 ,630
	Mükemmeliyetçilik	Erkek	29	1,29	13,03		
	Başkalarına	Kız	86	68,50	13,02	71,951	-,473 ,637
	Mükemmeliyetçilik	Erkek	29	69,52	8,77		
	Topluma Yönelik	Kız	86	90,73	54,26	109,814	-4,836 ,000*
	Mükemmeliyetçilik	Erkek	29	1,25	21,64		
	Toplam	Kız	86	2,87	74,95	95,092	-3,429 ,001*
	Mükemmeliyetçilik	Erkek	29	3,23	38,20		

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik İnancıları	Öğrenme Öğretme Süreci	Kız	86	39,65	4,00	33,631	1,953	,059
		Erkek	29	36,83	7,43			
	İletişim Becerileri	Kız	86	32,24	2,80	39,942	3,238	,002*
		Erkek	29	29,86	3,61			
	Aile Katılımı	Kız	86	32,13	2,82	39,167	2,520	,016*
		Erkek	29	30,21	3,76			
	Planlama	Kız	86	26,88	2,69	37,146	2,385	,022*
		Erkek	29	25,00	3,95			
	Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi	Kız	86	22,29	2,10	37,215	2,331	,025*
		Erkek	29	20,86	3,07			
	Sınıf Yönetimi	Kız	86	22,16	2,28	37,453	2,438	,020*
		Erkek	29	20,55	3,30			
	Toplam Öz Yeterlik	Kız	86	1,64	13,55	36,616	2,142	,039*
		Erkek	29	1,55	20,48			

*p<.05 **p<.01

Tablo 2 incelendiğinde, okul öncesi kız öğretmen adaylarının topluma yönelik mükemmeliyetçiliklerinin, okul öncesi erkek öğretmen adaylarının topluma yönelik mükemmeliyetçiliklerinden anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir ($t = -4,836$; $p < .05$). Okul öncesi kız öğretmen adaylarının topluma yönelik mükemmeliyetçilik ortalama puanlarının ($X=90,73$), okul öncesi erkek öğretmen adaylarının topluma yönelik mükemmeliyetçilik ortalama puanlarından ($X=1,25$) daha yüksektir. Alanyazında benzer araştırma bulguları yer almaktadır. Köksal Akyol ve Salı'nın (2013) ve Salı ve Köksal Akyol'un (2014) yaptığı araştırmalarda kızların mükemmeliyetçilik puanlarının düzen alt boyutunda anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Toplam mükemmeliyetçilik puanlarına baktığımızda ise erkek öğretmen adaylarının toplam mükemmeliyetçilik puanları, kız öğretmen adaylarının toplam mükemmeliyetçilik puanlarından erkek öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık göstermektedir ($t = -3,429$; $p < .05$). Erkek öğretmen katılımcıların toplam mükemmeliyetçilik ortalama puanlarının ($X=3,23$), kız öğretmen adaylarının toplam mükemmeliyetçilik ortalama puanlarından ($X=2,87$) daha yüksektir. Bu bulguları destekler nitelikte yapılan başka bir çalışmada da erkek katılımcıların mükemmeliyetçilik düzeylerinin kız katılımcılarınkinden yüksek olduğu belirlenmiştir (Sula Ataş ve Kumcağız, 2020). Fakat okulöncesi kız öğretmen adaylarının kendine yönelik mükemmeliyetçiliklerinin ($t=-,484$; $p>.05$) ve başkalarına yönelik mükemmeliyetçiliklerinin ($t=-,473$; $p>.05$) erkek katılımcıların kendine yönelik mükemmeliyetçiliklerinden ve başkalarına yönelik mükemmeliyetçiliklerinden farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Mükemmeliyetçiliğin tüm alt boyutlarında erkek öğretmen adaylarının daha yüksek puan alması, beklenmedik bir durum gibi düşünülebilir.

Yine tablo 2’de özyeterlik inanç puanlarına bakıldığında, okul öncesi kız öğretmen adaylarının iletişim becerileri alt boyut puanları, erkek öğretmen adaylarının iletişim becerileri alt boyut puanlarından anlamlı farklılık göstermektedir ($t = 3,238$; $p < .05$). Erkek katılımcıların iletişim becerileri alt boyut ortalama puanları ($X=32,24$), erkek öğretmen adaylarının iletişim becerileri alt boyut ortalama puanlarından ($X=29,86$) daha yüksektir.

Kız öğretmen adaylarının aile katılımı alt boyut puanları, erkek öğretmen adaylarının aile katılımı alt boyut puanlarından istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmıştır ($t= 2,520$; $p < .05$). Kız katılımcıların aile katılımı alt boyut ortalama puanları ($X=32,13$), erkek öğretmen adaylarının aile katılımı alt boyut ortalama puanlarından ($X=30,21$) daha yüksektir.

Kız öğretmen adaylarının planlama alt boyut puanlarının, erkek öğretmen adaylarının planlama alt boyut puanlarından farklılaştığı görülmektedir ($t=2,385$; $p < .05$). Kız katılımcıların planlama alt boyut ortalama puanları ($X=26,88$), erkek katılımcıların planlama alt boyut ortalama puanlarından ($X=25,00$) daha yüksektir.

Kız öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarının düzenlenmesi alt boyut puanları erkek katılımcıların öğrenme ortamlarının düzenlenmesi alt boyut puanlarından anlamlı şekilde farklılaşmıştır ($t=2,331$; $p < .05$). Kız katılımcıların öğrenme ortamlarının düzenlenmesi alt boyut ortalama puanları ($X=22,29$), erkek öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarının düzenlenmesi alt boyut ortalama puanlarından ($X=20,86$) daha yüksektir.

Kız öğretmen adaylarının sınıf yönetimi alt boyut puanları, erkek öğretmen adaylarının sınıf yönetimi alt boyut puanlarından anlamlı şekilde farklılaşmıştır ($t=2,438$; $p < .05$). Kız öğretmen adaylarının sınıf yönetimi alt boyut ortalama puanları ($X=22,16$), erkek öğretmen adaylarının sınıf yönetimi alt boyut ortalama puanlarından ($X=20,55$) daha yüksektir. Genel olarak bakıldığında okul öncesi öğretmenlik mesleği öz yeterlik inançları ölçeğinin tüm alt boyut puanlarının kız öğretmen adaylarında daha yüksek olduğu görülmektedir. Esasen kız öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının daha yüksek olması beklenen bir sonuç olarak kabul edilebilir.

Kız öğretmen adaylarının toplam öz yeterlik puanları, erkek katılımcıların toplam öz yeterlik puanlarından anlamlı şekilde farklılaşmıştır ($t=2,142$; $p < .05$). Kız katılımcıların toplam öz yeterlik ortalama puanları ($X=1,64$), erkek katılımcıların toplam öz yeterlik ortalama puanlarından ($X=1,55$) daha yüksektir. Yapılan başka bir araştırmada ise bunun aksine erkeklerin akademik öz yeterlik inançlarının kızlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Tekkurşun, 2015; Sula Ataş ve Kumcağız, 2020). Bu fark, örneklem gruplarındaki katılımcıların farklı aile yapılarına sahip olmalarından kaynaklanabilir. Kızların yetiştirilmesinde daha korumacı bir tutum sergileniyor olabilir. Buna bağlı olarak öz güven zayıflığı ortaya

çıkabilir. Bunun sonucunda öz yeterlik inancı zayıf kalabilir. Bu da onların öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançlarına olumsuz şekilde yansiyabilir. En istenmeyen şey ise bu durumun öğrencilere yansması durumudur.

Tablo 3. *Sınıf Düzeyine Göre Mükemmeliyetçilikleri ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik İnançlarına İlişkin Bağımsız t Testi Sonuçları*

	Sınıf Düzeyi	N	X	Ss	sd	t	p
Mükemmeliyetçilik	Kendine Yönelik	3.sınıf	53	1,27	14,16	110,384	-,234 ,815
	Mükemmeliyetçilik	4.sınıf	62	1,28	19,42		
	Başkalarına yönelik	3.sınıf	53	68,26	10,46	112,201	-,411 ,682
	Mükemmeliyetçilik	4.sınıf	62	69,18	13,34		
	Topluma Yönelik	3.sınıf	53	1,15	37,71	107,383	3,255 ,002*
	Mükemmeliyetçilik	4.sınıf	62	86,18	56,04		
	Toplam	3.sınıf	53	3,10	54,57	108,901	2,172 ,032*
	Mükemmeliyetçilik	4.sınıf	62	2,83	78,11		
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik İnançları	Öğrenme Öğretme Süreci	3.sınıf	53	37,70	6,14	86,614	-2,341 ,022*
		4.sınıf	62	40,00	3,98		
		3.sınıf	53	31,00	3,37	103,755	-2,010 ,047*
	İletişim Becerileri	4.sınıf	62	32,19	2,92		
		3.sınıf	53	31,00	3,51	98,734	-1,996 ,049*
	Aile Katılımı	4.sınıf	62	32,19	2,79		
		3.sınıf	53	25,70	3,51	96,751	-2,231 ,028*
	Planlama	4.sınıf	62	27,02	2,69		
	Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi	3.sınıf	53	21,32	2,69	97,789	-2,483 ,015*
		4.sınıf	62	22,45	2,10		
		3.sınıf	53	21,13	2,92	98,191	-2,333 ,022*
	Sınıf Yönetimi	4.sınıf	62	22,29	2,30		
		3.sınıf	53	1,58	17,73	97,277	-2,099 ,038*
	Toplam Öz Yeterlik	4.sınıf	62	1,65	13,74		

***p<.05 **p<.01**

Tablo 3 incelendiğinde, okul öncesi 4. sınıf öğretmen adaylarının topluma yönelik mükemmeliyetçilikleri, 3. sınıf öğretmen adaylarının topluma yönelik mükemmeliyetçiliklerinden istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($t = 3,255$; $p < .05$). 4. sınıf katılımcıların topluma yönelik mükemmeliyetçilik ortalama puanları ($X=86,18$), 3. sınıf öğretmen adaylarının topluma yönelik mükemmeliyetçilik ortalama puanlarından ($X=1,15$) daha yüksektir. Toplam mükemmeliyetçilik puanlarına baktığımızda ise 3. sınıf öğretmen adaylarının toplam mükemmeliyetçilik puanları, 4. sınıf öğretmen adaylarının toplam mükemmeliyetçilik puanlarından anlamlı farklılık göstermektedir ($t = 2,172$; $p < .05$). 3. sınıf katılımcıların toplam mü-

kemmeliyetçilik ortalama puanları ($X=3,10$), 4. sınıf öğretmen adaylarının toplam mükemmeliyetçilik ortalama puanlarından ($X=2,83$) daha yüksektir. Fakat okul öncesi 4. sınıf öğretmen adaylarının kendine yönelik mükemmeliyetçiliklerinin ($t=-,234$; $p>.05$) ve başkalarına yönelik mükemmeliyetçiliklerinin ($t=-,411$; $p>.05$) okul öncesi 3. sınıf katılımcıların kendine yönelik mükemmeliyetçiliklerinden ve başkalarına yönelik mükemmeliyetçiliklerinden anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bir başka ifadeyle mükemmeliyetçiliğin başkalarına yönelik alt boyut puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Yapılan başka çalışmalarda da toplam mükemmeliyetçilik ile ilgili bulguları destekler nitelikte mükemmeliyetçilik puanları (yaş grubu farklı da olsa) sınıf düzeyi açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmüştür. 11. sınıfların mükemmeliyetçilik puanlarının, 12. sınıfların mükemmeliyetçilik puanlarından anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (Pamir, 2008; Sarıoğlu, 2011; Sula Atas ve Kumcağız, 2020). Sınıf düzeyi yükseldikçe mükemmeliyetçilik puanlarının düşmesi yaşlarının ilerlemesiyle birlikte kazandıkları bağımsızlık duygusuyla açıklanabilir. Yaşları büyüdükçe dış değerlendirmelerden daha bağımsız hareket edebildikleri söylenebilir. Köksal Akyol ve Salı'nın (2013) yaptığı araştırmada da yaş düzeyi düş-tükçe mükemmeliyetçilik puanlarının yükseldiği sonucuna ulaşmışlardır.

Yine tablo 3'de, 4. sınıf katılımcıların öğrenme öğretme süreci alt boyut puanları, 3. sınıf katılımcıların öğrenme öğretme süreci alt boyut puanlarından farklılık göstermektedir ($t=-2,341$; $p<.05$). 4. sınıf katılımcıların öğrenme öğretme süreci alt boyut ortalama puanları ($X=40,00$), 3. sınıf katılımcıların öğrenme öğretme süreci alt boyut ortalama puanlarından ($X=37,70$) daha yüksektir.

4. sınıf öğretmen adaylarının iletişim becerileri alt boyut puanları, 3. sınıf öğretmen adaylarının iletişim becerileri alt boyut puanlarından farklılık göstermektedir ($t=-2,010$; $p<.05$). 4. sınıf katılımcıların iletişim becerileri alt boyut ortalama puanları ($X=32,19$), 3. sınıf öğretmen adaylarının iletişim becerileri alt boyut ortalama puanlarından ($X=31,00$) daha yüksektir.

4. sınıf öğretmen adaylarının aile katılımı alt boyut puanları, 3. sınıf öğretmen adaylarının aile katılımı alt boyut puanlarından farklılık göstermektedir ($t=-1,996$; $p<.05$). 4. katılımcıların aile katılımı alt boyut ortalama puanları ($X=32,19$), 3. sınıf öğretmen adaylarının aile katılımı alt boyut ortalama puanlarından ($X=31,00$) daha yüksektir.

4. sınıf öğretmen adaylarının planlama alt boyut puanları, 3. sınıf öğretmen adaylarının planlama alt boyut puanlarından farklılık göstermektedir ($t=-2,231$; $p<.05$). 4. sınıf katılımcıların planlama alt boyut ortalama puanları ($X=27,02$), 3. sınıf öğretmen adaylarının planlama alt boyut ortalama puanlarından ($X=25,70$) daha yüksektir.

4. sınıf öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarının düzenlenmesi alt boyut puanları, 3. sınıf öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarının düzenlenmesi alt boyut puanlarından farklılık göstermektedir ($t=-2,483$; $p<.05$). 4. sınıf öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarının düzenlenmesi alt boyut ortalama puanları ($X=22,45$), 3. sınıf öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarının düzenlenmesi alt boyut ortalama puanlarından ($X=21,32$) daha yüksektir.

4. sınıf öğretmen adaylarının sınıf yönetimi alt boyut puanları, 3. sınıf öğretmen adaylarının sınıf yönetimi alt boyut puanlarından farklılık göstermektedir ($t= -2,333$; $p< .05$). 4. sınıf katılımcıların sınıf yönetimi alt boyut ortalama puanları ($X=22,29$), 3. sınıf öğretmen adaylarının sınıf yönetimi alt boyut ortalama puanlarından ($X=21,13$) daha yüksektir. Mükemmeliyetçiliğin yaşla birlikte artması beklenen bir durum olarak değerlendirilmesi gibi öz yeterlilik inancının da sınıf düzeyi yükseldikçe, başka bir ifade ile yaş ilerledikçe yükselmesi de beklenen bir durum olarak düşünülebilir.

4. sınıf katılımcıların toplam öz yeterlik puanları, 3. sınıf katılımcıların toplam öz yeterlik puanlarından farklılık göstermektedir ($t= -2,333$; $p< .05$). 4. Sınıf katılımcıların toplam öz yeterlik ortalama puanları ($X=22,29$), 3. sınıf öğretmen adaylarının toplam öz yeterlik ortalama puanlarından ($X=21,13$) daha yüksektir. Yapılan başka araştırmalarda ise bunun aksine akademik öz yeterlik inançlarının sınıf düzeyine farklılaşmadığı tespit edilmemiştir (Kandemir, 2014; Tekkurşun, 2015; Sula Ataş ve Kumcağız, 2020). Bu fark, çalışma gruplarındaki farklılıklardan kaynaklanabilir. Öğretme adaylarının hangi branş olursa olsun öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançlarının etkileyen faktörler farklılık gösterebilir. Kimileri için yaşın büyümesi bir başka ifadeyle bir üst sınıfa geçmek, daha da önemlisi son sınıfa geçmek daha çok kazanım sağlayabiliyorken, diğerleri için bu kadar avantaj sağlayamayabilir, kaygılarının daha çok artmasına yol açabilir.

Tablo 4. *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mükemmeliyetçilikleri ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik İnançları Arasındaki Korelasyon*

Mükemmeliyetçilik					Öz Yeterlik							
		Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik	Başkalarına Yönelik Mükemmeliyetçilik	Topluma Yönelik Mükemmeliyetçilik	Toplam Mükemmeliyetçilik	Öğrenme Öğretme Süreci	İletişim Becerileri	Aile Katılımı	Planlama	Öğrenme Ortamı Düzenleme	Sınıf Yönetimi	Toplam Öz Yeterlik
Mükemmeliyetçilik	Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik	1	,804**	,494**	,745**	,534**	,377**	,544**	,554**	,555**	,585**	,585**
	Başkalarına Yönelik Mükemmeliyetçilik		1	,534**	,761**	,470**	,316**	,476**	,489**	,494**	,508**	,515**
	Topluma Yönelik Mükemmeliyetçilik			1	,941**	,185*	,137	,213*	,214*	,193*	,211*	,240**
	Toplam Mükemmeliyetçilik				1	,348**	,248**	,372**	,377**	,363**	,386**	,409**
Öz Yeterlik İnançları	Öğrenme Öğretme Süreci					1	,720**	,892**	,923**	,942**	,944**	,964**
	İletişim Becerileri						1	,806**	,806**	,776**	,788**	,794**
	Aile Katılımı							1	,985**	,968**	,973**	,964**
	Planlama								1	,980**	,983**	,980**
	Öğrenme Ortamı Düzenleme									1	,986**	,984**
	Sınıf Yönetimi										1	,987**
	Toplam Öz Yeterlik											1

* $p < .05$ ** $p < .01$

Tablo 4’de, katılımcıların mükemmeliyetçiliğinin kendine yönelik alt boyutundaki puanları ile başkalarına yönelik alt boyutundaki puanları arasında ($r=0.804$, $p<0.01$) ve benzer şekilde mükemmeliyetçiliğinin kendine yönelik alt boyutundaki puanları ile toplam mükemmeliyetçilik puanları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ($r=0.745$, $p<0.01$); mükemmeliyetçiliğinin kendine yönelik alt boyutundaki puanları ile topluma yönelik mükemmeliyetçilik alt boyut puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.494$, $p<0.01$). Okul öncesi öğretmen adaylarının kendine yönelik mükemmeliyetçilik puanları arttıkça başkalarına yönelik puanları da istatistiksel olarak artmaktadır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının mükemmeliyetçiliğinin kendine yönelik alt boyutundaki puanları ile Öz Yeterlik İnançlarının Öğrenme Öğretme Süreci ($r=.534$), Aile Katılımı ($r=.544$), Planlama ($r=.554$), Öğrenme Ortamı Düzenleme ($r=.555$), Sınıf Yönetimi ($r=.585$) alt boyut puanları ve Toplam Öz Yeterlik ($r=.585$) puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde; kendine yönelik alt boyutundaki puanları ile Öz Yeterlik İnançlarının İleti-

şim Becerileri ($r=,377$) puanları arasında pozitif yönde fakat düşük düzeyde anlamlı ilişki belirlenmiştir ($p<0.01$). Okul öncesi öğretmen adaylarının kendine yönelik mükemmeliyetçilik puanları arttıkça mesleğe yönelik öz yeterlik inanç puanları da istatistiksel olarak artmaktadır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının mükemmeliyetçiliğin başkalarına yönelik alt boyutundaki puanları ile topluma yönelik mükemmeliyetçilik ($r=,534$) puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde; toplam mükemmeliyetçilik ($r=,761$) puanları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu gözlemlenmektedir ($p<0.01$). Okul öncesi öğretmen adaylarının kendine yönelik mükemmeliyetçilik puanları arttıkça toplam mükemmeliyetçilik puanları da istatistiksel olarak artmaktadır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının mükemmeliyetçiliğin başkalarına yönelik alt boyutundaki puanları ile Öz Yeterlik İnançlarının Öğrenme Öğretme Süreci ($r=,470$), Aile Katılımı ($r=,476$), Planlama ($r=,489$), Öğrenme Ortamı Düzenleme ($r=,494$), Sınıf Yönetimi ($r=,508$) alt boyut puanları ve Toplam Öz Yeterlik ($r=,515$) puanları arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı ilişki görülmektedir ($p<0.01$). Okul öncesi öğretmen adaylarının başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik puanları arttıkça öz yeterlik inanç puanları da istatistiksel olarak artmaktadır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının mükemmeliyetçiliğin topluma yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutundaki puanları ile toplam mükemmeliyetçilik ($r=,941$) puanları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde; topluma yönelik mükemmeliyetçilik alt boyut puanları ile Öz Yeterlik İnançlarının Öğrenme Öğretme Süreci ($r=,185$), Aile Katılımı ($r=,213$), Planlama ($r=,214$), Öğrenme Ortamı Düzenleme ($r=,193$), Sınıf Yönetimi ($r=,211$) alt boyut puanları ve Toplam Öz Yeterlik ($r=,240$) puanları arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı ilişki belirlenmiştir ($p<0.01$). Okul öncesi öğretmen adaylarının kendine yönelik mükemmeliyetçilik puanları arttıkça hem toplam mükemmeliyetçilik puanları hem de öz yeterlik inanç puanları istatistiksel olarak artmaktadır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının toplam mükemmeliyetçilik puanları ile Öz Yeterlik İnançlarının Öğrenme Öğretme Süreci ($r=,348$), İletişim Becerileri ($r=,248$), Aile Katılımı ($r=,372$), Planlama ($r=,377$), Öğrenme Ortamı Düzenleme ($r=,363$) ve Sınıf Yönetimi ($r=,386$) alt boyut puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde; Toplam Öz Yeterlik ($r=,409$) puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki görülmüştür ($p<0.01$). Okul öncesi öğretmen adaylarının toplam mükemmeliyetçilik puanları arttıkça öz yeterlik inanç puanları da istatistiksel olarak artmaktadır.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının Öz Yeterlik İnançlarının;

Öğrenme Öğretme Süreci alt boyut puanları ile iletişim becerileri ($r=,720$), aile katılımı ($r=,892$), planlama ($r=,923$), öğrenme ortamı düzenleme ($r=,942$), sınıf yönetimi ($r=,944$) alt boyut puanları ve toplam öz yeterlik ($r=,964$) puanları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde;

İletişim Becerileri alt boyut puanları ile aile katılımı ($r=,806$), planlama ($r=,806$), öğrenme ortamı düzenleme ($r=,776$), sınıf yönetimi ($r=,788$) alt boyut puanları ve toplam öz yeterlik ($r=,794$) puanları arasında pozitif ve yüksek düzeyde;

Aile Katılımı alt boyut puanları ile planlama ($r=,985$), öğrenme ortamı düzenleme ($r=,968$), sınıf yönetimi ($r=,973$) alt boyut puanları ve toplam öz yeterlik ($r=,964$) puanları arasında pozitif ve yüksek düzeyde;

Planlama alt boyut puanları ile öğrenme ortamı düzenleme ($r=,980$), sınıf yönetimi ($r=,983$) alt boyut puanları ve toplam öz yeterlik ($r=,980$) puanları arasında;

Öğrenme Ortamı Düzenleme alt boyut puanları ile sınıf yönetimi ($r=,986$) alt boyut puanları ve toplam öz yeterlik ($r=,984$) puanları arasında;

Sınıf Yönetimi alt boyut puanları ile toplam öz yeterlik ($r=,987$) puanları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu görülmektedir ($p<0.01$).

Araştırmanın bulgularına bakıldığında mükemmeliyetçilik ile öz yeterlik arasında doğrusal bir ilişki olduğu görülmektedir. Yüksek öz yeterlik inancı zor işlere/görevlere daha güvenle yaklaşmayı ve bu gibi işlerle baş etmeyi kolaylaştırabilir. Daha iyimser olmayı, kaygıyı azaltmayı sağlayabilir (Pajares ve Schunk, 2002). Bireylerin kaygılarındaki azalma olumsuz mükemmeliyetçilik eğilimlerini azaltarak, olumlu mükemmeliyetçiliği destekleyebilir. Olumlu mükemmeliyetçilik de öz yeterlik inancını destekleyebilir.

Tablo 5. *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kendine Yönelik Mükemmeliyetçiliklerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik İnançlarını Yordamasına İlişkin Sonuçlar*

Sabit	92,227	9,149		10,080	,000
Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik	,544	,071	,585	7,664	,000
Bağımlı Değişken: Toplam Öz Yeterlik					
R=,585^a, R²= ,342, Adj R² = ,336 R² = F(1,113)= 58,738 P=,000*					

* $p< .01$

Tablo 5’de, kendine yönelik mükemmeliyetçiliklerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançlarını yordamasına yönelik regresyonun anlamlı olduğu görülmektedir [$F(1,113)= 58,738, p<.05$]. Düzeltilmiş $R^2= ,336$ değeri incelendiğinde de öğretmen adaylarının kendine yönelik mükemmeliyetçilikleri, öz yeterliliklerini %33 düzeyinde açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde öğretmen adaylarının kendine yönelik mükemmeliyetçiliklerinin, öz yeterliliklerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Araştırmada katılımcıların kendine yönelik mükemmeliyetçilikleri ile öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kendine yönelik mükemmeliyetçilikteki 1 birimlik artış öz yeterlikte ,544 birimlik bir artış meydana getirmektedir. Bu sonuç, kendine yönelik mükemmeliyetçilikleri yüksek olan okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlilik puanlarının da yükseldiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 6. *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Başkalarına Yönelik Mükemmeliyetçiliklerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik İnançlarını Yordamasına İlişkin Sonuçlar*

Sabit	114,900	7,446	15,432	,000
Başkalarına Yönelik Mükemmeliyetçilik	,681	,107	,515	6,385 ,000
Bağımlı Değişken: Toplam Öz Yeterlik				
$R=,515^a$, $R^2=,265$, $Adj R^2 = ,259$ $R^2 = F(1,113)= 40,767$ $P=,000^*$				

*** $p< .01$**

Tablo 6’da, başkalarına yönelik mükemmeliyetçiliklerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançlarını yordamasına yönelik regresyonun anlamlı olduğu görülmektedir [$F(1,113)= 40,767, p<.05$]. Düzeltilmiş $R^2=,259$ değeri incelendiğinde öğretmen adaylarının başkalarına yönelik mükemmeliyetçilikleri, öz yeterliliklerini %25 düzeyinde açıklamaktadır. t-testi sonuçları incelendiğinde öğretmen adaylarının başkalarına yönelik mükemmeliyetçiliklerinin, öz yeterliliklerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Araştırmada katılımcıların başkalarına yönelik mükemmeliyetçilikleri ile öz yeterlikleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Başkalarına yönelik mükemmeliyetçilikteki 1 birimlik artış öz yeterlikte ,681 birimlik bir artış meydana getirmektedir. Başkalarına yönelik mükemmeliyetçilikleri yüksek olan okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlilik puanlarının da yükseldiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 7. *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Topluma Yönelik Mükemmeliyetçiliklerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik İnançlarını Yordamasına İlişkin Sonuçlar*

Sabit	154,162	3,219		47,885	,000
Topluma Yönelik Mükemmeliyetçilik	,076	,029	,240	2,633	,010
Bağımlı Değişken: Toplam Öz Yeterlik					
R=,240^a, R²=,058, Adj R²=,049 R² = F(1,113)= 6,933 P=,000*					

*p<.01

Tablo 7’de, topluma yönelik mükemmeliyetçiliklerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançlarını yordamasına yönelik regresyonun anlamlı olduğu görülmektedir [F(1,113)= 6,933, p<.05]. Düzeltilmiş R²= ,049 değeri incelendiğinde öğretmen adaylarının topluma yönelik mükemmeliyetçilikleri, öz yeterliliklerini %4 düzeyinde açıklamaktadır. t-testi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının kendine yönelik mükemmeliyetçiliklerinin, öz yeterliliklerini yordadığı görülmektedir (p<0.05). Araştırmada katılımcıların topluma yönelik mükemmeliyetçilikleri ile öz yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Topluma yönelik mükemmeliyetçilikteki 1 birimlik artış öz yeterlikte ,076 birimlik bir artış meydana getirmektedir. Topluma yönelik mükemmeliyetçilikleri yüksek olan okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlilik puanlarının da az da olsa yükseldiği şeklinde yorumlanabilir. Bu ise topluma yönelik mükemmeliyetçiliğin öz yeterlik duygularını desteklediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 8. *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Toplam Mükemmeliyetçiliklerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik İnançlarını Yordamasına İlişkin Sonuçlar*

Sabit	17,380	1,011		17,198	,000
Toplam Mükemmeliyetçilik	,015	,003	,386	4,447	,000
Bağımlı Değişken: Sınıf Yönetimi					
R=,386^a, R²=,149, Adj R²=,141 R² = F(1,113)= 19,780 P=,000*					

*p<.01

Tablo 8’de, toplam mükemmeliyetçiliklerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançlarını yordayıp yordamadığına yönelik kurulan regresyonun anlamlı olduğu görülmektedir [F(1,113)= 19,780, p<.05]. Düzeltilmiş R²= ,141 değeri incelendiğinde öğretmen adaylarının topluma yönelik mükemmeliyetçiliklerinin, öz yeterliliklerini %14 düzeyinde açıkladığı görülmektedir. t-testi sonuçları incelendiğinde öğretmen adaylarının

toplam mükemmeliyetçiliklerinin, öz yeterliliklerinin anlamlı yordayıcısı olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Araştırmada katılımcıların toplam mükemmeliyetçilikleri ile öz yeterlikleri anlamlı ilişkili bulunmuştur. Toplam mükemmeliyetçilik puanındaki 1 birimlik artış öz yeterlikte ,015 birimlik bir artış meydana getirmektedir. Toplam mükemmeliyetçilik puanları yüksek olan okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlilik puanlarının az da olsa yükseldiği söylenebilir. Bu, toplam mükemmeliyetçiliğin öz yeterlik duygularını desteklediği şeklinde ifade edilebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul öncesi öğretmen adaylarının mükemmeliyetçiliklerinin ve öz yeterliliklerini incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada, araştırmaya katılan kız öğretmen adaylarının topluma yönelik mükemmeliyetçiliklerinin, okul öncesi erkek öğretmen adaylarının topluma yönelik mükemmeliyetçiliklerinden kızlar lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Toplam mükemmeliyetçilik puanlarına bakıldığında erkek öğretmen adaylarının toplam mükemmeliyetçilik puanlarının, kız öğretmen adaylarının toplam mükemmeliyetçilik puanlarından erkekler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaya yol açmıştır. Fakat okulöncesi öğretmen adaylarının kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik alt boyut puanlarının cinsiyet etkisiyle farklılaşmadığı görülmüştür.

Öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inanç puanlarına bakıldığında, kız öğretmen adaylarının iletişim becerileri, aile katılımı, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, sınıf yönetimi alt boyut puanlarının ve toplam öz yeterlik puanlarının, kızlar lehine farklılaştığı; öğrenme öğretme süreci alt boyut puanlarının ise cinsiyet etkisiyle farklılaşmadığı görülmüştür.

Okul öncesi 4. sınıf öğretmen adaylarının topluma yönelik mükemmeliyetçiliklerinin, 3. sınıf öğretmen adaylarının topluma yönelik mükemmeliyetçiliklerinden 4. sınıflar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir. Toplam mükemmeliyetçilik puanlarında ise 3. sınıf toplam mükemmeliyetçilik puanlarının, 4. sınıfların toplam mükemmeliyetçilik puanlarından 3. sınıflar lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Fakat katılımcıların kendine yönelik mükemmeliyetçiliklerinin ve başkalarına yönelik mükemmeliyetçiliklerinin sınıf değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inanç puanlarında 4. sınıf öğretmen adaylarının ve toplam öz yeterlik puanlarının 3. sınıf öğretmen adaylarının puanlarından 4. sınıflar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının mükemmeliyetçiliğinin kendine yönelik alt boyutundaki puanları ile başkalarına yönelik alt boyutundaki puanları arasında ve mükemmeliyetçiliğinin kendine yönelik alt boyutundaki puanları ile toplam mükemmeliyetçilik puanları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde; mükemmeliyetçiliğinin kendine yönelik alt boyutundaki puanları ile topluma yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutundaki puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur ($p<0.01$). Okul öncesi öğretmen adaylarının kendine yönelik mükemmeliyetçilik puanları arttıkça başkalarına yönelik puanları da istatistiksel açıdan anlamlı olarak artmaktadır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının mükemmeliyetçiliğinin kendine yönelik alt boyutundaki puanları ile öz yeterlik inançlarının iletişim becerileri alt boyut puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde; diğer alt boyutları ve toplam öz yeterlik puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur ($p<0.01$).

Okul öncesi öğretmen adaylarının mükemmeliyetçiliğinin başkalarına yönelik alt boyutundaki puanları ile topluma yönelik mükemmeliyetçilik puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde; toplam mükemmeliyetçilik puanları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır ($p<0.01$).

Okul öncesi öğretmen adaylarının mükemmeliyetçiliğinin başkalarına yönelik alt boyutundaki puanları ile öz yeterlik inançlarının iletişim becerileri alt boyutu hariç diğer tüm alt boyut puanları ve toplam öz yeterlik puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır ($p<0.01$).

Okul öncesi öğretmen adaylarının mükemmeliyetçiliğinin topluma yönelik mükemmeliyetçilik ile toplam mükemmeliyetçilik puanları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde; mükemmeliyetçiliğinin topluma yönelik mükemmeliyetçilik alt boyut puanları ile öz yeterlik inançlarının tüm alt boyut puanları ve toplam öz yeterlik puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($p<0.01$).

Okul öncesi öğretmen adaylarının toplam mükemmeliyetçilik puanları ile öz yeterlik inançlarının tüm alt boyutları arasında pozitif yönde düşük düzeyde; toplam öz yeterlik puanları arasında ise pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur ($p<0.01$).

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının Öz Yeterlik İnançlarının,

Öğrenme Öğretme Süreci alt boyut puanları ile diğer alt boyut puanları ve toplam öz yeterlik puanları arasında;

İletişim Becerileri alt boyut puanları ile aile katılımı, planlama, öğrenme ortamı düzenleme, sınıf yönetimi, alt boyut puanları ve toplam öz yeterlik puanları arasında,

Aile Katılımı alt boyut puanları ile planlama, öğrenme ortamı düzenleme, sınıf yönetimi alt boyut puanları ve toplam öz yeterlik puanları arasında;

Planlama alt boyut puanları ile öğrenme ortamı düzenleme ve sınıf yönetimi alt boyut puanları ile toplam öz yeterlik puanları arasında;

Öğrenme Ortamı Düzenleme alt boyut puanları ile sınıf yönetimi alt boyut puanları ve toplam öz yeterlik puanları arasında ve

Sınıf Yönetimi alt boyut puanları ile toplam öz yeterlik puanları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır ($p<0.01$).

Katılımcıların kendine yönelik mükemmeliyetçiliklerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançlarını yordamasına ilişkin regresyonun anlamlı olduğu belirlenmiştir. Düzeltilmiş $R^2=,336$ değeri incelendiğinde de öğretmen adaylarının kendine yönelik mükemmeliyetçiliklerinin, öz yeterliliklerini %33 düzeyinde açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde öğretmen adaylarının kendine yönelik mükemmeliyetçiliklerinin, öz yeterliliklerini anlamlı şekilde yordadığı belirlenmiştir ($p<0.05$).

Katılımcıların başkalarına yönelik mükemmeliyetçiliklerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançlarını yordamasına ilişkin regresyonun anlamlı olduğu belirlenmiştir. Düzeltilmiş $R^2=,259$ değeri incelendiğinde öğretmen adaylarının başkalarına yönelik mükemmeliyetçilikleri, öz yeterliliklerini %25 düzeyinde açıklamaktadır. t-testi sonuçları incelendiğinde öğretmen adaylarının başkalarına yönelik mükemmeliyetçilikleri, öz yeterliliklerini anlamlı şekilde yordamaktadır ($p<0.05$).

Araştırmaya katılanların topluma yönelik mükemmeliyetçiliklerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançlarını yordamasına ilişkin regresyonun anlamlı olduğu belirlenmiştir. Düzeltilmiş $R^2=,049$ değeri incelendiğinde öğretmen adaylarının topluma yönelik mükemmeliyetçilikleri, öz yeterliliklerini %4 düzeyinde açıklamaktadır. t-testi sonuçları incelendiğinde öğretmen adaylarının kendine yönelik mükemmeliyetçilikleri, öz yeterliliklerini anlamlı şekilde yordamaktadır ($p<0.05$).

Katılımcıların toplam mükemmeliyetçiliklerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançlarını yordamasına ilişkin regresyonun anlamlı olduğu belirlenmiştir. Düzeltilmiş $R^2=,141$ değeri incelendiğinde öğretmen adaylarının topluma yönelik mükemmeliyetçilikleri, öz yeter-

liliklerini %14 düzeyinde açıklamaktadır. t-testi sonuçları incelendiğinde öğretmen adaylarının toplam mükemmeliyetçilikleri, öz yeterliliklerini anlamlı şekilde yordamaktadır ($p<0.05$).

Çalışmadan ulaşılan sonuçlarla ilgili olarak bazı önerilerde bulunmak gerekirse; Katılımcıların öz yeterlik inançlarının ve mükemmeliyetçiliklerinin daha çok da kendilerine yönelttikleri mükemmeliyetçiliklerinin düşük düzeyde olması onların başarılarını olumsuz etkileyebileceği gibi öz yeterlik inançlarını da zedeleyebilir. Bu nedenle;

1) Lisans eğitimi süresince okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançlarını yükseltmeye yönelik sorumluluklar verilebilir.

2) Lisans eğitimi süresince okul öncesi öğretmen adaylarına bir işe başlamadan önce yapmaları gerekenleri listeleme, planlı ve düzenli bir şekilde çalışma alışkanlıkları kazanmalarını sağlamaya ve böylece olumlu mükemmeliyetçilik özelliklerini geliştirmeye yönelik sorumluluklar verilebilir. Bu olumlu mükemmeliyetçiliğin sağlayacağı başarı sayesinde öz yeterlik inançları da artacaktır.

3) Bu çalışmada okulöncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançları ile mükemmeliyetçilikleri incelenmiştir. Benzer bir araştırma farklı branşlardaki öğretmenler ile planlanabilir.

4) Benzer bir araştırma orta öğretim öğrencileri ile planlanabilir.

5) Okul öncesi öğretmen adaylarının öz-yeterliklerini ve olumlu mükemmeliyetçiliklerini desteklemeye yönelik deneysel çalışmalar planlanabilir.

KAYNAKÇA

- Antony, M. M., Swinson, R. P. (2009). *When Perfect Isn't Good Enough: Strategies for Coping with Perfectionism*. (2nd Ed) Harbinger Publications, Inc.
- Allinder, R. M. (1995). An Examination of the Relationship Between Teacher Efficacy and Curriculum Based Measurement and Student Achievement. *Remedial & Special Education*, 27, 141-152.
- Ashby, J. S., Rice, K. G. (2002). Perfectionism, Dysfunctional Attitudes, and Self-Esteem: A Structural Equations Analysis. *Journal of Counseling and Development*, 80 (2), 197- 204.
- Ashton, P. T. (1984). Teacher Efficacy: A Motivational Paradigm for Effective Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 3, 38-32.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of Control*. New York: NY: Freeman.
- Cömert, M., Demirtaş, H., Özer, N., Üstüner, M. (2009). Orta Öğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 1-16.
- Çakıroğlu, J., Özkan, Ö., Tekkaya, C. (2002). *Fen Bilgisi Aday Öğretmenlerin Fen Kavramlarını Anlama Düzeyleri, Fen Öğretimine Yönelik Tutum ve Öz-Yeterlik İnançları*. V. Fen ve Matematik Kongresinde sunuldu, Ankara.
- Dembo, M., Gibson, S. (1984). Teacher Efficacy: A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 569-582.
- Enochs, L.G., Riggs, I.M. (1990), Toward the Development of an Elementary Teacher's Science Teaching Efficacy Belief Instrument. *Science Education*, 74 (6), 625- 637.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., Rosenblate, R. (1990). The Dimensions of Perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14 (5), 449-468.
- Girgin, D. (2015). Çalgı Performansı Özyeterlik İnancı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Analizi. *PAU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 107-114.
- Guskey, T., Passaro, P. (1994). Teacher Efficacy: A Study of Construct Dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.
- Hewitt, P. L., Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the Self and Social Contexts: Conceptualization, Assessment, and Association with Psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 456-470.
- Kandemir, M. (2014). A Model Explaining Academic Procrastination Behavior. *Pegem Journal of Education & Instruction*, 4 (3), 51-72.
- Kottman, T., Ashby, J. (2000). Perfectionist Children and Adolescents: Implications for School Counselors. *Professional School Counseling*, 3 (3), 182-188.

- Köksal Akyol, A., Salı, G. (2013). A Study on the Perfectionist Personality Traits Aid Empathic Tendencies of Working and Non-Working Adolescents Across Different Variables. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13 (4), 2032-2042.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin Öz Yeterlik ve Kolektif Yeterlik Algıları. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 10 (2), 195-227.
- Luszczynska, A., Scholz, U., Schwarzer, R. (2005). The General Self-Efficacy Scale: Multicultural Validation Studies. *The Journal of Psychology*, 139 (5), 439-457.
- Oral, M. (1999). The Relationship Between Dimensions of Perfectionism, Stressful Life Events And Depressive Symptoms in University Students A Test of Diathesis-Stress Model of Depression (Üniversite Öğrencilerinde Mükemmeliyetçi Kişilik Özelliği ve Yaşam Olaylarının Depresyon Belirtileriyle İlişkisi Depresyona Yatkınlık-Stres Modelinin İncelenmesi) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Pajares, F., Schunk, D. L. (2002). *Self and Self-Belief In Psychology and Education: An Historical Perspective*. Improving Academic Achievement. New York: Academic Press.
- Pamir, Ç. O. (2008). Lise Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Düzeyleri ile Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişki (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Parker, W. D. (2000). Healthy Perfectionism in the Gifted. *Journal of Advanced Academics*, 11 (4), 173-182.
- Rimm, S. (2007). What's Wrong with Perfect? Clinical Perspectives on Perfectionism and Underachievement. *Gifted Education International*, 23, 246-253.
- Ross, J. A. (1994). The Impact of an Inservice to Promote Cooperative Learning on the Stability of Teacher Efficacy. *Teaching & Teacher Education*, 10, 381-394.
- Salı, G., Köksal Akyol, A. (2014). A Study on the Peer Relationships, Social Support Perceptions and Perfectionism of Working and Non-Working Children According to Gender. *Eğitim ve Bilim*, 39 (11), 208-221.
- Sarıkaya, M. (2018). Müzik Öğretmeni Adaylarının Mükemmeliyetçilik ve Öz Yeterlilik İnançlarına Göre Müzik Performans Kaygılarının Yordanması (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Sarioğlu, A.F. (2011). Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Eğilimi ile Mükemmeliyetçilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Scherbaum, C. A., Cohen-Charash, Y., Kern, M. J. (2006). Measuring General Self-Efficacy: A Comparison of Three Measures Using Item Response Theory. *Educ Psychol Meas*, 66 (6), 1047-1063.
- Schunk, D. H. (1985). Self-Efficacy and Classroom Learning. *Psychology in the School*, 22, 208–223.
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme Teorileri: Eğitimsel Bir Bakışla*. (Çev. Ed. Muzaffer Şahin), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Shroyer, M. G., Ramey Gassert, L. (1992). Enhancing Science Teaching Self-Efficacy in Preservice Elementary Teachers. *Journal of Elementary Science Education*, 4, 26–34.
- Silverman, L. K. (2007). Perfectionism: The Crucible of Giftedness. *Gifted Education International*, 23, 233-245.
- Slaney, R. B., Rice, K. G., Mobley, M., Trippi, J., Ashby, J. S. (2001). The Revised Almost Perfect Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34 (3), 130-146.
- Sula Ataş, N., Kumcağız, H. (2020). Ergenlerin Akademik Erteleme Davranışları, Akademik Öz Yeterlik İnançları ve Mükemmeliyetçilik (Academic procrastination attitudes of adolescents, academic self-efficacy beliefs and perfectionism levels). *Hacettepe University Journal of Education*, 35 (2); 375-386. doi: 10.16986/HUJE.2019050341
- Taşdemir, M. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Okul, Meslektaşları ve Kendi Mesleki Yeterliklerini Algılamaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 36 (174), 171–191.
- Tekkurşun, G. (2015). *Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançlarının İncelenmesi (Gazi ve Kafkas Üniversitesi Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tepe, D., Demir, K. (2012). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 137-158.
- Tschannen Moran, M., Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Bölüm 28

BECERİKLİ ELLER- AKTİF ZİHİNLER BİLİM EĞİTİMİ PROGRAMININ 5-6 YAŞ ÇOCUKLARININ BİLİMSEL SÜREÇ BECERİLERİNE ETKİSİ¹



Ebru DEMİR²
Gözde İNAL KIZILTEPE³

1 Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

2 Bil. Uzm. Ebru DEMİR, Bağarası Çok Programlı Anadolu Lisesi, Söke/Aydın

3 Doç. Dr. Gözde İNAL KIZILTEPE, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Efeler/Aydın

1. GİRİŞ

Günümüzde içinde bulunan çağ “Bilgi Çağı” olarak adlandırılmaktadır. Bu çağda eğitim sisteminden; bilgiyi ezberleyerek öğrenen değil, sorgulayıp sonuçları analiz eden, akıl yürütme becerileri gelişmiş, problem çözebilen bireyler yetiştirmesi beklenmektedir. Erken yaşlardan itibaren çocukların bilimsel süreç becerilerini edinmeleri bu becerilerin kazanılması açısından önemlidir. Çocuklar sistemli şekilde bir bilim insanının problem çözerken yaptığı gibi yapıp düşünmeyi bilimsel süreç becerileri aracılığı ile öğrenirler (Lind, 2005). Bilimsel süreç becerileri, somut deneyimler aracılığı ile çocukların öğrendiği yeni bilgiyi işleyerek yapılandırmasına olanak sağlar. Bu beceriler; bilginin yapılandırılmasını sağlaması yoluyla çocukların bilimsel keşif ile ilgili anlayış geliştirmesini ve bilimsel düşünmesini destekler. Bilimsel süreç becerilerinin bilim dünyasında popüler hale gelmesinde Bir Süreç Olarak Bilim Projesi (SAPA- Science as a Process Approach) eğitim programın önemi büyüktür. Bu programla birlikte okulda öğretilen bilimin kavram öğretiminin çok, bilim insanlarının araştırma yaparken kullandığı araştırma süreçlerine odaklanması gerektiği vurgulanmıştır (Ostlund, 1998; Akt: Monhardt ve Monhardt, 2006).

Bilimsel süreç becerileri; aktif öğrenme sürecinde öğrenmeyi kolaylaştıran, kalıcılığı artıran VE çocuğa öğrenme sorumluluğunu alma bilinci veren bilimsel yöntemler olarak tanımlanmaktadır (Çepni, Ayas, Johnson ve Turgut, 1996). Bilimsel süreç becerileri, bireyin zihinsel işlemleri kullanarak aktif şekilde problem çözmesine yardımcı olan temel ve üst düzey becerilerdir (Arslan ve Tertemiz, 2004). Çocukların bilimle ilgili konuları öğrenebilmesi için yöntem olarak bilimsel süreç becerilerini kullanmaları gerekir (Genç Kumtepe, 2011). Bilimsel süreç becerileri kademeli ve birikimlidir. Bir başka ifade ile üst düzey bilimsel süreç becerilerinin gelişmesi temel bilimsel süreç becerilerinin edinilmesine bağlıdır. Temel bilimsel süreç becerileri etkili bir bilim eğitimi aracılığı ile okul öncesi dönemde edinilmektedir. Erken yaşlardan itibaren temel bilimsel süreç becerilerinin edinilmesi hem ileri düzey bilimsel süreç becerilerinin gelişmesini (Akman, Üstün ve Güler, 2003) hem de çocukların gündelik yaşam problemlerini çözmesini sağlamaktadır. Aynı zamanda sistemli düşünmeyi geliştirdiği için çocuklara anlamlı öğrenme deneyimi kazandırmaktadır (Aktamış ve Şahin Pekmez, 2011). Bu nedenle okul öncesi dönem çocuklarının bilimsel süreç becerilerini nasıl edinecekleri konusunun alan yazında sıklıkla ele alındığı görülmektedir. Çünkü bu süreçte kullanılan öğretim şeklinin çocukların gelişim özelliklerine, ilgilerine ve meraklarına uygun olmaması çocukların bilime yönelik olumsuz bir tutum geliştirmesine neden olabilmektedir (Kandır, Can Yaşar ve Tuncer, 2011; Yurt, 2015). Bu yüzden bilimsel süreç becerilerinin; öğretmenin rehberliği aracılığı ile çocukların sürece etkin olarak katıldıkları ve keşfederek öğrendikleri bir eğitim ortamı sunan bilim eğitimi programları aracılığı ile edinilmesi gerekir. Çünkü

keşfederek öğrenme sürecinde çocukların neyi öğrendikleri kadar nasıl öğrendikleri de önem kazanır (Eshach ve Fried, 2005; Brunton ve Thornton, 2010). Bu sürecin en önemli aracı çocuklardaki doğal merak duygusudur. Çocuklar merak duygusu ile çevrelerini araştırırken nesneleri kullanarak ilk elden deneyimler kazanırlar ve bilgiyi yapılandırırılar. Bu aşamada çocuklar merak ettikleri nesneleri manipüle ederken aynı zamanda nesneleri gözlemleyip özelliklerini belirleyerek ve aynı nesne ile ilgili olarak akranlarının gözlemlerini takip ederek öğrenmede bilimsel yolu da kullanmış olurlar. Ayrıca keşfedici bilimsel deneyimler doğası gereği çocuklara ilgi çekici bir öğrenme ortamı sunarak bilimsel kavramların öğrenilmesini, bilimsel süreç becerilerinin kazanılmasını ve bilime karşı olumlu bir tutum geliştirilmesini sağlar (Brunton ve Thornton, 2010; Harlan ve Rivkin, 2008).

Bu süreçte öğretmenlerin rolü de çok önemlidir. Çünkü öğretmenlerin bilim konusunda duyarlılığı ve heyecanı eğitimin kalitesini de etkiler (Seefeldt ve Galper, 2007). Keşfederek öğrenme deneyimlerinde öğretmenler çocuklara bilimsel gerçekleri öğretmekten ziyade, onlara öğrenme yolları edindirmeyi amaçlarlar (Worth, 2010). Keşfederek öğrenmeye dayanan bilim eğitiminde öğretmenler; çocukların yaparak yaşayarak öğrenmesini benimseyen, her çocuğa hitap eden farklı öğretim stratejileri geliştiren, zengin öğrenme deneyimleri sunan bir eğitim ortamı oluşturan, çocukların öğrendiklerini akranları ile paylaşmaları sağlayan ve çocukların bilimsel süreç becerilerini kullanmasına rehberlik edip model olan kişilerdir (Seefeldt ve Galper, 2007; Tekerci, 2015). Yapılan çalışmalarda da okul öncesi dönem çocuklarının bilimsel süreç becerilerini keşfederek öğrenmeye dayalı sistematik bilim eğitimi programları aracılığı ile edinebilecekleri vurgulanmaktadır (Brunton ve Thornton, 2010).

Konu ile ilgili alan yazın incelendiğinde; yurtdışında çocukların bilimsel süreç becerilerini keşfederek öğrenme deneyimleri aracılığı ile kazanmasını sağlayan çok sayıda bilim eğitimi programının olduğu görülmüştür. Türkiye’de ise okul öncesi dönemde bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye yönelik olarak hazırlanan bilim eğitimi programlarını kapsayan sınırlı sayıda çalışmanın olduğu belirlenmiştir (Ayvacı, 2010; Alabay, 2013; Büyüктаşkapu, 2010; Tekerci, 2015). Bununla birlikte Türkiye’de yapılan birçok araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin bilim eğitimi konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri belirlenmiştir (İnan, 2010; Öztürk Yılmaztekin ve Tantekin Erden, 2011). Oysaki çocukların bilimsel süreç becerilerini edinmesi ve bilimi sevmesi için öğretmenlerin çocukların neleri merak ettiklerini bilmeleri ve bu merakı etkinliklerin içine ekleyebilmeleri, bilimsel içeriğin çocukların gelişimine uygunluğunu belirleyebilmeleri ve zengin uyarıcı bir eğitim ortamı oluşturarak çocukların keşfederek öğrenmesini sağlayabilmeleri gerekmektedir (Anderson ve Gullberg 2012; Büyüктаşkapu, 2010; Yalçın ve Şişman, 2018). Bu bilgiler doğrultusunda

çalışmada, Becerikli Eller- Aktif Zihinler Bilim Eğitim Programı'nın 5-6 yaş çocukların bilimsel süreç becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın okul öncesi dönemde çocukların bilimsel süreç becerilerini keşfederek öğrenmesine yönelik hazırlanan bilim eğitimi programların sınırlı olması, hazırlanan programın öğretmenlere rehberlik edebilmesi ve bu konuda yapılan çalışmalara katkı sağlayabilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

2.YÖNTEM

2.1.Araştırmanın Modeli

Becerikli Eller- Aktif Zihinler Bilim Eğitimi Programının 5-6 yaş çocuklarının bilimsel süreç becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılan çalışmada, öntest sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu desen, sosyal bilimler alanındaki araştırmaların çoğunluğunda daha önceden hazır bulunan gruplar (sınıflar gibi) ile çalışılmasının zorunlu olduğu durumlarda kullanılmaktadır. Yarı deneysel desende araştırmacı örnekleme seçkisiz olarak oluşturmaya da hangi grubun deney hangi grubun kontrol olacağına kendisi karar verebilmektedir (Neuman, 2011).

2.2. Evren ve örneklem

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Aydın ili Söke İlçesindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocukları oluşturmaktadır. Örneklemin oluşturulması için öncelikle Söke ilçesi Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilkokulların bünyesindeki anasınıflarını gösteren liste elde edilmiştir. Zaman tasarrufu ve ulaşım kolaylığı gibi nedenlerden dolayı belirlenen anasınıflarının ilçe merkezinde yer almasına, çocukların normal gelişim göstermesine ve daha önce herhangi bir konudaki eğitim programı uygulamasına katılmamış olmasına dikkat edilmiştir. Bu özellikler doğrultusunda listedeki okullar arasından geliştirilen bilim eğitimi programının etkisini belirlemek amacıyla birisi deney ikisi kontrol grubu olmak üzere üç anasınıfı yansız atama ile belirlenmiştir. Böylece örneklem 24'ü deney, 20'si kontrol 1 ve 18'i kontrol 2 grubu olmak üzere toplam 62 çocuktan oluşmuştur.

Deney grubu çocuklarının %66,7'si kız, %33,3'ü erkektir. Çocukların %54,2'si daha önce okul öncesi eğitim almamıştır. Çocukların annelerinin %4,1'i ilkokul, %16,7'si ortaokul, %62,5'i lise ve %16,7'si üniversite mezunu, babalarının ise %8,3'ü ilkokul, %20,8'i ortaokul, %37,6'sı lise ve %33,3'ü üniversite mezunudur.

Kontrol 1 grubundaki çocukların %55'i kız, %45'i ise erkektir ve çocukların %60 'ı daha önce okul öncesi eğitim almamıştır. Kontrol 1

grubundaki çocukların annelerinin %25'inin ilkökul, %35'inin ortaokul ve lise ve %5'inin üniversite mezunu olduğu, babalarının ise %30'unun ilkökul ve ortaokul, %35'inin lise ve %5'inin üniversite mezunu olduğu belirlenmiştir. Kontrol 2 grubundaki çocukların ise %56,2'si kız, %43,8'i erkektir ve çocukların %55,3'ü daha önce okul öncesi eğitim almamıştır. Kontrol 2 grubundaki çocukların annelerinin %12,5'inin ilkökul ve ortaokul, 56,8'inin lise ve %18,2'sinin üniversite, babalarının ise %11,3'ünün ilkökul, %12,5'inin ortaokul, %52,7'sinin lise ve %23,5'inin üniversite mezunu olduğu tespit edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının bilimsel süreç becerileri ölçeklerine ilişkin ön test puan ortalamaları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Deney ve kontrol gruplarının bilimsel süreç becerileri ölçekleri ön test puan ortalamalarına ilişkin Kruskal -Wallis H testi sonuçları

Ölçek	Grup	n	Mean	Median	Min.	Max.	ss	Kruskall-Wallis H testi	Sıra Ort.H	p
Okul öncesi bilimsel süreç becerileri ölçeği	Deney	24	22,8	24,0	10,0	33,0	6,1	34,29		
	Kontrol 1	20	20,4	21,0	13,0	25,0	3,3	25,43		
	Kontrol 2	16	21,6	22,0	12,0	29,0	5,8	31,16	2,8	0,241
Okul öncesi öğrencilerine yönelik temel beceri ölçeği	Deney	24	11,8	12,0	8,0	17,0	2,1	34,58		
	Kontrol 1	20	11,0	11,0	7,0	15,0	2,0	28,85	2,4	0,301
	Kontrol 2	16	10,6	10,5	5,0	17,0	3,2	26,44		

Tablo 1 incelediğinde deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grupları çocuklarının Okul Öncesi Bilimsel Süreç Becerileri ve Okul Öncesi Öğrencilerine Yönelik Temel Beceri Ölçeğine ilişkin ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. ($p>0,05$). Bu sonuç doğrultusunda Becerikli Eller Aktif Zihinler Bilim Eğitim Programı'na başlamadan önce deney ve kontrol grupları çocuklarının bilimsel süreç becerileri yönünden benzer özelliklere sahip olduğu söylenebilir.

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. Kişisel bilgi formu

Kişisel bilgi formunda; çocuğun cinsiyeti, doğum sırası, daha önce okul öncesi eğitim alma durumu, anne-baba öğrenim durumu ve mesleği ile ilgili sorular bulunmaktadır. Formlar çocukların kişisel gelişim dosyalarındaki bilgiler doğrultusunda toplanmıştır.

2.3.2.Okul Öncesi Bilimsel Süreç Becerileri Ölçeği (OÖBSBÖ)

2010 yılında Büyüктаşkapu tarafından geliştirilen ölçek bireysel olarak uygulanmakta ve uygulama süreci 40-50 dakika sürmektedir. Ölçekte gözlem, sınıflama, ölçme, verileri kaydetme, tahmin etme ve sonuç çıkarma becerilerine ilişkin sorular ve materyaller bulunmaktadır. Ölçekte sorular 0, 1 ve 2 olarak puanlanmaktadır ve ölçekten toplamda en fazla alınabilecek puan 48'dir.

Ölçeğin geçerliğini belirlemek için içerik ve yapı geçerliği çalışmaları yapılmıştır. İçeriğin uygun olup olmadığı uzmanlarca değerlendirilip tartışılmıştır ve uygun olduğu belirlenmiştir. Yapı geçerliği ise faktör analizi çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda KMO değeri 0.64 bulunmuştur. Barlett testi sonucu ($=1104,170$; $p<0.01$) da anlamlı bulunmuştur ve verilerin faktör analizine uygun olduğu belirlenmiştir. Ayrıca birbiriyle yüksek ilişkili maddeleri bir araya toplamak için Varimax Dik Döndürme tekniği de kullanılmıştır. Buna göre; döndürme sonrası ölçek maddelerinin 6 faktöre dağıldığı ve faktör yüklerinin 0.89-0.96 arasında olduğu belirlenmiştir. Güvenirlik için Cronbach Alfa değeri 0.81 olarak hesaplanmıştır. Testi yarılama sonucu ise 0.79 olarak bulunmuştur. Toplam madde korelasyonu ise 0.18 ile 0.69 arasında ve 0.05 anlamlı düzeyindedir. Alt ve üst %27'lik fark hesaplama sonucu aradaki farkın 0.001 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür ve ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğuna karar verilmiştir (Büyüктаşkapu, 2010).

2.3.3.Okul Öncesi Öğrencilerine Yönelik Temel Beceri Ölçeği (OÖÖYTBÖ)

2015 yılında Aydoğdu ve Karakuş geliştirilen ölçek çocuklara bireysel olarak uygulanmakta ve ortalama uygulama süresi 15-20 dakika sürmektedir. Ölçekte; gözlem, sınıflama, çıkarımda bulunma, ölçme ve tahmin etme becerileri ile ilgili 20 soru bulunmaktadır. Ölçekten toplamda en fazla 20 puan alınabilmektedir.

Ölçek iç geçerliği alan ve dil uzmanı görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Ölçme aracı güvenirlik katsayısı 0.74, ölçeğin ortalama güc-lüğü ise 0.69 olarak bulunmuştur. Ölçek maddelerinin ayırt ediciliği 0.412 olarak belirlenmiştir. Üst %27 ve alt %27 puan farkının ise ($p<0.01$) düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir (Aydoğdu ve Karakuş, 2015).

2.3.4. Becerikli Eller-Aktif Zihinler Bilim Eğitimi Programı

Eğitim programının hazırlanabilmesi için öncelikle okul öncesi dönemde bilim eğitimi ve bilimsel süreç becerileri ile ilgili yurt içi ve yurt dışı alan yazın taranmış, ilgili kitaplardan ve internet sitelerinden faydalanılarak araştırma yapılmıştır. Araştırmalar sonucunda yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bir bilim eğitimi programı hazırlanmasına karar verilmiştir.

Yapılandırmacı yaklaşımda çocuk, aktif bir şekilde öğrenme sürecinde olan ve bilgiyi kendi kendine yapılandıran konumundadır. Bu şekilde çocuk; bilimsel kavramları ve ilkeleri öğrenebildiği gibi bu süreçte keşfetmeyi ve doğru düşünme yollarını da kazanır (Olgan, 2008). Yapılandırmacı bilim eğitiminde içerik bir amaç değil, çocuğun bilimsel yolla düşünüp davranabilmesi için bir araç olarak kullanılmaktadır (DeVries ve diğ., 2002; Akt: Büyüктаşkapu, 2010). Bununla birlikte alan yazın taraması sonucunda geliştirilmesi planlanan bilim eğitimi programının temel ilkeleri de belirlenmiştir. Bu ilkelerin belirlenmesinde yurt dışı alan yazında yer almakta olan bilim eğitimi standartlarını göz önünde tutulmuştur. Bu doğrultuda geliştirilen “Becerikli Eller- Aktif Zihinler Bilim Eğitim Programı’nın” temel ilkelerinin;

- ✓ Çocuklara *“bir bilim adamı gibi nasıl düşünebileceğinin yollarını”* göstermeyi ve çocukların bilimsel süreç becerilerinin gelişmesini hedefleme,
- ✓ Çocukların yaşına, gelişim özelliklerine, ilgi ve merakına uygun çocuk merkezli etkinlikleri içermeye,
- ✓ Çocukların günlük deneyimlerine odaklanma,
- ✓ Yakın çevre olanaklarından yararlanılması amacıyla çocukların yakın çevrelerinde kolaylıkla bulunabilecek aynı zamanda çok yönlü kullanılabilir materyalleri kapsama,
- ✓ Sadece fen etkinliklerini değil; okul öncesi eğitim programında yer alan diğer etkinlikler ile bütünleştirilmiş etkinlikleri ve farklı uygulama şekillerini (bireysel, küçük ve büyük grup) içermesine ve
- ✓ Farklı yöntemler (soru-yanıt, kavram kartları, afiş oluşturma, resim yapma vb.) ile değerlendirme yapmaya odaklanma olmasına karar verilmiştir.

Program hazırlanırken aynı zamanda bir okul öncesi eğitimi öğretmeni olan araştırmacının deneyimlerinden de faydalanılmıştır. Bu doğrultuda, çalışma grubunda yer alan çocuklar ile aynı yaşta çocukların eğitimcisi olan araştırmacı, kendi sınıfı ve meslektaşlarının sınıfındaki çocukların en çok merak ettikleri bilim eğitimi konularını içeren bir liste hazırlamıştır. Oluşturulan liste incelenerek çocukların en çok merak ettikleri konu başlıkları belirlenmiştir. Konu başlıkları belirlenirken konuların temel bilim alanlarının tümünü kapsamına dikkat edilmiştir. Ardından belirlenen konu başlıkları ile ilgili yurt içi ve yurt dışındaki internet siteleri ve etkinlik kitapları yeniden incelenmiştir. Bu kaynaklardan da yararlanılarak yukarıda belirtilen temel ilkeleri, yapılandırmacı eğitim programı özelliklerini, temel bilimsel süreç becerilerini ve temel bilim alanlarını kapsayan etkinlik havuzu oluşturulmuştur. Aynı zamanda Becerikli Eller- Aktif

Zihinler Bilim Eğitim Programı'nın; Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı'nın (2013) temel özelliklerine uygun olacak şekilde hazırlanmasına dikkat edilmiştir. Geliştirilen eğitim programında okul öncesi eğitim programı kazanım ve göstergeleri kullanılmıştır. Ayrıca geliştirilen programın sadece fen ve matematik etkinlikleri odaklı olmamasına dikkat edilerek etkinlikler okul öncesi eğitim programında yer alan diğer etkinlik çeşitleri ile bütünleştirilerek günlük eğitim akışı içine entegre edilmiştir. Etkinliklerde kullanılan materyallerin çoğunlukla doğal olmasına, yakın çevrede kolaylıkla ulaşılabilir olmasına, çocukların ilgi ve dikkatlerini çekecek olmasına ve farklı şekillerde kullanabilecekleri özellikte çok yönlü materyaller olmasına özen gösterilmiştir.

Becerikli Eller Aktif Zihinler Bilim Eğitim Programı'nda çocukların bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesine yönelik 24 tane etkinlik planı bulunmaktadır. Etkinlik süreleri günde bir buçuk-iki saat olacak şekilde planlanmıştır. Ayrıca her etkinlik haftası için etkinlik öncesinde ve etkinlik sonrasında aile katılımı ve bilgilendirilmesi yapılmıştır. Bilgilendirmede aileler etkinlik öncesinde konu ile ilgili bilgilendirilmekte ve evde bulunan kitap, artık materyal, film gibi materyalleri okula göndererek etkinlik uygulamalarına destek olmaktadır. Etkinlik sonrasında ise çocuğun aile ile evde yapacağı bir etkinlik, izleyeceği bir film, tasarlayacağı bir proje, pişirip okula göndereceği bir Ay Kurabiyesi veya yapacağı bir doğa yürüyüşü ile etkinliğin evde de aile ile uygulanması istenmektedir. Çocukların aile ile yaptıkları paylaşımları sonraki günlerde okula getirerek veya okulda anlatarak diğer çocuklarla paylaşması sağlanmıştır.

Becerikli Eller Aktif Zihinler Bilim Eğitimi Programı hazırlandıktan sonra farklı üniversitelerin okul öncesi eğitimi ve çocuk gelişimi bölümlerinde görev yapmakta olan beş alan uzmanın görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanları programı; kazanım ve göstergeler ile program amaçlarının uygunluğu, etkinlik planlarının yeterliliği, materyallerin uygunluğu ve yeterliliği, öğrenme süreçlerinin yeterliliği ve anlaşılabilirliği gibi ölçütler doğrultusunda değerlendirmişlerdir. Alan uzmanlarından alınan dönütler doğrultusunda programda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ardından programın 2017-2018 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde araştırmacının okul öncesi öğretmeni olarak görev yaptığı sınıfta pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama; sekiz haftalık süreçte haftanın üç günü olacak şekilde etkinliklerin günlük eğitim akışına dâhil edilmesi şeklinde yapılmıştır. Pilot uygulama neticesinde bazı etkinlik planlarının içeriklerinde küçük düzeltmeler yapılarak "Becerikli Eller Aktif Zihinler Bilim Eğitimi Programı'na" son şekli verilmiştir.

2.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmaya başlanmadan önce Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. İzinlerin alınmasının ardından anasınıfnı öğ-

retmenleri ve ilkokul müdürleri ile görüşülerek uygulama süreci hakkında bilgi verilmiş ve öğretmenler aracılığı ile ailelere çocuklarının ölçek ve eğitim programı uygulamalarına katılım izni formları gönderilmiştir. Bu sırada ölçeklerin her çocuğa bireysel olarak uygulanabilmesi için okullarda uygun çalışma odaları belirlenmiş, deney grubu öğretmeni ile “Becerikli Eller-Aktif Zihinler Bilim Eğitimi Programının” içeriği ve uygulama süreci hakkında bilgi paylaşımında bulunulmuştur. Ayrıca kontrol grupları öğretmenlerine de etkinlik planlarının inceleneceği ve sınıflarında iki kez fen etkinliği uygulamalarının gözlemleneceği bilgisi verilmiştir.

Ön test uygulaması öncesinde araştırmacı çalışma grubunda yer alan çocuklarla eğitimcileri aracılığı ile tanışmış ve çocukların kendisine uyum sağlaması amacıyla yarım gün okulda kalarak günlük eğitim akışındaki etkinliklere katılmıştır. Ölçekler sessiz ve sakin bir ortamda her çocuğa bireysel olarak araştırmacı tarafından farklı günlerde uygulanmıştır. Becerikli Eller-Aktif Zihinler Bilim Eğitimi Programı deney grubundaki çocuklara sekiz hafta boyunca haftada üç gün ve bir günde ortalama bir buçuk-iki saat olacak şekilde uygulanmıştır. Deney grubundaki çocuklar “Becerikli Eller Aktif Zihinler Bilim Eğitimi Programı” uygulamaları dışında kalan iki günde sınıf öğretmenleri tarafından hazırlanan günlük eğitim akışlarına devam etmişlerdir. Araştırmacı zaman zaman bu günlerde uygulanan etkinlikleri gözlemlemiş ya da öğretmenin günlük eğitim akışı ve etkinlik planlarını incelemiştir. Sekiz hafta boyunca deney grubunda “Becerikli Eller Aktif Zihinler Bilim Eğitimi Programı” etkinlikleri dışında Türkçe, alan gezisi, sanat, oyun ve okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin uygulandığı tespit edilmiştir. Bu süre zarfında kontrol grubunda yer alan çocuklar ise günlük eğitim programlarına devam etmişlerdir. Kontrol grupları sınıf öğretmenin belirlediği zamanlarda araştırmacı tarafından ikişer kez ziyaret edilerek uygulanan fen etkinlikleri araştırmacı tarafından gözlenmiş ve öğretmenlerin dönem boyunca uyguladıkları fen etkinliği planları incelenmiştir.

Son test, ön test uygulamaları ile aynı ortam ve koşullarda deney ve kontrol gruplarındaki çocuklara uygulanmıştır. Son test uygulamalarından altı hafta sonra uygulanan eğitim programının kalıcılığını test etmek amacıyla araştırmacı tarafından her iki ölçek deney grubunda yer alan çocuklara izleme testi olarak uygulanmıştır.

2.5.Verilerin Analizi

Çalışmadan elde edilen veriler, bilgisayar ortamına aktarılarak uygun istatistiksel yöntemler aracılığı ile değerlendirilmiştir. Çocuklar ve ailelerine ilişkin demografik bilgiler frekans ve yüzde değerleri olarak verilmiştir. Ölçeklerden elde edilen verilerin normal dağılımdan gelme durumları araştırılırken grup sayılarının 50’den küçük olması nedeniyle Shapiro-Wilk’s testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2016). Aynı zamanda veri

setinin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş ve elde edilen değerlerin -1.5 ile +1.5 aralığında olup olmadığı kontrol edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Değişkenlerin normal dağılım göstermemesi ve çarpıklık ve basıklık katsayısı değerlerinin -1.5 ile +1.5 aralığında olmaması nedeniyle gruplar arasındaki farklar Kruskal-Wallis H testi, iki bağımlı değişken arasındaki farklar ise Wilcoxon İşaret testi ile değerlendirilmiştir. Çalışmada tüm analizler için anlamlılık düzeyi 0.05 olarak belirlenmiştir.

3.BULGULAR

Bu bölümde, Becerikli Eller- Aktif Zihinler Bilim Eğitim Programı'nın 5-6 yaş çocuklarının bilimsel süreç becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlar tablolar aracılığı ile sunulmuştur.

Tablo 2. Deney grubunun bilimsel süreç becerileri ölçekleri ön-son test puan ortalamalarına ilişkin Wilcoxon işaret testi sonuçları

Ölçek	Öntest-sontest	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	P
OÖBSBÖ	Negatif Sıra	0	,00	,00		
	Pozitif sıra	24	12,5	300,0	-4,3	0,000*
	Eşit	0				
OÖÖYTBÖ	Negatif Sıra	1	4,5	4,5		
	Pozitif sıra	22	12,3	271,5	-4,0	0,000*
	Eşit	1				

Tablo 2'ye göre, deney grubu çocuklarının Okul Öncesi Bilimsel Süreç Becerileri ($z = -4,3$ $p < 0.05$) ve Okul Öncesi Öğrencilerine Yönelik Temel Beceri Ölçeğine ($z = -4,0$, $p < 0.05$) ilişkin ön ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Gözlenen bu farkın son test puanı lehinde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3. Kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarının bilimsel süreç becerileri ölçekleri ön-son test puan ortalamalarına ilişkin Wilcoxon işaret testi sonuçları

Kontrol 1	Ölçek	Öntest-sontest	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	P
OÖBSBÖ	Negatif Sıra	0	,00	,00			
	Pozitif sıra	16	8,50	136,0	-3,5	0,000*	
	Eşit	4					
OÖÖYTBÖ	Negatif Sıra	0	,00	,00			
	Pozitif sıra	20	10,50	210,0	-3,9	0,000*	
	Eşit	0					
	Ölçek	Öntest-sontest	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	P

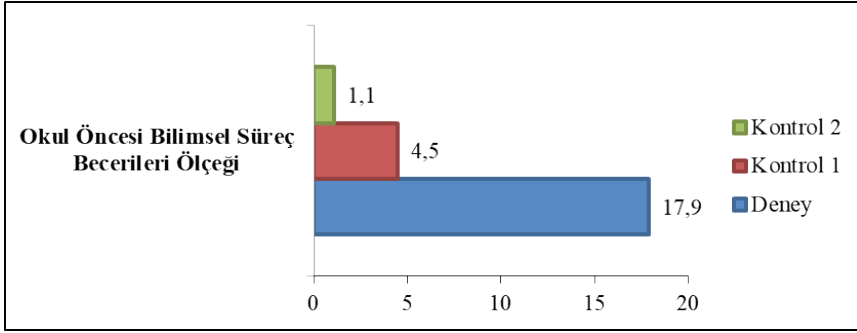
Kontrol 2	OÖBSBÖ	Negatif Sıra	5	6,30	31,5	-1,9	0,054
		Pozitif sıra	11	9,50	104,5		
		Eşit	0				
	OÖÖYTBÖ	Negatif Sıra	3	5,33	16,0	-1,8	0,065
		Pozitif sıra	9	6,89	62,0		
		Eşit	4				

Tablo 3 incelendiğinde, kontrol 1 grubu çocuklarının hem Okul Öncesi Bilimsel Süreç Becerileri ($z = -3,5$ $p < 0.05$) hem de Okul Öncesi Öğrencilerine Yönelik Temel Beceri Ölçeğine ($z = -3,9$, $p < 0.05$) ilişkin ön test ve son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Her iki ölçek için de fark son test puanı lehinedir. Kontrol 2 grubu çocuklarının ise Okul Öncesi Bilimsel Süreç Becerileri ($z = -1,9$ $p < 0.05$) ve Okul Öncesi Öğrencilerine Yönelik Temel Beceri Ölçeğine ($z = -1,8$, $p < 0.05$) ilişkin ön test ve son test puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 4. Deney ve kontrol gruplarının bilimsel süreç becerileri ölçekleri son test puan ortalamalarına ilişkin Kruskal -Wallis H testi sonuçları

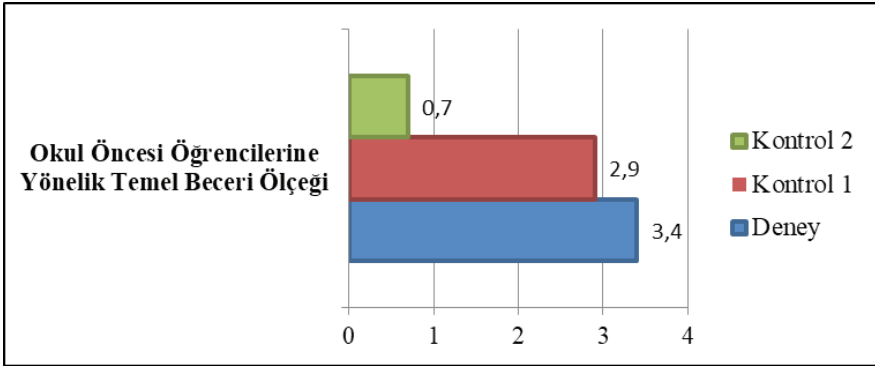
Ölçek	Grup	Kruskal-Wallis H testi									
		n	Mean	Median	Min.	Max.	ss	Sıra Ort.	H	p	İkili karşı.
OÖBSBO	Deney grubu	24	40,7	42,0	21,0	47,0	5,7	47,25	37,3	0,000*	1-2 1-3
	Kontrol grubu 1	20	24,9	24,5	17,0	35,0	4,4	21,13			
	Kontrol grubu 2	16	22,7	24,0	15,0	30,0	4,5	17,09			
OÖÖYTBO	Deney grubu	24	15,2	15,5	11,0	18,0	1,6	40,33	20,6	0,000*	1-3 2-3
	Kontrol grubu 1	20	13,9	14,0	10,0	17,0	2,0	31,05			
	Kontrol grubu 2	16	11,3	13,0	7,0	17,0	2,4	15,06			

Tablo 4 incelendiğinde, deney ve kontrol 1 grubu son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Kontrol 2 grubunda ise son test puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte ön test puan ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle her üç grubunda son test-ön test puan farkları elde edilerek meydana gelen değişimin fark ortalamalarının karşılaştırması yapılmış ve elde edilen sonuçlar Okul Öncesi Bilimsel Süreç Becerileri Ölçeği için Şekil 1’de, Okul Öncesi Öğrencilerine Yönelik Temel Beceri Ölçeği için ise Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 1. Deney ve kontrol gruplarının Okul Öncesi Bilimsel Süreç Becerileri Ölçeği puan farkları

Şekil 1’de, deney grubundaki çocukların son test ve ön test puan farkının test puan farkının 17,9, kontrol 1 grubundaki çocukların puan farkının 4,5 ve kontrol 2 grubundaki çocukların puan farkının ise 1,1 olduğu görülmektedir.



Şekil 2. Deney ve kontrol gruplarının Okul Öncesi Öğrencilerine Yönelik Temel Beceri Ölçeği puan farkları

Şekil 2 incelendiğinde deney grubu çocukların son ve ön test puan farkının 3,4, kontrol 1 grubundaki çocukların puan farkının 2,9 ve kontrol 2 grubundaki çocukların puan farkının ise 0,7 olduğu belirlenmiştir. Şekil 1 ve 2’ye göre, Becerikli Eller Aktif Zihinler Bilim Eğitimi Programının uygulandığı deney grubu çocuklarının, kontrol grupları çocuklarına göre bilimsel süreç becerileri puanlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Becerikli Eller Aktif Zihinler Bilim Eğitimi Programı’nın 5-6 yaş çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelendiği araştırmada her iki grupta bulunan çocukların ölçeklere ilişkin son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın deney grubu lehine olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kontrol 1 grubundaki çocukların her iki ölçeğe ilişkin ön ve son test puan ortalamaları arasındaki farkın da anlamlı ol-

duğu, kontrol 2 grubunda ise farkın istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte son test lehine olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada hem deney hem de kontrol 1 grubunun ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farkın olması nedeniyle son testlerin hangi grupta daha yüksek olduğunun belirlenmesi için son ve ön test puanlarına dair farklar elde edilmiştir. Buna göre deney grubu son ve ön test fark değerlerinin kontrol gruplarına göre anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda deney grubunda oluşan değişimin anlamlı, kontrol 1 grubunda oluşan değişimin ise rastlantısal olabileceği söylenebilir. Bununla birlikte kontrol gruplarındaki artışın çocuklara uygulanan okul öncesi eğitim programının bilişsel gelişim alanına ilişkin kazanım ve göstergelerinin sağlanmış olmasından ve çalışma sürecinde çocukların bilimsel süreç becerilerinde meydana gelen gelişimden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada kontrol gruplarında yapılan gözlemler doğrultusunda; kontrol 1 grubundaki öğretmenin kontrol 2 grubundaki öğretmene göre çocukları fen etkinliği sürecine sorular sorarak dâhil etmeye çalıştığı, çocukların yanıtlarını daha yumuşak üslupla dinleyerek yanıtları genişlettiği görülmüştür. Bu durumun çocukların katılımını olumlu yönde etkilediği ve bunun da çocukların bilimsel süreç becerilerine yansıdığı düşünülmektedir. Ancak her iki kontrol grubunda da uygulanan fen etkinliklerinin öğretmen merkezli olması nedeniyle çocukların etkin katılımının sağlanamadığı gözlenmiştir. Bununla birlikte gösterip yapma yoluyla uygulanan etkinliklerde sadece büyük grup çalışmalarının uygulandığı ve fen etkinliklerinin diğer etkinliklerle bütünleştirilmeden bağımsız olarak uygulandığı görülmüştür. Gözlemler neticesinde elde edilen bu durumların, kontrol gruplarındaki çocukların deney grubu çocuklarına kıyasla bilimsel süreç becerileri ölçeklerinden daha az puan almalarında etkisinin olduğu söylenebilir.

Yurt dışı ve yurt içinde yapılan araştırmalarda; bilim eğitimi programlarının okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç becerilerinin (Alabay 2013; Ayvaci, 2010; Brown ve diğ., 2013; McLean, Jones ve Schaper, 2015) yanı sıra problem çözme (Ünal ve Sağlam, 2018), matematik (Gelman ve Brennenman, 2004) ve dil ile okuryazarlık becerilerini (French, 2004) de desteklediği görülmektedir. Büyüktaşkapı (2010), Brunton ve Thornton (2010) ve Brown ve diğ. (2013) tarafından yapılan çalışmalar, yapılandırmacı yaklaşıma dayanan, çocukların keşifler ve denemelere yapmasına olanak sağlayan, çocukların etkin katılımını sağlayan yöntem ve süreçleri içeren nitelikli eğitim programlarının çocukların bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Pytel (2013), son zamanlarda çocuklar açısından tercih edilen öğrenme stiline işitsel değil; dokunup hissederek yapılan etkinliklerle desteklenen kinestetik ve görsel öğrenme olduğunu belirtmiştir. Alan yazında özellikle elden

zihne yaparak yaşayarak yapılan etkinliklerin hem bilimsel kavramların öğrenilmesi için hem de bilimsel süreç becerilerini kazanılabilmesi için gerekli olduğu söylenebilir. Çünkü elden zihne uygulanan bilim etkinlikleri sayesinde soyut bilgiler içeren bilimsel kavramlar somutlaştırılabilir ve gerçeğe uygun şekilde örneklendirilebilir. (Glynn ve Duit 1995; Akt: Kyere, 2016). Eshach ve Fred (2005), çocukların erken yaşlardan itibaren elden zihne etkinliklerle tanışmasının; ileriki yaşlarda bilime karşı olumlu tutum geliştirme, gözlem, keşif, çıkarımda bulunma gibi beceriler gerektiren alanlarda gelişme göstermelerinde etkili olduğunu düşünmektedirler. Bu doğrultuda deney grubundaki çocukların bilimsel süreç becerilerinin gelişmesinde; programda yer alan etkinliklerin çocukların merak edip ilgi duydukları bilim konuları arasından belirlenmesinin, çocukların bilimsel içeriği izleyerek değil de nesneleri manipüle ederek sürece katılmalarının, yaparak yaşayarak öğrenmelerinin, malzemelerin çocukların yakın çevrelerinde kolaylıkla bulunabilecek ve çoğunlukla görmeye alışkın oldukları materyaller ile doğal ürünlerden (su taş, kum vb.) seçilmesinin, ailelere verilen eğitimi destekleyici etkinlik önerileri (doğada aile gezintisi yapmak, birlikte Ay'ı gözlemlemek gibi) sunulmasının ve etkinliklerin sadece fen etkinliği olarak bağımsız şekilde değil de okul öncesi eğitim programındaki diğer etkinliklerle bütünleştirilerek verilmesinin etkisinin olduğu söylenebilir.

Becerikli Eller- Aktif Zihinler Bilim Eğitimi Programının içeriği ve çalışmada yer alan çocuk sayısı ile sınırlı olan bu araştırmada sonuç olarak; geliştirilen programın 5-6 yaş çocuklarının bilimsel süreç becerilerini geliştirmede etkili olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulabilir;

- Becerikli Eller- Aktif Zihinler Bilim Eğitimi Programının farklı ve daha geniş örneklem grubuna uygulanması ile elde edilen sonuçlar karşılaştırılarak programın etkililiği değerlendirilebilir.
- Becerikli Eller-Aktif Zihinler Bilim Eğitimi Programı'nın kalıcılığı eğitim programının sonunda belirli periyotlarla (3, 6 ve 12 aylık) izlenebilir.
- Becerikli Eller- Aktif Zihinler Bilim Eğitimi Programı bir eğitim-öğretim yılını kapsayacak şekilde uygulanabilir.
- Becerikli Eller-Aktif Zihinler Bilim Eğitimi Programı'nın felsefesi ve nasıl uygulanacağı ile ilgili okul öncesi eğitimi öğretmenlerine hizmet-içi eğitimler verilebilir.

KAYNAKÇA

- Akman, B., Üstün, E., ve Güler, T. (2003). 6 yaş çocuklarının bilim süreçlerini kullanma yetenekleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 11-14.
- Aktamış, H , Pekmez, E . (2011). Fen ve teknoloji dersine yönelik bilimsel süreç becerileri ölçeği geliştirme çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 192-205.
- Alabay, E.(2013). *Science Start destekli fen eğitim programının 60-72 aylık çocukların bilimsel süreç becerilerine ve bilimsel tutuma güvenme ve yönelime etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Anderson, K. & Gullberg, A. (2012). What is science in preschool and what do teachers have to know to empower children? *Cultural Studies of Science Education*, 9(2), 275-296. Doi:10.1007/s11422-012-9439-6.
- Arslan, A.G., ve Tertemiz, N. (2004). İlköğretimde bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 479-492.
- Aydoğdu, B. ve Karakuş, F. (2017). Okul öncesi öğrencilerinin temel becerileri: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10(1), 49-72. Doi: 10.5578/keg.10767.
- Ayvacı, H. Ş. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının bilimsel süreç becerilerini kullanma yeterliliklerini geliştirmeye yönelik pilot bir çalışma. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 4 (2), 1-24.
- Brown, J.A., Greenfelt, D.B., Bell, E., Juarez, C.L., Myers, T. & Nayfelt, I. (2013). *Early childhood hands-on science efficacy study. echos: early childhood hands-on science*. Spring, 1-5. <https://www.sree.org/conferences/2013s/program/downloads/abstracts/899.pdf> adresinden 19 Kasım 2020 tarihinde erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüктаşkapu, S. (2010). *6 yaş çocuklarının bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye yönelik yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bir bilim öğretim programı önerisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Brunton, P. & Thornton, L. (2010). *Science in the early years: Building firm foundations from birth to five*. London: Sage Publications.
- Çepni, S., Ayas, A., Johnson, D. ve Turgut, M. F. (1996). *Fizik öğretimi*. Ankara: Milli Eğitim Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Deneme Basımı.
- Eshach, H., ve Fried M. N. (2005). Should science be taught in early childhood. *Journal of Science Education and Technology*, 14 (3), 315-336. Doi: 10.1007/s10956-005-7198-9.

- French, L. (2004). Science as the center of a coherent, integrated early childhood curriculum. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(1), 138-149. Doi: 10.1016/j.ecresq.2004.01.004.
- Gelman, R. & Brenneman, K. (2004). Science learning pathways for children. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 150-158.
- Genç Kumtepe, E. (2011). Okul öncesi eğitimde fen. A. Özdaş (Ed.), *Okul öncesinde Fen Eğitimi* içinde (s.132-158). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Harlan, J. D. & Rivkin, M. S. (2008). *Science experiences for the early childhood years: an integrated affective approach*. 9th ed. N.J: Pearson Merrill Prentice Hall.
- İnan, H.Z., (2010). Examining pre-school education teacher candidates' content knowledge and pedagogical content knowledge. *Educational Sciences: Theory & Practice* 10, 2275-2323.
- Kandır, A., Can Yaşar, M. ve Tuncer, N. (2011). *Okul öncesi dönemde fen eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Kyere, J. (2017). *Effectiveness of hands-on pedagogy in STEM education*. Doctoral Dissertation, Walden University College of Education, Minneapolis.
- Lind, K. K. (2005). *Exploring science in early childhood education* (Third edition). USA: Thomsan Delmar Learning.
- McLean, K., Jones, M. & Schaper, C. (2015). Children's literature as an inquiry in early childhood education. *Australasian Journal of Early Childhood*, 40(4), 49-56.
- Monhardt, L., Monhardt, R. (2006). Creating a Cntext for the Learning of science process skills through picture books. *Early Childhood Education Journal*, 34 (1), 67-71. Doi: 10.1007/s10643-006-0108-9.
- Neuman, W. L. (2011). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (Third edition). USA: Pearson.
- Olgan, R. (2008). *A longitudinal analysis of science teaching and learning in kindergarten and first-grade*. Doctora Thesis. Florida State University, College of Education, Florida.
- Öztürk Yılmaztekin, E. ve Tantekin Erden, F. (2011). *Early childhood teachers' views about science teaching practices*. Special Issue: Selected papers presented at WCNTSE. Western Anatolia Journal of Educational Sciences, Dokuz Eylül University Institute, İzmir. <http://acikerisim.deu.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/20.500.12397/5166/161-168.pdf> adresinden 18 Kasım 2020 tarihinde erişildi.
- Pytel, B. (2013). *Hands-on science more effective: Nations that surpass the US in science teach students by different y a different method. They don't teach out of a book... the methods are hands-on*. <http://suit101.com/>

ahandsonscience-more-effective-a45673 adresinden 19 Kasım 2020 tarihinde erişildi.

Seefeldt, C. & Galper, A. (2007). *Active experiences for active children*. (Second Edition). USA: Pearson Prentice Hall.

Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics*. 6th Edition. USA: Pearson Prentice Hall.

Tekerci, H. (2015). *60-66 Aylık çocukların bilimsel süreç becerilerine duyu temelli bilim eğitimi programının etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ünal, M.ve Sağlam, M. (2018). Examination of the effect of the GEMS program on problem solving and science process skills of 6 years old children. *European Journal of Educational Research*, 7, (3), 567-581.

Worth K. (2010). *Science in early childhood classrooms: Content and process*. 18 Kasım 2020 tarihinde <http://ecrp.uiuc.edu/beyond/seed/index.html>. adresinden erişildi.

Yalçın, H. ve Şişman, Z. B. (2018). Keşif ve sorgulama temelli bilim öğretimi programının 10-12 yaş çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 4 (2), 83-96.

Yurt, Ö. (2015). Okul öncesi dönemde fen eğitimi. F. Şahin (Ed). *Her yönüyle okul öncesi eğitim 10- Okul öncesi dönemde fen eğitimi* içinde (s. 11-20). Ankara: Hedef Yayıncılık.

Bölüm 29

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMININ DİJİTAL OKURYAZARLIK BOYUTU



Erkan YEŞİLTAS¹

Aslıhan GEZ²

1 Doç. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, erkanyesiltas@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6720-3684

2 Doktora Öğrencisi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, aslihannggez@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4425-3635

Giriş

Matbaanın yaygın kullanımı ile birlikte bilginin yayılma hızında görülen artış teknolojinin gelişimine paralel olarak ilerlemiş ve 21. yüzyılda dijital teknolojilerin yaygınlaşmasıyla büyük bir ivme kazanmıştır (Özden, 2018, s. 26). Günümüzde neredeyse her çocuk dijital teknolojilerin çepe-çevre sardığı bir dünyaya doğmakta ve okuma yazma dahi öğrenmeden önce teknolojiyle tanışmaktadır (Çubukçu & Bayzan, 2013, s. 156). Bahsi geçen teknolojiler içerisinde ilk akla gelenler ise internet ile mobil teknolojilerdir. Özellikle internet teknolojileriyle birlikte günlük hayatımızda yer eden ve bireylerin ihtiyaçlarına yanıt veren, kolaylık sağlayan, çok sayıda Web sayfası ve Web aracı bulunmaktadır (Hamutoğlu, Güngören, Kaya Uyanık, & Gür Erdoğan, 2017, s. 410). Her geçen gün değişen, artan bilgi miktarıyla daha da karmaşık hale gelen dünyada etkin bir rol almak için yeni çağın gerektirdiği becerilere sahip olmamız artık bir gereklilik haline gelmiştir (Destebaşı, 2016, s. 899).

Son yirmi yılda dijital teknolojilerde yaşanan hızlı değişim, alan yazına da yansımış ve okuryazarlıklara ilişkin, bilgi iletişim teknolojileri (BİT) okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, İnternet/Web okuryazarlığı, multi-medya okuryazarlığı, dijital okuryazarlık gibi bir dizi terim üretilmiştir (NG, 2012, s. 1066). Bu yeni okuryazarlıkların başında gelenlerden biri ise dijital okuryazarlıktır.

1. Dijital Okuryazarlık

Dijital okuryazarlık kavramı ilk kez Paul Gilster tarafından aynı adlı kitabında kullanılmıştır (Gilster, 1997). Ancak Gilster dijital okuryazar olmanın ne olduğunu tanımlayan beceri, yeterlilik veya tutumlara ilişkin bir liste sunmamıştır. Aksine, bunu oldukça genel olarak, çeşitli dijital kaynaklardan gelen bilgileri anlama ve kullanma becerisi olarak açıklamış ve dijital çağın okuryazarlığı olarak ifade etmiştir. 1990'lar boyunca, dijital okuryazarlık kavramı birkaç yazar tarafından hiper metin veya multimedya formatlarındaki bilgi maddelerini okuma ve anlama becerisi anlamında kullanılmıştır (Bawden, 2001). Bunlardan en tipik olanı, dijital okuryazarlığı geleneksel okuryazarlıktan oldukça farklı bir tür “multimedya okuryazarlığı” olarak gören Lanham (1995)’dir (Bawden, 2008, s. 18).

Peki, nedir dijital okuryazarlık? Dijital okuryazarlık adına çok şey yazılırken, muhtemelen teknolojik ilerleyişin bu okuryazarlığın kapsamına etkisinden ötürü, kavramın tek bir tanımı üzerinde fikir birliğine varılması zor görünüyor. Örneklendirecek olursak;

Martin (2005) dijital okuryazarlığı “yirmi birinci yüzyılın dünyasını mümkün kılan elektronik altyapılar ve araçlarla karşılaşmalarda başarılı olma yeteneği” olarak tanımlıyor (Fieldhouse & Nicholas, 2008, s. 50)

Dijital okuryazarlık kavramı British Futurelab tarafından hazırlanan “Dijital Okuryazarlık El Kitabı”nda şu şekilde tanımlanıyor: Dijital okuryazarlık, dijital araçları kullanabilmek için geniş bir uygulama yelpazesine ve kültürel kaynaklara erişim sağlamaktır. Farklı biçim ve formatlarda anlam oluşturma ve paylaşma becerisi; işbirliği yapmak, iletişim kurmak ve dijital teknolojilerin bu süreçleri desteklemek için en iyi nasıl ve ne zaman kullanılabileceğini anlamaktır (Hague & Payton , 2010, s. 2).

Ribble (2008, s. 15)’a göre dijital okuryazarlık, öğrenme ve öğretme süreçlerinde dijital teknoloji kullanımı ve bu teknolojileri ne zaman ve nasıl kullanılabileceği kabiliyetidir.

Sangül (2014, s. 31)’e göre dijital okuryazarlık, dijital teknolojileri kullanarak bilgi üretmek ve mevcut bilgileri etkili ve eleştirel bir biçimde değerlendirmektir. Bu süreçte bilgisayar donanımı, yazılımı, internet ve cep telefonu kullanılır. Ancak bilgisayar kullanmayı bilmekle birlikte bilgiyi etkin şekilde bulma, kullanma, değerlendirme, özetleme, sentezleme, oluşturma ve sunma becerilerini kapsar.

MEB tarafından öğretmenlere yönelik olarak hazırlanan “Dijital Okuryazarlık Öğretmen Kılavuzu”nda ise dijital okuryazarlık, kullanıcıların teknolojiyi kullanarak bilgiyi bulma, değerlendirme, organize etme, oluşturma becerileri ve teknoloji açısından zengin ortamlarda bu becerileri kullanarak sorunları çözme becerisi olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2020, s. 9).

Tanımlardan da görüldüğü gibi dijital okuryazarlık sadece cihazları ve yazılımları kullanma becerisi olarak düşünülmemelidir. Çoğu çocuğun boş zaman deneyiminde bilgisayarlar, tabletler, akıllı telefonlar, bilgi edinme araçlarından çok daha fazlasıdır: imgeleri ve fantezileri aktarırlar, yaratıcı bir şekilde kendini ifade etme, oyun oynama fırsatları sağlarlar ve samimi kişisel ilişkilerin yürütüldüğü bir araç olarak da hizmet ederler. Dolayısıyla dijital okuryazarlık konusunu makineler ve teknikler meselesi ya da “donanım” ve “yazılım” meselesi olarak görmeye devam edersek önemi yeterince anlaşılmayacaktır (Buckingham, 2015, s. 22).

Dijital okuryazarlık, kullanıcıların dijital ortamlarda etkin biçimde çalışması için ihtiyaç duydukları çok çeşitli karmaşık bilişsel, psiko-motor, sosyolojik ve duygusal becerileri içeren bir kavramdır ve dijital çağda hayatta kalma becerisi olarak tanımlanabilir (Eshet, 2004, s. 93). Çağdaş bir bireyin farklı teknolojileri kullanarak doğru bilgiyi tespit etme, üretme ve paylaşma becerilerine sahip olması beklenmektedir (Direkçi, Akbulut, & Şimşek, 2019, s. 799). Dijital okuryazarlık çocuklara/gençlere, şimdi ve gelecekte, sosyal, kültürel, ekonomik, entelektüel yaşamda ve vatandaşlık çerçevesinde aktif bir rol almalarına yardımcı olacak beceri, bilgi ve anlayış kazandırır (Hague & Payton , 2010, s. 2-3).

2. Dijital Okuryazarlık Çerçevesi

Çocukların ve gençlerin dijital kültürdeki deneyimlerinin öğretim uygulamalarına yansıtılması, sadece öğrencileri öğrenmeye dâhil etmeye çalışmakla değil aynı zamanda konulardaki uzmanlıklarını geliştirmek için farklı türden becerilere, bilgiye ve anlayışa ihtiyaç duyacaklarını kabul etmekle de ilgilidir. İçerik öğretiminde dijital okuryazarlığın geliştirilmesi, gençlerin dijital çağda bu konuda etkili, yetkin ve eleştirel öğrenciler olmalarını destekleyecektir. Bu çerçevede dijital okuryazarlık için belirlenen çerçeve MEB tarafından yayınlanan “Dijital Okuryazarlık Öğretmen Kılavuzu”nda aşağıdaki maddelerle ifade edilmektedir (MEB, 2020, s. 12-13):

A. Temel teknoloji okuryazarlığı

- ✓ Bilgisayarı açma ve kapama.
- ✓ Fareyi, dokunmatik ekranı, klavyeyi kullanma.
- ✓ Dosyaları bulma, açma, kapama, kayıt etme, basma ve oluşturma.
- ✓ Programları ve uygulamaları bulma, açma ve kapama.
- ✓ E-posta oluşturma ve yollama; eklenti ekleme ve eklentileri okuma.
- ✓ Tarayıcı bulma ve açma, araştırma kutusunu kullanma, sekmeleri açma ve kapama.
- ✓ Çevrimiçi formlara bilgi girme; gezinmek için sekme (TAB) tuşunu kullanma.
- ✓ Temel teknolojik sorunları giderme (Örneğin, CTRL/ALT/DELETE ile görev yöneticisi kullanma).

B. Bilgi ve veri okuryazarlığı

- ✓ İhtiyaç duyulan bilgileri ortaya koyma ve ifade etme.
- ✓ Dijital verilere, bilgilere ve içeriğe ulaşma ve alma,
- ✓ Kaynağın ve içeriğinin ihtiyaçla ilgi düzeyini değerlendirme.
- ✓ Dijital verileri, bilgileri ve içeriği depolama, yönetme ve düzenleme.
- ✓ Veri, bilgi ve dijital içeriği gözden geçirme, araştırma ve süzgeçten geçirme
- ✓ İnternette hazırlanan ya da sonradan internete kopyalanan yayınları öğrenmek için dinleme, yayınları dinlerken ve dinledikten sonra verilen görevleri yapma,
- ✓ Öğrenmek için video izleme, videoyu izlerken ve izledikten sonra verilen görevleri yerine getirme.

✓ Sorumlu biçimde çevrimiçi arama yapma, arama stratejilerini kullanma, aramaları geliştirmek,

✓ Hizmetler hakkındaki soruların yanıtlarını araştırma.

✓ Ürünler ve hizmetler hakkındaki eleştirileri gözden geçirme ve değerlendirme.

✓ Metin mesajlarını kullanarak iletişim kurma.

✓ Kişisel web sitesi oluşturma.

C. İletişim ve İşbirliği

✓ Dijital teknolojiler vasıtasıyla etkileşimde bulunma.

✓ Dijital teknolojiler vasıtasıyla paylaşma. ,

✓ Dijital teknolojiler vasıtasıyla toplumsal faaliyetlere katılma.

✓ Dijital teknolojiler vasıtasıyla iş birliği yapma.

✓ Çevrimiçi görgü kurallarına uygun davranma,

✓ Kendi dijital kimliğini ve itibarını yönetme.

✓ Kültürel ve dijital nitelikler açısından nesil çeşitliliğinin farkında olma, dijital teknolojiler aracılığıyla etkileşimde bulunurken, iletişim kurarken ve iş birliği yaparken bu farkındalıkla hareket etme

✓ Blogları takip etme ve bloglarla ilgili yorum yapma, blog oluşturma.

✓ PowerPoint ya da Prezi gibi programları kullanarak slayt gösterisi oluşturma.

D. İnternet Okuryazarlığı becerileri

✓ Uygun bağlantıları seçme.

✓ Web sitelerindeki ilgisiz bölümleri ayırt etme.

✓ Yeni pencereler açma.

✓ Problem çözme ve proje oluşturma.

✓ Araştırma yapmak, iletişim kurmak ve görevleri yerine getirmek için teknoloji kombinasyonlarını kullanma.

E. Dijital içerik oluşturma

✓ Dijital içerik oluşturmak ve düzenlemek için telif hakkı ve lisansların nasıl uygulanacağını kavrama.

✓ Bilgi ve içeriği mevcut bilgi birikimi ile bütünleştirme ve geliştirme,

✓ Bir bilgisayar sistemi için anlaşılır talimatların nasıl verileceğini bilme.

✓ Dijital içerik geliştirme.

✓ Dijital içeriği bütünleştirme ve geliştirme.

✓ Telif hakları ve lisanslar hakkında bilgi sahibi olma.

F. Güvenlik

✓ Dijital ortamlarda cihazları, içeriği, kişisel verileri ve gizliliği koruma.

✓ Fiziksel ve psikolojik sağlığın korunması ile sosyal refah ve sosyalleşmede dijital teknolojilerin rolünün farkında olma.

✓ Dijital teknolojilerin kişisel ve çevresel etkilerinin ve kullanımlarının farkında olma.

✓ Kişisel bilgileri ve mahremiyeti koruma.

✓ Sağlık ve iyi-oluş halini koruma.

✓ Çevreyi koruma.

G. Problem çözme

✓ İhtiyaç ve problemleri tespit etme.

✓ Dijital ortamlarda kavramsal problemleri ve problem durumlarını çözme.

✓ Süreçleri ve ürünleri yenilemek için dijital araçları kullanma.

✓ Dijital dönüşüme ayak uydurma. Teknik problemleri çözme,

✓ İhtiyaçları ve teknolojik tepkileri tanımlama.

✓ Dijital teknolojileri yaratıcı biçimde kullanma.

✓ Dijital yeterlilik eksikliklerini belirleme.

Görüldüğü üzere dijital okuryazarlığın çerçevesi donanım ya da yazılım kullanımının ötesinde dijital çağın bilgi edinme yöntemlerini, anlayışını, etiğini ve kültürünü de barındırmaktadır.

3. Dijital Okuryazarlık Becerileri

Dijital okuryazarlık kavramı gibi, dijital okuryazarlık kapsamında olduğu ifade edilen beceriler de farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sıralanmıştır. Örneğin Gilster (1997, s. 15), dijital okuryazarlığın sadece tuşlara basmaktan ibaret olmadığını, fikirlere hâkim olmakla ilgili özel bir tür anlayış olduğunu ifade etmiştir. Gilster'in bu görüşü dijital okuryazarlığın şu üç ilkesine dayanmaktadır (Media Awareness Network, 2010, s. 5) :

✓ *Kullan*: Çeşitli donanım aygıtlarına ve yazılımlara erişim ve bunları kullanma bilgi ve becerisi,

✓ *Anla*: Dijital içerik ve uygulamaları anlamak ve eleştirel bir şekilde analiz etmek için yeterlilik,

✓ *Oluştur*: Çeşitli dijital ortam araçları kullanarak içerik oluşturma ve etkili iletişim kurma becerisi.

NG (2012, s. 1068) ise dijital okuryazar bir bireyin şu becerilere sahip olması gerektiğini ifade etmiştir:

✓ Günlük kullanım için temel bilgisayar işlemlerini gerçekleştirme ve kaynaklara erişme,

✓ Araştırma ve içeriğin öğrenilmesi amacıyla bilgileri etkin bir şekilde araştırma, tanımlama ve değerlendirme,

✓ Problemleri çözmek için en uygun teknolojik araçları veya özellikleri seçme ve geliştirme yeterliliğine sahip olma,

✓ Çevrimiçi topluluklarda uygun şekilde davranma ve kendini dijital ortamlardaki zararlardan koruma.

Hague ve Payton (2010, akt. Yeşildal, 2018, s. 27) ise dijital okuryazar bireylerin;

✓ Aradıkları bilgiyi nerede ve nasıl bulabileceğini bilme
✓ Etik ilkeleri göz önünde bulundurarak bilgiye ulaşma yollarını bilme,

✓ En iyi ve doğru bilginin ne olduğunu, hangi kaynaktan edinebileceğini değerlendirebilme ve bu bilgileri hangi araçlar ile sunup, nasıl çıktılar elde edeceğini bilme,

✓ Edindikleri bilgileri iş birliği içinde başkaları ile paylaşabilme,

✓ Güvenli bir şekilde iletişim kurabilme

gibi becerilere sahip olmasını gerektiğini vurgulamaktadır.

4. Dijital Okuryazarlığın Bileşenleri

Hague & Payton (2010, s. 19) dijital okuryazarlığa ilişkin becerileri 8 bileşen olarak tanımlamışlardır (Şekil 6).

a. İşlevsel Beceriler: Çeşitli dijital teknolojileri (donanım ve yazılım) kullanma becerisi de dâhil olmak üzere geniş bir dijital okuryazarlık yelpazesini kapsamaktadır. Bu bileşenle öğrencilere Web 2.0 teknolojileri, farklı multimedya kaynakları, akıllı tahtalar, mobil cihaz ve uygulamalar, bulut bilişim gibi teknolojileri işbirliği içinde, yaratıcı ve işlevsel olarak kullanma fırsatı vererek dijital okuryazarlığı arttırmak hedeflenmektedir

(Hague & Payton , 2010, s. 22). Öğrencilere dijital okuryazarlık becerilerinin kazandırılabilmesi için bilgi iletişim teknolojilerinin daha işlevsel şekilde kullanımı teşvik etmek, eğitim – teknoloji entegrasyonunda sunum hazırlamak ve sunum yapmak için kullanımının ötesine geçmek gereklidir. Bunun için öğrencilere çeşitli teknolojileri iş birliği içinde, yaratıcı ve eleştirel bir şekilde kullanma fırsatı verilmelidir (MEB, 2020, s. 21).

b. Yaratıcılık: Dijital okuryazar olmak, dijital medyayı keşfetmekte aktif olmanın yanı sıra dijital medya ürünleri oluşturmayı ve oluşturulan medya ürünlerini anlamayı da içerir. (Hague & Payton , 2010, s. 24). Dijital teknolojileri kullanarak içerik oluşturmak, bu içeriklerle dijital topluma etkin biçimde katkıda bulunmak, çevrimiçi ifade ve paylaşımı etkili ve sorumlu biçimde kullanmak dijital vatandaşlığın özünü oluşturmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin konuya ilişkin bilgilerini ve öğrendiklerini farklı türden çıktılar (görsel, Web sitesi, podcast, animasyon, blog, etkileşimli sunum, grafik, etkileşimli harita vb.) oluşturarak göstermesine olanak sağlanmalıdır. (MEB, 2020, s. 23-24).

c. İşbirliği: Dijital okuryazarlık aynı zamanda başkaları ile iletişim kurarak sosyal bir anlam yaratma sürecidir. Dijital teknolojiler, ekip çalışması için birçok fırsat sunar ve işbirliğini desteklemek için özel olarak geliştirilen birçok ücretsiz Web tabanlı araç vardır (Hague & Payton , 2010, s. 28). İş birliği yapma ürün, anlam ve bilgi oluşturmak için başkaları ile başarılı bir şekilde çalışabilme becerisidir. Öğrencilerin dijital okuryazarlık ve takım çalışması becerilerinin gelişimini desteklemek için dijital teknolojileri nasıl etkili biçimde kullanabileceklerine kavramalarına olanak sağlanması önemlidir (MEB, 2020, s. 25). Örnek olarak Wiki'ler (Wikipedia, Wikiquote vb.), Google çevrimiçi ofis uygulamaları (Google Dokümanlar, Google Hesap Tablosu, Google Slaytlar vb), Microsoft Office 365 (Outlook, Word, Excel, PowerPoint, SharePoint, Microsoft Teams, Yammer), çevrimiçi yer imi ağları (Delicious, Evernote, Pinterest) gibi uygulamalar bu kapsamda sayılabilir. Bu araçların işe koşulmasıyla öğrencilerin dijital ortamda işbirliği becerilerinin geliştirilmesi sağlanabilir (Yeşiltaş, 2019, s. 79).



Şekil 1. Dijital Okuryazarlık Bileşenleri (Hague & Payton , 2010, s. 19)

d. Etkili İletişim: Dijital okuryazar olmak, dijital iletişim araçlarının aktif kullanıldığı günümüzde bu araçlarla etkili iletişim kurmak anlamına da gelir. Dijital okuryazar olan bir kişi elindeki görevi tamamlamak için en uygun iletişim araçlarını seçebilen, bu araçları etkili bir şekilde kullanmak için ihtiyacı olan bilgi, beceri ve anlayışa sahip iyi bir dijital iletişim araçları kullanıcısıdır (Hague & Payton , 2010, s. 34). Sınıfta öğrencilerin dijital iletişim araçlarının iletişimde kullanımı konusunda yeni anlayışlar oluşturmaları, bunları içselleştirmeleri, konuya ilişkin bilgilerini hedefledikleri kitleye uygun biçimde yeniden şekillendirmeleri ve paylaşımları için fırsatlar oluşturulmalıdır (MEB, 2020, s. 27).

e. Eleştirel Düşünme ve Değerlendirme: Eleştirel düşünme, verilen bilgileri, verileri veya fikirleri dönüştürmeyi, analiz etmeyi veya işlemeyi kapsar. Bu, muhakeme becerilerinizi kullanmak, sorgulamak, analiz etmek, incelemek ve değerlendirmek, konu hakkında bir argüman oluşturmak ya da kullanmak anlamına gelir (Hague & Payton , 2010, s. 38). Öğrenciler dijital okuryazarlığın diğer bileşenlerindeki becerileri (özgün çıktı

oluşturmak ve bunun için hangi araçları kullanabileceğini seçmek, belirli bir amaç ve hedef kitle için sunum formatı belirlemek vb.) kazanabilmek ve geliştirebilmek için eleştirel düşünmek zorundadırlar (MEB, 2020, s. 34).

f. Kültürel ve Sosyal Anlayış: Kültürel ve sosyal anlayış, dijital içeriğin oluşturulmasını ve onu anlayışımızı şekillendiren sosyal, kültürel ve tarihsel etkilerin olduğunu kabul etme becerisidir. Bu beceri farklı bakış açılarının kültürel miras tarafından nasıl biçimlendirildiğini kavramayı ve dijital medyanın oluşturulup kullanıldığı sosyal ve kültürel bağlamların farkında olmayı içerir (MEB, 2020, s. 34). Dijital okuryazar bireyler çevrimiçi alanların kendilerine sunduğu anlam yaratma, anlama ve paylaşma süreçlerini kolaylaştıran okuma-yazma uygulamaları ve etkileşim fırsatlarını kullanarak kendi kültürleri ve diğer kültürler hakkında sosyal bir anlayış geliştirip ve kültürlerdeki değişimleri gözlemleyebilir (Hague & Payton , 2010, s. 41).

g. E-Güvenlik: Dijital olarak okuryazar gençlerin internet ve cep telefonları dâhil olmak üzere dijital teknolojileri keşfederken, iletişim kurarken, ürün oluştururken ve işbirliği yaparken kendilerini güvende tutacak seçimler yapmaları gerekmektedir (Hague & Payton , 2010, s. 44). Bu seçimler hem yazılım (Antivirüs, Anti-Malware, Güvenlik Duvarı vb.) hem de iletişim tercihleriyle doğrudan ilişkilidir (Yeşiltaş, 2019, s. 80). Bu bileşen dijital teknolojilerin uygun ve güvenli bir şekilde nasıl kullanılabileceğinin yanı sıra halka açık hale olarak sunulan içerik türünün eleştirel bir bakış açısıyla nasıl değerlendirilebileceğine ilişkin bir anlayış geliştirmeyi de içerir.

h. Bilgiyi Bulma ve Seçme: Dijital devrim, bilgi arama davranışını tanınamayacak şekilde değiştirmiştir ve kullanımı kolay Web arayüzleri ve arama motorları sayesinde, internette bilgiyi kolayca bulabileceğimizi, oluşturabileceğimizi ve kullanabileceğimizi düşündüğümüz tüm bilgileri “anlaşılır” hale getirmiştir (Fieldhouse & Nicholas, 2008, s. 47). Ancak günümüzde birçok öğrencinin bağımsız olarak bir internet araştırması yapmakla görevlendirildiğinde anlayabilecekleri, amaca uygun bilgileri bulmak konusunda yeterince donanımlı olmadığını görüyoruz. Genellikle öğrenciler, kendi ödevleriyle ilgili görünen bir Web sitesi bulup içeriği doğrudan Web sitesinden çalışmalarına kopyalayıp yapıştırıyorlar. Maalesef bu durum öğrencilerin buldukları içerikle ödevin amacına, öğrenmeye hizmet edecek şekilde ilgilenip ilgilenmedikleri ve intihal konusunda bilinçli davranıp davranmadıkları konusunda kaygı uyandırıcıdır. Bu bileşen öğrencilerin güvenilir ve amaca uygun bilgiler bulma ve seçme becerileriyle ilgilidir. (Hague & Payton , 2010, s. 34).

5. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Dijital Okuryazarlık

Etkin vatandaş yetiştirmeyi amaçlayan sosyal bilgiler dersi için mevcut durumu değerlendirdiğimizde; çağın gerektirdiği donanıma sahip, bilgiye hızlı ulaşabilen, her geçen gün dijitalleşen dünyamızda topluma, dünyaya ve gelişmekte olan teknolojiye ayak uydurabilen bireyler ve vatandaşlar yetiştirmek için öğrenme – öğretme süreçlerinde dijital teknolojiler öğrenciler ve öğretmenler tarafından etkili bir biçimde kullanılmalıdır diyebiliriz (Yeşiltaş & Sönmez, 2009, s. 408). Sosyal bilgiler dersi öğretim programlarını incelediğimizde teknoloji ve teknolojiye ilişkin beceriler ilk kez 2005 yılında uygulanmaya başlayan sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer almış, 2018 yılında ise birçok konuda olduğu gibi teknolojinin ilerleyişine paralel şekilde bu kapsamdaki beceri, kavram ve yetkinlikler güncellenerek revize edilmiştir. Bu çerçevede 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nı nitel metodoloji kapsamında doküman inceleme yöntemi kullanarak incelediğimizde programın genel tanıtımında, özel amaçlarında, beceri ve değerlerinde, öğrenme alanları ve kazanımlarında dijital okuryazarlıkla doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkilendirilebilecek ifadeler yer verildiğini görüyoruz.

5.1 Öğretim Programının Genel Tanıtımında Dijital Okuryazarlık

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018) incelendiğinde üçüncü sayfada “Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları” başlığı altında teknolojinin birey ve toplum hayatına etkisi üzerinde durulduğu görülmektedir. Geçmişe kıyasla günümüzde bireyden beklenen özellikler farklılaştığı için öğretim programlarının yapısı ve yaklaşımları da değişmiştir. “*Bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı değişim*”, “*değerler, beceriler ve yetkinlikler çevresinde bütünleşmiş bir öğretim programları toplamı oluşturulmuştur*” ifadeleri dijital okuryazarlıkla ilgili ifadeler olarak yer almaktadır.

Programın (MEB, 2018) yine üçüncü sayfasında “Öğretim Programının Amaçları” başlığında okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise seviyesinde amaçlar ifade edilmiştir. Bu bölümde yer alan 3. madde şöyle aktarılmaktadır: “*Ortaokulu tamamlayan öğrencilerin, ilkökulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle millî ve manevî değerleri benimsemiş, haklarını kullanan ve sorumluluklarını yerine getiren, ‘Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde’ ve ayrıca disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel düzey beceri ve yetkinlikleri kazanmış bireyler olmalarını sağlamak.*” Dolayısıyla bu ifadelerde dijital okuryazarlığa yer verildiği söylenebilir.

Programın (MEB, 2018) dördüncü sayfasında bulunan “Öğretim Programlarının Perspektifi” adlı bölümde “*Eğitim sistemimizin temel amacı değerlerimiz ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip*

bireyler yetiştirmektir” ifadesi dijital okuryazarlık ile ilgilidir. Söz konusu yetkinliklerden biri olan “dijital yetkinlik” ile de dijital okuryazarlığa şu şekilde yer verildiği görülmektedir:

“İş, günlük hayat ve iletişim için bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını kapsar. Söz konusu yetkinlik, bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması ayrıca internet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel beceriler yoluyla desteklenmektedir.”

“Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı” adlı bölüm, programın (MEB, 2018) altıncı sayfasında yer almaktadır. Ancak bu bölümde dijital okuryazarlıkla ilgili bir içeriğe ulaşılamamıştır.

5.2 Öğretim Programının Özel Amaçlarında Dijital Okuryazarlık

Öğretim programında (MEB, 2018) Sosyal Bilgiler dersi için 18 adet özel amaç belirlenmiştir. Bu özel amaçlarda 7. madde, “*Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları*”; 11. madde, “*Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları*”; 12. madde, “*Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlaki gözetmeleri*” şeklinde belirtilmiştir. Bu maddelerin dijital okuryazarlık becerilerini içerdiği görülmektedir.

5.3 Öğretim Programının Beceriler ve Değerlerinde Dijital Okuryazarlık

Sosyal Bilgiler dersinin kapsamında 27 beceri yer almaktadır. Dijital okuryazarlık becerisi de bunlardan biridir. Dijital okuryazarlıkla ilişkilendirilebilecek diğer beceriler ise şu şekilde sıralanmıştır: araştırma, değişim ve sürekliliği algılama, eleştirel düşünme, harita okuryazarlığı, hukuk okuryazarlığı, kanıt kullanma, karar verme, konum analizi, medya okuryazarlığı, mekân algılama, sosyal katılım, tablo grafik diyagram çizme ve yorumlama, yenilikçi düşünme ve zaman ve kronolojiyi algılama.

Programın değerler eğitimi kısmında yer alan 18 değerden bilimsellik ve dürüstlük değerleri dijital okuryazarlıkla ilgili görülmüştür.

5.4 Öğretim Programının Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar Başlığında Dijital Okuryazarlık

“Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar” başlığı altında 10. Maddede dijital vatandaşlığa atıfta bulunulmuş ve derslerde bu yönde etkinliklere yer verilmesi tavsiye edilmiştir.

“Son yıllarda dijital teknolojideki gelişmelere bağlı olarak vatandaşlık hak ve sorumluluklarıyla ilgili yeni durumlar (dijital vatandaşlık, e-Devlet, sanal ticaret, sosyal medya vb.) ve birtakım sorunlar (dijital bölünmüşlük, kimlik hırsızlığı, kişisel bilginin gizliliği, siber dolandırıcılık, siber zorbalık vb.) ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin dijital vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmek amacıyla konuyla ilgili ders içi ve ders dışı etkinliklere yer verilmelidir (MEB, 2018).”

5.5 Öğretim Programının İçeriğinde Dijital Okuryazarlık

Sosyal bilgiler öğretim programının (MEB, 2018) içerik bölümünde dijital okuryazarlık; programın öğrenme alanlarında ve kazanımlarında olmak üzere iki alt başlıkta incelenmiştir.

5.5.1 Öğrenme Alanlarında Dijital Okuryazarlık

(MEB, 2018) öğrenme alanını *“birbiri ile ilişkili bilgi, beceri ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği, öğrenmeyi organize eden disiplinler arası bir yapı”* olarak tanımlamaktadır. Sosyal Bilgiler öğretim programı 7 öğrenme alanı ile şekillenmiştir. Bu öğrenme alanları: Birey ve Toplum, Kültür ve Miras, İnsanlar Yerler ve Çevreler, Bilim Teknoloji ve Toplum, Üretim Dağıtım Tüketim, Etkin Vatandaşlık ve Küresel Bağlantılardır. Öğrenme alanlarındaki dijital okuryazarlıkla ilgili içerikler aşağıda verilmiştir.

Birey ve Toplum, Kültür ve Miras ile Etkin Vatandaşlık öğrenme alanlarının açıklamalarında dijital okuryazarlığa rastlanılmamıştır.

Coğrafya bilimini temel alan İnsanlar Yerler ve Çevreler öğrenme alanı öğrencilere mekânla ilgili bilgi, beceri ve değerleri kazandırmayı amaçlamaktadır. *“Günümüzün teknolojik gelişmeleri sonucunda insanlar tüm dünya ile iletişim kurabilmekte, bu sayede etkilemekte ve etkilenmektedirler”* ifadesi teknolojinin etkisini ortaya koymaktadır. Bu öğrenme alanı ile öğrencilerin; araştırma, çevre okuryazarlığı, değişim ve sürekliliği algılama, gözlem, harita okuryazarlığı ve mekânı algılama becerilerini kazanacakları belirtilmiştir. Bunlardan harita okuryazarlığı, mekânı algılama, değişim ve sürekliliği algılama, araştırma, dünya ile iletişim kurabilme gibi beceriler dijital araçlar aracılığıyla/yararlanarak kazandırılabilir. Yine bu alandaki yakından uzağa ilkesi de dijital okuryazarlıkla ilişkilendirilebilir. Çünkü öğrenci bulunduğu yerden dünyaya açılan karmaşık bir durumu algılayabilmelidir.

Bilim Teknoloji ve Toplum öğrenme alanı şu ifadelerle açıklanmıştır: *“...öğrencilerden; yenilikçi, eleştirel ve bilimsel düşüncenin bilim ve teknolojideki gelişmelerin temeli olduğunu; bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgiye ulaşmada teknolojiyi kullanma becerisi edinmeleri beklenmektedir. Öte yandan,*

teknolojilerin günlük hayatla ne derecede ilişkili olduğunu öğrenirken bazı teknolojik ürünlerin doğaya verdiği zararları tartışır. Bilimsel eserlerin yasalarla korunduğunu fark ederek akademik dürüstlük ilkelerini dikkate alır.” Dolayısıyla bu öğrenme alanı bilgiye teknoloji ile erişme, yenilikçi, eleştirel ve bilimsel düşünme becerileri ile desteklendiğinden doğrudan dijital okuryazarlık becerilerini içerdiği görülmektedir.

“Üretim Dağıtım ve Tüketim” ekonomi ile ilgili konuları içeren; öğrencilere üretim dağıtım ve tüketim ile ilgili temel kavramları öğreten bir öğrenme alanıdır. Ayrıca öğrencilerde girişimci ve bilinçli tüketici becerilerinin geliştirilmesi bu öğrenme alanının temeli olarak ifade edilmiştir. Bu öğrenme alanında doğrudan dijital okuryazarlıkla ilgili ifadelere rastlanmamıştır. Öte yandan “bilinçli tüketici” kavramı öğrencilerin dijital araçları kullanırken de karşılaşabilecekleri bir beceri olduğundan dijital okuryazarlıkla ilişkilendirilebilir.

Küresel Bağlantılar öğrenme alanında dijital okuryazarlıkla ilgili şu ifadeler yer almaktadır:

“Günümüzde inançlar, fikirler, insanlar, sermaye, bilgi, teknoloji, kültürel ve siyasi sınırları aşarak küresel boyutta hareket hâlinindedir.”, “Küresel bağlantılar öğrenme alanı ile gelişen dünyanın gündemini takip eden, karşılaştığı sorunlara çözüm üretebilen etkin ve sorumlu Türk vatandaşları yetiştirmek amaçlanmaktadır.” Bu ifadelerde bilgi ve teknolojinin küresel boyutta etkileşimi ve öğrencilerden de bu ilişkileri kavramaları beklenmektedir. Dolayısıyla dijital okuryazarlık becerisi ile ilişkisi görülmektedir.

5.5.2 Kazanımlarda Dijital Okuryazarlık

Dijital okuryazarlıkla ilişkili bulunan kazanımlar öğrenme alanı ve sınıf seviyesine bağlı olarak aşağıda Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Dijital Okuryazarlık ile İlgili Kazanımlar

Öğrenme Alanı	Kazanımlar
Birey ve Toplum	7. Sınıf: - Medyanın sosyal değişim ve etkileşimdeki rolünü tartışır. (Seçilen bir iletişim kanalının (TV, İnternet, akıllı telefonlar vb.) bireyler arasındaki iletişimi ve toplumsal olarak da kültürü nasıl değiştirdiği ele alınır.) - İletişim araçlarından yararlanırken haklarını kullanır ve sorumluluklarını yerine getirir. (Özel hayatın gizliliği, düşünceyi açıklama özgürlüğü ve doğru bilgi alma hakkı ile kitle iletişim özgürlüğü arasındaki ilişki ele alınır.)
	4. Sınıf: - Sözlü, yazılı, görsel kaynaklar ve nesnelerden yararlanarak aile tarihi çalışması yapar.
Kültür ve Miras	

İnsanlar Yerler ve Çevreler	4. Sınıf: - Çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunur. (Yönler ile doğal ve beşerî unsurlara yakınlık, uzaklık açısından konum analizi yapılır. (Doğal ve teknolojik yön bulma yöntemlerine ve araçlarına değinilir)
Bilim Teknoloji ve Toplum	4. Sınıf: - Çevresindeki teknolojik ürünleri, kullanım alanlarına göre sınıflandırır. - Teknolojik ürünlerin geçmişteki ve bugünkü kullanımlarını karşılaştırır. (Teknolojinin hayatımızda ve çevremizde meydana getirdiği olumlu ve olumsuz etkilerine dikkat çekilir) - Kullandığı teknolojik ürünlerin mucitlerini ve bu ürünlerin zaman içerisindeki gelişimini araştırır. - Çevresindeki ihtiyaçlardan yola çıkarak kendine özgü ürünler tasarlamaya yönelik fikirler geliştirir. - Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır. 5. Sınıf: - Teknoloji kullanımının sosyalleşme ve toplumsal ilişkiler üzerindeki etkisini tartışır. - Sanal ortamda ulaştığı bilgilerin doğruluk ve güvenilirliğini sorgular. - Sanal ortamı kullanırken güvenlik kurallarına uyar. (Mesafeli alışveriş, güvenli İnternet kullanımı, kimlik hırsızlığı gibi konular ele alınır.) - Yaptığı çalışmalarda bilimsel etiğe uygun davranır. (Yapılan çalışmalarda yararlanılan kaynakları göstermenin ve kaynakların aslını korumanın önemi üzerinde durulur.) 6. Sınıf: - Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin fikirler ileri sürer. - Bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak araştırma yapar. 7. Sınıf: - Bilginin korunması, yaygınlaştırılması ve aktarılmasında değişim ve sürekliliği inceler.
Üretim Dağıtım ve Tüketim	7. Sınıf: - Dijital teknolojilerin üretim, dağıtım ve tüketim alanında meydana getirdiği değişimleri analiz eder. (E-ticaret (gerçek ürünler kadar bilgisayar oyunları gibi sanal/dijital ürünler) üzerinde durulur.)

Etkin Vatandaşlık	5. Sınıf: - Bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar ile bu ihtiyaçların karşılanması için hizmet veren kurumları ilişkilendirir. (Kazanım kapsamında e-devlet portalı ve bu portal üzerinden sağlanan hizmetlere değinilir.)
Küresel Bağlantılar	4. Sınıf: - Dünya üzerindeki çeşitli ülkeleri tanıtır. (Araştırdığı bir ülkenin önemli özelliklerini görsel materyaller kullanarak sınıfta tanıtması sağlanır) - Farklı ülkelere ait kültürel unsurlarla ülkemizin sahip olduğu kültürel unsurları karşılaştırır. (Görsel ve yazılı iletişim araçları ile kültürel unsurlardan kıyafet, yemek, oyun, aile ilişkileri gibi konular üzerinde durulur.)

Tablo 1’de öğretim programının (MEB, 2018) öğrenme alanları içeriğinde dijital okuryazarlık ile ilişkili olduğu tespit edilen kazanımlar görülmektedir. Buna göre her sınıf seviyesinde dijital okuryazarlık ile ilgili kazanımların yer aldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Dijital okuryazarlık ile ilgili 4. sınıfta 9 kazanım, 5. sınıfta 4 kazanım, 6. sınıfta 2 kazanım, 7. sınıfta 4 kazanım bulunmaktadır. Ayrıca dijital okuryazarlıkla ilgili en çok kazanıma “Bilim Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında rastlanmıştır. Bu durum öğrenme alanının teknoloji ile ilgili kazanımları içermesi sebebiyle beklenen bir bulgudur.

Birey ve Toplum öğrenme alanında 7.sınıf düzeyinde iki (2) kazanıma rastlanmıştır. Söz konusu kazanımlar teknolojik araçlarla ve bu araçların birey ve toplum üzerindeki etkisi ile ilgilidir. Kazanımın açıklamasına bağlı olarak öğrencinin dijital araçları kullanırken doğru bilgiye ulaşma hakkı, ifade özgürlüğü gibi hususların ele alınması gerektiği belirtilmiştir. Kazanımların değerlendirme ve uygulama boyutunda dijital okuryazarlıkla ilgili olduğu görülmektedir.

Kültür ve Miras öğrenme alanında yalnızca 4.sınıfta bir (1) kazanım yer almaktadır. İlgili kazanımın dijital okuryazarlık ile ilişkili araştırma becerisini içerdiği söylenebilir.

Yine 4. Sınıf düzeyinde İnsanlar Yerler ve Çevreler öğrenme alanında yer alan bir (1) kazanım konum analizi ile ilgilidir. Değerlendirme düzeyinde olan bu kazanımda öğrencilerden çevrelerindeki bir yerin konum analizini yönler yardımıyla yapmaları beklenmektedir. Burada teknolojik araç ve yöntemlerin ele alınması gerektiği belirtilmiştir.

Bilim Teknoloji ve Toplum öğrenme alanında dijital okuryazarlıkla ilgili tüm sınıf düzeylerinde toplam on iki (12) kazanıma yer verilmiştir. Bu kazanımlar değerlendirildiğinde;

4.sınıfta ele alınan kazanımlarda; öğrencilerin teknolojik ürünleri sınıflandırması, yine bu teknolojik ürünlerin zamanla değişim süreci ve doğ-

ru kullanımı şeklinde ifadeler yer almaktadır. Ayrıca dijital okuryazarlığın çoklu becerilerle birlikte anıldığı düşünüldüğünde araştırma becerisi ve öğrencileri ürün tasarlamaya yöneltten yaratıcılık becerisinin de yer aldığı kazanımların olması dikkat çekicidir.

5. sınıf düzeyindeki kazanımlar; teknolojinin sosyalleşme bağlamındaki etkisini tartışma, sanal ortamı güvenli kullanabilme, doğru bilgiye erişme ve bilimsel etik gibi konuları oluşturmaktadır. Görüldüğü üzere dijital ortamlarda öğrencilerin dijital katılımcılar olarak eylemleri yer almaktadır.

6.sınıftaki kazanımlarda; öğrencilerden bilim ve teknolojinin gelecekteki seyri hakkında çıkarımlarda bulunmaları ve bilimsel araştırma adımlarına uygun olarak araştırma yapmalarının olduğu görülmektedir.

7.sınıfta ise *“bilginin korunması, yaygınlaştırılması ve aktarılmasında değişim ve sürekliliği inceler.”* ifadeleri ile aktarılan kazanımda dijital okuryazar olabilen bireylerin bilgiye ulaşabilmesi ve bilgiyi paylaşabilmesi beklendiğinden bu kazanım da dijital okuryazarlık ile ilişkilendirilmiştir.

Üretim Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında 7.sınıf seviyesinde bir (1) kazanım bulunmaktadır. Bu kazanım günümüzde ticaret ağına dijital teknolojilerin dâhil olması ile ilişkilidir. Kazanımın açıklamasında e-ticaret ve bilgisayar oyunları gibi dijital ürünlerden söz edilmektedir. Öğrencilerin üretim dağıtım ve tüketim ekseninde dijital ürünlerin de payını anlamaları önemli görülmektedir.

Etkin Vatandaşlık öğrenme alanında toplumsal kurumlar ele alınmaktadır. Kazanımın açıklamasında ise dijital bir uygulama olan e-devletten bahsedilmektedir. Öğrencilerin bir vatandaşlık hizmeti olan bu dijital uygulamayı tanıması dijital okuryazarlık bağlamında ele alınmıştır.

Son olarak Küresel Bağlantılar öğrenme alanı kazanımlarında 4.sınıf seviyesinde iki (2) kazanıma rastlanmıştır. Bahsi geçen kazanımlar farklı ülkeleri tanıma ve farklı ülkelerdeki kültürel unsurları ülkemizin kültürel unsurları ile dijital araçlardan faydalanarak kıyaslaması ile ilgilidir.

SONUÇ

İkinci Dünya Savaşı'ndan bu yana her geçen gün artan bir hızla yaşanan teknolojik gelişmeler son 20 yılda büyük bir ivme kazanmıştır. Bu hızlı gelişim toplumları ve yaşamı da dönüştürmektedir. Hayatın her alanında yaşanan bu dönüşüm ise yeni bilgileri, becerileri, kuralları ve sorumlulukları da beraberinde getirmektedir. Bireylerin içinde bulundukları toplum ve yaşadıkları zaman ile uyumlu ve sağlıklı bir şekilde hayatlarını sürdürebilmeleri bu yeni bilgi ve becerilere hâkim olmalarına, yeni kurallara uymalarına ve yeni sorumluluklarını yerine getirmelerine bağlıdır. Bireylerin toplumun yapıtışı olduğu gerçeğinden hareketle bu durum içinde

bulundukları toplum için de çağa ayak uydurabilmek adına hayati önem taşımaktadır. Bu çerçevede genelde eğitim sistemine, konumuz özelinde ise sosyal bilgiler eğitimi alanına büyük görev düşmektedir. Zira sosyal bilgiler dersi içeriği ve hedeflediği kazanımları itibariyle yaşamla, özellikle de öğrencinin içinde hayatını sürdürdüğü toplumsal yaşamla yakından ilişkilidir. Günümüzde önemi tartışılmaz olan dijital okuryazarlık becerisinin ancak 2018 yılında revizyon çalışmaları neticesinde Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda kendine yer bulduğu buna rağmen etkin vatandaş yetiştirme çabaları olarak özetlenen sosyal bilgiler eğitiminin dijital vatandaş yetiştirmek ve dijital vatandaşlığın bir becerisi olarak ifade edilen dijital okuryazarlık becerisini kazandırmak konusunda mevcut haliyle oldukça yetersiz olduğu görülmektedir. Bu konuda bir “matbaa faciası” daha yaşamamak adına sosyal bilgiler öğretim programlarının dijital vatandaşlık vasıflarını taşıyan, dijital okuryazar bireyleri topluma kazandıracak niteliğe kavuşturulması ve bu nitelikte bir öğretim programını yürütebilecek sosyal bilgiler öğretmenleri yetiştirilmesi bir mecburiyettir.

KAYNAKÇA

- Bawden, D. (2008). Origins and concepts of digital literacy. C. Lankshear, & M. Knobel içinde, *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices* (s. 17-32). New York: Peter Lang Publishing.
- Buckingham, D. (2015). Defining digital literacy: What do young people need to know about digital media? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 10((Jubileumsnummer)), 21–34. Aralık 5, 2020 tarihinde https://www.idunn.no/file/pdf/66808541/defining_digital_literacy_-_what_do_young_people_need_to_kn.pdf adresinden alındı
- Çubukçu, A., & Bayzan, Ş. (2013). Türkiye’de Dijital Vatandaşlık Algısı ve Bu Algıyı İnternetin Bilinçli, Güvenli ve Etkin Kullanımı ile Artırma Yöntemleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, s. 148-174.
- Destebeşi, F. (2016). Yeni okuryazarlıklar: Tanımı, kapsamı ve teorik ilkeleri / New Literacies: Definition, scope, and theoretical underpinnings. *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 895-910. doi:<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9398>
- Direkçi, B., Akbulut, S., & Şimşek, B. (2019). Türkçe dersi öğretim programı (2018) ve ortaokul Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık becerileri bağlamında incelenmesi. *AVRASYA Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 797-813. 11 20, 2020 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/678093> adresinden alındı
- Eshet, Y. A. (2004). Digital Literacy: A Conceptual Framework for Survival Skills in era. *Jl. of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), s. 93-106. Retrieved from https://www.openu.ac.il/personal_sites/download/Digital-literacy2004-JEMH.pdf.
- Fieldhouse, M., & Nicholas, D. (2008). Digital Literacy as information savvy. C. Lankshear, & M. Knobel içinde, *Digital literacy and the “digital society* (s. 47-72). New York: Peter Lang Publishing.
- Hague, C., & Payton, S. (2010). *Digital literacy across the curriculum*. UK: Futurelab. Aralık 13, 2020 tarihinde <https://www.nfer.ac.uk/publications/futl06/futl06.pdf> adresinden alındı
- Hamutoğlu, N. B., Güngören, Ö. C., Kaya Uyanık, G., & Gür Erdoğan, D. (2017). Dijital Okuryazarlık Ölçeği: Türkçe’ye Uyarlama Çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 408- 429.
- MEB. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. Ankara: MEB.
- MEB. (2020). *Dijital Okuryazarlık Öğretmen Kılavuzu*. Ankara: MEB. Aralık 15, 2020 tarihinde <http://cdn.eba.gov.tr/kitap/digital/> adresinden alındı

- Media Awareness Network, . (2010, July). Digital Literacy in Canada: From Inclusion to Transformation. *A Submission to the Digital Economy Strategy Consultation*. Canada: <https://www.ic.gc.ca/eic/site/028.nsf/vwapj/DigitalLiteracyPaper.pdf>.
- NG, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education*, 59, s. 1065-1078. doi:<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.016>
- Özden, M. (2018). Digital Literacy Perceptions of the Students in the Department of Computer Technologies Teaching and Turkish Language Teaching. *International Journal of Progressive Education*, 14(4), 26-36. doi:<https://doi.org/10.29329/ijpe.2018.154.3>
- Ribble, M. (2008). Passport to digital citizenship. *Learning & leading with technology*, 36 (4), s. 14-17. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/cdc9/f6792b348fadb176fa33d2d7aa3564c8110c.pdf>.
- Sangül, M. (2014). *Bilişim Teknolojileri ve Yazılım*. http://kestanelikortaokulu.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/34/07/732789/dosyalar/2017_10/04151952_bty_kitap.pdf adresinden erişilmiştir.
- Yeşiltaş, E. (2019). Dijital Okuryazarlık. B. Aksoy, B. Akbaba, & B. Kılcan içinde, *Sosyal bilgilerde beceri eğitimi* (s. 67-89). Ankara: Pegem.
- Yeşiltaş, E., & Sönmez, Ö. F. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde bilgisayar kullanımı ve bilgisayar tabanlı materyal geliştirme. R. Turan, A. M. Sünbül, & H. Akdağ içinde, *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar - I* (s. 387-413). Ankara: Pegem Akademi.

Bölüm 30

TEMEL EĞİTİM BÖLÜMÜ ÖĞRETMEN ADAYLARININ 21. YÜZYIL ÖĞRENEN BECERİLERİNİN İNCELENMESİ¹



Aynur YÜCE²
Mürşet ÇAKMAK³

1 Bu çalışma Ocak 2020 tarihinde Mardin Artuklu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünde hazırlanan lisansüstü çalışmasından üretilmiştir.

2 Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, email: yuceaynur@hotmail.com

3 Dr.Öğretim Üyesi, Mardin Artuklu Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD.,email: mursetcakmak@artuklu.edu.tr

1.Giriş

Günümüzde teknolojinin hızlı bir şekilde ilerlediği ve bu hızlı ilerlemeye uygun insan tipi yetiştirme önemli bir sorun haline gelmeye başlamıştır. Bu hızlı değişime uygun insan tipinin de çağın gerektirdiği bilgi donanımına sahip, bilgiye ulaşabilen, kullanabilen ve üreten bireyler olarak akla gelmektedir (Yeşiltaş veKaymakçı, 2014).İletişim araçlarının yaygınlaşmaya başlaması ile bilgiye erişim kolaylaşmış ve insanlar ihtiyaç duyduğu bilgilere artık kolayca ulaşabilmektedir. Böylelikle içinde bulunduğumuz 21. yüzyıl, bilgi çağı olarak tanımlanmış ve önceden herkesçe ulaşılması mümkün olmayan kitabi bilgiler, bilgisayar ve internet ağları gibi ortamlara aktarılarak bugüne kadar oluşan bilgi birikimi insanlığın hizmetine sunulmuştur (Kozikoğlu ve Altunova, 2018).

Bilim ve teknoloji, üretim süreci ile ayrılmaz bir şekilde iç içe geçmeye başlamış ve teknoloji ile teknolojinin kaynağını oluşturan bilim, doğrudan üretici önemli bir güç haline gelmiştir. Günümüz dünyasında toplumların teknolojik, ekonomik, politik, siyasi ve sosyolojik gelişmelerini yakından takip etmek ve değerlendirmek giderek önem kazanmaktadır. Bu açıdan neler yapılıyor, neler yapılabilir, bunları yakından izleyip, nasıl daha ileri ve teknolojik olarak bir üst seviyeye sıçramanın yolları neler olmalı sorularının cevapları belirlenerek, kararlar alınmalı ve uygulamaya konulması gerekmektedir (DPT, 2006). 21. yüzyılda, eğitimin her safhasında yer alan çocuklar, gençler, yetişkinler ve kısacası tüm insanların, kendilerine yer bulabilecekleri eğitim sisteminin de nasıl olacağı sorusuna cevap aranmaktadır. Bu hususta günümüzde sahip olunması gereken öğrenme ve yenilenme becerilerini sıralamak önemlidir. Son yıllarda başta Avrupa ülkeleri olmak üzere dünya üzerinde ekonomik ve işgücünde oluşturulan politikalar, yükseköğretimin önemine vurgu yapmakta ve yüksek düzeyde işgücünün oluşturulması için ülkelerin inovasyon ve yaratıcılık becerilerinin gerekliliğine çıkartmaktadır (Öğretir-Özçelik, 2019). Öyle ki içinde bulunan yüzyılda artık bireylerin sadece temel düzeyde bilgi ve yaşam becerilerine sahip olmaları yeterli kalmamakta ve üst düzey beceriler olarak tanımlanabilen ve “21. Yüzyıl Becerileri” olarak ifade edilebilen becerilere sahip olma gerekliliği de daha da hissedilir olmuştur. Bu yönüyle 21. Yüzyıl becerileri bilgi ve becerilerin birleşimiyle ortaya çıkmış bir kavram olarak bizi karşılamaktadır (Dede, 2010; akt. Ablak, 2020). Değişime uğrayan toplumun yapısı, bireylerin sahip olması gereken bazı önemli bilgi, beceri ve nitelikler kazanmasını ve önemli özelliklere sahip olmasını da beraberinde gerektirmektedir (MEB, 2017; Günüş, Odabaşı ve Kuzu, 2013). Eğitim süreci ile kazandırılacak beceriler, birey için yaşam standartlarını geliştirmesine, ülkeler arası rekabet kapasitelerine ve demokratik gelişimlerine önemli katkıları sağlayacağı da bilinmektedir (Özdaş, 2018).

Bu beceri ve yeterlilikleriyle ilgili eğitimci, eğitim uzmanları ve iş

alanı liderleri tarafından tanımlanan ve öğrencilerin yaşamı, çalışma hayatı ile vatandaş olarak sahip olması gerekli olan beceri, bilgi, uzmanlık ve destek sistemleri belirlenmiştir. 21. yüzyıl dünyasının gereksinimlerine cevap verecek öğrenci ve eğitilenler yetiştirilmesi için “21. Yüzyıl Öğrenme Gökkuşağı” modeli ortaya konulmuştur. Bu modelin ana temeli üç farklı beceriye sahip olunmasına vurgu yapmaktadır. 1-Öğrenme ve inovasyon becerileri, 2-Bilgi, medya ve teknolojik beceriler, 3-Hayat ve kariyer becerileri(partnershipfor 21st Century Skills 2009)Ancak daha önceden de önemsenen ve özellikle 21. yüzyıl yaşam koşulları nedeni ile daha önemli bir hale gelmiş bu becerilerin tam olarak ne olduğu ile ilgili bir netlik söz konusu değildir (Bal, 2018). Fakat yine de çeşitli taraflarca kabul edilen 21. yüzyıl becerilerini; öğrenme ve yenilik becerileri (eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve işbirliği, yaratıcılık ve yenilik), dijital okuryazarlık becerileri (bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri), kariyer ve yaşam becerileri (esneklik ve uyarlanabilirlik, girişim ve kendine yönelme, toplumsal ve kültürlerarası etkileşim, verimlilik ve hesap verebilirlik) olarak bahsetmek mümkündür (TrillingandFadel’denakt. Ablak, 2020).

Türkiye’de MEB 21. yüzyıl öğrenen becerilerine yönelik çağa uyum sağlamak amacıyla birçok projeyi hayata geçirmeye çalışmış ve kimi yıllarda buna yönelik müfredat değişikliğine gitmiştir. MEB ilk adımını 2001 yılında günümüzdeki öğretmen yeterliklerini belirlemek amacıyla “Çağdaş Öğretmen Nasıl Olmalı?” başlığıyla bir çalışma başlatmıştır (Orhan-Gök-sun. 2016).Bu anlamdaki ilk ciddi adımları 2010 yılında bir teknoloji entegrasyonu olan FATİH projesiyle hayata geçirmeye çalışmıştır. Bu sebeple 2017 yılında başlayıp 2018 yılının ilk çeyreğine kadar süren müfredat değişikliğinde, müfredatın içeriğinde21. yüzyıl öğrenen becerilerine yönelik birçok değişime gidilmiştir. Yine bakanlık tarafından yayımlanan 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında “STEM ile 21. yüzyıl Becerileri” adlı projenin içeriğine değinilmiştir. Ayrıca MEB, 21. yüzyıl öğrenci profilini tespit etmek amacıyla 2011 yılında bir araştırma yaparak bu çalışmaya yönelik kapsamlı bir rapor hazırlamıştır. Sunulan bu raporda 21. yüzyıl öğrencisinde bulunması gereken özellikleri şöyle sıralamıştır; 21. yüzyıl öğrencisi; aktif ve yapıcı, sabırlı, mücadeleci, meraklı, girişimci, hoşgörülü, çevresine duyarlı, üretici, eleştirel ve sorgulayıcı, yaratıcı, teknolojiyi bilen, yeniliğe açık olmalıdır. Yani kısacası dünya vatandaşı olmalıdır. MEB, rapor sonrasında 21. yüzyıl öğrencisinde bulunması gereken özellikleri dünyada kabul gören 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile örtüşmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED), *MEB 21. yüzyıl Öğrenci Profili*, 2011)

Son yıllarda giderek hayatımızda önemi artan 21.yüzyıl becerilerinin her ülke, iş dünyası, kurum ve kuruluşlar başta olmak üzere her bireyin, eğitimcilerin ve araştırmacıların da ilgisini çekmeye başladığı ifade edile-

bilir. Bu bağlamda; Ablak (2020) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sahip oldukları 21. yüzyıl becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, Göktepe-Yıldız (2020) lise öğrencilerinin 21.yüzyıl becerilerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi, Cemaloğlu, Aslangilay, Ütündag ve Bilasa (2019) meslek lisesi öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri özyeterlik algıları, Eker, Akar-Elekoğlu, Kamar ve Kamar (2019) ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine yönelik yeterlik algılarının incelenmesi, Eser (2019) okul öncesi dönemde 21. yüzyıl becerilerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi, Ecevit ve Kaptan (2019) 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasına yönelik tasarlanan argümantasyon destekli araştırma sorgulamaya dayalı öğretim modelinin betimlenmesi, Gürültü, Aslan ve Alcı (2019) ortaöğretim öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri kullanım yeterlikleri, Bal (2018) Türkçe dersinin 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi, Kozikoğlu ve Altınova (2018) öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücü, Orhan-Göksun ve Kurt, (2017) öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri kullanımları ve 21. yy. öğreten becerileri kullanımları arasındaki ilişki, Orhan- Göksun (2016) öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri ve 21. yy. öğreten becerileri arasındaki ilişki, Kotluk ve Kocakaya (2015) 21.yüzyıl becerilerinin gelişiminde dijital öyküler: ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi şeklinde çalışmaların olduğu görülmüştür. Hepsinin araştırma temelinde 21. yüzyıl becerilerini araştırmak olan bu çalışmalar, farklı amaç, yöntem, evren-örneklem ve veri toplama araçları ile yürütüldükleri görülmektedir. Yapılan bu çalışmalarla 21.yüzyıl becerileri ve becerilere ilişkin yeterlik, öz-yeterlik, algı, kazandırılma ve çeşitli bağlamlarda inceleme şeklinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte 21.yüzyıl becerileri ile ilgili olarak birçok çalışmanın yapılmasının gerektiği de ifade edilebilir.

Bilgi çağı olarak yaşadığımız bu günlerde yaşayan bireylerin çağla uyumlu yaşamaları için bilgi, beceri, tutum, değer davranış gibi zorunlu birtakım ihtiyaçları da beraberinde getirdiği söylenebilir. Benzer şekilde öğrencilerin de güncel becerileri kazanması ve var olan becerilerinin geliştirilmeleri için bu becerilerle davranış kazanmış, donatılmış, öğrenme-öğretme süreçlerinde rehberlik edebilecek öğretmenlere ve kurumlara ihtiyaçları vardır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının da aktif çalışan bir öğretmen olduklarında öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerini geliştirebilmeleri için öncelikle ifade edilen becerilerinin kendilerinde de geliştirilmesi önem arz göstermektedir(Ecevit ve Kaptan, 2019; Kozikoğlu ve Altınova, 2018; Orhan-Göksun. 2016). Diğer bir taraftan da 21. yüzyıl becerisine sahip kuşakları yetiştirmenin bir yolu da, özgür beyinlere yatırım yapmak ve girişimci bir ruh ateşleyebilmektir (Cemaloğlu, 2020). Bu çalışmada da öğretmen adaylarının 21.yüzyıl öğrenen becerileri incelenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı temel eğitim bölümü öğretmen

adaylarının 21.yüzyıl öğrenen becerilerinin incelenmesidir. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıda verilen alt problemlere cevap aranmıştır.

1.Temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının 21.yüzyıl öğrenen becerilerinin dağılım düzeyi nedir?

2.Temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının 21.yüzyıl öğrenen becerileri görüşleri arasında;Cinsiyete,Okudukları bölüme, Sınıf düzeyine göre istatistik olarak anlamlı bir fark var mıdır?

3.Temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının 21.yüzyıl öğrenen bilişsel, otonom, işbirlikçi ve esneklik ile yenilikçi becerileri görüşleri arasında cinsiyete göre istatistik olarak anlamlı bir fark var mıdır?

4.Temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının 21.yüzyıl öğrenen bilişsel, otonom, işbirlikçi ve esneklik ile yenilikçi becerileri görüşleri arasında okudukları bölüme göre istatistik olarak anlamlı bir fark var mıdır?

5.Temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının 21.yüzyıl öğrenen bilişsel, otonom, işbirlikçi ve esneklik ile yenilikçi becerileri görüşleri arasında sınıf düzeyine göre istatistik olarak anlamlı bir fark var mıdır?

2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araç ve teknikleri verilerin analizi ve değerlendirilmesi ile ilgili bilgilere yer verilmektedir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel türde tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Karasar (2005) tarama modelini, geçmişte veya var olan bir durumu var olduğuyula betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımı olarak ifade etmektedir. Yani araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne mevcut kendi koşulları içindedir ve ayrıca olduğu gibi tanımlanmaya da çalışılır. Onları herhangi bir şekil veya yönden değiştirme, etkileme çabasına girilmez.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2019-2020 öğretim yılı güz yarısında Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesinde okuyan, temel eğitim bölümü öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklemine ise sınıf eğitimi ve okul öncesi eğitimi öğretmenliği programında öğrenim gören ve tesadüfi örnekleme yolu ile belirlenmiş, 161 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Tesadüfi örnekleme Balcı (2005: 84)' ya göre; "Bu tür örneklemede evrendeki her birimin örnekleme seçilmede eşit ve bağımsız olma olasılığı vardır. Eşitlik evrendeki her birimin örnekleme girilmede eşit şansının olduğunu ifade eder." Şeklinde tanımlanmaktadır. Araştırmanın evrenini oluşturan öğretmen adaylarının dağılımı aşağıda gösterildiği gibidir.

Tablo 1: Cinsiyete göre öğretmen adayı dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	106	65,8
Erkek	55	34,2
Toplam	161	100

Tablo 1 incelendiğinde çalışma kapsamında 161 öğretmen adayının çalışmayakatıldığı görülmektedir. Bu öğretmen adaylarının %65,8 kadın, %34,2'sinin ise erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 2: Okuduğu bölüme göre öğretmen adaylarının dağılımı

Bölüm	f	%
Okul öncesi	94	58,4
Sınıf Eğitimi	67	41,6
Toplam	161	100

Tablo 2 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmen adaylarının 58,4'ü okul öncesi eğitimi, 41,6'sı sınıf eğitimi bölümünden olduğu görülmektedir.

Tablo 3: Sınıf düzeyine göre öğretmen adaylarının dağılımı

		Sınıf				Toplam
		1	2	3	4	
Okul Öncesi	f	29	37	21	7	94
	%	30,9	39,4	22,3	7,4	100
Sınıf Eğitimi	f	3	34	28	2	67
	%	4,5	50,7	41,8	3,0	100

Tablo 3 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmen adaylarının okul öncesi eğitimi bölümünde okuyanlardan; 1. sınıfta %30,9, 2. sınıfta %39,4, 3. sınıfta %22,3 ve 4. Sınıfta da %7,4 kişi olduğu görülmektedir. Sınıf eğitimi bölümünde okuyanlardan; 1.sınıfta %4,5 2. sınıfta %50,7, 3. sınıfta % 41,3 ve 4. Sınıfta % 3,0 kişi olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı öğretmen adaylarının 21.yüzyıl öğrenen becerileri ölçeğidir. Geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılan bu ölçek (N=31). Orhan-Göksün (2016) tarafından hazırlanmıştır. 31 maddeden oluşan ölçeğin 1. 2. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 21. 22. 23. 25. 28. 29. maddeleri temel öğretim bölümü öğretmen adaylarının bilişsel. 3. 17. 18. 26. 30 ve 31. maddeleri otonom. 13. 14. 15. 16. 24.ve 27. maddeleri işbirliği ve esneklik. 19. ve 20. maddeleri ise yenilikçi beceri düzeylerini ölçmeye

yönelik maddelerdir. Ölçeğin alt boyutları için alpha değeri sırası ile öğrenen bilişsel becerileri 0.829, öğrenen otonom becerileri 0.772, öğrenen işbirliği ve esneklik becerileri 0.749, öğrenen yenilikçi becerileri 0.816 ve tüm öğrenen beceriler 0.751 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak hesaplanmıştır. Verilerin yüzde (%) ve frekans (f) değerleri çıkartılmış ve öğretmen adayları görüşleri arasındaki puan farkları için de t-testi ve one way anova tekniklerinden yararlanılmıştır.

Aritmetik ortalama puanlarının değerlendirilmesinde göz önünde bulundurulacak sınırlılıklar; 1.00-1.80 “Hiçbir Zaman”, 1.81-2.60 “Nadiren”, 2.61-3.40 “Ara Sıra”, 3.41-4.20 “Genellikle”, 4.21-5.00 “Her Zaman” şeklindedir.

3.Bulgular ve Yorum

Bu bölümde öğretmen adaylarının 21.yüzyıl öğrenen bilişsel, otonom, işbirliği ve esneklik ve yenilikçi becerilerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, okudukları bölüm ve bulundukları sınıf açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığı konusundaki bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4: Öğretmen adaylarının 21.yüzyıl becerilerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

21. yüzyıl öğrenen becerileri ölçeği	Hiç bir zaman		Nadiren		Ara sıra		Genellikle		Her zaman		Her zaman Ortalama
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	X
1.Toplumsal konulara duyarlı davranırım	1	0,6	2	1,2	9	5,6	65	40,4	84	52,2	4,42
2.Dikkatimi çeken konularda araştırma yaparım.	1	0,6	6	3,7	29	18,0	54	33,5	71	44,1	4,17
3.Yeni araştırma fikirleri geliştiririm	1	0,6	17	10,6	52	32,3	51	31,7	40	27,8	3,70
4. Öğrenme topluluklarında gerçekleşen fikir alışverişlerine katkıda bulunurum.	2	1,2	10	6,2	42	26,1	66	41,0	41	25,5	3,83
5.Kişisel ilgi ve ihtiyaçlarıma en uygun olan kaynakları seçerim.	1	0,6	8	5,0	28	17,4	72	44,7	52	32,3	4,03

6.İlgi alanlarıma uygun bilgiler arasında bağlantı kuralım.	2	1,2	6	3,7	35	21,7	67	41,6	51	31,7	3,99
7. sorularıma yanıt buluncaya kadar araştırma yapmaya devam ederim.	1	0,6	8	5,0	42	26,1	66	41,0	44	27,3	3,89
8.İlgi alanlarımda neler olduğunun farkındayım.			4	2,5	23	14,3	74	46,0	60	37,3	44,18
9.Edindiğim bilgilerin günlük yaşantımda işe yaraması için çaba sarf ederim.	2	1,2	9	5,6	22	13,7	71	44,1	57	35,4	4,07
10.Bir yargıya varmak için eleştirel düşünme becerilerimi işe koşarım.	1	0,6	10	6,2	42	26,1	65	40,4	43	26,7	3,86
11.Arkadaşlarımda fikirlerini sonuna kadar dinlerim.	4	2,5	7	4,3	24	14,9	69	42,9	57	35,4	4,04
12.Bir konuyla ilgili bilgi düzeyimin sınırlarını bilirim.	2	1,2	5	3,1	43	26,7	63	39,1	48	29,8	3,93
13.Fakülte'deki laboratuvarları/atölyeleri ders dışında da kullanırım.	52	32,3	32	19,9	35	21,7	23	14,3	19	11,8	2,53
14.Derslerde yapılan etkinliklerin çeşitlendirilmesini isterim.	2	1,2	8	5,0	31	19,3	45	28,0	75	46,6	4,14
15.Derslerde işbirliğine dayalı etkinliklere katılırım.	3	1,9	17	10,6	46	28,6	61	37,9	34	21,1	3,66
16.Öğrenci topluluklarında (bilgisayar, tiyatro, halk dansları kulüpleri gibi) aktif olarak çalışırım.	27	16,8	41	25,5	43	26,7	26	16,1	24	14,9	2,87
17.Herhangi bir konuda diğerlerinin düşündüğünden daha farklı düşünürüm.	1	0,6	12	7,5	63	39,1	55	34,2	30	18,6	3,63
18.Karşılaştığım sorunları tek başıma çözerim.	6	3,7	14	8,7	49	30,4	62	38,5	30	18,6	3,60
19.Günlük yaşantımda yeni teknolojiler kullanırım.	3	1,9	19	11,8	53	32,9	56	34,8	30	18,6	3,57
20.Öğrenme süreçlerinde yeni teknolojilerden yararlanırım.	2	1,2	14	8,7	50	31,1	61	37,7	34	21,1	3,69

21.Öğrendiğim bir konuda neden-sonuç ilişkilerini keşfederim.		6	3,7	37	23,0	76	47,2	42	26,1	3,96	
22.Aradığım bilgiye nasıl erişeceğimi bilirim.	1	0,6	5	3,1	39	24,2	75	46,6	41	25,5	3,93
23.Eriştiğim bilgilerin başka bir bakış açısıyla oluşturulduğunu bilirim.	2	1,2	14	8,7	38	23,6	73	45,3	34	21,1	3,76
24.Farklı biçimlerde ödev hazırlarım.	7	4,3	18	11,2	53	32,9	56	34,8	27	16,8	3,48
25.Çalışmalarımı aldığım dönütlere göre yeniden düzenlerim.	3	1,9	9	5,6	43	26,7	58	36,0	48	29,8	3,86
26.Grup çalışmalarında bana düşen görevi gruptan bağımsız olarak yapmayı tercih ederim.	24	14,9	30	18,6	40	24,8	35	21,7	32	19,9	3,13
27.Grup çalışmalarında grup liderliği yaparım.	11	6,8	21	13,0	50	31,1	46	28,6	33	20,5	3,43
28.İlgi alanlarıma uygun fırsatları değerlendiririm.	2	1,2	6	3,7	21	13,0	79	44,1	53	32,9	4,09
29.Öğrendiklerimi karşılaştığım başka problemlerin çözümünde kullanırım.	5	3,1	6	3,7	35	21,7	65	40,4	50	31,1	3,93
30.Önemli kararları tek başıma alırım.	10	6,2	15	9,3	40	24,8	62	38,5	34	21,1	3,59
31.Öğrendiklerimi uygulamaya gerek kalmadan zihnimde canlandırırım.	8	5,0	22	13,7	47	29,2	51	31,7	33	20,5	3,49

21.yüzyıl öğrenen becerileri ölçeği verilerine göre öğretmen adaylarının;

1. “Toplumsal konulara duyarlı davranırım” maddesine % 52,2’si “her zaman” ve % 40,4’ü “genellikle”, $X=4,42$ ortalama,

2. “Dikkatimi çeken konularda araştırma yaparım” maddesine % 44,1 “her zaman” ve % 33,5 “genellikle” $X=4,17$ ortalama,

3.”Yeni araştırma fikirleri geliştiririm” maddesine % 32,3 “ara sıra” ve % 31,7 “genellikle” $X=3,70$ ortalama,

4.” Öğrenme topluluklarında gerçekleşen fikir alışverişlerine katkıda bulunurum” maddesine % 41,0 “genellikle” ve % 26,1 “ara sıra” $X=3,83$ ortalama,

5.”Kişisel ilgi ve ihtiyaçlarıma en uygun olan kaynakları seçerim” maddesine % 44,7 “genellikle” ve % 32,3 “her zaman” $X=4,03$ ortalama,

6.”İlgi alanlarıma uygun bilgiler arasında bağlantı kurarım” maddesine % 41,6 “genellikle” ve % 31,7 “her zaman” $X= 3,99$ ortalama,

7. “Sorularıma yanıt buluncaya kadar araştırma yapmaya devam ederim” maddesine % 41,0 “genellikle” ve %27,3 “her zaman” $X=3,89$ ortalama,

8.”İlgi alanlarımda neler olduğunun farkındayım” maddesine % 46,0 “genellikle” ve % 37,3 “her zaman” $X= 4,18$ ortalama,

9.”Edindiğim bilgilerin günlük yaşamımda işe yaraması için çaba sarf ederim” maddesine % 44,1 “genellikle” ve %35,4 “her zaman” $X= 4,07$ ortalama,

10.”Bir yargıya varmak için eleştirel düşünme becerilerimi işe koşarım” maddesine % 40,4 “genellikle” ve %26,7 “her zaman” $X= 3,86$ ortalama,

11.”Arkadaşlarımda fikirlerini sonuna kadar dinlerim” maddesine % 42,9 “genellikle” ve % 35,4 “her zaman” $X= 4,04$ ortalama,

12.”Bir konuyla ilgili bilgi düzeyimin sınırlarını bilirim” maddesine % 39,1 “genellikle” ve % 29,8 “her zaman” $X= 3,93$ ortalama,

13.”Fakülteadaki laboratuvarları/atölyeleri ders dışında da kullanırım” maddesine % 32,3 “hiçbir zaman” ve % 21,7 “ara sıra” $X= 2,53$ ortalama,

14. “Derslerde yapılan etkinliklerin çeşitlendirilmesini isterim” maddesine % 46,6 “her zaman” ve % 28,0 “genellikle” $X= 4,14$ ortalama,

15. “Derslerde işbirliğine dayalı etkinliklere katılırım” maddesine % 37,9 “genellikle” ve % 28,6 “ara sıra” $X= 3,66$ ortalama,

16.”Öğrenci topluluklarında (bilgisayar, tiyatro, halk dansları kulüpleri gibi) aktif olarak çalışırım” maddesine

% 26,7 “ara sıra” ve % 25,5 “nadiren” $X= 2,87$ ortalama,

17.”Herhangi bir konuda diğerlerinin düşündüğünden daha farklı düşünürüm” maddesine % 39,1 “ara sıra” ve % 34,2 “genellikle” $X= 3,63$ ortalama,

18.”Karşılaştığım sorunları tek başıma çözerim” maddesine % 38,5 “genellikle” ve % 30,4 “ara sıra” $X= 3,60$ ortalama,

19.”Günlük yaşamımda yeni teknolojiler kullanırım” maddesine % 34,8 genellikle ve % 32,9 “ara sıra” $X= 3,57$ ortalama,

20.”Öğrenme süreçlerinde yeni teknolojilerden yararlanırım” maddesine % 37,7 “genellikle” ve % 31,1 “ara sıra” $X= 3,69$ ortalama,

21.”Öğrendiğim bir konuda neden-sonuç ilişkilerini keşfederim” maddesine % 47,2 “genellikle” ve % 26,1 “her zaman” $X = 3,96$ ortalama,

22.”Aradığım bilgiye nasıl erişeceğimi bilirim” maddesine % 46,6 “genellikle” ve % 25,5 “her zaman” $X = 3,93$ ortalama,

23.”Eriştiğim bilgilerin başka bir bakış açısıyla oluşturulduğunu bilirim” maddesine % 45,3 “genellikle” ve % 23,6 “ara sıra” $X = 3,76$ ortalama,

24.”Farklı biçimlerde ödev hazırlarım” maddesine % 34,8 “genellikle” ve % 32,9 “ara sıra” $X = 3,48$ ortalama,

25.”Çalışmalarımı aldığım dönütlere göre yeniden düzenlerim” maddesine % 36,0 “genellikle” ve % 29,8 “her zaman” $X = 3,86$ ortalama,

26.”Grup çalışmalarında bana düşen görevi gruptan bağımsız olarak yapmayı tercih ederim” maddesine % 24,8 “ara sıra” ve % 21,7 “genellikle” $X = 3,13$ ortalama,

27.”Grup çalışmalarında grup liderliği yaparım” maddesine % 31,1 “ara sıra” ve % 28,6 “genellikle” $X = 3,43$ ortalama,

28.”İlgi alanlarıma uygun fırsatları değerlendiririm” maddesine % 44,1 “genellikle” ve % 32,9 “her zaman” $X = 4,09$ ortalama,

29.”Öğrendiklerimi karşılaştığım başka problemlerin çözümünde kullanırım” maddesine % 40,4 “genellikle” ve % 31,1 “her zaman” $X = 3,93$ ortalama,

30.”Önemli kararları tek başıma alırım” maddesine % 38,5 “genellikle” ve % 24,8 “ara sıra” $X = 3,59$ ortalama,

31.”Öğrendiklerimi uygulamaya gerek kalmadan zihnimde canlandırırım” maddesine % 31,7 “genellikle” ve % 29,2 “ara sıra” $X = 3,49$ ortalama ile katıldığı bulunmuştur.

Tablo 5. Temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının okudukları bölüme 21.yüzyıl tüm öğrenen becerileri göre t- testi istatistiki sonuçları

Alt Boyut	Bölüm	N	X	SS	df	t	p
Tüm öğrenen becerileri	Okul öncesi	94	3.7429	.45756	101	-.480	.632
	Sınıf eğitimi	67	3.8010	.61008			

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının okudukları bölümlere yönelik 21.yüzyıl tüm öğrenen becerilerine ilişkin okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerinin aritmetik ortalamasının ($X=3.7429$) sınıf eğitimi öğretmen adaylarının ortalamasından ($X=3.8010$) yüksek olduğu görülmektedir. Görüşler arasındaki bu fark ise anlamlı değildir ($t(161)=-.480$ $p>0.05$).

Tablo 6: Temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının cinsiyete göre 21.yüzyıl tüm öğrenen becerileri t- testi istatistiki sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	N	X	SS	df	t	p
Tüm öğrenen becerileri	Kadın	106	3.7769	.59944	159	.646	.519
	Erkek	55	3.7167	.47603			

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının cinsiyetlerine yönelik 21.yüzyıl tüm öğrenen becerileri okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerinin aritmetik ortalamasının ($X=3.7769$) sınıf eğitimi öğretmen adaylarının ortalamasından ($X=3.7167$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Görüşler arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t(161)=.646$ $p>0.05$).

Tablo 7: Temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre 21.yüzyıl tüm öğrenen becerileri “One-Way ANOVA” istatistiki sonuçları

Tüm öğrenen becerileri	Sınıf	N	X	SS	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	Sd	F	P
21. yüzyıl öğrenen becerileri ölçüğü	1	32	3.7429	.45756	Gruplar arası	.486	.161	3	.513	.674
	2	71	3.8010	.61008	Grup içi	49.611	.316	157		
	3	49	3.6833	.47994						
	4	9	3.8495	.86678						
	Toplam	161	3.7564	.55956		50.098		160		

Tablo 7 incelendiğinde öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre 21.yüzyıl tüm öğrenen becerilerine ilişkin puanlarının 4. Sınıfta okuyanların aritmetik ortalamasının en yüksek ($X=3.8495$) olduğu söylenebilir. Puanların aritmetik ortalaması sırası ile 2.sınıf ($X=3.8010$). 1.sınıf ($X=3.7429$) ve 3.sınıf ($X=3.6833$) takip etmektedir. Ancak puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($F(3,157)=.513$; $p>0.05$).

Tablo 8: Temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının cinsiyete göre 21. yüzyıl öğrenen bilişsel becerileri görüşlerinin t-testi istatistik sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	N	X	SS	df	t	p
Öğrenen bilişsel becerileri	Kadın	106	4.0354	.60615	159	.846	.399
	Erkek	55	3.9534	.53565			

Tablo 8 incelendiğinde öğretmen adaylarının cinsiyet ögesine yönelik öğrenen bilişsel becerilerinin kadın öğretmen adayı görüşlerinin aritmetik ortalamasının ($X=4.0354$) erkek öğretmen adaylarının ortalamasından ($X=3.9534$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Görüşler arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t(161)=.846; p>0.05$).

Tablo 9: Temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının cinsiyete göre 21. Yüzyıl öğrenen otonom becerileri görüşlerinin t-testi istatistik sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	N	X	SS	df	t	p
Öğrenen otonom becerileri	Kadın	106	4.1506	.52701	159	2.373	.019
	Erkek	55	3.9394	.55218			

Tablo 9 incelendiğinde öğretmen adaylarının cinsiyet ögesine yönelik öğrenen otonom becerileri kadın öğretmen adayı görüşlerinin aritmetik ortalamasının ($X=4.1506$) erkek öğretmen adaylarının ortalamasından ($X=3.9394$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Görüşler arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t(161)= 2.373; p<0.05$).

Tablo 10: Temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının cinsiyete göre 21. yüzyıl öğrenen işbirliği ve esneklik becerileri görüşlerinin t-testi istatistik sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	N	X	SS	df	t	p
Öğrenen işbirliği ve esneklik becerileri	Kadın	106	4.0220	.58512	159	2.814	.006
	Erkek	55	3.7576	.52491			

Tablo 10 incelendiğinde öğretmen adaylarının cinsiyet ögesine yönelik öğrenen işbirliği ve esneklik becerileri kadın öğretmen adayı görüşlerinin aritmetik ortalamasının ($X=4.0220$) erkek öğretmen adaylarının ortalamasından ($X=3.7576$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Görüşler arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t(161)= 2.814; p>0.05$).

Tablo 11: Temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının cinsiyete göre 21. yüzyıl öğrenen yenilikçi becerileri görüşlerinin t-testi istatistik sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	N	X	SS	df	t	p
Öğrenen yenilikçi becerileri	Kadın	106	3.9245	.97783	159	1.779	.077
	Erkek	55	3.6364	.96922			

Tablo 11. incelendiğinde öğretmen adaylarının cinsiyet ögesine yönelik öğrenen yenilikçi becerileri kadın öğretmen adayı görüşlerinin aritmetik ortalamasının ($X=3.9245$) erkek öğretmen adaylarının ortalamasından ($X=3.6364$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Görüşler arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t(161)= 1.779; p>0.05$).

Tablo 12: Temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının okudukları bölüme göre 21. yüzyıl öğrenen bilişsel becerileri görüşlerinin t-testi istatistik sonuçları

Alt Boyut	Bölüm	N	X	SS	df	t	p
Öğrenen bilişsel becerileri	Okul öncesi	94	4.1024	.56133	159	2.491	.014
	Sınıf eğitimi	67	3.8741	.58997			

Tablo 12 incelendiğinde öğretmen adaylarının okudukları bölümlere yönelik öğrenen bilişsel becerileri okul öncesi öğretmen adaylarını görüşlerinin aritmetik ortalamasının ($X=4.1024$) sınıf eğitimi öğretmen adaylarının ortalamasından ($X=3.8741$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Görüşler arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t(161)=2.491$; $p<0.05$).

Tablo 13: Temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının okudukları bölüme göre 21. yüzyıl öğrenen otonom becerileri görüşlerinin t-testi istatistik sonuçları

Alt Boyut	Bölüm	N	X	SS	df	t	p
Öğrenen otonom becerileri	Okul öncesi	94	4.1415	.52155	159	1.754	.081
	Sınıf eğitimi	67	3.9900	.56473			

Tablo 13 incelendiğinde öğretmen adaylarının okudukları bölümlere yönelik öğrenen otonom becerileri okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerinin aritmetik ortalamasının ($X=4.1415$) sınıf eğitimi öğretmen adaylarının ortalamasından ($X=3.9900$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Görüşler arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t(161)=1.754$; $p>0.05$).

Tablo 14: Temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının okudukları bölüme göre 21. yüzyıl öğrenen işbirliği ve esneklik becerileri görüşlerinin t-testi istatistik sonuçları

Alt Boyut	Bölüm	N	X	SS	df	t	p
Öğrenen işbirliği ve esneklik becerileri	Okul öncesi	94	4.0567	.55063	159	3.358	.001
	Sınıf eğitimi	67	3.7562	.57247			

Tablo 14 incelendiğinde öğretmen adaylarının okudukları bölümlere yönelik öğrenen işbirliği ve esneklik becerileri okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerinin aritmetik ortalamasının ($X=4.0567$) sınıf eğitimi öğretmen adaylarının ortalamasından ($X=3.7562$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Görüşler arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t=3.358$ $p<0.05$).

Tablo 15: Temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının okudukları bölüme göre 21. yüzyıl öğrenen yenilikçi becerileri görüşlerinin t-testi istatistik sonuçları

Alt Boyut	Bölüm	N	X	SS	df	t	p
Öğrenen yenilikçi becerileri	Okul öncesi	94	4.0266	.92273	159	3.155	.002
	Sınıf eğitimi	67	3.5448	.99898			

Tablo 15 incelendiğinde öğretmen adaylarının okudukları bölümlere yönelik öğrenen yenilikçi becerileri okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerinin aritmetik ortalamasının ($X=4.0266$) sınıf eğitimi öğretmen adaylarının ortalamasından ($X=3.5448$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Görüşler arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. ($t(161)=3.155$ $p<0.05$)

Tablo 16: Temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre 21. yüzyıl öğrenen bilişsel becerileri görüşlerinin “One-Way ANOVA” Sonuçları

Öğrenen bilişsel	Sınıf	N	X	SS	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	Sd	F	P
21. yüzyıl öğrenen becerileri ölçeği	1	32	4.0781	.51097	Gruplar arası	.803	.268	3	.786	.504
	2	71	4.0467	.61435						
	3	49	3.9031	.49494	Grup içi	53.512	.341	157		
	4	9	4.0139	.95134						
	Toplam	161	4.0074	.58264		54.315		160		

Tablo 16 incelendiğinde öğretmen adaylarının okudukları sınıflara göre öğrenen bilişsel becerileri ölçeğine ilişkin puanlarının 1. Sınıfta okuyanların aritmetik ortalamasının en yüksek ($X=4.0781$) olduğu söylenebilir. Puanların aritmetik ortalaması sırası ile 2. sınıf ($X=4.0467$), 4. sınıf ($X=4.0139$) ve 3. sınıf ($X=3.9031$) takip etmektedir. Ancak puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($F(3,157)=.786$; $p>0.05$).

Tablo 17: Temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre 21. yüzyılöğrenen otonom becerileri görüşlerinin “One-Way ANOVA” Sonuçları

Öğrenen otonom	Sınıf	N	X	SS	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	Sd	F	P
21. yüzyıl öğrenen becerileri ölçüğü	1	32	4.1719	.50354	Gruplar arası	1.554	.518	3	1.780	.153
	2	71	4.0347	.57884	Grup içi	45.689	.291	157		
	3	49	4.0204	.51329						
	4	9	4.4074	.46481						
	Toplam	161	4.0785	.54339		47.243		160		

Tablo 17 incelendiğinde öğretmen adaylarının okudukları sınıflara göreöğrenen otonom becerileri ögesine ilişkin puanlarının 4. Sınıfta okuyanların aritmetik ortalamasının en yüksek ($X=4.4074$) olduğu söylenebilir. Puanların aritmetik ortalaması sırası ile 1.sınıf ($X=4.1719$). 2.sınıf ($X=4.0347$) ve 3.sınıf ($X=4.0204$) takip etmektedir. Ancak puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir $F(3,157)=1.780$; $p>0.05$).

Tablo 18: Temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre 21. yüzyılöğrenen işbirliği ve esneklik becerileri görüşlerinin “One-Way ANOVA” Sonuçları

Öğrenen işbirliği ve esneklik	Sınıf	N	X	SS	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	Sd	F	P
21. yüzyıl öğrenen becerileri ölçüğü	1	32	4.0313	.51923	Gruplar arası	4.377	1.459	3	4.677	.004
	2	71	3.9202	.59419	Grup içi	48.982	.312	157		
	3	49	3.7789	.56457						
	4	9	4.5000	.27639						
	Toplam	161	3.9317	.57749		53.360		160		

Tablo 18 incelendiğinde öğretmen adaylarının okudukları sınıflara göre öğrenen işbirliği ve esneklik becerileri ögesine ilişkin puanlarının 4. Sınıfta okuyanların aritmetik ortalamasının en yüksek ($X=4.50$) olduğu söylenebilir. Puanların aritmetik ortalaması sırası ile 1.sınıf ($X=4.03$), 2.sınıf ($X=3.92$) ve 3.sınıf ($X=3.79$) takip etmektedir. Puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F(3.157)=4.677$; $p<0.05$). Bu anlamlı farkın kimin lehine olduğu scheffe testi analizi yapılarak aşağıda açıklanmıştır (Tablo 19).

Tablo 19:scheffe testi analizi sonuçları

Sınıf	Ortalamalar	Standart hata	p
Sınıflar	arasındaki fark		
4	1	.46875	.21075
	2	.57981	.19764
	3	.72109	.20257

Tablo 19 incelendiğinde sınıflar düzeyinde temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının 21.yy öğrenen becerileri görüşleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. 4., 3. ve 2. Sınıf öğrencileri arasında görülen bu fark 4. sınıflar lehinedir.

Tablo 20: Temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre 21. yüzyıl öğrenen yenilikçi becerileri görüşlerinin “One-Way ANOVA” Sonuçları

Öğrenen yenilikçi	Sınıf	N	X	SS	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	Sd	F	P
21. yüzyıl öğrenen becerileri ölçüğü	1	32	3.8750	1.12163	Gruplar arası	2.371	.790	3	.818	.486
	2	71	3.8451	.98049	Grup içi	151.759	.967	157		
	3	49	3.6939	.94547						
	4	9	4.2222	.56519						
	Toplam	161	3.8261	.98149		154.130		160		

Tablo 20 incelendiğinde öğretmen adaylarının okudukları sınıflara göre öğrenen yenilikçi becerileri ögesine ilişkin puanlarının 4. Sınıfta okuyanların aritmetik ortalamasının en yüksek ($X=4.2222$) olduğu söylenebilir. Puanların aritmetik ortalaması sırası ile 1.sınıf ($X=3.8750$), 2.sınıf ($X=3.8451$) ve 3.sınıf ($X=3.6939$) takip etmektedir. Ancak puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($F(3.157)=.818$; $p>0.05$).

Tablo 21: 21.yy. öğrenen becerileri kullanım ölçeğinden ve her bir altboyuttan öğretmen adaylarının aldığı puanlar

Altboyutlar	N	$\bar{x}$	ss
Bilişsel becerileri kullanımı	161	4.01	.583
Otonom becerileri kullanımı	161	4.08	.543
İşbirliği ve esneklik becerileri kullanımı	161	3.93	.577
Yenilikçi becerileri kullanımı	161	3.83	.981
21.yy.öğrenen becerileri kullanımı toplam puanı	161	4.18	.381

Tablo 21’de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri kullanımı ölçeğinin faktörlerinden aldıkları puanlar büyükten küçüğe; otonom beceriler, bilişsel beceriler, işbirliği ve esneklik becerileri ve yenilikçilik becerileri olarak sıralanmaktadır. Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerilerinin kullanım puanlarının düşük $\bar{X}=3,83$ olarak ve en yüksek de $\bar{X}=4,18$ çıktığı görülmektedir. Aslında bu sonuçlar, öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri ölçeği puan ortalamasının önemli bir düzeyde kullandıklarının kanıtı olarak kabul düşünülebilir. Bu nedenle öğretmen adaylarının sözü edilen becerileri kullanımlarının “her zaman” düzeyinde olmasa da “genellikle” tercih düzeyine karşılık geldiği için önemlidir.

3. Sonuç ve Öneriler

Araştırmaya katılan 161 öğretmen adayının %65.8’ini kadın adaylar. %34.2’sini erkek öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan 161 öğretmen adaylarının %58.4’ü Okul Öncesi Eğitimi Bölümü. %41.6’sını Sınıf Eğitimi Bölümünde okuyan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Okul Öncesi Eğitimi Bölümü ve Sınıf Eğitimi Bölümünde 1. sınıfta okuyan öğretmen adaylarından %19.9’u. 2. sınıfta okuyan öğretmen adaylarından %44.1’i. 3. sınıfta okuyan öğretmen adaylarından %30.4’ü. 4. sınıfta okuyan öğretmen adaylarından %5.6’sını oluşturmaktadır.

Araştırmadan elde edilen betimsel bulgulara göre. Öğretmen adaylarının genel olarak her madde için görüşlerinin “genellikle”, “her zaman” ve “ara sıra” derecelerinde yoğunlaştığı bulunmuştur.

Temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının 21.yüzyıl öğrenen becerileri olarak;

“Toplumsal konulara duyarlı davranış gösterme” konusunda “her zaman” düzeyinde katılım gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Buna benzer olarak, “Dikkatimi çeken konularda araştırma yaparım.” Öğrenme topluluklarında gerçekleşen fikir alışverişlerine katkıda bulunurum. “Kişisel ilgi ve ihtiyaçlarıma en uygun olan kaynakları seçerim.” İlgi alanlarıma uygun bilgiler arasında bağlantı kurarım. “Sorularıma yanıt

buluncaya kadar araştırma yapmaya devam ederim. "İlgi alanlarımın neler olduğunu farkındayım. "Edindiğim bilgilerin günlük yaşantımda işe yaraması için çaba sarf ederim. "Bir yargıya varmak için eleştirel düşünme becerilerimi işe koşarım. "Bir konuyla ilgili bilgi düzeyimin sınırlarını bilirim. "Öğrendiğim bir konuda neden-sonuç ilişkilerini keşfederim. "Aradığım bilgiye nasıl erişeceğimi bilirim. "Eriştiğim bilgilerin başka bir bakış açısıyla oluşturulduğunu bilirim. "Çalışmalarımı aldığım dönütlere göre yeniden düzenlerim." "İlgi alanlarıma uygun fırsatları değerlendiririm. "Öğrendiklerimi karşılaştığım başka problemlerin çözümünde kullanırım." Bilişsel becerileri düzeyine denk gelen maddelere "genellikle" düzeyinde görüş bildirildiği fark edilmiştir. Otonom becerilere denk gelen; "Yeni araştırma fikirleri geliştiririm." "Herhangi bir konuda diğerlerinin düşündüğünden daha farklı düşünürüm." "Karşılaştığım sorunları tek başıma çözerim." "Grup çalışmalarında bana düşen görevi gruptan bağımsız olarak yapmayı tercih ederim." "Önemli kararları tek başıma alırım." "Öğrendiklerimi uygulamaya gerek kalmadan zihnimde canlandırırım." Maddelerine de "genellikle" düzeyinde katılım göstermişlerdir. Buna karşın, işbirliği ve esneklik becerilerine denk gelen "Fakülteadaki laboratuvarları/atölyeleri ders dışında da kullanırım. Tercihini "nadiren" düzeyinde katılım gösterilmiştir.

Temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının okudukları bölümlere yönelik 21.yüzyıl tüm öğrenen becerilerine ilişkin okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerinin aritmetik ortalamasının sınıf eğitimi öğretmen adaylarının ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Görüşler arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Daha önce Orhan-Göksun (2016) tarafından yapılan çalışmada sınıf eğitimi bölümü öğretmen adaylarının diğer bölüm öğretmen adaylarına göre eğitim fakültelerinde yoğun biçimde içerik bilgisi edinmeleri, bir başka ifade ile öğretim programlarının yoğunluğundan kaynaklanan yüksek çalışma tempoları öğrenme süreçlerinde 21. yy. öğrenen becerilerini işe koşmaları önünde engel oluşturarak bu farklılığa neden olmuş olabileceği ifade edilmiştir.

Temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının cinsiyete göre 21.yüzyıl tüm öğrenen becerileri okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerinin aritmetik ortalamasının sınıf eğitimi öğretmen adaylarının ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Görüşler arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Erdemir, Bakırcı ve Eyduran (2009) yaptıkları çalışmada kadınların öğretim etkinliklerinde teknoloji kullanma özgüvenlerinin erkeklerden daha yüksek olması ve buna bağlı olarak eğitim etkinliklerinde kavram, zihin ve bilgi haritaları gibi materyalleri daha etkili kullanabildikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre 21.yüzyıl tüm öğrenen becerilerine ilişkin puanlarının 4. Sınıfta okuyanların aritmetik ortalamasının en yüksek olduğu görülmektedir. Puanların aritmetik ortalaması sırası ile 2.sınıf, 1.sınıf ve 3.sınıf takip etmektedir. Ancak puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Daha önce yapılan araştırmalar neticesinde Şahin (2010) tarafından öğretmen adaylarının katılımıyla yapılan çalışma kapsamında elde edilen sonuçlar katılımcıların %60 oranında 21.yy. öğrenen becerilerini sağladıklarını göstermektedir. Orhan-Göksun (2016) tarafından yapılan çalışma, öğrenen becerileri ile bunun alt boyutlarının tamamını orta düzeyin üzerinde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yine yapılan bu çalışma kapsamında öğrenen becerileri alt boyutlarından alınan puanlar incelendiğinde, en yüksek puanın bilişsel beceriler alt boyutundan ($\bar{x}=4,23$) en düşük puanın ise otonom beceriler alt boyutundan ($\bar{x}=3,78$) alındığı görülmektedir. Bu durumun örneklem farklılığından kaynaklandığı düşünülebilir.

Temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının 21.yüzyıl öğrenen bilişsel beceri görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. 21. yüzyıl öğrenen bilişsel becerilerde kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre biraz görüş puan üstünlüğü olduğu görülmektedir. Her iki cinsiyette de bilişsel beceriler görüş dereceleri “genellikle” değerlendirilmesine karşılık gelmektedir.

Temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının 21.yüzyıl öğrenen otonom beceri görüşlerinin cinsiyete göre kadın öğretmen adayı görüş puanlarının aritmetik ortalamasının erkek öğretmen adaylarının ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Aynı zamanda görüşler arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu durum kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre özyönetimsel becerilerinin daha çok ön planda olduğunu gösterdiği söylenebilir. Benzer şekilde Orhan-Göksun (2016) un yaptığı çalışmada da öğretmen adaylarının otonom beceriler ile işbirliği ve esneklik becerilerini kullanımları, bilişsel becerileri kullanımlarını yordadığını tespit etmiştir.

Temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının cinsiyet ögesine yönelik öğrenen işbirliği ve esneklik becerileri kadın öğretmen adayı görüşlerinin aritmetik ortalamasının erkek öğretmen adaylarının ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Görüşler arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Bununla beraber hem kadın hem de erkek temel eğitim öğretmen adaylarının işbirliği ve esneklik becerileri görüş dereceleri “genellikle” tercihi değerlendirilmesine karşılık gelmektedir. Çoklar (2008)’ın yaptığı çalışmada da eğitim teknolojileri kullanım öz yeterliğinin cinsiyet açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının cinsiyet ögesine yönelik öğrenen yenilikçi becerileri kadın öğretmen adayı görüşlerinin aritmetik ortalamasının erkek öğretmen adaylarının ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Görüşler arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının okudukları bölümlere yönelik öğrenen bilişsel becerileri okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerinin aritmetik ortalamasının sınıf eğitimi öğretmen adaylarının ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Görüşler arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Bunun nedeni olarak okul öncesi eğitimi bölümü öğretmen adaylarının dikkatlerini çeken konularda daha çok araştırma yaptıkları, öğrenme topluluklarında daha çok fikir alışverişlerinde bulunduklarını, eriştikleri bilgilere farklı bakış açısıyla baktıklarından kaynaklanabildiği söylenebilir.

Temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının okudukları bölümlere yönelik öğrenen otonom becerileri okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerinin aritmetik ortalamasının sınıf eğitimi öğretmen adaylarının ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Görüşler arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Orhan-Göksun (2016) un yaptığı çalışmada da öğretmen adaylarının sözü edilen becerileri kullanımlarından, en çok kullandıkları becerilerin bilişsel beceriler, en az kullandıkları becerilerin otonom beceriler olduğu görülmektedir.

Temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının okudukları bölümlere yönelik öğrenen işbirliği ve esneklik becerileri okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerinin aritmetik ortalamasının sınıf eğitimi öğretmen adaylarının ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Görüşler arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu durum okul öncesi öğretmen adaylarının işbirliğine dayalı etkinliklerde sınıf eğitimi öğretmen adaylarına oranla daha aktif rol aldıklarından kaynaklanıyor olabilir şeklinde düşünülmektedir.

Temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının okudukları bölümlere yönelik öğrenen yenilikçi becerileri okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerinin aritmetik ortalamasının sınıf eğitimi öğretmen adaylarının ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Görüşler arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu durum okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme süreçlerinde teknolojiye daha fazla yararlandıklarından kaynaklanabildiği söylenebilir. Orhan-Göksun(2016)a göre yenilikçilik becerileri ile 21. yy. öğrenen becerileri kullanımı arasında anlamlı bir yol tanımlanmış ancak 21. yy. öğrenen becerileri kullanımının diğer alt boyutları arasında anlamlı yollar tanımlanamamıştır.

Temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının okudukları sınıflara göre

öğrenen bilişsel becerileri ögesine ilişkin puanlarının 1.Sınıfta okuyanların aritmetik ortalamasının en yüksek olduğu söylenebilir. Puanların aritmetik ortalaması sırası ile 2.sınıf. 4.sınıf ve 3.sınıf takip etmektedir. Ancak puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının okudukları sınıflara göre öğrenen otonom becerileri ögesine ilişkin puanlarının 4. Sınıfta okuyanların aritmetik ortalamasının en yüksek olduğu söylenebilir. Puanların aritmetik ortalaması sırası ile 1.sınıf. 2.sınıf ve 3.sınıf takip etmektedir. Ancak puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının okudukları sınıflara göre öğrenen işbirliği ve esneklik becerileri ögesine ilişkin puanlarının 4. Sınıfta okuyanların aritmetik ortalamasının en yüksek olduğu söylenebilir. Puanların aritmetik ortalaması sırası ile 1.sınıf.2.sınıf ve 3.sınıf takip etmektedir. Puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu farkın kaynağı olarak 4. Sınıf temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının grup çalışmalarına daha fazla önem verdikleri ve bu çalışmalarda daha aktif rol aldıklarından kaynaklanabildiği söylenebilir. Orhan-Göksun (2016)'nın yaptığı çalışmada otonom beceriler, işbirliği ve esneklik becerileri gibi gerçek yaşam problemlerini çözmeye yönelik becerileri orta düzeyde kullandıkları saptanmıştır.

Temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının okudukları sınıflara göre öğrenen yenilikçi becerileri ögesine ilişkin puanlarının 4. Sınıfta okuyanların aritmetik ortalamasının en yüksek olduğu söylenebilir. Puanların aritmetik ortalaması sırası ile 1.sınıf. 2.sınıf ve 3.sınıf takip etmektedir. Ancak puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Yapılan çalışmanın sonuçlarına göre öneriler ise;

- Elde edilen verilere göre temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerilerine ilişkin olarak “genellikle” düzeyinde görüşler bildirdikleri tespit edilmiştir. Bu düzeyde görüş birliğinin oluşmasının nedenleri araştırılabilir.

- Bu çalışma temel eğitim okul öncesi eğitimi ve sınıf eğitimi bölümünde okuyan öğretmen adayları ile yapılmıştır. Üniversitenin diğer bölümlerinde okuyan bütün öğretmen adayları ile de yapılabilir.

- Bu çalışma Diyarbakır ili Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü öğretmen adayları ile yapılmıştır. Başka illerde de benzer çalışmalar yapıp evren ve örneklem geniş tutularak karşılaştırılabilir.

- Bu çalışma nicel olarak yapılmıştır. Aynı konu farklı yöntemler

kullanılarak çalışılabilir.

- Bu konu ile ilgili olarak 21. yüzyıl öğretene becerileri ile ilgili de araştırmalar yapılabilir.

- 21. yüzyıl öğretene becerileri ile ilgili nitel bir araştırma yapıp elde edilen sonuçlar yaptığımız sonuçlarla karşılaştırılabilir.

- Lisansüstü eğitim gören öğrencilerin 21. yüzyıl öğrenene becerileri araştırılabilir.

5.Kaynaklar

- Ablak, S. (2020). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sahip Oldukları 21. Yüzyıl Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Journal of History School*, 48, 3316-334.
- Balcı, A. (2015). Sosyal bilimlerde araştırma yöntem teknik ve ilkeler (11.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk. Ş. Çakmak. E.. Akgün. Ö.. Karadeniz. Ş.. Demirel. F. (2018). Bilimsel araştırma yöntemleri (24. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk. Ş. (2018). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (24. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can. A. (2017). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cemaloğlu. N. (2020). Eğitimin pin kodu. (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, N.,Aslangilay, A. S., Üstündağ, M. T. ve Bilasa, P. (2019). Meslek lisesi öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri özyeterlik algıları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 845-874..
- Eker,C.,Akar Elekoğlu, A.,Kamar, P. veKamar, M.(2019). Ortaokul Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Becerilerine Yönelik Yeterlik Algılarının İncelenmesi,*Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(20), 26-37.
- Çakır İlhan. A. (2004). 21. yüzyılda öğretmen yeterlikleri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*.58, 40-45.
- Çoklar. A.N. (2008). *Öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi standartları ile ilgili öz yeterliklerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- DPT. (2006). Türkiye’de Bilim Teknoloji Politikaları Ve İktisadi Gelişmenin Yönü, Sosyal Sektörler Ve Koordinasyon Genel Müdürlüğü Yayın No. Dpt: 2690.
- Ecevit, T., ve Kaptan, F. (2019). Describingtheargumentbasedinquiryteaching model designedforgainingthe 21st centuryskills. *Hacettepe UniversityJournal of Education*.Advanceonlinepublication. doi: 10.16986/HUJE.2019056328
- Erdemir. N.. Bakırcı. H. ve Eydur. E. (2009). Öğretmen adaylarının eğitimde teknolojiyi kullanabilme özgüvenlerinin tespiti. *Türk Fen EğitimiDergisi*, 6(3). 99-108.
- Eser, B. (2019). Okul Öncesi Dönemde 21. Yüzyıl Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi, V. Uluslararası TURKCESS Eğitim ve Sosyal Bilimler KongresiTam Metin Kitapçığı,Bildiri No: BT297
- Gelen.İ.(2002). Sınıföğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünmebecerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.10(10). 100-119.

- Gökçe, E. (2000). Yirmibirinci yüzyılın öğretmeni. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. 270.21-26.
- Göktepe-Yıldız, Sevdâ. (2020). Lise Öğrencilerinin 21.Yüzyıl Becerilerinin Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi”. *ulakbilge*, 51, 884–897.
- Günüç, S., Odabaşı, H., & Abdullah, Kuzu (2013). 21. yüzyıl öğrenci özelliklerinin öğretmen adayları tarafından tanımlanması: bir twitter uygulaması, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 436-455.
- Gürültü, E., Aslan, M., & Alıcı, B. (2019). Ortaöğretim Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Becerileri Kullanım Yeterlikleri *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 780-798
- Gürbüztürk, A. ve Koç, S. (2012) 21. yüzyılda öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi. İnönü üniversitesi. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*. 7. (1). 27-49.
- Hamarat, E. (2019). 21. yüzyıl Becerileri Odağında Türkiye'nin Eğitim Politikaları. İstanbul: Setayayıncılık.s. 7-11.
- Karasar, N. (2005) Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara: Nobel YayınDağıtım.
- Kotluk, N.,&Kocakaya, S., (2015). 21.Yüzyıl Becerilerinin Gelişiminde Dijital Öykülemeler: Ortaöğretim Öğrencilerinin Görüşlerinin İncelenmesi. *Eğitim Ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(36), 354-363.
- Kozikoğlu, İ. ve Altunova, N. (2018). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*.3. S. 522-531
- MEB (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri. Öğretmen yetiştirme ve geliştirme genel müdürlüğü, Ankara.Şahin, M. C. (2010). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yeni binyılın öğrencileri (OECD-New Millennium Learners) ölçütlerine göre değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Orhan Göksün, D. (2016). *Öğretmen adaylarının 21.yy. öğrenen becerileri ve 21. yy. öğreten becerileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye.
- Orhan-Göksün, D.,& Kurt, A. A. (2017). Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri kullanımları ve 21. yy. öğreten becerileri kullanımları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 42(190).107-130.
- Öğretir-Özçelik, A. (2019). İnovasyon, Yaratıcılık Ve Yenilenme, (Ed.Öğretir-Özçelik, A. ve Tuğluk, M.) Eğitimde ve endüstride 21. yüzyıl becerileri (3. Baskı). Ankara: PegemAkademi.s. 95-103.
- Özdaş, F. (2018). Öğrenmeyi öğrenmeye ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. IV. Uluslararası Mardin Kültür ve Medeniyet Kongresi Tam Metin Kitabı, 1-8. 21-23 Aralık 2018, Mardin.1-8.https://docs.wixstatic.com/ugd/614b1f_dcdef98ca3d34fba93a28c893126d7ec.pdf

- Şahin, M. C. (2010). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yeni binyılın öğrencileri (OECD-New Millennium Learners) ölçütlerine göre değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yalçın. S. (2019). Öğretmen adaylarının 21. yy. becerilerini ölçmek için kullanabilecekleri araçlar hakkında farkındalıkları ve yeterlik algıları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 19(1). 383-398.
- Yeşiltaş, E., ve Kaymakçı, S. (2014). Sosyal bilgiler öğretim programının teknoloji boyutu. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(16), 314-340.

Bölüm 31

“KUVVET VE ENERJİ” KONULARINDAKİ STEM ETKİNLİKLERİNİN FEN BİLİMLERİ DERSİNDEKİ KAVRAMSAL ANLAMAYA ETKİSİ¹



Güliz AYDIN²

Fulya KONCA ŞENTÜRK³

¹ Bu çalışma, ikinci yazar tarafından birinci yazarın danışmanlığında yazılan “FeTeMM Etkinliklerinin Fen Bilimleri Dersindeki Kavramsal Anlama ve Bilimsel Yaratıcılık Üzerindeki Etkileri ve Öğrenci Görüşleri” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Doç.Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Muğla

³ Uzman Fen Bilimleri Öğretmeni, Kafaca 100. Yıl Ortaokulu, Muğla

GİRİŞ

21. Yüzyılda bilim ve teknolojiadaki hızlı değişimlere uyum sağlayabilecek bireylerin yetiştirilmesi önemli hale gelmiştir. Bu hızlı gelişmeler farklı alanlardaki nitelikli yetişmiş iş gücünün önemini ortaya koymuştur. Bu da, üretkenliğin artırılması ve bireysel sorgulama fikrini getirmiştir (Karakaya ve Avgın, 2016). Çağın gereklilikleri ve teknolojiadaki gelişmelerle birlikte düşünen, sorgulayan, araştıran ve buluş yapabilen öğrencilere olan ihtiyaç gün geçtikçe artmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016). Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik eğitiminin amacı da, bilim okuryazarı toplum oluşturmak ve bu disiplinleri kavramış bir işgücü geliştirmektir (Akyıldız, 2014). Ancak 21. Yüzyıl becerilerinin geleneksel eğitim anlayışı ile çocuklara kazandırılması pek de mümkün değildir. Mevcut eğitim yaklaşımı; fen, matematik ve teknoloji içeriklerini öğrencilere birbirinden kopuk olarak vermektedir (Akgündüz, Aydeniz, Çakmakçı, Çavaş, Çorlu, Öner ve Özdemir, 2015). 21. Yüzyıla uygun becerileri geliştirmek amacıyla tüm eğitim kademelerinde yeni yaklaşımlara ihtiyaç vardır (Çorlu ve Aydın, 2016). Son zamanlarda dünyanın pek çok ülkesinde ve ülkemizde STEM eğitim yaklaşımının önemsendiği anlaşılmaktadır.

STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics), bünyesinde yer alan disiplinlerin ilk harflerinden oluşan bir kısaltmadır. STEM eğitimi, disiplinler arası bir yaklaşımdır. Disiplinler arası yaklaşım, disiplinlere göre düzenlenen derslerin birbirinden kopukluğunu aşmaya çalışmakta, öğrencilere gerçek yaşamda olduğu gibi bir konuyu değişik yönleriyle birlikte öğrenme fırsatı vermektedir (Yalçın ve Yıldırım, 1998). STEM yaklaşımı, disiplinler arasındaki geleneksel engelleri ortadan kaldıran bir çaba haline gelmiş; yeniliğe, mevcut araç ve teknolojileri kullanarak karmaşık bağlamsal sorunlara çözüm tasarlama sürecine odaklanmıştır (Kennedy ve Odell, 2014). STEM eğitimi, disiplinleri bir araya getirerek kaliteli öğrenmeyi, var olan bilgiyi günlük hayatta kullanmayı, yaşam becerilerini artırmayı, üst düzey ve eleştirel düşünmeyi kapsayan bir eğitim olarak düşünülmektedir (Yıldırım ve Altun, 2015).

STEM eğitiminin temeli mühendisliğe uzanmaktadır (Basham ve Marino, 2013). STEM eğitimi, mühendislik tanımlarını incelemekten ve mühendislik bakış açısına adapte olmaktan gelmektedir (Brophy, Klein, Portsmore ve Rogers, 2008). Mühendislik tasarımı, fen eğitiminin vazgeçilmez bir unsuru olarak dahil etme nedeni, öğrencilere bu konuda bir temel sağlamaktır (Next Generation Science Standards [NGSS], 2013). Mühendislik eğitimi, hızla değişen dünyaya uyum gösterebilen bir toplum gelişimine öncülük etmeyi sağlayacak potansiyele sahiptir (Brophy ve diğerleri, 2008). Mühendislik eğitimi çıktıları, tasarımı en uygun duruma getirme; tasarlanmış çözümleri etki altına alan toplumsal faktörlerin farkına

varma; öğrencilerin daha iyi tasarımcı olmalarına yardımcı olacak sonuçlar, ön örnek yapımı, yaratıcılık, tasarım sürecini verimli bir şekilde yönetme gibi gerçek hayat içinde mühendisliğin ne olduğunu anlamayı içermektedir (Childress ve Rhodes, 2008). Fen eğitiminde mühendislik uygulamalarının kullanımı sayesinde, farklı disiplinlerin bütünleştirilmesinin sağlanması; öğrencilerin problem çözme becerilerinin ve teknolojik okuryazarlıklarının geliştirilmesi; fen ve mühendislik alanına olan ilgi, beceri ve tutumlarının artması; bilimsel çalışmalar ve mühendislikle ilişkili kariyer alanlarına ilgilerinin artması gibi hedeflere ulaşılabileceği düşünülmektedir (Çavaş, Bulut, Holbrook ve Rannikmae, 2013).

Pek çok ülke tarafından STEM eğitim yaklaşımının önemsenme sebebini daha iyi anlamak için bu yaklaşımın yararlarına değinmek gerekebilir. STEM eğitimi, pek çok disiplinler arası fırsatlar ile öğrencilerin yenilik yapma (inovasyon) kapasitelerinin gelişmesini sağlamakta (Erdoğan, Çorlu ve Capraro, 2013); dünyayı araştırmak ve dünyaya katkıda bulunmak için gençleri teşvik etmekte, öğrencileri ileri bir eğitime ve işe hazırlamaktadır (Havice, 2009). STEM içeriği, emek isteyen bir girişim olan uygulamalar ile ilgili öğrencilerin kavrayışlarını derinleştirmektedir (National Research Council [NRC], 2011). Bilimsel probleme dayalı aktiviteler öğrencileri, bilimsel düşünmeye teşvik etmektedir (Dejarnette, 2012). STEM eğitiminin hedefi inovasyon kabiliyetine sahip bir nesil yetiştirmek (Akyıldız, 2014); bireylerde STEM okuryazarlığı oluşturmak ve arttırmak (Akyıldız, 2014; NRC, 2011); teorik bilginin uygulamaya, ürüne ve yenilikçi buluşlara dönüştürülmesini sağlamaktır (MEB, 2016). STEM okuryazarlığı, kavramsal anlamayı, bireylerin STEM alanı ile ilgili öğrenmelerini arttırmayı, bireysel, toplumsal ve küresel STEM konularını ele alabilmek için yetenek ve kabiliyetlerini kullanmalarını kapsamaktadır (Akyıldız, 2014). STEM ile ilişkili öğrenme deneyimleri aracılığıyla öğrenciler teknoloji okuryazarı olabilmektedirler (Havice, 2009).

STEM eğitiminin sağladığı yararlar ve fırsatlar göz önüne alındığında, STEM eğitimi için uygun öğretim programları ve içeriklerin hazırlanması gerektiği düşünülebilir. President's Council of Advisors on Science and Technology 2010 raporu incelendiğinde, STEM programı kapsamındaki konuların STEM eğitim anlayışına uygun olması gerektiği görülmektedir. STEM eğitim programında teknoloji ile mühendisliğin, fen ve matematik öğretim programına dahil edilmesi; programların, titiz içerik, öğretim, değerlendirmeyi kapsaması, ayrıca bilimsel araştırma ile mühendislik tasarım sürecini teşvik etmesi gerekir (Kennedy ve Odell, 2014). Mühendislik uygulamalarını ve prensiplerini öğretmek için tasarlanan bir öğretim programı, öğrencilerin ürünler ve el yapımı eserler icat ettiği uygulamalı tasarım projelerini içermelidir (Hynes ve Santos, 2007). Ayrıca etkili bir STEM eğitimi için oluşturulacak olan STEM öğretim programı, grup aktiviteleri, laboratuvar çalışmaları ve projelerini kapsama almalı;

öğrencilerin 21. Yüzyıl becerilerini geliştirmeli ve kişisel sağlık, enerji verimliliği, çevre kalitesi, kaynak kullanma ve ulusal güvenlik hakkında daha iyi kararlar alabilen vatandaş olmaları için onları hazırlamalıdır (Bybee, 2010). Tüm öğrenciler STEM vizyonunun bir parçası olmalı ve tüm öğretmenlere, öğrencilerini STEM okuryazarlığı kazanmaya yönlendirecek şekilde hazırlayacak uygun mesleki gelişim fırsatları sağlanmalıdır (Kennedy ve Odell, 2014).

Birçok ülkede önemli olan STEM eğitime yönelik Türkiye'deki anlayış ve uygulamaların neler olduğu merak edilebilir. Çorlu (2014)'ya göre, Türkiye'nin inovasyon kapasitesini artırabilmesi için yüksek nitelikli STEM iş gücüne ihtiyacı vardır. Akgündüz ve diğerleri (2015)'ne göre de Türkiye'deki okullarda STEM alanlarına ilgi duyan, yenilikçi, girişimci, yaratıcı düşünebilen bir nesil yetiştirmek zorunluluğu bulunmaktadır. MEB (2016) STEM raporunda da, STEM eğitimlerinin ülkemiz için çok önemli olduğu; yeterli bilgi birikimine zamanında sahip olmak açısından uygulamalara geçilmesi, öğrencilerin özellikle STEM alanına ilgilerini arttırmak ve bu alanda meslek seçmelerine katkıda bulunmak amacıyla STEM eğitimleri başlatılması gerektiği ifade edilmektedir. 21. Yüzyılın değişen şart ve problemleriyle birlikte takım çalışması ve disiplinler arası yaklaşımları doğuran bu ihtiyaç, gençleri ve özellikle kız öğrencileri erken yaşlardan itibaren STEM araştırmaları yapabilecek şekilde eğitecek öğrenme ortamlarının tasarımı ve bu tasarımları etkin şekilde kullanabilecek öğretmenlerin yetiştirilmesini gerektirir (Çorlu, 2014).

Türkiye, 8. sınıfların katıldığı 2007 TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study)'de matematik ve fen derslerinin her ikisinde de 2007 TIMSS standart puan ortalaması altında kalmıştır. Sonuçlara göre, Türkiye'deki eğitimin temel sorunlarından birinin okul ve eğitimin etkililiğiyle ilgili olduğu söylenmektedir (Şişman, Acat, Aypay ve Karadağ, 2011). Türkiye, 4. ve 8. sınıfların katıldığı 2011 ve 2015 TIMSS'de de, Matematik ve Fen derslerinin her ikisinde de o yıllara ait TIMSS standart puan ortalamasının altında kalmıştır (Büyüköztürk, Çakan, Tan ve Atar, 2014; Polat, Gönen, Parlak, Yıldırım ve Özgürlük, 2016). Türkiye, 2019 TIMSS'de fen değerlendirmesinde 4. ve 8. sınıf düzeyinde, matematik değerlendirmesinde ise dördüncü sınıf düzeyinde ilk kez ölçek orta noktasının (500 puan) üzerinde başarı göstermiştir (MEB, 2020).

PISA (Programme for International Student Assessment) 2003 Projesi Ulusal Nihai Raporuna göre Türkiye, matematik, fen, problem çözme ve okuma alanlarında OECD ortalamasının istatistiksel açıdan anlamlı derecede altında yer almaktadır (Özçelik, Gelbal, Çalışkan, Beyhan ve Arpacıoğlu, 2005). PISA 2006 sonuçlarına göre de, Türkiye fen okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı ve okuma becerileri alanlarında OECD ortalamasının altında yer almaktadır. Fen okuryazarlığı alanı,

öğrencilerin düşünme süreçlerine göre, bilimsel durumları ayırt etme; olguları bilimsel olarak açıklama; bilimsel kanıtları kullanma olarak üç başlıkta incelenmiştir. Bu alanların hepsinde de Türkiye OECD ortalamasının altında yer almaktadır. 2003 PISA sonuçlarına göre fen okuryazarlığında düşüş gözlenmektedir (Çalışkan, Alkan, Taşkın, Panal ve Ovayolu, 2010). PISA 2009, PISA 2012, PISA 2015 sonuçlarına göre ülkemiz, fen okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı ve okuma becerileri alanlarında OECD ortalamasının altında yer almaktadır (Taş, Arıcı, Ozarkan ve Özgürlük, 2016; Anıl, Özkan-Özer ve Demir, 2015; MEB, 2010). PISA 2018 sonuçlarına göre Türkiye, okuma becerileri ve fen okuryazarlığı alanlarında katılımcı ülke ve ekonomilerin ortalamasının üzerinde; matematik okuryazarlığı alanında ortalamanın altında yer almaktadır. Türkiye PISA 2018’de PISA 2015’e göre performansını her üç alanda da artırmıştır (MEB, 2019).

TIMSS ve PISA sonuçlarının daha iyi hale gelebilmesi için ülkemizde STEM eğitiminin öncelikli olarak ele alınması gerekmektedir (MEB, 2016). STEM eğitimi gibi eğitim kültürü oluşturmadan, fenden, matematikten, mühendislikten, bilgisayardan anlayan ve bu alanlardaki becerilerini kullanarak ürün yaratan bir nesil yetiştirmeden, 21. Yüzyılda küresel ekonomik düzende yarışmanın mümkün olmayacağı düşünülmektedir (Akgündüz ve diğerleri, 2015). Pek çok ülkenin STEM eğitimine ilgi göstermesinin, öğrenenlere farklı fırsatlar ve birtakım yararlar sağlaması nedeniyle olduğu düşünülebilir.

Alanyazın incelendiğinde; öğrenciler, öğretmen adayları ya da öğretmenlerle STEM eğitime yönelik pek çok çalışmaların yapılmış olduğu görülmektedir. STEM eğitimi ile ilgili yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde; bu çalışmaların genellikle STEM eğitiminin öğrencilerin akademik başarıları, öğrenilenlerin kalıcılığı, 21. Yüzyıl becerileri, STEM alanlarına yönelik ilgileri, STEM’e yönelik tutumları ve STEM mesleklerine yönelimleri üzerindeki etkilerini; öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir. Ayrıca STEM eğitiminin yararları ve sınırlılıklarını belirlemeyi amaçlayan ve öğrencilerin STEM eğitime yönelik ilgilerini tespit etmek için ölçeklerin geliştirildiği çalışmaların olduğu da görülmektedir. Ülkemizde son yıllarda STEM etkinliklerinin oluşturulması ve uygulanması, etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi üzerine pek çok çalışma yapılmakta olduğu görülmektedir (Taşçı ve Şahin, 2020; Dedetürk, Saylan-Kırmızıgül ve Kaya, 2019; Ergün ve Balçın, 2019; Gürbüz, Gökçe, Töman, Gürbüz ve Gökçe, 2019; Özcan ve Koca, 2019; Büyükdede ve Tanel, 2018; Güven, Selvi ve Benzer, 2018; Yılmaz, Gülgün ve Çağlar, 2017; Gülhan ve Şahin, 2016; Yıldırım, 2016; Yıldırım ve Altun, 2015; Ceylan, 2014; Nugent, Barker, Grandgenett ve Adamchuk, 2010; Fortus, Dershimer, Krajcik, Marx ve Mamlok, 2004).

Bu araştırmada, 7. sınıf “Kuvvet ve Enerji” ünitesi konularında STEM yaklaşımına uygun olarak hazırlanmış etkinliklerin öğrencilerin kavramsal anlamaları üzerindeki etkileri incelenmiştir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve veri analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Araştırmada, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Ön test- son test kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır (Karasar, 2014).

Çalışma Grubu

Aydın ili Köşk ilçesindeki bir ortaokuldaki yedinci sınıf öğrencileri ile uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu okuldaki yedinci sınıf şubelerinde ölçme aracı ön test olarak uygulanıp kavramsal anlamaları düzeyleri denk olan ve aynı öğretmenin derslerine girmekte olduğu sınıflarından biri rastgele deney grubu, diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grupları 26’şar öğrenciden oluşmaktadır. Uygulama, öğretim programında belirtildiği gibi altı haftalık sürede yapılmıştır.

Verilerin Toplanması

Çalışmanın verileri, ön test ve son test olarak uygulanan; “Kavramsal Anlama Testi” ile toplanmıştır.

“Kavramsal Anlama Testi” Fen Bilimleri Öğretim Programındaki “Kuvvet ve Enerji” ünitesi kazanımları ve ünite konularına ilişkin alan yazındaki kavram yanlışları dikkate alınarak, araştırmacılar tarafından hazırlanıp geliştirilmiştir. İki aşamadan oluşan testin her iki aşaması da çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır. Fen eğitimi alanında görev yapmakta olan dört öğretim üyesinin, fizik eğitimi alanında doktorasını tamamlamış olan bir uzmanın ve üç Fen Bilimleri öğretmeninin uzman görüşleri alınmıştır. Uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda düzeltilen ve iki aşamalı 24 sorudan oluşan test, 168 sekizinci sınıfta öğrencisine uygulanmış, elde edilen verilerin analizi yapılmıştır. Testin, KR-20 güvenilirlik katsayısı 0,90, Test varyansı 36,7 bulunmuştur. Testin Madde ayırıcılık indeksi ve Madde güçlük indeksi değerlerine bakılarak testten dört soru çıkarılmış, Kavramsal Anlama Testi soru sayısı 20’ye düşmüştür. İkili teşhis testindeki soruların her iki aşamasında da doğru seçenek-doğru neden işaretlenmişse 1 (bir) puan, iki aşamasının herhangi birinde veya her iki aşamasında yanlış seçenek işaretlenmişse öğrenciye 0 (sıfır) puan verilmiştir (Karataş, Köse ve Coştu, 2003; Mutlu ve Acar-

Şeşen, 2015). Kavramsal Anlama Testinden alınabilecek en düşük puan sıfır, en yüksek puan 20'dir.

Deney grubundaki öğrencilerle araştırma için “Kuvvet ve Enerji” konularında tasarlanmış olan STEM etkinlikleriyle, kontrol grubundaki öğrencilerle Fen Bilimleri Öğretim programına göre hazırlanmış özel bir yayınevinin ders kitabındaki etkinliklerle öğretim gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda tasarım odaklı olan her bir etkinlik uygulamasında, önce öğrencilerin dağıtılmış olan etkinlik yapraklarındaki çalışmaları sınıf ortamında yapmaları sağlanmıştır. Öğrencilere çalışma başladığında, ön tasarım için yaklaşık 15 dakika ve tasarımlarını inşa edip test etmeleri için 30 dakika süre verilmiştir. Daha sonra, öğrencilerden yaklaşık 30 dakikada çalışma yapraklarındaki sorgulamaya dayalı soruları grupça tartışarak cevaplandırmaları istenmiştir. Ardından tasarımı geliştirme aşamasında öğrenciler, değişkenleri belirleme, grupça bir değişkeni seçme, tahminde bulunma ve tasarım yapma, test etme ve verileri kaydetmenin beklediği yeni bir problem durumu ile karşılaşmaktadırlar. Bu aşamadan sonra öğrencilerden, etkinlik yaprağında yer alan birtakım düşündürücü sorular aracılığıyla, etkinlikte ulaşılan sonuçları kaydetmeleri beklenmektedir. Son olarak her grup yapmış olduğu tasarımı diğer gruplara tanıtmış, ulaştıkları sonuçlardan bahsetmişlerdir. Tüm bu uygulamalar aynı gün içinde yaklaşık iki ders saati sürmüştür. Geriye kalan iki saatlik Fen Bilimleri dersi başka bir gün yapılmıştır. Bu iki dersin ilk saatinde etkinlik yaprağındaki araştırma görevine -her etkinlikte mevcut olmayan- yönelik öğrencilerin yapmış oldukları araştırma sonuçlarını sınıfta paylaşmaları sağlanmıştır. Ardından ikinci ders saatinde, o hafta yapılan etkinlik çalışma yaprağı akıllı tahtada yansıtılmış; konu kavramlarına dikkat çekmek için oluşturulan sorular tüm öğrencilerle birlikte tartışılarak, sorgulama yapılarak cevaplandırılmıştır. Araştırmacı tarafından, konunun kavramları vurgulanmaya ve öğrencilerin öğrendikleri yeni kavramların tasarımlarla ilişkisini kurarak anlamlandırmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Her bir etkinlik için bu aşamalar yürütülmüştür.

Verilerin Analizi

Deney ve Kontrol grubu öğrencilerine ön test ve son test olarak uygulanan Kavramsal Anlama Testi puanlaması yapılmış, elde edilen nicel veriler SPSS 22 paket programı ile analiz edilmiştir.

Nicel analizler yapılırken öğrencilerin almış oldukları puanların normalliğe uygunluğu incelenmiştir. Grup büyüklüğünün 50'den büyük olması durumunda Kolmogorov-Smirnov, küçük olması durumunda Shapiro-Wilk testi kullanılmakta olup p değerinin 0,05'den büyük çıkması puanların normal dağılımdan anlamlı farklılık göstermediği şeklinde yorumlanır (Büyüköztürk, 2014). Çalışmada, deney ve kontrol grupları arasında ön test-son test puanları karşılaştırılırken öğrenci sayısı

52 olduğundan Kolmogorov-Smirnov; deney grubunun ön test-son test, kontrol grubunun ön test-son test puanları karşılaştırılırken her bir gruptaki öğrenci sayısı 26 olduğundan Shapiro-Wilk testi kullanılarak öğrencilerin almış oldukları puanların normalliğe uygunluğu incelenmiştir. Puanlar, normal dağılıma uygunsa parametrik testler, normal dağılıma uygun değilse parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Araştırma problemi, “STEM yaklaşımına uygun olarak hazırlanmış etkinliklerle derslerin yapıldığı deney grubu ile Fen Bilimleri öğretim programında yer alan etkinliklerle derslerin yapıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin kavramsal anlamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. Bunun için deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak uygulanan ikili teşhis testi sorularından oluşan kavramsal anlama testi puanlanmıştır. Elde edilen verilerden, deney ve kontrol gruplarının kavramsal anlama test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı araştırılmış ve nicel veriler tablolaştırılarak sunulmuştur.

Yapılan Kolmogorov Smirnov testine göre, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ($n>50$) kavramsal anlama testinden ön testte aldıkları puanlar normal dağılım göstermediğinden ($p_{\text{deney grubu}}=0,001<0,05$; $p_{\text{kontrol grubu}}=0,016<0,05$), grupların puan ortalamaları parametrik olmayan bir test olan Mann Whitney U-Testi ile karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Kavramsal Anlama Testinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Deney	26	28,65	745,00	282	-1,048	0,295
Kontrol	26	24,35	633,00			

Tablo 1’deki bulgular incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ön test kavramsal anlamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($Z=-1,048$, $p=0,295>0,05$). Deney grubundaki öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalaması 28,65, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalaması 24,35 olarak bulunmuştur.

Yapılan Kolmogorov Smirnov testine göre, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ($n>50$) kavramsal anlama testinden son testte aldıkları puanlar normal dağılım gösterdiğinden ($p_{\text{deney grubu}}=0,071>0,05$; $p_{\text{kontrol grubu}}=0,098>0,05$), grupların puan ortalamaları parametrik bir test olan ilişkisiz gruplar için t-testi ile karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Kavramsal Anlama Testinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması

Grup	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t değeri	p
Deney	26	10,30	5,74	0,728	0,47
Kontrol	26	9,11	6,06		

Tablo 2’deki sonuçlara göre, uygulamadan sonra deney grubunun kavramsal anlama testinden aldıkları puan ortalaması 10,30; kontrol grubunun kavramsal anlama testinden aldıkları puan ortalaması 9,51’dir. İlişkisiz gruplar için t-testi analizi sonuçlarına göre, deney grubundaki öğrencilerin kavramsal anlama testi puan ortalaması kontrol grubu öğrencilerinininkinden daha yüksek çıkmıştır ancak iki grubun kavramsal anlama testini cevaplama düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$).

Shapiro-Wilk testine göre, kontrol grubunun ($n<50$) ön test ve son test kavramsal anlama testinden aldıkları puanlardan ön test puanı normal dağılım göstermediğinden ($p_{\text{ön test}}=0,016<0,05$; $p_{\text{son test}}=0,098>0,05$), parametrik olmayan bir test olan Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. Wilcoxon işaretli sıralar testi bulguları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Kontrol Grubu Ön Test-Son Test Kavramsal Anlama Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Kontrol Grubu	N	Sıraların Ortalaması	Z	p
a. sontest<öntest	0	0		
b. sontest>öntest	23	12,00	-4,201 ^b	*0,000
c. sontest=öntest	3			

* $p<0,05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 3’te görüldüğü gibi; 23 öğrencinin son test puanı, ön test puanından daha yüksektir. 23 öğrencinin puanlarına ilişkin sıraların ortalaması 12’dir. Ortalamalar arasında bulunan 12 puanlık fark istatistiksel açıdan anlamlıdır ($Z= -4,201^b$, $p=0,000$).

Yapılan Shapiro-Wilk testine göre, deney grubunun ($n<50$) ön test ve son test kavramsal anlama testinden aldıkları puanlardan ön test puanı normal dağılım göstermediğinden ($p_{\text{ön test}}=0,001<0,05$; $p_{\text{son test}}=0,071>0,05$), parametrik olmayan bir test olan Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. Wilcoxon işaretli sıralar testi bulguları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Deney Grubu Ön Test-Son Test Kavramsal Anlama Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Deney Grubu	N	Sıraların Ortalaması	Z	p
a. sontest<öntest	2	2,50		
b. sontest>öntest	22	13,41	-4,149 ^b	*0,000
c. sontest=öntest	2			

*P<0,05 düzeyinde anlamlı

Tablo 4’te görüldüğü gibi, 22 öğrencinin son test puanı ön test puanından daha yüksektir. 22 öğrencinin puanlarına ilişkin sıraların ortalaması 13,41’dir. Ortalamalar arasında yaklaşık 13 puanlık (13,41) bir fark bulunmuştur. Bu fark, istatistiksel açıdan anlamlıdır ($Z = -4,149^b$, $p = 0,000$).

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, öğretimden sonra kavramsal anlama düzeyleri artmıştır. Son testte, “Kuvvet ve Enerji” konularında tasarlanan STEM’e dayalı etkinliklerle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin kavramsal anlama testinden aldıkları puanların ortalaması, Fen Bilimleri Öğretim programındaki etkinliklerle öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerin aynı testten aldıkları puanların ortalamasından yüksek çıkmıştır. Bu noktada, STEM uygulamalarının olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, STEM yaklaşımına uygun olarak hazırlanmış etkinliklerin öğrencilerin kavramsal anlamalarına etkilerine ilişkin yapılan bu araştırmanın elde edilen bulgularından ulaşılan sonuçlar ve tartışmayla; konuya ilişkin daha sonra yapılacak çalışmalara ışık tutabileceği düşünülen bazı önerilere yer verilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin “Kuvvet ve Hareket” ünitesi konularına ilişkin kavramsal anlama düzeyleri arasında, uygulanan kavramsal anlama testi sonuçlarına göre, ön testte anlamlı bir fark çıkmamıştır. Deney ve kontrol gruplarının her ikisinde de son test kavramsal anlama testi sonuçlarına göre, öğretim sonrasında kavramsal anlama düzeylerinde artış olmuştur. Son testte, “Kuvvet ve Enerji” konularında tasarlanan STEM’e dayalı etkinliklerle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin kavramsal anlama testinden aldıkları puanların ortalaması, Fen Bilimleri Öğretim programına uygun olarak hazırlanmış özel bir yayınevinin ders kitabındaki etkinliklerle öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin aynı testten aldıkları puanların ortalamasından

yüksek çıkmıştır. Ancak ortalamalar arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Bu çalışmaya benzer olarak Güven, Selvi ve Benzer (2018) tarafından yapılan çalışmada da, 7E Öğrenme Modeli merkezli STEM etkinliğine dayalı öğretim uygulamaları ile ders kitabında yer alan etkinliğin 7E Öğrenme Modeli merkezli uygulamalarına göre sınıf başarı ortalamaları arttırmasına rağmen, iki grup arasında akademik başarı açısından anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunlardan farklı olarak, Taşçı ve Şahin (2020) çalışmalarında, mühendislik uygulamaları destekli eğitimin 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını geliştirmede yapılandırmacı öğretimden daha etkili olduğu sonucuna; Ergün ve Balçın (2019) probleme dayalı STEM uygulamalarının 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını arttırdığı sonucuna; Gürbüz ve diğerleri (2019) Fen Bilimleri dersi Güneş Sistemi ve Ötesi ünitesinde STEM eğitime dayalı öğretim uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı sonucuna; Dedetürk, Saylan-Kırmızıgül ve Kaya (2019) çalışmalarında STEM etkinliklerinin öğrencilerin Ses konusundaki başarılarını arttırmada önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna; Özcan ve Koca (2019) STEM yaklaşımı ile geliştirilen bir öğretim modülünün öğrencilerin akademik başarılarında artış sağladığı sonucuna; Büyükdede ve Tanel (2018) çalışmalarında itme-momentum konularına yönelik STEM etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarını önemli ölçüde arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Yılmaz, Gülgün ve Çağlar (2017) çalışmalarında, STEM etkinlikleri kullanılarak yapılan öğretimin 7. sınıf öğrencilerinin Kuvvet ve Enerji ünitesine ilişkin kavramsal öğrenmelerine olumlu etkilerinin olduğunu belirlemişlerdir. Yıldırım (2016)'ın Fen Bilimleri dersine STEM etkinliklerini entegre etmesi sonucunda; Nugent, Barker, Grandgenett ve Adamchuk (2010)'ın STEM uygulamalarının yapıldığı kamp girişimi sonucunda; Yıldırım ve Altun (2015)'un Fen Bilgisi laboratuvar dersini STEM Eğitimi ve Mühendislik uygulamalarına göre işlemesi sonucunda; Ceylan (2014)'ın STEM'e dayalı yapmış olduğu öğretim sonucunda; Fortus ve diğerleri (2004)'nin Tasarım Temelli Öğrenme yönteminin etkililiğinin incelendiği çalışmaları sonucunda öğrencilerin başarı düzeylerinde artış olduğu ortaya konulmuştur. Gülhan ve Şahin (2016) tarafından yapılan STEM entegrasyonuna yönelik etkinliklerin uygulandığı çalışmada da, öğrencilerin kavramsal anlamalarında gelişme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalarda STEM'e dayalı uygulamaların öğrencilerin akademik başarıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmasına rağmen, mevcut çalışmada istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmamıştır. Bu sonucun sebeplerinin, öğrencilerin bilginin daha çok öğretmen tarafından aktarılmasına alışmış olmaları; STEM etkinlikleri ile ilk kez karşılaşmış olmaları; çalışmanın yapıldığı okuldaki öğrencilerin bazılarının çevre köylerden gelmeleri ve etkinlik kapsamındaki araştırmaları yeterince gerçekleştirememeleri; okul ortamının STEM yaklaşımının gerektirdiği teknolojik donanımlar açısından yetersiz olması, STEM etkinliklerinin

uygulanmaya başlamasının ardından birkaç haftalık bir uyum sürecinde bazı gruplardaki öğrenciler arasında uyumsuzlukların yaşanması olabileceği düşünülmektedir. Deney ve kontrol grubunun kavramsal anlama testinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmasa bile, deney grubundaki öğrencilerin ortalama puanının kontrol grubundakilerden daha yüksek olmasında uygulanan STEM etkinliklerinin olumlu etkilerinin olduğu düşünülebilir.

Öneriler

Uygulamalar sırasında, öğrencilerin yapmış oldukları tasarımlarını test edebilmeleri için çalışılan mekanda yeterli alanın olması; yapılan etkinliklere göre gerekirse sınıf dışında (okul bahçesinde) uygulamaların yapılması önerilmektedir.

Yapılan çalışmada, çalışma grupları heterojen bir şekilde oluşturulmuştur ancak öğrencilerin birlikte daha iyi çalışacaklarını düşündükleri arkadaşları ile çalışmasına izin verilerek bu şekilde de çalışma gruplarının oluşturulması sağlanabilir.

Grupların, grup arkadaşları ile rahatça çalışabilecekleri, yüz yüze iletişim kurabilecekleri oturma düzeni oluşturulması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M. S., Öner, T. ve Özdemir, S. (2015). *STEM eğitimi türkiye raporu: Günün modası mı yoksa gereksinim mi? [A report on STEM Education in Turkey: A provisional agenda or a necessity?][White Paper]*. İstanbul Aydın Üniversitesi STEM Merkezi ve Eğitim Fakültesi, Türkiye. Erişim adresi <http://www.aydin.edu.tr/belgeler/IAU-STEM-Egitimi-Turkiye-Raporu-2015.pdf>
- Akyıldız, P. (2014). FeTeMM eğitimine dayalı öğrenme-öğretme yaklaşımı. Ekici, G. (Ed.), *Etkinlik Örnekleriyle Güncel Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları-I* içinde (187-235). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Anıl, D., Özkan-Özer, Y. ve Demir, E. (2015). *PISA 2012 araştırması ulusal nihai rapor*. ANKARA: EARGED. Erişim adresi http://pisa.meb.gov.tr/?page_id=22
- Brophy, S., Klein, S., Portsmore, M. & Rogers, C. (2008). Advancing engineering education in P-12 classrooms. *Journal of Engineering Education*, 369-387. Retrieved from http://www.ciese.org/publicity/publicity_2008/Advancing_Engineering_Education.pdf
- Büyükdede, M. ve Tanel, R. (2018). İtme-momentum konularına yönelik FeTeMM etkinliklerinin akademik başarı üzerine etkisi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 13(27), 327-340. doi:10.7827/TurkishStudies.14283
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakan, M., Tan, Ş. ve Atar, Y. H. (2014). *TIMSS 2011 matematik ve fen raporu 4. sınıflar*. ANKARA: EARGED. Erişim adresi http://timss.meb.gov.tr/?page_id=25
- Bybee, R. W. (2010). What is STEM education?. *Journal of Science AAS*, 329(5995), 996. doi:10.1126/science.1194998
- Ceylan, S. (2014). *Ortaokul fen bilimleri dersindeki asitler ve bazlar konusunda fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) yaklaşımı ile öğretim tasarımı hazırlanmasına yönelik bir çalışma*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Bursa.
- Childress, V.W. & Rhodes, C. (2008). Engineering student outcomes for grades 9–12. *The Technology Teacher*. 67(7), 5-12. Retrieved from http://digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&context=ncete_cstudies
- Çalışkan, M., Alkan, M., Taşkın, T., Panal, A. ve Ovayolu, Ö. (2010). *PISA 2006 Projesi Ulusal Nihai Rapor*. ANKARA: EARGED.
- Çavaş, B., Bulut, Ç., Holbrook, J. ve Rannikmae, M. (2013). Fen eğitiminde mühendislik odaklı bir yaklaşım: Engineer projesi. *Fen Eğitimi ve Araştırmaları Derneği, Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 1(1), 12-22. Erişim adresi http://fead.org.tr/dergi/wp-content/uploads/112013_22.pdf

- Çorlu, M. A. & Aydın, E. (2016). Evaluation of learning gains through integrated STEM projects. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 4(1), 20-29. doi:10.18404/ijemst.35021
- Çorlu, M. S. (2014). FeTeMM eğitimi makale çağrı mektubu. *Turkish Journal of Education*, 3(1), 1-10. Erişim adresi <http://fetemm.tstem.com/home/sunumveyazilar/yazi2>
- Dedetürk, A., Saylan-Kırmızıgül, A. ve Kaya, H. (2019). “Ses” konusunun STEM etkinlikleri ile öğretiminin başarıya etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 134-161. doi:10.9779/pauefd.532331
- Dejarnette, N. K. (2012). America’s children: Providing early exposure to STEM (Science, Technology, Engineering & Math) initiatives. *Journal of Education*, 133(1), 77-84. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/281065932>
- Erdoğan, E., Çorlu, M. S., & Capraro, R. M. (2013). Defining innovation literacy: Do robotics programs help students develop innovation literacy skills?. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(1), 1-9. Retrieved from http://www.iojes.net/userfiles/Article/IOJES_1076.pdf
- Ergün, A., ve Balçın, M. D. (2019). Probleme dayalı FeTeMM uygulamalarının akademik başarıya etkisi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 4(1), 40-63. doi:10.29250/sead.490923
- Fortus, D., Dershimer, R. C., Krajcik, J., Marx, W. & Mamlok, R. (2004). Design-based science and student learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(10), 1081-1110. doi:10.1002/tea.20040
- Gülhan, F. ve Şahin, F. (2016). Fen-teknoloji-mühendislik-matematik entegrasyonunun (STEM) 5. sınıf öğrencilerinin kavramsal anlamalarına ve mesleklerle ilgili görüşlerine etkisi. *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler ve Nitelik Arayışı-Pegem İndeksi*, 283-302. doi:10.14527/9786053183563.019
- Gürbüz, F., Gökçe, Y., Töman, U., Gürbüz, S. ve Gökçe, F. (2019). Fen bilimleri dersi güneş sistemi ve ötesi ünitesinde STEM uygulamalarının akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 8(2), 30-39. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jitte/issue/50885/639355>
- Güven, Ç., Selvi, M. ve Benzer, S. (2018). 7E öğrenme modeli merkezli STEM etkinliğine dayalı öğretim uygulamalarının akademik başarıya etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18), 73-80. doi:10.18506/anemon.463812
- Havice, W. (2009). The power and promise of a STEM education: Thriving in a complex technological world. In ITEEA (Eds.), *The Overlooked STEM Imperatives: Technology and Engineering* (pp. 10-17). Reston, VA: ITEEA. Retrieved from <https://www.iteea.org/>

- Karakaya, F. & Avcı, S. S. (2016). Effect of demographic features to middle school students' attitude towards FeTeMM (STEM). *Journal of Human Sciences*, 13(3), 4188-4198. doi:10.14687/jhs.v13i3.4104
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karataş, F., Ö., Köse, S. ve Coştu, B. (2003). Öğrenci yanılgılarını ve anlama düzeylerini belirlemede kullanılan iki aşamalı testler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 54-69.
- Kennedy, T. J. & Odell M. R. L. (2014). Engaging students in STEM education. *Journal of Science Education International*, 25(3), 246-258.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2010). *PISA 2009 ulusal ön raporu*. ANKARA: EARGED. Erişim adresi <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA-2009-Ulusal-On-Rapor.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2016). *STEM eğitimi raporu*. Haziran, Ankara. Erişim adresi http://yegitek.meb.gov.tr/STEM_Egitimi_Raporu.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2019). *PISA 2018 Türkiye Ön Raporu*. Aralık, Ankara. Erişim adresi http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2020). *TIMSS 2019 Türkiye Ön Raporu*. Aralık, Ankara. Erişim adresi https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/10175514_TIMSS_2019_Turkiye_On_Raporu.pdf
- Mutlu, A. & Acar-Şeşen, B. A. (2015). Development of a two-tier diagnostic test to assess undergraduates' understanding of some chemistry concepts. *Journal of Procedia-Social and Behavioral*, 174, 629-635. doi:10.1016/j.sbspro.2015.01.593
- National Research Council (NRC) (2011). *Successful K-12 STEM education: Identifying effective approaches in science, technology, engineering, and mathematics*. Washington. Retrieved from http://www.nap.edu/catalog.php?record_id=13158
- Next Generation Science Standards (NGSS) (2013). *Engineering Design in the NGSS*. 1-7. Retrieved from <https://www.nextgenscience.org/>
- Nugent, G., Barker, B., Grandgenett, N. & Adamchuk, V. I. (2010). Impact of robotics and geospatial technology interventions on youth STEM learning and attitudes. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(4), 391-408. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ895054.pdf>
- Özcan, H. ve Koca, E. (2019). STEM yaklaşımı ile basınç konusu öğretiminin ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve STEM'e yönelik tutumlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 44(198), 201-227. doi:10.15390/EB.2019.7902
- Özçelik, D. A., Gelbal, S., Çalışkan, M., Beyhan, A. S. ve Arpacıoğlu, Z. (2005). *PISA 2003 projesi ulusal nihai rapor*. ANKARA: EARGED. Erişim adresi http://pisa.meb.gov.tr/?page_id=22

- Polat, M., Gönen, E., Parlak, B., Yıldırım, A. ve Özgürlük, B. (2016). *TIMSS 2015 matematik ve fen Bilimleri ön raporu 4. ve 8. sınıflar*. ANKARA: EARGED. Erişim adresi http://timss.meb.gov.tr/wp-content/uploads/Timss_2015_ulusal_fen_mat_raporu.pdf
- President's Council of Advisors on Science and Technology (2010). *Prepare and inspire: K-12 education in science, technology, engineering, and math (STEM) for America's future*. Retrieved from <http://www.whitehouse.gov/sites/default/files/microsites/ostp/pcast-stemed-report.pdf>
- Şişman, M., Acat, M. B., Aypay, A. ve Karadağ, E. (2011). *TIMSS 2007 ulusal matematik ve fen raporu 8. Sınıflar*. ANKARA: EARGED. Erişim adresi http://timss.meb.gov.tr/?page_id=25
- Taş, U. E., Arıcı, Ö., Ozarkan, H. B. ve Özgürlük, B. (2016). *PISA 2015 ulusal raporu*. ANKARA: EARGED. Erişim adresi http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf
- Taşçı, M., ve Şahin, F. (2020). Tersine mühendislik uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin akademik başarı ve problem çözme becerilerine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 387-414. doi:10.17522/balikesirnef.660352
- Yalçın, P., ve Yıldırım, H. (1998). “Disiplinler arası öğretim” üzerine bir uygulama. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 146-150.
- Yıldırım, B. (2016). *7. sınıf fen bilimleri dersine entegre edilmiş fen, teknoloji, mühendislik, matematik (STEM) uygulamaları ve tam öğrenmenin etkilerinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, B., ve Altun, Y. (2015). STEM eğitim ve mühendislik uygulamalarının fen bilgisi laboratuvar dersindeki etkilerinin incelenmesi. *El-Cezerî Fen ve Mühendislik Dergisi*, 2(2), 28-40. Erişim adresi <http://www.ecjse.com/article/view/5000121321>
- Yılmaz, A., Gülgün, C., ve Çağlar, A. (2017). 7. sınıf öğrencilerine “kuvvet ve enerji” ünitesinin STEM uygulamaları ile öğretimi: paraşüt, su jeti, mancınk, akıllı perde ve hidrolik iş makinası (kepçe) yapalım etkinliği. *Journal of Current Research on Educational Studies*, 7(1), 97-116. Erişim adresi http://www.jocures.com/Makaleler/1782168149_7-1-7_y%4b1lmaz%20vd..pdf

STEM ETKİNLİK ÖRNEĞİ

Katı Basıncı STEM Etkinliğinin Disiplinlerle İlişkisi

Fen	- Katı basıncını etkileyen değişkenleri deneyerek keşfetme ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi analiz etme - Problem durumu verilerek problem çözmeye yönelik tasarım yapma - Katı basınç özelliklerinin günlük yaşam ve teknolojideki uygulamalarına örnekler verme
Teknoloji	Daha fazla bilgi edinmek için katı basıncının günlük yaşam ve teknolojideki uygulamalarını araştırma, sunma
Mühendislik	Plajda batmayan bir dondurma aracı tasarlama
Matematik	- Katı basıncının, cismin ağırlığı ile doğru orantılı ilişkisini kurma - Katı basıncının, cismin temas yüzey alanı ile ters orantılı ilişkisini kuma

ÜNİTE ADI: Kuvvet ve Enerji

SINIF: 7

AMAÇ: Katı basıncını etkileyen değişkenleri deneyerek keşfedebilme ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi analiz edebilme

SÜRE: 2 saat

GRUP ADI:

GRUP ÜYELERİ:

KATI BASINCI ETKİNLİĞİ

ARAÇ - GEREÇLER: İnce kum, tuğla, cetvel, plastik bardak, plastik tabak, ağırlıklar, çivi, vida, koni, silindir vb katı cisimler, şişe kapağı, ip rulosu, silikon tabancası, makas, maket bıçağı, pipet, tahta şiş.

PROBLEM DURUMU

Bir yaz Ali arkadaşıyla denize gitmiştir. Plaj, ince kumlarla kaplıdır. Plajda kumların üzerinde yürüyen iki kadın Ali'nin dikkatini çekmiştir. Kadınlardan biri kuma bata çıka zor yürümektedir, diğer kadın ise aynı kum zeminde batmadan rahatlıkla yürüyebilmektedir.

Ali, kadınlardan birinin kumda bata çıka, diğerinin rahatlıkla yürümesinin nedenini anlamak istemektedir. Bu yüzden, Ali evde bir deney tasarlamaya karar vermiştir. Siz Ali'nin yerinde olsaydınız bu olayı

açıklamak için nasıl bir deney tasarladınız?

YAPILIŞ:

1. Grup arkadaşlarınızla beyin fırtınası yaparak, Ali'nin dikkatini çeken gözlemine etkisi olabilecek değişkenlerin neler olabileceğini tahmin ediniz.

2. Etkisi olabilecek değişkenlerden bir tanesini seçiniz. Seçilen değişkenin etkisini belirtmek için tahmininizi yazınız.

Tahmin:

3. Temin edilen malzemelerden, deney için gerekli olanları seçiniz ve tasarımınızı yapınız, deneyinizi oluşturunuz. Aşağıdaki boşluğa kullanmış olduğunuz malzemeleri kaydediniz, deney düzeneğinizi çiziniz.

Aşağıda yapmış olduğunuz deneye yönelik sorular verilmiştir. Bu soruları dikkatlice okuyarak yanıtlayınız.

1. Cismin zemine uygulamış olduğu etkiyi ifade eden kavrama ne dersiniz? Tahmin ediniz.

.....

2. Katı bir cismin zemine uygulamış olduğu etki nelere bağlı olabilir sizce? Açıklayınız.

.....

3. Daha ağır bir cisim kullanmış olsaydınız cismin zemine uyguladığı etki nasıl değişirdi sizce? Açıklayınız.

.....

a) Katı cismin zemine uyguladığı etkiyi azaltmak için cismin ağırlığında nasıl bir değişiklik yapılmalıdır sizce? Açıklayınız.

.....

b) Katı cismin zemine uyguladığı etkiyi arttırmak için cismin ağırlığında nasıl bir değişiklik yapılmalıdır sizce? Açıklayınız.

.....

4. Cismin zemin ile temas eden yüzeyi daha büyük (geniş) olsaydı cismin zemine uyguladığı etki nasıl değişirdi sizce? Açıklayınız.

.....

a) Katı cismin zemine uyguladığı etkiyi azaltmak için cismin zemin ile temas eden yüzeyinde nasıl bir değişiklik yapılmalıdır sizce? Açıklayınız.

.....

b) Katı cismin zemine uyguladığı etkiyi arttırmak için cismin zemin ile temas eden yüzeyinde nasıl bir değişiklik yapılmalıdır sizce? Açıklayınız.

.....

PLAJDA BATMAYAN BİR DONDURMA ARACI NASIL OLMALIDIR SİZCE?

1. Ali, arkadaşıyla plajda dondurma satmak istemektedir. Dondurma aracının plajın kumunda batmaması ve daha rahat ilerleyebilmesi için Ali'nin yerinde siz olsaydınız nasıl bir araç tasarlardınız? Araçta neleri değiştirebileceğinizi grup arkadaşlarınızla tartışınız.

2. Etkisi olabilecek değişkenlerden bir tanesini seçiniz.

3. Seçilen değişkenin etkisini belirtmek için tahmininizi yazınız.

Tahmin:

4. Karar verdiğiniz değişken için deney tasarlayınız, denemelerde bulunarak tahmininizi test ediniz.

- Grupça çalışmayı,
- Doğru araştırma yaptığınızdan emin olmayı,
- Ölçümleri alarak aşağıdaki tabloya sonuçları yazmayı unutmayınız.

Değişikliklerinizi kaydetmek ve tasarımınızı çizmek için bu sütunu kullanınız.

Deneyde ulaştığınız veriler için tablo oluşturmak, verileri kaydetmek için bu sütunu kullanınız.

Bölüm 32

OKUMA EĞİTİMİNDE DEĞİŞEN PARADİGMA: ÇOKLU METİNLERİ ANLAMA



Hasan KURNAZ¹

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Gaziantep Üniversitesi Nizip Eğitim Fakültesi, kurnazhasan44@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5804-946X

Giriş

Yirmi birinci yüzyılda teknolojinin gelişmesi ile birlikte bilgiye erişmek kolaylaşmıştır. Bu yüzyılda, insanların bilgiye erişmesinden çok ulaştıkları bilgileri, sentezleme ve değerlendirme becerileri ön plana çıkmaktadır. Günümüzde Google'den sıradan bir konu ile ilgili araştırma yapan bir kişi, binlerce sonuç sayfası ile karşılaşabilmektedir. Okuyucunun bu sayfalarda yer alan bilgileri okuması, bunların doğruluğu hakkında düşünmesi ve bilgileri birbiriyle karşılaştırması gerekir. Karşılaştığı herhangi bir sayfadaki bilginin; doğruluğunu, eksikliğini ve güvenilirliğini değerlendirmeyen bir okuyucu, ya hatalı bilgiler edinecek ya da öğrenecekleri eksik kalacaktır. Günümüz okuyucularının, karşılaştıkları bilgi yığınları ile mücadele edebilmesi için çoklu metinleri okuma becerileri konusunda yetkin olmaları gerekmektedir.

Tekli metinleri (tek kaynaklı metinler) okumak, olay ve düşünceleri sadece bir yazarın bakış açısıyla öğrenmeye çalışmak, modern okura, yeterli gelmemektedir. Tekli metinlerle yetinmeyen günümüz okuyucusu, aynı konu ile ilgili farklı yazarların yazdığı ve farklı bakış açıları barındıran metinleri okumak istemektedir. Bu hususiyet, günümüzde artık hem bir ihtiyaç hem de bir zorunluluk halini almıştır. Öğrenciler başta olmak üzere pek çok kişi görevleri veya zevk için yaptıkları okumalarda, çoklu kaynaklara yönelmektedir. İnternet ortamında sayfanın bir tık ile rahat bir şekilde değiştirilebildiği günümüzde, okuyucuların tekli metinlerle yetinmesini beklemek haksızlık olacaktır.

Okumaya ilişkin yapılan araştırmalar, geleneksel olarak okuyucuların tekli metinlerle nasıl ilgilendiklerini ve onları nasıl anlamlandırdıklarını aydınlatmayı amaçlamaktadır. Son yıllarda insanların bilgi kaynağına erişim hızının artması, tekli metin paradigmasının yetersiz olabileceğini göstermiştir (Stromso & Bråten, 2013). Çoklu metinlere yoğun bir şekilde maruz kalan günümüz okuyucusunun; farklı metin tabanlı bilgi kaynaklarını okuması, anlaması, değerlendirmesi ve bu bilgileri birbiriyle karşılaştırarak bunlar hakkında karar vermesi gerekmektedir. Bütün bu süreçler, tekli metinleri anlamlandırma sürecinden farklı olduğu için okuma eğitiminde, paradigma değişikliğine ihtiyaç vardır. Bu ihtiyaç doğrultusunda son yirmi yıl içerisinde, çoklu metinleri anlama süreci ile ilgili literatürde yapılan çalışmaların sayısı olarak hızla arttığı görülmektedir.

Dünyada pek çok ülkede uygulanan, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) sınavlarında, okuma becerisi ile ilgili yapılan paradigma değişikliği de dikkat çekmektedir. PISA raporlarında okuryazarlık düzeyleri sınıflandırılmış ve en yüksek yeterlik seviyesi olarak belirlenen düzeydeki öğrencilerin; “çoklu metinlerde bilgiyi arama ve bütünleştirme görevini yerine getirebilme, metinler arasındaki benzer ve zıt fikirlerin sentezlerini oluşturabilme, kanıtları ve kaynakların güvenilirliğini değer-

lendirebilme” görevlerini yerine getirmesi istenmektedir (OECD, 2014). Bu hedefe uygun olarak hazırlanan PISA sınavlarında, tekli metinlerle birlikte çoklu metinlere de yer verildiği açıklanmaktadır (OECD, 2019).

Okuduğunu anlamayla ilgili yapılan akademik çalışmaların 20. yüzyılda yoğunlaştığı bilinmektedir. Ancak çok kaynaklı metinleri anlama becerisi ile ilgili yapılan çalışmaların geçmişinin çok eski olmadığı söylenebilir. Bu konu, son on yıl içerisinde literatürde daha çok ilgi görmeye başlarken ülkemiz için aynı şeyi söylemek mümkün değildir. Bu çalışmada, günümüz insanı için bir zorunluluğa dönüşen çoklu okuma becerisi ele alınmıştır. Çalışmada öncelikle çoklu metin ve çoklu metinleri okuma kavramları tanıtılacak, akabinde çoklu metinleri anlamlandırma sürecine değinilecek. Son olarak çoklu metinleri anlama becerisini etkileyen faktörlere yer verilecektir.

1. Çoklu Metin Nedir?

Metin kavramı; bilgi, duygu ve düşüncelerin belli bir düzenle yerleştiği yapılar anlamında kullanılmaktadır (Güneş, 2013). Son zamanlarda metin kavramının anlamında bir genişleme olmuş ve metnin yalnız dile özgü bir kavram olmadığı savunulmuştur. Gösterge bilime göre iletişim değeri olan resim, tablo, grafik, nesne vb. her şeyi metin saymak mümkündür. Dilsel metinler; hikâyeler, kitap bölümleri, şiirler, makaleler, maddeler vb. yazılanlardan oluşurken dilsel metinlerin dışında kalan semiyotik (gösterge bilimsel) metinler; resimler, fotoğraflar, filmler, şarkılar, dramalar, haritalar, grafikler, beden dili vb. işaret ve çizimlerden oluşmaktadır (Hartman ve Hartman, 1996’dan akt. Akyol, 2011).

Çoklu metin kavramı, aynı konu veya durumu ele alan iki veya daha fazla kaynaktan alınan metin setini ifade etmektedir. Bu kavram literatürde; “çoklu metin (multiple text)”, “çoklu kaynak (multiple source)” ve “çoklu doküman (multiple documents)” şeklinde geçmekte ve çoğunlukla eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Çoklu metin kavramı, isim olarak “hiper metin” kavramına benzemesine rağmen aralarında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Hiper metin; okuyucuya linkler aracılığıyla farklı seçenekler sağlayan, dallanmaları olan doğrusal olmayan bir metin türüdür (Nelson, 1960 akt. Altun, 2002). Daha çok, farklı bilgi kümelerinin linkler aracılığı ile birbirine bağlanmasını ifade etmektedir (Çakmak, 2005). Çoklu metin ise aynı konu ve durumla ilgili farklı kaynaklar tarafından oluşturulan dijital veya basılı olabilen metin seti anlamında kullanılmaktadır. Bu sette yer alan metinlerin linkler aracılığıyla birbirine bağlanma zorunluluğu yoktur. Hiper metinde yer alacak metin kesitlerine ve linklere, yazarlar karar verirken; çoklu metin setinde yer alacak metinlere, okuyucu kendisi karar vermektedir. Örneğin bir okuyucu, öğrenmek istediği bir konuyla ilgili basılı bir kitaptan bir kesit, internetten bir makale ve Youtube’den bir video izlemek isteyebilir. Aynı konuyla ilgili birden

fazla metne yöneldiği için okuyucu kendi çoklu metin setini oluşturmuş olmaktadır.

Çoklu metin setine, dilsel ve semiyotik metin türlerinin hepsi girebilir. Bu çalışmada dilsel metinlere odaklanıldığı için çoklu metin kavramı daha çok; aynı konu ve durumla ilgili farklı kaynaklar/yazarlar tarafından oluşturulan, basılı veya dijital formatta olabilen, birden fazla sayıdaki dilsel metni ifade etmek için kullanılmaktadır. Yazılı ifadelerin yer almadığı, tek başına resim, fotoğraf, video vb. oluşan semiyotik metinler, bu araştırmanın kapsamı dışındadır. Özetle çoklu metin kavramı, aynı konuyu işleyen farklı kaynaklardan alınan metinler topluluğu için kullanılmaktadır.

Çoklu metinler ve tekli metinler arasında önemli farklar bulunmaktadır. Tekil metin (tek kaynaklı metin), herhangi bir konuda bir yazarın kendi bakış açısıyla oluşturduğu basılı veya dijital formattaki metindir. Çoklu metin (çoklu doküman) ise aynı konu ile ilgili farklı kaynaklardan alınan birden çok sayıdaki metni ifade etmektedir. Tek kaynaklı metinler, bir türde ve bir yazarın bakış açısıyla yazılırken; çok kaynaklı metinler, farklı yazarların bakış açılarını barındırır. Örneğin aşı konusuyla ilgili gazetede yazılan bir köşe yazısı, biyoloji ders kitabındaki bir bölüm, bilim adamlarının yazdığı bir makale, internet üzerinde bir blogda yer alan bir yazı bütün bu metinler, aynı konuda oldukları ve okuyucunun okumayı hedeflediği bir metin topluluğu olduğu için çok kaynaklı metinler kapsamına girmektedir. Bu metinlerden sadece birini okuyan kişi, bir yazarın bakış açısıyla karşılaşacak ve metindeki bilgileri kendi ön bilgileriyle anlamlandıracaktır. Belirtilen metin setinde yer alan metinlerden en az ikisini okuyan kişi, birden fazla yazarın bakış açısıyla karşılaşacak. Bu okuyucunun her bir metni teker teker okuması ve herhangi bir metindeki bilgiyi diğer metindeki bilgilerle karşılaştırması gerekir. Her biri farklı bakış açısıyla yazılan bu metinleri, okumak ve metinler arası karşılaştırmalar yapmak, çoklu metinleri anlama sürecine girmektedir.

Çoklu metinler, belirli bir konu hakkında farklı bilgi kaynaklarından alınan dokümanları (metinleri) ifade etmektedir (Cameron, 2018). Aynı konuyla ilgili farklı kaynaklarda yer alan metinler, içerik ve bilgiyi sunma yönünden birbirinden farklılaşabilir. Metinler, aynı konuyu işlemelerine rağmen; bilim, sanat, tarih gibi bağlı oldukları disiplinlere göre bilgileri değişik şekillerde sunabilir. Her disiplinin bilgiyi sunmak için farklı kuralları bulunmaktadır. Örneğin, aşı konusu bilimsel bir makalede, deneysel bilgiler ve akademik bir üslupla verilebilir. Aynı konu, sosyal bilgiler ders kitabında sağlıklı bir toplum için aşının önemine vurgu yapılarak resimler eşliğinde ele alınabilir. Haber sitesindeki bir metinde, yeni bir aşı ile ilgili bilgiler yer alabilir. Blog yazısında aşı karşıtlığı fikrini savunan ve yöneticileri eleştiren bir yazıya grafikler eşliğinde yer verilebilir. Her bir kaynak, bilgileri kendi türüne uygun bir üslup ve anlayışla sunmakta-

dır. Bilgileri sunarken, görsel, grafik, tablo vb. verilere başvurabilmektedir. Daha da önemlisi aynı konuda çeşitli kaynaklarda yer alan bilgiler, birbiriyle çelişebilmektedir.

Eskiden belirli bir meslek grubuna mensup kişiler, yoğunlukla çoklu metinleri kullanmaktaydı. Akademisyenler, tarihçiler, avukatlar, dini metinleri anlamak için çalışan kişiler, edebiyat eleştirmenleri vb. kendi alanlarındaki bir konuyla ilgili birden fazla bilgi kaynağına ulaşma ihtiyacı hissetmekteydi (Braasch, Bråten, McCrudden, 2018). Örneğin bir tarihçi; araştırma yaptığı konuyla ilgili farklı kaynaklarda yer alan belgelere yoğunlaşmakta, bunları okumakta, değerlendirmekte, birbiriyle karşılaştırmakta ve bütün bunları bütünleştirerek sentez bir anlam oluşturmaktadır. Eskiden belirli bir meslek grubundaki kişilerin çoklu metinleri okuması gerekirken günümüzde, bilgi teknolojilerinin sunduğu imkânlardan dolayı sıradan bir okuyucunun da çoklu kaynaklara yönelmesi gerekmektedir. Bir öğrenci eskiden araştırma yaptığı konuyla ilgili çok az kaynağa ulaşabiliyorken günümüzde internet ortamında çok sayıda bilgi kaynağına erişmesi artık mümkün. Günümüzde öğrencilerin tekil kaynaklarla yetinmesi artık sorun olarak görülmekte ve okuyucuların çoklu kaynakları kullanması istenmektedir. Öğrenciler için çoklu kaynakları kullanma çok önemli bir yetkinlik olarak tanımlanmakta ve bu beceriye öğretim programlarında yer verilmektedir. Öğrencilerin çeşitli basılı ve dijital kaynaklardaki ilgili bilgileri toplaması, kaynakların güvenilirliğini ve doğruluğunu değerlendirmesi, bilgileri sentez hale getirmesi öğretim programlarında yer alan hedeflerdendir (Common Core State Standards Initiative, 2010). PISA araştırmalarında da (Örneğin 2012, 2015, 2018), öğrencilerin çoklu metinleri anlama düzeylerine önem verilmekte; çoklu kaynaklardan alınan metinlerin okunması, değerlendirilmesi ve bütünleştirilerek sentez hale getirebilme becerisi ölçülmektedir.

Öğrenciler, günümüzde iyi bir şekilde düzenlenmiş ve güvenilir bilgiler sunan tekli metinlerle karşılaştığı gibi metin kaynağı hakkında çok az bilgi bulunan, farklı güvenilirlik derecelerine sahip çoklu metinlerle de karşılaşabilir (Anmarkrud ve Ferguson, 2013). Aynı konuyu ele alan çoklu metinler; içerdikleri bilgilerin güvenilirliği, doğruluğu ve eksiksiz oluşu yönüyle birbirinden farklı özellikler gösterebilir. Bu tür metinler, birbiriyle tutarlı ve örtüşen bilgiler içerebilecekleri gibi bazı tutarsız ve çelişkili bilgiler de içerebilir. Bir metinde yer alan ifade ve bilgiler ile ilgili, diğer bir metinde çelişkili açıklamalar bulunabilir. Sosyobilimsel konular adı verilen; karmaşık, açık uçlu, çoğunlukla tartışmalı ve kesin cevabı olmayan konularda, metinler arasında çelişkilere sıkça rastlanabilir (Topçu, 2010). Küresel ısınma, nükleer santraller bu konulara örnek olarak verilebilir. Okuyucuların, bu konular karşısında nasıl bir muhakeme yapacağı okuma eğitimcileri açısından merak konusudur. Okuyucular bu gibi durumlarda metinleri değerlendirir ve yorumlarken yazar, tür ve yayın tarihi gibi me-

tin kaynaklarıyla ilgili bilgileri kullanmaya başlar. Wineburg (1991) bu süreci, kaynak kullanma olarak kavramsallaştırmıştır. Çoklu metinlerin okunması sürecinde çelişkili bilgilerle karşılaşan okuyucular, kaynakların çeşitli özelliklerine dikkat eder, bu özelliklerden hareketle içerikte sunulan bilgileri güvenilir ve faydalı olma yönleriyle değerlendirir. Bu işlem, okuyucuların hangi iddiaya güvenip hangisine güvenmeyeceğine karar vermesine yardımcı olur.

Akademisyenler ve çeşitli meslekteki uzmanlar görevleri gereği çoklu metinlerle tarihsel olarak uğraşsalar dahi, çoklu metinlerin kullanımı ve anlaşılmasına ilişkin yapılan akademik çalışmaların geçmişi çok eski değildir. Öğrencilerin çoklu metinleri nasıl anlamlandırdıklarına yönelik, eğitim psikolojisi alanında yakın tarihlerde yapılan akademik çalışmalar, bu konunun akademik olarak incelenmesini sağlamıştır. Belli bir konunun anlaşılmasında birden çok kaynağın kullanımına ilişkin yapılan akademik araştırmalar (Rouet, Britt, Mason, & Perfetti, 1996; Wineburg, 1991); çoklu metin, çoklu doküman, çoklu kaynak vb. kavramların eğitim psikolojisi literatürüne girmesini sağlamıştır.

Günümüz toplumunda mevcut olan büyük bilgi yığını nedeniyle eğitimciler, öğrencilerin birden çok kaynaktan ve çok sayıda metinde yer alan bilgiyi nasıl öğrendiklerini anlamak zorundadır (Rouet, 2006). Eğitimcilerin çoklu metinler konusunda öğrencilerine daha fazla yardımcı olabilmesi için bu konunun teorik ve uygulamalı olarak daha fazla ele alınması gerekmektedir. Literatürde son çeyrek asırda ilgi görmeye başlayan çoklu kaynakların kullanılması konusuyla ilgili ülkemizde yapılan çalışmaların sayısı oldukça azdır (Örneğin Geçici, 2019; Yurtman Kaçar, 2018). Çoklu kaynakların kullanımı konusunu ele alan çalışmalara çokça ihtiyaç olduğu söylenebilir.

2. Çoklu Metinleri Anlama

Eskiden “metni anlama” denilince genellikle dinî metinleri anlama anlaşılıyor ve bu alanda çalışmalar yapılıyordu. Ardından “anlama” felsefe çalışmaları içinde ele alınmaya başlandı ve 20. yüzyıla kadar felsefenin çalışma konusu oldu. Çok geçmeden 20. yüzyılın ikinci yarısında önce dil bilimciler sonra psikolinguistik uzmanları, metni anlama konusuna eğildiler (Güneş, 2014). Bilişsel psikoloji uzmanları okuduğunu anlamının nasıl gerçekleştiği sorusuna cevap aradılar. Bu çalışmalarda, bir metni anlama sırasında etkili olan zihinsel süreçlerin belirlenmeye çalışıldığı görülmektedir.

Okuduğunu anlama denilince genellikle tekil bir metnin anlamlandırılma süreci akla gelmekte ve uzun yıllardır yapılan tanımların bu doğrultuda olduğu görülmektedir. Bu tanımlardan birinde okuduğunu anlama, yazılı metnin anlamını sözcükler, cümleler ve metin seviyesinde çözerek

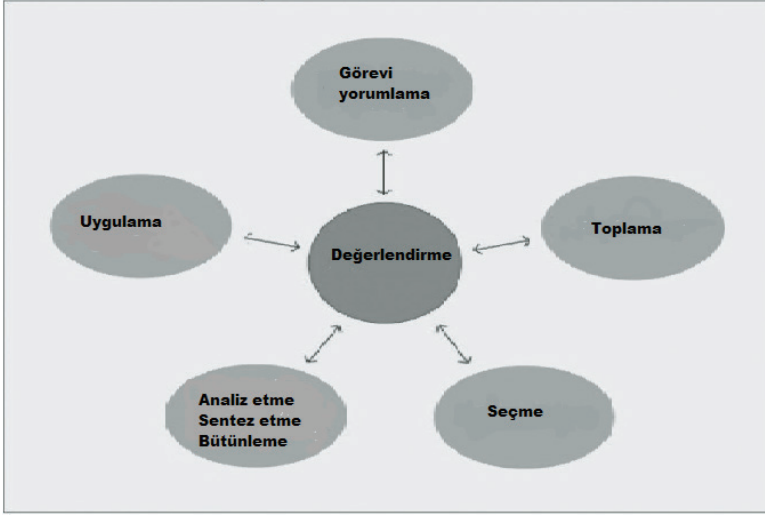
yazılı dilin zihinsel temsillerini oluşturma süreci (Perfetti, Landi ve Oakhill, 2005) olarak açıklanmaktadır. Okuduğunu anlama süreci; okuyucunun metindeki bilgileri seçme, sıralama, bunları işleme ve yapılandırması gibi işlemleri sürekli olarak yapmasını ve giderek bir zihin modeli oluşturmalarını gerektirmektedir (Güneş, 2013). Anlamanın gerçekleşmesi, okuyucunun, metin tabanından aldığı bilgileri kendi ön bilgileriyle karşılaştırarak bütünleştirmesine bağlıdır.

Okuyucuların birden fazla bilgi kaynağına yönelmesi, geleneksel bir şekilde yapılan okuduğunu anlama tanımlarını yetersiz kılmıştır. Bu nedenle araştırmacılar, çoklu metinleri anlama sürecini açıklamaya yönelmiştir. Çoklu metinleri anlama kavramı, okuyucuların amaçlarına ulaşmak için iki veya daha fazla metne yönelmesi ve bunları anlamlandırmasıyla ilgili psikolojik ve zihinsel süreçleri ifade etmektedir (Rouet, Britt & Potocki, 2019). Aynı konu veya durumla ilgili farklı metin tabanlı kaynakların okunması ve anlaşılması anlamına gelmektedir (Stromso & Bråten, 2013). Diğer bir ifadeyle çoklu metinleri anlama; bir durum veya konuyla ilgili daha detaylı bilgi sahibi olabilmek için birden fazla kaynaktan alınan metin yapılarıyla etkileşime girme sürecidir (Bråten, Anmarkrud, Brandmo, & Strømsø, 2014). Bu kavram literatürde, “çoklu doküman okuryazarlığı” ve “çoklu kaynakları anlama” olarak da geçmektedir.

Metinler arası karşılaştırmalar yaparak birden fazla metni okumak, son derece karmaşık bir süreç ve önemli derecede yetenek gerektirmektedir. Okuyucunun farklı metin tabanlarında yer alan bilgiyi; bulma, seçme, anlama, analiz etme, yorumlama, değerlendirme ve dönüştürme becerilerinin yanı sıra bilgi ve düşünceleri metin içinde ve metinler arasında bütünleştirme ve anlamı yapılandırma gibi üst düzey becerileri de kullanması gerekmektedir (Gil, Bråten, Vidal-Abarca ve Stromso, 2010; Rouet & Britt, 2012). Çoklu metinler, birbiriyle çelişen iddialar içerebildiği için okuma sürecinde daha çok dikkat ve çaba gerektirir.

Tek kaynaklı metinleri anlama süreciyle ilgili yapılan akademik çalışmaların 1950’li yıllardan sonra yoğunluk kazandığı bilinmektedir. Ancak çok kaynaklı metinleri anlama süreci ile ilgili yapılan akademik çalışmaların, bu tarihten çok daha sonra 1990’lı yılların sonunda başladığı görülmektedir (Bråten, Britt, Strømsø & Rouet, 2011). Çok kaynaklı metinleri anlama süreciyle ilgili yapılan ilk çalışmalarda (Wineburg, 1991), tarih konusunda çeşitli kaynaklardan seçilen çoklu metinlerin okunmasına ve yorumlanmasına odaklanılmıştır. Belli bir tarih konusuyla ilgili birden fazla kaynaktan alınan çoklu metinlerin okunması ile aynı içeriğin tek bir ders kitabından okunması karşılaştırılmıştır. Okuyucuların bir konuyla ilgili bilgileri, birden fazla kaynaktan okumasını sağlayan okuma şeklinin; konuyu daha derin ve daha ilişkili bir şekilde anlamayı sağladığı, çok faydalı olduğu ancak gerçekleştirmesi zor bir etkinlik olduğu belirlenmiştir (Bråten ve Strømsø, 2006).

Çoklu metinleri anlama süreci; bir görev veya hedefle başlamakta, okuyucular öğrenmek istedikleri bir konu ile ilgili görev veya amaçlarına uygun olarak çoklu metinlere yönelmektedir. Goldman ve arkadaşları (2012), çoklu metinleri anlamayı, çeşitli alt bileşenlere ayırarak tanımlamaktadır. Bu bileşenler Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Çoklu Metinleri Anlama Sürecinde Kullanılan Beceriler (Kaynak: Goldman vd., 2012)

Şekilde de görüldüğü gibi çoklu metinleri anlama şu alt bileşenleri içerir: görevi yorumlama; kaynakları toplama; kaynak bulma ve seçme; kaynaklar içinde ve kaynaklar arasındaki bilgileri analiz etme, sentezleme ve bütünleştirme; görevi tamamlamak için elde edilen bilgiyi uygulama; süreçleri ve ürünleri değerlendirme. Görevi yorumlama, çoklu metinleri okumak için verilen görevi anlamayı ve görev için hedefler oluşturmaya içerir. Kaynak toplama, görev hedefine uygun kaynakların, metinlerin bulunmasını; kaynak seçme ise, toplanan bulunan bilgi kaynaklarının ilk taramasını yapma ve göreve uygunluğu hakkında karar vermeyi içerir. Analiz, sentez ve bütünleştirme işlemleri, hem kaynaklar içerisinde hem de kaynaklar arasında gerçekleştirilir. Analiz, kaynakların belirli bir görev için uygunluğuyla ilgili olarak bilgilerin, ayrıştırılması işlemidir. Bazı kaynaklar, ilgili ve yararlı olan bilgiler kadar ilgili olmayan bilgiler de içerebilir. Öğrenci, metinlerin içeriğini bu bakış açısıyla eleştirel bir şekilde değerlendirmek zorundadır. Sentez, kaynaklardan alınan bilgilerin diğer kaynaklardaki bilgilerle nasıl ilişkili olduğunun belirlenmesini ifade eder; bilgilerin tutarlı mı yoksa çelişkili mi olduğunu belirlemek için yapılan karşılaştırmaları içerir. Bütünleştirme, bütüncül bir anlam oluşturmak için analiz ve sentez süreçlerinin sonuçlarını organize etmeyi içerir. Uy-

gulama aşamasında, bu aşamaya kadar oluşturulan bütüncül anlam, hedef görevde belirtilen formata dönüştürülerek raporlanır. Son olarak, değerlendirme, her bir bileşende meydana geldiği için çoklu metinleri anlama süreci boyunca merkezi bir rol oynar. Değerlendirme, aynı zamanda bir bileşenden diğerine hareketi yöneten bir yürütme koordinasyonu işlevi de görür (Goldman vd., 2012)

Okuyucular için çoklu metinler, daha fazla bilgi hacmi ile karşılaşma ve daha fazla zihinsel işlem anlamına gelmekte ve bu tür metinleri okumak zor bir etkinlik olarak görülmektedir (Britt & Aglinskias, 2002). Çoklu metinlerde bulunan bilgiler, birbiriyle tutarlı ve bileşenli (yani metinler arasındaki bilgi, herhangi bir tek metinde belirtilmeyen daha büyük bir bütünün parçası) olabileceği gibi çelişkili de olabilir (Bråten, Anmarkrud, Brandmo & Strømsø, 2014). Farklı retorik ilişkiler barındıran metinlerin okunması; kaynakların değerlendirilmesi, sentezlenmesi ve bütünleştirilmesini gerektirecektir. Çoklu metinlerden anlam oluşturma; kaynakları izleme ve değerlendirme, metinler arasında bağlantı kurma, anlamayı izleme, daha sonra neyi okuyacağına, neyi yeniden okuyacağına ve çeşitli kaynak ve iddialara ne kadar ağırlık verileceğine karar verme gibi çoklu bilişsel süreçleri içerir (Barzilai & Strømsø, 2018).

Çoklu metinleri okumanın, günümüz öğrencileri için artık bir zorunluluk olduğu söylenebilir. Öğrenciler öğrenme amaçlarına uygun olarak yaptıkları okumalarda, bir kaynakta yer alan bilgiyi yetersiz bulmakta ve çoklu kaynaklara yönelmektedir. Aynı konuyla ilgili birden fazla kaynağı okumanın faydası, tek bir kaynaktan okumaya nazaran daha çoktur. Öğrenciler, birden çok kaynaktan okuduklarında, daha derinlemesine bir öğrenme gerçekleştirir.

3. Çoklu Metinleri Anlamlandırma Süreci

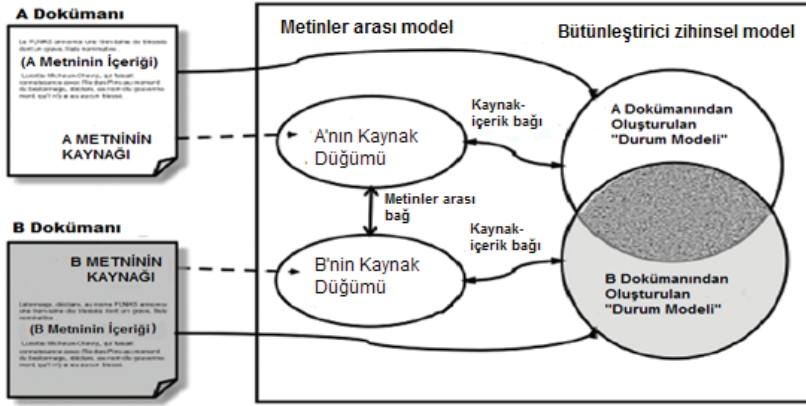
Araştırmalar, okuduğunu anlama sürecinin zihinde nasıl gerçekleştiğini ortaya koymak için çeşitli modeller ortaya koymuştur. Tekli metinlerin nasıl anlamlandırıldığı ile ilgili literatürde en yaygın kabul gören model, Kintsch (1988, 1998) tarafından geliştirilen Yapılandırma-Bütünleştirme Modeli'dir (YBM). Bu model, okunan bir metnin zihinde nasıl temsil edildiğini ve okuyucunun ön bilgisiyle nasıl bütünleştiğini açıklamaktadır (Bruning, Schraw & Norby, 2014). Modele göre metinden alınan bilgiler, zihinde üç farklı seviyede temsil edilir. Bunlar; yüzey yapı, metin tabanı ve durum modelidir. *Yüzey yapı aşaması*, okuyucunun metni oluşturan kelimeleri tanıması ve okuyabilmesini gerektirir. *Metin tabanı aşaması*, metindeki önermelerin fark edilmesi ile ilgilidir. Bir metindeki önermeler, küçük ölçekli ve büyük ölçekli yapılarla ifade edilir. Bir metnin küçük ölçekli yapısı, metindeki her bir cümlelerin oluşturduğu önermelerden ve bunların sonraki cümlelerle oluşturduğu ilişki ağından meydana gelir (Bruning, Schraw & Norby, 2014). Okuyucu metnin küçük yapısını

daki önermeleri birbiriyle ilişkilendirerek cümlelerin, paragrafların ve metnin anlamını oluşturan en genel önermeyi elde eder. *Durum modeli aşamasında*, okuyucular elde ettikleri metin tabanlı önermelerle, uzun süreli bellekten getirdikleri önermeleri birleştirir. Bu aşama, metinden elde edilen bilgilerin ve bunlarla ilgili olan çağrışımların anlamlı ve uyumlu bir yapıya dönüştürülmesini, karmaşık bilgilerin zihinde bir bütün haline getirilerek çıkarım yapma suretiyle anlaşılmasını sağlamaktadır (Sanır, 2017). Anlama süreci, her üç seviyede de, birbiriyle etkileşim halinde olan yapılandırma ve bütünleştirme yoluyla gerçekleşir.

Çoklu metinleri anlama süreci, tekli metinleri anlama sürecine benzermesine rağmen önemli farklılıklar da barındırır. Araştırmacılar çoklu metinleri anlama sürecinin zihinde nasıl gerçekleştiğini açıklamak için farklı modeller ortaya koymuştur. Doküman Modeli (DM: Perfetti, Rouet & Britt, 1999), Görev Tabanlı Bağlantı Değerlendirme ve İçerik Seçme Modeli (GÖBDİSM: Rouet, 2006), Bilişsel ve Duyuşsal Katılım Modeli (List & Alexander, 2018), Çelişki İçeren Kaynakları Anlama Modeli (Brasch & Bråten, 2017) bunlardan bazılarıdır. Çalışmanın kapsamı sınırlı olduğu için bu çalışmada çoklu metinleri anlamanın bilişsel yönünü açıklayan DM'ye ve çoklu kaynakları kullanma sürecini ele alan GÖBDİSM'ye yer verilecektir.

Çoklu kaynakları anlama sürecini bilişsel becerilerle açıklayan ilk modellerden biri, Perfetti ve arkadaşları tarafından (Perfetti, Rouet & Britt, 1999) geliştirilen Doküman Modeli'dir (The Documents Model). Bu model büyük oranda, Kintsch'in geliştirdiği YBM'ye dayanmaktadır. Model, okuyucuların genellikle birbiriyle çelişen birden fazla metni okuduklarında, bu metinlerin tutarlı zihinsel temsillerinin nasıl oluşturabileceğini açıklamak için geliştirilmiştir (Perfetti vd. 1999; Rouet, 2006). DM, birbiriyle çelişen iddialara sahip birden fazla metin okunduğunda YBM'de belirtilen süreçlere ek olarak iki zihinsel temsilin daha oluştuğunu belirtir. Örneğin bir kişi, cep telefonu kullanmanın beyin kanseriyle ilişkisiyle ilgili internette iki yazı okuyabilir. Bir metin (A Dokümanı), cep telefonu kullanımının beyin kanseri riskini artırdığını savunurken, diğeri (B dokümanı) mevcut araştırmaları eleştirip sağlık riskleriyle ilgili iddiaları destekleyen hiçbir kanıt bulunmadığını belirtebilir. Okuyucu çelişkili içeriğe sahip, bu iki dokümandan yalnızca birine güvenebileceğine karar verebilir. Diğer bir seçenek olarak da, cep telefonu kullanımı ile beyin kanseri arasında ilişki olduğunun kesin olarak söylenebilmesi için daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğuna inanabilir (Andreassen & Strømso, 2012). Okuyucunun bu iddialardan hangisine inanacağını seçmesinde, hem metinlerin içeriğindeki bilgiler hem de metinlerin kaynakları önemli derecede rol oynamaktadır. Okuyucunun bu metinleri okurken iki düzeyli (metinler arası model ve bütünleştirici zihinsel model), zihinsel bir model gerçekleştirmesi gerekir. Okuyucunun birden fazla metinde açıklanan

duruma ilişkin bütüncül bir anlam oluşturabilmesi için; metnin içeriğini, kaynağını ve kendi ön bilgilerini nasıl kullandığını açıklayan DM oluşturma süreci Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Doküman Modeli Oluşturma Süreci (Kaynak: Rouet & Britt, 2014’ten uyarlanmıştır.)

Metinler arası model aşamasında, okuyucuların, metinlerdeki çelişkileri belirlemesi, metinlerin kaynaklarını ve bunların birbirleriyle nasıl ilişkili olduklarını bulması gerekir. *Metinler arası model*, her doküman için hem bir kaynak düğümü hem de metin içerikleri ve kaynak düğümleri arasında bağlantılar içerir. Britt ve arkadaşları (1999) metinlerin yazar, tür, yayımlanma tarihi, hedef kitle, yazım amacı vb. gibi özelliklerini dikkate almayı “kaynak kullanma” olarak adlandırmaktadır. Okuyucular, metinlerin kaynak özelliklerini (örneğin, yazar ismi ve unvanı, yayın yeri ve yayın evi bilgisi, yazarın bakış açısı vb.) kullanarak *metinler arası modeli* oluşturur. Doğru bir model oluşturmak için, metinlerin içerikleri; yayın tarihi, yazar kimliği, yazar bakış açısı gibi kaynak özellikleri ile birlikte kodlanmalıdır (Britt & Aglinskas, 2002). *Metinler arası modelde* yer alan düğümler, dokümanlardan seçilen bilgi birimlerini (içerikler), kaynak özelliklerine ve *metinler arası bağlantılara* göre etiketlemeye yarar. Kişinin bir kaynak veya metinle ilgili oluşan bilgisini temsil eder. *Metinler arası bağlantılar*, “kabul etme”, “katılmama”, “destekleme”, “karşı çıkma” ve “lehine/aleyhine kanıt sağlama” gibi *metinler arası karşılaştırma* yapmaya yarayan yüklemeler aracılığıyla, destekleme, zıtlık ve tamamlama gibi çeşitli retorik ilişkiler içerir (Britt & Rouet, 2012). Örneğin metinler arasında “A yazarının nükleer enerji ile ilgili iddiası, B yazarının iddiası ile çelişiyor” şeklinde bir ilişki kurulabilir. Bu şekilde, okuyucu, farklı bilgi birimlerinin nereden geldiğini ve bunların birbiriyle nasıl ilişkili olduğunun zihinsel temsilini oluşturur (Andreassen & Strømsø, 2012; Brå-

ten, Braasch & Salmeron, 2016). *Bütünleştirici zihinsel model aşamasında*, okuyucu her iki metin tabanından elde ettiği durum modellerini, ön bilgilerini kullanarak değerlendirir, yorumlar ve bütünleştirici bir anlama ulaşır. Okuyucular, metinler arası model aşamasında, kaynak ve metin içerikleri arasında oluşturdukları bağlantıları ve etiketleri kullanarak metinlerin içeriğini yorumlar. Bilgi birimlerinin kaynaklarla etiketlenmesi, okuyucunun dokümanlar arasında ayırım yapmasını ve metinler arası bütüncül anlamın oluşmasını kolaylaştırır (Rouet, 2006). Böylece metinler arası model ile bütünleştirici zihinsel model birbirine bağlanır ve bütün süreci ifade eden bir doküman modeli oluşturulmuş olur.

Çoklu metinleri kullanma sürecini ele alan ve yaygın olarak kabul gören bir diğer model de; Çoklu Dokümanlarda Görev Tabanlı Bağlantı Değerlendirme ve İçerik Seçme Modeli [(The Multiple-Document Task-based Relevance Assessment and Content Extraction Model) (ÇD-GÖBDİSM)]'dir. Bu model, daha önce bahsedilen DM'nin daha geniş ve süreç odaklı bir çerçeveye oturtulmuş halidir. Modelin ilk versiyonu Rouet (2006) tarafından geliştirilmiş, daha sonra model Rouet ve Britt (2011) tarafından güncellenmiştir. ÇD-GÖBDİSM, çoklu metinleri kullanma durumunu, görev ve süreç temelli olarak ele alır. Tartışmacı bir metin yazmak veya tartışmalı bir duruma ilişkin bir açıklama yazmak gibi görevler verilen öğrenciler, görev talimatlarını anlamak ve bu bilgilerle bir görev modeli oluşturmak için çok kaynaklı dokümanlara yönelir. Model esasında, okuyucuların yöneldikleri çoklu kaynaklar arasında tutarlı bir "doküman modeli" oluşturma görevini ne kadar iyi yaptıklarını açıklar (Britt & Rouet, 2012).

Rouet ve Britt'e göre (2011) çoklu metinleri kullanma süreci; dış ve iç kaynakların özelliklerine göre şekillenir. Çoklu metinleri kullanma sürecinde üç tür dış kaynaktan söz edilmektedir. Birincisi görev özellikleri, yani okuma görevini belirleyen sözlü ve sözlü olmayan talimatlardır. Görev özellikleri öğrencilerin metinlerle olan ilişkisini şekillendirmede etkilidir. İkinci dış kaynak türü, kullanılan bilgi kaynaklarının ve erişim cihazlarının özellikleridir. Üçüncü tür dış kaynak, okuyucu tarafından üretilen görev ürünleri kümesidir. Okuyucular okuma sırasında, vurgulama, ek açıklamalar, taslaklar, yanıtlar veya karalamalar gibi ürünler oluşturabilir. Okuyucu tarafından üretilen bu ürünler daha sonra okuma sürecine geri bildirim sağlayabilir. Çoklu metinleri kullanma süreci, dış kaynakların yanı sıra, okuyucuların konu alanı ön bilgileri, strateji bilgileri, okuma/araştırma becerileri ve öz düzenleme becerileri gibi iç kaynaklar tarafından da şekillenir.

ÇD-GÖBDİS modeli çoklu doküman kullanımını, beş aşamalı bir süreçle kavramsallaştırır. Birinci adımda, okuyucular görev talimatları ile karşılaşır, verilen talimatlara göre görev hedeflerini yorumlar (örneğin,

GDO içeren ürünleri kullanıp kullanmamamız gerektiğine dair tartışmacı bir metin yazın). Ayrıca, görev hedeflerini gerçekleştirmek için uygulayabilecekleri bir dizi eylem planlayabilir (Rouet & Britt, 2011). İkinci adımda, bireyler görev taleplerini karşılamak için bilgi ihtiyaçlarını değerlendirir ve çoklu kaynaklara yönelir. Üçüncü adım, çoklu dokümanların kullanımını ile ilgili temel davranışları içerir. Bunlar; (a) bir metnin seçilmesi, (b) metnin okunması ve anlaşılması ve (c) mevcut fikirlerin önceden okunan metinlerle bütünleştirilmesi gibi bir dizi alt süreci yansıtır. Özellikle bu adımda öğrenciler, çoklu kaynaklardaki bilgilerin ilişki düzeyini belirler, metinlerin içeriğini işler ve kaynakları değerlendirir. Dördüncü adım, başlangıç görevinde belirtilen ürünün oluşturulması ve güncellenmesi ile ilgilidir. Öğrencilerin çoklu metinlerin zihinsel temsillerini gösteren bir doküman modeli oluşturmaları ve güncellemeler yapmaları beklenir. Son adımda, kişiler oluşturdıkları ürünün görev hedeflerini karşılayıp karşılamadığını değerlendirir. Herhangi bir adımda, okuyucular ürünlerinin görev hedeflerine yeterince hitap etmediğini algıarlarsa, önceki adımlara geri dönebilir (Barzilai & Strømsø, 2018; Bråten, Braasch & Salmeron, 2016; List & Alexander, 2018; Rouet & Britt, 2011).

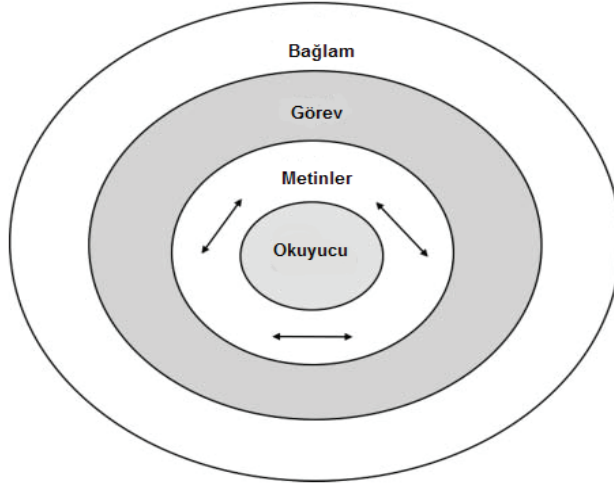
Özetle ÇD-GÖBDİS modeli, okuyucu/öğrencilerin hedef görevlerinin bir parçası olarak birden fazla dokümana yöneldiği, bu dokümanların içeriğini çeşitli açılardan değerlendirdiği ve sonuçta bir doküman modeli oluşturduğu başka bir ifadeyle okuduğu ve değerlendirdiği kaynaklardan hareketle bütüncül bir anlam/ürün/yazı/ödev oluşturduğunu varsayar.

Çoklu metinleri anlama sürecini ele alan modeller, çoklu metinleri anlamayı etkileyen faktörleri belirlemeyi ve çoklu metinleri anlama becerisini geliştirecek stratejiler oluşturmaya katkı sağlamaktadır. Bu bölümde ele alınan DM'nin, çoklu metinlerin anlaşılması sürecinde özellikle bilişsel beceriler üzerine yoğunlaştığı, öğrencilerin kaynak değerlendirme ve sentez metin oluşturma gibi becerilerine öncelik verdiği söylenebilir. ÇD-GÖBDİSM ise, görev hedefiyle ilgili çoklu kaynakları araştırma ve bunları okumayı bir süreç olarak ele almaktadır. Bu sürecin başı için, hem iç kaynakların hem de dış kaynakların önemi vurgulanmaktadır. Çoklu metinleri anlama modelleri arasında görülen farklılıklar, birden çok faktör ile açıklanabilir. Aşağıdaki bölümde, çoklu metinleri anlamayı etkileyen faktörler ele alınacaktır.

4. Çoklu Metinleri Anlamayı Etkileyen Faktörler

Okuduğunu anlama çok boyutlu bir süreç olduğu için bu süreçte etkili olan faktörler de çeşitlilik göstermektedir. Okuma eğitimi alanındaki uzmanlar, bu değişkenleri birbirlerinden farklı şekillerde sınıflayarak ifade etmektedir. Okuma, sosyokültürel bir bağlam içerisinde metin ve okuyucu arasında gerçekleşen ve okuyucunun bu süreçte gerçekleştirdiği etkinliklerle belirginleşen bir faaliyettir (RAND, 2002). Bireylerin okudu-

ğunu anlama başarılarının, bu değişkenlere bağlı olarak farklılaştığı savunulmaktadır. Okuma becerisi için genelde yapılan bu açıklamalar, çoklu metinleri anlama sürecinde de geçerlidir. Çoklu metinleri okuma süreci, sosyokültürel bir bağlamda, belli bir görev hedefi için okuyucu ve çoklu metinler arasında geçen etkileşimli bir süreçtir. Bu sürecin bileşenleri Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Çoklu Metinleri Okuma Sürecinin Bileşenleri (Kaynak: List ve Alexander, 2017)

Bu çalışmada, çoklu metinleri anlama becerisini etkileyen faktörler, yukarıdaki şekilde verilen bileşenlerine bağlı olarak dört başlıkta ele alınmıştır.

4.1. Çoklu Metin Faktörü

Çoklu metinleri anlama sürecini etkileyen önemli bir faktör, okuma sürecinde kullanılan metinlerdir. Okuyucular, belirli bir görev veya kişisel bir amaç için bir dizi metin okumaya yönelebilir. Aynı durumu ele alan çoklu metinleri okumak, okuyucu için zorlayıcı bir etkinlik olacaktır. Metinlerin sayısı, basılı ve ekrandan oluşu, dinamik ve sabit oluşu, farklı türlerde ve şekillerde oluşu, retorik ilişkileri vb. birçok özellik okuyucuların çoklu kaynaklardan bütüncül bir anlam çıkarmasını etkileyebilir. Metinlerde kullanılan anlatım biçimi, dil ve üslup da anlam üzerinde etkili olmaktadır.

Okuyucular için çoklu metinler, daha fazla bilgi hacmi ile karşılaşma anlamına gelmekte ve bu bilgi hacmini bütünleştirme de zor bir etkinlik olarak görülmektedir (Britt & Aglinskias, 2002). Çoklu metinler tekli metinlere göre daha hacimli olmalarının yanında, metinler arasında birbirini

doğrulayan, tamamlayan veya bir diğeriyle çelişen bilgiler görülebilmektedir. Örneğin A ve B iki bilgi birimi olarak düşünüldüğünde okuyucu birinci metinde A bilgisiyle, ikinci metinde A+B bilgisiyle, üçüncü metinde $A \neq B$ bilgisiyle, dördüncü metinde $A=B$ bilgisiyle karşılaşabilir. Aynı konuyu ele alan metinler, bu örnekteki gibi birbirini tamamlayıcı bilgiler içerdikleri gibi çelişkili içerikler de barındırabilir. Çoklu metinleri anlama sürecinin önemli bir zorluğu budur. Braasch ve arkadaşları (2012), çelişkili metinlerle karşılaşan okuyucuların, metinlere daha uzun süre dönme eğiliminde olduklarını ve okuma sürecinde daha çok çaba harcadıklarını tespit etmiştir.

Çoklu metinlerde sunulan bilgiler, okuyucu tarafından güvenilir ve faydalı bulunmalıdır. Okuyucu metinleri, bu yönden değerlendirirken kaynak özelliklerini göz önünde bulundurmaktadır. Kaynakların güvenilirliği, çoklu metinleri okuma sürecinde hayati bir role sahiptir. Okuyucular, yazarın bilgisine, uzmanlık alanına, bilgiyi aktarma yeteneğine bakarak metnin güvenilirliğine karar verebilir. Metinler arasında çelişkiler olduğu zaman okuyucu kimin ne dediğine daha çok dikkat eder (Bråten vd. 2018). Metinleri oluşturan yazarların isimleri, uzmanlık alanları, kullandıkları üslup vb. özellikler, okuyucunun metni güvenilir kabul etmesinde etkilidir.

Okuyucuların farklı kaynaklardan okudukları bilgileri ve bu bilgilerin nereden aldıklarını, daha iyi hatırlayabilmeleri için metin kaynakları ve içerikleri arasında bazı bağlantılar kurmaları gerekmektedir (Rouet, Britt & Potocki, 2019). DM'ye göre okuyucular; kaynak ve içerik arasında bağ kurarken metinlerin kaynak özelliklerini kullanır. Kaynak kullanımı adı verilen süreç, okuyucuların çoklu metinlerdeki bilgileri okurken kaynakların çeşitli özelliklerini göz önünde bulundurmalarını ifade etmektedir. Okuma sürecinde çoklu metinlerin; yazarı, basım yılı, içerisinde bulundukları eser veya dijital ortam vb. özelliklere dikkat etmeleri, bilgileri kodlamayı kolaylaştırmaktadır. Okuyucular, metinlerdeki iddiaları değerlendirirken kaynaklara ait bu bilgileri dikkate alırlar. Daha güvenilir buldukları bir sitede okudukları haber veya basım yılı açısından daha güncel olan bir kaynakta okudukları bilgiye daha fazla itibar edeceklerdir. Araştırmalar, metinlerin okuma amacına/görevine uygun olmasının, çelişkili olmasının ve bilginin tek bir metin yerine birden fazla metin içerisinde sunulmasının, okuyucuların dikkatlerini arttırdığını ve bütüncül bir anlam oluşturmalarını kolaylaştırdığını göstermektedir (Rouet, Britt & Potocki, 2019).

4.2. Görev Faktörü

Çoklu metinleri okuma etkinliği, belli bir görev veya amaç ile başlamaktadır. Okuyucuyu, çoklu metinlere yönelmeye motive eden bir görev veya amaç bulunmalıdır. Görev, belli bir zaman diliminde çoklu metinler-

le ilgili tamamlanması gereken özet çıkarma, eleştirel bir metin yazma vb. gibi bir faaliyettir. Görevin hedefleri, zevk için okuma, derinlemesine bir öğrenme için okuma, bilgi için okuma vb. amaçları kapsayabilir (OECD, 2019). Okuyucuların çoklu metinlerdeki bilgileri bulma ve bütünleştirme gibi becerileri görev hedeflerinden etkilenir. Okuyucuların göreve yükledikleri anlam, çoklu metinleri okuma performanslarında etkilidir.

Okuyucuların, bileşenli veya çelişkili bilgiler barındıran çoklu metinlerde daha çok çaba gösterdikleri bilinmektedir. Okurlar, fazladan çabayı yalnızca hedeflerine ulaşmak için ihtiyaç duydukları ölçüde gösterirler (Rouet, Britt & Potocki, 2019). Araştırmacılar, çoklu metinleri okuma sürecinde görev faktörünün etkisini belirlemek için öğrencilere; tartışmacı bir metin yazma, özet yazma, bir açıklama yazma vb. görevler vermektedir. Bråten ve Strømsø (2009) çoklu metinleri özet veya tartışmacı bir metin yazma görevi için okuyanların genel bir bakış elde etmek için okuyanlara göre daha iyi anladıklarını belirlemiştir. Okuyucular görev için okuduklarında, metinlerin görev hedefine uygunluğunu daha iyi değerlendirmekte ve bilgileri daha iyi bütünleştirmektedir.

4.3. Okuyucu Faktörü

Çoklu metinleri okuma sürecinin en önemli bileşeni okuyucudur. Okuyucudan kaynaklanan bireysel farklılıklar, çoklu metinleri anlama sürecini etkilemektedir. Okuyucuların; bilişsel, üstbilişsel ve duyuşsal özellikleri, çoklu metinleri anlama sürecinde etkin rol almaktadır. Okuyucu özelliklerine bu başlıklar altında aşağıda yer verilmiştir.

Bilişsel Özellikler: Tekil metinleri okuma sürecinde geçerli olan pek çok bilişsel özellik çoklu metinleri okuma sürecinde de etkilidir. Okuyucuların; akıcı okuma becerileri, çalışma belleği kapasiteleri, ön bilgileri, kalıplaşmış tutum ve inançları, okuma stratejilerini kullanma düzeyleri vb. bilişsel becerileri çoklu metinleri anlama sürecinde etkin rol almaktadır (Barzilai & Strømsø, 2018).

Akıcı okuma becerisi, anlama sürecinde önemli derecede rol almaktadır. Öğrenciler akıcı bir şekilde okuduklarında ancak anlamak için yeterli bilişsel kaynaklara sahip olur (Tompkins, 2006). Belirli bir hız ve doğrulukta olmayan okuma eyleminin anlama ile sonuçlanması mümkün değildir. Çoklu metinleri okuma sürecinde, akıcı okuma gibi çalışma belleği de rol almaktadır.

Çalışma belleği, kısa süreli bellekte tutulan bilginin kullanımı ve hedefe yönelik değişimlenmesi (manipülasyonu) olarak tanımlanmaktadır. Çalışma belleği, öğrenme, anlama, muhakeme ve diğer bilişsel süreçlerde merkezi bir rol oynayan bir bellek türüdür (Gathercole, 2008'den akt. Sayar ve Turan, 2012). Okuduğunu anlama sürecinde, metinden alınan bilgi parçaları ile okuyucuların ön bilgileri arasında anlamsal bağlantı-

ların oluşturulması gerekir. Bu sürecin okuyucuların çalışma belleğinde gerçekleştiği varsayılır (Barzilai & Strømsø, 2018). Okuduğunu anlama alanında yapılan araştırmalarda, çalışma belleği kapasitesinin anlama becerisini etkilediği bulunmuştur. Çoklu metinlerde bulunan bilgi parçalarını bir araya getirme, uzun süreli bellekte yer alan bilgilerle eşleştirme, çelişkili bilgilerle başa çıkma vb. işlemler çalışma belleğinin kapasitesiyle yakından ilişkilidir.

Ön bilgiler, önceden edinilen ve uzun süreli belleğe kaydedilen çeşitli bilgi kümeleridir (Kurnaz, 2018). Okuma sürecinde, öğrenciler okuduklarıyla ön bilgileri arasında bağ kurmak için içerik ve dille ilgili ön bilgilerini harekete geçirir (Tompkins, 2006). Okuyucular, içeriksel ön bilgileri aracılığıyla metnin anlamını zihinlerinde yapılandırabilir (Kintsch ve Rawson, 2005). İçeriksel ön bilgiler, kişisel ve çok yönlüdür. Okuyucuların genel kültür bilgileri, kelime hazineleri ve konu alanı bilgileri okuma sürecinde kullanılan içeriksel ön bilgileri oluşturmaktadır. Kintsch'in (1988; 1998) geliştirdiği YB modeline göre öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgileri metnin kavranması üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Metnin zihinsel temsillerinin oluşturulması için okuyucunun metinden edindiği bilgileri, ön bilgileriyle bütünleştirmesi gerekir. Bu sağlandığında okuyucu daha derin anlam seviyelerine ulaşabilecek, okuduklarından çıkarım yapabilecek ve metinden edindiği bilgileri hafızasında daha kolay saklayabilecektir. Araştırmalar ön bilginin, çoklu metinlerin anlaşılmasında da önemli olduğunu göstermektedir. Sınırlı ön bilgiye sahip okuyucuların çoklu metinlerdeki bilgileri bütünleştirmekte zorlandıkları rapor edilmektedir (Bråten, Anmarkrud vd. 2014; Wineburg, 1991). Ön bilgiler, okuyucuların metinler arasında bağlantı kurmasını ve çıkarım yapmasını kolaylaştırdığı için çoklu metinleri anlama sürecinde etkilidir.

Kalıplaşmış tutum ve inançlar; okuma konusu ile ilgili okuyucuların, geçmiş yaşantılarına bağlı olarak geliştirdiği kalıplaşmış inanç ve tutumları bulunmaktadır. Okuyucunun konu alanıyla ilgili sahip olduğu ön bilgilerin düzeyi okuduklarını anlamlandırmayı kolaylaştırır. Okuyucuların sahip olduğu, yanlış ön bilgiler, olumsuz tutumlar ve kalıplaşmış yargılar yeni bilgilerin öğrenilmesini engeller. Kalıplaşmış tutum ve yargılar; çoklu metinleri okuma sürecinde, okuyucuların metinleri sağduyulu bir şekilde değerlendirmesine engel olabilir.

Okuma stratejileri, Okuma stratejileri, öğrencilerin okuduklarını anlamalarını kolaylaştıran ve okuma sürecinde karşılaştıkları problemlerin çözümüne katkı sağlayan bilinçli eylemleri içermektedir. Okuma stratejileri, okuyucuların hem bilgi edinme, bilgiyi organize etme ve dönüştürmede hem de kendi okuma süreçlerini düşünme ve yönlendirmede kullandıkları işlemsel bilgi biçimlerini ifade etmektedir (Bråten ve Samuelstuen, 2004). Belli bir konuda çoklu kaynaklardan okuma yapan biri, metinler

arasında karşılaştığı, destekleyici ve çelişkili bilgileri bütünleştirebilmek için çeşitli stratejiler kullanacak. Bu stratejiler tekli metinleri okurken kullanılan stratejilerden oldukça farklıdır. Özellikle kaynak sorgulama, metinler arası ilişkiler kurma, detaylandırma, kendini açıklama gibi stratejiler çoklu metinlerin başarılı bir şekilde anlaşılmasında önemli bir rol oynamaktadır (Barzilai & Strømsø, 2018).

Üstbilişsel Özellikler: Üstbiliş, kişinin kendi bilişi hakkındaki bilgisi ve kendi bilişsel süreçlerini kontrol etme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Flavell, 1979). Çoklu metinleri anlama bağlamında, üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel beceriler üzerinde durulmaktadır. Üstbilişsel bilgi olarak, okuyucuların epistemik inançları yani bilgi doğası hakkındaki görüşleri öne çıkmaktadır (Barzilai & Strømsø, 2018). Okurların epistemik inançları, çoklu metinleri anlama becerilerini etkilemektedir. Bråten vd. (2011), epistemik inanç ölçeğinin dört boyutu ile DM arasında bağlantılar olduğunu savunmaktadır. Özellikle bilginin basitliği ve bilginin gerekçelendirilmesine yönelik epistemik inançların, okuyucuların zihinsel model geliştirmelerinde etkili olduğunu savunur. Örneğin, bilginin teorik ve karmaşık (gerçeklere dayalı ve basit olmaktan ziyade) olduğuna inanan bir okuyucu, daha fazla metinler arası detaylandırma ve genel bakış oluşturma davranışı sergileyecektir. Bilginin gerekçelendirilmesini daha çok benimseyen bir okur, üstbiliş stratejilerini daha fazla kullanacak, metinlerdeki iddiaların doğruluğu için daha fazla kriter belirleyecek ve bilimsel metinlere daha fazla güven duyacaktır.

Okuyucuların bilginin gerçekte ne olduğu ve bilgiyi nasıl kazandığını konusundaki inançları, çoklu metinlerdeki çelişkili bilgileri anlamlandırmada etkilidir. Örneğin, bilgiyi geçici ve değişken olarak gören okuyucular, bilginin kesin ve değişmez olduğuna inananlara göre argüman görevlerine daha iyi yanıt vermektedir (Gil vd., 2010). Bu etkiler epistemik inançların, çoklu metinleri anlama sürecinde okuyucuların hedeflerini ve eylemlerini etkileyecek önemli faktörler olduğunu göstermektedir.

Çoklu metinlerden anlam oluşturma; kaynakları izleme ve değerlendirme, metinler arasında bağlantı kurma, anlamayı izleme, daha sonra neyi okuyacağına, neyi yeniden okuyacağına ve çeşitli kaynak ve iddialara ne kadar ağırlık verileceğine karar verme gibi çoklu bilişsel süreçleri içerir (Barzilai & Strømsø, 2018). Çoklu metinleri anlama süreci, bu yönüyle üstbilişsel becerileri daha çok kullanmayı gerektirir. Çoklu metinleri anlama sürecinin başarısı için planlama, izleme ve değerlendirme gibi üstbilişsel stratejiler etkin bir şekilde kullanılmalıdır.

Duyuşsal Özellikler ve Motivasyon: Okuyucuların konu ilgisi, motivasyonu, öz yeterlikleri ve duyguları, hem çoklu metinlerin işlenmesine hem de bütüncül anlama ulaşmaya rehberlik eder. Çoklu metinlerin okunması sürecinde karşılaşılan; merak, kaygı, kafa karışıklığı, şaşkın-

lık ve zevk gibi duygular, bilginin yapılandırılmasında etkili olduğu için epistemik duygular olarak adlandırılmaktadır (Barzilai & Strømsø, 2018). Tartışmalı sosyobilimsel konularda okurken bu duyguların farklı bir rolü vardır. Kuşkusuz, duygusal bir bileşeni olan sosyobilimsel konularla ilgili tutum farklılıkları, öğrenme sürecini etkiler (örneğin, tutumundan dolayı karşı kanıtları göz ardı etmek) (Trevors vd. 2017).

Kontrol değer teorisine göre, epistemik inançlar ile öğrenme görevi arasındaki fark, bilişsel uyumsuzluğa ve kontrolün aniden kaybına neden olabilir. Bunun şaşkınlık, kafa karışıklığı, hayal kırıklığı, kaygı veya can sıkıntısı içeren (ancak bunlarla sınırlı olmayan) farklı duygusal deneyimlere yol açacağı tahmin edilmektedir. Bilişsel uyum söz konusu olduğunda merak da zevk de mümkün olabilir (Muis vd., 2015). Araştırmalar olumlu epistemik duyguların çoklu metinleri anlamayı kolaylaştırdığını göstermektedir.

Okuma motivasyonu, bireylerin okumaya ayıracakları zamanı, okuma eğilimlerini, okuma sürecinde gösterecekleri çabayı etkileyen; okumaya yönelik ilgi ve merakı oluşturan temel bir yapıdır (Yıldız & Aktaş, 2015). Çoklu metinleri okuma sürecine yönelme ve bu etkinliği sürdürme önemli derecede motivasyon gerektirmektedir. Çoklu metinleri okuma sürecinde, kişilerin okunan materyallere, ilgi ve merak duyması anlamayı arttırmaktadır. Bråten vd. (2013) göre, metinler arasındaki çelişkileri anlamak için gerekli olan yüksek düzeydeki bilişsel katılımdan dolayı motivasyon, tekil metinleri anlama ile karşılaştırıldığında çoklu metinlerde daha kritik bir role sahiptir.

4.4. Sosyokültürel Bağlam Faktörü

Okuduğunu anlama sürecinde etkili olan faktörlerden birisi de bağlamdır. Bağlam, okuyucunun metni okurken içinde bulunduğu şartları ifade eder (Filizok, 2008). Okuma ortamı psikolojik, sosyal ve fiziksel ortam olarak üç yönden ele alınmaktadır (Güneş, 2007). Öğrencinin içerisinde bulunduğu sosyokültürel çevre, öğrencinin dil gelişimi ve okuduğunu anlama becerisini etkilemektedir. Sosyokültürel özellikler, öğrencilerin alışkanlıklarını ve değer yargılarını da önemli ölçüde belirlemektedir. Öğrencilerin sosyoekonomik durumları, içerisinde bulundukları aile ve toplumun kültürel özellikleri onların çeşitli tutum ve inançlarının şekillenmesinde rol almaktadır. Öğrencilerin, çoklu metinleri okuma sürecine getirdikleri tutum ve inançlar, metinleri anlama ve değerlendirme becerilerini etkiler.

5. Özet ve Sonuç

Günümüzün bilgi çağında okuyucular, hem basılı hem de çevrimiçi olarak çok çeşitli kaynaklardan gelen metinsel bilgilerle karşı karşıyadır. Çoklu metinlere yoğun bir şekilde maruz kalan günümüz okuyucusunun;

farklı metin tabanlı bilgi kaynaklarını okuması, anlaması, değerlendirmesi ve bu bilgileri birbiriyle karşılaştırarak bunlar hakkında bütüncül bir anlam oluşturmaları gerekmektedir. Okuyucuların birden fazla bilgi kaynağına yönelmesi, geleneksel bir şekilde yapılan okuduğunu anlama tanımlarını yetersiz kılmıştır. Bu nedenle araştırmacılar, çoklu metinleri anlama sürecini açıklamaya yönelmiştir.

Okumaya ilişkin yapılan araştırmalar, geleneksel olarak okuyucuların tekli metinlerle nasıl ilgilendiklerini ve onları nasıl anlamlandırdıklarını aydınlatmayı amaçlamaktadır. Okuduğunu anlama denilince genellikle tekli bir metnin anlamlandırılma süreci akla gelmekte ve uzun yıllardır yapılan tanımların bu doğrultuda olduğu görülmektedir. Son yıllarda insanların bilgi kaynağına erişim hızının artması, tekli metin paradigmasının yetersiz olabileceğini göstermiştir (Stromso & Bråten, 2013). Çoklu metinleri anlama, bir durum veya konuyla ilgili daha detaylı bilgi sahibi olabilmek için birden fazla kaynaktan alınan metin yapılarıyla etkileşime girme sürecidir (Bråten, Anmarkrud, Brandmo, & Strømsø, 2014). Bu kavram literatürde, “çoklu doküman okuryazarlığı” ve “çoklu kaynakları anlama” olarak da geçmektedir.

Çoklu kaynakları anlama sürecini bilişsel becerilerle açıklayan ilk modellerden biri, Perfetti ve arkadaşları tarafından (Perfetti, Rouet & Britt, 1999) geliştirilen Doküman Modeli’dir. Model, okuyucuların genellikle birbiriyle çelişen birden fazla metni okuduklarında, bu metinlerin tutarlı zihinsel temsillerinin nasıl oluşturabileceğini açıklamak için geliştirilmiştir (Perfetti vd. 1999; Rouet, 2006). DM, birbiriyle çelişen iddialara sahip birden fazla metin okunduğunda YBM’de belirtilen süreçlere ek olarak iki zihinsel temsilin daha oluştuğunu belirtir. Okuyucunun çelişen iddialardan hangisine inanacağını seçmesinde, hem metinlerin içeriğindeki bilgiler hem de metinlerin kaynakları önemli derecede rol oynamaktadır. Okuyucunun bu metinleri okurken iki düzeyli (metinler arası model ve bütünleştirici zihinsel model), zihinsel bir süreç gerçekleştirmesi gerekir.

Çoklu metinleri okuma süreci, sosyokültürel bir bağlamda, belli bir görev hedefi için okuyucu ve çoklu metinler arasında geçen etkileşimli bir süreçtir. Bireylerin çoklu metinleri anlama başarıları; çoklu metin, görev, okuyucu ve bağlam faktörlerinden etkilenmektedir. Çoklu metinleri anlama sürecini etkileyen önemli bir faktör, okuma sürecinde kullanılan metinlerdir. Okuyucular, belirli bir görev veya kişisel bir amaç için bir dizi metin okumaya yönelebilir. Aynı durumu ele alan çoklu metinleri okumak, okuyucu için zorlayıcı bir etkinlik olacaktır. Metinlerin sayısı, basılı ve ekrandan oluşu, dinamik ve sabit oluşu, farklı türlerde ve şekillerde oluşu, retorik ilişkileri vb. birçok özellik okuyucuların çoklu kaynaklardan bütüncül bir anlam çıkarmasını etkileyebilir. Metinlerde kullanılan anlatım biçimi, dil ve üslup da anlam üzerinde etkili olmaktadır.

Çoklu metinleri okuma etkinliği, belli bir görev veya amaç ile başlamaktadır. Okuyucuyu, çoklu metinlere yönelmeye motive eden bir görev veya amaç bulunmalıdır. Görev, belli bir zaman diliminde çoklu metinlerle ilgili tamamlanması gereken özet çıkarma, eleştirel bir metin yazma vb. gibi bir faaliyettir. Görevin hedefleri, zevk için okuma, derin bir kavrayış için okuma, bilgi için okuma vb. amaçları kapsayabilir (OECD, 2019). Okuyucuların çoklu metinlerdeki bilgileri bulma ve bütünleştirme gibi becerileri görev hedeflerinden etkilenir. Okuyucuların göreve yükledikleri anlam, çoklu metinleri okuma performanslarında etkilidir.

Çoklu metinleri okuma sürecinin en önemli bileşeni okuyucudur. Okuyucudan kaynaklanan bireysel farklılıklar, çoklu metinleri anlama sürecini etkilemektedir. Okuyucuların; bilişsel, üstbilişsel ve duyuşsal özellikleri, çoklu metinleri anlama sürecinde etkin rol almaktadır. Öğrencilerin sosyoekonomik durumları, içerisinde bulundukları aile ve toplumun kültürel özellikleri onların çeşitli tutum ve inançlarının şekillenmesinde rol almaktadır. Öğrencilerin, çoklu metinleri okuma sürecine getirdikleri tutum ve inançlar, metinleri anlama ve değerlendirme becerilerini etkiler.

Sonuç olarak günümüz toplumunda mevcut olan büyük bilgi yığını nedeniyle eğitimciler, öğrencilerin birden çok kaynaktan ve çok sayıda metinde yer alan bilgiyi nasıl öğrendiklerini anlamak zorundadır (Rouet, 2006). Eğitimcilerin çoklu metinler konusunda öğrencilerine daha fazla yardımcı olabilmesi için bu konunun teorik ve uygulamalı olarak daha fazla ele alınması gerekmektedir. Literatürde son çeyrek asırda ilgi görmeye başlayan çoklu kaynakların kullanılması konusıyla ilgili ülkemizde yapılan çalışmaların sayısı oldukça azdır. Genç nesilleri çağın gerektirdiği bilişsel beceriler ile donatmak için çoklu metinleri okuma ve anlama alanında daha fazla teorik ve uygulamalı çalışmaya ihtiyaç vardır.

Kaynakça

- Akyol, H. (2011). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Altun, A. (2002). Hipermetin ortamlarında okuma ve öğrenme: Bilgi oluşturma sürecinde epistemik kabullerin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), 353-375.
- Andreassen, R., & Strømsø, H.I. (2012). Reading about health risks: Who and what to trust? A research review. In K.P. Knutsen, S. Kvam, P. Langemeyer, A. Parianou, & K. Solfeld (Eds.) *Narratives of risk: Interdisciplinary studies* (pp. 255-274). Münster: Waxman.
- Anmarkrud Ø., Ferguson L.E. (2013) Comprehending multiple texts. In: *New voices in norwegian educational research. new research – new voices*. SensePublishers, Rotterdam. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-464-2_4
- Barzilai, S., & Strømsø, H. I. (2018). Individual differences in multiple document comprehension. In J. L. G. Braasch, I. Bråten & M. T. McCrudden (Eds.), *Handbook of multiple source use* (pp. 99– 116). New York, NY, London, UK: Routledge.
- Braasch, J. L. G., Rouet, J.-F., Vibert, N., & Britt, M. A. (2012). Readers' use of source information in text comprehension. *Memory and Cognition*, 40, 450–465. <https://doi.org/10.3758/s13421-011-0160-6>.
- Braasch, J. L. G.; Bråten, I.; McCrudden, M. T. (2018). Introduction to research on multiple source use. In: Braasch, Jason L. G.; Bråten, Ivar; McCrudden, Matthew T. (eds.). *Handbook of multiple source use* (pp. 1-13). New York: Routledge.
- Braasch, J. L., & Bråten, I. (2017). The discrepancy-induced source comprehension (D-ISC) model: Basic assumptions and preliminary evidence. *Educational Psychologist*, 52(3), 167–115. doi:10.1080/00461520.2017.1323219
- Bråten, I. & Strømsø, H. I. (2009). Effects of task instruction and personal epistemology on the understanding of multiple texts about climate change. *Discourse Processes*, 47(1), 1–31.
- Bråten, I., & Samuelstuen, M. S. (2004). Does the influence of reading purpose on reports of strategic text processing depend on students' topic knowledge? *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 324-336.
- Bråten, I., & Strømsø, H. I. (2006). Constructing meaning from multiple information sources as a function of personal epistemology: The role of Text-processing strategies. *Information Design Journal*, 14(1), 56–67. <https://doi.org/10.1075/idj.14.1.07bra>
- Bråten, I., Anmarkrud, Ø., Brandmo, C., & Strømsø, H. I. (2014). Developing and testing a model of direct and indirect relationships between individual

- differences, processing, and multiple-text comprehension. *Learning and Instruction*, 30, 9–24. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.11.002>.
- Bråten, I., Braasch, J. L., & Salmeron, L. (2016). Reading multiple and non-traditional texts: New opportunities and new challenges. In E. B. Moje, P. Afflerbach, P. Enciso, & N. K. Lesaux (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. V). New York, NY: Routledge.
- Bråten, I., Britt, M. A., Strømsø, H. I., & Rouet, J. F. (2011). The role of epistemic beliefs in the comprehension of multiple expository texts: Toward an integrated model. *Educational Psychologist*, 46, 48–70. doi:10.1080/00461520.2011.538647
- Bråten, I., Ferguson, L. E., Anmarkrud, Ø., & Strømsø, H. I. (2013). Prediction of learning and comprehension when adolescents read multiple texts: The roles of word-level processing, strategic approach, and reading motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 321–348. doi:10.0117/s11145-012-9371-x
- Bråten, I., McCrudden, M.T., Stang Lund, E., Brante, E.W., & Strømsø, H.I. (2018). Task-oriented reading with multiple documents: Effects of topic familiarity, author expertise, and content relevance on document selection, processing, and use. *Reading Research Quarterly*, 53(3), 345–365. <https://doi.org/10.1002/rrq.197>
- Britt, M. A., & Aglinskias, C. (2002). Improving students' ability to identify and use source information. *Cognition and Instruction*, 20(4), 485–522. doi:10.1207/S1532690XCI2004_2
- Britt, M. A., Perfetti, C. A., Sandak, R., & Rouet, J.-F. (1999). Content Integration and source separation in learning from multiple texts. In S. R. Goldman, A. C. Graesser, & P. van den Broek (Eds.), *Narrative comprehension, causality, and coherence: Essays in honor of Tom Trabasso* (pp. 209–233). Mahwah, NJ: Erlbaum
- Britt, M., & Rouet, J. (2012). Learning with multiple documents: Component skills and their acquisition. In J. Kirby & M. Lawson (Eds.), *Enhancing the Quality of Learning: Dispositions, Instruction, and Learning Processes* (pp. 276–314). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781139048224.017
- Bruning, R. H., Schraw, G. J., and Norby, M. N. (2014). Bilişsel psikoloji ve öğretimi. (Çev. Ed. Z. N. Ersözlü ve R. Ülker). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Eserin orijinali 2014'te yayımlandı.).
- Cameron, C. E. (2018). Multiple document question instruction: Promoting multiple document thinking through inquiry. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, The Pennsylvania State University The Graduate School College of Education, Pennsylvania USA.
- Common Core State Standards Initiative. (2010). *Common Core state standards for English language arts and literacy in history/social studies, science,*

- and technical subjects.* http://www.corestandards.org/assets/CCSSI_ELA%20Standards.pdf adresinden 10 Aralık 2020’de alınmıştır.
- Çakmak, E. (2005). İlköğretim öğrencilerinin hiper metinsel okuma süreçlerinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Filizok, R. (2008). Okuma süreci. <http://www.egc-edebiyat.org/docs/480.pdf> adresinden 20 Aralık 2017’de alınmıştır.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Geçici, F. (2019). Sentez metin yazmaya yönelik düzenlenen eğitimin yedinci sınıf öğrencilerinin sentez metin yazma becerilerine etkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Gil, L., Bråten, I., Vidal-Abarca, E., & Stromso, H. I. (2010). Summary versus argument tasks when working with multiple documents: Which is better for whom? *Contemporary Educational Psychology*, 35, 157–173.
- Goldman, S. R., Lawless, K. A., Pellegrino, J. W., Braasch, J. L.G., Manning, F. H., & Gomez, K. (2012). A technology for assessing multiple source comprehension: An essential skill of the 21st century. In M. Mayrath, J. Clarke-Midura, & D. H. Robinson (Eds.), *Technology-based assessments for 21st century skills: Theoretical and practical implications from modern research* (pp. 171–207). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2014). Anlama modelleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 9, 59-74.
- Kintsch, W., & Rawson, K. A. (2005). Comprehension. In M. J. Snowling and C. Hulme (Eds), *The science of reading: A handbook* (pp. 209-226). Oxford: Blackwell.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, England: Cambridge University.
- Kurnaz, H. (2018). Bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- List, A., & Alexander, P. A. (2017). Analyzing and integrating models of multiple text comprehension. *Educational Psychologist*, 52(3), 143–147. doi:10.1080/00461520.2017.1328309

- List, A., & Alexander, P. A. (2018). Cold and warm perspectives on the Cognitive Affective Engagement Model of Multiple Source Use. In J. L. G. Braasch, I. Bråten, & M. T. McCrudden (Eds.), *Handbook of multiple source use* (pp. 34–54). New York, NY: Routledge. doi:10.4324/9781315627496-3
- Muis, K. R., Pekrun, R., Azevedo, R., Sinatra, G., Trevors, G., Meier, E., & Heddy, B. (2015). The curious case of climate change: Epistemic emotions mediate relations between epistemic beliefs, learning strategies and learning outcomes. *Learning and Instruction*, 39, 168–183. doi: 10.1016/j.learninstruc.2015.06.003.
- OECD. (2014). *Education at a glance: OECD indicators*. <http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf>. adresinden 10 Aralık 2020’de alınmıştır.
- OECD. (2019). *PISA 2018 assessment and analytical framework*. . adresinden adresinden 10 Aralık 2020’de alınmıştır.
- Perfetti, C. A., Rouet, J.-F., & Britt, M. A. (1999). Toward a theory of documents representation. In H. van Oostendorp & S. R. Goldman (Eds.), *The construction of mental representations during reading* (pp. 99–122). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Perfetti, C., Landi, N., and Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In M. J. Snowling, and C. Hulme (Eds), *The science of reading: A handbook* (pp. 227-253). Oxford: Blackwell.
- RAND Reading and Study Group (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.
- Rouet, J. F. (2006). *The skills of document use: From text comprehension to Web-based learning*. Mahwah, N.J: L. Erlbaum.
- Rouet, J. F., & Britt, M. A. (2011). Relevance processes in multiple documents comprehension. In M. T. McCrudden, J. P. Magliano, & G. Schraw (Eds.), *Text relevance and learning from text* (pp. 19–52). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Rouet, J., & Britt, A. (2014). Multimedia Learning from Multiple Documents. In R. Mayer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* Cambridge Handbooks in Psychology, (pp. 813-841). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781139547369.039
- Rouet, J., & Britt, M. A. (2012). Relevance processes in multiple document comprehension. In M. T. McCrudden, J. P. Magliano, & G. Schraw (Eds.), *Text relevance and learning from text* (pp. 19–52). Charlotte, NC: Information Age.
- Rouet, J., Britt, M., & Potocki, A. (2019). Multiple-text comprehension. In J. Dunlosky & K. Rawson (Eds.), *The Cambridge Handbook of Cognition and Education* Cambridge Handbooks in Psychology, (pp. 356-380). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781108235631.015

- Rouet, J.-F., Britt, M. A., Mason, R. A., & Perfetti, C. A. (1996). Using multiple sources of evidence to reason about history. *Journal of Educational Psychology*, 88, 478–493.
- Sanır, H. (2017). *Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinde okuduğunu anlamayı etkileyen faktörlerin karşılaştırılması: Aracı model testi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sayar, F., & Turan, F. (2012). Okuma gelişiminde üst dil farkındalığı, ses bilgisel süreçler ve bellek süreçlerinin etkisi: Kısa süreli bellek ve çalışma belleği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13(2), 49-64.
- Stromso, H.I., & Bråten, I. (2013). Multiple documents literacy. In L.H. Meyer (Ed.), *Oxford Bibliographies in Education*. New York: Oxford University Press.
- Tompkins, G. E. (2006). *Literacy for the 21st century: A balanced approach*. (4th edition). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Topçu, M. S. (2010). Development of attitudes towards socioscientific issues scale for undergraduate students. *Evaluation & Research in Education*, 23(1), 51-67.
- Trevors, G. J., Muis, K. R., Pekrun, R., Sinatra G. M., Muijselaar, M. M. L. (2017). Exploring the relations between epistemic beliefs, emotions, and learning from texts. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 116-132. doi: 10.1016/j.cedpsych.2016.10.001
- Wineburg, S. S. (1991). Historical problem solving: a study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83, 73. doi:10.1037/0022-0663.83.1.73.
- Yurtman Kaçar, H. (2018). Validating multiple-text reading tasks in foreign language proficiency tests through verbal protocols and eye tracking. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bölüm 33

**ERGEN İNTİHARLARINA ETKİ EDEN
FAKTÖRLER ÜZERİNE BİR ANALİZ :**

“İNTİHAR ODASI” FİLMİ

Ertuğrul TALU¹

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Ahi Evran Üniversitesi, etalu@ahievran.edu.tr. ORCID ID: 0000-0002-3062-6130.

GİRİŞ

İntihar geçmişten günümüze başta felsefe olmak üzere psikoloji, sosyoloji, antropoloji ve tıp gibi birçok bilim alanında ele alınıp, incelenmiş bir olgudur (Yağdıran,2019). Aynı zamanda Önemli bir halk sağlığı sorunu da olan intihar, Dünya Sağlık Örgütü (2017) verilerine göre, özellikle ergenler arasında en başta gelen ölüm nedenlerinden birisi olarak belirtilmektedir (Hinduja ve Patchin, 2018; WHO, 2017).

Literatür incelendiğinde intihar kavramının çok farklı ifadelerle tanımlamalarının yapıldığı görülmektedir. Bu tanımlardan dikkat çeken birkaçı şöyle sıralanabilir; “Kendini öldüren insanın eylemi” (Littre, 1883). “Dayanılmaz derecede ağır ruhsal acı ve sorunları olan, şaşırılmış, bozulmuş ve gücü azalmış benliğin çözüm arayıcı bir eylemi” (Shneidman, 1998). “kişinin kendi özgür iradesiyle kendisini öldürdüğü bir eylem” (Moore, 2000). “Az ya da çok bilinçli, kendi kendini yıkıcı bir niyetle, ancak ne kadar belirli ya da belirsiz olursa olsun, ölümcül, kendine zarar verme eylemi” Stengel (1973).”Düşünce ile başlayan ve ölümle sonuçlanana kadar devam eden bir davranış yelpazesi” (Eskin, 2012). “Bireyin sonucunun ölüm olacağını bilerek gerçekleştirdiği ve doğrudan ya da dolaylı olarak ölümü ile sonuçlanan olumsuz eylemi”(Durkheim, 2013) olarak tanımlanmaktadır.

Yukarıda verilen bu tanımlardan da anlaşılacağı gibi buradaki intihar tanımları üzerinde tam bir fikir birliğine varılan ortak nokta, fiilin sonucunun ölüm olduğudur. Bu da literatürde tamamlanmış intihar olarak ifade edilen bir durumu bildirmektedir. İntihar davranışı diye adlandırılan kavram; intihar düşüncesi (Brent ve Mann, 2006; Paladino ve Barrio -Minton, 2008; Palmer, 2005), intihar planı (Arria ve diğerleri, 2009; Harris ve Barraclough, 1997), intihar girişimi (Manghall ve Yurkovich, 2008; Rodriguez ve Figueroa, 2008) ve tamamlanmış intihar (Beskow ve Wasserman, 1996; Eskin, 2012), diye işleyen bir dizi süreci ifade etmektedir. Farmer’a (1988) göre bir intiharı tespit etmek için üç ana aşama söz konusudur: Birincisi ölüm doğal olmayan olarak kabul edilmeli, ikincisi başlatıcı ölen kişinin kendisi olmalı ve son olarak ta kendini imha güdüsü oluşturmalıdır.

İntihar, her zaman birden fazla nedensellik ve risk faktörüyle ilişkilendirilen karmaşık bir olgudur. Tek bir neden veya nedenin intiharı yeterince açıklayamayacağını savunmaktadır. İçinde bulunulan sosyal koşullar ve birçok psikik güç, bireyi intihar davranışına yatkın hale getirmektedir (Choron,1972).

Özellikle intihar eylemi ergenlerde diğer yetişkin gruplarınkinden biraz farklı nedenleri içermektedir. Bu çalışma kapsamında ergen intiharları nedenleri; İntihar paylaşım siteleri, bağımlı/patolojik internet kullanımı, akran baskısı/etkisi, cinsel kimlik arayışı ve siber zorbalık gibi faktörler

bağlamında ele alınıp incelenecektir.

Bu bağlamda intihar paylaşım ve oyun sitelerinin ergen intiharlarındaki rolüne bakacak olursak; İnternette yer alan bazı intihar paylaşım sitelerinin ergenler üzerinde taklit etme ve bulaştırmasıyla ilgili etkisini en iyi Tarde'nin "Sosyal Taklit Teorisi" açıklamaktadır. Bu teoriye göre bir kişiyi örnek alarak aynı şeyi yapma ve ona benzeme durumu olan taklit davranışı, intihar davranışlarında da bazen rastlanılan bir durum olarak ortaya çıkabilmektedir (Çebi, 2012). Bu anlamda taklit teorisine göre, "insanların intihar girişiminde bulunan başkalarının eylemlerini taklit ettikleri için intihar girişiminde bulundukları görüşü ön plana çıkmaktadır" (Biçim, 2015). Özellikle son yıllarda intihar düşüncesine meyilli kişiler tarafından oluşturulmuş ve intihar davranışına ilişkin girişimleri destekleyen ve cesaretlendiren internetteki bazı intihar paylaşım ve oyun sitelerinin de ergenler de intihara teşvik edici rol oynayabilecekleri tespit edilmiştir (Liu, Huang, Yu, Li ve Zhu, 2020; Yılmaz ve Candan, 2018; Talu, 2019).

Yine ergenlerde internet kullanım oranlarının son yıllarda özellikle de gençler arasında önemli ölçüde arttığı gözlenmektedir. Etkileşimli çevrimiçi etkinliklerin yaygınlaşması, gençleri beklenenden daha uzun süre çevrimiçi kalmaya teşvik ediyor gibi görünmektedir. Bunun yanında İnternetin aşırı kullanımının çevrim içi bağımlılık davranışlarını geliştirme eğilimini artırdığı bilinmektedir (Smahel, Blinka, Ledaby, 2008 ; Fioravanti, Dettore, Casale, 2014). Literatürde internet bağımlılığı veya patolojik/ problemlili internet kullanımı (Chou, Condon ve Belland 2005) gibi adlarla tanımlanan bu durumu; Morahan-Martin ve Schumacher (2000), internetin yoğun kullanılması, bu kullanımın kontrol altına alınamaması ve kişinin yaşamına ciddi zarar vermesi olarak tanımlamaktadır. İnternet bağımlılığının özellikle 12-18 yaş grubu açısından önemli bir risk faktörü olduğu ifade edilmektedir (Öztürk ve diğerleri, 2007).

Ergenlerin önceden var olan psikolojik sıkıntıları da bazen bu psikolojik sıkıntılardan kaçma aracı olarak uzun süre patolojik kullanıma bir internet kullanımına hizmet edebilmektedir. Bu durum kimi bireylerde intihar gibi daha riskli davranışlara maruz kalabilmeyi de beraberinde getirebilmektedir (Carver ve Connor-Smith, 2010; Bae, Ye, Chen, Rivers ve Singh, 2005; Evans, Hawton ve Rodham, 2004).

Diğer yandan akran baskısı ve etkisinin ergen intiharlarındaki rolüne bakacak olursak; akran grupları gelişim süreci içerisinde olan ergenin olumlu ve olumsuz davranış değişiklikleri sergilemesinde önemli bir unsur olarak görülmektedir (Uludağlı ve Sayıl 2009). Kandel ve Andrews' e (1987) göre çocukluktan ergenliğe geçişte akranların etkisi diğer etkilerle karşılaştırıldığında (örn; ebeveyn etkisi) daha fazla olarak görülmektedir. Akran grubunun kontrolüne girme beraberinde akran baskısını da getirmektedir. Akran baskısı içinde bulunduğu yaş grubundaki akranlarının,

çeşitli aktivitelerinde bir şeyi yapması için bireye ısrar etmesi veya onu cesaretlendirmesi olarak tanımlanmaktadır (Padilla-Walker ve Bean, 2009). Akran baskısı bir süre sonra ise akran zorbalığına özellikle ergenlik döneminde akran zorbalığı sosyal bir baskı unsuru haine dönüşebilmektedir (Llewellyn, 2015).

Günümüzde internetin, cep telefonu ve sosyal medya araçlarının yaygınlaşması beraberinde özellikle de ergenlerde geleneksel akran zorbalığının dışında bir zorbalık bir türü olarak değerlendirilen ve adına siber(sanal) zorbalık adı verilen bir zorbalığın yaygınlaşmasına neden olmuştur (Smith ve diğerleri, 2008). Siber zorbalık; bilgi ve iletişim teknolojisi araçları özellikle cep telefonu ve internet yoluyla zorbalık yapılması olarak tanımlanmaktadır (Karataş, 2011). Bu zorbalık türü kişiye rahatsız edici SMS ve e-postalar göndermek veya sosyal medya sitelerini kullanarak kişileri rahatsız etmek ve kişiden habersiz olarak onun ismini ve fotoğraflarını kullanmak, paylaşmak gibi davranışları içermektedir (David-Ferdon ve Hertz, 2007; Dempsey, Sulkowsky, Nichols ve Storch, 2009).Literatürde siber zorbalık intihar arasında ilişki olduğunu ortaya koyan çeşitli çalışmalar mevcuttur (John ve diğerleri, 2018; Kim , Leventhal , Koh ve Boyce, 2009; Sampasa-Kanyinga, Roumeliotis, Xu, 2014).

Ergenlerde cinsel kimliğe ilişkin arayış ve karmaşaların yaşanması da intihar davranışı için bir diğer risk faktörü olarak değerlendirmektedir (Cato ve Canetto, 2003). Toplumsal cinsiyet kimliği ve bedensel cinsiyeti örtüşmeyen bireylerin bedensel cinsiyet özelliklerinden ve bu bağlamda da toplumsal cinsiyet rolüyle ilgili beklentilerden duyduğu rahatsızlık cinsiyet hoşnutsuzluğu) olarak tanımlanmaktadır (Plöderl ve Fartacek, 2009). Cinsel kimlik problemleri yaşayan bireylerin yaşadıkları kaos nedeniyle sürüklendikleri psiko-sosyal uyumsuzluklar sonucunda yoğun depresyon, anksiyete umutsuzluk, çaresizlikler sonucu kendine zarar verme ve intihar davranışı sergileme gibi risklerin arttığı görülmektedir (Herrell ve diğerleri, 1999).

Sonuç olarak ergen intiharlarında rolleri ve önemi farklı araştırmalarca da ortaya konulmuş olan bu etki süreçlerinin etkili bir sanat dalı olan sinema üzerinden incelenmesi ve böylelikle bu konuda toplumsal bir farkındalık oluşturulması amacıyla Yönetmenliğini Jan Komasa'nın yaptığı 2011 Polonya yapımı “İntihar Odası (Suicide Room)” adlı film çalışma kapsamında incelenmek için seçilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı ergen intiharlarında etkisi olduğu düşünülen; intihar paylaşım siteleri, bağımlı/patolojik internet kullanımı, akran baskısı/etkisi, cinsel kimlik arayışı, siber zorbalık gibi çeşitli faktörlerin rolünü bir film üzerinden incelemektir. Bu amaç doğrultusunda “İntihar

Odası (Suicide Room)” adlı filmde ergen intiharlarında rolü olan etkilere ilişkin yer verilen sahneler ve sahnelere ilişkin içerikler analiz edilmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada ergen intiharlarında etkisi olduğu düşünülen bazı faktörlerin rolünün yönetmenliğini Jan Komasa’nın yaptığı “İntihar Odası (Suicide Room)” adlı film analiz için seçilmiştir. Bu filmin seçilme nedeni ergen intiharlarında şimdiye kadar çok ele alınmayan intihar ve oyun sitelerinin, bağımlı/patolojik internet kullanımının, akran etkisi/baskısının, cinsel kimlik karmaşası ve siber zorbalığı gibi bir dizi faktörün filmde çok çarpıcı biçimde ele alınmış olmasıdır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem araştırılması amaçlanan olgular hakkında ilgili yazılı ve görsel materyallerin analizini içermektedir (Goodson ve Walker, 1988; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Filmin Künyesi

Yönetmen: Jan Komasa

Yapımcı: Jan Komasa

Oyuncular: Jakub Gierszal (Dominik), Roma Gasiorowska (Sylwia), Agata Kulesza (Beata/Anne), Krzysztof Pieczynski (Andrzej/Baba)

Tarih: 2011

Ülke:Polonya

Süre:110 Dakika

Filmin konusu: Politikacı bir baba ve iş kadını bir annenin tek çocuğu olan Dominik, başarılı bir lise öğrencisidir. İçinde bulunduğu akran grubunun baskıları ve yaşadığı cinsel kimlik karmaşası ile mücadele ederken bir gün okul balosunda sınıf arkadaşı Alex ile arkadaşlarının ısrarı üzerine öpüşmesi sonrasında hayatı alt üst olur. Yaşadığı bu olaydan dolayı hissettiği suçluluk, utanç duygularına arkadaşlarının siber zorbalıkları da eklenince okula gelmeyi bırakıp evde internet başında zaman geçirmeye başlar. Bu esnada tesadüfen “İntihar Odası” adlı bir siteyi görür ve bu siteye merakından dolayı üye olur. Bu site aynı zamanda hem intihar denemesinde bulunan gençlerin intihar deneyimleri ve görüntülerini paylaştığı hem de her bir üyesine bir avatar (her oyuncunun kendini temsil etmesi için seçtiği sanal kimlik/ grafik bir görüntü) atayarak birbirleriyle saldırganlık-intihar ve ölüm içerikli oyunlar oynamalarına aracılık eden bir çevrimiçi sitedir. Dominik burada dolaşırken tanıştığı Sylwia adlı bir kızla sürekli site üzerinden online görüntülü konuşma ve mesajlaşmaya başlar. Kısa bir süre sonrada kendisini bu oyunun içinde bulur. Oyun partneri Sylwia’nın etkisi

altında kalan Dominik oyundan çıkamaz hale gelir. Odasından çıkmayı ve okula gitmeyi ret eder. Bir tarafta Sylwia'nın intiharı özendirici baskı ve paylaşımlarına maruz kalırken diğer tarafta ailesinin onu izole ve bağımlı olduğu bu ortamdan çıkarıp gerçek hayata döndürme çabalarıyla film sürer. Sonunda kazanan tarafın Dominik ve ailesi değil de internet sitesinde tanıştığı Sylwia'nın olduğu anlaşılır (<https://www.filmgo.org/suicide-room-intihar-odasi-full-hd-izle.html>.)

İşlem

Bu çalışmada ergen intiharlarındaki çeşitli etki süreçlerini konu alan “İntihar Odası (Suicide Room)” adlı filmin analiz edilmesi amaçlanmıştır. Literatürdeki bilgi birikimine katkıda bulunmak ve bu alanda farklı bir bakış açısı sunmak amacıyla, filmde yer alan intihar sürecine ilişkin etki eden çeşitli faktörlere ilişkin sahne ve diyaloglar intihar ve oyun siteleri, bağımlı/patolojik internet kullanımı, akran etkisi/baskısı, cinsel kimlik karmaşası ve siber zorbalık gibi temel kategoriler bağlamında içerik analizine tabi tutulmuştur. Analiz sürecinde “İntihar Odası” adlı film önce araştırmacı tarafından izlenerek filmde yer verilen konulara ilişkin sahne içeriklerinin kodlama ve temalara ayrılma işlemi gerçekleştirilmiştir. Daha sonra film başka bir uzmanla birlikte izlenerek ortaya çıkan kodlanma ve değerlendirme listesine son şekli verilmiştir. Bu şekilde yapılan veri analizinin güvenirliği; “Görüş birliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı x 100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Bu formüle göre yapılan hesaplama sonucunda araştırmacının güvenirliği % 95 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada araştırma sonuçlarının geçerliliğini sağlamak için ise veri analiz süreci detaylı bir şekilde açıklanmış ve bu doğrultuda filmde yer alan çeşitli sahne ve diyaloglara ilişkin doğrudan alıntılanmış örneklerle yer verilmiştir.

BULGULAR

Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara ilişkin olarak “İntihar Odası” adlı filmde ergen intiharlarında etkisine yer verilen temel konular ve bunlara ilişkin sahne içerikleri ve sürelerine ait bulgulara tablo 1’de yer verilmiştir.

*Tablo 1 "İntihar Odası" Adlı Filmde Yer Verilen Temalar(Temel Konular)
-Kodlar (Sahne İçerikleri) ve Süreleri*

Temalar (Temel Konular)	Kodlar (Sahne İçerikleri)	Gösterim Süreleri
İntihar Paylaşım ve Oyun Sitelerinin Etkisi	İntihar şekilleri (jilet, ilaç, silah vb.) hakkında bilgi verme	20 Dakika, 15 Saniye
	İnternette intiharlar paylaşımları yapan ve özendiren çevrim içi bir siteye üye olma	7 Dakika, 18 Saniye
	Yaşamayı dünyayı eleştirip, ölümü kutsayıcı ifadelerde bulunma	6 Dakika, 45 Saniye
	İntiharı özendirmeyi oyunlaştırarak (avatarlar üzerinden) yapma	9 Dakika, 34 Saniye
Bağımlı/ Patolojik İnternet Kullanımı	İntihar eylemi için cesaretlendirici- motive edici kavram ve görselleri kullanma	15 Dakika, 12 Saniye
	Aşırı internet kullanımı(Günün büyük kısmını internet başında geçirme)	34 Dakika, 36 Saniye
	İnternette geçirilen süre konusunda ebeveynlerle çatışma yaşama	6 Dakika, 28 Saniye
	Gerçek yaşam sorumluluklarından kaçış olarak interneti tercih etme	4 Dakika, 7 Saniye
Akran Etkisi/ Baskısı	Sanal dünyaya teslimiyet	4 Dakika, 4 Saniye
	Arkadaşlar arasında riskli cinsel (eşcinsel) davranış eğilimlerinin yaygınlığı ve özendirilmesi	4 Dakika, 32 Saniye
	Etki altına kolay girme, kolayca uyma davranışı	5 Dakika, 1 Saniye
	sergileme	
	Asi davranışlar (aile ve okul ortamında)	16 Dakika, 55 Saniye
	sergilemeye teşvik	
Cinsel Kimlik Karmaşası	Tehdit ve Şantaj (site üyelğini sonlandırma, bir daha kendisiyle iletişimi kesme) maruz bırakma	7 Dakika, 10 Saniye
	Okulu kötüleme- gitmemeye teşvik	10 Dakika, 10 Saniye
	Kendi cinsel kimliğinden memnun olmama	4 Dakika, 24 Saniye
	Riskli cinsel (eşcinsel) deneyimlerde bulunma	5 Dakika, 25 Saniye
Siber Zorbalık	Çelişkili- tutarsız cinsel arayışlarda bulunma	7 Dakika, 5 Saniye
	Cinsel tercihlerinde ebeveynleri ile çatışma yaşama	3 Dakika, 32 Saniye
	İnternette cinsel içerikli paylaşımlar (mail atma-video paylaşma)	7 Dakika, 18 Saniye
	Arkadaşları tarafından alay edilme- argo ve küfürlü mesajlara maruz kalma(telefon-internet)	6 Dakika, 20 Saniye

Tablo 1 incelendiğinde filmde ergen intiharlarında etkisi olan faktörlere ilişkin ilk sırada 59 dakika 5 saniye ile intihar paylaşım sitelerinin etkisine (%52,55) ilişkin sahnelerin yer aldığı bunu sırası ile 49 dakika 15 saniye ile bağımlı/patolojik internet kullanımının (%43,66), 42 dakika 48 saniye ile akran42 dakika 48 saniye ile akran etkisi/baskısının(%38,07), 20 dakika 26 saniye ile cinsel kimlik karmaşası yaşamının (%18,17), 13 dakika, 38 saniye ile siber zorbalığının (% 12,12) izlediği tespit edilmiştir. Filmde bir sahnede konu edinilen etki faktörlerin aynı anda birçok sahnede iç içe geçmiş olmasından dolayı verilen yüzde değerlerinin bu doğrultuda oluşturulması yoluna gidilmiştir.

Aşağıda filmdeki ergen intiharlarında etkisi olan faktörlere ilişkin en çarpıcı sahnelerle ilişkin diyalog örneklerine yer verilmiştir. Bazı sahnelerde birden fazla etki faktörünün aynı anda yer alması durumunda en baskın etki faktörü göz önüne alınarak örneklendirilmiştir

İntihar Paylaşım Sitelerinin Etkisi

Dominik'in bilgisayarına İntihar Odası adlı bir link üzerinden bir mesaj gelir.

Sylwia: Yaralandım, sessizce yaşıyorum.

Dominik: Yaşıyorum, sessizce kan ağlıyorum.

Sylwia: Bana gel.

Dominik: Nasıl?

Oyuna katılım linki ve karakter avatarı oluşturma ekranı açılır.

İntihar odası: Bize katıl.

Dominik: Neredesin?

Sylwia: Pembe saçlı.

Dominik: Merhaba, Sen misin? Merhaba. Oyun oynamak yerine konuşuruz diye düşündüm.

Görüntülü sohbete geçerler.

Dominik: Merhaba. Merhaba? Orda kimse var mı? Nefes alıp verişini duyabiliyorum. Sana yüzümü gösterdim şimdi sen de bana göster. İntihar odası... Yüzünde bir maske mi var? Hastalıklı falan mısın? Neden maske takıyorsun?

Sylwia: Zararlı insanlar ve maddelerden korunma amaçlı.

Dominik: Yardıma ihtiyacın var mı? Belki birini aramamı istersin? Sana yardım çağırayım mı?

Sylwia: Bak, bak! İyi bak! Görüyor musun? Birilerini ara! Beynimi dağıtacağım, yapacağım! Jiletler dostumdur. Ağızları çok keskin! İstedğin bu mu?

Dominik: Sakin ol. Neden kendi canına kıymak istiyorsun?

Sylwia: Sen neden kendini öldürmek istemiyorsun?

Dominik: Yaşamak için.

Sylwia: Kendimi öldürmek istiyorum. Cesaretimi toplayıp, bunu yapacağım.

Yaşamak istedik. Bu dünya sevgiden yoksun. Dünya bitmiş artık. Bu dünya bizleri hak etmiyor. İşte bu yüzden gitmemiz gerekiyor. Miadımız doldu.

Dominik: ‘‘Elinden geldiği kadar başkaları için yaşamalısın.’’

Sylwia : ‘‘Bu dünya ölüyor. Bu dünya bizi hak etmiyor. Bizim gitmek zorunda olmamızın sebebi bu.’’

Bağımlı/Patolojik İnternet Kullanımı

Babası internet bağlantısını kesip Dominik’in kapısına gelir.

Dominik: Baba, internetin fişini tak!

Baba: Olmaz, evlat.

Dominik: Fişi tekrar tak!

Baba: Artık internet yok, beni duyuyor musun? İnternet bağımlısı olmuşsun.

Dominik: Anne! Anne, iyi olacağım, internetin fişini geri takın yeter. Burada kafayı yiyeceğim!

Baba: Yalan söylüyor. Kapıdan uzak dur.

Anne: Hayır!

Dominik: Fişi geri tak, şerefsiz!

Baba: Sana şerefsizi gösteririm! Bu kabloyla seni kırbaçlamalıyım!

Dominik: Anne!

Baba: Yetişkin bir erkek olmak için!

Dominik: İkinizi de geberteceğim, sürtükler!

Akran Baskısı/ Etkisi

Sylwia: Merhaba? Merhaba?

Dominik: Merhaba.

Sylwia: Ne haber?

Dominik: İyidir.

Sylwia: Dudağını göster. Korku. Korktun mu? Korktun. Korkuyu görebiliyorum.

Dominik ağlamaya başlar.

Dominik: Lütfen, bana işkence ediyorsun, gitmek zorundayım. Beni bekliyorlar. Okula gitmeliyim.

Sylwia: Dominik! Hiçbir şey yapmak zorunda değilsin. Yapma. Çok hassas biri olduğun için gerçeklik sana zarar veriyor. Benim gibisin. Ben de çok hassas biriyim. Hem de çok. Bizi anlamıyorlar. Nasıl da zayıflar! Bizler kaçığız, tuhaf tipleriz, normal değiliz... Dominik? Sen farklısın. Bunun değerini bil. Her şey normal dışı her şey tehlike içinde. Korku nedir bilmeyiz.

Dominik: O halde, ben ne yapayım?

Sylwia: Ödlerini kopart! Terörist ol. Sen bir teröristsin

Cinsel Kimlik Karmaşası Yaşama

Dominik ailesi ve aile dostları ile operaya katılır.

Aile dostları: Keyif aldınız mı?

Baba: Aileyle birlikte dışarı çıkmak biraz şey olmalı...

Aile dostları: Evet, neden beraber çıkmıyorsunuz?

Aile dostları: Weronika bale gösterisini izlemen için seni davet edebilir.

Dominik: Tek sorun var, kızlardan pek hoşlanmam, eşcinselim de.

Kimse ciddiye almaz ve gülerler.

Anne: Seni aptal, seni!

Dominik: Erkekleri tercih ederim.

Baba: Neredeyse beni kandırıyordu.

Dominik: Weronika'yla çıkmak isterdim, fakat...

Dominik erkek heykeli şehvetli bir şekilde öpmeye başlar.

Siber Zorbalık

Dominik katıldığı okul balosunda aldığı arkadaşlarıyla aldığı alkolün ve içinde bulunduğu cinsel kimlik karmaşasının etkisi ile arkadaşlarının da aşırı ısrar etmeleri sonucu kendi cinsinden arkadaşı Alex le öpüşür. Bu öpüşme anını bir arkadaşları video ya çeker. Ertesi gün Alex le Dominik'

e ait bu video internet ortamında paylaşılmaya başlar.

Sosyal medya da “Alex ve Dominik için evlilik çanları mı çalıyor?”, “Sizi öpüşürken izlediğimde, kendimi çok azmış hissettim!”, “Bu yılın olayı!”, “Dominik aşık!”, “Daha fazlasını istiyoruz!” gibi yazıları çıkmaya başlar.

TARTIŞMA-SONUÇ ve ÖNERİLER

Ergenler intiharlarına etki eden çeşitli faktörleri yönetmenliğini Jan Komasa’nın yaptığı 2011 Polanya yapımı “İntihar Odası (Suicide Room)” adlı film üzerinde incelenmesini amaçlayan bu çalışmada bir dizi etkilisel faktörlerin bir ergeni nasıl intihara sürüklediğine ilişkin sürecin çok çarpıcı bir biçimde ele alındığı tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde öncelikle filme adını da vermiş olan “İntihar Odası” adlı çevrimiçi bir paylaşım ve oyun sitesinin ilk etki eden faktör içinde yer aldığı tespit edilmiştir. Ergen intiharında internet paylaşım ve oyun sitelerinin etkisine yönelik literatürde (Belfort, Mezzacappa ve Ginnis,2012; Dolan, Conduit, Fahy ve Goodman, 2016; Dunlop, More ve Romer, 2011; Fu , Chan, Yip. 2009; Jiang, Xu, Liao ve Zhang, 2017; Katsumata, Matsumoto, Kitani ve Takeshima, 2008 ; Li , Huang ve Zhu,2018; Liu , Huang , Yu, Li ve Zhu ,2020 ; Messias, Castro, Saini , Usman ve Peeples,2011; Pourmand ve diğerleri, 2019; Yılmaz ve Candan, 2018; Yücel ve Şan, 2018; Talu, 2019) tarafından gerçekleştirilen çeşitli araştırma sonuçlarından elde edilen bulguların filmde yer verilen intihar paylaşım ve oyun sitesinin bir ergenin intiharında oynadığı rol ile ilgili sahne içeriklerini destekler nitelikte olduğu tespit edilmiştir.

Özellikle son yıllarda bilişim teknolojilerinin ergenler arasında yaygın olarak kullanılması bu bağlamda bazı art niyetli kişilerin kurdukları oyun görünümlü intiharı özendiren ve teşvik eden intihar paylaşım siteleri aracılığı ile çocuk ve gençleri hedef aldıkları ve bir şekilde onları etkileyerek intihara sürükledikleri görülmektedir. Neden böyle bir yöntemle başvurduklarına ilişkin çeşitli çalışmalardan da elde edilen bulgulara göre bu tür site yöneticilerinin ruh sağlıkları yerinde olmayan hastalıklı ruh yapısına sahip bireylerden oluştuğu yönündedir (Talu,2019). Bu filmde de başrol oyuncusu Dominik’in içinde bulunduğu depresif ruh haliyle tesadüfen girdiği bir intihar paylaşım ve oyun sitesinde tanıştığı ruh sağlığı bozuk, yoğun intihar düşünce ve girişimleri olan Sylwia adlı kızın intiharı özendirici paylaşımlarının etkisiyle bir süre sonra nasıl intihara eşğine geldiği gözler önüne serilmektedir. Bu yönüyle de filmde ele alınan bu sahnelerin literatürdeki intihar paylaşım ve oyun sitelerinin ergen intiharlarına etkisine ilişkin görüşlerle örtüştüğü söylenebilir.

Bu çalışmada ikinci bir bulgu olan ergen intiharında bağımlı/ patolojik internet kullanımının etkisine yönelik literatürde (Bell, Mok, Gardiner

ve Pirkis ,2018; Gençtanırım, 2014; Kaess ve diğerleri,2014; Kim ve diğerleri Ryu, Chon, Yeun, Choi, Seo ve Nam, 2006; Lam, Peng, Mai ve Jing , 2009; Lin ve diğerleri, 2014; Liu , Huang , Yu , Li ve Zhu , 2020; Marchant ve diğerleri,2017; Padmanathan ve diğerleri Biddle, Carroll, Derges, Potokar ve Gunnell, 2018; Park, Hong, Park, Ha ve Yoo, 2013) tarafından gerçekleştirilen çeşitli araştırma sonuçlarından elde edilen bulguların filmde yer verilen internet bağımlılığı/patolojik İnternet kullanımı ile ilgili sahne içeriklerini destekler nitelikte olduğu tespit edilmiştir.

Günümüzde çocuk ve ergenlerin internet başında fazla zaman geçirdiği bu bağlamda da internet bağımlılığının ciddi bir sorun haline dönüştüğü özellikle bağımlı/patolojik internet kullanımının bireylerde yalnızlık duygusu ve depresyona yol açtığı bilinmektedir (Caplan, 2006 ; Ceyhan ve Ceyhan, 2008 ; Günay, Öztürk, Ergün-Arsıntaş ve Sevinç , 2018; Ümmet ve Ekşi, 2016).

Yine bağımlı bireylerin internetten yoksun kaldığı zamanlarda aşırı şekilde sinirlilik ve saldırganlık davranışları sergiledikleri (Arisoy, 2009). Bu sinirlilik ve saldırganlık haliyle de gerek kendilerine gerekse çevrelerine karşı zarar verici eylemlere girişebilecekleri (Lam, Peng, Mai ve Jing, 2018) çeşitli çalışma bulgularıyla tespit edilmiştir. İnternet bağımlılığın, intihar üzerinde direkt etkisi olmasa da bireylerde yol açtığı yalnızlık, depresyon gibi duygusal bozukluklar sonucu bazen intihara dolaylı da olsa etkisi olduğu bilinmektedir (Bae, Ye, Chen, Rivers ve Singh, 2005 ; Evans, Hawton ve Rodham, 2004; Maslow, Dunlap ve Chung , 2015 ; Pagliaro, 1996).

Bu çerçevede, ergenler psiko-sosyal gelişimleri açısından gelişimsel karmaşalarına yönelik çatışmalar yaşadıklarında, engeller ile karşılaştıklarında ya da bu karmaşaları başarılı bir biçimde çözümleyemediklerinde problemlili internet kullanımı riski artabilmekte (Huang 2006) ve internet sorunlardan kurtulmanın/kaçmanın önemli bir aracı/ortamı haline gelebilmektedir. Bu çerçevede, kimlik edinimi sürecinde zorlanan ergenlerin interneti gerçek yaşam sorumluluklarından ve gerçek kimliklerinden kaçmaya yardımcı olarak görmeye başlayabildikleri ifade edilmektedir (Yang ve Tung, 2007).

Sonuç olarak; psikiyatrik hastalıklar ve internet bağımlılığı arasında bir ilişki olduğu çok sayıda çalışmada gösterilmiştir. Ancak bu iki durumun hangisinin sebep hangisinin sonuç olduğu henüz net değildir. Pek çok görüş bu iki durumun birbirinin tetikleyicisi olduğu ve olguya göre neden-sonuç ilişkisinin değişebileceği fikrine sahiptir (Ko, Yen, Chen, Chen ve Yen, 2008). Bu filmde de başrol oyuncusu Dominik'in yaşadığı cinsel kimlik karmaşası ve siber zorbalık sonucu okulu bırakıp depresyon ve yalnızlık içinde gününün nerdeyse tamamını internet başında geçirdiği ve böylelikle psikolojik rahatsızlığının internet bağımlısı olmasına diğer

yandan artan bu bağımlılığın onda intihar düşüncesi ve girişimi gibi riskli bir eylemde bulunmasına yol açtığı görülmektedir. Bu durumun literatürdeki psikiyatrik hastalıklar ve internet bağımlılığı arasında hangisinin sebep hangisinin sonuç olduğu yönündeki iki yönlü ilişkiye dair ileri sürülen görüşler ile örtüştüğü görülmektedir.

Bu araştırmada üçüncü sırada yer alan ergen intiharında akran etkisi/baskısının etkisine yönelik literatürde (Bearman ve Moody, 2004; Clasen ve Brown, 1985; Heilbron ve Prinstein, 2010; Manani, 2014; Maxwell, 2002; Padilla-Walker ve Bean, 2009; Paulson ve Everall, 2001; Pillay, 1995; Prinstein, Boergers ve Spirito, 2001; Rigby, 2000) tarafından gerçekleştirilen çeşitli araştırma sonuçlarından elde edilen bulguların filmde yer verilen akran etkisi/baskısının ergen intiharındaki rolü ile ilgili sahne içeriklerini destekler nitelikte olduğu tespit edilmiştir.

Ergen intiharlarında akran etki ve baskılarının rolüne ilişkin şu çıkarımlarda bulunulabilir. Ergenlerin akranları ile olan ilişkileri onları önemsemeleri bazen de birbirlerine rol modellik ettikleri görülmektedir. Bandura (1977) bu durumu bir ergen için rol modeli, ergenin kararlarını veya davranışlarını etkileyebilecek, doğrudan veya dolaylı olarak, potansiyel olarak temas edebileceği herhangi biri olabilir diye açıklamaktadır. Yine Philips (1974) intiharlarda taklit, bulaşma ve özendiriminin etkileri üzerinde durmuştur. Swanson ve Colman (2013) ise, ergen intiharlarında akranlar arası bulaşıcılığın etkisinin olduğunu belirtmişlerdir,

Analiz edilen bu filmdeki baş rol oyuncularından Dominik'in internet üzerinden tanıştığı intihar düşüncesi ve girişimleri olan akranı Sylwia'ın etkisine girerek onu rol model almaya başlaması ve bir süre sonra da Sylwia'nın depresif duygu durumunu etkisi ve baskısı altına aldığı Dominik'e bulaştırdığı görülmektedir.

Bu araştırmada dördüncü sırada yer alan ergen intiharında cinsel kimlik karmaşasının etkisine yönelik literatürde (Cato ve Canetto, 2003; Cochran ve Mays, 2000; Faulkner ve Cranston, 1998; Herrell ve diğerleri, 1999; Hershberge, Pilkington ve D'Augelli, 1997; McBee, Strayer ve Rogers, 2002; Paul ve diğerleri, 2002; Plöderl ve Fartacek, 2009; Silva, Chu, Monahan ve Joiner, 2015; Miller ve Glinski, 2000; Toomey, Syvertsen, ve Shramko, 2018; Yüksel, Aslantaş, Öztürk, Bıkmaz ve Oğlağı, 2017) tarafından gerçekleştirilen çeşitli araştırma sonuçlarından elde edilen bulguların filmde yer verilen cinsel kimlik karmaşasının ergen intiharındaki rolü ile ilgili sahne içeriklerini destekler nitelikte olduğu tespit edilmiştir.

Bu durumu cinsel kimlik karmaşası yaşayan bireylerin yaşadıkları kaos nedeniyle sürüklendikleri psiko-sosyal uyumsuzluklar sonucunda benlik kaygısı yaşamaları ortaya çıkan beden-ruh uyumsuzluklarının da bir sonucu olarak yoğun depresyon, anksiyete, umutsuzluk, çaresizlik sonucu

kendine zarar verme ve intihar davranışı sergileme gibi risklerin arttığı şeklinde açıklayabiliriz. Diğer yandan cinsel yönelim ya da cinsel kimlikle ilgili uyum sorunlarının intihar eylemlerine yatkınlığına yol açan faktörlerle olan ilişkileriyle ilgili literatürde az sayıda bulguya rastlanılmaktadır. Bu durumda tüm dünyada ölümle sonuçlanan intihar istatistiklerinin genelde vakaların cinsel kimliklerinden pek bahsedilmeden sadece kadın ve erkek olarak yansıtılmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir (Plöderl ve Fartacek, 2009).

Bu filmde cinsel kimlik karmaşası içinde olan baş rol oyuncusu Dominik'in cinsel tercihlerinin net olmaması bir taraftan okul partisinde arkadaşlarının etkisi ile Alex adlı erkek arkadaşıyla öpüşmesi daha sonra bundan utanması sonra yine Alex' le birkaç sahnede yakınlaşması ve bundan hoşnut olması diğer tarafından cinsel tercihleri konusunda ailesiyle çatışma yaşaması tüm bu cinsel kimlik karmaşalarına birde buna ilişkin Alex 'le yaşadıklarının internet ortamında paylaşılması ile düştüğü depresif durum ve bunu takip eden sürecin intihar düşüncesinin ortaya çıkmasında etkisine ilişkin literatürde cinsel kimlik karmaşası yaşayan bireylerin intihar düşüncesine yatkın oldukları yönündeki görüşlerle örtüştüğü görülmektedir.

Bu araştırmada beşinci sırada yer alan ergen intiharında siber zorbalığın etkisine yönelik literatürde (Bauman , Toomey ve Walker, 2013; Hinduja ve Patchin , 2010; Iranzo, Buelga, Cava ve Ortega-Barón, 2019; John ve diğerleri, 2018; Kim , Leventhal , Koh ve Boyce, 2009; Litwiler ve Brausch, 2013; Messias, Kindrick ve Castro, 2014; Mitchell ve diğerleri, 2018; Nguyen ve diğerleri, 2020 ; Sampasa-Kanyinga, Roumeliotis, Xu, 2014; Van Geel , Vedder ve Tanilon, 2014) tarafından gerçekleştirilen çeşitli araştırma sonuçlarından elde edilen bulguların filmde yer verilen siber zorbalığın etkilerinin ergen intiharındaki rolü ile ilgili sahne içeriklerini destekler nitelikte olduğu tespit edilmiştir.

Filmde arkadaşlarının kendisiyle ilgili cinsel paylaşım içerikli fotoğraf ve videoların internette üzerinden yayınlamaları sonucu siber zorbalığına maruz kalan baş rol oyuncusu Dominik'in bu paylaşımlar sonucu duygu durumunda meydana gelen değişimler olması bu durumun ise depresyona girme, suçluluk duyma ve ayrıca okula gitmeyi istememe, eve kapanma ve kendini izole etme gibi bir dizi istenmeyen sonuçların ortaya çıkmasına yol açtığı görülmektedir. Literatürde siber zorbalığa uğrayan mağdurların benlik saygısı düzeylerinin düştüğü, yalnızlaştığı, üzüntü, öfke, endişe, akademik başarısızlık okul terki ve intihar etme gibi ciddi sorunlar gösterebildiklerine ilişkin çeşitli tespitlerin olduğu görülmektedir (Beran ve Li 2005; Calvete, Orue, Estevez, Villardon, ve Padilla, 2010 ; Patchin ve Hinduja ,2010; Ybarra,2004). Tüm bu etmenler film bağlamındaki siber zorbalığa ilişkin sahnelerle ilişkili olarak değerlendirildiğinde buradaki intihara giden süreçte siber zorbalığı etkisine ilişkin görüşlerle örtüştüğü

görülmektedir.

Sonuç olarak bu araştırma kapsamında ergen intiharlarında etkisi olduğu literatürce de ortaya koyulmuş olan çeşitli faktörler “İntihar Odası” adlı film bağlamında analiz edilmiştir. Analiz sonucunda filmin ergen intiharları sürecinde bu faktörlerin etkisini açıklamada yeterli veriler sunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu çalışmada ergen intiharlarına etkisi olan faktörleri önemli bir sanat dalı olan sinemanın gücünden yararlanılarak ortaya konulmasının literatüre önemli katkılar sağlayacağı varsayılmaktadır.

Bu çalışma bağlamında aşağıdaki önerilere yer verilebilir;

Ergen intiharlarındaki ipuçları- sinyallerin neler olduğunun iyi analiz edilip bilinmesi, başta önleyici ve tedavi edici ruh sağlığı hizmetlerinde görev alan uzmanlar olmak üzere ebeveyn ve eğitimcilerin de konuyla ilgili bilgi ve farkındalık kazanmalarına önemli katkılar sağlayabilir.

Yine ergenlerin içinde bulundukları döneme ilişkin yaşadıkları cinsel kimlik arayışı ve karmaşalarının bilinmesi ve iyi anlaşılması bu yönde onlara sağlanacak psiko-sosyal destek girişimlerinin düzenlemesine katkılar sağlayabilir.

Günümüzde internet bağımlılığın giderek atış gösteren ciddi bir probleme dönüşmüş olduğu düşünüldüğünde bu bireyleri erken evrelerde tanımlamak ve gerekli olan psikolojik desteği sağlamak bu sürecin tam gelişmiş bir bağımlılık ve psikopatolojik bir bozukluğa veya intihar davranışına dönüşmesini önleyebilir. Bu bağlamda, uyumsuz İnternet kullanım kalıplarının gelişimini izlemek, bu davranışlar patolojik hale gelmeden önce müdahale etme fırsatı sağlayabilir.

Okullarda öğrencilere özellikle yaşadıkları olumsuz akran baskısına direnebilmeyi öğrenmeleri amacıyla bireysel ve grupla psikolojik danışma hizmetlerinin verilmesi yaygınlaştırılabilir.

Bu çalışmada yer verilmiş olan intihar paylaşım ve oyun siteleri, bağımlı bağımlı/patolojik intihar kullanımı, akran baskısı/ etkisi, cinsel kimlik karmaşası ve siber zorbalık gibi ergen intiharlarında etkisi olan faktörlere ilişkin ülkemizdeki literatürde yeterli çalışmanın olmadığı görülmüştür. Bu bağlamda etkileri daha kapsamlı ve farklı değişkenler bağlamında ele alan yeni çalışmalar yapılabilir.

Son olarak ergen intihar davranışlarında etkisi olan birçok faktörler vardır. Bu filmde bunlardan bir kısmına yer verilmiştir. Bundan sonraki çalışmalarda daha farklı etki faktörlerini yine farklı sinema filmleri bağlamında analiz edilebilir.

KAYNAKÇA

- Arısoy, Ö. (2009). İnternet bağımlılığı ve tedavisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 1(1), 55-67.
- Arria, A. M. ve Diğerleri. (2009). Suicide ideation among college students: A multivariate analysis. *Archives of Suicide Research*, 13(3), 230-246.
- Bae, S., Ye, R., Chen, S., Rivers, P. A. ve Singh, K. P. (2005). Risky behaviors and factors associated with suicide attempt in adolescents. *Archives of Suicide Research*, 9(2), 193-202.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. NJ: Prentice Hall.
- Bauman, S., Toomey, R. B. ve Walker, J. L. (2013). Associations among bullying, cyber bullying, and suicide in high school students. *Journal of Adolescence*, 36(2), 341-350.
- Bearman, S. P. ve Moody, J. (2004). Suicide and friendships among American adolescents. *American Journal of Public Health*, 94 (1), 89-95.
- Belfort, E. L., Mezzacappa, E., ve Ginnis, K. (2012). Similarities and differences among adolescents who communicate suicidality to others via electronic versus other means: A pilot study. *Adolesc Psychiatry*, 2(3), 258-262.
- Bell, J., Mok, K., Gardiner, E. ve Pirkis, J. (2018). Suicide-related Internet use among suicidal young people in the UK: Characteristics of users, effects of use, and barriers to off line help-seeking. *Arch Suicide Res*, 22(2): 263-277.
- Beskow, J. ve Wasserman, D. (1996). İsveç’de intiharın önlenmesiyle ilgili ulusal bir program. H. D. Özgüven (Çev.), *Kriz Dergisi*, 4(1), 13-15.
- Biçim, H. (2015). *Emil Durkheim’in mücadelesi: Bireysel olmayan bir toplumbilim nasıl oluşturulur?* IV. Türkiye Lisansüstü Çalışmaları Kongresi Bildiriler Kitabı I.
- Brent, D. A. ve Mann, J. J. (2006). Familial path ways to suicidal behavior under standing and preventing suicide among adolescents. *The New England Journal of Medicine*, 355(26), 2719-2721.
- Calvete, E., Orue, I., Estevez, A., Villardon, L. ve Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors’ profile. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1128-1135.
- Caplan, S. E. (2006). Relations among loneliness, social anxiety, and problematic Internet use. *Cyber Psychology & Behavior*, 10(2), 234-242.
- Carver, C.S. ve Connor-Smith, J. (2010). Personality and coping. *Annu Rev. Psychol.* 61, 679-704.
- Cato, J. E. ve Canetto, S. S. (2003). Attitudes and beliefs about suicidal behavior when coming out is the precipitant of the suicidal behavior. *Sex Roles: A Journal of Research*, 49(9-10), 497-505.

- Ceyhan, A. A. ve Ceyhan, E. (2008). Loneliness, depression, and computer self efficacy as predictors of problematic Internet use. *Cyber Psychology & Behavior*, 11(6), 699-701.
- Choron, J. (1972). *Suicide*. New York: Scribner.
- Chou, C., Condrón, L. ve Belland, J. C. (2005). A review of there search on Internet addiction. *Educational Psychology Review*, 17(4), 363-388.
- Clasen, D. R. ve Brown, B. B. (1985). The multi dimensionality of peer pressure in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 14(6), 451-468.
- Cochran, S. D. ve Mays, V. M. (2000). Life time prevalence of suicide symptoms and affective disorders among men reporting same-sexsexual partners: resultsf rom NHANES. *III.American Journal of PublicHealth*, 90(4), 573-578.
- Çebi, M. S. (2012). Yeniliklerin yayılmasında sosyal taklidin ve kanaat önderlerinin işlevsel önemi: Gabriel Tarde'ın sosyal taklit teorisi açısından bir inceleme. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 34, 1-18.
- David-Ferdon, C. ve Hertz, M. F. (2007). Electronic media, violence, and adolescents: An emerging public health problem. *Journal of AdolescentHealth*, 41(9), 1-5.
- Dempsey, A. G., Sulkowsky, M. L., Nichols, R. ve Storch, E. A. (2009). Differences between peer victimization in cyber and physicalsettings and associated psychosocial adjustment in early adolescence. *Psychology in the Schools*, 46 (10), 962-973.
- Dolan, R, Conduit, J., Fahy, J. ve Goodman, S. (2016). Social media engagement behaviour: Auses and gratifications perspective.*Journal of Strategic Marketing*, 24(3-4), 261-277.
- Dunlop, S. M., More, E. ve Romer, D. (2011). Where do youth learn about suicides on the internet, and what influence does this have on suicidal ideation? *J Child Psycho lPsychiatry*, 52(10), 1073-1080.
- Durkheim, E. (2013). *İntihar*. (Çev. Zühre İlk gelen). İstanbul: Pozitif Yayınları.
- Eskin, M. (2012). *İntihar açıklama, değerlendirme ve önleme* (2.Baskı). Ankara: HYB Yayıncılık.
- Evans, E., Hawton, K. ve Rodham, K. (2004). Factors associated with suicidal phenomena in adolescents: a systematic review of population-based studies. *Clinical Psychology Review*, 24(8), 957-979.
- Farmer, R. (1988). Assessing the epidemiology of suicide and parasuicide. *Br J psychiatry* 153, 16-20.
- Faulkner, A.H. ve Cranston, K. (1998). Correlates of same-sexsexual behavior in a random sample of Massachusetts high school students. *American Journal of Public Health*, 88(2), 262-266.

- Fioravanti, G., Dettore, D. ve Casale, S. (2012). Adolescent internet addiction: Testing the association between self-esteem, the perception of internet attributes and preference for online social interactions. *Cyber psychol Behav. Soc. Netw*, 15(6), 318–323.
- Fu, K.W., Chan, Y.Y. ve Yip, P. S. (2009). Testing a theoretical model based on social cognitive theory for media influences on suicidal ideation: Results from a panel study. *Media Psychol*, 12(1), 26-49.
- Gençtanırım-Kurt, D. (2014). Suicide risk in college students: the effects of Internet addiction and drug use. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(4), 841-848.
- Goodson, I. ve Walker, R. (1988). Putting life into educational research. Sherman R. R. ve Webb R.B. (Eds.), *Qualitative Research in Education: Focus And Methods* içinde (ss. 108-122). London: Routledge.
- Günay, O., Öztürk A., Ergün-Arslantaş, E., ve Sevinç, N. (2018). Internet addiction and depression levels in Erciyes University students. *Düşünen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 31(1), 79-88.
- Harris, E.C. ve Barraclough, B. (1997). Suicide as an outcome for mental disorders. A meta-analysis. *BrJ Psychiatry*, 170(3), 205-228.
- Heilbron, N. ve Prinstein, M. J. (2010). Adolescent peer victimization, peer status, suicidal ideation, and nonsuicidal self-injury: Examining concurrent and longitudinal associations. *Merrill-Palmer quarterly (Wayne State University. Press)*, 56(3), 388–419.
- Herrell, R. ve Diğerleri. (1999). Sexual orientation and suicidality. A co-twin control study in adult men. *Arch Gen Psychiatry*, 56(10), 867-874.
- Hershberger, S. L., Pilkington, N. W. ve D'Augelli, A. R. (1997). Predictors of suicide attempts among gay, lesbian, and bisexual youth. *Journal of Adolescent Research*, 12(4), 477–497.
- Hinduja, S. ve Patchin, J. W. (2010). Bullying, cyber bullying, and suicide. *Archives of Suicide Research*, 14(3), 206–21.
- Hinduja, S. ve Patchin, J. W. (2018). Connecting adolescent suicide to the verity of bullying and cyber bullying. *J. Sch. Violence*, 18(3), 333–346.
- Huang, Y. R. (2006). Identity and intimacy crises and their relationships to internet dependence among college students. *Cyber Psychology & Behavior*, 9(5), 571-576.
- Iranzo, B., Buelga, S., Cava, M. ve Ortega-Barón, J. (2019). Cyber bullying, psychosocial adjustment, and suicidal ideation in adolescence. *Psychosocial Intervention*, 28(2), 75-81.
- İntihar Odası (2011). <https://www.filmgo.org/suicide-room-intihar-odasi-full-hd-izle.html>. adlı adresten 11.05.2020 Tarihinde erişilmiştir.
- Jiang, F. F., Xu, H. L., Liao, H. Y. ve Zhang, T. (2016). Analysis of Internet suicide pacts reported by the media in mainland China. *Crisis*, 38(1), 36-43.

- John, A. ve Diğerleri. (2018). Self-harm, suicidal behaviours, and cybe rbullying in children and young people: *Systematic Review JMed Internet Res*, 20(4), 129-144.
- Kaess, M. ve diğerleri. (2014). Pathological Internet use among European adolescents: Psychopathology and self-destructive behaviours. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 23(11),1093–102.
- Kandel, D. B. ve Andrews, K. (1987). Processes of adolescent socialization by parents and peers. *International Journal of the Addictions*, 22(4), 319–342
- Karataş, H. (2011). *İlköğretim okullarında zorbalığa yönelik geliştirilen programın etkisinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Katsumata, Y., Matsumoto, T., Kitani, M. ve Takeshima T. (2008). Electronic media use and suicidal ideation in Japanese adolescents. *Psychiatry Clin. Neurosci*, 62(6), 744-746.
- Kim, K. ve Diğerleri.(2006). Internet addiction in Korean adolescents and its relation to depression and suicidal ideation: A question naire survey. *International Journal of Nursing Studies*, 43(2), 185–192.
- Kim, Y. S., Leventhal, B. L., Koh, Y. J. ve Boyce, W. T. (2009). Bullying increased suicide risk: prospective study of Korean adolescents. *Archives of Suicide Research*, 13(1),15-30.
- Ko, C. H., Yen, J. Y., Chen, C. S., Chen, C. C. ve Yen, C. F. (2008). Psychiatric comorbidity of Internet addiction in college students: An interview study. *CNS Spectrums*, 13(2), 147-153.
- Lam, L. T., Peng, Z., Mai J. ve Jing, J. (2009). The association between internet addiction and self-injurious behaviou ramong adolescents. *Injury prevention*, 15(6), 403–408.
- Li, A., Huang, X. ve Zhu, T. A. (2018). Systematic analysis of online broadcasts of suicidality in China. *Asia Pac. Psychiatry*. 10(3), e12302. Doi:<https://doi.org/10.1111/appy.12302>.
- Li, T. B. Q. (2005). Cyber-harassment: A study of a new method for an old behavior. *Journal of Educational Computing Research*, 32(3), 265-277.
- Lin, I. H. ve Diğerleri.(2014). The association between suicidality and Internet addiction and activities in Taiwanese adolescents. *Comprehensive Psychiatry*, 55(3), 504–510.
- Littre, E. (1883). *Fransız dili sözlüğü*. Paris: Librairie Hachette.
- Litwiller, B. J. ve Brausch, A. M. (2013). Cyber bullying and physical bullying in adolescent suicide: the role of violent behavior and substance use. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(5), 675-684.
- Liu, X., Huang, J., Yu, N. X., Li, Q., ve Zhu, T. (2020). Mediation effect of suicide-related social media use behaviors on the association between

- suicidal ideation and suicide attempt: Cross-sectional question naire study. *Journal of Medica lInternet Research*, 22(4), 2-13.
- Llewellyn, N. (2015). *Peer victimization across the school years: Consequences for middle school social goals*. Thesis (Doctor of Philosophy). University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Manani, P. (2014). Peer pressure and suicidal ideation. *Indian Journal of Health & Wellbeing*, 5(6), 732-734.
- Mangnall, J. ve Yurkovich, E. (2008). A literatüre review of deliberate self-harm. *Perspectives in Psychiatric Care*, 44(3), 175-184.
- Marchant, A.ve Diğerleri (2017). A systematic review of the relationship between internet use, self-harm and suicidal behaviour in young people: The good, the bad and the unknown. *PLoSOne*, 12(8), e0181722.
- Maslow GR, Dunlap K, Chung RJ.(2015). Depression and suicide in children and adolescents. *Pediatr Rev*. 36(7),299-308.
- Maxwell, K. A. (2002). Friends: The role of peer influencea cross adolescent risk behaviors. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(4), 267-277.
- McBee-Strayer, S. M.ve Rogers, J. R. (2002). Lesbian, gay, and bisexual suicidal behavior:Testing a constructivist model. *Suicide Life Threat Behavior*, 32(3), 272-283.
- Messias, E., Castro, J., Saini, A., Usman, M. ve Peeples, D. (2011). Sadness, suicide, and their association with video game and internet over use among teens: Results from the youth risk behavior survey 2007 and 2009. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 41(3), 307-315.
- Messias, E., Kindrick, K. ve Castro, J. (2014). School bullying, cyber bullying, orboth: correlates of teen suicidality in the 2011 CDC Youth Risk Behavior Survey. *Comprehensive Psychiatry*, 55(5), 1063-1068.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*.Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller, A. L. ve Glinski, J. (2000). Youth suicidal behavior: Assessment and intervention. *Journal of Clinical Psychology*, 56(9), 1131-1152.
- Mitchell, S. M. ve Diğerleri.(2018). Retrospective cyber bullying and suicide ideation: The mediating roles of depressive symptoms, perceived burden someness, and thwarted belongingness. *Journal of InterpersonalViolence*, 33(16), 2602-2620.
- Moore, B. (2000). Teenagesuicide: Prevention is better than cure. *Nue Comment*, 4(2), 8-9.
- Morahan-Martin, J. ve Schumacher, P. (2000). Incidence and correlates of pathological internet use among college students. *Computers in Human Behavior*, 16(1), 13-29.

- Nguyen, H. T. L. ve Diğerleri. (2020). Relations among cyber bullying, parental attitudes, self-harm and suicidal behavior among adolescents: Results from a school-based survey in Vietnam. *BMC Public Health*, 20(1), 476-486.
- Öztürk, Ö. ve Diğerleri (2007). İnternet bağımlılığı: Kliniği ve tedavisi. *Bağımlılık Dergisi*, 8(1), 36-41.
- Padilla-Walker, L. M. ve Bean, R. A. (2009). Negative and positive peer influence: Relations to positive and negative behaviors for African American, European American and Hispanic adolescents. *Journal of Adolescence*, 32(2), 323-337.
- Padmanathan, P. ve Diğerleri.(2018). Suicide and self-harm related Internet use. *Crisis*, 39(6), 469-478.
- Pagliaro, L. A. (1996). Adolescent depression and suicide: A review and analysis of the current literature. *Canadian Journal of School Psychology*, 11(2), 191-201.
- Paladino, D. ve Barrio-Minton, C. A. (2008). Comprehensive college student suicide assessment: Application of the BASIC ID. *Journal of American College Health*, 56(6), 643-650.
- Palmer, S. (2005). *Suicide; myths, facts and prevention*. London: City University.
- Park, S., Hong, K. E., Park, E. J., Ha, K. S. ve Yoo, H. J. (2013). The association between problematic internet use and depression, suicidal ideation and bipolar disorder symptoms in Korean adolescents. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 47(2), 153-159.
- Paul, J. P. ve Diğerleri.(2002). Suicide attempts among gay and bisexual men: Life time prevalence and antecedents. *American Journal of Public Health*, 92(8), 1338-1345.
- Paulson, B. L. ve Everall, R. D. (2001). The teen suicide research project. *The Alberta Journal of Educational Research*, 47(1), 91-94.
- Philips, D. P. (1974). The influence of suggestion on suicide: Substantive and theoretical implications of the Werther effect. *American Sociological Review*, 39(3), 340-454.
- Pillay, A. L. ve Wassenaar, D. R. (1997). Recent stressors and family satisfaction in suicidal adolescents in South Africa. *Journal of Adolescence*, 20(2), 155-162.
- Plöderl, M. ve Fartacek, R. (2009). Childhood gender nonconformity and harassment as predictors of suicidality among gay, lesbian, bisexual and heterosexual Austrians. *Arch Sex Behavior*, 38(3), 400-410.
- Pourmand, A. ve Diğerleri.(2019). Social media and suicide: A review of technology-based epidemiology and risk assessment. *Telemed J E Health*, 25(10), 880-888.

- Prinstein, M. J., Boergers, J. ve Spirito, A. (2001). Adolescents' and their friends' health-risk behavior: Factors that alter or add to peer influence. *Journal of Pediatric Psychology*, 26(5), 287-298.
- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23(1), 57-68.
- Rodriguez-Figueroa, L. (2008). *Suicidal behavior among adolescent students in puertorico puertorico, academic years 2002-03 and 2003-04*. A Dissertation Submitted İn Psycho-Social Partial Fulfilment Of The Requirements For The Degree Of Doctor Of Philosophy (epidemiological science) in the University of Michigan.
- Sampasa-Kanyinga, H., Roumeliotis, P. ve Xu, H. (2014). Associations between cyber bullying and school bullying victimization and suicidal ideation, plans and attempts among Canadian school children. *PLoS ONE*, 9(7), 1-9.
- Shneidman, E. S. (1998). Perspectives on suicidology. Further reflections on suicidal psychache. *Suicide and Life-Threatening Behaviour*, 3(28), 245-250.
- Silva, C., Chu, C., Monahan, K. R. ve Joiner, T. E. (2015). Suicide risk among sexual minority college students: A mediated moderation model of sexual and perceived burden and somatization. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 2(1), 22-33.
- Smahel, D., Blinka, L. ve Ledabyl, O. (2008). Playing MMORPGs: connections between addiction and identifying with a character. *Cyber Psychology & Behavior*, 11(6), 715-718.
- Smith, P. K. ve Diğeleri. (2008). Cyber bullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology Psychiatry*, 49(4), 376-385.
- Stengel, E. (1973). *Suicide and attempted suicide* (2nd. Edition Revised). Great Britain: Nicholls & Co.
- Swanson, S. A. ve Colman, I. (2013). Association between exposure to suicide and suicidal thoughts comes in youth. *CMAJ*, 185(10), 870-877.
- Talu, E. (2019). Bir oyundan ötesi: "mavi balina" (the blue whale) adlı oyunun Shneidman'ın "intihar küpü" modeli bağlamında analizi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1044-1078.
- Toomey, R. B., Syvertsen, A. K. ve Shramko, M. (2018). Trans gender adolescent suicide behaviour. *Pediatrics*, 142(4), e20174218.
- Uludağlı, N. P. ve Sayıl, M. (2009). Orta ve ileri ergenlik döneminde risk alma davranışı: Ebeveyn ve akranların rolü. *Türk Psikoloji Yazıları*, 12(23), 14-24.
- Ümmet, D. ve Ekşi, F. (2016). Türkiye'deki genç yetişkinlerde internet bağımlılığı: Yalnızlık ve sanal ortam yalnızlık bağlamında bir inceleme. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 3(1), 29-53.

- Van Geel, M., Vedder, P. ve Tanilon, J. (2014). Relationship between peer victimization, cyber bullying, and suicide in children and adolescents: A meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 168(5), 435-442.
- World Health Organization [WHO]. (2017). *Mortality database*. Available at <http://apps.who.int/healthinfo/statistics/mortality/whodpms/>
- Yağdıran, F. (2019). *Sosyolojik açıdan intihar olgusu ve sosyal medyaya yansıyan intihar eğilimlerinin analizi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Yang, S. C. ve Tung, C. J. (2007). Comparison of Internet addicts and non addicts in Taiwanese high school. *Computers in Human Behavior*, 23(1), 79-96.
- Ybarra, M. L. (2004). Linkages between depressive symptomatology and internet harassment among young regular Internet users. *Cyber Psychology & Behavior*, 7(2), 247-257.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. ve Candan, F. (2018). Oyun sanal intihar gerçek: “the blue whale challenge /mavi balina” oyunu üzerinden kurulan iletişimin neden olduğu intiharlar üzerine kuramsal bir değerlendirme. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (29. Özel Sayısı), 270-283.
- Yücel, G. ve Şan, Ş. (2018). Dijital oyunlarda bağımlılık ve şiddet: Blue whale oyunu üzerinde bir inceleme. *AJIT-e: Online Academic Journal of Information Technology*, 9(32), 87-100.
- Yüksel, Ş., Aslantaş-Ertekin, B., Öztürk, M., Bıkmaç, P.S. ve Oğlağı, Z. (2017). A clinically neglected topic: Risk of suicide in trans gender individuals. *Archives of Neuropsychiatry*, 54(1), 28-32.

Bölüm 34

ÇOCUKLARIN DAVRANIŞLARINDA PROBLEM OLAN ÖZEL DURUMLAR



Mehmet Şaban AKGÜL ¹

¹ Dr.Öğr.Üyesi Mehmet Şaban AKGÜL, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Reşadiye MYO, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü. mehmet.akgul@gop.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7257-5458



“Hedefe yalnız çocukları yetiştirmekle ulaşamayız! Çocuklar geleceğindir. Çocuklar geleceği yapacak adamlardır. Fakat geleceği yapacak olan bu çocukları yetiştirecek analar, babalar, kardeşler hepsi şimdiden az çok aydınlatılmalıdır ki, yetiştirecekleri çocukları bu millet ve memlekete hizmet edebilecek, yararlı ve faydalı olabilecek şekilde yetiştirsinsinler! Hiç olmazsa yetiştirmek lüzumuna inansınlar! ...”

Gazi Mustafa Kemal ATATÜRK

Davranışlarımız, değiştirmekte zorlandığımız, bazen kalıtsal bazen çevresel faktörlere bağladığımız, çoğu zaman savunma mekanizmalarımızı kullanarak korumaya geçtiğimiz hareketlerimiz, davranışlarımız, tutumlarımız kısaca davranma işimizdir. Canlı varlıkların bir uyarıcı karşındaki verdikleri reaksiyonların tümüne verilen addır davranış (TDK, 2005). İnsanoğlu doğduğu nadan itibaren sosyal bir çevre içine girmiştir ve bu çevreye adapte olmak durumundadır (Kanlıklıçer, 2005). Bireyin bu adapte durumunda yaşadıkları davranım olarak onda kalan davranışa dönüşecektir. Bu davranışlar bazen olumlu bazen de olumsuz olacaktır. Küçüklükten itibaren olumlu olan davranışlar takdir edilirken olumsuz olan davranışlar da ebeveyn tarafından ortadan kaldırılması için uğraşılması gereken olumsuz ve rahatsız edici bir durum olacaktır. Literatür tarandığında erken çocukluk döneminde yaşanan davranış problemlerinin kişinin yetişkinlikteki hayatında önemli davranış problemlerine, sosyal davranım problemlerine ve akademik anlamda zorlanmalarına sebep olacağı ifade edilmektedir (Duncan ve ark.1994, Stormont 2002, Tombling ve ark.2000, Mendez ve ark.2002).

Davranış problemleri, çocuğun içinde bulunduğu farklı ruhsal ve bedensel sebeplere bağlı iç çatışmanın davranışa dönmesiyle gün yüzüne çıkabilir. Kişi var olduğu özellikleri ile çevresi arasında istikrarlı bir bağ kuramıyorsa, bu noktada bir problemten söz edilebilir (Öz, 1997). Korku, kaygı, öfke, inatçılık, sinirlilik, saldırganlık, utangaçlık, kıskançlık, yalan söyleme ve çalma gibi davranışlar davranış problemleri arasına girmektedir (Kanlıklıçer, 2005). Çocuğun davranışının problem olarak nitelendirilebilmesi için gelişim psikologları bazı ölçütlere göre olması gerektiğini savunurlar. Bunlar; yaşa uygun olup olmama durumu, ne sıklıkla yapıldığı, devamlılık gösterip göstermediği, cinsel rol beklentileri şeklinde ifade edilmektedir (Weikart, 1998). Nasıl ki yetişkin bireyler stresli oldukları zamanlarda davranış problemleri gösteriyorsa, çocuklar da bu gibi durumlarda başa çıkma yöntemi olarak davranış problemi sergilemektedir. Üslubu bu tarz olan çocuklarda iki çeşit davranış görülmektedir. Dışa yansıtılan ve içe yansıtılan davranış problemleri. Dışa yansıtan davranış problemlerinde saldırgan davranışlar ve çok fazla hareketlilik gözlemlenirken, içe yansıtan çocuklarda kaygı, korku ve dikkatini toplama sorunları gözlemlenmiştir (Halpern, 2004).

Eğitimciler nasıl çocukların sosyal davranışlarını inceliyorlarsa, çocukların davranış problemleri konusunda da incelemeler yapmaktadır. Davranış problemleri olan çocuğun sosyal çevreye uyumunun ve akademik başarısının olumsuz etkileneceği göz önünde bulundurulduğunda, çocuğun davranış problemlerini adlandırıp tanımlamak ve bu sorunlara çözüm yolları yaratmak oldukça önemlidir. Davranış problemleri, çocuğun ortaya koyduğu kompleks bir duygusal ve davranışsal problemler grubu için ifade edilen bir tanımdır. Ayrıca davranış problemleri, çocukla çevresi arasındaki ilişkileri olumsuz olarak etkileyip sonuçlandırır ve olumsuz olarak devamını sağlar (Budak, 2000). Yaşının gerektirdiği gibi davranamayan kişinin davranışları toplum tarafından onaylanmaz ve toplum kurallarından ötürü de toplum tarafından baskı altına alınır. Toplum tarafından ayıplanarak başlayan toplumsal baskı toplum tarafından dışlanmaya kadar gidebilir. Toplumsal baskı arttıkça kişinin mutsuzluğu artacak ve çevresiyle uyum problemi yaşayacaktır. Çocuklarda meydana gelen davranış problemlerinin altındaki neden, sosyal uyumsuzluktur (Gizir, 2002). 6 ile 12 yaşlar arasındaki çocukların davranış problemlerinin çeşidini ve derecesini araştıran bir çalışmanın neticesine göre; iletişim güçlükleri ve hiperaktivite en sık rastlanan davranış problemleri olduğu görülmüştür. Davranım problemleri olan çocuklar, diğerlerinin şahsi ve mülki haklarıyla toplumun onlardan istedikleri genel beklentilerine karşı şiddet sergilerler ve bu şiddet tekrarlayan şekildedir. Ayrıca bir çocuğun davranım bozukluğu teşhisi konulabilmesi için belirtilerinin en az 6 aydır devam etmesi gerekmektedir (Mattison ve Ark., 1986).

Çocukların davranış problemlerinde aile içi iletişimin etkisi oldukça önemlidir. Eşler arasında ki sürtüşmeler ve uyuşmazlıklar aileyi temelinden sarsarak aile bütünlüğünün bozulması, çocuğun stres dolu bir ailede yetişmesi, baba yokluğu, ailenin çocuğa gerekli ilgiyi göstermemesi, uzun yıllar çocuğun aile yanında olmayışı, çocuğun anne-babası, annesi ya da babası tarafından terk edilmesi gibi durumlar çocuğun onaylanmayan davranışları sergilemesine (alt ıslatma, tırnak yeme, yalan söyleme, inatçılık, okula gitmek istememe, iştahsızlık ve çalma gibi) sebep olmaktadır. Annenin psikolojik problemler yaşaması, çocuğun yeterli sevgi ve ilgi görememesine neden olur ve çocukta davranış problemlerine yol açarak gelişimlerinde duraksamaya (özellikle duygusal ve bilişsel gelişiminde), fiziksel hastalıklara, depresyona, kaygı ve korkulara, düşman olmaya, saldırgan davranışlar sergilemeye, okula uyumda problem yaşama gibi davranışsal problemler oluşabilmektedir (Kandır, 2000; Sezer,2006; Beautrais ve Ark..1982; Gürşimşek,2006).

Korku

İnsanın günlük hayatında önemli bir yeri olan korku, görebildiğimiz ya da göremediğimiz sakıncalı ve tehlikeli durumlarda kişinin ortaya koyduğu reaksiyonun adıdır (Bakırcıoğlu, 2007). Kişinin korkması, korku veren durumlarla karşı karşıya kalması, korkuyu hissetmemesi yaşamın olmazsa olmazıdır. Korkunun hiç olmadığı bir yaşam düşünülemez. Pek çok etkilene içinde olan insanın korku duygusunu da hissetmesi gayet doğaldır. Korkunun insana faydası vardır çünkü kişiyi uyarır ve kendini savunmaya almasını sağlar. Tehlikeli durumlarda insanın gücünü artırarak kişiyi uyanık tutar ve kişi yeri gelince kaçar, yeri gelince saklanır ve zorda kaldığında da savaşmayı seçer, böylece de kendini korumuş olur (Sargın, 2012). İnsanın kendisiyle uyum içinde olması tasa ve kuruntulardan uzak kalmasına bağlıdır. Günlük yaşanan endişeli durumlar ve kaygılar insanda var olabilir fakat sebebi belirgin olmayan ya da uzun süren kaygı ve korkular ruhsal manada sağlığın bozulduğunun işareti olabilir (Yörükoğlu, 1978).

Çocuğun gelişiminin bir parçası olan korku, çocuğun gizil tehlikelelere dikkat etmeyi öğrenebilmesi için olumlu bir güç oluşturur (Ocakçı & Karakoç, 2018). Korkular çocuklarda yaşa bağlı olarak farklılık oluşturur. Yaşamın ilk yıllarında oluşan korkular zamanla ortadan kaybolur. Korkular erken çocukluk döneminde çok sık karşılaşılan davranış problemleridir. Çocukların erken yaşlarında görülen korkular farklılık gösterebilir. Çocukların tecrübeleri yok denecek kadar az ve düşünme becerileri de kısıtlıdır. Bu yüzden gördüğü ve duyduğu şeyleri mübalağa edebilir ve bundan korkulu neticeler çıkarabilir. Çocukluk çağı düşünüldüğünde çocukları korkutarak yetiştirmek yetişkinler için daha kolay olur. Özellikle bizim ülkemizde çocukları disipline edebilmek için çocuğu korkutmak doğru de-

ğildir. Maalesef ki Ülkemizde korku disipline edici bir araç olarak kullanılmaktadır. (Ankay, 1992). Dediklerini yaptırmak isteyen yetişkinlerin “seni öcüler yer, doktor geliyor iğne yapacak, seni polise veririm, ağlarsan seni çöpe atarım gibi” söylemlerini sıklıkla duyarız. Bir çocuğun neyden ve ne zaman korkacağını kestirmek zordur. Korku çocuğun çevresinin ve uyarısının durumuna, çocuğun geçmişteki yaşamışlıklarına, o andaki ruhsal ve fizyolojik durumuna bağlıdır (Sargın, 2012). 6-12 yaş çocuğunun korkuları daha çok; okul ve sınav korkusu, karanlıkta kalma korkusu, yalnız kalma korkusu, kaybolma korkusu, gök gürlemesi ve şimşek çakması, kötü rüya görmesi ve cezalandırılmasıdır. Bunlardan başka yine bu yaş grubunda bilinmezlikten korkma ve değişikliklerden kaynaklı korkular görülmektedir. Bu gibi durumlarda çocuğa öfkelenmeden bilmediği şey hakkında bilgi vererek sordukları sorulara yanıt vermek çocuğu rahatlatıcı bir yaklaşım olacaktır (Ocakçı & Karakoç, 2018).

Çocuğun korkusu normal yaşamını olumsuz etkiliyorsa, hayatını engelleyecek derecedeysen ve korku artık ciddi bir boyut kazanmışsa durumun takip edilip araştırılması ve tedaviye ihtiyaç varsa tedavi edilmesi gereklidir. Korkuların bazıları hızlı bir şekilde gelir ve yine hızlı bir şekilde geçer. Bu durum çok fazla endişe oluşturmaz, çocuğun hayatını etkisi altına almaz. Genel anlamda erken yaştaki korkular kısa zamanda yok olur. Erken çocukluk döneminde çocuklar güçsüz ve küçük olduklarının farkındadır. Bu yüzden bu dönem çocuğu gerçekleri sınırlı biçimde algıladıkları için sosyal çevresinden korkması ve şüphe duyması normaldir (Dursun, 2010).

Kaygı

Kaygı, her çocuğun hayatının belirli dönemlerinde yaşadığı bir his ve tecrübe olarak adlandırılır. Gelecek zaman diliminde kötü bir şey yaşanacakmış gibi düşünülen ve çocuğun kendini güvende hissetmediği durumların karşısında sergilediği bu tepki, geleceğe dair kuşku, tereddüt, karışıklık, korku, karamsarlık ve ümitsizlik duygularını anlatmakta, dolaylı olarak da çocuğun güvensiz, bir başkasının yardımına-gücüne bağlı olan bir kişiliğe bürünmesine sebep olmaktadır (Aral ve Başar, 1998).

Bir duygu olan kaygı, çocuğun gelişiminin doğasında vardır. Bu kaygılar; annesinden ayrı kalma kaygısı, kardeş kaygısı, okul kaygısı, arkadaşlık kuramama kaygısı gibi. Çocuğun yaşadığı bazı olaylardan sonra kaygı duygusunu yaşamaması normal sayılırken, günlük hayatında sürekli kaygı duygusunu yaşamaması normal olarak değerlendirilmez (Çifter, 1985; Sims ve Owen, 1993).

İnsanın kendisiyle olan ahengi kaygı ve kuruntulardan arınmış olmasıyla alakalıdır. Yaşamda kaygı ve gam her normal bireyde muhakkak ki olacaktır. Önemli olan sebebi bilinmeyen ya da uzun süren kaygıların olmamasıdır. Böyle bir durum kişinin psikolojik durumunun bozulduğunun

belirtisi olabilir (Yörüköğlu, 1978).

Kaygının temelinde kişinin çocukluk yılları yatmaktadır. Çocukluk yıllarında karşı karşıya kalınan aşırı reddedici, aşağılayıcı davranışlar, ergenlik çağına diğer yetişkinlerin küçümser tavırları, ebeveynin ceza uygularken cezayla birlikte itici tutumları, ebeveynin çocuğu fiziki ve ruhsal baskı altına alması, çocuk altını ıslattığında ve cinsel oyunlar oynadığında tepki verilmesi, aşırı koruyucu davranışlar, ebeveynin kaygı düzeylerinin çok oluşu, birbirlerine zıt gelen istekleri, çelişkili davranışları, boşanmış ebeveynlerde anne ve baba arasındaki bitmeyen çekişmeler çocukta kaygı durumunu ortaya çıkaran unsurlardır (Gelder, Gath ve Mayou, 1994; Yavuzer 1994; Geçtan 1995).

Lewis (1970), kaygı duygusu üzerine çalışma yapmış ve kaygı duygusunu şu şekilde özetlemiştir:

1. Hoşa gitmeyen, acı veren bir duygulanma durumudur.
2. Geleceğe dair kuşkuvarı vardır;
3. Etkilenme durumu özel olarak algılanıp anlaşılır;
4. Tedirginlik oluşturur;
5. Bedensel tedirginlik oluşturur.

May, Lewis kaygıyla alakalı saydığı bu nitelikleri tehlike ile karşı karşıya kalan insanın durumunu “beceriksizlik ve çözümsüzlük duygusu” olarak adlandırmıştır (Köknel, 1989).

Kaygı, insanlarda iki biçimde görülür;

- 1- Beren çok kaygılıdır (devamlı kaygılıdır).
- 2- Beren çok kaygılı değildir ama özel bir durumla karşı karşıya kaldığında bu durum onu kaygılandırmaktadır (duruma göre kaygılı olur) (İnanç 1997).

Son zamanlarda yapılan araştırmalar göstermiştir ki, erken çocukluk eğitimi kaygı düzeyini azaltmakta ve sosyalleşme davranışını desteklemektedir (Kanlıkılıçer.2005).

Öfke

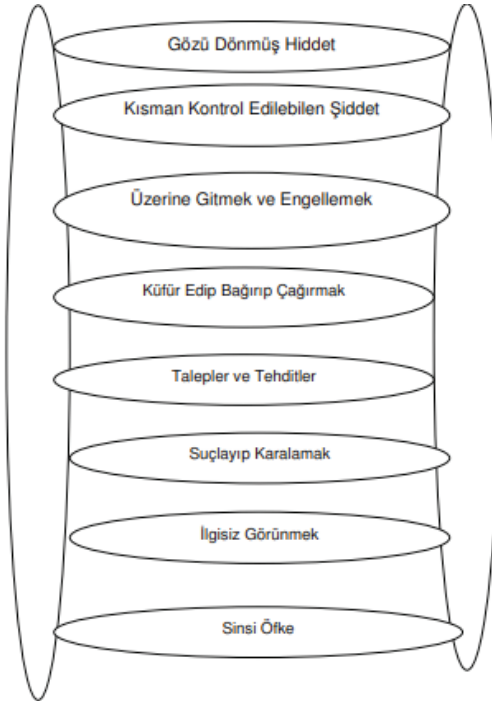
Öfke, kişiye ket vurulduğunda, saldırıya maruz kaldığında, kişiye gözdağı verildiğinde, kişi yoksun bırakıldığında ya da kısıtlandığında vb. kişinin hissettiği duygunun adıdır. Ayrıca genellikle neden olan şeye veya kişiye karşı saldırgan davranışlarla neticelenen, olabildiğince negatif bir duygudur (Budak 2000). Ketleyici bir olayla karşı karşıya kalan kişilerden bazıları öfkelerini o an için gösterirken, bazıları da olay sonlandıktan sonra öfkelerini ayırt edebilir ve bu duygusunu engelleyebilir (Geçtan 1995).

Öfke duygusunda mantık aranmaz ve kendisine isteyerek bir kötülükte bulunmayan kişilere ve durumlara dahi tatbik edilir. Kişinin amacına giden yolda engelle karşılaşması veya herhangi bir gereksinimi engellendiğinde, kişide öfke hali görülebilmektedir (Cüceloğlu, 1996).

Mckay ve Dinkmeyer (1998), öfkenin derecelerinin olduğunu ifade etmektedirler (Hafif kızgınlıktan öfkeden deliye dönmeye doğru dereceleri vardır). Kişi öfkelenildiğinde zorbalık, peşin hüküm, kaba güç uygulama ve saygısız davranış sergileme gibi bir başkasında görmekten hoşlanmadığı uygunsuz davranışlar yapmaktadır. Öfke, çok zarar verici olabilir; hatta bazen de saldırganlıkla neticelenebilmektedir.

Schuerger (1979) ise öfkeyi iki şekilde ele alır; şiddetli öfke ve hiddet. Bu öfkeleri yaşayanlara göre öfke aleve benzer; sürekli devam eden ve git gide büyüyen... Öfke ile hiddet açığa çıktığında bu duyguları izleyen şiddetli bir davranış veya bağırmadır. Öfke insanların duygularının şiddetine uygun bir biçimde açığa çıkar.

Efron (1997), öfke basamaklarını şu şekilde sıralamıştır:



Şekil 1. Öfke Merdiveni (Efron 1997)

Öfke insanın duygularını tahrip eden bir durumdur. Çocuk bir hareketi engellendiğinde en çok başvurduğu duygudur. İsteği engellenen çocuk

bağırır, ağlar, kafasını vurur, kendini yerlere atar, eşyaları fırlatır bazen de nefesini tutarak morarır ve ebeveyni (çocuğa bakan kişiyi) kendince cezalandırır. Bu öfke nöbetlerinin sonunda çocuğun dediği, isteği gerçekleşirse çocuk hedefine ulaşmış olur. Fakat bu durumun süreklilik arz etmesi çocukta kişiliği olumsuz etkiler. Çocuğun öfke nöbetleri geçirdiğini fark ettiğimizde dikkatini başka yöne kanallize etmek ve başka şeylerle meşgul edip dikkatini dağıtmak en makul yöntem olacaktır. Zaman zaman da öfkelerini dışarı atmasını sağlamak adına davranışı görmezden gelmek gerekir. Çocuğa sürekli hayır deyip ona sürekli engeller koymak yaratıcılığını da olumsuz yönde etkiler. Çocuk meraklıdır, keşfedicidir, yaratıcıdır, deneme yanılma ile tecrübe edinmeye ihtiyacı vardır. Kendine zarar gelmeyecek durumlarda çocuğa izin verilmeli, çocuğun enerjisini boşaltmasına ve yeni keşifler yapmasına imkân tanınmalıdır.

Kırkinciöglü (2003)'na göre öfkeli çocuğa yaklaşım aşağıdaki gibi olmalıdır;

- Öfkeli çocuğa hoşgörölü ve sabırlı yaklaşım gereklidir.
- Çocuğun öfke esnasında zarar verici davranımları varsa müsaade edilmemeli. Bu gibi durumlarda yetişkinin tavrı istikrarlı olmalı. Çocuk sakinleştikten sonra uygun bir şekilde gereli açıklamalar yapılmalıdır.
- Bir başkası varken çocuğun öfkeli hareket ettiğı söylenmemelidir. Çünkü çocuk etiketlenmiş olacak ve bu söyleme uygun davranacaktır.
- Ebeveyn çocuklara model olduğunu unutmamalıdır. Eğer kendinde öfkeyle ilgili bir sıkıntı varsa ilk önce kendindeki sıkıntıyı kontrol altına almalıdır.
- Çocuğun sıklıkla öfke nöbeti geçirmesini engellemek adına çocuğa öfke verecek ortamları ortadan kaldırmalıdır.

İnatçılık

İnatçılık, çocuğun bir konu ya da durum üzerinde nedensiz bir şekilde aynı fikirde aynı tutumda aynı davranımı yapma konusunda ayak diremek olarak tanımlanabilir (Seven, 2008). Bir-üç yaşlar arasında görölün inatçılık, çocukların gelişiminin getirdiğı doğal bir özelliktir (Güngör Aytar, 2015). Çocuklar bu dönemde isteklerini gerçekleştirebilmek için hayır kelimesini kullanmaktan hoşnutturlar. Bu dönemde yetişkin çocuğun inadına inatla cevap verirse, çocuğun mizacına inatçılığı aşılamış olur ve çocuk da inatçılık bir kişilik özelliğı olarak kalır (Kırkinciöglü,2003). İnatçılık erkek çocuklarında kızlara nazaran daha fazladır. Çocuklar büyüdükçe inatçılık yerini itaat etmeye bırakacaktır (beş-dokuz yaş arası) (Aytuna, 1962).

Ön erinlik dediğimiz dönemde (dokuz-on üç yaşlar arası) çocuk ikinci inatçılık dönemini yaşayacaktır (Kırkinciöglü, 2003). Bu dönemde çocuk

bir yandan bedenindeki değişime ayak uydurmaya çalışırken diğer yandan da ergenliğin psikolojik tarafına uyum sağlamaya çalışmaktadır. Hayatı sorgulamaya başladığı ergenlik döneminde mantığına uymayan durumlarda, kültürel ve dini inanışlarda inatçılık tavan yapabilir. İnada inatla cevap vermek yerine her şeyin nedenini anlatmak bu süreci daha sağlıklı atlatmayı sağlar.

İnatçılığın üstesinden gelebilmek için ilk olarak davranışın neyden kaynaklandığını bulmak ve çocuğa hoşgörülü yaklaşmak gerekir. Çocuğun ilgi ve alakasını başka tarafa çekme yöntemi inatçılığa çözüm yollu olabilir. Anne babaların çocuğun ilgisini başka yöne çekme yöntemini kullanmaları çözüm olabilmektedir. Çocuk inatçılık davranışını gösterirken ebeveyn tarafından şiddete maruz kalabilir. Bu durum çocuğun inatçılık davranışını daha da şiddetlendirebilir (Aytuna, 1962).

Saldırganlık

Saldırganlığın çokça tanımı mevcuttur:

- Saldırganlık; Canlı varlıklara veya cansız nesnelere karşı yapılan, zarar verme ile neticelenen, hem biyolojik hem de toplumsal kaynaklı ve tekrar eden davranışlardır (Butovsktay ve Kozintsev, 1999).
- Saldırganlık; çocuğun bir diğer kişiye, hayvanlara ve objelere istemli bir şekilde zarar verme davranışdır (Şahin, 2004).
- Çocuklarda saldırganlık; çocuğun olumlu olmayan duyguları ile başa çıkmayıp bunu davranışa kanalize ederek etrafına ve kendisine az ya da çok zarar verme şeklidir. Çocuklarda saldırganlık öfke nöbeti geçirme şeklinde görülür (Aydin, 2004).
- Saldırganlık davranışı, çocuğun etrafında bulunan kişilerle sağlıklı ilişkiler kuramayan, saygı konusunda eksik olan, kuralları kabul etmeyen ve kavgacı kişilik özelliği gösteren, çevresindeki her şeye hem canlı hem de cansız nesnelere zarar vermesi şeklinde görülür (Bakırcıoğlu, 2011).
- Saldırganlık davranışı bir diğer kişiye rastgele yapılan bir davranış olarak ifade edilmekte ve tehlikeli durumlarda kişinin kendini koruma içgüdüleriyle yaptığı davranış olarak ifade edilmektedir (Kuzucu, 2014).

Saldırganlık duygusal davranış problemleri içinde direnci en yüksek ve tedavi şekli en güç davranış problemidir. Davranış problemlerinin tedavisi erken çocukluk döneminde fark edilip tedavisi başlansa bile çoğu anne baba çocuklarının küçük olması nedeniyle “bekle ve izle” düşüncesini benimsemektedir (Nixon, 2002).

Çocuklarda görülen saldırganlık davranışı, psikolojik ve duygusal rahatsızlık ya da huzursuzluklardan kaynaklanan ve çoğu kez etrafındaki kişiler tarafından dikkati toplamak için ve yeni bir kardeşin doğması du-

rumunda gözlemlenen davranış problemidir. Çoğunlukla çocukta güven probleminden doğan saldırganlık, ebeveynde ruhsal rahatsızlıkların olması, aile içindeki kalitesiz ilişkiler, aile içinde şiddet gibi durumlar nedeni ile görülmektedir. Çocuk ailede ilgiden yoksunsa ve aile böyle bir tutumla çocuğa yaklaşıyorsa ya da ailede aşırı korumacı bir çocukta saldırgan davranışlar görülmektedir. Saldırgan davranış sergileyen çocuklar, çevresiyle iyi geçinemez, sürekli kavga eder, onun olduğu ortamda problem çıkar, yalnızlık ve istenmiyorum duygularını yaşar, kurallara uyumak istemez ve ceza almaktan korkmaz. Yine bu davranışı sergileyen çocuklar, ilgilenilmeme durumuna tahammülü olmadığı ve duygularını kontrol altına almakta zorlandığı gözlemlenir (Çakmaklı, 2009; Bakırcıoğlu, 2011; Kuzucu, 2014).

Bu çocuklar şöyle tedavi edilir;

- Çocuğun yeme, su, uyku gibi ana ihtiyaçları zamanında giderilmeli.
- Çocuğa ev içinde yapabileceği sorumluluklar yüklemeli ve onu olumlu yönde desteklemeli.
- Toplum içine sık çıkarmalı ve topluma alışmasına destek olunmalı.
- Öz güveninin gelişimi için ona etiketleme yapılmamalı.
- Şiir, şarkı ezberletilmeli, tek başına söyleyebilmesi için zaman vermeli
- Enerjisini boşaltması için sıklıkla açık hava çıkarmalı, doğru davranışını ödüllendirme yaparak pekiştirmeliyiz.
- Şiddet içerikli televizyon programları izletilmemeli.
- Güven duygusu geliştikçe saldırganlık davranışında da azalmalar görülecektir (Kırkincioğlu, 2003).

Duygusal problemleri olan saldırgan çocuk, bu problemler nedeni ile ne akranlarıyla ne de çevresiyle ilişki kuramaz. Çocuk hem çok geçimsiz hem de ilişkilerde sinirli ve uyumsuzdur. Her an kavga edecek gibi tetiktir. Kurallara uymadığı için sürekli ceza alır. Ebeveynine, öğretmeni-ne, büyüklerine karşı gelmeye eğilimlidir. Normal sürtüşmeleri bile kaba kuvvetle çözmeye çalışır. Öfkesine galip gelemmez ve hep kendi haklıymış gibi düşünür. Yaptığı saldırganlık davranışından kendi hoşlanmaz, utanır fakat davranışı tekrar etmekten kendini alamaz. Aldığı cezalardan bir süre etkilenmemiş gibi yapar ya da bu cezaların hiçbir etkisi olmaz. Bu tip çocuklar problemlerini davranımlarına yansıtır. Bulunduğu her ortamda sorunlar oluşturur. Devamlı yetişkinle kavga etme durumundadır (Cüce- loğlu, 1996).

Saldırganlık, sosyal bir öğretilerdir, gözlem ve taklit ile öğrenilir. Davranışın sonucunda ödül varsa davranış pekişir, ceza varsa davranış söner. Mesela, saldırgan davranışının sonunda ödüllendirme varsa engellenen kişi bu davranışı tekrar yapacaktır. Bandura yaptığı bir çalışmada, erken çocukluk dönemindeki çocuklara oyuncak bebeğe saldırgan davranışlar yapıldığı gösterilmiştir. Bu davranışı izleyen çocukların bebeklerine aynı davranışı sergilendiği görülmüştür (Bandura, 1997; Arkonaç, 2003).

Anne-babanın çocuğu yetiştirme tarzı saldırganlığın gelişmesinde de önemlidir. Çocuğa uygulanan şiddet ve ceza saldırganlıkla doğrudan ilgilidir. Evde, okul ortamında ya da oyun alanlarında saldırgan davranışlar gösteren çocukların aile ilişkileri incelendiğinde, ebeveynlerinin fiziksel cezayı oldukça fazla kullandıkları görülmüştür (Aydın, 1997).

Utangaçlık

Utangaçlığın birçok tanımı yapılmıştır;

- Utangaçlık, kişinin kendisini sosyalleşmekten alıkoyma eğilimidir (Pilkonis (1977).

- Utangaçlığı, kişinin insanların karşısında yaşadığı rahatsızlık ve engellenme durumudur (Jones, Briggs ve Smith, 1986).

- TDK 2005'te ise "Sıkılganlık, mahcubiyet" anlamında kullanılmıştır.

Utangaçlığa genel anlamda bakıldığında bireyin kendini toplumsal ortamlarda rahat hissedememesinden kaynaklı içsel huzursuzluk, sıkıntılı durum, kendini ifade etmede zorlanma olarak tanımlayabiliriz.

Utangaçlık belli çağlarda normal karşılanmaktadır. Sıfır-iki yaşlarda yabancı olduğu kişilerden kaçınma, kendini saklama davranışları görülmektedir. Ön erinlik döneminde de hızla gelişmekte olan beden yapısına alışmaya çalışan çocukta da utangaçlık görülmektedir. Bu durumlar normal olarak kabul edilir. Çünkü çocuk zaman geçtikçe durumu benimser ve kabullenir. Eğer çocuk herhangi birinin yanına çıkamıyorsa, çıkıyor ama konuşamıyorsa, konuşuyor ama konuşurken terliyor, kızarıyor, bunalıyor ve hiç kimsenin yüzüne bakamıyorsa, öz güveni yok ve çekingenliği çoksa çocuğun bu utangaçlığı artık problem durum haline gelmiştir demektir (Kırkıncıoğlu, 2003).

Utangaçlığın oluşmasında etkili olan çevresel faktörler, öğretmenler ve yaşlılarınca dalga konusu olma, utandırılma, istimara uğrama (fiziksel, duygusal istismar) ve ya ihmal edilme, kardeşlerin veya yaşlıların zorba hareketlerine şahit olma, aile içi bağın zayıf olması, yeteri kadar sosyal beceriye sahip olamama, çocuğun herkes tarafından sürekli olumsuz eleştiriyeye maruz kalma, istenilmeyen çocuk olma ve doğumla aileden ayrı kalma

gibi çok farklı sebeplerin varlığı vardır (Henderson ve Zimbardo, 2001; Crawford ve Taylor, 2001).

Zolten ve Long (1997), çocuklar yetişkinler kadar yaşam tecrübesine sahip olmadığı için sosyal ilişkilerde ne yapmaları gerektiğini bilmezler ve bu yeni durumla başa çıkma sürecinde yaşadıkları zorluklarla çocukların baş etme yöntemi kendini geri çekme olmaktadır. Bununla beraber aile içinde çocuğa sunulan tutarsız davranımlar ve ilgisiz veya aşırı koruyucu tutum içinde olmaları da utangaçlığa sebep olmaktadır (Zolten ve Long, 1997).

Utangaç olan çocuğu tedavi yolları:

- Çocuğa özendirici davranışlar sergilemek
- Grupla ve liderle yapılan faaliyetlerde çocuğun bulunmasını sağlamak
- Çocuğun yanlışlarını hemen söylememek, olumlu eleştiriler de bulunmak (Kırkincioglu, 2003).

Kıskançlık

Kıskançlık, insanların bazı dönemlerinde yaşadığı doğal ve evrensel bir duygudur. Ama kıskançlık normal yaşantıyı bozuyorsa, bu duygu normal olmaktan çıkar. Kıskançlığın oluşmasına neden olan şey toplumdur, özellikle de çocuğun sevdiği kimselerdir. İlk yıllarda çocuğun kıskançlığı ebeveyni ya da ona bakan kişiyi kapsar. Çocuk ilgi alaka ister, çocuk sevilmek ister. Sık sık kendini diğer kardeşleriyle mukayese eder. Çocuklarda kıskançlığın başladığı zaman; eve yeni bir kardeşin gelmesidir.

Yeni gelen kardeş, diğeri için sevginin, ilginin, ikiye bölünmesi demektir. Bu duruma çocuk dayanamaz ve kıskançlığın temeli atılmış olur (Kırkincioglu, 2003). Çocukluk döneminde kendini gösterme uğraşları içinde olan çocuklarda görülen kıskançlık, gereken ilgiyi görememe ve ihmal edilmiş olma ve ayrımcılık görme duygusuyla oluşarak doğar ve çocuğun yaşamı boyunca da sürüp gider (Kuzucu, 2014). Kıskançlıkta güvensizlik, başka insanları eleştirel değerlendirme de ve ihmal edilme durumlarında görülebilir. Kıskançlık duygusu, başkalarının huzurunu bozma, nedensiz karşı oluş, bir başkasının özgürlüğünü kısıtlama ve böylelikle onlara katlanma olarak kendini gösterebilir. Kıskançlık ara sıra da bir başka birini aşağılamak ya da başka birini suçlamak için de kullanılır (Adler, 2004).

Yeni kardeşin dünyaya gelmesi çocuk için bir travmadır. Annenin ve babanın sevgisi, ilgisi, zamanı artık eskisi gibi olmayacaktır, bundan sonra her şey ikiye bölünecektir. Bu duruma tahammül edemeyen çocukta kıskançlık krizlerine girecek, bazen kendine zarar verecek, bazen de bebeğe zarar verecektir.

Kıskançlık krizlerine giren çocuğu takip etmek gerekir lazım olursa da gerekli önemleri almak gerekir. Kıskançlık davranışına mani olabilmek için çocuğun gereksinimleri anında giderilmeli, kıskançlığın önüne geçebilmek için, çocuğun ihtiyaçları zamanında giderilmeli, çocukla ilgilenilmeli ve sevgi gösterilmelidir. Anne babalar, kıskançlık tepkilerine bir yol biz çözüm bulamadıklarında uzmandan yardım almalıdırlar. (Yavuzer, 2003).

Yalan Söyleme

Yalancılık, bireyin bazı menfaatlerini sağlamak maksadıyla bilerek ve isteyerek karşısındaki kişi ya da kişileri aldatma durumuna denir Bile isteğe bu davranışın gerçekleşiyor oluşu davranışın farkında olunarak gerçekleşen bir faaliyet olduğunu gösterir. Bu yüzden yalan, kişinin aldatılarak gerçeklerin saptırılmasıdır. İletişimde kaynak olunan kişiden hedef olunan kişiye doğru ileti söz konusudur. Yalan söylemek, kaynaktan hedefe, bile bile, doğruluğu olmayan bir iletidir. İleti de yalan özelliğine bürünmüş olur. Bir ifade ediş tablosunda kasıtlı bir aldatmaca iletisidir. Yalanı söyleyen kişi söylemlerini bilinçli bir şekilde ifade eder. Bu söylemler doğruymuşçasına başka birine anlatılırken ifade edilenin doğruluk değeri varmışçasına anlatılır ve karşısındaki kişinin bilgilenmesine dair yanlış anlaşılma oluşmuş olur (Girişken, 1974; Çolak, Yıldırım ve Esen, 2018; Minkler ve Miceli, 2004; Saygılı, 2004)

Uydurulmuş sözlerle bir başkasını gerçek dışı ifadelerle bile isteye kandırmadır. Beş yaşına kadar hayal dünyasındadır çocuk bazen konuşmalarında gerçekle hayali birbirinden ayıramaz, hayalini gerçekmiş gibi anlatabilirler. Altı yedi bitimine kadar konuşmaları abartılmış bir biçimde olabilir. Çünkü hala bazı kavramları edinememişlerdir (Kırkincioglu, 2003).

Erken çocukluk döneminde yalanların çok da bir önemi yoktur. Çünkü bu dönemde yalan ve gerçek iç içe girmiştir çocuğun bunun ayrımını yapması zordur, bu dönemde çocuğun söylemlerinde kasıtlı yalan yoktur. Onlar olayları abartılı bir şekle sokar. Fakat bu yaşlar ayrıca yalana başlamak için en uygun zamanlardır ve yalanla gerçeğin ayırt edilemediği dönem olarak adlandırılan bu dönemde çocuklar kasıtlı olarak yalan söylemezler daha çok hadiseleri abartılı bir duruma getirirler. Fakat bu dönem yalana başlamak için uygun dönemler olduğundan çok da dikkatli olmak gerekir (Saygılı, 2004).

Çocukları yalana sürükleyen bazı nedenler vardır:

- Sevgi ve ilgi ile yetiştirilmemiştir.
- Çocuğun etrafında onun örnek aldığı yalan söyleyen insanlar vardır
- Yanlış değer yargıları verildiği için aile içi ilişkiler ve ekonomik durum hakkında akranlarına yalan söyleyebilir.

- Yetişkin çocuğu hoş görmediğinden, çocuğun yaptığı yanlışlıklara kızar. Çocuk da bu durumda yanlışlıklarını kapatmak için yalana başvurur.
- Çocuğa gereğinden fazla sorumluluk verilirse yani kapasitesinin üzerinde sorumluluk verilirse, çocuk bu durumun üstesinden gelebilmek için yalana başvurabilir.
- Çocuğu başka çocuklarla karşılaştırma yapmak, çocuğu yalana iter
- Çocukta yeterli öz güven yoksa çocuk bu açığı kapatmak için yalana başvuru yapacaktır(Kırkinciöğlü, 2003).

Davranış problemi olan çocuklar, akranları tarafından kabul görmedikleri gibi, onlardan öğrenebilecekleri bir takım becerileri de edinemeyebilirler (Erbaş, 2002). Çocukta problem olarak belirlenen unsurlar, çocuğun gelişim dönemi göz önünde bulundurularak ve belirtilerin dikkatlice incelenmesi sonucunda (ne sıklıkla davranış gerçekleşiyor, davranışın şiddeti nedir) davranış problem olarak tanımlanmalıdır. Dış baskılara maruz kaldığı için ortaya çıkan ve belli bir zaman sonra yok olan belirtiler süreklilik göstermediği için problem olarak nitelendirilmemelidir (Arı, Bayhan ve Artan, 1995).

Kaynakça

- Ankay, A. (1992). *Ruh Sağlığı ve Davranış Bozuklukları*. Ankara:Turhan Kitapevi.
- Adler, A. (2004). *İnsanın doğası* (A. Tekşen Kapkın, Çev.). İstanbul: Payel.
- Aral, N., & Başar, F. (1998). Çocukların kaygı düzeylerinin yaş, cinsiyet, sosyo ekonomik düzey ve ailenin parçalanma durumuna göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 22(110).
- Arı, M., Bayhan, P. ve Artan, İ. (1995). Farklı ana-baba tutumlarının 4-11 yaş grubu çocuklarında görülen problem durumlarına etkisinin araştırılması, *10. YA-PA Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*, s. 23-38.
- Arkonaç, A. (2003). *Psikoloji-zihin süreçleri bilimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Aydın B. (1997). *Çocuk ve Ergen Psikolojisi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Vakfı.
- Aydın, N.H.B. (2004). *Çocuk Ruh Sağlığı*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Aytuna, H. A. (1962). *Normal çocuklarda anormallikler*. İstanbul: Milli Eğitim.
- Bakıcıoğlu, R. (2017). *Çocuk Ruh Sağlığı ve Uyum Bozuklukları*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Bakırcıoğlu, R. (2011). *Çocuk ve ergende ruh sağlığı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman: New York.
- Beautrais, A. L., Fergusson, D. M. & Shannon, F. T. (1982).Family life events and behavioral problems in preschoolaged children. *Pediatrics*, 70(5), 774-779.
- Budak, S. (2000) *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Butovsktay, M. & Kozintsev, A. (1999). Aggression, friendship and reconciliation in Russian primary school children. *Aggressive Behavior*, 25(2), 125-139
- Cüceloğlu, D. (1996). *İnsan ve Davranışı – Psikolojinin Temel Kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakmaklı, K. (2009). *Aile içi iletişim ve sosyal sağlık (Cilt-I)*. İstanbul: Nobel Tıp.
- Çifter, A. (1985). *Psikiyatri I*. Ankara: Gata Eğitim Yayınları.
- Duncan, G., Brooks-Gunn, J., & Klebanov, P. (1994). Economic Deprivation and Early Childhood Development. *Child Development*, 65(2), 296-318. doi:10.2307/1131385
- Dursun, A.(2010). *Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Davranış Problemleriyle Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi. (Tez no: 265502)

- Efron, R. P. (1997). *Her An Öfkeli misiniz? (Öfkenizi Denetim Altında Tutabilmek için Bir Kılavuz)*, (1994) (Çev. Semra Eren), Ankara: HYB Yayıncılık
- Geçtan E. (1995). *Psikodinamik psikiyatri ve normal dışı davranışlar*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Gelder, M., Guth, D. & Mayou, R. (1994). *Concise O.sfortl te.rtbook of psychiatry*. Oxford University Press
- Gizir, Z. (2002). *Anaokuluna devam eden dört-beş yaş çocuklarında sosyal davranışların gelişimi ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi. (Tez no: 120857)
- Güngör Aytar, A. (2015). *Ruh sağlığı*. Abide Güngör Aytar (Ed.), Her yönüyle okul öncesi eğitim-9, Ruh sağlığı içinde (s. 16-42). Ankara: Hedef CS
- Gürşimşek, I., Girgin, G., Harmanlı, Z. ve Ekinci, D. (2006). "Annenin ruhsal belirtileri ile 5-6 yaş dönem çocuklarının davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi", *Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi 1. Uluslararası Okulöncesi Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı*, III. Cilt, s. 359-369. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Halpern, L. F. (2004) The relations of coping and family environment to preschoolers' problem behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology* 25(4), 399-421
- İnanç, B. (1997). Kaygı ve stres. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(16), 9-14.
- Kandır, A. (2000). Öğretmenlerin beş-altı yaş çocuklarında görülen davranış problemlerine ilişkin bilgi ve tutumları. *Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 42-50.
- Kanlıkılıçer, P. (2005). *Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği : Geçerlilik Güvenilirlik Çalışması*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi. (Tez no: 188733)
- Kırıkıncıoğlu, N. (2003). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Ya-pa Yayınları
- Köknel, Ö. (1989). *Genel ve Klinik Psikiyatri*. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevi
- Kuzucu, Y. (2014). *Küçükler için büyüklere çocuk ve ergen ruh sağlığı*. Ankara: Pegem.
- Mattison, R.E., Humprey, F. J., Kales, S.N. ve Walance, D.J.(1986) An objective evaluation of special class placement of elementary schoolboys with behavior problems. *Journal of Abnormal Child Psychology* 14(2) 251-262
- Mckay, G. D., Dinkmeyer, D. (1998). *Ne Hissettiğiniz Kendinize Bağlı*. (Çeviren: Ayşe Güran). Ankara: HYB Yayıncılık.
- Mendez, J. L., Fantuzzo, J., & Cicchetti, D. (2002). Profiles of social competence among low-income African American preschool children. *Child development*, 73(4), 1085–1100. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00459>

- Nixon, R. D. (2002). Treatment of behavior problems in preschoolers: A review of parent training programs. *Clinical psychology review*, 22(4), 525-546.
- Ocakçı, A. F., & Karakoç, A. (2018). *Çocuklarda Uyum ve Davranış Sorunları ve Hemşirelik Yaklaşımı*. Z. Conk, Z. Başbakkal, H. Bal Yılmaz, & B. Bolışık (Eds.), *Pediatric Hemşireliği* (2.Baskı, ss. 829–851). Ankara: Akademisyen Kitabevi
- Sargın, N. (2012). *Çocuklarda ruh sağlığı*. Eğitim Yayınevi. Konya.
- Schuerger, J. M. (1979). *Understanding and controlling anger*. S. Eisenberg ve L. E. Patterson (Ed.) *Helping clients with special concerns* içinde (s. 79-102). London: Houghton Mifflin Company.
- Seven, S. (2008). *Çocuk Ruh Sağlığı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sezer, Ö. (2006). Okul öncesi dönemde bulunan çocuklarda sık rastlanan uyum ve davranış bozuklukları ve bu bozukluklara ilişkin öğretmenlerin görüşleri. *Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi I. Uluslararası Okulöncesi Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı*, III. Cilt, s. 280-293. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Sims, A. & Owen, D. (1993). *Psychiatry. Sixth edition*. London: Baillicre Tindal Limited.
- Stormont, M. (2002). Externalizing behavior problems in young children: Contributing factors and early intervention. *Psychology in the Schools*, 39(2), 127–138. <https://doi.org/10.1002/pits.10025>
- Şahin, H. (2004). *Öfke Denetimi Eğitiminin Çocuklarda Gözlenen Saldırgan Davranışlar Üzerindeki Etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi. (Tez no: 144235)
- Tomblin, J. B., Zhang, X., Buckwalter, P., & Catts, H. (2000). The association of reading disability, behavioral disorders, and language impairment among second-grade children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 473–482. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00632>
- Weikart, D. P. (1998). Changing early childhood development through educational intervention. *Preventive Medicine: An International Journal Devoted to Practice and Theory*, 27(2), 233–237. <https://doi.org/10.1006/pmed.1998.0280>
- Yavuzer, H. (1994). *Çocuk psikolojisi 10. Basım*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yörükoğlu, A. (1978). *Çocuk Ruh Sağlığı*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Zolten, K ve Long, N. (1997). Shyness. Department of Pediatrics University of Arkansas for Medical Sciences.(Online) Web: <http://www.parentinged.org/handouts/shyness.pdf>. adresinden 9 Aralık 2020 tarihinde indirilmiştir.
- Crawford, L&Taylor, L (2001). *Çekingenlik*. (Çeviri: Murat Sağlam). İstanbul: Alfa Yayınevi.

- Çolak, H. E. E., Yıldırım, Ş. S., Esen, Ü. B. (2018). Çalışanların yalan söyleme eğilimi ve üretkenlik karşıtı davranışları arasındaki ilişkide kişiliğin düzenleyici rolü. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(2), 76-95. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iibfdkastamonu/issue/36745/381198>.
- Erbaş, D. (2002). Problem Davranışların azaltılmasında olumlu davranışsal destek planı hazırlama”, A.Ü. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 41-50.
- Girişken, N. (1974). Çocuk eğitiminde ailenin etkisi. *Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 5(2-3), 141-160.
- Henderson, L. ve Zimbardo, P. G. (2001). *Shyness as a clinical condition: The Stanford Model*. In: W. R. Crozier, ve L. E. Alden (Eds.), *International handbook of social anxiety: Concepts, research, and interventions relating to the self and shyness* (pp. 431-448). New York: John Wiley & Sons.
- Jones, W. H., Briggs, S. R. ve Smith T. G. (1986). Shyness: Conceptualization and measurement. *Journal of Personality Social Psychology*, 51(3), 629-639.
- Minkler, L. P., Miceli, T. J. (2004). Lying, integrity, and cooperation. *Review of Social Economy*, 62(1), 27-50. <https://doi.org/10.1080/0034676042000183817>
- Pilkonis, P. A. (1977). Shyness, public and private, and its relationship to other measures of social behavior. *Journal of Personality*, 45(4), 585-595.
- Saygılı, S. (2004). *Çocuklarda davranış bozuklukları*. İstanbul: Elit Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (2005), *Türkçe Sözlük*, 10. bs., Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuğu tanımak ve anlamak*. İstanbul: Remzi.

Bölüm 35

OKUL MÜDÜRLERİNİN GÖÇMEN ÖĞRENCİLERİN PROBLEMLERİNE İLİŞKİN ÇÖZÜM ÖNERİLERİ¹



Alaattin BİNGÜL²

Faysal ÖZDAŞ³

1 Bu çalışma Alaattin Bingül'ün Tezsiz Yüksek Lisans Dönem Projesinden üretilmiştir.

2 Bilim Uzmanı, Mardin Milli Eğitim Müdürlüğü

3 Doç. Dr. Mardin Artuklu üniversitesi

Giriş

Zorunlu göç neticesinde başka bir ülkede yaşamak zorunluluğu, göçmenler için çeşitli problemleri beraberinde getirmektedir. Söz gelimi göçmen öğrenciler, misafir geldikleri ülkenin dili, gelenekleri, kültürü ve yaşam biçimleri hakkında bilgi sahibi olmayabilirler (Özdaş, 2020). Bu durum göçmen aileleri tedirgin etmekte ve aileler çocuklarının öz kültürlerinden, yaşam biçimlerinden ve dillerinden uzaklaşacakları endişesini taşımaktadırlar. Suriye’de 2011 yılında meydana gelen olaylar, iç savaşa dönüşmüş ve milyonlarca Suriyeli yurdunu terk etmek zorunda kalmıştır. Suriye’nin sınır komşusu olması ve diğer ülkelere göre daha cazip olması nedeniyle göçün önemli bir kısmı Türkiye’ye yapılmıştır. Yaşanan göç sonucunda ülkelerini terk etmek zorunda kalan Suriyeli göçmelerin eğitim, sağlık, ekonomik vb. sorunları ortaya çıkmıştır. Ülkemize göç eden Suriyeli göçmelerin en önemli problemlerinden biri eğitim sorunudur. Suriyeli göçmen çocuklar okulda çeşitli problemlerle karşılaşmışlardır. Bu problemlerin başında dil sorunu, iletişim sorunu, akademik başarı sorunu, okula uyum sorunu, devamsızlık ve okul terki gibi sorunlar gelmektedir. Bu çalışmada, çoğunluğu Suriyeli olmak üzere göçmen öğrencilerin karşılaştığı problemlere karşı okul müdürlerinin çözüm önerileri ortaya konmaya çalışılmıştır.

Türkiye’nin Göçmenlere Yönelik Eğitim Politikaları

Türkiye’deki göçmen nüfus incelendiğinde göçmenlerin büyük kısmını Suriyelilerin oluşturduğu söylenebilir. Bu sebeple okullardaki göçmen öğrencilerin büyük kısmını da Suriyeli öğrenciler oluşturmaktadır. Dolayısıyla üretilen eğitim politikaları da bu öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlamaktadır (Şimşir ve Dilmaç, 2018). Türkiye’nin Suriyeli göçmenlere yaklaşımı, asimilasyon ya da dışlama politikası yönünde değildir. Türkiye, Suriyelilerin duyarlılıklarını dikkate alarak kültürel taleplere daha duyarlı bir eğitim politikası izlemektedir. Geleneksel olarak takip edilen ve aynı kültürel değerlerle donanmış vatandaşlar yetiştirmeyi hedef edinen eğitim politikası yerine, kültürel taleplere daha duyarlı olan kapsayıcı eğitimin benimsendiği görülmektedir (Özdaş, 2020). Suriyeli öğrencilerin eğitimlerine yönelik geliştirilmeye çalışılan politikalar, ilk başlarda Suriyeli göçmenlerin ülkelerine geri dönecekleri ihtimali doğrultusunda geliştirilmeye çalışılmış ve kısa vadeli bu politikalar da sadece kamplarda yaşayan Suriyeli çocukların eğitimlerine yönelik hazırlanmıştır. 2012 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından Suriyeli öğrencilere Türk dilini öğretmek yerine Arapça müfredat ile eğitimleri desteklenmiştir. Böylece Suriyelilerin ülkelerine geri döndüklerinde herhangi bir problemle karşılaşmamaları amaçlanmıştır (Ekici, Kocadal, Erbaş, Gökşin, 2019).

Göçmen Öğrencilerin Eğitim sorunları

Türkiye’deki göçmen öğrencilerin büyük çoğunluğu Suriyeli öğrencilerdir. Bu sebeple eğitim politikaları ve planları daha çok Suriyeli öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda oluşturulmaktadır. Dolayısıyla üretilen eğitim politikaları da bu öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlamaktadır (Şimşir ve Dilmaç, 2018). Göçmen öğrencilere yönelik oluşturulan eğitim politikaları olumlu olmakla birlikte bu süreçte bazı problemler de ortaya çıkmaktadır. Örneğin göçmen çocukları, farklı bir etnik ve kültürel yapıya sahip olduklarından genel anlamda okula uyum problemi yaşamaktadırlar. Eğitim ortamında ve sosyal ortamlarda çocuklar, çoğu zaman dil ve iletişim problemleri ile karşı karşıya gelmektedir. Savaş sırasında ve olumsuz koşullar sonucu yapılan göç sürecinde göçmenler, anksiyete, travma, güvensizlik, kötü sağlık koşulları gibi olumsuz yaşantılara maruz kalabilmektedirler. Bu durum onların bilişsel süreçlerini olumsuz etkilemekte, dolayısıyla akademik başarıları istenilen düzeye ulaşmamaktadır. Zor yaşam koşulları nedeniyle aileler de çocukların eğitimlerine yeterli düzeyde destek olamamaktadır (Şimşir ve Dilmaç, 2018). Bu nedenlerden kaynaklı olarak göçmen öğrencilerin eğitim süreçleri olumsuz etkilenmekte, bunun sonucunda göçmen öğrenciler eğitimlerinden geri kalmaktadırlar.

Göçmenler için eğitim, yeni ortamlara ve yaşam koşullarına uyum sağlamanın ve olumsuz yaşam zorluluklarından kurtulmanın önemli araçlarından biridir. Göçmen çocukların, eğitim fırsatlarından yararlandırılması için çok sayıda önlem alınmasına rağmen hâlâ eğitimden faydalanmalarının önünde pek çok engelin olduğu bilinmektedir. Ülkemizde ikamet eden göçmen çocukların bir kısmı hâlâ okul imkânlarından yararlanamamaktadır. Bu çocukların eğitime erişim sorunları hâlâ devam etmektedir. Eğitime erişimin sağlanması önemli bir imkândır, ancak eğitime devamin sağlanması ve okul terk etme oranlarının düşürülmesi de büyük bir önem arz etmektedir. Buna ek olarak, göçmen öğrencilere verilen eğitimin içeriği, bu içeriğin sunulduğu biçimi, zamanı, yöntemleri ve ekonomik kaynaklarla nasıl destekleneceği gibi boyutların da ihmal edilmemesi gerekir (Eren, 2019). Göçmen öğrencilerin okullarda birçok sorunla karşılaştıkları bilinmektedir. Literatürde üzerinde durulan sorunlardan birkaç tanesine aşağıda değinilmiştir.

Dil Sorunu

Bireylerin bilişsel ve sosyal gelişiminde dilin önemli bir yeri vardır. İletişimin gerçekleşebilmesinin şartı dil becerisinin olmasıdır. Dil becerisi, aynı zamanda zihinsel gelişimin göstergesi ve anlamının aracıdır. Dil becerisi, çocuğun sosyal beceriler elde etmesinde ve bu becerileri kullanmasında hayati bir öneme sahiptir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008). Eğitim sürecinde, göçmen öğrencilerin temel sorunlarının başında dil en-

geli gelmektedir. Çünkü dil, iletişim kurma, kendini ifade etme, anlama, anlaşılma, okuma, yazma, öğrenme ve öğretmede belirleyici bir temel faktördür (Özdaş, 2020). Dil sorunu, göçmen öğrencilerin en çok karşılaştıkları sorunlardandır Bu sorun göçmenlerin devlet okullarına erişimin önündeki önemli bir engellerden biridir. Okul çağındaki çocukların dil sorunu, okula erişimde ve okulda uyumsuzluğa sebep olan en önemli sorunlardandır. (Ekici, Kocadal, Erbaş, Gökşin, 2019). Göçmen öğrencilerin, eğitim sürecinde dil sorunu yaşadıkları veya bu çocukların öğrenim gördükleri okullarda dil engelinden kaynaklı sorunların yaşandığını ortaya koyan çalışmalar mevcuttur. Dil engeli kaldırılmadan göçmen öğrencilerin eğitiminde uyumun gerçekleşmeyeceği konusunda genel bir kanaat söz konusudur. Yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin % 60'ı göçmen öğrencilerin bulundukları eğitim ortamlarında iletişim sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir (İmamoğlu ve Çalışkan, 2017). Benzer bir araştırmada göçmen öğrencilerin eğitiminde en önemli problemin dil problemi olduğu, bundan dolayı öğrencilerin temel dil becerilerinin yetersiz olması sebebiyle verilen çalışmaları, öğretim programını takip etmede zorluk yaşadıkları tespit edilmiştir (Cırıt Karaağaç ve Güvenç, 2019). Göçmenlerin kültürlerinden, dil ve dinlerinden farklı bir ülkede yaşamaları doğal olarak sosyal, ekonomik ve kültürel alanda sorun yaşamalarına sebep olmaktadır. Dolayısıyla göçmenlerin bu durumu, bireyi sosyalleştirme, değer kazandırma, mesleki bilgi ve beceriler ile donatma gibi amaçları olan eğitim kurumlarında birçok sorunla karşılaşmalarına sebep olabilmektedir (Özdemir, Benzer ve Akbaş, 2009). Göçmen öğrencilerin yaşadıkları ülkenin dili ilgili engelleri, kültürel farklılıkları, çeşitli sebeplerden dolayı okuldan uzak kalmaları vb. durumlar ev sahibi ülkedeki okulları, öğrencileri ve öğretmenleri olumsuz yönde etkilemektedir (Erdem, 2017).

İletişim Sorunu

İletişim, insanlık tarihiyle başlayan ve insanlar arası ilişkilerle devam eden dinamik bir süreçtir. İnsan, doğduğu andan itibaren diğer insanlarla ve çevresiyle sürekli etkileşim halinde olan bir varlıktır. İletişim sayesinde insan olay ve olguları yorumlama ve anlamlandırma yeteneğine sahiptir. İnsan, sahip olduğu beceriler sayesinde yaşamı ve toplumsal ilişkilerini sürekli canlı tutmaktadır (Yalçın ve Şengül, 2007). Toplumla kurulan sağlıklı ilişkiler, bireyin varoluşsal anlamda kendini gerçekleştirmesine de aracılık eder. Bu bağlamda iletişim, sosyalleşme olgusu bakımından önem arz eder. Zira iletişim, aynı zamanda sosyal becerilerin başında gelmektedir (Özbyay ve Melanlıoğlu, 2008).

Göçmen öğrencilerin okullarda karşılaştıkları en büyük sorunlardan biri de hiç şüphesiz iletişim sorunudur. (Şahin ve Şener, 2019; Ercan, 2012). İnsanların duygularını, düşüncelerini ve isteklerini ifade etmesi dil iletişimi ile mümkündür. Göçmen öğrencilerin gerek dışarda gerekse okul-

da en büyük sorunu dil konusundaki yetersizlikleridir. Göçmen çocukları, okulda kullanılan resmi dil ile ana dilleri arasındaki farklılıktan dolayı öğretmenler ve diğer çocuklarla iletişim kurmada zorluk çekmektedirler. Yeterli düzeyde iletişim sağlanmadığı için sınıf içi öğretme-öğrenme etkinliklerine katılım yetersiz kalmaktadır (Ekici, 2015). Bu eksiklikleri nedeniyle öğrencilerin iletişimleri kısıtlı kalmakta ve sorunlar yaşanmaktadır. İletişim sorunu yaşayan öğrenciler, diğer öğrenciler ve öğretmenler ile sağlıklı iletişim kuramadıkları için istenmeyen davranışlara sebep olmaktadır. Yapılan bir araştırmada iletişim sorunu yaşayan öğrencilerin, öğretmenini, arkadaşlarını ve çevresindekileri anlamadıkları, onlarla iletişim kuramadıkları, duygu ve düşüncelerini ifade edemedikleri, derslere katılamadıkları tespit edilmiştir (Güngör ve Şenel, 2018).

Akademik Başarı

Akademik başarı kavramı, “*belli bir programın sonucunda öğrencinin program hedeflerine ilişkin gösterdiği yeterlilik düzeyi*” olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2010). Başka bir tanıma göre, akademik başarı, okulda alınan notların belirli bir ortalamanın üzerinde yer alması (Garbarino, 1985) şeklindedir. Göçmen öğrencilerin Türkçeyi anlama ve konuşmadaki yetersizliklerin dolayı akademik başarıları olumsuz yönde etkilenmektedir (Eren, 2019). Sarıkaya (2014) tarafından yapılan araştırmada göçmen öğrencilerin diğer öğrencilere göre akademik başarıları düşük bulunmuştur. Bunun sebebi, göçmenlerin yaşadıkları çevre ve dil öğrenme konusundaki çabalarının yetersizliği gösterilmiştir. Başka bir çalışmada da, devlet okullarında devam eden göçmen çocukların Türkçe seviyesinin yetersiz olması, çocukların başarılarını olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir (Taştan ve Çelik, 2017).

Okula Uyum

Uyum, bireylerin kendisi ve çevresiyle iyi ilişkiler kurabilmesi ve kurduğu ilişkileri sürdürebilmesi olarak ifade edilebilir (Tatlılıoğlu, 2012). Göçmenlerin Türkiye’deki durumuna bakıldığında, uyum konusunda bir takım zorluklarla karşılaştıkları bilinmektedir. Bu zorlukların başında göç ettikleri ülkenin dilini bilmemeleri gelmektedir. Türkiye’ye göç eden göçmenlerin başta günlük hayata olmak üzere, eğitime, iş ortamlarına ve diğer koşullara uyum sağlamalarında dil bilmemeleri önemli engel oluşturduğu söylenebilir (Moralı, 2018). Göçmen öğrencilerin dilleri, kültürleri, yaşam biçimleri ve alışkanlıkları, Türk öğrencilerden farklılık gösterebilmektedir. Bu farklılıklar, onların eğitim sistemine uyumlarında çeşitli sorunlarla karşılaşmalarına yol açabilmektedir (Saklan, 2018). Göçmen öğrencilerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları zorlukların ortadan kaldırılması ya da asgari düzeye indirilmesi amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı, göçmen öğrenciler için kapsayıcı eğitim modeli ile eğitim imkânları sunmaktadır. Türkiye, belki sayıca göçmenlerin çok önemli bir kısmını teşkil ettiği için Suriyeli-

lere yönelik hoşgörölü ve çok kültürlü bir politika izlemektedir. Kapsayıcı eğitim modeli ile öğrencilerin dezavantajlı durumu dikkate alınarak onlara aynı sınıfta farklı bir eğitim uygulama imkânı sunulmaktadır. MEB, buna ek olarak Suriyeli öğrenciler için müfredata seçmeli olarak Arapça ve kültür dersleri koymayı planlamaktadır. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin Türkçe eğitime daha kolay bir şekilde uyum sağlaması için MEB'in bir çaba içerisinde olduğu görölmektedir (Özcan, 2018). Bütün bu çabaların temel amacı göçmen öğrencilerin rahat yaşamlarını sağlamak ve okula uyum konusundaki problemlerini çözmeye çalışmaktır.

Devamsızlık Sorunu

Göçmen öğrencilerin, özellikle Suriyeli göçmen çocukların başarısını etkileyen önemli unsurlar arasında devamsızlık sorunu gelmektedir. Göçmen nüfusta hareketliliğin fazla olması nedeniyle, öğrencilerin okula devam etmeleri engel teşkil etmektedir. Göçmenlerin okula devam etmelerinin önündeki başka bir engel de çocukların Türkçe seviyesinin yetersiz olmasıdır. Savaşın etkisiyle, yaşanan kayıplar, belirsizlik gibi hususlar da bazı Suriyeli çocuklarda ciddi bir motivasyonsuzluğa ve hedefsizliğe neden olmaktadır (Taştan ve Çelik, 2017). Yapılan çalışmalarda, göçmen öğrencilerin eğitim ve öğretimlerinde karşılaşılan başlıca sorunlarından birinin devamsızlık olduğu tespit edilmiştir (Moralı, 2018; Aykırı, 2017). Öğrencilerin devamsızlık yapmalarında en önemli neden ailelerin ekonomik açıdan sorun yaşamlarıdır (Gömlüksiz ve Özdaş, 2013). Türkiye'ye göç eden Suriyeli öğrencilerin büyük bir çoğunluğu lise eğitiminin zorunlu olmadığı Suriye'nin Kuzey bölgelerinden gelmektedir. Suriye'de genel olarak zorunlu eğitim sekiz yıldır. Burada öğrencilerin büyük bir çoğunluğu lise eğitimine devam etmemektedir. Kız çocuklarının erken evlendirilmesi ve erkek çocukların ise ekonomik ve sosyal durumlarından dolayı çalışmak zorunda kalmaları, hem kız hem de erkek çocuklarının okuldan erken yaşta kopmalarına neden olmaktadır (Tanrıku, 2017).

Araştırmanın Önemi

Ülkemizdeki göçmenlerin eğitim durumları önemli bir problemdir. Özellikle Suriyeli göçmenler ile ilgili yapılan araştırmalar, Suriye'de iç savaş nedeniyle eğitim hayatlarını yarıda bırakarak ülkemize gelen ve eğitimlerine devam etmesi gereken yüz binlerce Suriyeli öğrencinin olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, Türkiye'nin göçmen öğrencilere yönelik uzun vadeli ve çözüm odaklı eğitim politikalarının geliştirilmesini mecburi kılmaktadır. Ülkemizde yaşamlarını devam ettiren, eğitim ve öğretim çağındaki Suriyeli çocukların okul hayatlarında yaşadıkları problemlerin belirleneceği bu çalışmada, okul müdürlerinin çözüm önerilerinin göçmen öğrencilerin sorunlarına çözüm olacağı ve konuyla ilgili yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, göçmen öğrencilerin eğitim kurumlarında karşılaştığı sorunları tespit etmek ve okul müdürlerin bu sorunlara çözüm önerilerinin neler olduğunu belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Göçmen öğrencilerin “dil sorununu” çözmek için önerileriniz nelerdir?
2. Göçmen öğrencilerin “iletişim sorununu” çözmek için önerileriniz neler yapmaktasınız?
3. Göçmen öğrencilerin “akademik başarısını” arttırmak için önerileriniz nelerdir?
4. Göçmen öğrencilerin “okula uyum” sorununu çözmek için önerileriniz nelerdir?
5. Göçmen öğrencilerin “devamsızlık veya okul terki” sorununu çözmek için önerileriniz nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yönteminin, durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması deseni, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşamı içerisinde çalışan nitel çalışmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Durum çalışması deseninde, veriler ayrıntılı bir şekilde elde edildiği için araştırmacının olayları derinlemesine anlamasına ve sorgulamasına imkân sağlamaktadır (Patton, 2002). Araştırma konusuna ilişkin okul müdürlerine soruları sorulmuş ve görüşleri alınarak göçmen öğrencilerin sorunlarına çözüm önerilerine ilişkin derinlemesine inceleme yapılmıştır. Bunun sonucunda okul müdürlerinin görüşlerinden hareketle göçmen öğrencilerin sorunlarına çözüm bulmak amacıyla çeşitli veriler elde edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Martin ilinde 26 farklı okulda görev yapan 23’ü erkek ve 3’ü kadın olmak üzere toplam 26 okul müdüründen oluşmaktadır. Araştırmaya katılan katılımcıların özellikleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo.1. Katılımcıların Özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Çalıştığı Okul Kademesi	Mesleki Kıdem
M1	Erkek	Ortaokul	6-10 Yıl
M2	Erkek	Ortaokul	16 Yıl ve Üstü
M3	Erkek	Ortaokul	16 Yıl ve Üstü

M4	Erkek	Ortaokul	16 Yıl ve Üstü
M5	Erkek	Ortaokul	16 Yıl ve Üstü
M6	Erkek	İlkokul	16 Yıl ve Üstü
M7	Kadın	Ortaokul	11-15 Yıl
M8	Erkek	İlkokul	16 Yıl ve Üstü
M9	Erkek	Ortaokul	11-15 Yıl
M10	Erkek	İlkokul	6-10 Yıl
M11	Erkek	Ortaokul	16 Yıl ve Üstü
M12	Erkek	İlkokul	16 Yıl ve Üstü
M13	Erkek	İlkokul	16 Yıl ve Üstü
M14	Erkek	İlkokul	16 Yıl ve Üstü
M15	Kadın	İlkokul	16 Yıl ve Üstü
M16	Erkek	İlkokul	11-15 Yıl
M17	Erkek	İlkokul	16 Yıl ve Üstü
M18	Erkek	İlkokul	11-15 Yıl
M19	Erkek	İlkokul	11-15 Yıl
M20	Erkek	Ortaokul	11-15 Yıl
M21	Erkek	Ortaokul	11-15 Yıl
M22	Kadın	Ortaokul	16 Yıl ve Üstü
M23	Erkek	Ortaokul	11-15 Yıl
M24	Erkek	Ortaokul	11-15 Yıl
M25	Erkek	Ortaokul	16 Yıl ve Üstü
M26	Erkek	İlkokul	11-15 Yıl

Verileri Toplama Aracı

Araştırmanın verilerini toplamak için araştırmacılar tarafından yazılı görüşme formu oluşturulmuştur. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen bu form ile elde edilmiştir. Görüşme formunun hazırlanmasında literatür taranmış (Cırtı ve Güvenç, 2019; Eren, 2019; Özcan, 2018; Morali, 2018; Aykırı, 2017; Taştan ve Çelik, 2017) ve uzman görüşleri (eğitim bilimleri alanında 1 Doç. Dr. ve iki Dr. Öğr. Üyesi) dikkate alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amacı, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu kapsamda veriler önce kavramsallaştırılır, daha sonra ortaya çıkan kavramlar mantıksal bir biçimde düzenlenerek veriyi açıklayan temalar saptanır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek 2018). Araştırmaya katılan okul müdürlerinin göçmen öğrencilerin problemlerine çözüm önerilerine ilişkin görüşleri içerik analizine tabi tutulmuştur. Okul müdürlerinin görüşlerine dayalı olarak tablolar oluşturulmuştur. Okul müdürleri görüşlerinden doğ-

rudan alıntılar yapılmış ve bu alıntılara bulgular bölümünde yer verilmiştir. Görüşler sunulurken kodlamalara yer verilmiştir. Kodlamada kullanılan harf katılımcıyı, rakam ise okul müdürünün araştırmadaki sırasını ifade etmektedir.

BULGULAR VE YORUM

Okul müdürlerinin, göçmen öğrencilerin okullarda yaşadıkları problemlere ilişkin geliştirdikleri çözüm önerilerinden elde edilen bulgular, temalar halinde düzenlenerek tablolarda sunulmuştur. Araştırmaya katılan okul müdürlerin dil sorununa ilişkin çözüm önerileri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. *Göçmen Öğrencilerin Dil Sorununa İlişkin Okul Müdürlerinin Çözüm Önerileri*

Tema	Kodlar	f
Dil Sorunu	Dil kursları açılmalı (14)	42
	Dil sınıfları oluşturulmalı (8)	
	Sosyal etkinlikler (8)	
	Akran desteği (3)	
	Teknoloji desteği (3)	
	Yoğunlaştırılmış eğitim (2)	
	Sosyal destek sağlanmalı (2)	
	Aile eğitilmeli (2)	

Tablo 2’de okul müdürlerinin göçmen öğrencilerin dil sorununa ilişkin çözüm önerileri sunulmuştur. Okul müdürleri bu konuda 42 görüş önermişleridir. Öneriler arasında dil kurslarının açılması, okullarda dil dersliklerinin oluşturulması ve göçmen öğrencilerin sosyal etkinliklere katılmalarının sağlanması ön plana çıkmaktadır. Okul müdürlerinin göçmen öğrencilerin dil sorununun çözümü için görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.

K2 kodlu katılımcı “*Okuma yazma kursları açılmalıdır*” demiştir. K7 kodlu katılımcı ise, “*Türkçe yetiştirme kursları açılmalıdır, akranlarla satranç, tiyatro ve bilişim kulübü çalışmalarına teşvik edilmelidir*” diyerek hem dil kursların açılmasını önermekte hem de göçmen öğrencilerin dil desteği için çeşitli sosyal etkinliklerin düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir. K10 katılımcı da “*Kurslar açılmalı ve Türkçe eğitimi veren televizyon programları yapılmalıdır*” şeklinde öneri sunmuştur. Başka bir katılımcı da (K25) “*Göçmen öğrencilere müfredat dışında destek eğitim grupları oluşturularak dil eğitimi verilmesi sağlanabilir*” demiştir.

Göçmen öğrencilerin devam ettikleri okullarda dil sorunu ile karşılaştıkları ile ilgili araştırma sonuçları mevcuttur (Eren, 2019; Koçoğlu ve Yelken, 2018; Göngör ve Şenel (2018). Okul müdürleri, göçmen öğrencilerin dil problemlerini çözmek için dil kurslarının açılması ve dil sınıflarının açılmasını önermişlerdir. Okuma, yazma, anlama, dinleme, gibi becerilerin kazandırılması için dil önemli bir araçtır. Dil becerisi olmadan hedefleri özellikle bilişsel ve duyuşsal hedefleri öğrencilere kazandırmak mümkün görünmemektedir. Okul müdürlerinin bu şekilde öneriler sunmaları önem arz etmektedir. Literatürde bu sonucu destekleyen araştırmalar vardır. Örneğin Eren (2019), tarafından yapılan çalışmada, katılımcıların %94'ü göçmen çocukların eğitim sorunlarına çözüm için göçmen öğrencilerin velilerine ve çocuklara dil desteği verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Benzer bir sonuç Tanrikulu (2017) tarafından yapılan çalışmada da elde edilmiştir. Çalışmada, okul öncesi ve ara sınıflarda Türkçe hazırlık sınıfı açılarak öğrencilerin dil sorunlarının çözülmesi gerektiği belirtilmiştir. Göçmen öğrencilerin okullarda dil sorunu yaşadığı ve bunun çözümü için dil kurslarının açılması gerektiği bulgusunu elde eden başka çalışmalar da bulunmaktadır (Aykut, 2019; Açıkgöz, 2019; Göngör ve Şenel, 2018).

Okul müdürlerinin göçmen öğrencilerin iletişim sorununa ilişkin çözüm önerileri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. *Göçmen Öğrencilerin İletişim Sorununa İlişkin Okul Müdürlerinin Çözüm Önerileri*

Tema	Kodlar	f
İletişim Sorunu	Dillerini bilen öğretmenlerden faydalanılmalı (10)	41
	Dillerini bilen öğrencilerden faydalanılmalı (8)	
	İletişim Kurulmalı (6)	
	Akran desteğinden faydalanılmalı (6)	
	Sosyal etkinlik yapılmalı (6)	
	Dil Kursu açılmalı (3)	
	Aile ziyaretleri yapılmalı (1)	
	Psikolojik destek sağlanmalı (1)	

Tablo 3'te okul müdürlerinin göçmen öğrencilerin iletişim sorununa ilişkin çözüm önerileri sunulmuştur. Okul müdürleri bu konuda 41 öneri sunmuşlardır. Okul müdürlerinin görüşleri arasında göçmen öğrencilerin dilini bilen öğretmen ve öğrencilerden faydalanmaları, iletişim kurulmalı, akran desteğinden faydalanılmalı ve dil kursları açılmalı gibi öneriler ön plana çıkmaktadır. Okul müdürlerinin göçmen öğrencilerin iletişim sorununun çözümü için görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.

K5 kodlu katılımcı “*Öğrencilerin dilini bilen öğretmenlerden faydalanılmalıdır*” önerisini dile getirmiştir. K7 kodlu katılımcı, “*Belirli Gün ve haftalarda şiir okumaları, kompozisyon yazmaları gerekir*” önerisini sunmuştur. K13 kodlu katılımcı ise, “*Arapça bilen öğrencilerden ve Arapça bilen yardımcı personellerimizden yararlanılmalıdır*” önerisini sunmuştur. Başka katılımcı ise, “*Bireysel iletişim kurma ve göçmen rehber öğretmen çalıştırılmalıdır*” önerisini dile getirmiştir (K17). K23 kodlu katılımcı da “*Akran desteğinden faydalanılmalıdır*” şeklinde öneri sunmuştur.

Öğretmen veya idarecilerin göçmenlerin olduğu sınıflarda öğrencilerle nasıl iletişime geçmeleri gerektiğine ilişkin bilgilendirilmeleri sağlanmalıdır. Öğretmen veya idareci eğitimlerinde drama gibi bireyi merkeze alan teknikler kullanılabilir. Özellikle göçmen çocukları ve Türk ailelerini bir araya getirecek eğitim, seminer, kermes vb. etkinliklerin düzenlenmesi ve taraflar arasında iletişim sağlanması önemlidir (Aykut, 2019). Göçmen öğrencilerin devam ettikleri okullarda iletişim sorunu yaşadıkları ile ilgili araştırma sonuçları mevcuttur. Öğretmenlerin % 60’ı göçmen öğrencilerle iletişim sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir (İmamoğlu ve Çalışkan, 2017). Göngör ve Şenel (2018), yaptıkları çalışmada, öğrenci ve ailelerin iletişim sorunu yaşadığı ve bu sorunun öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde oldukça önemli olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin, bu sorunu gidermek için öğrenci ve aileleri ile iletişim kurmaları gerektiği belirtilmiştir.

Okul müdürlerinin, göçmen öğrencilerin akademik başarının artırılmasına ilişkin çözüm önerileri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. *Göçmen Öğrencilerin Akademik Başarı Sorununa İlişkin Okul Müdürlerinin Çözüm Önerileri*

Tema	Kodlar	f
Akademik Başarı Sorunu	Destek kursları açılmalı (12)	42
	Dil kursları açılmalı (8)	
	Dil sorunu çözülmeli (8)	
	Okuma etkinlikleri yapılmalı (6)	
	Rehberlik hizmeti verilmeli (4)	
	Ev ziyaretleri yapılmalı (4)	

Tablo 4’te okul müdürlerinin göçmen öğrencilerin akademik başarı sorununa ilişkin çözüm önerileri sunulmuştur. Okul müdürleri akademik başarı sorununa ilişkin 42 görüş önermişlerdir. Öneriler arasında destek kurslarının açılması, dil kurslarının açılması, dil sorunun çözülmesi ve okuma etkinliklerinin yapılması gibi öneriler ön plana çıkmaktadır. Okul müdürlerinin göçmen öğrencilerin akademik başarı sorununun çözümü için görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.

K1 kodlu katılımcı “*Göçmen öğrencilerin öncelikle eğitim dilini iyi bir şekilde öğrenmeleri için hızlı dil kurslarından geçirilip daha sonra eğitim ve öğretim sürecine dâhil edilmeleri akademik başarının artmasına zemin hazırlar*” diyerek dil kurslarının önemini vurgulamıştır. K7 adlı katılımcı ise, “*Destekleme yetiştirme kurslarında seviye sınıfları yaparak uygun seviyelerde öğretim yapılabilir*” diyerek destekleme kurslarının açılmasını önermektedir. Bir başka katılımcı (K18) ise, “*Öncelikle akademik başarının önündeki en büyük engelin dil sorunu olduğunu belirtmek isterim. Çünkü Türkçe bilen öğrencilerin azımsanmayacak oranda akademik başarılarının yüksek olduğuna şahit oluyoruz. Buna bağlı olarak temel gereksinimin Türkçe Dil Yeterliliği olduğunu belirtmek isterim. Temel Eğitim Kademesine başlayan öğrenciler için daha kolay bir müfredat hazırlanıp ilk yıllarında yoğunlaştırılmış bir programın uygulanması gerektiğine inanıyorum*” diyerek Türkçe dil yeterliliğinin önemini ortaya koymuştur. K2 kodlu katılımcı ise, “*Kurslar açılmalı, okuma etkinlikleri yapılmadadır*” şeklinde öneri sunmuştur.

Göçmen öğrencilerin devam ettikleri okullarda akademik başarı sorunu yaşadıkları ile ilgili araştırma sonuçları mevcuttur. Anis (2019) tarafından yapılan bir çalışmada göçmen öğrencilerin dil sorunu yaşamaları ve kültür farklılıkları nedeniyle akademik başarılarının olumsuz etkilendiği belirtilmiştir. Bu sorunun çözümü için sınıftaki öğrenci sayısının azaltılması, uyum çalışmalarının yapılması ve hazırlık eğitiminin alınması gerektiği önerilmiştir. Gelekeçi (2010) tarafından yapılan çalışmada, göçmenlerin gittikleri ülkenin dili ile ilgili sorun yaşamalarından dolayı akademik başarılarının düşük olduğu bulgusu elde edilmiştir. Diğer bir çalışmada da (Saklan, 2018), Suriyeli öğrencilerin genel olarak düşünüldüğünde, eğitime ara verme, dil engeli, okula uyum sağlayamama nedeniyle akademik başarılarının diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Dil sorunu yaşayan öğrencilerin Türkçe derslerini ve diğer dersleri eş zamanlı yürütmede sorun yaşadıkları sonucu elde edilmiştir.

Okul müdürlerinin, göçmen öğrencilerin okula uyum sağlamalarına ilişkin çözüm önerileri Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. *Göçmen Öğrencilerin Okula Uyum Sorununa İlişkin Okul Müdürlerinin Çözüm Önerileri*

Tema	Kodlar	f
Okula Uyum Sorunu	Sosyal etkinlikler düzenlenmeli (17)	49
	Psikososyal destek verilmeli (12)	
	Rehberlik hizmeti verilmeli (8)	
	Aile Eğitimi (5)	
	Dil sorunu çözülmeli (5)	
	Veli ziyaretleri (4)	

Tablo 5’te, okul müdürlerinin göçmen öğrencilerin okula uyum sorununa ilişkin çözüm önerileri sunulmuştur. Okul müdürleri, okula uyum sorununa ilişkin 49 görüş öneri sunmuşlardır. Katılımcıların önerileri arasında sosyal etkinliklerin düzenlenmesi, öğrencilere psikolojik ve sosyal destek verilmesi, rehberlik hizmeti verilmesi ve ailelerin eğitiminin sağlanması gibi öneriler ön plana çıkmaktadır. Okul müdürlerinin göçmen öğrencilerin okula uyum sorununun çözümüne ilişkin görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.

K10 kodlu katılımcı, *“Okullarda göçmen öğrencilerin de katılabileceği aktiviteler ve etkinlikler artırılmalı, rehber ve sınıf öğretmenleri tarafından sürekli takip edilmeli daha fazla ilgi gösterilmeli, bu durumun olumsuz etki göstermemesi için gerekçesi diğer öğrencilere anlatılmalıdır”* diyerek hem sosyal etkinliklerin yapılmasını hem de öğrencilerin durumlarının takip edilmesini önermektedir. K17 kodlu katılımcı, *“Bulundukları okulun ve şehrin kendilerine ait olduğu bilincinin aşılması gerekir bu bağlamda etkinlikler verilmelidir”* demiştir. K25 kodlu katılımcı, *“Rehberlik hizmeti sunulmalıdır”* önerisini dile getirmiştir. K26 katılımcı ise *“Terapi, oyun ve oryantasyon gibi etkinlikler yapılarak öğrencilerin okula uyumu sağlanabilir”* diyerek öğrencilerin okula uyum sağlayabilecek öneriler sunmuştur.

Göçmen öğrencilerin devam ettikleri okullarda okula uyum sorunu ile ilgili araştırma sonuçları mevcuttur. Tanrıku (2017) çalışmasında, eğitim çağındaki çocukların uyumu için doğru yönlendirme yapılması halinde hızlı sonuç alınabileceğini belirtmiştir. Üç milyon civarındaki Suriye kökenli bireyin, sosyal uyum projeleriyle desteklenerek, gerek dil öğretimi gerekse entegrasyona katkı sağlayacak yönde bilgilendirilmesi sağlanmalıdır. Aykut (2019), Suriyeli çocukların okul ortamına uyum sağlayabilmeleri için ailelerin de eğitilmeleri gerektiğini belirtmiştir. Araştırmada psikososyal destek ve rehberlik çalışmalarının faaliyetlerinin yapılması gerektiğine ilişkin önemli sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonucu destekleyen bir araştırmada (Kultas, 2017), çocukların okula uyumunu sağlamak adına uzman kişiler tarafından kendi dillerinde rehberlik çalışmaları yapılması gerektiğinden söz etmektedir. Başka bir çalışmada da (Aydoğdu, 2019), uyum problemlerinin aşılması için, öğrencilerin yaşadıkları çevreden başlayarak halk ile iç içe olmaları, Türk akranları ile arkadaşlıklarının ilerletilmeleri, onlarla beraber vakit geçirmeleri için okullarda özel etkinliklerin düzenlenmesinden söz edilmiştir.

Okul müdürlerinin, göçmen öğrencilerin devamsızlık ve okul terki sorununa ilişkin çözüm önerileri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. *Göçmen Öğrencilerin Devamsızlık ve Okul Terki Sorununa İlişkin Okul Müdürlerinin Çözüm Önerileri*

Tema	Kodlar	f
Devamsızlık ve Okul Terki Sorunu	Ekonomik destek sağlanmalı (12)	43
	Ev ziyaretleri yapılmalı (10)	
	Sabit ikametgâh oluşturulmalı (8)	
	Para cezası uygulamak (6)	
	Ulaşım sorunu çözülmeli (6)	
	Sosyal etkinlikler yapılmalı (1)	

Tablo 6’da, okul müdürlerinin göçmen öğrencilerin devamsızlık ve okul terki sorununa ilişkin çözüm önerileri sunulmuştur. Okul müdürleri devamsızlık ve okul terki sorununa ilişkin 43 görüş önermişlerdir. Öneriler arasında ekonomik destek sağlanması, ev ziyaretlerinin yapılması, sabit ikametgâh adreslerinin oluşturulması, geçerli bir neden olmadan devamsızlık ve okul terki yapan öğrenci ailelerine para cezalarının uygulanması ve ulaşım problemlerinin çözülmesi gibi öneriler ön plana çıkmaktadır. Okul müdürlerinin göçmen öğrencilerin devamsızlık ve okul terki sorununun çözümüne ilişkin görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.

K12 kodlu katılımcı, “*Göçmen öğrencilerin devamsızlık veya okul terki sorununu çözmek için; bu sorunu önce ebeveynlerinin nezdinde çözmek gerekir. Bu da ailelerin geçim düzeyleri ile orantılıdır. Daha çok geçim düzeyleri yetersiz olan aile çocuklarında devamsızlık sorunu yaşanmaktadır*” diyerek devamsızlık ve okul terkinin genelde maddi durumları iyi olmayan ailelerde yaşandığını belirtmiştir. K22 kodlu katılımcı, “*Eğer maddi destek yapılırsa bu sorunun çözülecektir*” şeklinde görüş belirtmiştir. K7 kodlu katılımcı ise, “*Göçmen öğrencilerin bağlı bulundukları sınıf rehber öğretmeni ve okul rehberlik servisi aracılığıyla ev ziyareti yapılabilir*” önerisini sunmuştur. K10 kodlu katılımcıda, “*Devamsızlık ve okul terki genelde adres değişikliğinden olmaktadır. Adres değişikliği ilgili birim tarafından takip edilmeli ve okullara bildirilmeli. Devamsızlık yapan öğrenci aileleri ziyaret edilmeli devam engel olan sorunlar ilgili birimlerle çözülmeli ayrıca keyfi devamsızlık yapan öğrenci velilerine yapılan yardımlar kısıtlanmalıdır*” demiştir.

Göçmen öğrencilerin eğitim sistemine dahli edilmeleri önemli bir başarı göstergesidir. Ancak göçmen çocukların okula düzenli devam etmelerini sağlamak da son derece önemli bir husustur. Bunun için öğrencilerin okula devam oranları yakın takip edilerek devamsızlık ve okul terk nedenleri iyi analiz edilmeli ve gerekli tedbirler alınmalıdır (Güzel, 2019). Göçmen öğrencilerin devam ettikleri okullarda devamsızlık ve okul terki sorunu ile ilgili araştırma sonuçları mevcuttur. Göçmen çocukların

başarısını etkileyen nedenler arasında devamsızlık, motivasyon eksikliği ve hedefsizlik ön plana çıkmaktadır (Taştan ve Çelik, 2017). Başka bir araştırmada ise, maddi yetersizlikten kaynaklanan sorunlardan dolayı devamsızlık problemlerinin meydana geldiği sonucu elde edilmiştir (Akay, Hamamcı ve Kurt, 2017).

Sonuç

Çalışmada, Türkiye'ye göç eden göçmen öğrencilerin dil bilmeden eğitime başlamalarının okulda çeşitli problemlerle karşılaşmalarına neden olduğu tespit edilmiştir. Bu problemlerin başında dil, iletişim, akademik başarı, okula uyum sağlayamama ve devamsızlık gelmektedir. Yaşanan bu problemler, Suriyeli göçmen öğrencilerin eğitim yaşamını olumsuz etkilemektedir. Okul müdürlerinin göçmen öğrencilerin problemlerine yönelik çözüm önerilerinden hareketle farklı değişkenlere bağlı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu bağlamda okul müdürleri ile yapılan görüşmeler neticesinde okul müdürlerinin özellikle dil sorunu ile ilgili çeşitli önerileri olmuştur. Dil problemini çözmek için okul müdürleri, dil kurslarının ve dil sınıflarının açılmasını önermişlerdir. Dil sorunun çözülmesi birçok sorunun çözülmesini beraberinde getirecektir. İkinci sorun olan iletişim sorunu ile ilgili çözüm önerilerinde ise göçmenlerin dilini bilen öğrenci ve öğretmenlerden faydalanılması ve akran desteğinin sağlanması gerektiği ön plana çıkmıştır. Okul müdürleri, akademik başarı sorununun çözülmesi hususunda ise dil kurslarının açılması ve destek kurslarının sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Okullarda sorun olarak görülen ve çözülmesi gerektiği düşünülen bir problem de okula uyumdur. Uyum sorununu çözüm için sosyal etkinliklerin yapılması, öğrencilerin durumlarının takip edilmesi ve uyum programlarının yapılması ön plana çıkmıştır. Son olarak okul müdürleri devamsızlık ve okul terki sorununun çözümü için ekonomik destek sağlanması, ev ziyaretlerinin yapılması, sabit ikametgâh adreslerinin oluşturulması gibi öneriler sunmuşlardır.

Kaynakça

- Açıkgöz, A. (2019). *Türkiye’de ilkokul eğitimi alan geçici koruma statüsündeki çocuklara verilen eğitim sorunları ve çözüm önerileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi, Niğde.
- Akay, S. Hamamcı, Z. ve Kurt M. (2017). Suriyeli öğrencilerle çalışan psikolojik danışmanların yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin uyguladıkları çözüm yollarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 1(1), 23-47.
- Anis, R. (2019). *Devlet ilkokullarında eğitim gören suriyeli öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörlerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Aydoğdu, Y. (2019). *Türkiye’de eğitim gören suriyeli öğrencilerin sosyokültürel problemlerine yönelik bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 2, 44-56.
- Cırt Karaağaç, F. ve Güvenç, G. (2019). Resmi ilkokullara devam eden Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunları. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 530-568.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ekici Yaşar, F. (2015). Çocukların göçle birlikte yaşadıkları eğitim sorunları üzerine bir inceleme. *Disiplinler Arası Göç ve Göç Politikaları Sempozyumu*, 29-30 Mayıs 2015, İstanbul.
- Ekici, B., Kocadal, F. Erbaş, U. ve Gökşin, S. (2019). Suriyelilerin eğitiminde uygulanan politikalar. *Sağlık ve Sosyal Bilimler Dergisi*. <https://konakdergisi.hayatvakfi.org.tr/2019/05/03/suriyelilerin-egitiminde-uygulanan-politikalar/>
- Ercan, M. S. (2012). *Uluslararası öğrencilerin uyum sorunlarının incelenmesi ve bu sorunların çözümüne yönelik beklentilerin araştırılması*. (Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi). Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Ankara.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1, 26-42.
- Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 213-234.

- Garbarino, J. (1985). *Adolescent development: An ecological perspective*. Columbus: Charles E. Merrill.
- Gelekçi, C. (2010). Belçika’da yaşayan Türk gençlerinin kültürel aktarım sürecinde ana dillerini öğrenme ve kullanma durumları. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1, 163-194.
- Gömlüksiz, M. N. ve Özdaş F. (2013). Öğrenci devamsızlıklarının eğitim denetmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 12(47), 106-124.
- Güngör, F. ve Şenel, A. (2018). Yabancı uyruklu ilkökul öğrencilerinin eğitim – öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 124-173.
- Güzel, S. (2019). *Türkiye’de öğrenim gören geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin uyum problemlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Ankara.
- İmamoğlu, H. V. ve Çalışkan, E. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin devlet okullarında ilkökul eğitime dair öğretmen görüşleri: Sinop İli örneği. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 7(2), 529-546.
- Koçoğlu, A. ve Yelken Yanpar, T. (2018). Suriyeli öğrencilere Türkçe dil becerileri kazandırma sürecinde ilkökul Türkçe dersi öğretim programları ile ilgili öğretmen görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6 (2), 131-160.
- Kultas, E. (2017). *Türkiye’de bulunan eğitim çağındaki Suriyeli mültecilerin eğitimi sorunu* (Van İli örneği). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1426-1449.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- Özcan, A. S. (2018). Çok kültürlülük bağlamında Türkiye’nin Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikası. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 17-29.
- Özdaş, F. (2020). Kapsayıcı eğitim programları ve göçmenler. (Editörler, Halis Sakız ve Hıdır Apak), *Türkiye’de göçmen kapsayıcılığı* (165-185). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, S.M, Benzer, H. ve Akbaş, O (2009). Almanya’da yaşayan 15-19 yaş Türk gençlerinin eğitim sorunlarına ilişkin bir inceleme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 23-40.
- Patton, M. Q. (2002). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.

- Saklan, E. (2018). *Türkiye'deki Suriyeli eğitim çağı çocuklarının eğitim süreçleri üzerine bir çözümleme*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Sarıkaya, H. S. (2014). Belçika flaman bölgesi eğitim sisteminde Türk kökenli çocukların yaşadığı temel eğitim sorunlarının incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 246-260.
- Serdar, A. (2019). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitim sorunları: farklılıklara saygı eğitimi odağında okul sosyal hizmeti önerisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Şahin, F. ve Şener, Ö. (2019). Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçlerindeki dil ve iletişim sorunları: İstanbul fatih örneği", *ASEAD*, 6(9), 66-85.
- Şimşir, Z. ve Dilmaç B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri, *Elementary Education Online*, 17(2) 1116-1134.
- Tanrıkulu, F. (2017). Türkiye'de yaşayan Suriyeli çocukların eğitim sorunu ve çözüm önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi*, 22(86), 127-144.
- Taştan, C. ve Çelik, Z. (2017). *Türkiye'de Suriyeli çocukların eğitimi: Güçlükler ve öneriler*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Tatlıhoğlu, D. (2012). *Göç sosyolojisi açısından hicret*. İstanbul: Asitan.
- Yalçın, S. K. ve Şengül, M. (2007). Dilin iletişim süreci içerisindeki rolü ve işlevleri. *Turkish Studies / Türkoloji Araştırmaları*, 2(2). 751-769.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Bölüm 36

ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME ORTAMLARINDA ERİŞİLEBİLİRLİK VE MOBİL TEKNOLOJİLER



Alper ALTUNÇEKİÇ¹

¹ Dr. Gazi Üniversitesi TUSAŞ-KAZAN MYO, Bilgisayar Teknolojileri Bölümü, altuncekcic@gazi.edu.tr

Giriş

Yaklaşık üç asra dayanan tarihi bir geçmişi bulunan ve temel yazışmalardan posta yoluyla başlayıp internet aracılığıyla çok çeşitli araçlara ulaşan uzaktan eğitim iletişim biçimleri toplumlar tarafından benimsenmiştir (Moore, Dickson-Deane ve Galyen, 2011). İletişim araçlarındaki hızlı değişim öğrenme ortamlarındaki geleneksel bakışı da etkilemiştir. Özellikle 3. Sanayi devriminin tetiklediği genel olarak teknolojik ve özel olarak iletişim araçlarındaki hızlı gelişimle birlikte, öğrenme hedefine, hedef kitleye, erişim türüne ve içeriğe bağlı olarak farklı öğrenme ortamlarının tasarımlarını gündeme getirmiştir. Teknolojik gelişmeler ve yaşam boyu öğrenmeyi gündeme getiren modern eğitim anlayışı, öğrenme-öğretme süreçlerinde teknoloji odaklı yeni yöntem ve uygulamalar geliştirmeye yönelik görüşlerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Çevrimiçi öğrenme kavramı da bu görüşlerin sonuçlarından biridir.

Geçmiş 1980'lere kadar dayanan çevrimiçi öğrenme kavramı, bireylerin öğrenme farklılıklarından kaynaklanan öğretim sorunlarını gidermek ve etkili bir öğretim ortamı sağlamak amacıyla alternatif bir eğitim aracı olarak internet gibi teknolojilerin kullanılmasıyla öğrenme deneyimlerine erişim olarak tanımlanmaktadır (Benson, 2010; Carliner, 2004; Conrad, 2002; Lee, 2001). Çevrimiçi öğrenme ortamları, eğitim uygulamalarını sınıfların fiziksel sınırlarının ötesine taşıyarak öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen arasındaki etkileşimi eğitimin bir parçası haline getirmiştir. (Yıldız, 2020; Ally, 2004; Curtis ve Lawson, 2001). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenler etkin bir şekilde öğrenme sürecine dahil edilerek değişik seçenekler karşısında karar verme ve sonucunda etkinliklere katılmaktadır (Celen, Celik ve Seferoglu 2011). Danchak ve Kenyon (2002) ise çevrimiçi öğrenmeyi öğrenenlerin çok çeşitli eğitsel kaynaklara istedikleri zaman ve mekândan ulaşabildikleri, sohbet, e-posta gibi araçlarla iletişim kurabildikleri, eş zamanlı ve eş zamansız tartışmalar ile bilgi ve becerilerini artırebildikleri ortam olarak tanımlamışlardır. Çevrimiçi öğrenme hem kişisel hem de toplumsal katılım ile eş zamanlı veya eş zamansız olarak gerçekleşebilir (Moore, Dickson-Deane ve Galyen, 2011; Hrastinski, 2009; Smart ve Cappel, 2006; Yılmaz, Gümüş ve Okur, 2005). Çevrimiçi öğrenmeyi tamamen öğrenme olarak tanımlayan araştırmacılar (Oblinger ve Oblinger, 2005) olduğu gibi yalnızca kullanılan teknolojiyi referans alan araştırmacılar da vardır (Lowenthal, Wilson ve Parrish, 2009).

Çevrimiçi öğrenme ortamları, etkileşim, katılım ve iş birliği potansiyeli açısından benzersiz bir eğitim alanı sunar (Benson ve Brack, 2010). Bunun yanında ekonomik ve coğrafi dezavantajlardan ötürü eşit eğitim imkanına sahip olmayan öğrenciler için önemli fırsatlar sağlar. Çevrimiçi öğrenme ortamları farklı kişilik özellikleri, öğrenme stilleri, ihtiyaç ve beklentileri olan kullanıcıları eş zamanlı ve eş zamansız olarak bir araya

getirir. Burada temel hedef teknolojik imkânları kullanarak mekândan bağımsız öğrenme ortamları sağlamaktır. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencinin ders materyallerine her zaman erişmesi mümkündür. Zaman dan ve mekândan bağımsız eğitime erişim imkânı çevrimiçi öğrenme ortamlarına ilgiyi arttırmaktadır. Gün geçtikçe daha çok sayıda eğitim kurumu sınıf içi etkinlikleri desteklemek veya yüz yüze öğrenme ortamlarının sınırlarını aşmak için çevrimiçi öğrenme ortamlarını kullanmaktadır (Choa vd., 2015).

Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Kullanılan Teknolojiler

Bilindiği üzere çevrimiçi öğrenme ortamlarında ilk kullanılan teknoloji mektuptur. 1728 yılında stenografi (sözleri özel işaretler yardımıyla hızlı yazmaya yarayan bir yazı çeşidi) dersleri mektupla verilmiştir. Hızla yayılan mektupla eğitim 1840 yılında İngiltere’de Isaac Pitman tarafından mektupla uzaktan eğitim uygulamalarının başladığı belirtilmektedir. 1883 yılında ise Amerika Birleşik Devletleri’nde “Mektupla Eğitim Üniversitesi” kurulmuş ve bir süre faaliyetlerine devam etmiştir. (Kırık, 2014).

1930’lara gelindiğinde bazı okulların radyo yayınları üzerinden eğitim vermeye başladığı görülmüştür. 1933 yılında Iowa State Üniversitesinde dünyanın ilk eğitimsel televizyon yayını başlamıştır (Uşun, 2006). Bu başlangıç yazı yolu ile çevrimiçi öğrenme ortamlarından yayın yolu ile çevrimiçi öğrenme ortamlarına geçiş olarak tanımlamak yanlış olmayacaktır. Yayın yolu ile gelişmeye devam eden çevrimiçi öğrenme

- ✓ Radyo,
- ✓ Teyp-ses kaseti,
- ✓ Telefon,
- ✓ Telekonferans,
- ✓ Televizyon,
- ✓ Video,
- ✓ Video konferans

gibi ortamlarla zenginleşirken, gelişen teknoloji çevrimiçi öğrenme ortamlarında kullanılabilecek teknoloji yelpazesinin de gelişmesine neden olmuştur. Bilgisayarların hayatımıza girmesi ile

- ✓ Bilgisayarlar,
- ✓ Tablet bilgisayarlar,
- ✓ Tabletler,
- ✓ Cep telefonları

gibi günlük yaşantımızın bir parçası haline gelen teknolojik ürünler

çevrimiçi öğrenme ortamlarında yerini almıştır. Bu teknolojiler sayesinde çevrimiçi öğrenme ortamlarında

- ✓ Tartışma formu,
- ✓ Ortam içi haberleşme (e-posta, sohbet)
- ✓ Günlükler ve notlar,
- ✓ Video içerikler,
- ✓ Beyaz tahta,
- ✓ Dosya paylaşımı,
- ✓ Sanal sınıflar

da öğrenme araçları olarak kullanılmaya başlanmıştır (Demir, 2014; Gülbahar, 2009).

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında ürün gamı her ne kadar genişlemiş ve insanlar bilgiye kolay ulaşabilir hale gelmiş olsa da bu noktada karşımıza çevrimiçi öğrenme ortamlarında erişilebilirlik kavramı çıkmaktadır.

Erişilebilirlik

Erişilebilirlik, genel olarak, tüm engellilik türüne veya derecesine bakılmaksızın, tesis ve hizmetlere erişebilme yeteneği, mümkün olan en geniş kitlenin kolay bir şekilde potansiyele ulaşılabilmesi olarak tanımlanmaktadır (Nicholson ve Diğerleri, 2010; Sloan ve Diğerleri 2006). Bacconi ve diğerlerine göre (2006) ise erişilebilirlik, ayrımcılık yapmamanın bir yorumu, kısacası engellerin kaldırılması anlamına gelmektedir.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında erişilebilirlik kavramı, öğrenme ortamlarının öğrenen ihtiyaçlarına cevap verebilmesi, öğrenenlerin bilgiye zorlanmadan hızlı bir şekilde erişebilmesi olarak tanımlanabilir. Mevcut çevrimiçi öğrenme ortamlarının en önemli eksikliklerinden birisi öğrenenlerin bireysel özelliklerini dikkate almada yetersiz kalmalarıdır (Güneş ve Yalın 2017). Erişilebilirlikte temel hedef, bireysel farklılıklar ve dezavantajlar dikkate alınarak çevrimiçi deneyimlerin tüm bireylere ulaştırılabilmesidir. Bu deneyimler, kitaplar, dijital ve internet kaynakları gibi dokümanite edilmiş bilgilerden oluşur. Ayrıca verilen eğitimin türüne göre dokümanite edilemeyen bilgiler de bu deneyimlerin içinde sayılabilir. Çevrimiçi öğrenme ortamları öğrenenler açısından kaynak ve öğrenme materyallerine erişim ve içerik açısından yeterli kapasitede olmalıdır. Grisham (2001) günümüzde öğrenenlerin bilgiyi video, sesli metin, şekiller, çizimler, fotoğraflar gibi çeşitli materyallerden çözümlemek zorunda olduklarını belirtmiştir (akt. Ateş ve Altun, 2008). İnternet teknolojisi ile yazı, video, ses ve grafiklerin hızlı ve kolay bir şekilde aktarılması, paylaşımına açılması ve tüm dünyanın kullanımına sunulması eğitim etkinliklerini artırmaktadır

(Akman ve Güler, 2008). Bu nedenle çevrimiçi öğrenme ortamlarında kaynaklara erişimin problemsiz bir şekilde sağlanması önem arz etmektedir.

Toplumsal yaşam alanlarının tamamında olduğu gibi pek çok ürün ve teknolojiye erişilebilirliğin dikkate alınmaması, tüm bireylerin ürün ve teknolojilere eşit koşullarda sahip olmasına engel teşkil eder. Bu teknolojiler arasında yer alan web tabanlı ortamlarda da engel kavramı karşımıza çıkmaktadır. Birçok web kullanıcısının duyuşsal, motor ve bilişsel olmak üzere çeşitli engel türleri bulunmaktadır (Lazar, Sponaugle ve Greenige, 2004). Engelli bireyler, web sitelerini yardımcı teknolojiler ile uyumlu şekilde tasarlanmışsa kullanabilirler. Ses tanıma, ekran okuma, işaretleme ve alternatif klavyeler gibi tüm yardımcı teknolojiler tarafından kullanılacak şekilde yeterince esnek tasarlanan web sitelerine erişilebilir web sitesi denir (Slatin ve Rush, 2003). Çevrimiçi öğrenme ortamlarının ana kaynağı olan web sitelerinin de erişilebilir olması gerekmektedir. Web tabanlı bilgilerin erişilebilirliğinde ise erişim teknolojisi ve arayüz tasarımı ön plana çıkmaktadır. Örneğin görme engelli bir bireyin ihtiyaçlarına uygun bir şekilde çıktı alarak ekrandaki bilgilere erişmesinin sağlanabildiği gibi ekrandaki bilgilerin her türlü erişim teknolojisi ile yorumlanabilecek şekilde sunulması gerekmektedir (Brophy ve Craven 2007). Bu nedenle çevrimiçi öğrenme ortamlarında erişilebilir tasarım, daha geniş yelpazedeki öğrenenlere daha fazla seçenek ve öğrenmede daha fazla esneklik sağlar. Eğitim materyalinin çeşitli formatlarda sunulması, farklı öğrenme stillerine (görsel, işitsel, dokunsal) sahip olanlara da fayda sağlayacak ve insanların tercih ettikleri öğrenme stilinde öğrenmelerine olanak sağlayacaktır (Norton ve Treviranus, 2003). Böylece öğrenenler, öğrenme hizmetlerine ve kaynaklarına ihtiyaç duydukları anda ulaşarak kullanabileceklerdir. Ayrıca çevrimiçi öğrenme ortamlarında yapay zekâ sistemleri, robotik, artırılmış ve sanal gerçeklik, kişisel öğrenme ortamları, mobil öğrenme ortamları, oyun tabanlı öğrenme ortamları ve işbirlikli öğrenme ortamlarının kullanılması kişiselleştirilebilirliğin ve erişilebilirliğin iyileştirilmesinde önemli rol oynayacaktır (Fonseca, García-Peñalvo ve Camba, 2020). Akkoyunlu, Altun ve Soylu (2008)'ya göre farklılıklara rağmen tüm tasarım modellerinin ortak noktası öğrenen özellikleridir. Öğrenenler öğretene aktardığı bilgiyi olduğu gibi almak yerine kendine uygun yöntem ile almayı tercih ederler. Bu noktada çevrimiçi öğrenme ortamlarının yapay zekâ algoritmaları kullanılarak uyarlanabilir öğrenme ortamlarına dönüştürülmesi çevrimiçi öğrenme ortamlarının kişiselleştirilebilmesine olanak sağlayacaktır.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarının yazılım, kütüphane kaynakları, yazılı metinler, sunumlar ve çoklu ortam yönlerinden erişilebilir olması gerekmektedir. Bireyler çevrimiçi öğrenme ortamlarına zaman ve mekândan bağımsız olarak erişebilmelidirler. Çevrimiçi öğrenme ortamları bireylere kaynak ve öğrenme materyalleri açısından yeterli kapasitede olmalı, internetin sağladığı tüm olanaklar ile materyal zenginliği sağlayabilmeli ve

bireyler de bu kaynaklara kolaylıkla erişebilmelidir. Öğrenenlerin ulaştığı ortamda istediğini kolayca elde edebilmesi, karmaşıklıklardan uzak sade bir tasarım ile aradığını bulabilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla erişilebilirlik iki süreç olarak kavramsallaştırılmıştır: Tasarım süreci ve erişim süreci (Foley ve Regan, 2002). Tasarım süreci çevrimiçi öğrenme ortamlarının kullanılabilirliği ile açıklanabilir. Çünkü kullanılabilirlik kullanım kolaylığı ile ilgilidir. Kullanıcıların sistemlerde belirlenen hizmetleri etkili ve verimli bir şekilde, en az emek, zaman harcayarak ve memnuniyet ile gerçekleştirilmesi şeklinde tanımlanır (Çağıltay, 2011; ISO/IEC, 1998). Kullanılabilirliği yüksek çevrimiçi öğrenme ortamlarının erişim sürecinin problemsiz bir şekilde sağlanması çevrimiçi öğrenme ortamlarının verimliliği açısından da oldukça önemlidir.

Erişim sürecinde erişilebilirlik kavramı ile yaygın olarak kullanılan bir başka terim de "engelsiz" ifadesidir. Engelsizlik, eğitim almak isteyen bireyler açısından erişilebilirlik engelinin olmaması anlamına gelir. Erişilebilirlik her ne kadar öğrenme ortamları merkezli olarak tanımlansa da iki taraflı bir süreçtir. Mobil teknolojiler çevrimiçi öğrenme ortamlarına erişilebilirliğin artırılmasında önemli bir unsurdur. Mobil teknolojilerde yaşanan hızlı değişim ve gelişim, mobil araçların eğitim süreçlerinde kullanılması adına önemli fırsatlar sunmaktadır. Multimedya telefonlar, cep telefonları, kişisel dijital asistanlar (PDA) ve mobil cihazlar için uyarlanmış hizmetler mobil teknolojiler arasında sayılabilir (Akkuş ve Kapıdere, 2015; Bulun, Gülnar ve Güran, 2004).

Mobil Teknolojiler

İnternetin olduğu her yerden eğitim ortamlarına erişebilme ihtiyacı doğmuştur. Bir internet bağlantısı ve bir bilgisayar, öğrenenlerin çevrimiçi öğrenme ortamlarına erişimine yeterli olmaktadır. Jason (2007) mobil teknoloji araçlarını herhangi bir güç kaynağı, herhangi bir konuma bağlı kalmadan makul büyüklüklerdeki taşınabilir cihazlar olarak tanımlamıştır. Bu teknolojilerin ve kullanılan cihazların öğrenme sürecini kolaylaştıran birçok eğitimsel yararı vardır ve en önemlisi elde edilmesi kolay, her yerde ve her zaman öğrenme imkânı ile metin veya dosyalar halinde bilgiye erişim hızı, kolay ulaşılabilirlik ve taşınabilirliktir. Bunların yanı sıra yaşam boyu öğrenme, farkında olmadan öğrenme, ihtiyaç anında öğrenme ile yer ve şartlara göre ayarlanan öğrenme gibi avantajları da bulunmaktadır (Bulun vd., 2004; Oran, Karadeniz 2007). Ancak çevrimiçi öğrenme öğrenenlerin bu cihazlara ve teknolojilere erişebildiği oranda gerçekleşebilmektedir (Ekren ve Kesim 2016). Çevrimiçi öğrenme ortamlarının sabit bir konum ve bilgisayar başında olma zorunluluğu erişilebilirliği olumsuz etkileyebilmektedir. Ancak çevrimiçi öğrenme ortamlarına mobil teknolojiler ile erişilebilmesi bu olumsuz etkinin azalmasına neden olabilecektir. Teknolojilerin zaman içerisinde değişmesi, mobil cihazların yaygın ola-

arak kullanılması, kullanıcıların bu cihazlar ile bilgi kaynaklarına erişimini kolaylaştırmıştır (Karataş, Üstündağ, Çakır ve Şahin 2017). Belirli bir konuma bağlı kalmadan öğrenme ortamına erişim imkânı tanıyan mobil cihazlar, yaygın bir ortam olduğundan, çalışmaları, ders çalışmayı ve boş zamanları anlamlı bir şekilde birleştirmeye yardımcı olabilirler (Ahonen, Joyce, Leino ve Turunen 2003). Mobil teknolojilerin taşınabilir olmaları esnek öğrenmeye ve sosyal etkileşime imkân sağlamaları; diğer mobil araçlar veya ağlarla bağlantı kurabilmeleri gibi imkanlar sayesinde etkili bir öğrenme modelidir (Ergüney, 2017). Öğrenenlerin ve öğretmenlerin genel öğrenme deneyimini geliştirmek için kullanılan mobil öğrenme sayesinde öğrenenlerin verimlilik oranları iyileştirilebilir ve öğrenme deneyiminin kalitesi arttırılabilir (Oberer ve Erkollar, 2013). Bu durumda mobil cihazların çevrimiçi öğrenme ortamlarında etkili bir şekilde kullanılması kaçınılmaz olacaktır. Bazı araştırmacılar mobil teknolojileri yaşam boyu öğrenme perspektifinde değerlendirmektedir (Sharples, 2000). Madeira, Pires, Dias ve Martins (2010), gelecek on yılda öğrenenlerin mobil cihazları sınıf ortamlarında daha sık kullanacaklarını belirtmişlerdir. Mobil öğrenmeyi mobil cihazların uzun süreli kullanımını gerektiren kalıcı bir etkinlik olarak gören bir yaklaşım bu perspektifi desteklemektedir.

Mobil teknolojiler, gelişmiş zaman verimliliği, çevrimiçi kurs odalarına hazır erişim ve ortak çalışma fırsatlarının arttırılması gibi avantajlara sahiptir (Mikic, Anido, Valero ve Picos, 2007). Bu teknolojiler ve hızla gelişen uygulamaların ağ erişiminin kolay olması bireysel ve işbirlikli eğitimin desteklenmesinde etkili olmakla birlikte bilgiyi paylaşma, bilgiye ulaşma ve istenilen zamanda araştırma ortamına erişebilme fırsatı vermektedir (Menzi, Önal ve Çalışkan, 2012).

Öğrenenleri ve öğretmenleri mobil uygulamaları kullanmaya teşvik eden çok sayıda faktör vardır. Mobil öğrenmeyi başarılı bir şekilde benimsemek için bu faktörlere dikkat edilmelidir. Bidin ve Ziden (2013) bu faktörleri üç ana kategoriye ayırmıştır:

✓ Cihazların özellikleri: Küçük, hafif ve taşınabilir olmaları açısından kullanılabilirliği yüksektir. Ayrıca bu cihazlar, çok sayıda eğitim materyaline aynı anda ve her yerden erişim sağlayabilir fonksiyonelliktir.

✓ Kullanıcının beklentileri: Mobil cihazların öğrenenlerin kendilerine ait olmasından dolayı sahiplik, gizlilik, esnek öğrenme, hayat boyu öğrenme gibi beklentilerine cevap verebilmektedir.

✓ Pedagojik avantaj: İşbirlikli öğrenme, harmanlanmış öğrenme, interaktif öğrenme, deneyimsel öğrenme ve probleme dayalı öğrenme gibi birçok pedagojik avantajı beraberinde getirmektedir.

Mobil teknoloji ile ilgili öğrenme kaynakları, mobil teknolojilerin kullanımından yararlanacak şekilde uyarlanmış işlevsellikler, içerikler ve pe-

dagojik paradigmalardan oluşur. Yenilikçi bilgi teknolojileri ile ilgili öğrenme kaynakları, yüksek öğrenim ve çalışma hayatında uygulanan sosyal web ve Ar-Ge ile ilgili yeniliklerden oluşur. Bir öğrenme ortamı, mevcut veya kullanımda olan tüm öğrenme kaynaklarından oluşur. Bu kaynaklar, kurumsal öğrenme ortamları ve kişisel öğrenme ortamları olarak iki başlık altında toplanabilir (Kurkela, 2011). Kurumsal öğrenme ortamları üniversite tarafından belirlenir ve sunulurken kişisel öğrenme ortamları bireysel bir öğrencinin veya öğrenci grubunun ihtiyaçlarına ve seçimlerine yanıt vermek için kurumsal öğrenme ortamlarının kişiselleştirilmiş bir örneğini sunar.

Mobil öğrenme ortam ve süreçleri ise erişilebilirlik açısından geleneksel çevrimiçi öğrenme ortam ve süreçlerinden farklıdır. Bu sürecin sağlıklı işletilmesi için aşağıdaki sorulara verilecek cevaplar önemlidir (Nicholson vd., 2010):

- ✓ Her zaman erişilebilir ve hazır olmaya hazır mıyız?
- ✓ Mevcut mobil öğrenme servislerine öğrenme ve zaman yönetimi ihtiyaçları açısından gerçekten erişilebilir mi?
- ✓ Mobil öğrenme servislerinin kullanımı kullanıcı için ek maliyetler yaratır mı?
- ✓ Erişilebilirlik konuları, mobil öğrenmede gerekli zihinsel kaynakların değerlendirmesini de içermeli midir?

Mobil teknolojilerin çevrimiçi ortamlarda kullanılması eğitim deneyimini, öğrenenler için geleneksel sunum tarzından çok daha erişilebilir hale getirir (Robson, 2014). Öğrenenler, mobil cihazları ve kullandıkları uygulamaların yardımı ile kendi aralarında ve öğretmenleri ile rahatlıkla iletişime geçebilirler. Mobil cihazlar ile iletişimin etkili bir şekilde kullanılabilmesi farklı ve yeni fikirlerden haberdar olmalarına imkân tanımakta, enformasyon üretimi, araştırması ve depolanmasını sağlamaktadır (Traxler, 2010).

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında erişilebilirlik düzeyinin artırılmasında yardımcı teknolojilerin katkısı oldukça büyüktür. Genellikle web tasarımları kullanılabilirlik açısından ele alınarak geliştirilmektedir. Kullanılabilirlik düzeyinin yüksek olması çevrimiçi öğrenme ortamının erişilebilir olduğu anlamına gelmemektedir. Mobil cihazlar, bilgisayarlara oranla erişilebilirlik açısından kullanıcıya önemli avantajlar sağlar. Mobil cihazlar sahip oldukları ek özelliklerle, özellikle dezavantajlı bireylerin, içeriklere daha kolay erişmesine imkân tanır. Kişisel farklılıklardan doğabilecek erişim problemleri, mobil teknolojiler ile azaltılabilir. Erişilebilirlik, kullanılabilirlik ve katılım, herkes için işe yarayan bir çevrimiçi ortam sağlamada birbiriyle yakından ilgilidir (w3.org, 2019). Web tasarımcıları ve geliştiricileri, erişilebilirliğin kullanıcı arabirimi bileşenini ele almak

için kullanılabilirlik süreçlerini, yöntemlerini ve tekniklerini kullanabilir.

Mobil öğrenme ortamını kullanmak, öğrenenlere istedikleri yerde ve istedikleri zaman bilgiye erişme fırsatı verir. Ekran açısından küçük boyutlu olmasından dolayı dezavantajlı olduğu belirtilse de hızlı bir şekilde gelişen mobil cihazlar son zamanlarda yoğun bir şekilde kullanılmış ve öğrenme ortamlarının etkinliğini arttırmıştır (Göksu ve Atıcı 2013). Mobil teknolojileri basitçe bir hedef yerine araç olarak benimsemek plan ve programları hazırlarken daha etkin kullanım sağlayacaktır.

Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde çevrimiçi öğrenme ortamlarında erişilebilirlik ve mobil teknolojiler konularına yer verilmiştir. Erişilebilirlik genel olarak herhangi bir engelle karşılaşmadan sunulan hizmetlere, verilen bilgilere hızlı ve kolay bir şekilde ulaşabilme olarak tanımlanırken, çevrimiçi öğrenme ortamlarında erişilebilirlik, öğrenenlerin ihtiyaçlarına cevap verebilme yeteneği, zamandan ve mekândan bağımsız bir şekilde engelli bireylerin dahi alternatif teknolojiler (ses tanıma, ekran okuma vb.) yardımıyla kaynaklara erişebilmesi ve istediği gibi kullanabilmesi olarak tanımlanabilir. Öğrenenler ulaşmak istedikleri bilgilere hızlı, kolay, her zaman ve her yerden ulaşabilmelidir.

İşte bu noktada erişilebilirlik kavramı kullanılabilirlik kavramı ile öğrenenlerin karşısına çıkmaktadır. Kullanılabilirlik aslında erişilebilirlik ile gelen bir özellik olarak düşünülebilir. Nielsen (1993) kullanılabilirliği etkileşim içerisinde olunan sitenin ara yüzlerinin öğrenilebilir, hatırlanabilir, az hatalı ve beğenilen özellikler olarak tanımlamıştır. Kullanılabilirlik, bir bilişim ürününün kullanım aşamasında kullanıcılara sağladığı etkililik, verimlilik ve memnuniyet derecesidir (Sözer, Özdamar ve Pilancı, 2020; Çakmak ve Diğerleri, 2011). Çünkü erişilebilir olmayan bir hizmetin kullanışlı olmasının bir anlamı olmayacaktır. Erişilebilir ve kullanışlı olan çevrimiçi öğrenme ortamı bilgiye ulaşmada etkili olacaktır. Çevrimiçi öğrenme ortamları tasarlanırken hedef kitlenin özellikleri, teknoloji okuryazarlık seviyeleri, tasarımın sadeliği ve arananın bulunabilir olması gibi özellikler dikkate alınmalıdır. Bu sayede çevrimiçi öğrenme ortamlarında erişilebilirlik ve kullanılabilirlik artırılabilir.

Erişilebilir çevrimiçi öğrenme ortamlarında ön plana çıkan diğer bir özellik ise mobil teknolojilerdir. Tabletler, dizüstü bilgisayarlar ve cep telefonları mobil teknolojilerde ilk akla gelenlerdir. Ancak günlük kullanım açısından cep telefonlarının daha yaygın kullanıldığı söylemek yanlış olmayacaktır. Karaslan ve Budak (2012) yaptıkları araştırma sonucunda öğrenenlerin istedikleri anda bilgiye erişmek için hemen herkesin sahip olduğu ve günlük yaşamda yanlarından ayırmadıkları cep telefonlarını tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Çünkü yeni nesil cep telefonları sayesinde

tek bir tuş veya tek bir sesli komut ile istenilen bilgi, belge, doküman, ders materyali ve video içeriklere rahatlıkla ulaşılabilmektedir. Mobil teknolojiler ile çevrimiçi öğrenme ortamlarının erişilebilirliğini artırmak yeni web teknolojileri sayesinde daha kolay hale gelmiştir. Mobil uyumlu tasarımlar cep telefonlarında mobil uygulama yeteneklerinin birçok özelliğini sağlayabilmektedir. Bu sayede öğrenenler çevrimiçi öğrenme ortamlarını kişiselleştirebilir, daha kolay etkileşim sağlayabilir ve öğrenen-öğreten iletişimini artırabilirler.

Birçok açıdan avantajlı konumda görünen mobil teknolojilerin öğrenenler açısından özellikle mobil veri kullanımı ve cihaz hafızası gibi dezavantajları da bulunmaktadır. Erişilmek istenen eğitim kaynaklarının büyüklüğü ve harcayacağı mobil veriden kaynaklı olarak öğrenenlerin herhangi bir kablosuz ağa bağlı olmadıkları durumlarda öğrenme ortamını kullanmaktan kaçınmaları muhtemeldir. Bu nedenle çevrimiçi öğrenme ortamları tasarlanırken dokümanların ve video içeriklerin düşük boyutlarda hazırlanması ve indirilebilir olmasına özen gösterilmedir. Bu özelliğin dikkate alınarak tasarlandığı çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenler bir kablosuz ağa bağlı olduklarında kaynakları cep telefonlarına depolama özelliği sayesinde indirebilir, istedikleri zaman ve mekânda mobil veri kullanmadan erişebilirler.

Kaynakça

- Ahonen, M., Joyce, B., Leino, M. ve Turunen, H. (2003). Mobile Learning - a Different Viewpoint. In H. Kynlislahti ve P. Seppiila, (Eds.) *Mobile Learning. Helsinki: IT-Press.*
- Akkuş, İ. ve Kapıdere, M. (2015) Açık Kaynak Kodlu Mobil Uzaktan Eğitim Yönetim Sistemleri. 9th International Computer & Instructional Technologies Symposium 25-11-2020 tarihinde <http://www.icits.net/bildiri-kitapcıkları/> adresinden alınmıştır.
- Akkoyunlu, B., Altun, A. ve Soylu, M. Y. (2008). Öğretim tasarımı. *Maya Akademi Yayın Dağıtım.*
- Akman, E. ve Güler, İ. (2008). Biyomedikal Mühendisliğinde Uzaktan Eğitim Çalışmaları, *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 2(1)
- Ally, M. (2004). Foundations of Educational Theory for Online Learning. In T. Anderson & F. Elloumi, (Eds.), *Theory and Practice of Online Learning*, Athabasca
- Ateş, A. ve Altun, E. (2008). Bilgisayar Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 125-145
- Benson, R. ve Brack, C. (2010). Online learning design and development, Editor(s): Robyn Benson, Charlotte Brack, Online Learning and Assessment in Higher Education, *Chandos Publishing*, 55-106, ISBN 9781843345770, <https://doi.org/10.1016/B978-1-84334-577-0.50003-1>
- Bidin, S. ve Kurkela, A.A.Z.L. (2011). Adoption and application of mobile learning in the educationindustry, *Procedia - Socialand Behavioral Sciences* 90(2013), 720 – 729
- Bocconi, S., Dini, S., Ferlino, L. ve Ott, M. (2006). “Accessibility of Educational Multimedia: In Search of Specific Standards.” *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)* 1(3):1–5.
- Brophy, P. ve Craven, J. (2007). Web Accessibility. *Library Trends* 55(4), 950-972. doi:10.1353/lib.2007.0029.
- Bulun, M., Gülnar, B., ve Güran, S., (2004). Eğitimde mobil teknolojiler. *The Turkish Online Journal of Educational Technology* 3(2)
- Carliner, S. (2004) What Do We Manage?: A Survey of the Management Portfolios of Large Technical Communication Groups. *Technical Communication*, 51(1), 45-67(23).
- Celen, F., Celik, A. ve Seferoglu, S. (2018). Yükseköğretimde Çevrim-içi Öğrenme: Sistemde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Journal Of European Education*, 1(1), 25-34

- Choa, Y. H., Choia, H., Shina, J., Yua, H. C., Kima Y. K.ve Kima J. Y. (2015). Review of Research on Online Learning Environments in Higher Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 191 doi: 10.1016/j.sbspro.2015.04.634.
- Conrad, D. (2002). Deep in the hearts of learners: Insights into The Nature Of Online Community. *Journal of Distance Education*,17(1), 1–19.
- Curtis, D.D. ve Lawson, M. J. (2001). Exploroing Collaborative Online Learning. *Journal of Asynchronous Learning Network*. 5(1), 21-34
- Çağıltay, Kürşat (2011). İnsan Bilgisayar Etkileşimi ve Kullanılabilirlik Mühendisliği: Teoriden Pratiğe, METU-Press
- Demir, E. (2015). Uzaktan Eğitime Genel Bir Bakış. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (39)
- Ekren, G., Kesim, M. (2016). Mobil iletişim teknolojilerindeki gelişmeler ve mobil öğrenme. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 36-51
- Ergüney, M., (2017). Uzaktan Eğitimde Mobil Öğrenme Teknolojilerinin Rolü. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(13):1009-1021.
- Foley, A. ve Regan, B.(2002). Web design for accessibility: Policies and practice. *AACE Journal*, 10(1), 62 – 80. Norfolk, VA: AACE. Retrieved from <http://www.editlib.org/p/17779>
- Fonseca, D., García-Peñalvo F. J. ve Camba, J., D. (2020). “New Methods and Technologies for Enhancing Usability and Accessibility of Educational Data.” *Universal Access in the Information Society* (0123456789).
- Göksu, İ. ve Atıcı, B. (2013). Need for Mobile Learning: Technologies and Opportunities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 103. 685-694. 10.1016/j.sbspro.2013.10.388
- Gülbahar, Y., (2009), E-Öğrenme, Pegem Yayınları: Ankara.
- Güneş, E. ve Yalın H. İ. (2017). Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Öğrencilerin Düşünme Stillere Göre Düzenlenmiş Farklı Etkileşim Tasarımlarının Akademik Başarı ve Gütülenmeye Etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 14(39): 275-299
- Hrastinski, S. 2009. “A Theory of Online Learning as Online Participation.” *Computers and Education* 52(1):78–82.
- ISO/IEC. 9241-11 (1998). “Ergonomic requirements for office work with visual display terminals (VDT)s - Part 11 Guidance on usability”, ISO/IEC 9241-11: 1998(E)
- Jason, G. C. (2007). “TheGrowth of m-Learning and the Growth of Mobile Computing: Parallel developments”, *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 8(2), ISSN: 1492-3831.

- Jonathan, L., Dudley-Sponaugle, A. ve Dawn, G., K. (2004). Improving Web Accessibility: A Study of Webmaster Perceptions. *Computers in Human Behavior* 20(2):269–88.
- Karaaslan, A. İ. ve Budak L., (2012). Üniversite Öğrencilerinin Cep Telefonu Özelliklerini Kullanımlarının ve Gündelik İletişimlerine Etkisinin Araştırılması. *Journal of Yasar University* 26(7):4548–4525.
- Karataş, S., Üstündağ, M. T., Çakır H., Şahin, S. (2017). Mobil günlüklerin (moblog) öğretmen eğitiminde kullanımına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 13-33
- Kılıç Çakmak, E., Güneş, E., Çiftçi, S., & Üstündağ, M. T. (2011). Developing a Web Site Usability Scale: The validity and reliability analysis & implementation results. *Pegem Eğitim Ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 31-40. <https://doi.org/10.14527/C1S2M4>
- Kırık, Ali Murat. (2014). Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi ve Türkiye Deki Durumu. *Marmara İletişim Dergisi* (21):73-94
- Lee, M. G. (2001). Profiling students' adaptation styles in Web-based learning, *Computers and Education*, 36 (2), 121-132.
- Lowenthal, P., Wilson, B.G. ve Parrish P. (2009) Context matters: A description and typology of the online learning landscape *AECT International Convention*, Louisville, KY.
- M. M. Danchak, M. M. ve Kenyon, K. Threaded discussion as a tool in the asynchronous technology classroom, *32nd Annual Frontiers in Education*, Boston, MA, USA, 2002, pp. T1E-T1E, doi: 10.1109/FIE.2002.1157910.
- Madeira, N. R., Pires, F. V., Dias, O. P., ve Martins, F. J. (2010). Development of a mobile learning framework for an analog electronics course. *In Proceeding of IEEE Global Engineering Education Conference*, pp. 561-567
- Menzi, N., Önal, N. ve Çalışkan, E. (2012). Mobil Teknolojilerin Eğitim Amaçlı Kullanımına Yönelik Akademisyen Görüşlerinin Teknoloji Kabul Modeli Çerçevesinde İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 13(1), 40–55
- Mikic, F., Anido, L., Valero, E., ve Picos, J. (2007, April). Accessibility and mobile learning standardization. *In Second International Conference on Systems (ICONS'07)*, 32-32.
- Moore, J.L., Dickson-Deane, C. ve Galyen, K. (2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same?. *Internet and Higher Education*, 14(2), 129-135. Elsevier Ltd. Retrieved 13 Ekim 2019 tarihinde <https://www.learntechlib.org/p/53705/>
- Nicholson, P., Thompson, J. B., Ruohonen, M., Multisilta, J. (2010), Systemic approach to learning paradigms and the use of social media in higher education. *E International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 6

- Nielsen, J. (1993). Usability Engineering. *Academic Pres*, Boston
- Norton, M. ve Treviranus, J. (2003). "IMS Learner Information Package Accessibility for LIP Best Practice and Implementation Guide", *IMS Global Learning Consortium Inc.*
- Oberer, Birgit, Alptekin, Erkollar. (2013). Mobile Learning in Higher Education: A Marketing Course Design Project in Austria. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 93. 10.1016/j.sbspro.2013.10.177
- Oblinger, D.G. ve Oblinger, J.L. (2005) Educating the net generation. 11.10.2019 tarihinde <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/pub7101.pdf> alınmıştır
- Oran M., K. ve Karadeniz, Ş., (2007). İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitimde Mobil Öğrenmenin Rolü, *Akademik Bilişim'07 - IX. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri 31 Ocak - 2 Şubat 2007* Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya, 187-190
- Robson, L. (2014) Accessibility Challenges in Mobile Learning. In: Zhang Y. (eds) *Handbook of Mobile Teaching and Learning*. Springer, Berlin, Heidelberg
- Sharples, M. (2000), The design of personal mobile technologies for lifelong learning, *Computers & Education*, 34
- Sloan, D., Heath, A., Hamilton, F., Kelly, B., Petrie, H. vePhipps, L., (2006). Contextual Web Accessibility - Maximizing the Benefit of Accessibility Guidelines. *ACM International Conference Proceeding Series 134*
- Smart, K.L. & Cappel, J.J. (2006). Students' Perceptions of Online Learning: A Comparative Study. *Journal of Information Technology Education: Research*, 5(1), 201-219
- Sözer, B, Özdamar, N. ve Pilanci, H. (2020). Yabancı dil öğrenimi için hazırlanan e-öğrenme ortamlarına ilişkin kullanılabilirlik araştırmalarının incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6 (4), 174-207.
- Traxler, J. (2010). Will student devices deliver innovation, inclusion, and transformation? *Journal of the Research Center for Educationaol Technology*, 3(1), 3-151
- Uşun, S. (2006), Uzaktan Eğitim, Ankara: Nobel Yayınları
- Yıldız, Esmâ. 2020. Investigation of Factors Affecting the Sense of Community of Distance Education Learners in Online Learning Environments. *Journal of Qualitative Research in Education* 8(1):180-205.
- Yılmaz, R., Gümüş, S. Ve Okur, R. (2005). Türkiye'de Yüksek Örgün Öğrenimde Çevrimiçi Öğrenme. *V. International Educational Technologies Conference 21-23 September 2005* (640-644)

Bölüm 37

KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE DEVAM EDEN ÖĞRENCİLERİN RESİMLERİNDEKİ YALNIZLIK VE SALDIRGANLIK DAVRANIŞINA İLİŞKİN UZMAN GÖRÜŞLERİNİN ANALİZLERİ¹



Gülten CACA²
Aylin GÜRBÜZ³

1 Bu çalışma Gülten CACA, “Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Öğrencilerin Yalnızlık ve Saldırganlık Davranışları Arasındaki İlişkinin Öğretmen Görüşlerine ve Öğrenci Resimlerine Göre İncelenmesi” isimli doktora tezinden üretilmiştir.

2 Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, gylcaca@hotmail.com

3 Doç. Dr. Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, aylingurbuz22@hotmail.com

1. GİRİŞ

Akran ilişkilerinin en sık yaşandığı ortam okuldur. Tipik lise öğrencilerinin yalnızlığı için geliştirilmiş veri toplama aracı olarak “Çocuklar İçin Yalnızlık Ölçeği” Asher ve Wheeler (1985) tarafından Türkçe’ye uyarlanması ve geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ise Kaya (2005) tarafından yapılmıştır. Okul çağındaki çocukların saldırganlık davranışının ölçümünü ise, Ulu (2018) tarafından “Çocuklar için Saldırganlık Ölçeği Öğretmen Formu: Türkçe Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması” ile yapılmıştır. Ancak bu veri toplama araçları hem İlköğretim hem de Ortaöğretim öğrencilerini kapsamamaktadır. Ayrıca okul çağı kaynaştırma öğrencilerinde bulunan saldırganlık davranışları, yalnız olan çekingen ve kendi duygularını ifade edemeyen çocukların, resim çizerek duygularını ifade etme fırsatı sağlanmadığı belirtilebilir. Bundan dolayı da bilim dünyasında önemli bir eksiklik olduğu düşüncesine varılabilir. Bu eksikliğin giderilmesi açısından “Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Öğrencilerin Yalnızlık ve Saldırganlık Davranışına İlişkin Uzman Görüş Formu” nun yardımcı veri toplama aracı olarak gelişimi, nitel ve nicel boyutta incelemesi gerektiği düşünülerek bu araştırma konusu seçilmiştir.

Yukarıda adı geçen formdan elde edilen araştırmamızın veri analiz incelemeleri aşağıda yer almaktadır;

- Değerlendiriciler arası uyum.
- Maddeler arası korelasyon analizleri.
- Katılımcı resimlerine ilişkin uzman görüşleri. Ayrıca veri toplama aracının uygulama aşamasında karşılaşılan müdür, öğretmen ve ebeveyn görüşleri de incelenmiştir.

Yalnızlık konusunda benzer çalışmalar yapılsa da saldırganlık davranışını, İlköğretim ve Ortaöğretim ve kaynaştırma öğrencilerini kapsamadığı belirtilebilir. Benzer çalışmalardan biri İpek (2014)’in “Çocuklardaki Yalnızlık Duygusunun Resimlerinde Kullandıkları Renklere Yansıması” adlı yüksek lisans araştırma tezidir. Bu çalışmada belirlenen çocuklara “Okulda veya evinizde herhangi bir gününüzü anlatan resim yapınız” başlıklı resimler yaptırılmış ve bu resimler belirli kriterlere göre değerlendirilmiştir. Etkinlik sırasında öğrencilerle birebir ilgilenilmiş resmini anlatmak isteyen öğrenciler dinlenmiş ve konuşmalar not alınmıştır. Tüm veriler doğrultusunda uzman görüşleri alınarak resimlerin yorumları yapılmıştır. Benzer bir başka çalışma ise, Tozduman, Yaralı, Güngör ve Aytaç (2017) tarafından yapılmış “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Davranışlarının Öz Düzenleme Becerileri Yönünden İncelenmesi” temalı çalışma uygulanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda görüşme tekniği ve “Var Olmayan Bir Hayvan Çiz” testi kullanılmıştır. Çalışmanın nicel boyutu için tarama deseni kullanılmış ve istatistik paket programı kullanılarak betimsel analiz yapılmıştır.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesine yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin yalnızlık ve saldırganlık davranışına dair resimlerinin analizi amacı ile betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimleme, neyin ne olduğunu, şeylerin nasıl başlayıp sürdüğünü ya da bir kişinin ya da bir şeyin neye benzediğini nedenini belirlemektedir (Punch, Keithi, 2005; Akt. Türkdoğan, Gökçe, 2015, s. 345). Betimleme “ne” sorusuna yanıt bulma girişimiyle ilgili olduğu için, araştırmada, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu açıdan betimlemeye yönelik bir araştırma daha sınırlı bir amaç taşır (Türkdoğan, Gökçe, 2015, s. 345). Betimsel araştırmalar (Descriptive Study): ne ve nasıl sorularına sistematik olarak cevap vererek olay ve durumların detaylı olarak betimlenmesi amacıyla yapılır. Betimsel araştırma geleneği çok genel bir ifadedir ve kendi içinde pek çok yöntemi barındırır. Betimsel araştırma desenleri herhangi bir konuda derinlemesine bilgi edinmeyi sağlayarak niçin sorularını gündeme getirir ve bu sayede iyi bir betimsel çalışma açıklayıcı araştırmalara temel oluşturabilir (de Vaus, 2001, s. 32).

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında, random örnekleme yöntemi ile Edirne-merkez, 1.- 9.sınıf, resim çizen kaynaştırma eğitimine devam eden kırk üç’ü erkek; yirmi bir’i kız öğrenci olmak üzere toplam altmış dört öğrenciden oluşmuştur. Araştırmada çalışma grubunun; kaynaştırma eğitimine devam eden bireylerin demografik özellikleri ile ilgili genel tanımlayıcı bilgiler (kaynaştırma ilkokulu, yaş, cinsiyet, sınıf v.b.) aşağıdaki tablolarla gösterilmiştir.

Tablo 2. 1 Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Özellikler

Yerleşim Birimi (Edirne İl Merkez)										
Kaynaştırma İlkokulu	Yaş	Cinsiyet	Sınıf	Veli Onayı İle Öğrenci Çizim Ölçek Sayısı	Kaynaştırma Ortaokulu	Yaş	Cinsiyet	Sınıf	Veli Onayı İle Öğrenci Çizim Ölçek Sayısı	
		E		D. S			E	K	D. S	U.S
		K		U.S						

1.	Vali Fahri Yücel İlkokul	9,10,	1	1	2-4	2	2	Mimar Sinan Ortaokulu	10-14	3	3	5-8	7	6
2.								Cumhuriyet Ortaokulu	10-12	3	2	5-8	7	5
3.	75.Yıl İlkokulu	9,6,	1	1	2-4	3	2	Atatürk Ortaokulu	10-14	3	0	6-8	2	1
4.	Kadri Paşa İlkokulu	9,10, 7,	2	1	1-4	4	4	Fatih sultan Mehmet Ortaokulu	10-15	2	3	5-9	7	5
5	Yüksel Yeşil İlkokulu	6,8,8	2	1	2-4	3	2	Mithat Paşa Ortaokulu	12-14	0	1	5,7	3	1
6.	Yusuf Hoca İlkokulu	9,6,	2	0	2	5	2	Şehit Üsteğmen Efkan Yıldırım Ortaokulu	13	2	1	6,8	4	2
7.	Cumhuriyet İlkokulu	6,7,, 8	2	1	1-4	6	3	Hacı İlbey Ortaokulu	10-14	2	1	5-9	4	4
8.	İnönü İlkokulu	9,7,8	2	1	1-4	3	3	İsmail Güner Ortaokulu	13	3	0	5,7	2	2
9.	Gazi İlkokulu	8,8,7	2	1	2-4	5	4	İstiklal Ortaokulu	12-14	2	0	5,6	3	3
10.	50.Yıl İlkokulu	9,10,7	2	1	2-4	5	3							
11.	Kurtuluş İlkokulu	6,8,	1	1	1,2,3,	3	2							
12.	Meriç İlkokulu	7,8	2	0	2-4	5	3							
13	Şehit Asim İlkokulu	7,8	2	0	2-4	3	3							
14.	Şükrü Paşa İlkokulu	7, 9,10	2	1	2-4	5	3							
Toplam:		6-10 yaş	23	10	1-4	52	36	28	10-15 yaş	20	11	5-9	39	29

Tablo 1’de görüldüğü gibi, kırk üç’ ü erkek; yirmi bir’ i kız olmak üzere toplam altmış dört öğrenci yer almaktadır. Ebeveyn onayı için öğrenciye dağıtılan doksan bir çizimden veri toplama aracından yetmiş dördü ile dönüt sağlanmıştır. Ancak resim çizmek istemeyen, çizim yapamayan öğrencilerden dolayı altmış dört resim çizen kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin çizimleri dikkate alınarak uzman görüşüne sunulmuş ve çalışmamıza dâhil edilmiştir. Yukarıda belirtilen öğrencilerin sınıf düzeyi ise, 1. sınıf ile 9. sınıflar arasında yer almaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin yalnızlık ve saldırganlık duygularını tespit etmek amacıyla araştırmacı ve öğretmenler tarafından öğrencilere uygulanan “Son

İki Ayda En Çok Hissettiğiniz Duygu” konulu çizimleri kullanılmıştır. Resimleri analiz etmek için kullanılan “Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Öğrencilerin Yalnızlık ve Saldırganlık Davranışına İlişkin Uzman Görüş Formu” Doç. Dr. Aylin Gürbüz tarafından Okyay (2008) “6 Yaş Grubu Çocukların Aile Resimlerinin Sosyo-Kültürel Değişkenler ve Davranış Problemleri Açısından Karşılaştırması” isimli yüksek lisans tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

2.4. Veri Çözümleme Teknikleri

Çalışma, Edirne merkezi ilinde, kırk üç’ü erkek; yirmi bir’i kız toplam altmış dört kaynaştırma öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışmanın bağımsız değişkenlerini 1.,2.,3.,4,5.,6.,7., 8. ve 9. sınıfta yer alan kaynaştırma eğitimi devam eden hafif düzeyde zihinsel engelli ve dikkat eksikliği olan öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışma grubunun “Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Öğrencilerin Yalnızlık ve Saldırganlık Davranışına İlişkin Uzman Görüş Formu” ile yukarıda adı geçen öğrencilerin duygularını tespit etmek amacıyla da “Son İki Ayda En Çok Hissettiğiniz Duygu” konulu resimleri kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin resimleri yalnızlık ve saldırganlık özellikleri bakımından ele alınmıştır.

Araştırmaya uygun toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılarak istatistiksel paket programından yararlanılmıştır. Bu programda değerlendiriciler arası uyum (değerlendiriciler arası uyum’a “Intraclass Correlation” ile rastlanmıştır), maddeler arası korelasyon analizleri, katılımcı resimlerine ilişkin üç ayrı alandan uzman görüşü alınmıştır. Ayrıca veri toplama aracının uygulama aşamasında müdür, öğretmen ve ebeveyn görüşleri de alınarak incelenmiştir.

ICC’nin üç genel modeli, 1, 2 ve 3 olarak etiketlenmiş Shrout ve Fleiss (46) terminolojisinde mevcuttur. Her model, 2 yoldan 1’i hesaplanabilir. Analizdeki puanlar, her bir denemeden (veya araştırmacı güvenilirliğini değerlendiriyorsa değerlendiriciden) tek bir puandan geliyorsa, ICC’ye ikinci bir 1 atanması verilir. Analizdeki puanlar, her bir denekten alınan k puanlarının ortalamasını temsil ediyorsa (yani, denemeler boyunca ortalama), daha sonra ICC’ye ikinci bir k işareti verilir. Bu isimlendirmede, 2,1 model tanımlamalı bir ICC, tek puanlı model 2 kullanılarak hesaplanan bir ICC’yi gösterir. Bu modellerin kullanımı tipik olarak değerlendirici güvenilirliğini belirleme bağlamında sunulmaktadır (Weir, 2005, s. 237). Yayımlanmış çalışmalarda okuyuculara ICC’nin nasıl yorumlanacağını gösteren bir akış şemasıdır. 0,5’ten düşük değerler zayıf güvenilirliği gösterir, 0,5 ile 0,75 arasındaki değerler orta güvenilirliği, 0,75 ile 0,9 arası güvenilirlik değerlerini ve 0,90’dan büyük değerler mükemmel güvenilirliği göstermektedir (Koo, Li, 2016, s. 162). Diğer bir güvenilirlik maksimum minimum sayısı ile ilgili Nunnally ve Bernstein (1995) göre, ICC’ler 0.80’in üzerine çıktıkça ölçüm hatasının korelasyon zayıflaması üzerindeki etkisi-

nin minimal hale geldiğini belirtmektedir. Kısacası, düşük ICC'ler, belirli bir etki büyüklüğünün istatistiksel olarak anlamlı olması için bir çalışmada daha fazla denegin gerekli olduğu anlamına gelir. Numune büyüklüğü ve istatistiksel güç üzerindeki sonuç, çalışmanın lojistik kısıtlamaları içindeyse, 0.60'lık bir ICC mükemmel şekilde görülebilir. 0.60'lık bir ICC, gerekli bir güç seviyesi için, mümkün olandan daha fazla denek alınması gerektiği anlamına gelirse, 0.60 kabul edilemez (Weir, 2005, s. 237).

2.5. Veri Toplama Aracının Uygulanması

Veri toplama aracının uygulanması, araştırmanın evrenini sağlıklı bir şekilde temsil edecek ölçüde kişi sayısına ulaşarak, araştırmacının göz önünde bulundurduğu ölçütler doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Öğrencinin “Son İki Ayda Yaşadıkları Duyguları” çizimlerini isteyerek kaynaştırma öğrencilerinin yalnızlık ve saldırganlık davranışları arasındaki ilişkiye ilgili veri toplama araçları uygulanmıştır. Veri toplama aracı uygulanmadan önce araştırmacı, velilere, öğretmenlere ve katılımcılara araştırmacı tarafından araştırma izin belgesini göstermiş, gerekli açıklamaları yapmış, kaynaştırma öğrencilerinin velilerine ve öğretmenlerine araştırmanın amacı ile ilgili bilgiler vererek çalışmaya katılım onayı almıştır. Veri toplama araçlarının okullarda kaynaştırma öğrencilerine uygulanması 03/04/2019-31/05/2019 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Altmış dört veri toplama aracı, her kaynaştırma öğrencilerinden sorumlu olan öğretmenlerine ve velilerine ulaşarak öğrencinin yalnızlık veya saldırganlık davranışının bulunup bulunmadığı tespit edilmiştir. Çalışmaya, velinin ıslak imzası alınarak kaynaştırma öğrencilerinin de çalışmaya katılması sağlanmıştır.

Çalışma grubunun resimleriyle ilgili “Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Öğrencilerin Yalnızlık ve Saldırganlık Davranışına İlişkin Uzman Görüş Formu” 10 Kasım-14 Aralık 2019 tarihleri arasında engelliler okulunda öğretmenlik yapan resim öğretmeni Yılmaz (2019), Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi, Resim Bölümü Dr. Öğretim Üyesi Akyürek (2019) ve Özel Eğitim Öğretmeni Ünal (2019) toplam üç uzman görüşü alınmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde, Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Öğrencilerin Yalnızlık ve Saldırganlık Davranışına İlişkin Uzman Görüş Formunda yer alan değerlendiriciler arası uyum, maddeler arası korelasyon analizi değerlerine ilişkin veriler incelenmiştir. Yukarıda adı geçen formda yer alan katılımcıların uzman görüşüne ilişkin nitel veriler incelenmiştir. Ayrıca veri toplama aracının uygulama aşamasında müdür, öğretmen ve veli görüşleri de alınarak yer verilmiştir.

3.1. Değerlendiriciler Arası Uyum

Tablo 3. 1

Değerlendiriciler ile Katılımcılar Arasındaki Uyumun Hesaplama Sonucu

	N	%
Valid	64	100,0
Excluded ^a	0	,0
Total	64	100,0

Tablo 3.1’ de görüldüğü gibi, “Değerlendiriciler ile Katılımcılar Arasındaki Uyum” katsayısı hesaplama sonucuna göre, 64 katılımcı için her bir değerlendirici bağlamında eksik veri olmadığı belirtilebilir.

Tablo 3.2

Uzmanlar Arasında Ortalama Puan Uyumun Hesaplama Sonucu

	Ortalama	Standart Sapma	N
Uzman_1	2,5862	,32648	64
Uzman_2	2,2873	,29120	64
Uzman_3	2,1223	,31111	64

Tablo 3.2’ de görüldüğü gibi, genel anlamda değerlendirme formlarında en yüksek puan ortalaması Uzman 1, en düşük puan ortalaması 3. Uzman tarafından sağlanmıştır. Bu da değerlendirme yapılırken 1. Uzmanın yüksek puan, 3. Uzmanın ise düşük puan verdiği sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 3.3

Uzmanlar Arasındaki Korelasyon Değerleri Hesaplama Sonucu

	Uzman_1	Uzman_2	Uzman_3
Uzman_1	1,000	,723	,648
Uzman_2	,723	1,000	,663
Uzman_3	,648	,663	1,000

Tablo 3.3’ de görüldüğü gibi, uzmanlar arasındaki korelasyon değerlerini göstermektedir. Bu tabloya göre, Uzman 1 ile uzman 2 arasındaki korelasyon pozitif ve kabul edilebilir düzeydedir. Diğer taraftan, uzman 3 ün uzman 1 ve uzman 2 ile arasındaki korelasyon değerlerinin orta düzeyde olduğu sonucuna varılabilir.

3.2. Maddeler Arası Korelasyon Analizi

Düşsel Mekân Kullanımı ile Yaş Bakımından Dağılımı

Düşsel Mekân Kullanımı ile Yaş

Düşsel mekân kullanımı	,009
Yaş	,518

Düşsel mekân kullanımı ile yaş arasında istatistiksel olarak 0,01 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuç yaş arttıkça düşsel mekân kullanımına yönelik daha fazla detay verildiği şeklinde yorumlanabilir.

Genel Olarak Mekân Çizimi ile Cinsiyet Bakımından Dağılımı

Genel olarak mekân çizimi ve Cinsiyet

Mekân Çizimi Bakımından Değerlendirme	,008
Cinsiyet	,821

Genel olarak mekân çizimi ile cinsiyet arasındaki ilişki incelendiğinde 0,01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişki mekân çizimlerdeki detaylandırmaların cinsiyetle ilişkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Kızlar ve erkekler arasında mekân çizimi bakımından elde edilen puanlar karşılaştırıldığında, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla detay verdiği görülmektedir. Kızlar ve erkekler arasındaki bu fark 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır.

Figür Ana Hatları ve Cinsiyet Bakımından Dağılımı

Figür Ana Hatları ve Cinsiyet

Figür ana hatlar	,038
Cinsiyet	,384

Figür ana hatları ile cinsiyet arasındaki ilişki incelendiğinde cinsiyet ile figür ana hatları arasında 0,05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Gruplar arasındaki farklar incelendiğinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Puan ortalamaları analiz edildiğinde (kızlar: 3.3271, Erkek:3,3750) erkeklerin daha sert çizgi yapısı kullandığı sonucuna varılabilir. Ancak bu sonuç kızlarla erkekler arasında figür ana hatları çizimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu şeklinde yorumlanmamalıdır.

Mekân Hatları ile Cinsiyet Bakımından Dağılımı

Mekân Hatları ile Cinsiyet

Mekân hatları	,043
Cinsiyet	,508

Mekân hatları ile cinsiyet arasındaki ilişki incelendiğinde cinsiyet ile figür ana hatları arasında 0,05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Gruplar arasındaki farklar incelendiğinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Puan ortalamaları analiz edildiğinde (kızlar: 3.0325, Erkek: 3,0916) erkeklerin mekan hatlarında daha sert çizgi yapısı kullandığı sonucuna varılabilir. Ancak bu sonuç kızlarla erkekler arasında mekân hatları çizimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu şeklinde yorumlanmamalıdır.

Diğer Nesne Hatları ile Cinsiyet Bakımından Dağılımı

Diğer Nesne Hatları ile Cinsiyet

Diğer nesnelerin hatları	,007
Cinsiyet	,621

Diğer Nesne hatları ile cinsiyet arasındaki ilişki incelendiğinde cinsiyet ile figür ana hatları arasında 0,01 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Gruplar arasındaki farklar incelendiğinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Puan ortalamaları analiz edildiğinde (kızlar: 3.1135, Erkek: 3,1248) erkeklerin diğer nesnelerin hatlarında daha sert çizgi yapısı kullandığı sonucuna varılabilir. Ancak bu sonuç kızlarla erkekler arasında diğer nesnelerin hat çizimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu şeklinde yorumlanmamalıdır.

Çizgi Yapısı ile Cinsiyet Bakımından Dağılımı

Çizgi Yapısı ile Cinsiyet

Çizgi yapısı	,045
Cinsiyet	,790

Çizgi yapısı ile cinsiyet arasındaki ilişki incelendiğinde cinsiyet ile figür ana hatları arasında 0,05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Gruplar arasındaki farklar incelendiğinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Puan ortalamaları analiz edildiğinde (kızlar: 3.2410, Erkek: 3,2955) erkeklerin çizgi yapısı bakımından daha sert çizgi yapısı kullandığı sonucuna varılabilir. Ancak bu sonuç kızlarla erkekler arasında mekân hatları çizimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu şeklinde yorumlanmamalıdır.

Figür Rengi ile Cinsiyet Bakımından Dağılımı

Figür Rengi ile Cinsiyet	
Figür Rengi	,015
Cinsiyet	,491

Figür rengi ile cinsiyet arasındaki ilişki incelendiğinde cinsiyet ile figür rengi arasında 0,05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Gruplar arasındaki farklar incelendiğinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Puan ortalamaları analiz edildiğinde (kızlar: 3.2410, Erkek: 3,2955) erkeklerin çizgi yapısı bakımından daha sert çizgi yapısı kullandığı sonucuna varılabilir. Ancak bu sonuç kızlarla erkekler arasında mekân hatları çizimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu şeklinde yorumlanmamalıdır.

Diğer Nesnelerin Rengi ile Cinsiyet Bakımından

Diğer Nesnelerin Rengi ile Cinsiyet Bakımından	
Diğer Nesnelerin Rengi	,028
Cinsiyet	,661

Diğer nesnelerin rengi ile cinsiyet arasındaki ilişki incelendiğinde cinsiyet ile diğer nesnelerin rengi arasında 0,05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Gruplar arasındaki farklar incelendiğinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Puan ortalamaları analiz edildiğinde (kızlar: 2.8125, Erkek: 2,7643) kızların diğer nesnelerin rengi bakımından daha sıcak renkler kullandığı sonucuna varılabilir. Ancak bu sonuç kızlarla erkekler arasında diğer nesnelerin renkleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu şeklinde yorumlanmamalıdır.

Figür Sayısı ile Cinsiyet Arasındaki İlişki Bakımından Dağılımı

Figür Sayısı ile Cinsiyet Arasındaki İlişki	
Figür Kullanımı	,022
Cinsiyet	,549

Figür Sayısı ile cinsiyet arasındaki ilişki incelendiğinde figür sayısı değişkeni ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak 0,05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Gruplar arasındaki farklar incelendiğinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Puan ortalamaları analiz edildiğinde (kızlar: 3,5886, Erkek: 3,6416) erkeklerin figür kullanımı bakımından daha fazla sayıda figür kullandığı sonucuna varılabilir. Ancak bu sonuç kızlarla erkekler arasında figür sayıları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu şeklinde yorumlanmamalıdır.

Kol Çizimi ile Cinsiyet Arasındaki İlişki Bakımından Dağılımı

Kol Çizimi ile Cinsiyet Arasındaki İlişki	
Kol çizimi çizimi	,005
Cinsiyet	,530

Kol çizimi ile cinsiyet arasındaki ilişki incelendiğinde kol çizimi değişkeni ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak 0,05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Gruplar arasındaki farklar incelendiğinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Puan ortalamaları analiz edildiğinde (kızlar: 2,6853, Erkek:2,6916) erkeklerin daha kol çizimlerinde daha büyük figürler kullandığı sonucuna varılabilir. Ancak bu sonuç kızlarla erkekler arasında kol çizimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu şeklinde yorumlanmamalıdır.

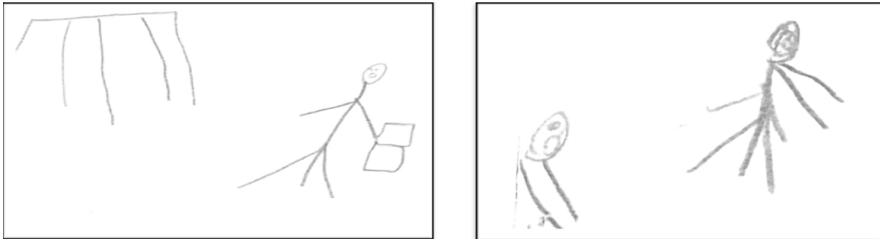
Vücut Oranları ile Cinsiyet Arasındaki İlişki Bakımından Dağılımı

Vücut Oranları ile Cinsiyet Arasındaki İlişki	
Figürlerin Vücut Oranları	,047
Cinsiyet	,882

Vücut oranları ile cinsiyet arasındaki ilişki incelendiğinde Vücut oranları değişkeni ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak 0,05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Gruplar arasındaki farklar incelendiğinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Puan ortalamaları analiz edildiğinde (kızlar: 2,8729, Erkek:2,8391) kızların erkeklere göre çizimlerinde vücut oranlarında daha büyük figürler kullandığı sonucuna varılabilir. Ancak bu sonuç kızlarla erkekler arasında kol çizimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu şeklinde yorumlanmamalıdır.

3.3. Katılımcıların Resimlerine İlişkin Uzman Görüşleri

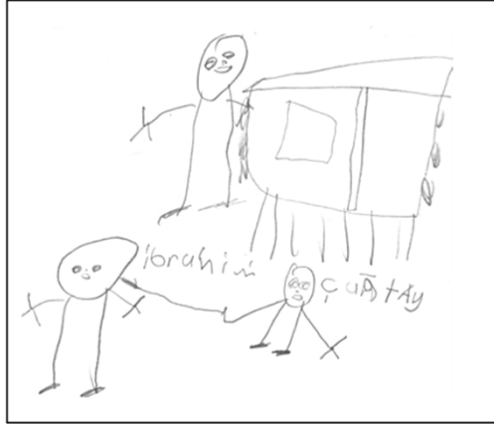
Bu bölümde üç ayrı alandan üç ayrı uzmana katılımcıların resimlerinin görselleri iletilmiş ve değerlendirme sonrası araştırmanın uzunluğu göz önünde bulundurularak, örnek seçilen resimlere yer verilmiştir. Uzmanlar her bir resmi ayrı ayrı incelemiştir. Uzmanların görüşleri formlarda belirttikleri gibi sunulmuştur.



Görsel 1: Erkek, 7 yaş, 1. sınıf (KÖYSR-23)

Görsel 1’de yer verilen resimler Akyürek (2020)’ye göre, “Resimlerde figürler karakalemle çalışılmış. İkinci çalışmada iki figüre kullanılması rağmen figürler iletişim halinde değil. Yalnızlık davranışını hissettiren bu davranışın ağır bastığı resimler olduğunu düşünüyorum. Oldukça sade

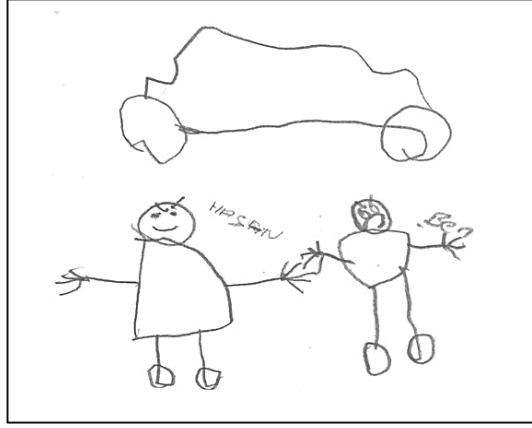
resmedilmiş. İkinci resimde figürün birinde hareketliymiş gibi izlenim verilmiş. Fakat bulunduğu mekân ve ne yaptığı belirgin değil. Bir yere ait olmayan figürler boşlukta birilerine ihtiyaç duyar gibi çizilmiş. İnsanlarla iletişim kurmak isteyen ama bunu başaramayan bir birey ne yapacağını nerede olması gerektiğini bilmeyen haliyle yer alıyor. Resimler de hareket belirsizlik olarak yer alıyor. Bu belirsizlik bir saldırganlık belirtisi de olabilir. Duygularını belli etmekten kaçınan bir birey olduğu kesin. Anlaşılması zor bir karakter. Oldukça ayrıntısız çalışmalar yapmış. Özgüven yoksunluğu ağır basıyor. Saldırganlık davranışı olabilir diye düşünüyorum.” Yılmaz (2020)’ye göre ise, “İki çizimde de dış mekân kullanılmış. Görmede sıkıntısı olabilir. Çizgiler düz, kendine güvenen çizgiler basit ve bitmemiş bir çizim. Figürler oldukça büyük çizilmiş. Ayrıntıları çok az yüz ifadesi şaşkın. Etraftaki figür ve nesnelerin sayısı az olduğundan yalnızdır veya değildir demek zor. Figürler de karmaşa var ayrıntılar oldukça az. Çizgiler sert yüzler belirsiz. Aşırı içine kapanık bir birey değil saldırganlık olabilir. Dikkat ve algı zayıf.” şeklinde görüşlerini belirtmiştir.



Görsel 2: Erkek, 7 yaş, 1. sınıf (KÖYSR-25)

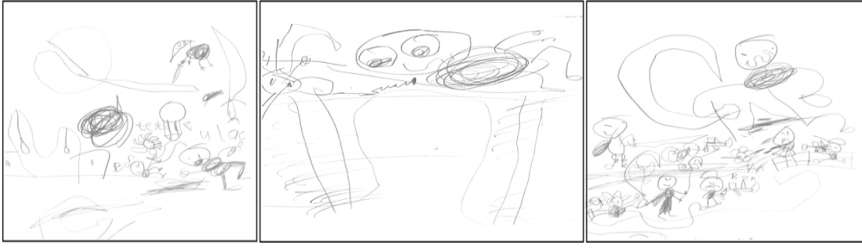
Görsel 2’de yer verilen resim Akyürek (2020)’ye göre, “birey kendisini diğer figürlerden ayrı bir bölüme üst bölüme yerleştirmiş ve diğerleri ile iletişim halinde değil. Renk tercih edilmeyip karakalem resmi yapılmış. Resimde ayrıntılara yer verilmemiş ve sert çizgiler kullanılmış. Herhangi bir paylaşıma dair izler taşımadığından yalnızlık davranışına sahip olduğunu düşünüyorum. Resimde bir figür üstte diğerleri alt bölümde yer alıyor. Figürlerde ağız resmedilmemiş iletişimden kopuk figürler açıkça görülüyor. Figürün birinde kılıç ya da sopa gibi bir uzantı elinde beliriyor. Saldırganlık davranışı ileri düzeyde var diye düşünüyorum. Bir figürün diğerlerine göre küçük gösterilmesinde bunu yansıtıyor ve destekliyor.” Yılmaz (2020)’ye göre ise, “üç figürlü çizimde gövde çizilmemiş yüz ifadeleri şaşkın başlar büyük. Mekân olarak zayıf sağ tarafta masaya veya karatahtaya benzer bir obje bulunmakta. Çizimin geneli sert çizgilerle çi-

zilmiş. Zemin çizgisi yok alttaki iki figürde birinin elinde uzun bir sopa tarzı bir objeyle İbrahim'e uzatılmış biçimde çizilmiş. Her iki figürde şaşkın. Bu çizime göre yalnızlık yok. Figürlerdeki ifadeler şaşkın. Alttaki iki figür arasında geçen bir olay çizilmiş. Aralarında bir anlaşmazlık veya yan yana oturan öğrencilerin şakalaştığı bir ortam bulunmakta. Çizgiler çok sert değil saldırganlık var fakat ne derece onu bilemiyorum.” şeklinde görüşlerini belirtmiştir.



Görsel 3: Erkek, 7 yaş, 1. sınıf (KÖYSR-40)

Görsel 3'te yer verilen resim Akyürek (2020)' ye göre, “resimde iki figür bir birine oldukça yakın çizilmiş. Çok fazla ayrıntılara yer verilmesi de kullanılan aşırı sert çizgilerden ve renk tercihinde bulunmayışından saldırganlık davranışı olduğu ya da gösterebileceği düşünülebilir. Figürlerin yüzünde özellikle kaşlarla ciddi ve sert bir ifade desteklenmiş. Figürler oldukça büyük çalışılmış. Bulundukları ortam resmedilmeyip mekân boşluk olarak kullanılmış.” Yılmaz (2020)' ye göre ise, “beraber oyun oynadığı takıldığı bir arkadaşı var. İki figürlü bir kompozisyon figürler sert çizilmiş. Baş, göz, ağız ve eller büyük çizilmiş olup kendisini biraz eksik görüyor olabilir bazı konularda. Figürlerin boyutuna bakılırsa özgüveni yerinde gözüküyor. İki figürlü bir kompozisyon. Figürler sert çizgilerle birbirine yakın çizilmiş kâğıdın orta kısmında yer alıyor. Baş boyutu normal diyebiliriz fakat yüz ifadesi sert saldırgan çizilmiş oldukça sert çizgiler kullanılmış. Figürlerin üst kısmında bir araç bulunmakta. Birey saldırganlık gösterebilir.” şeklinde görüşlerini belirtmiştir.



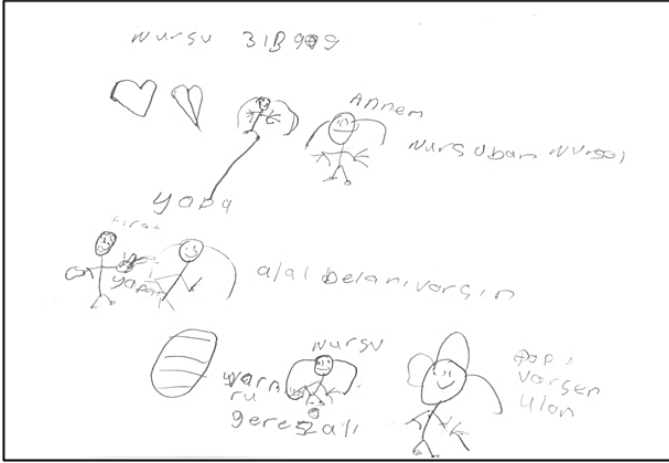
Görsel 4: Erkek, 8 yaş, 2. sınıf (KÖYSR-49. 3)

Görsel 4’te yer verilen resimler Akyürek (2020)’ye göre, “resimlerinden hissedildiği gibi saldırganlık davranışı göstermesi çok yüksek. Renk kullanmaktan uzak durması, sert çizgiler kullanışı ve savaş ya da kavga ortamlarını yansıtmaya çabası saldırganlık davranışı belirtisi diyebiliriz. Resimlerinde görülen karmaşa olumsuz davranışlarının belirtisi. Üstelik bu davranışlarını destekleyen birkaç çizim yapmış. Yumruk atanlar, kılıç çekenler, ateş edenler, kaçanlar ve düşenlerle tam bir hayali mekân yaratmış ve kendisini de bu mekâna dâhil etmiş. Gülen yüzler bu durumdan hoşlanan bireyler olduğunu vurguluyor ve birey saldırgan davranışlarını olumlu görüyor.” Yılmaz (2020)’ye göre ise, “bireyin yalnızlığa ihtiyacı yok nereye gitse ortamı yaşayan hiperaktif bir birey yerinde durmadığı belli yalnız kaldığı ortamda duracağını sanmıyorum. İllaki kendisiyle ilgilenerek hareketler yaparak şımarma ihtimali yüksek. Bireyin saldırgan olmama durumu çok düşük değil dikkat edilmesi gerek özellikle bu tarz davranışlara kalkıştığında etrafında bu duruma gülen birileri varsa daha da saldırgan olabilir. Hayal gücü oldukça iyi hiperaktif bir çocuk”. Ünal (2010), “yalnızlıktan ziyade karşıtlık olduğunu düşündüren olgular izlenmektedir. Saldırganlık, şiddet ve olumsuz tutumlar izlenmektedir.” şeklinde görüşlerini belirtmiştir.



Görsel 5: Erkek, 8 yaş, 2. sınıf (KÖYSR-48)

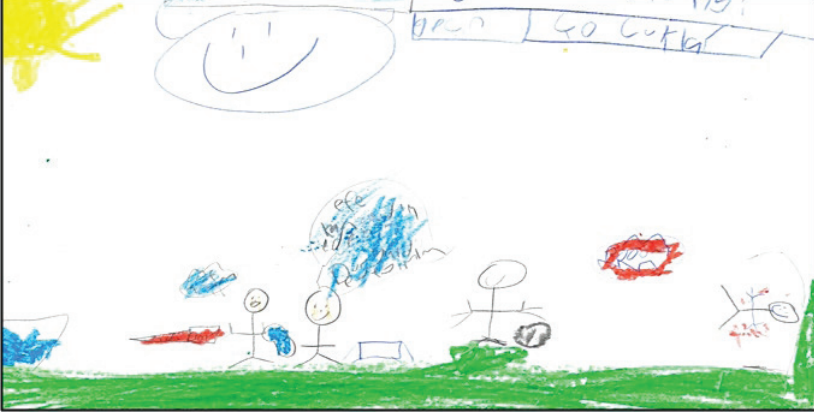
Görsel 5'te yer verilen resim Ünal (2020)' ye göre, "çizilen resimde iki figür gözlenmekte, iki kişi ile oynana bilecek bir oyun ortamı tasvir edilmekte. Oyunda olsa bir saldırganlık tutumu izlenebilir". Akyürek (2020)' ye göre ise, "resimde iki figür birbiri ile iletişim halinde çizilmiş. Savaş oyunu oynadığı bilgisayar oyunlarından biri diye düşünüyor. Figürlerde ayrıntılar çizilmemiş ve başlar büyük çizilmiş. Kendini üstün gören kazanmaya odaklanmış bir birey gibi hissediliyor. Yalnızlık davranışı olduğu düşünüyorum. Arkadaşını sadece rakibi olarak yer alıyor. Figürün elinde yer alan savaş aleti onun için çok önemli olduğundan sert ve koyu çizgiler çizerek belirginleştirmiş. Saldırganlık davranışı göstermeye yatkın bir birey olabilir. Bilgisayar oyunları bireyleri de olumsuz etkiliyor, etkisi altında kalabilir bu sebeple ilgisini de çekiyor olabilir." şeklinde görüşlerini belirtmiştir.



Görsel 6: Kız, 9 yaş, 3. sınıf (KÖYSR-42)

Görsel 6'da yer verilen resim Akyürek (2020)' ye göre, "resimde bazı figürler küçük bazıları daha büyük resmedilmiş. Bu durum perspektif kullanımından çok kendini ya da bazı arkadaşlarını üstün gördüğüne vurgu yapmak için olabilir. Saldırganlık davranışı göstermeye yatkın, aşırı geçimsiz bir birey olduğu resminde açıkça görülüyor. Arkadaşlarıyla olan olumsuz davranışları sergilemekten rahatsızlık duymayan birey, kendini haklı görür gibi yaşadığı olumsuzlukları da resminde vurgulamış." Yılmaz (2020)'göre ise, "çizimde zemin göze alınmadan figürler yerleştirilmiş. Kâğıdın doluluk oranı güzel. Kendisi arada gidip gelen bir sinirlenme sorunu olabilir. Burada çevresi çok önemli ailesi veya arkadaş ortamı onu kötüye itmiş yalnızlık çekmeyen özgüveni yerinde bir birey. Kâğıdın doluluk oranı güzel figürler rast gele konumlandırılmış. Ortamdaki kötü davranışlardan sosyal medyada televizyon gibi kendisini kötü etkileyecek ortamdan uzak tutulmalı. Arkadaşlarının bazılarında şikâyetçi olan bu birey

öğrendi ki kötü alışkanlıkları söyleyip saldırganlık gösterebilir. Genelde bu tarz kişilere ceza olarak diyalog veya iletişim kurulmamalı olumlu yaptığı davranışlarda ise kurulmalıdır.” şeklinde görüşlerini belirtmiştir.



Görsel 7: Erkek, 10 yaş, 4. sınıf (KÖYSR-12)

Görsel 7’de yer verilen resim Yılmaz (2019)’ye göre “ağırlıklı olarak soğuk renkler seçilmiş olup figürler kâğıdın orta kısmında toplanmış. Çizimde figürler durağın olmadığından yalnızlık endişesi yoktur. Renk kullanımı daha çok soğuk arada sıcak renkler kullanılmış. Hiperaktif bir birey. Saldırganlık davranışları gözlemlenebilir. Dikkat edilmeli.” şeklinde görüşlerini belirtmiştir.



Görsel 8: Kız, 10 yaş, 4. sınıf (KÖYSR-54)

Görsel 8’de yer verilen resim Akyürek (2020)’ye göre, “resimde kullanılan ayrıntısız tek figürle bireyin yalnızlık davranışını yüksek bir ihtimalle sergilediği düşünülebilir. Sert çizgiler neredeyse kontur haline dö-

nüşmüş. Figürün elleri ve boynu çizilmeyip, ayakları yüzeysel olarak belirtilmiş. Figürde saçlarla yüz gizlenmeye çalışılmış. Utangaçlık duygusunun yüksek olduğu söylenebilir. Bu duygu ağır basıyorsa yalnız kalma isteği de artabilir. Resminde kullandığı aşırı sert çizgiler saldırganlık davranışı olabilme ihtimalini arttırıyor.” Yılmaz (2020)’ye göre ise, “içine kapanık olma ihtimali olan bir birey zamanla yalnız hissetme duygusu artabilir. Yalnız bırakılmış güveni kırılmış fakat içinde büyük bir enerji bulunmaktadır. Eğer ilgi görmezse onu oyalayacak bir şeyler bulamazsa saldırgan olma ihtimali var. Az da olsa kendisinin hiperaktif olduğunu düşünüyor. Kendisini tanımadan yorum yapmam imkânsız ama çizgileri çok sert belki de ailede kardeşleri veya arkadaşlarıyla pek iyi anlaşamıyor derdini anlatamıyor olabilir.” şeklinde görüşlerini belirtmiştir.



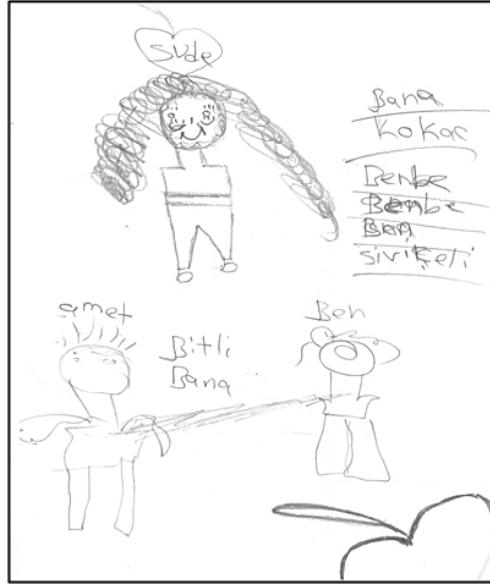
Görsel 9: Erkek, 11 yaş, 6. sınıf (KÖYSR-7)

Görsel 9’da yer verilen resim Yılmaz (2020)’ye göre, “figür konumları iyi, sadece biraz sert çizgilerle resmedilmiş. 23 Nisan ortak çalışma konusu bir kutlama olduğundan yalnızlık çektiğini düşünmüyorum. Gözle ağız oldukça büyük resmedilmiş. Belki de konuşmayla, görmeyle ilgili büyük sıkıntıları olabilir. Kompozisyon kullanımı yerinde. Kendisini de resmetmiş özgüveni yerinde bir birey. Saldırganlık gözlemlemek zor fakat arkadaşlarıyla vakit geçirmeyi seven bir birey. Konuşurken heyecanlanıyor olabilir.” şeklinde görüşlerini belirtmiştir.



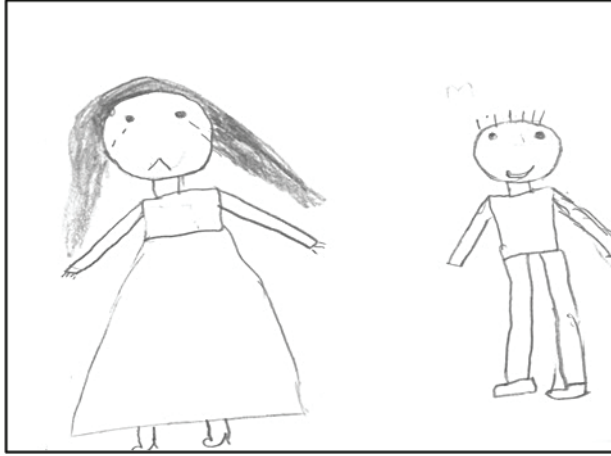
Görsel 10: Erkek, 13 yaş, 6. sınıf (KÖYSR-6)

Görsel 10’da yer verilen resim Akyürek (2020)’ ye göre, “figürler arası mesafe oldukça fazla ve sert çizgilerle figürler çizilmiş. Yalnızlık davranışına sahip olduğu düşüncesi içerisindeyim. Figürler de ve mekân da ayrıntı yok. Figürlerin gövdeleri çizilmemiş. Figürler de sert çizgiler kullanışından ve çizimdeki figürler arası ilişki durumundan saldırganlık davranışına sahip olduğu düşünülebilir.” Yılmaz (2020)’ye göre ise, “figürlerin boyutları büyük ve sert çizgiler kullanılmış. Şikâyetçi olduğu bir konuyu resmetmiş. Yalnızlık konusunda endişeli olduğunu düşünüyorum. Yalnız olma ihtimali düşükte olsa var. Öğrenciyi yakından tanımak gerek. Yaşına göre çizimde geride kalmış. Figür boyutlarına ve konumlarına bakılırsa hafif düzeyde saldırganlık gözlenebilir. Resmettiği konuda şikâyet söz konusu, kendisinde bazı şeylerin farkında görev ve sorumluk gibi. Tek kelimelik komutlarla yönlendirilebilir (Otur-kalk-yapma vs.)” şeklinde görüşlerini belirtmiştir.



Görsel 11: Kız, 14 yaş, 7. sınıf (KÖYSR-3)

Görsel 11’de yer verilen resim Akyürek (2020)’ye göre, “figürlerin biri üst bölümde diğer ikisi alt bölümde diğerinden ayrı olarak çizilmiş. Alttaki ikisi birbiri ile iletişim halinde gösterilmiş. Olumsuz davranışlar hissedilen resimde yalnızlık duygusu vardır diyebiliriz. Üstteki figürün kolları resmedilmemiş ve sert çizgilerle çizilmiş. Diğer figürlerde de ayaklar, ağız ve eller çizilmediği gibi kollar da birinde yok diğerinde de yüzeysel gösterilmiş. Resimde saldırganlık davranışı belirtileri görülüyor diyebiliriz. Bireyin uzuvlarda ayrıntılara yer vermeyişi ve sert çizgiler kullanışı bu davranışı destekleyici olabilir.” Yılmaz (2020)’ye göre ise, “figür boyutları büyük bir figürün çizgileri sert çizilmiş. Bazı figüre detayları unutulsa da atıştığı birisi olduğu açık. Bireyin içine kapanık olmasından iyidir. Güveni kırılmış bir birey bazı şeylerden etkilenmiş ve saldırganlık sonradan açığa çıkabilir.” şeklinde görüşlerini belirtmiştir.



Görsel 12: Erkek, 14 yaş, 8. sınıf (KÖYSR-30)

Görsel 12’de yer verilen resim Akyürek (2020)’ ye göre, “çok büyük boyutta iki figür resmedilmiş. Birinin diğerini üzdüğü açıkça yüz ifadesinde belli edilmiş. Birlikte olmaktan mutlu olmadığı bir figür çalışmasından arkadaşlarının onu üzdüğü yorumuna ulaşabiliriz. Birlikteyken mutlu olduğu birini de resmedebilirdi. Yalnızlık davranışının diğer duygulara göre ağır bastığı düşüncesindeyim. Renk tercih etmeyip sert çizgiler kullanması da bu düşüncüyü destekler niteliktedir.” Yılmaz (2020)’ ye göre ise, “Kâğıdın neredeyse tamamına çizilen iki figürün kulak, burun ve birinin elleri eksik çizilmiş. Çizimde ikili ilişkiye yer vermiş. Figürlerin biri mutlu biri üzgün ifade ile sade bir şekilde çizilmiş. Hiperaktif bir birey olabilir. Yalnızlık duyuyor veya bazı şeylere takılıp kalıyor olabilir. Saldırganlık gözlemlemek düşük bir ihtimal dikkat eksikliği olabilir yerinde duramaz. Genelde hep aynı çizimler yapabilir. Kendisine kızılan yapma denilen şeyi ısrarla tekrar edip yapmak ister tabi burada yetiştirilme biçimde önemlidir. Yalnız bir ortamda ilgi görmemiş bireyse tam tersi saldırgan olabilir.” şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

3.4. Veri Toplama Aracının Uygulama Aşamasında Karşılaşan Müdür, Öğretmen ve Ebeveyn Görüşleri:

•C kodu adıyla nitelendiren 6. sınıf erkek öğrencisi arkadaşlarına karşı saldırgan olduğunu, nadiren geçici kısa süre esnasında yalnız bırakıldıktan sonra, bütün uyguladığı saldırılarına karşın güçlü olduğu için arkadaşları tarafından kabullendiğini, şiddetin galip geldiğini, yapılan kavga esnasında arkadaşının kafasının yaralanmasına neden olduğu ifade edilebilir. C kodu ile nitelendirilen öğrenci, çizimlerde ise renk kullanmadığını, okulun çatısı olmadığını iki arkadaş arasında uzun bir çizgiyi çizdiğini, yaptığı çizimi arkadaşları tarafından taklit edildiği okul müdürü (araştırmacı-okul müdürü görüşmesi) tarafından belirtilmiştir.

•E kodu ile nitelendirilen 7. sınıf erkek öğrencisinin öğretmen görüşmesinde öğrencisinin arkadaşlarına şiddet uyguladıklarını ancak arkadaşları bu durumu kabullendiklerini belirtmiştir.

•A kodu ile nitelendirilen erkek öğrencinin öğretmeni ise sınıf öğretmeni tarafından yapılan görüşmede, A kodu adında öğrencinin üstün potansiyelli olduğunu, dikkat eksikliğinin de bulunduğu için kaynaştırma öğrencisi olduğunu, yalnız ve saldırgan olduğunu, üstün potansiyelli bir öğrenci olmasına rağmen başarılı olmadığını, arkadaşlarına şiddet uyguladığını bunun da nedeninin anne-baba arasında yaşanan şiddetli geçimsizlik ve boşanma durumunun olduğunu, A kodunda ki öğrencinin evin yakma girişiminde bulunduğunu annesi (anne-araştırmacı görüşmesinde) tarafından ifade etmiştir.

•Araştırmacı ile T kodlu erkek öğrenci arasında yapılan çizimde ve öğretmen ifadelerine göre, T adında öğrencinin bağlam dışı konuştuğunu ve yapılan çizim esnasında araştırmacı tarafından çizim hakkında öğrenciye sorulardan öğrencinin arkadaşları tarafından dışlandığını, şiddet gördüğünü bunun üzerine onun da arkadaşlarına şiddet uyguladığını ve kendisi gibi kaynaştırma öğrencisi olan bir arkadaşının olduğunu belirtmiştir.

•8. sınıf G adında kız öğrenci yalnız, içine kapanık şiddet eğilimi yok. Defalarca resim çizmek istemesine rağmen ne çezeceğine karar veremedi.

•Sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmede 3. sınıf Y kodu ile nitelendirilen erkek kaynaştırma öğrencisinin tek bir arkadaşı var ve sadece onunla arkadaşlık ediyor. Kışkırtılmadığı takdirde şiddet uygulamıyor. Derste okuyor fakat asla çizmiyor. Ailesinden kaynaklanan ilgisizlik var.

•S kodu ile nitelendirilen, babası da farklı gereksinimi bulunan 1. sınıf erkek öğrencisi ile yapılan çizimde (araştırmacı-öğrenci) ve öğretmen-aile-araştırmacı görüşmesinde öğrencinin arkadaşlarına şiddet uyguladığını, yalnız olduğunu, aile TV’de ve internette cinsel içerikli filmler izlediğini belirtmiştir.

•K kodlu hafif düzeyde engelli olan 7 sınıf erkek öğrencisinde şiddet olduğunu, birkaç arkadaşına bulunduğunu, kendi ayağını kıldığını ve bundan dolayı birkaç hafta okula gelmediğini öğretmeni tarafından ifade edilmiştir.

4. Katılımcıların Resimlerine İlişkin Uzman Görüşlerinin ve Araştırmanın Uygulama Aşamasında Görüşülen Detaylı Müdür, Öğretmen-Ebeveyn Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Şematik Dönem, Lowenfeld, Brittain (1964)’e göre, “yedi ile dokuz yaş arasındaki evredir. Bu dönemdeki çocuk, insanları, renkleri, nesneleri ve boşluğu kavramlaştırır”. Ancak birey, oldukça sade resmedilmiş (Görsel 1) birinci ve ikinci resminin hiç boyanmaması dikkat çekmekte ve bu-

lunmasının gereken evrenin gerisinde olduğu ifade edilebilir. Lowenfeld ve Brittain (1964)'e göre çocuk, “kendine özgü insan figürü şemaları geliştirir, kullanmaya başlar. İnsan figürü artık tamdır; kollar, bacaklar, baş yerli yerine oturur. Uzuvarlar çizilirken geometrik formlar kullanılır. Mekân kavramı, nesneler arasında ki ilişki ve iç-dış ayrımı, henüz tam olarak netleşmemiştir. Şematik Evre’deki çocukla bu belirsizliği gidermek adına çözümler bulurlar.” Oysaki kaynaştırma eğitime devam eden bireyin çizdiği resme bakıldığında, mekân ve hareketlerin belirgin olmadığı, bir yere ait olmayan figürlerin bulunduğu, resimlerde hareketin belirsizlik olarak yer aldığı ve ayrıntısız bir çalışma olduğu ifade edilebilir.

Şematik Dönem Yavuzer (2016)'ya göre, “çocukların yaklaşık yedi yaşlarında başlayan ve dokuz yaşına kadar devam eden bir süreyi kapsar. Çocuk zamanla insan ve çevresi hakkında bir görüşü benimser, beden parçalarına adlandırır ve kendi ilgisine dayanarak bu parçaları betimler.” Çizilen insan figüründe (Görsel 2) ise, önemli parçaları unutulmuş, cinsiyet ayrımı yapılmamış, ayrıntıdan uzak olsa da bulunduğu sanatsal gelişimine uygun olarak konunun bağlantısını çizime aktarabildiği, figür boyutlarını büyük ve sert çizildiği söylenebilir (Akt. Atasay, 2008, s. 22).

Şematik Dönemde, çocuğun kâğıdı (yer, hava, gök) olarak üç bölümde kullanması gerekir. Ancak bireyin çizdiği resme bakılırsa (Görsel 4) bol karalamalar olsa da kol ve bacakları temsil eden uzantıların kafaya eklenmemesi görülür. Bireyi sanatsal gelişim evresi olarak şema öncesi dönemde bulunduğu söylenebilir. Çünkü bu dönemde birey, kafa-gövde çizilmesi yani en belirgin özellik gövdenin başa eklenmesi olduğu için birey sanatsal gelişim evresi olarak şema öncesi döneminde olduğu ifade edilebilir.

Şematik Dönem, bireyin sanatsal gelişim evresi Şema Öncesi Dönemde (4-7 yaş) olduğu ifade edilebilir. Çünkü bireyin çizdiği resimde, insan figürünün gövdesi başına eklenmesi ve boyadığı renk seçimi, Şema Öncesi Dönemin (Görsel 5) özelliklerini gösterdiği için bireyin bu evrede bulunduğu belirtilebilir. Bireyin resimdeki boyamanın renk seçiminden hem bulunduğu Sanatsal Gelişim Dönemini; hem de duygu durum düşüncesinin anlaşıldığı söylenebilir. Bununla ilgili Atasoy (2016)'ya göre, Şema Öncesi Döneminde, “üç ana rengin (kırmızı-sarı-mavi) ve adlarının öğrenilmesi bu dönemdedir. Çocuk parlak-açık-sıcak renkler kullanırsa uyumlu, mutlu; koyu-soğuk renkler kullanırsa saldırgan, mutsuz olduğu varsayılabilir. Çocuk çoğunlukla hangi renk hoşuna gidiyorsa onu kullanır (renk-nesne ilişkisi yok).” Birey tarafından çizilen resme bakıldığında aynı şekilde sert bastırılmış soğuk olan renkler tercih edilmiştir. İnsan figürü yüzleri (güler yüz ifadesi olsa da) yeşil, vücudunu mavi ve okulun ön kısmını da koyu mavi ve yeşil renkler ile okulun çatısı sıcak renkler olan kırmızı ve insan figürünün bacaklarını açık kahverengi olarak boyanmıştır. Bundan da bire-

yin koyu soğuk renkler kullanarak saldırganlığın ve açık renkler kullanımı ve insan figürlerinin mutlu çizilmesi de bireyin bu saldırganlığından dolayı mutlu olduğu tahmin edilebilir. Çizilen resimde eller ve ayaklar unutulmuştur. Atasoy (2016)'ya göre, “ellerin çizilmemesi benlik gelişimi ve sosyal uyumla sorunu ve ayakların hiç olmaması ise kendi ayakları üzerinde duramıyor, güvensiz” olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Resim, Gerçekçilik (Gruplaşma) Dönemi Yavuzer (2011)'e göre, bu dönemdeki çocuk artık toplumun bir üyesi olduğunu bilmektedir ve bu durum resimlerine yansımaktadır. Artık daha ayrıntılı, gerçekçi çizimler çizmektedir ve bu dönemde resimlerde cinsiyetlerden de izler görülür. Bu dönemde bulunan erkek öğrenciler kendi cinsiyetlerine ait oyunlar oynamayı tercih edebilir. Kaynaştırma eğitimine devam eden erkek öğrencinin çizdiği resmin konusunda da arkadaşları ile oynanan futbol oyunu yer almaktadır. Bu evrede 8 yaşında erkek öğrencinin çizilen resim konusunda hakkında Yavuzer (2011)'ye göre bu yaşlarda “spor sahneleri” çizimleri gözlenebileceği ifade edilmiştir. Metin (2015)'e göre ise, “bu dönemi yaşayan çocuklar resimde derinlik yaratma çabası da başlamıştır. Örneğin; Şematik dönemden farklı olarak artık basit bir yer çizgisi değil, derinlik yaratmak amacıyla yer ve göğün birleşimi çizilmeye başlanır.” Çizilen resme bakıldığında ise, spor futbol sahnesinin zemini, nesne ve insan figürleri yer almaktadır (Görsel 6).

Gerçekçilik (Gruplama) Dönemi, (Görsel 8) yaşına göre sanatsal gelişim evresinin gerisinde olduğu söylenebilir. Bu yaşlarda bulunan öğrenciler Yavuzer (2011)'e göre, bu dönemde bulunanlar bireyler “artık toplumun bir üyesi olduğunu bilmektedir ve bu durum resimlerine yansımaktadır. Artık daha ayrıntılı ve gerçekçi çizimler çizmelidir.” Ancak birey tarafından çizilen resimde fazla ayrıntı göstermemektedir. Sert çizilmiş çizimler ile bireyin saldırgan davranışlarının belirtileri olabileceği belirtilebilir. Yalnız çizilmiş resimde kızın yüzü saçları ile gizlenmeye çalışılmış. Bu çizim ile öğrencinin utangaçlık belirtileri olduğu ve bundan dolayı yalnızlık davranışının da bulunduğu belirtilebilir. Bu dönemde bulunan kız öğrencilerin cinsiyeti değerlendirilmesinde önemli bir faktördür. Kız öğrencilerin çizim figürü seçimi; erkek öğrencilerinde farklıdır. On yaşında bulunan kız öğrencisi tarafından çizilen yüz figürünün önemini Yavuzer (2011)'e göre, kızların resimlerinde “yüzler, çiçekler, hayvan yavruları, evler, giysiler yer almaya” başladığı belirtmektedir.

Gerçekçilik (Gruplama) Döneminde bulunan öğrencinin sanatsal gelişim evresi Malchiodi (2005)'e göre “halen somut işlemler dönemi devam etmektedir. Benmerkezci düşünmeden uzaklaşmaktadır. Çocuk artık sosyalleşmenin eşiğindedir ve başka kişilerin (aile bireylerinin, öğretmenlerinin ve arkadaşlarının) görüş ve hislerini önemsemeye başlamıştır.” Ancak (Görsel 9) çizim yapılan resmi incelediğimizde uzman görüşlerine göre,

birey saldırgan olmasına rağmen arkadaşları tarafında terk edilme veya yalnız kalma konusunda endişeli olmadığı söylenebilir. Çizilen resimde, figürlerin baş ve kollarında sert çizgiler kullanmıştır. Mekânı resmetmiştir. Ancak bulunduğu mekânda mutlu olmadığı ifade edilebilir. Ona göre çokta renkli ve sıcak olmayan yaşadığı ortamı vurgulamış olabilir. Figürler arası mesafeler az fakat yaklaşma istediğinden çok geçimsizliğini belirgin yapan bir yaklaşma olarak yorumlanabilir.

Mantık-Doğalcılık Dönem Yavuzer (2011)'ye göre, “bu dönem ergenliğin başlangıcına rastlamaktadır. Çocuklar doğal çevrelerinden haberdar olmaya başlamaktadırlar. Ergen çevresindeki objelerin orantılarını, derinliklerini, boyutlarını, çizgilerini yansıtmaya çabasındadırlar.” Ancak birey (Görsel 10) çizdiği resimden de anlaşıldığı üzere çizilen figürlerde ve mekânda ayrıntı yoktur. Figürlerin gövdeleri çizilmemiştir. Bunun dışında resmin boyaması da daha gerçekçi, ayrıntılı ve dikkatli olmalıdır. Artut (2002)'ye göre, bu dönemde bulunan “çocuklar çizme ve boyama işlemlerinde daha dikkatli olmaktadır. Odaklandıkları konularda kendi çabaları ile başarılı olabilmektedirler. Duygusal anları özel renklerle betimleyebilmektedirler.” Birey çiziminde ise, resmin boyaması yapılmamıştır. Bireyin Sanatsal gelişim evresinde kendi yaşlıtlarına göre geride olduğu ifade edilebilir. Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden on dört yaşında bir kız öğrencisi olan birey ergenlik dönemindedir. Bu özelliğini de çizdiği resimde kalp figürünün resmederek yansıtmaktadır. Yavuzer (2016)'e göre bu dönemde bulunan bireyin, “artık somut kavramların yerine soyut imgeler yaratmaya başlarlar. Cinsel özelliklerin farkındalıklarından dolayı bu farklılığı resimlerine yansıttıkları görülmektedir.” Çocuklar bu dönemde kendi çizgilerini yaratırlar.

Birey çizilen resimde (Görsel 11) kemer resmetmiş “ergenlikte bulunan birey, giysilerdeki aksesuarları, hareketli kıvrımları bu dönemde çocuklar rahatlıkla gösterebilirler.” Ergenlikte bulunan öğrencinin kemer çizimi detayı ile bireyin bağlanma soru işareti ettiği söylenebilir. Bunu Atasoy (2016)' da “kolye, kemer, bilezik: bağlanma sorunsalına işareti” olabileceğini belirtir.

Mantık-Doğalcılık Dönemi, Artut (2002)'e göre bu yaş grubu çocukları boyamalarında ve çizimlerinde daha dikkatlidirler. Çocuklarda yetişkinler gibi çizip boyama eğilimleri görülür. Ancak çizilen resimde (Görsel 12) iç-dış mekân ve detaylı bir resim olmamasına rağmen sanatsal gelişim düzeyi fazla geride olmasa da resmin boyaması yapılmamıştır. Sert çizilen saçlar, iki kişi de olsa mesafeli olan bireyler yer almaktadır. Kaynaştırma eğitimine devam eden on dört yaşında bir erkek öğrencisi olan birey ergenlik dönemindedir. Çizdiği resminde kız öğrencileri olan sınıf arkadaşı ile yaşadığı tartışmayı resmetmiş ve kendisi güler bir yüz ifadesi karşıt cinsteki sınıf arkadaşı ise ağlar bir durumda birbirinden mesafeli olarak yalnız

olduğu, çizgiler özellikle sınıftaki kız arkadaşının sert çizilmiş saçları ile otorite kurmak istediği için saldırganlık olduğu düşünülebilir.

Öğrencilerin bir kısmı yıkıcı saldırganlık eğilimi gösterdiklerini; Kiper (1984), Tutkun ve ark (2010)'a göre, “Yıkıcı saldırganlık. Bireylerin herhangi bir engellenme durumunda, üzüntü veya karmaşık duygu yoğunluğu içerisinde, kendisine zarar veren kaynağa karşı, zarar verme amacı taşıyan yıkıcı bir tutum izleyip, toplumun onaylamayacağı biçimde yıkıcı bir saldırganlık sergilemesidir. Bu tür saldırganlık düşmanlık içermektedir.” Bunun tam zıt davranışları bulunan bir kısım öğrenci saldırganlığı kabul etmiş ya da kurban olmaya hazır ileride kendini ve haklarını savunamayan bireyler olma eğiliminde olduğu edilgen saldırganlığını bulunduğunu çalışmamızın sonuçlarına benzer şekilde uzmanlarımızın tanımlamaları şu şekildedir: Bostan, Kılıçgil (2008)'e göre, “bireyler karşısındaki kişiye açık bir edimde bulunmadan saldırganlık duygularını tatmin etmektedir. Edilgen saldırganlık durumunda bireyler farklı kaygılardan dolayı pasif bir davranış gösterip mücadeleden kaçma eğilimindedir.” Oysa istenilen normal öğrenci davranışı atılmalıdır.

Bazı uzman tanımlamasında örneğin Kiper'e (1984) göre, “atılmanlık, yapıcı saldırganlık olarak nitelendirilmelidir” oysa atılmanlık ve saldırganlık farkını, Tutkun ve ark (2010)'a göre, “Atılman bireyler kendilerine haksızlık ve saygısızlık yapılmasına izin vermeme” davranışı olduğunu, ancak bu davranışı kaba kuvvetle çözülmeyeceğini, yani bir şekilde saldırganlık ile atılmanlık arasındaki sınırı, Yenel (2004), “Temelde atılmanlık bireylerde olumlu görülen duygu, düşünce ve gereksinimleri ifade edebilme yeteneği olmasına karşın, bu gereksinimlerin kişinin yasal hakkı olması gerektiğini” belirlemektedir.

Araştırmamızın sonucunda aile sorunlarını okul arkadaşlık ilişkilerinde hakkında Bulut (2010), “saldırgan davranışın ortaya çıkmasında aile, sosyal çevre, gürültü, alkol-uyuşturucu kullanımı, akut stres, psikolojik iyilik halini yitirme ve kitle iletişim araçları gibi pek çok etmenler de saldırganlığa yol açabildiğini” ifade etmektedir.

Kasıtlı Kendine Zarar Verme (KKZ) davranışı, yaygınlığı giderek artan ve özellikle ergenlik döneminde sık görülen önemli bir ruh sağlığı sorunudur. Kişinin vücudunun belirli bölümlerine zarar vermesi, bu eylemin tekrarlayıcı olması, bilinçli olmaması, ölümcül olmaması, yaşamı tehdit etmemesi yer almaktadır. Kendine zarar verme davranışına özgü bir psikiyatrik bozukluk yoktur. Ancak, duygudurum bozuklukları, anksiyete bozuklukları, dissosiyatif bozukluklar ve madde kullanım bozuklukları ile davranım bozukluğu, yeme bozuklukları ve özellikle sınır kişilik bozukluğu olmak üzere kişilik bozukluklarının seyri sırasında KKZ davranışı izlenebilir (Schroeder ve ark 2006, Akt. Helvacı, Hocaoglu, 2017).

Yapılan araştırmalarda, bilhassa internet kullanıcılarının ev içinde aile fertleri ile iletişimde azalmaya, sosyal çevrelerinde daralmaya yol açtığını, depresyon ve yalnızlığı artırdığı görülmüştür (Kılıç, 2017; Akt. Çelik, 2018, s. 51). 1996 Dünya Şiddet ve Sağlık Raporu'na göre, medyada yer alan şiddet, toplumdaki şiddetin üçüncü dereceden sebepleri arasında yer almıştır (Kılıç, 2017; Akt. Çelik, 2018, s. 51).

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Öğrencilerin Yalnızlık ve Saldırganlık Davranışına İlişkin Uzman Görüş Form'unda yer alan değerlendiriciler arası uyum, maddeler arası korelasyon analizi, uzman görüşüne ilişkin nitel veri sonuçları verilmiştir. Ayrıca veri toplama aracının uygulama aşamasında karşılaşılan müdür, öğretmen ve ebeveyn görüşlerine ait sonuçlar da yer almaktadır.

Değerlendiriciler Arası Uyum Analizinde Sonuçları;

Değerlendiriciler ile katılımcılar arasındaki uyum analizinde, katılımcı için her bir değerlendirici bağlamında eksik veri olmaması yardımcı veri toplama aracının geçerliliğini ve güvenilirliğini kabullenebilecek düzeyde olduğu belirtilebilir.

- Değerlendiriciler ile katılımcılar arasındaki uyum sonucuna göre, 64 katılımcı için her bir değerlendirici bağlamında eksik veri olmadığı belirtilebilir.

- Uzmanlar arasında ortalama puan uyumu, genel anlamda değerlendirme formlarında en yüksek puan ortalaması uzman 1, en düşük puan ortalaması 3. uzman tarafından sağlanmıştır. Bu da değerlendirme yapılırken 1. uzmanın yüksek puan, 3. uzmanın ise düşük puan verdiği belirtilebilir.

- Uzmanlar arasındaki korelasyon değerlerinde ise, uzman 1 ile uzman 2 arasındaki korelasyon pozitif ve kabul edilebilir düzeydedir. Diğer taraftan, uzman 3'ün uzman 1 ve uzman 2 ile arasındaki korelasyon değerlerinin orta düzeyde olduğu belirtilebilir.

• Maddeler Arası Korelasyon Analiz Sonuçları;

Maddeler arası korelasyon analizleri istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu şeklinde yorumlanmasa da değişkenler arası detay verildiği için konu hakkında durum tespitine yardımcı olduğu belirtilebilir.

- Düşsel mekân kullanımı ile yaş,
- Diğer Nesne hatları ile cinsiyet,
- Genel olarak mekân çizimi ile cinsiyet arasındaki ilişki incelendiğinde 0,01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Ancak bu sonuç kızlarla erkekler arasında düşsel mekân kullanımı, diğer nesnelerin hat çizimleri ve genel olarak mekân çizimi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu şeklinde yorumlanmamalıdır.

- Figür ana hatları ile cinsiyet,
- Mekân hatları ile cinsiyet,
- Figür rengi ile cinsiyet,
- Diğer nesnelerin rengi ile cinsiyet,
- Figür Sayısı ile cinsiyet,

Kol çizimi ile cinsiyet arasındaki ilişki incelendiğinde yukarıda ki adı geçen değişkenler ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak 0,05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ancak bu sonuç kızlarla erkekler arasında figürün ana hatları, mekân hatları çizimleri, figürün rengi, diğer nesnelerin rengi, figür sayısı, kol çizimi ve vücut oranları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu şeklinde yorumlanmamalıdır.

• Katılımcıların Resimlerine İlişkin Uzman Görüşlerinin Sonucu

▪ Görsel 1 resim sonucu; uzman görüşlerine göre birey, yalnız olup olması konusunda belirsizlik vardır. Ancak bireyin iletişim sıkıntısı yaşadığı (iletişim başlama ve devam etme) ve saldırganlık davranışı sergilediği uzman görüşünün ortak düşüncesi aşağıda yer almaktadır.

▪ Görsel 2 resim sonucu; bulgular kısmında yer alan uzman görüşleri ayrı olsa da bireyin iletişim sıkıntısı yaşadığı ve saldırganlık boyutu bilinmese de bireyin saldırganlık davranışının bulunduğunu her iki uzmanın ortak görüşü olduğu ifade edilebilir.

▪ Görsel 3 resim sonucu; uzman görüşlerinden de anlaşıldığı üzere bireyin yalnız olmayıp; saldırganlık davranışının bulunduğunu ifade etmektedirler.

▪ Görsel 4 resim sonucu; karmaşık bir çizim olmasına rağmen yaşadığı şiddet ve olumsuz tutumlar resme aktarabildiği söylenebilir. Uzman görüşlerinden de anlaşıldığı üzere bireyin yalnız değil de saldırganlık davranışının bulunduğunu ifade etmektedirler. Hayal gücü oldukça yüksek, internet ve bilgisayar videolardan etkilendiği söylenebilir.

▪ Görsel 5 resim sonucu; öğrencinin çiziminde oyun olmasına rağmen saldırganlık davranışlarını yansıtmaktadır. Yalnızlık olup olmaması konusunda uzman görüşü farklı düşünceleri vardır. Ancak saldırganlık davranışı göstermeye yatkın bir birey olduğu veya varlığı konusunda uzmanların ortak düşüncesi mevcuttur. Bilgisayar oyunları ile bireyin olumsuz etkilendiği düşüncesi mevcuttur.

▪ Görsel 6 resim sonucu; öğrencinin çiziminde futbol oyunu oynanmasına rağmen figürler birbirleriyle iletişim halinde olmayıp durağan resmedilmiş. Bireyi insanlara yakın olmadığı, oyunun verdiği heyecandan yoksun olduğu gözlemleniyor. Özgüveni yetersiz olabilir. Birey içine kapanık, yalnızlığa yakın birey, insanlardan uzak birey olduğu saldırganlık davranışları riskleri gözlemleneceği ifade edilebilir.

▪ Görsel 7 resim sonucu; öğrencisinin özgüveni olan, yalnızlık yaşamayan birey olduğu belirtilebilir. Saldırganlık davranışı göstermeye yatkın aşırı geçimsiz bir birey sergilediği söylenebilir. Kötü davranışlardan sosyal medyada televizyon gibi kendisini kötü etkileyecek ortamının olduğu ifade edilebilir.

▪ Görsel 8 resim sonucu; kız öğrencinin çiziminde yalnızlık yaşamakta ve saldırganlık davranışı olabilme ihtimalini arttırdığı konusunda uzmanların ortak düşüncesi mevcuttur.

▪ Görsel 9 resim sonucu; kız öğrencinin çiziminde yalnızlık yaşadığı düşünülmektedir. Yalnızlık konusunda endişeli değil, hoşlanmadığı bazı arkadaşları var. Bu yüzden de sinirlenip aşırı saldırganlık davranışı göstermektedir. Saldırganlığı olduğu konusunda uzmanların ortak düşüncesi mevcuttur.

▪ Görsel 10 resim sonucu; erkek öğrencinin yalnızlık ve saldırganlığı davranışlarının bulunduğu konusunda uzmanların ortak düşüncesi mevcuttur.

▪ Görsel 11 resim sonucu; erkek öğrencinin yalnızlık olup olmaması konusunda uzman görüşü farklı düşünceleri vardır. Bazı uzman görüşüne göre, yalnızlık ve saldırganlığı mevcut iken diğer uzman görüşüne göre birey yalnız değil ve saldırganlık sonradan açığa çıkabileceği düşüncesinde olduğu ifade edilebilir.

▪ Görsel 12 resim sonucu; öğrencinin yalnızlık olup olmaması konusunda uzman görüşü farklı düşünceleri vardır. Birey yalnızlık ve saldırganlık davranışları için değişik görüşlerinin olduğu ifade edilebilir.

Veri Toplama Aracının Uygulama Aşamasında Karşılaşan Müdür, Öğretmen ve Ebeveyn Görüş Sonucu

▪ C (6.sınıf) ve E (7.sınıf) kodu ile nitelendirilen, saldırgan davranışları sergilemelerine rağmen kısa süren yalnızlık yaşanmasından sonra şiddetin galip geldiğini ve isteyerek olmasa da arkadaşlığını devam ettirmek zorunda kalan ve kurban olan, özgüveninde zedelenme veya öfke birikimi yaşayan düzgün olmayan arkadaş ortamı olduğu belirtilebilir.

▪ A kodu ile nitelendirilen aile sorunu yaşayan öğrencilerin evde ve sınıfta yalnız ve saldırgan davranışları gösterdiği belirtilebilir.

- Kaynaştırma eğitimine devam eden öğrenci diğer arkadaşlarından dışladığını ve onun gibi kaynaştırma eğitimine devam eden bir arkadaşının olduğunu belirtilebilir.

- G kodu ile nitelendirilen saldırganlık davranışları sergilemese de duygu birikimi var olduğu düşünülen ve aşırı yalnızlıktan dolayı (resim çizme) etkinliklere yer almadığı ifade edilebilir.

- Y kodu ile nitelendirilen erkek öğrencinin tek arkadaşı dışında arkadaşını olmadığı, kışkırtıldığında saldırganlık davranışlarında bulunduğunu, aile ilgisizliği olduğu, okuma dışında hiçbir etkinliğe yer almadığı belirtilebilir.

- K kodu ile nitelendirilen erkek öğrencinin bir kaç arkadaşının olduğunu onlara zararı olmasa da kendi ayağını kırarak kendine zarar verdiği belirtilebilir.

- T kodu ile nitelendirilen 1. sınıf erkek öğrencisinin arkadaşlarına şiddet uyguladığını ve bundan yalnız olduğunu, farklı gereksinimi bulunan babası ile TV ve internette cinsel içerikli filmler izlediğini belirtilebilir.

Öneriler

- ✓ Konu ile ilgili çalışma yapmak isteyen araştırmacılar, uzman görüşü sayısı artırılması (üç uzmandan fazla olması) önerilebilir.

- ✓ Yalnızlık duygusu yoğun olan öğrencilerin resimlerinin renk kullanımında soğuk ve orta dengeli renkler arasında tercihler yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçla ilgili eğitimcilerin öğrencilerin yalnızlık yaşayabileceği düşünerek önlem almaları, araştırmacıların ise daha detaylı araştırma yapmaları önerilir.

- ✓ Yalnız oldukları belirsiz olan kaynaştırma eğitimine devam eden bazı öğrencinin iletişim başlama ve devam etme sıkıntısı yaşamaktadırlar. Sorunu gidermek için sınıf öğretmeni, pdr öğretmeni, psikolog, aile ve diğer yetkililer ile işbirliği eşliğinde etkinliklerin yapılması önerilir.

- ✓ Yalnız oldukları belirsiz olan kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencinin duygularını belli etmekten kaçınan birey olduğu belirlenmiştir. İleride yapılacak çalışmada bireyin ailelerini de çalışma grubuna dâhil edilmesi önerilebilir.

- ✓ İleride bu konuda araştırma yapacak araştırmacılarının kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin resimlerinde boşluğu fazla kullanılarak, kâğıdın çoğu alanını boyamama nedenini daha geniş bir şekilde araştırabilir.

✓ Yalnızlık konusunda endişeli olduğu, resmettiği konuda şikâyeti söz konusu olan bireylerin yaşına göre çizimde geride kaldığı ifade edilebilir. Eğitimcilerin bu eksikliklerini gidermeleri önerilir.

✓ Saldırgan olan birey, davranışlarını olumlu olarak gördüğü ifade edilebilir. Eğitimcilere bu olumsuz düşünceyi yok etme veya azaltma girişimlerinde bulunması önerilir.

✓ Saldırgan olan birey, arada gidip gelen bir sinirlenme sorunu olduğu ifade edilebilir. Hayal gücü oldukça yüksek olan bu bireylerin resimlerinde ortaya koyduğu gibi etkilendiği söylenebilir. Bilgisayar oyunları veya internet videolardan olumsuz etkilendiği düşüncesi mevcuttur. Sosyal medyada televizyon gibi kendisini kötü etkileyecek ortamdan uzak tutulmalıdır. Bu konuda eğitimciler ve psikologların aileyi ve bireyi bilinçlendirmesi önerilir.

✓ Saldırgan olan birey, kendini üstün gören kazanmaya odaklanmış bir birey gibi hissediliyor. Yalnızlık yaşadıkları ve arkadaşını sadece rakibi olarak yer aldığı düşünülmektedir. Eğitimci, psikolog ve sosyologların bu olumsuz düşünce yok etme veya azaltma etkinliklerine yer vermeleri önerilir.

✓ Arkadaşlarının bazılarında şikâyetçi olan; kendi davranışlarının ise farkında olmayan saldırgan birey için psikolog eşliğinde yaşına uygun davranışları belirleyip çevresindeki insanların ona göre davranmaları önerilir.

✓ Paylaşmayı sevmeyen, özgüven eksikliği, içine kapanık, enerji birikimi yaşayan kaynaştırma eğitimine devam eden öğrenciler için özgüvenini artıracak, sosyal ortamlara uyum sağlayabilecek, enerjilerini dışa vuracak şekilde eğitimcilerin okul ortamında öğrenciler için spor ve sanat faaliyetlerine yer vermesi önerilir.

KAYNAKÇA

- Artut, K. (2002). *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Atasoy, S. (2008). İlk Darbe. *İstanbul Barosu Dergisi*, Hayvan Haklarına Hukuki Yaklaşım Özel Sayısı, <https://dergipark.org.tr>, (Erişim Tarihi: 06.12.2019).
- Bostan, G., Kılıcıgil, E. (2008). Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulu Öğrencisi Olan Ve Olmayan Ankara Üniversitesi Öğrencileri Saldırganlık Boyutları. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5 (3), <http://dergiler.ankara.edu.tr>, (Erişim Tarihi: 06.12. 2019).
- Bulut, S. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sınav Kaygıları, Saldırganlık Eğilimleri ve Problem Çözme Becerilerindeki Yetersizliklerin Sağaltımında Grupla Çözüm Odaklı Kısa Terapinin Etkileri, Yayınlanmamış doktora tezi, Erzurum, <https://arastirmax.com>, (Erişim Tarihi; 06.12.2019).
- Çelik, E. (2018). İnternet Ortamındaki Şiddet Sunumları ve Yol Açtığı Sosyal Travmalar. Şiddet Sosyal Travmalar Uluslararası Kongresi, Samsun, *Çağdaş Yönetim Bilim Dergisi*, 3 (5), <https://dergipark.org.tr/tr>, (Erişim Tarihi: 12.10.2019).
- De Vause, D. (2011). *Research Design in Social Research* Leicestershire, İngiltere: SAGE Yayınları.
- Helvacı, F.G. Hocaoglu, Ç. Ç. (2017). Kasıtlı Kendine Zarar Verme Davranışı, *Psikiyatriye Güncel Yaklaşımlar*, 9 (2), doi: 10.18863/pgy.281577.
- İpek, B. (2014). Çocuklardaki Yalnızlık Duygusunun Resimlerinde Kullandıkları Renklere Yansıması, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara, <https://docplayer.biz.tr>. (Erişim Tarihi: 03.11.2020).
- Kaya, A. (2005). Çocuklar İçin Yalnızlık Ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19, 220-237.
- Kiper, İ. (1984). Saldırganlık Türlerinin Çeşitli Ekonomik, Sosyal ve Akademik Değişkenlerle İlişkisi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara, <https://toad.halileksi.net>, (Erişim Tarihi: 06.12.2019).
- Koo, K.T., Li, Y.M., (2016). A Guideline of Selecting and Repoerting Intraclass Correlation Coefficients for Reliability Research, *Journal of Chiropractic Medicine*, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jcm.2016.02.012> 15
- Lowenfeld, V. Brittain, W. L. (1964). *Creative and Mental Growth*, Fourth Edition; New York. <https://doi.org/10.1080/00043249.1964.10794592>, (Erişim Tarihi: 06.12.2020).
- Malchiodi, C. (2005). Çocukların resimlerini anlamak T. Yurtbay, (Çev.). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

- Metin, E. N. (2015). Kaynaştırma Sınıflarında Davranış Problemlerinin Nedenleri ve Baş Etme Yöntemleri, Hacettepe Üniversitesi, Üstün Yeteneklilere Yönelik İlkokul (1-4.sınıf) Öğretim Programı Geliştirme: Bir Eylem Araştırması, Erişim Tarihi: <https://www.researchgate.net/publication/29590890>, (Erişim Tarihi: 05.03.2018).
- Nunnally, J., Bernstein, I. (1995), Psychometric Theory; New York, <https://doi.org/10.1177/014662169501900308> (Erişim Tarihi: 06.12.2020:01.110.2020).
- Okay, L. (2008) "6 Yaş Grubu Çocukların Aile Resimlerinin Sosyo-Kültürel Değişkenler ve Davranış Problemleri Açısından Karşılaştırması", Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Ulu, E. (2018). Çocuklar İçin Saldırganlık Ölçeği Öğretmen Formunun Geçerlilik Ve Güvenilirlik Çalışması, Araştırma, *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, <https://www.researchgate.net>. (Erişim Tarihi: 06.12.2020).
- Tozduman, Yaralı, K., Güngör, Aytar, F., A. (2017), Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Davranışlarının Öz Düzenleme Becerileri Yönünden İncelenmesi, Kırklareli Üniversitesi, DOI:10.17860/mersinefd.291209 (Erişim Tarihi: 3.11. 2020).
- Tutkun, E., Güner, B., Ağaoğlu, S., Soslu, R. (2010). Takım Sporları Ve Bireysel Sporlar Yapan Sporcuların Saldırganlık Düzeylerinin Belirlenmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*. 1(1). <https://dergipark.org.tr>. (Erişim Tarihi: 20.31.2019).
- Türkdoğan, O., Gökçe, O. (2015). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemi. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Yavuzer, Y. (2011). Okullarda Saldırganlık/Şiddet: Okul ve Öğretmenle İlgili Risk Faktörleri ve Önleme Stratejileri, Ömer Halisdemir Üniversitesi, Milli Eğitim Sayısı 192, Niğde. <https://www.researchgate.net>. (Erişim Tarihi: 28.03.2018).
- Weir, J. (2005). Quantifying Test-Retest Reliability Using The Intraclass Correlation Coefficient and the SEM, The Journal of Strength and Conditioning Research, DOI: 10.1519 / 15184.1.
- Yenel, F. (2004). Futbol Atrenörlerinin Saldırganlık Türleri ve Şiddet Olaylarına Bakış Açıları. Gazi Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara. <https://www.ulusaltezmerkezi.net>. (Erişim Tarihi: 06.12.2019).

Bölüm 38

EĞİTİM ORTAMLARINDA KULLANILAN TEKNOLOJİK YENİLİKLERE YÖNELİK SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ



Metin ESER¹

Alpaslan GÖZLER²

1 Metin ESER *Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Sınıf Öğretmeni, esermetin3801@gmail.com

2 Alpaslan Gözler *Dr. Öğrt. Üyesi Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği ABD, agozler@erciyes.edu.tr

* Bu çalışma ilk yazarın “Sınıf Öğretmenlerinin Eğitimde Kullanılan Teknolojik Yeniliklere İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

GİRİŞ

Bilim ve teknolojiadaki gelişmenin hızlı bir şekilde artması, toplumun her alanını olduğu gibi eğitim uygulamalarını da etkilemektedir. Çünkü teknoloji, toplum ve eğitim arasında çok yakın bir ilişki vardır. Teknoloji toplumu değiştirdikçe, insanların genel beceri düzeyleri değişir ve doğal olarak eğitimden beklentiler de artar. Eğitim ve teknoloji insan yaşamının daha etken duruma getirilmesinde önemli rolü olan iki temel öğedir. Her iki öğede insanın doğal ve sosyal çevresine egemen olma yönünde gösterdiği çabalarda başvurduğu iki temel araç olmuştur. Eğitim, insanın doğuştan kazandığı gizil güçlerin ve yeteneklerin açığa çıkarılmasına, onun daha güçlü, daha olgun, yaratıcı ve yapıcı bir varlık olarak gelişip büyümesine hizmet etmiştir. Teknoloji ise, insanoğlunun eğitim yoluyla kazandığı bilgi ve becerilerden daha etken, daha verimli biçimde yararlanabilmesinde, onları daha sistemli ve bilinçli olarak uygulayabilmesinde yardımcı olmuştur (Alkan,2005).

Eğitim teknolojisi deyimindeki teknoloji sözcüğü, yalnızca eğitim sisteminde kullanılan teknik araç ve gereçleri kapsamaktadır. Buradaki teknoloji sözcüğü modern araç-gereç kullanılması anlamından da öte, eğitimde öğretilmesi gereken bilgilerin en kısa zamanda, en kolay şekilde ve öğrenci arasındaki bireysel kültür, zeka, yetenek, kavrayış farklarını giderecek şekilde düzenlenerek onlara iletilmesi, yöntemlerini de içeren bir kavramdır. (Baloğlu, 1990).Koşar ve diğerleri (2003) ise eğitim teknolojisi kavramının değişik şekillerde anlaşılmakta ve yorumlanmakta olduğunu belirterek eğitim teknolojisini, teknoloji ve iletişim alanında gelişmeler sonucu ortaya çıkan araç-gereçlerin tek başına ya da öğretmenle birlikte öğretme öğrenme etkinliklerinde kullanılması olarak ifade etmişlerdir.

Günümüzde teknolojiadaki hızlı gelişmeler eğitim-öğretim sürecinde kullanılabilecek araç ve gereçlere her gün yenilerinin eklenmesi neneden olmaktadır. Bu yeni araç ve gereçler öğrenme süreçlerine olumlu etkiler yapmaktadır. Bu araç gereçlerle çok sayıda işlem daha kısa sürede ve doğru olarak yapılabilmektedir. Ayrıca bu yeni teknolojiler öğrencilerin ilgisini çekmekte, öğrenmelerini kolaylaştırmakta ve motivasyonlarını artırmaktadır. Bu tür teknoloji ile araç gereçlerin geliştirilmesi öğretimi kara tahta tebeşir kıskacından kurtarıp, daha ilgi çekici bir hale getirmekte öğrencilere alternatif yaklaşımları sunabilmektedir (Turgut, Johnson, Çepni ve Ayas, 1997). Bunun yanı sıra eğitimin kalitesini artırabilmek için eğitim teknolojilerinden olabildiğince faydalanmak gerekmektedir. Böylece daha büyük kitlelere ulaşmanın yanı sıra öğrenme-öğretme sürecinin iyileştirilmesi de sağlanmaktadır (Yüksel, 2003). Eğitim ortamlarında bilgisayar, yeni nesil telefonlar, internet, z-kitap, e-kitap okuyucu ve netbook benzeri birden çok değişik dijital ve teknolojik araç-gereçler dünyada kullanılmaktadır. Bu bağlamda süregelen bu yenilikler ile değişime uğrayan sadece teknolojik araç-gereçler

değil; eğitimde kullanılan teknolojinin hedefleri de değişmiştir. İlk yıllarda teknolojinin eğitimde kullanımı sadece bir konunun öğretiminde teknoloji-den yararlanma olarak benimsense de; ardından, dönemin gereksinimlerine karşılık bulabilecek kişiler yetiştirmeyi amaç edinmiştir (Kaya, 2019).

Öğrenme-öğretme sürecinin en temel iki ögesi öğretmen ve teknolojidir. Bu süreçte öğretmenin, teknolojiye hakim olması ve teknolojinin doğru kullanılması hususunda öğrencilere rehber olması gerekir. Eğitim öğretim sürecinde öğrenmenin kalıcılığı önem taşımaktadır. Bilginin daha kalıcı hale gelebilmesi için öğretim materyallerinin birden fazla duyu organına hitap etmesi gerekir. Bu nedenle öğrenme ortamında daha fazla eğitim aracının kullanılmasına ihtiyaç duyulmaktadır(Dursun,2006).Günümüzde teknolojinin gelişmesiyle birlikte eğitimde yeni araç-gereçlerin kullanılması kaçınılmaz hale gelmiştir. Bu araç-gereçlerin başında projeksiyon,-bilgisayar vb. gelmektedir(Ergün,1998).

Doğan(2000)'a göre genç ve yetişkin öğrenci sayısındaki artış ve buna paralel eğitimden hizmet bekleyen bireylerin ilgi ve isteklerindeki çeşitlilik eğitim kurumlarını daha çok yeni teknolojileri kullanmaya yönelmektedir. Bu nedenle günümüzde birçok eğitim kurumunun multimedya teknolojilerine (fiber optik kablo sistemi, öğretim binalarında bilgisayar ağı,bilgisayar laboratuvarları, bilgisayar ağı servisleri, video konferans sistemi, internet, CDROM) yöneldiği belirtilmektedir.

Ülkemizde teknolojik araç-gereçlerin öğrenciler tarafından kullanılması köylerde ve şehirlerde fırsat eşitsizliği yaratmaktaydı. Bu fırsat eşitsizliğini ortadan kaldırmak için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen ve Ulaştırma Bakanlığı tarafından desteklenen FATİH projesi (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) bu konuda en önemli projelerden biri olarak sayılabilir. FATİH projesinin temel amacı eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğini, okullardaki teknolojik altyapıyı iyileştirerek sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda bilişim teknolojisi araçlarından öğrenme öğretme sürecinde yararlanma ve okullardaki fiziksel altyapıyı (LCD panel, etkileşimli tahta ve internet) iyileştirme çalışmalarına başlanmıştır. Proje kapsamında öğretmenlerin teknoloji okuryazarlığını artırmak amacıyla hizmet içi eğitimler verilmesi ve öğretim programlarının eğitsel içerikler oluşturularak bilgisayar destekli öğretime hazır hale getirilmesi hedeflenmiştir. Projenin 5 yılda tamamlanması hedeflenmiştir (FATİH Projesi, 2012).

Görüldüğü gibi eğitimde kullanılan teknolojik araçlara dünyada ve ülkemizde yenileri eklenmektedir. Bu yeniliklerin eklenmesi neticesinde öğretmenlerin bu duruma adaptasyonu, içselleştirmesi, derslerinde kullanımı, takip etmesi, uygulamadaki aksaklıklar gibi yeni problemler karşımıza çıkarmaktadır. Bu araştırmada da yeni teknolojik araçların sınıf öğretmenleri açısından eğitim- öğretime etkisini bulmak hedeflenmiştir.

AMAÇ

Bu araştırmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin eğitimde kullanılan teknolojik yeniliklere ilişkin görüşlerini öğrenmek, bilgisayar derslerinde kullanmaya verdikleri önemi ve teknolojiyi etkili bir şekilde kullanma ihtiyaçları hakkında bilgi toplamak ve bunları ortaya çıkarmaktır.

Genel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri teknolojiden düzenli bir şekilde yararlanmalarına yönelik görüşleri nelerdir?
2. İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri derslerinde hangi eğitimsel teknolojik araçları kullanmaktadır?
3. İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıfta kullanılan teknoloji işlerini kolaylaştırmasına yönelik görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu araştırma mevcut durumun belirlenmesine yönelik tarama şeklinde betimsel bir çalışma olarak yapılmıştır. Araştırmada, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nicel araştırma türü, teknik olarak da anketler kullanılmıştır. Böylelikle örneklem grubun eğitimde kullanılan teknolojik yeniliklere ilişkin kanaatleri, tecrübeleri, algıları ve duyguları gibi sübjektif verilerden hareketle araştırma sonunda kavram ve teorilere ulaşılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmada basit seçkisiz örnekleme modelinde, her bir örnekleme birimine eşit seçilme olasılığı vererek (seçilen birim yerine konularak) seçilen birimlerin örnekleme alındığı yöntem basit seçkisiz örnekleme (simple randomnessampling) adı verilir. Burada her bir örneklem birimine eşit seçilme olasılığı verilmesinin anlamı örneklem uzaydan her bir örneklemin eşit olasılıkla seçilmesidir (Çıngı,1994).

Bu örnekleme yönteminde evrendeki tüm birimler, örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir. Diğer deyişle tüm bireylerin seçilme olasılığı aynıdır ve bir bireyin seçimidiğer bireylerin seçimini etkilememektedir. Temsil edici bir örneklemin seçiminin geçerli ve en iyi yolu seçkisiz örneklemedir. Hiçbir teknik, temsil edici bir örneklem oluşturmayı garanti etmez. Bununla birlikte seçkisiz örnekleme yöntemlerinin temsilliği sağlamada diğerlerinden daha çok güçlü olduğu ifade edilebilir. Basit seçkisiz örnekleminin yapılabilmesi için evren birimlerinin bilinmesi ve listelenmesi gerekir. Daha sonra kararlaştırılan örneklem büyüklüğüne ulaşıncaya kadar listeden birim seçilmelidir (Büyüköztürk,2012).

Çalışma grubu, İstanbul ili Kağıthane ilçesindeki devlete bağlı resmi ilkokul kurumlarında çalışan 200 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Kağıthane ilçesinde bulunan bütünokullara ulaşmak hem zaman hem de ulaşım açısından zor olduğu için seçkisiz atama ile 15 okulda uygulanmıştır.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

		N	%
Cinsiyet	Erkek	70	35,0
	Kadın	130	65,0
Öğrenim	Ön-lisans	7	4
	Lisans	178	89
	Yüksek Lisans	14	8
	0-5	25	12,5
Hizmet Yılı	6-10	57	28,5
	11-15	47	23,5
	16-20	43	21,5
	21 ve üzeri	28	14,0
	Total	200	100,0

Katılımcıların cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde %65'inin kadın, %35'inin ise erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların eğitim durumları incelendiğinde, ön lisans mezunu olanların oranı %3,5; lisans mezunlarının oranı ise %89'dur. Yüksek lisans mezunlarının oranı %8'dir. Katılımcıların hizmet yıllarına göre dağılımı incelendiğinde, %12,5'i 0-5 yıl arasında, %28,5'i 6-10 yıl arasında, %23,5'i ise 11-15 yıl arasında hizmet yılı bulunmaktadır. 16-20 yıl arası hizmet yılı bulunanların oranı %21,5 iken 21 yıl ve üzeri hizmet yılı bulunanların oranı %14'tür.

Veri Toplama Araçları

Kişisel bilgiler ankette yer almayacaktır. Sınıf öğretmenlerine uygulanan teknoloji anketi 4 bölüm içeriyor. Bölüm 1'deki 5 soru demografik sorulardan oluşuyor. Mesela yaş ve cinsiyet, öğrenim düzeyi, hizmet yılı ve teknoloji kullanımı eğitimi alıp almama durumu gibi. Soru sorulan kişilerin eğitim teknolojisi kullanımına dair bilgilerini yaş, cinsiyet, hizmet yılı, öğrenim düzeyi ve teknoloji kullanımı eğitimine göre ayırtmak. Bölüm 2'deki sorular eğitimde teknolojiden düzenli bir şekilde yararlanılması durumunu ortaya çıkaran sorulardan oluşmaktadır. Bölüm 3'deki sorular sınıf öğretmenlerinin derslerinde eğitim teknolojilerden hangilerini daha sık kullandığını tespit etmek amacıyla oluşturulmuştur. Bölüm 4'deki sorular sınıfta kullanılan teknolojinin sınıf öğretmenlerinin derslerde işini nasıl etkilediğini ortaya koymak için oluşturulmuştur.

Tablo 2. Veri Toplama Araçlarının Güvenirlik Analizine İlişkin Sonuçlar

Anket Bölümleri	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
Bölüm 2	8	0,779
Bölüm 3	9	0,447
Bölüm 4	16	0,579

Verilerin Analizi

Veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizinde bilgisayar tabanlı istatistiksel paket programından yararlanılmıştır. Frekans analizi ve yüzdelik dilimler ile veriler çözümlenmiştir. Çalışmada kullanılan sorulara ilişkin güvenilirlik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Chronbach's alpha katsayısı hesaplanmıştır. Analiz sonucu şunu gösterdi ki bölüm 2'deki kısmının güvenilirliği 0,779, bölüm 3'deki kısmın güvenilirliği 0,447 ve bölüm 4'deki kısmın güvenilirliği 0,579 olarak hesaplanmıştır. Genel olarak maddelerin %64'ünden fazlası makul ve üst seviyede güvenilirirdir. Bu çalışmada nicel yöntemde anket kullanılmıştır. Anketler için veri toplama yöntemi olarak birebir uygulanma yoluyla uygulanmıştır.

BULGULAR

Birinci Alt Probleme Ait Bulgular (İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri teknolojiye düzenli bir şekilde yararlanmakta mıdır?)

Eğitimteknolojiden düzenli bir şekilde yararlanma durumuna ilişkin olarak verilen ifadelerin cevaplara göre dağılımı aşağıda verilmiştir.

Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Teknolojiyi Düzenli Kullanma Durumuna İlişkin Yüzde ve Frekans Dağılımı

Maddeler	Hiçbir zaman		Çok Nadir		Bazen		Çoğu Zaman		Her zaman	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1.Eğitim-öğretim ortamını Düzenleme teknolojisinden yararlanırım.	1	,5%	12	6,0%	46	23,0%	99	49,5%	42	21,0%
2.Eğitimdeki yeni teknolojileri takip ederim	0	0,0%	14	7,0%	66	33,0%	96	48,0%	24	12,0%
3.Öğretme-öğrenme ortamında hangiteknolojik materyalleri nerede ve ne zaman kullanacağımı bilirim.	0	0,0%	3	1,5%	30	15,0%	129	64,5%	38	19,0%
4.Konu alanına göre materyal belirlerim.	0	0,0%	8	4,0%	37	18,5%	125	62,5%	30	15,0%
5.Hangi özellikte öğrencilere hangiteknoloji ile eğitim vereceğime dikkat ederim.	2	1,0%	13	6,5%	44	22,0%	111	55,5%	30	15,0%

6.Eğitim teknolojilerine ulaşmada çevresel ve diğer okulların imkânlarından yararlanırım.	27	13,5%	57	28,5%	57	28,5%	46	23,0%	13	6,5%
7.Eğitim teknolojileri hakkında uzmanlardan bilgi alırım.	13	6,5%	50	25,0%	81	40,5%	48	24,0%	8	4,0%
8.Eğitim teknolojileri ile ilgili yayınları takip ederim.	15	7,5%	56	28,0%	68	34,0%	54	27,0%	7	3,5%

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin madde 1’deki soruya “Çoğu zaman” (%49,5), madde 2’deki soruya “Çoğu zaman” (%48), madde 3’teki soruya “Çoğu zaman” (%64,5), madde 4’teki “Çoğu zaman” (%62,5), madde 5’teki soruya “Çoğu zaman” (55,5), madde 6’daki soruya “Bazen” (%28,5), madde 7’deki soruya “Bazen” (%40,5) ve madde 8’deki soruya da “Bazen” (%34) şeklinde cevapladıkları görülmektedir.

İkinci Alt Probleme Ait Bulgular (İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri derslerinde hangi eğitimsel teknolojik araçları kullanmaktadır?)

Derslerde kullanılan teknolojilerin dağılımı incelendiğinde; aşağıda Tablo 4’te verildiği gibi bir dağılım ortaya çıkmaktadır.

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Derslerinde Hangi Teknolojik Eğitim Araçlarını Kullandığına İlişkin Sonuçları

Teknolojik Eğitim Araçları	F	%
Projektörler	138	17,3%
Video gösterimi	136	17,0%
Resim-grafik gösterimi	92	11,5%
Animasyon	63	7,9%
Ses kaydı dinletisi	52	6,5%
Kavram haritası	49	6,1%
Akıllı tahta	46	5,8%
Web sayfaları bağlantıları	27	3,4%
İnternet tarama yazılımı	26	3,3%

Tablo 4 incelendiğinde en fazla kullanılan teknolojiler projektörler, videogösterimi, resmi-grafik gösterimi olurken, en az kullanılan teknolojiler web sayfa bağlantıları ve internet tarama yazılımı olarak görülmektedir.

Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular (İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıfta kullanılan teknoloji işlerini kolaylaştırmakta mıdır?)

Sınıfta kullanılan teknolojilerin öğretmenlerin işini kolaylaştırıp kolaylaştırmadığına ilişkin verilen ifadeler katılım düzeyleri ise aşağıdaki Tablo 5’te incelenmiştir.

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerin Sınıfta Kullanılan Teknolojinin İşlerini Kolaylaştırdığına İlişkin Sonuçlar

Maddeler	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç katılmıyorum	
	N	%	N	%	N	%	n	%	N	%
1.Eğitim teknolojisi daha kalıcı öğrenmeleri gerçekleştirmesi açısından yardımcıdır.	97	48,5	89	44,5	9	4,5	5	2,5	0	0,0
2.Eğitim teknolojisi derslerin daha zengin işlenmesini sağlar.	104	52,0	87	43,5	7	3,5	2	1,0	0	0,0
3.Eğitim teknolojisi sayesinde öğrenci bilgiye kendi başına da erişmektedir.	59	29,5	104	52,0	27	13,5	10	5,0	0	0,0
4.Eğitim teknolojisi derslere olan ilgiyi artırmaktadır.	84	42,0	95	47,5	17	8,5	3	1,5	1	,5
5.Eğitim teknolojisi soyut konuları somutlaştırmada faydalıdır.	98	49,0	89	44,5	11	5,5	2	1,0	0	0,0
6.Eğitim teknolojisi öğrenciye pasifleştirilmekte.	7	3,5	22	11,0	45	22,5	98	49,0	28	14,0
7.Eğitim teknolojisi öğretme- öğrenme süreci içinde yararsız şeylerle uğraşmaktan başka bir şey değildir.	1	0,5	6	3,0	6	3,0	108	54,0	79	39,5
8.Eğitim teknolojisi öğretmen ve Öğrencinin yaratıcılığını sınırlandırır.	4	2,0	19	9,5%	24	12,0	113	56,5	40	20,0
9.Eğitim teknolojisi materyalleri öğretmeni destekler nitelikte olmalıdır.	83	41,5	104	52,0	7	3,5	5	2,5	1	0,0%

Tablo 5 incelendiğinde “Eğitim teknolojisi daha kalıcı öğrenmeleri gerçekleştirmesi açısından yardımcıdır.” İfadesine katılım düzeyi incelendiğinde tamamen katılanların oranı %48,5’tir. “Eğitim teknolojisi derslerin daha zengin işlenmesini sağlar.” ifadesine katılım düzeyi incelendiğinde tamamen katılanların oranı %52’dir. “Eğitim teknolojisi sayesinde öğrenci bilgiye kendi başına da erişmektedir.” İfadesine katılım düzeyi incelendiğinde tamamen katılanların oranı %29,5; katılanların oranı %52’dir. “Eğitim teknolojisi derslere olan ilgiyi artırmaktadır.” ifadesine katılım düzeyi incelendiğinde tamamen katılanların oranı %42; katılanların oranı %47,5’tir. “Eğitim teknolojisi soyut konuları somutlaştırmada faydalıdır.”

ifadesine katılım düzeyi incelendiğinde tamamen katılanların oranı %49; katılanların oranı %44,5'tir. "Eğitim teknolojisi öğrenciyi pasifleştirmektedir." ifadesine katılım düzeyi incelendiğinde ifadeye katılanların oranı %49'dur.

SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin eğitimde teknolojiden düzenli bir şekilde yararlanma durumuna ilişkin olarak verilen ifadelere göre cevaplardan yola çıkılarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin eğitim ortamını düzenlemede çoğu zaman teknolojiden yararlandıklarını, eğitimdeki yeniteknolojileritakipmedeyarıya-yakınınintakipederken, bir kısmının bunu ara sıra yaptığını görmekteyiz. Öğretme-öğrenme ortamında teknolojik materyalleri ne zaman nerede kullanacakları konusunda büyük bir kesiminin bilinçli olduğu, konualan-nınagöremateryalbelirlerken deyinçöğünunteknolojiyidoğrukullandığı sonucu tespit edilmiştir. Derslerde hangi özellikte öğrencilere hangi teknolojiyi kullanması gerektiğini yarısından çoğunun uyguladığı, ancak eğitim teknolojilerine ulaşmada çevresel ve diğer okulların imkanlarından yeterli düzeyde yararlanılmadığı görülmüştür. Eğitim teknolojileri ile ilgili yayınları takip etmede ve bu konu hakkında uzmanlardan bilgi almada sınıf öğretmenlerinin yeterli eğilimi göstermedikleri gözlemlenmiştir. Araştırmanın bulguları alanyazındaki bazı araştırma (Bozkurt ve Cılavdaroğlu, 2011; Yılmaz, Üredi ve Akbaşlı 2015; Haßler, Major ve Hennessy, 2016; Özdemir ve Taç, 2017) bulguları ile örtüşmektedir. Bu çalışmalarda öğretmenlerin-teknolojiyi takip ettikleri ve öğrenci seviyelerine uygun materyaller seçtikleri tespit edilmiştir.

Bu çalışmada en fazla kullanılan teknolojiler projektörler, video gösterimi, resim-grafik gösterimi, animasyon ve ses kaydı dinletisi olurken en az kullanılan teknolojiler tablola yazılım, resim düzenleme yazılımı, grafiksel hesap makinesi, kelime işlem yazılımı, sohbet odaları, video konferans, sesli sohbet ve alan-özel yazılımı olarak görülmektedir. Anlaşıldığı üzere çalışma gurubunun projektörler, video gösterimi ve resim grafik gösterimi teknolojilerini %10'un üzerinde kullandığı tespit edilmiştir. Buradan yola çıkılarak yeni teknolojilerin kullanım oranının arttığı sonucuna varılmıştır. Alan yazında yapılan araştırmalar incelendiğinde Adıgüzel (2010)'in yaptığı çalışma araştırmanın bulguları ile örtüşmemektedir. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin yazılı ve basılı araç-gereçleri daha çok tercih ettiği; görsel, işitsel ve teknolojik araçları kullanmadığı saptanmıştır.

Sınıf öğretmenleri eğitim teknolojisinin daha kalıcı öğrenmeleri gerçekleştirme açısından yardımcı olduğunu, aynı zamanda da derslerin daha zengin işlenmesini sağladığını düşünmektedirler. Eğitim teknolojisi sayesinde öğrencinin bilgiye kendi başına erişebilmesinin, derslere olan

ilgisini de artırdığını gösteren veriler destekleyici bir ifade olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğer bir açıdan öğretmenlerin eğitim teknolojisinin soyut konuları somutlaştırmada faydalı olduğunu söylediklerini ve eğitim teknolojisinin öğrenciyi pasifleştirmedikçe aksine daha aktif kıldığını ifade ettiklerini çıkarmaktayız. Eğitim teknolojisi öğretme-öğrenme süreci içinde yararsız şeylerle uğraşmaktan başka bir şey değildir ifadesine katılmadıklarını görmekteyiz. Ayrıca eğitim teknolojisinin öğretmen ve öğrencinin yaratıcılığını sınırlandırmadığını tam tersine öğretmeni destekler nitelikte olduğunu verilen ifadelerin sonucu olarak çıkarmaktayız. Araştırmanın bulguları Baltacı (2005), Aktepe (2011), Katrancı ve Uygun (2013), Erbil ve Kocabaş (2019)'ın yaptığı çalışma bulguları ile paralellik göstermektedir.

Bu araştırmada öğretmenler öğrencilerin derse daha aktif katıldığını ve soyut konuların somutlaşmasında teknolojinin yararlı olduğunu ifade etmişlerdir. Muntaz (2000) ve Bingimlas (2009)'ın yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin eğitimde kullanılan teknoloji sayesinde öğrencilerin derse daha fazla katılım sağladıklarını ve öğrenilen konuların daha somut hale geldiğini söyledikleri tespit edilmiştir.

Sarı ve Akbaba, Altun (2015), tarafından yapılan çalışmada öğretmen açısından teknolojiyi kullanmanın sağladığı yararları bakıldığında; öğretimi kolaylaştırma, kaynak-materyal ve öğretmen motivasyonunu sağlama boyutları en fazla vurgulanan hususlardır. Buna göre araştırmanın bulguları ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

Çalışmada öğretmenler, eğitim teknolojisinin kalıcı öğrenmeyi sağladığını, derslerin daha verimli geçtiğini ve öğrencilerin derse olan ilgilerinin artırdığını ifade etmişlerdir. Pala (2006), Yiğit, Alev, Özmen, Altun ve Akyıldız (2007), Güneş ve Buluç (2017), Doğru, Şeren ve Koçulu (2017)'nın yaptığı çalışmada benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Diğer,369,3 bir ifadeyle araştırmanın sonuçları literatürdeki çalışmaları destekler niteliktedir.

ÖNERİLER

1- Öğrenci merkezli eğitim anlayışı ile aktif öğrenme temelli hazırlanan öğretim etkinlikleri esnasında eğitimciler, araç-gereçlerle sınıflarını zenginleştirebilmelidirler. Sınıf öğretmenlerinin de güncel teknolojileri (Akıllı tahta, vb.) derslerde daha yaygın kullanmalıdır.

2- Öğretmenler evlerinde de bilgisayar ve internet imkânlarını iyi kullanmalı ve gelişen teknolojileri takip etmeye özengöstermelidirler.

3- Öğretmenlerin mesleki kıdemleri her ne olursa olsun öncelikle eğitim teknolojisi kullanımının derslerdeki gerekliliğine ve faydasına inanmaları gerekmektedir.

4- MEB’le iletişime geçilip İl Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından eğitim teknolojileri hakkında hizmetiçi kurslar düzenlenebilir ve öğretmenlere yetersiz olduklarını düşündükleri konularda bilgilendirilerek uygulamalı eğitimler verilmelidir.

5- Ayrıca üniversitelerle işbirliği yapıp eğitimde kullanılan yeni teknolojilerle ilgili bilgilerin düzenli olarak öğretmenlere seminerlerle aktarılması ve kullanılması özendirilmelidir.

6- Farklı branşlarda çalışan öğretmenlerin eğitimde kullanılan teknolojilere ilişkin görüşleriyle ilgili tekrar yapılan çalışmaların, karşılaştırmalar yapabilme imkânı sağlayacağı düşünülmektedir.

7- Ayrıca öğretmenlerinin günbegün gelişen teknoloji karşısında eğitimde teknolojiyi ne kadar uygulayabildikleri, öğretme ve öğrenme süreciyle bütünleştirebilmelerini gözlemlemek için bu tür araştırmalar yapılmalı ve var olan durum ortaya çıkarılmalı ve gelişim düzeyi izlenmelidir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A. (2010). İlköğretim okullarında öğretim teknolojilerinin durumu ve sınıf öğretmenlerinin bu teknolojileri kullanma düzeyleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 1-17
- Aktepe, V. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Derslerinde Bilgisayarı Kullanımlarına İlişkin Görüşleri. *Journal of KirsehirEducationFaculty*, 12(3).
- Alkan, C. (2005), Eğitim Teknolojisi. (8. Baskı), S:5-10, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baltacı, A. (2005). Ortaöğretim Okullarında Teknoloji Kapasitesi Kullanımı Hakkında Öğretmen Görüşleri (Ankara İli Altındağ İlçesi Örneği) Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Baloğlu, Z.(1990) Türkiye’de Eğitim Sorunları ve Değişme Yapısal Uyum Önerileri. Türk Sanayicileri ve İş Adamları Derneği Yayınları, İstanbul.
- Bingimlas, K.A. (2009). Barrierstothesuccessfulintegration of ICT in teachingandlearning: A review of theliterature. *EurasiaJournal of Mathematics, ScienceandTechnologyEducation*, 5(3) 235-245
- Bozkurt, A.,&Çilavdaroğlu, A. K. (2011). Matematik ve Sınıf Öğretmenlerinin Teknolojiyi Kullanma ve Derslerine Teknolojiyi Entegre Etme Algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 859-870.
- Büyüköztürk, S. (2012). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum (14.baskı). Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Çıngır, H. (1994). İstatistik ve İstatiksel Yöntem.
- Doğan, H. (2000). Bilgi teknolojileri ve eğitimi. adım bilimsel düşüncenin ürünü. Eğitim Özel Sayısı. KKTC Ateş Matbaası.
- Doğru, M., Şeren, N., & Koçulu, A. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanımına İlişkin Öz-Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 4(12), 464-472.
- Dursun, F. (2006). “Öğretim Sürecinde Araç Kullanımı”. İlköğretmen Dergisi. Sayı 1. s.:8-9
- Erbil, D. G.,& Kocabaş, A. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitimde Teknoloji Kullanımı, Tersine Çevrilmiş Sınıf ve İşbirlikli Öğrenme Hakkındaki Görüşleri. *Ilkogretim Online*, 18(1).
- Ergün M, “İnternet Destekli Eğitim”, Afyon Kocatepe Üni. Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı:1,1998.
- Güneş, A. M.,& Buluç, B. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanımları ve Öz Yeterlilik İnançları Arasındaki İlişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(1), 94-113.

- FATİH Projesi.(2012). Proje hakkında. Milli Eğitim Bakanlığı. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/projehakkinda/>. adresinden 10 Ekim 2020 tarihinde erişilmiştir.
- Haßler, B.,Major, L. ve Hennessy, S. (2016). Tablet use in schools: a criticalreview of theevidenceforlearningoutcomes. *Journal of ComputerAssited Learning*, 32(2), 139-156.
- Kaya, M. F. (2019). İlkokul öğretim programlarının teknoloji entegrasyonu bakımından incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 1063-1091.
- Katrancı, M.,& Uygun, M. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Teknoloji Kullanımına Yönelik Görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 773-797.
- Koşar, E. ve H. Çiğdem. (2003). Eğitim Ortamı Tasarımı, Araç-Gereç ve Materyal Özellikleri. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Ankara: Öğreti Pegem A Yayıncılık.
- Muntaz, S. (2000). Factorsaffectingteachers’ use of informationandcommunicationstechnology: areview of theliterature. *Technology, PedagogyandEducation*, Vol. 9 (3) 319 – 342
- Özdemir, U.,&İmra, T. A. Ç. (2017). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Teknolojiye Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi. *Uluslararası Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1-7.
- Pala, A. (2006).“İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojilerine Yönelik Tutumları ”Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. Sayı: 16. sayfa: 177-188. 2006.
- Sarı, M.H. ve Akbaba Altun, S. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Öğretiminde Teknoloji Kullanımı Üzerine Nitel Bir Araştırma, *International Journal Of EurasiaSocialSciences*, Vol: 6, Issue: 19, p. (24-49)
- Turgut, F.M.; Johnson, D., Cepni, S. ve Ayas, A. , (1997) Fizik Öğretimi, YÖK/ Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara,.
- Yılmaz, M., Üredi, L., &Akbaşı, S. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar yeterlilik düzeylerinin ve eğitimde teknoloji kullanımına yönelik algılarının belirlenmesi. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 105-121.
- Yiğit, N., Alev, N., Özmen, H., Altun, T., ve Akyıldız, S. (2007). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı. Akademi Kitabevi, Trabzon.
- Yüksel, S. (2003). “Öğretim Teknolojisi” Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Ankara: Öğreti Pegem A Yayıncılık.

Bölüm 39

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜREÇLERİNİN DUYGUSAL YÖNÜ: ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMEN DUYGULARI



Canan KOÇ¹

¹ Doç. Dr., Yozgat Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Öğrenme öğretme süreçleri pek çok değişkenin etkileşim içinde olduğu karmaşık bir yapıya sahiptir. Bilişselci yaklaşımın gelişmesiyle birlikte öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, nelerden etkilendiği, öğrenmeyi etkileyen öğrenci ve öğretmen özelliklerinin ve içsel süreçlerinin neler olduğu konularına ilişkin araştırmalar artmıştır. Öğrenme öğretme süreçlerinin karmaşık yapısı bu araştırmaların bulgularıyla aydınlatılmaya çalışılsa da son yıllara kadar öğrenme öğretme süreçlerinin önemli bir boyutunu oluşturan duyguların ihmal edildiği söylenebilir. Zembylas'ın (2003) belirttiği gibi duygular güvenilir bir şekilde ölçülmesi zor olan anlaşılması zor yapılar olarak ve aynı zamanda oldukça “feminen” bir konu olarak görülmüş, bu nedenle araştırmaya değmeyeceği düşünülmüştür. 2000'lerde, sınıf bağlamında öğretme, öğrenme ve motivasyon etkileşimleriyle ilgilenen araştırmacılar artık duygusal sorunları göz ardı edemezlerdi. Duygular, öğretme ve öğrenme sürecinin hemen hemen her yönüyle yakından ilgilidir ve bu nedenle, okul bağlamında duyguların doğasının anlaşılması esastır (Schutz ve Lanehart, 2002).

Bilişsel ve nörobilimsel araştırmalar, duyguların ve daha geniş anlamda duyusun insanın öğrenmesi ve gelişimi için temelde önemli olduğunu göstermiştir. Spesifik olarak, deneysel duygudurum çalışmaları, duygunun algı, dikkat, sosyal yargı, bilişsel problem çözme, karar verme ve hafıza süreçleri gibi öğrenmeye katkıda bulunan çok çeşitli bilişsel süreçleri etkilediğini bulmuştur (Pekrun ve Linnenbrink Garcia, 2012). Diğer insanlarla olan ilişkilerimizin kalitesi, örneğin hissetmek gibi kişilerarası yakınlık, duygusal deneyimlerimizi şekillendirebilir. Bunun tersi, duygularımız ilişkilerimizi şekillendirmede çok önemli bir rol oynayabilir. Eğitim bağlamı bir istisna değildir ve öğrenci-öğretmen ilişkileri açısından benzer mekanizmaların iş başında olması beklenebilir. Örneğin, öğretmene bağlı hissetmemek öğrencilerin derslerde can sıkıntısına yol açabilir ve sıkılmak da öğretmene bağlı hissetmemelerine neden olabilir (Goetz ve diğ., 2021). Öğrenme süreçleri ve ürünler duygulardan etkilenmekte, duygular da öğrenme süreçlerini harekete geçirmektedir (Gläser-Zikuda, Stuchlíková, Janík, 2013).

Duygular

Duygular, duyuşsal, bilişsel, fizyolojik, motivasyonel ve dışavurumsal bileşenler dahil olmak üzere eşgüdümlü psikolojik süreçleri içeren çok yönlü fenomenler olarak tanımlanmaktadır (Shuman ve Scherer, 2014; Goetz ve diğ., 2021). Diğer bir deyişle, duygular, duyuşsal, psikolojik, bilişsel, dışavurumsal ve güdüsel öğeleri içeren çok boyutlu yapılardır. En önemlisi duyguların özünde duyuşsal bileşen vardır: Duyguları hissederiz, bunlar sadece düşünceler veya bilişsel zihinsel durumlar değildir (Frenzel ve Stephens, 2013). Örneğin, bir öğrencinin sınav öncesi kaygısı, sinirli, huzursuz duygulardan (duyuşsal), sınavda başarısız olma endişelerinden

(bilişsel), kalp atış hızının artması veya terlemeden (fizyolojik), durumdan kaçma dürtülerinden (motivasyon) ve endişeli bir yüz ifadesinden (dışavurumsal) oluşmaktadır (Pekrun ve Linnenbrink Garcia, 2014). Duygu, motivasyon ve bilişin birçok durumda birbiriyle örtüşen ve yakından bağlantılı olan komşu yapılar olduğu belirtilmektedir. Bu özellikle çok sıkı ilişkili olan duygu ve motivasyon için geçerlidir. Daha spesifik olarak duygu ve motivasyon üç farklı yolla ilişkilendirilebilir. Duyguya özgü güdüsel dürtüler, duygu kuramcıları tarafından duyguların ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilir. Bu özellikle evrim temelli, belirli davranışsal eğilimlerle (kaygı ve öfkede kaç ve savaş gibi) birlikte olan olumsuz duygular için söz konusudur. İkincisi motivasyonel süreçler duyguların önüne geçebilir, duyguları tetikleyebilir ve değiştirebilir. Öğrenci başarı hedefleri ve başarı değer algıları buna örnek verilebilir. Üçüncüsü, duygular sadece güdüsel unsurları içermez, aynı zamanda sonraki güdüsel süreçleri etkiler. Örneğin, öğrenme hazzı öğrencilerin öğrenme materyaline katılma motivasyonlarını etkilemektedir (Pekrun, 2009).

Duygu Bileşenleri Örnekleri

Bileşen	Temel İşlev	Örnekler
Öznel duygu	İzleme	Üzüntü, mutluluk, şükran, öfke, iyi hissetme
Eylem eğilimi	Motivasyon	Ağlama dürtüsü, yukarı aşağı zıplamak, yaklaşmak
Değerlendirme	Anlam yaratma	Az önce bir şey kaybettim, yeni bir hediye aldım, zor bir sınavı geçtim, bana iyi bir şey oldu
Motor etkinlik	İletişim	Ağlama, gülümseme, çenesini kaldırma, kollarını hızlıca yukarı ve aşağı hareket ettirme,
Fizyolojik	Destek	Nabızda değişiklikler, kan akışı, beyin etkinliği

Shuman ve Scherer, 2014

Duygu bileşenleri farklı işlevlerle ilişkilendirilir. Öznel duygu bileşeni bir izleme işlevi ile ilişkilendirilmiştir. Örneğin, korku hissetmek, bireyin korkuyu azaltmak için düzenleyici çabalar göstermesini sağlar ve bir sınavdan önce korktuğunu hisseden bir öğrencinin, korkusunun sınava ne kadar çok hazırlanırsa azaldığını fark etmesinde olduğu gibi, daha az korku hissetmek düzenlemenin başarılı olduğuna dair bireye geri bildirim sunar. İzleme işlevi yalnızca bireyin duygularını düzenlemek için değil, aynı zamanda sosyal etkileşimlerdeki duyguları koordine etmek için de önemlidir (Keltner & Haidt, 1999, Akt. Shuman ve Scherer, 2014).

Hascher (2010), araştırmacıların duyguların üç özelliği olduğu konusunda görüş birliğinde olduklarını belirtmektedir. Bu özellikler: 1) Duygu nispeten tam olarak belirlenebilen ve tanımlanabilen duyuşsal bir tepkidir (örneğin, haz, öfke, gurur, hüzn) ve bir nedene ve olaya bağlı olabilir. Öğrenme sürecinde öğrencinin öğrenme hazzı ya da öğretmenin öğrencilerin olumsuz davranışlarına öfkesinden söz edildiğinde duygulardan söz edilmesi anlamına gelmektedir. 2) Bir duygunun deneyimi birey için önem taşıyan durumlarla ilişkilidir. Bir durum, bir olay ya da bir bağlam bizim için önemli ise ya da bize bir şey dokundu ise duyguların uyarılması muhtemeldir. Öğrenciler sadece öğrenme konusu ya da öğrenme süreci kendileriyle alakalı ise sevinç, hayal kırıklığı, kaygı, gurur, ya da doyum yaşayacaklardır. 3) Bir duygu deneyimlendikten hemen sonra kişinin bilincinin merkezi haline gelir, ayrıca artan farkındalığa yol açar. Duygular güçlükle inkar edilebilir. Duygular başkalarına karşı gizlenebilirler fakat kendi kendine nadiren gizlenir (Akt. Koç, 2016).

Öğrenci Duyguları

Sınıflar sadece öğrenme odaları değildir; insanların birbiriyle etkileşim içinde olduğu, başarı ve başarısızlığın günlük olarak deneyimlendiği yerlerdir. Bu nedenle sınıf ortamları hem öğrencilerde hem de öğretmenlerde sürekli olarak çeşitli duyguları ortaya çıkarır (Frenzel ve Stephens, 2013). Örneğin, öğrenciler ders çalışırken heyecanlanabilir, başarı için ümit edebilir, başarılarından gurur duyabilir, yeni bir çözüm keşfettiklerinde şaşırabilir, sınavlarda başarısız olma endişesi yaşayabilir, düşük notlardan utanabilir veya dersler sırasında sıkılabilir. Buna ek olarak, hayranlık, empati, öfke, aşağılama veya kıskançlık gibi akranları ve öğretmenleri ilgilendiren sosyal duygular da rol oynamaktadır. Ayrıca öğrencilerin sınıfa getirdikleri, aile içindeki stresin yarattığı duygusal kargaşa gibi okul dışındaki olayları ilgilendiren duygular da öğrenmeleri üzerinde güçlü bir etkiye sahip olabilmektedir (Pekrun, 2014).

Eğitim ortamlarında akademik duygular kapsamındaki ilk çalışmaların 1930'lu yıllarda öğrencilerin sınav kaygıları ile ilgili olduğu görülmektedir. 1970'lerde Bernard Weiner, başarı ve başarısızlıkla ilişkili duyguların yüklemle öncülleri üzerine araştırma yapmaya başlamıştır. 1990'larda öğrenme ve başarı ile ilgili duygulara ilişkin araştırmalar artmaya başlamıştır (Pekrun, 2005, Akt. Koç, 2016). Öğrenci kaygısına ilişkin araştırmalar ve yüklemle kuramı içinde duygusal unsurların tartışılması dışında, uzun zaman akademik araştırmalarda duyguların incelenmesi eksik kalmıştır (Akt. Keller ve diğ., 2014). Son yıllarda akademik ortamlarda duyguların rolüne ilişkin ilgi artmıştır. Özellikle duyguların öğrenci katılımını ve öğrenmesini nasıl biçimlendirdiği konusu (Linnenbrink-Garcia & Pekrun, 2011), sınıf etkileşimlerini keşfetmede ve motivasyon ve öğrenme modellerini anlamada önem kazanmıştır (Meyer & Turner, 2006).

Duygular, öğrenme sürecini çok farklı biçimlerde etkilemektedir. Genel olarak, bu farklı biçimler içsel ve kişilerarası etkiler olmak üzere iki başlık altında özetlenebilir (Oatley vd., 2011). Duyguların öğrenme üzerindeki kişilerarası etkileri, duyguların sosyal yargı ve sosyal algı üzerindeki etkisiyle (örneğin, akranla karşılaştırma), sosyal bağlamların duygusal ifade ve deneyim üzerindeki etkisiyle (talimatlar içinde kuralları sergileme ve hissetme), (öğretmenler ve akranlar ile) duygular aracılığıyla sosyal ilişkileri yaratma, sürdürme ve çözmeyle ve sosyal öğrenme durumlarında duyguların sözlü ve sözlü olmayan iletişimiyle ilişkilidir. İçsel etkiler genellikle duyguların kişinin bilişsel işlemesi üzerindeki etkileri olarak görülür. Araştırmalar son zamanlarda daha çok duyguların yorumlama, yargılama ve akıl yürütme gibi üst düzey bilişsel süreçler üzerindeki etkilerinin incelenmesine doğru kaymıştır (Gläser-Zikuda, Stuchlíková, Janík, 2013)

Duyguların Başarı Üzerindeki Etkileri

Başarı duyguları, doğrudan başarı etkinliklerine ya da başarı ürünlerine bağlı duygular olarak tanımlanmaktadır (Frenzel ve Stephens, 2013). Başarı duyguları, dikkat, öz düzenleme ve motivasyon aracılığıyla öğrenme ve başarı üzerinde bir etkiye sahiptir (Pekrun vd., 2002; Pekrun, 2006); kişiyi öğrenme durumlarındaki öğrenme konularına yöneltilir ya da ondan uzaklaştırır (Ellis ve Ashbrook, 1988, Akt. Stephan, Markus & Gläser-Zikuda, 2019). Pekrun (2014), Olumlu etkinleştirici duyguların, esnek, yaratıcı ve derin öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yardımcı olduğunu belirtmektedir. Örneğin, öğrenme materyalinin detaylandırılması (yani materyali daha önce öğrenilmiş materyalle veya diğer konulardan materyalle ilişkilendirme); öğrenme materyalinin organizasyonu; ve eleştirel düşünme. Buna karşılık, olumlu duyguların devre dışı bırakılması, öğrenme stratejilerinin sistematik kullanımını azaltabilmektedir. Olumlu duyguları etkinleştirmek esnek düşünce ve eylemi geliştirdiğinden, aynı zamanda öğrencilerin öğrenme faaliyetlerinin esnek bir şekilde planlanmasını ve izlenmesini gerektiren öz düzenlemeyi de teşvik etmektedir (Pekrun, 2014). Duygular ve öğrenme stratejilerinin etkili kullanımını inceleyen Obergrösser ve Stoeger (2020) de öğrencilerin içsel haz düzeylerinin öğrenme stratejilerinin etkili kullanımını yordadığı, can sıkıntısı ile etkili strateji kullanımı arasında ise negatif ilişki olduğunu saptamışlardır.

Pekrun (2006), duyguların akademik ve başarı bağlamlarında anlaşılabilirliği için kapsamlı ve bütünleştirici bir yaklaşım sunan kontrol-değer kuramını geliştirmiştir. Kontrol-değer kuramı aynı anda kontrol ve değer inançlarının duyguları ve akademik ürünleri nasıl şekillendirdiğini ele almaktadır (Linnenbrink-Garcia, Patall ve Pekrun, 2016). Kuram başarı duygularının gelişiminde merkezi olan bilişsel değerlendirmenin iki

bileşenini etkilemek için öğrenme ortamını önerir. İlk bileşen olan öznel kontrol, öz-yeterlik beklentileri, başarı ile ilgili beklentiler ve sonuçlara ilişkin nedensel yüklemeler gibi kontrolle ilgili bilişleri kapsar. İkinci bileşen olan öznel değer, eylemlerin ve sonuçların algılanan değerini yansıtır. Duygular, iki bileşenin bir ürünüdür. Örneğin, ev ödevinin değeri pozitifse ve algılanan kontrol yüksekse, öğrenciler muhtemelen ödevlerini yapmaktan zevk alacaklardır (Dettmers ve diğ. 2011).

Başarı Duygularının Üç Boyutlu Taksonomisi

Pozitif		Negatif	
Etkinleyici	Edilgenleştirici	Etkinleyici	Edilgenleştirici
Etkinlik Odağı	Haz	Gevşeme	Öfke
			Can sıkıntısı
			Hayal kırıklığı (hüsran)
Ürün Odağı	Sevinç (Neşe)	Hoşnutluk	Kaygı
	Umut	İç rahatlığı	Üzüntü (Hüzün)
	Gurur	Öfke	Hayal kırıklığı
	Şükran		Umutsuzluk

Pozitif, hoş duygu; Negatif, hoş olmayan duygu (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012)

Ürün ilişkili başarı duyguları öğrencilerin akademik hedefleri karşıladıklarında deneyimledikleri sevinç ve gurur, başarısız olduklarında hüsran ve utançtır. Öğrenme durumunda ortaya çıkan mutluluk, sınıf öğretiminde deneyimlenen can sıkıntısı ya da işlerin gereklilikleriyle ilgili hissedilen öfke etkinlik ilişkili duygular için örneklerdir.

Kontrol değer kuramında, duygu türlerini ayırt etmek için insan duygusunu tanımlayan iki boyut kullanılır: değerlilik (olumluya karşı olumsuz veya hoş karşı hoş olmayan) ve aktivasyon (etkinleştirme ve edilgenleştirme). Bu boyutları kullanmak dört grup duygu yaratır: olumlu etkinleştirme (örneğin, zevk, umut, gurur), olumlu edilgenleştirme (örneğin, gevşeme, rahatlama), olumsuz etkinleştirme (örneğin, öfke, kaygı, utanç) ve olumsuz edilgenleştirme (örneğin, can sıkıntısı, umutsuzluk). Kuram, bu duyguların öğrencilerin bilişsel kaynaklarını, öğrenme motivasyonunu ve öğrenme stratejilerini kullanmasını etkilediğini ve böylece başarılarını etkilediğini öne sürmektedir (Pekrun ve diğ., 2014). Olumlu etkinleştirici duyguların (örneğin, öğrenmekten zevk alma) bilişsel kaynakları koruduğu ve dikkati öğrenme görevine odakladığı, ilgiyi ve içsel motivasyonu desteklediği ve derin öğrenmeyi kolaylaştırdığı düşünülmektedir. Olumsuz edilgenleştirici duyguların (can sıkıntısı, umutsuzluk), bilişsel kaynakları ve görevle ilgili dikkati azalttığı, hem içsel hem de dışsal motivasyonu zayıflattığı ve yüzeysel bilgi işlemeyi teşvik ettiği düşünülmektedir.

Buna göre, olumsuz edilgenleştirici duygular öğrencilerin başarısını olumsuz yönde etkilemektedir. Olumsuz duyguları etkinleştirmenin (öfke, anksiyete, utanç) sınav kaygısında, başarısızlık endişeleri gibi ilgisiz düşünmeyi tetikleyerek bilişsel kaynakları azalttığı ve içsel motivasyonu zayıflattığı düşünülmektedir (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014; Pekrun, 2014).

Bu duygular, öğrencilerin motivasyonu, öğrenmesi, performansı, öz düzenleme, yaşam boyu öğrenme becerileri (Mainhard ve diğ., 2018), kimlik gelişimi ve sağlığı için kritik öneme sahiptir. Öğrenme hazzı gibi uyarlanabilir duygular, hedefleri ve zorlukları zihninde canlandırmaya yardım eder, zihni yaratıcı problem çözme yönünde açar ve öz düzenlemeye zemin oluşturur. Diğer taraftan aşırı kaygı, umutsuzluk ve can sıkıntısı gibi uyumsuz duygular, akademik başarı açısından zararlıdır, öğrenciyi okulu bırakmaya teşvik eder ve psikolojik ve fiziksel sağlıkları açısından olumsuz etkiye sahiptir (Pekrun, 2009).

Dört grup akademik duygunun özellikle öğrencilerin öğrenmesiyle ilgili olduğu belirtilmektedir (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014; Pekrun, 2014):

Başarı Duyguları

Başarı duyguları, başarı faaliyetleriyle ve bu faaliyetlerden kaynaklanan başarı ve başarısızlıkla ilgilidir. Örnekler, öğrenme hazzı; başarı ile ilgili umut ve gurur; ve başarısızlıkla ilgili endişe ve utanç. Başarı duyguları akademik ortamlarda yaygındır, özellikle de başarı ve başarısızlığın önemi öğrencilere açıklandığında. Buna göre, iki grup başarı duygusu, öğrenme sırasında zevk alma veya can sıkıntısı gibi etkinlikle ilişkili duygular ve başarıya bağlı umut ve gurur veya başarısızlıkla ilgili endişe, umutsuzluk ve utanç gibi sonuçla ilgili duygulardır. İkinci kategori içinde, umut ve endişe gibi gelecekteki başarı ve başarısızlıkla ilgili olası duygular ile gurur, utanç, rahatlama ve hayal kırıklığı gibi halihazırda meydana gelen başarı ve başarısızlıkla ilgili geçmişe dönük duygular arasında önemli bir ayrım vardır.

Epistemik Duygular

Epistemik duygular, görev bilgilerinin bilişsel niteliklerinden ve bu tür bilgilerin işlenmesinden ortaya çıkabilir. Yeni bir görevle ilgili şaşkınlık gibi bilişsel problemlerle tetiklenen duygulardır; engellerle ilgili merak, kafa karışıklığı ve hayal kırıklığı; ve sorun çözüldüğünde duyulan haz. Epistemik duygular, yeni, rutin olmayan işlerle öğrenmede özellikle önemlidir. Bilişsel bir problem tarafından tetiklenen tipik bir epistemik duygu dizisi (1) şaşkınlık, (2) sürpriz çözülmezse merak ve durumsal ilgi, (3) ciddi uyumsuzluk durumunda ve mevcut bilişsel şemaları derinden rahatsız eden bilgi karşısında kaygı, (4) sorunu çözecek şekilde bilgileri

yeniden birleştirirken deneyimlenen zevk ve haz ya da (5) bu mümkün görünmediğinde yaşanan hayal kırıklığını içermektedir.

Konu Duyguları

Konu duyguları, derslerde sunulan konularla ilgilidir. Örneğin, bir romanda tasvir edilen karakterlerden birinin kaderiyle empati, tıbbi konularla uğraşırken kaygı ve tiksinti ya da bir sanat dersinde tartışılan bir resimden zevk almaktır. Hem olumlu hem de olumsuz konu duyguları, öğrencilerin öğrenme materyallerine olan ilgisini tetikleyebilir. Başarı ve epistemik duyguların aksine, konu duyguları doğrudan öğrenme ve problem çözmeye ile ilgili değildir. Bununla birlikte, akademik bir alandaki ilgi ve motivasyonlarını etkileyerek öğrencilerin katılımını güçlü bir şekilde etkileyebilirler.

Sosyal Duygular

Akademik öğrenme sosyal bağlamlarda oluşur. Tek başlarına öğrenirken bile, öğrenciler sosyal bir boşlukta hareket etmezler; daha ziyade, öğrenmenin hedefleri, içerikleri ve sonuçları sosyal olarak yapılandırılır. Sevgi, sempati, şefkat, hayranlık, aşağılama, kıskançlık, öfke veya sosyal kaygı gibi sosyal duygular, sınıftaki öğretmenler ve akranlarla ilgilidir. Bu duygular özellikle öğretmen / öğrenci etkileşiminde ve grup öğrenmesinde önemlidir.

Öğrencilerin öğrenme ortamlarında deneyimledikleri akademik duygu türleri, öğretimin ve öğrenme ortamlarının taşıması gereken özellikler konusunda yol gösterici niteliktedir. Pekrun'un (2014) belirttiği gibi sınıf öğretiminin bilişsel ve motivasyonel kalitesi öğrencilerin duyguları için son derece önemlidir. Bilişsel kalite, yapı, netlik, görev zorluğu ve görev zorluğu ve öğrencilerin yeterlilikleri arasındaki eşleşme ile tanımlanır. İyi yapılandırılmış, net olan öğretim ve orta derecede zorlayıcı görevlerin kullanılması öğrencilerin anlamasını sağlar. Bunun sonucunda, öğrenciler özgüven ve keyifte bir artış ve can sıkıntısı ve kaygıda azalma yaşarlar. Ayrıca, orta derecede zorlayıcı bilişsel problemler, öğrenmeyi sağlayan şaşkınlık, merak ve üretken kafa karışıklığını kolaylaştıran bilişsel çatışmayı tetikleyebilir (Pekrun, 2014). Matematik sınıflarında başarı duyguları ile algılanan öğretim kalitesini inceleyen Lazarides ve Buchholz (2019), bilişsel olarak zorlayıcı etkinliklerin ve görevlerin öğrencilerin matematik öğrenmedeki zevklerini artırdığını gösteren bazı deneysel kanıtların bulunduğunu belirtmektedirler. Temelde yatan bir potansiyel mekanizma, kendilerini zorlu görevleri çözebilecek şekilde deneyimleyen öğrencilerin yüksek düzeyde özerklik algılayabilmeleridir. Lazarides ve Buchholz'un (2019) çalışmalarında, çok düzeyli regresyon analizleri, öğretmen desteği ve sınıf yönetiminin kaygı ve can sıkıntısı ile olumsuz ilişkili olduğunu göstermiştir. Öğretmen desteği sınıf düzeyinde hazla

pozitif yönde, kaygı ile negatif yönde ilişkilidir. Bilişsel aktivasyon, hazla pozitif yönde ilişkiliyken can sıkıntısı ile negatif yönde ilişkilidir. Sınıf yönetimi, sınıf düzeyindeki can sıkıntısı ile olumsuz yönde ilişkilidir.

Hagenauer, Gläser-Zikuda ve Moschner (2018), öğretmen eğitimi programlarına devam eden öğrencilerle yaptıkları çalışmada, duygular, yaşam doyumu ve çalışma kararlılığı değişkenlerini öz belirleme kuramı açısından incelemişlerdir. Araştırmada öğrencilerin olumlu ve olumsuz duygularının en güçlü yordayıcısının, özerklik ihtiyacıyla ilgili bir faktör olan çalışma materyalinin algılanan ilgililik düzeyi olduğu bulunmuştur. Algılanan ilgililik düzeyi, çalışma kararlılığı üzerinde de doğrudan bir etkiye sahiptir. Ayrıca akranlarla olan olumlu ilişkilerin, olumlu ve olumsuz duygular için olduğu kadar genel yaşam doyumu için de önemli olduğu kanıtlanmıştır. Çalışmada üniversitedeki duygular, olumlu duygular ve çalışma bağlılığı arasında özellikle güçlü bir ilişki ile yaşam doyumunu ve çalışma bağlılığını yordamaktadır.

Öğrenmenin öz düzenlemesi, hedefleri benimsemeyi, öğrenme etkinliklerini izlemeyi ve düzenlemeyi, sonuçlarını esnek yollarla denetlemeyi, öyle ki öğrenme etkinliklerinin akademik işlerin gerekliliklerini karşılayacak şekilde uyarlanabilmesini mümkün kılan metabilişsel, metamotivasyonel ve meta-duygusal stratejilerin (Wolters, 2003) kullanımını içerir. Bu nedenle, olumlu duyguların öz düzenlemeyi ve meta stratejilerin kullanımını teşvik ettiği, olumsuz duyguların ise bireyi dış rehberliğe güvenmeye motive ettiği varsayılabilir. (Pekrun ve Linnenbrink Garcia, 2012)..

Eğitim ortamlarında duygularla ilgili araştırmaların son yıllarda hızla arttığı görülmektedir. Ancak bu konuda yurt içinde yapılmış olan araştırmaların sınırlı sayıda olduğu dikkat çekmektedir. Yapılan araştırmalarda ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri (Alkan, 2011; Peker & Şentürk, 2012; Yenilmez & Özbey, 2006; Yüksel-Şahin, 2008) ve Çalık (2014) tarafından yapılan bir çalışmada ortaokul öğrencilerinin matematik başarı duyguları incelenmiştir (Akt. Koç, 2016). Demir (2019), öğretmen-öğrenci iletişimini kişilerarası iletişimde duygu yönetiminin rolü açısından incelemiştir. Yöndem ve Bıçak (2008) öğretmen adaylarının öfke düzeyi ve öfke tarzlarını; Argon (2015) öğretmenlerin sahip oldukları duygu durumlarını okul yöneticilerinin dikkate alıp almamalarını; Güven, Dünder ve Dinçsoy (2017) sınıf öğretmenlerinin duygularını nasıl yönlendirdiklerini ve duygu yönetimini nasıl sağladıklarını araştırmışlardır. Yapılan çalışmaların bir bölümünü de ölçek uyarlama ve geliştirme çalışmaları oluşturmaktadır. Hacıömeroğlu, Bilgen ve Tabuk (2013) tarafından Başarı Duygusu Ölçeği İlkokul'un Türkçeye uyarlama çalışması yapılmıştır. Yamaç (2014) da Akademik Duygular Ölçeğini geliştirmiştir. Alpaslan ve Ulubey (2017)

öğretmen duygu ölçeğinin Türkçe'ye uyarlama çalışmasını yapmışlardır.

Öğrenme öğretme ortamlarında, öğrenciler ve öğretmenler tarafından deneyimlenen duygular sürekli etkileşim halindedir. Bu nedenle duyguların iki taraf açısından ele alınması gerekmektedir. Aşağıda öğretmen duygularına yer verilmektedir.

Öğretmen Duyguları

Öğretmen olmak, öğretmenlik yapmayı aşmak demektir. Çünkü öğretmen olmak, öğretmenin belirlenmiş görevlerin ötesine geçip, hissederek, yaşayarak, kendisini adayarak, öğrencisiyle bütünleşerek var olmasıdır. Öğretmen olmak, öğretmenle öğrencinin birbirlerine hoşça bakabildikleri, öğretmenin öğrencide, öğrencinin öğretmende dirildiği, güçlü ve sahici aidiyettir (Cüceloğlu ve Erdoğan, 2016).

Öğretmen olmak ile öğretmenlik yapmak arasındaki farkı anlatan yukarıdaki ifadelerde aslında mesleğin duygu yönüne vurgu yapılmaktadır. Hargreaves'in (1998) de belirttiği gibi iyi bir öğretim olumlu duygularla yüklüdür. İyi öğretmenler öğrencileriyle bağlantı kuran, duygusal, tutkulu varlıklardır, işlerini zevkle, yaratıcılıkla, meydan okuyarak ve neşeyle yaparlar.

Öğretmenlerin öğretim süreçlerinde deneyimledikleri duygular öğrencileri ve öğrenme ürünleri açısından oldukça önemlidir. Duygular bulaşıcıdır ve karşı tarafa aktarıldığı için aynı duyguyu hisseder. Bu nedenle, öğretmenin sınıfta deneyimlediği ve sergilediği duygular, öğrencilerin deneyimledikleri duygular üzerinde derin etkilere sahip olabilir. Bu, hem öğretim sırasında zevk alma, heyecan ve gurur gibi olumlu duygular hem de öfke, kaygı veya hayal kırıklığı gibi olumsuz duygular için geçerlidir. Olumlu öğretmen duyguları, öğrencilerin sınıfta öğrenmekten zevk almalarını artırabilir ve öğrenciler tarafından algılanan öğrenmenin değerine ilişkin algının uzun süreli olmasında etkili olabilmektedir. Bu nedenle, öğretmenler öğretim ve konu hakkında hissettikleri olumlu duyguları göstermeye özen göstermelidir ve öğrencileriyle olumlu duygular ve coşkuyu paylaştıklarından emin olmalıdırlar (Pekrun, 2014).

Sutton (2005), öğretmenlerin, neşe ve hazzın büyük bir kısmının, öğrencilerin öğrenmelerini ve ilerleme kaydetmelerini izlemek, onları birey olarak tanımak ve eski öğrencilerin geri gelip onlarla konuşmasını gibi öğrencilerle olan etkileşimlerinden oluştuğunu belirttiklerini aktarmaktadır. Öğretmenler, öğrenciler başlangıçta mücadele ettikten sonra başarılı olduklarında genellikle özel bir haz duymaktadırlar. Öğretmenler, planlarını gerçekleştirdiklerinde, meslektaşları destekleyici olduklarında ve veliler öğretmenlerin kararlarına saygı duyduklarında ve onların çabalarını desteklerinde olumlu duygular yaşamaktadırlar (Sutton, 2005). Goetz ve arkadaşları (2021) tarafından yapılan bir araştırmada, matematik,

Almanca, İngilizce ve Fransızca derslerinde öğrenci öğretmen ilişki kalitesi ile öğrencilerin duyguları arasındaki karşılıklı ilişkiler incelenmiştir. Araştırmada daha yüksek ilişki kalitesi, zaman içinde daha güçlü olumlu duygular ve daha zayıf olumsuz duygularla ilişkilendirilmiştir.

Öğretmenlerin işi, çalışma günü boyunca öğrenciler, veliler ve meslektaşları ile etkileşimlerde ortaya çıkan duygularla doludur ve bu duygusal yük, tükenmişliğin önemli yordayıcılarından biridir. (Lavy & Eshet, 2018). Öğretmenlerin yaşadıkları duygular sadece öğrenciler ve öğrenme ürünleri üzerinde değil, kendilerini olumlu ya da olumsuz etkileyebilecek bazı özellikler üzerinde de etkilidir. Lavy ve Eshet (2018) tarafından yapılan bir çalışmada altmış iki öğretmenden, 10 iş günü boyunca günlük duygu, duygu düzenleme, tükenmişlik ve iş doyumu ölçümleri alınarak bu değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonuçları duyguların doyum ve tükenmişlik üzerindeki etkilerinin altında duygu düzenleme stratejilerinin yattığını göstermektedir. Atmaca ve arkadaşlarının (2020) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin tükenmişlik ve iş doyumu duygular açısından incelenmiştir. Araştırmada neşe ve sevgi boyutları iş doyumu ile pozitif korelasyon göstermekte; sevgi ve korku boyutları, orta düzeyde etki ile iş doyumunu anlamlı olarak yordamaktadır. Sevgi, üzüntü ve korku boyutları, orta düzeyde bir etkiyle öğretmenlerin tükenmişliğini önemli ölçüde yordamaktadır.

Sınıflarda, öğretmenler birçok sosyal alışverişin odak noktasıdır ve görevleri (sosyal) sınıf ortamını organize etmek olan profesyonellerdir (Mainhard ve diğ., 2018). Öğretmenler işleri gereği öğrenme ortamını tüm boyutları ile öğrencilerin yarar sağlayabilecekleri şekilde düzenleme sorumluluğuna sahiptirler. Öğretimsel davranış ile öğrencilerin duyguları arasındaki bağlantı teorik olarak ve son zamanlarda yapılan birkaç deneysel çalışma ile desteklenmektedir. Teorik olarak, öğretimsel davranış, kontrol ve değer değerlendirmelerini doğrudan etkilediği için öğrencilerin duygularını etkilemektedir. Örneğin, Becker ve arkadaşları (2014) tarafından yapılan bir çalışmada, sınıfta öğretmen duyguları ve öğretimsel davranışları ile öğrenci duyguları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin duyguları için öğretmenlerin öğretimsel davranışları kadar duygularının da önemli olduğunu göstermektedir. Algılanan öğretmen duyguları ve öğretimsel davranışları öğrencilerin duygularını anlamlı düzeyde yordamaktadır. Öğretim süreçlerinde öğretmenlerin duyguları ile ilgili yapılan araştırmalar, öğretmenlerin olumlu duyguları olumsuz duygulara göre daha sık yaşadıklarını göstermektedir. Öğretme günlükleri aracılığıyla öğretmenlerin deneyimledikleri duyguların sıklık düzeyleri incelenmiştir. Frenzel ve Goetz (2007), 59 öğretmenle yaptığı çalışmada, öğretmenlerin %79 mutluluk, %14 öfke, %7 kaygı deneyimlediklerini belirlemişlerdir. Becker'in (2011) çalışmasında ise öğretmenlerin %89 mutluluk, %61 gurur, %39 öfke, %8 kaygı, %5 utanç ve %26 sıklık

düzeyinde can sıkıntısı deneyimlediklerini bildirmiştir (Frenzel, 2014). Örneğin, iki günlük çalışması kullanarak, Frenzel, Becker-Kurz, Pekrun ve Goetz (2015), duyguların her birinin mevcut olduğu sınıf dönemlerinin oranını hesaplayarak her öğretmen için duygu sıklığını analiz etmişlerdir. Öğretmenler % 97’de zevk,% 44’te öfke yaşadıklarını, ve tüm ders dönemlerinin% 25’inde kaygı yaşadıklarını bildirmişlerdir.

Öğretmenler, öğrencilerin kontrol ve değer değerlendirmelerine duyarlı öğrenme ortamları yaratarak öğrencilerin başarı duygularını ve sonraki motivasyonlarını, öğrenmelerini ve performanslarını etkileyebilmektedirler (Artino, Holmboe ve Durning, 2012). Öğretmen duyguları, öğretmen davranışlarını etkilediği, öğretmen-öğrenci ilişkilerini şekillendirdiği ve sonuç olarak öğrenci ürünlerini etkilediği için oldukça önemlidir (Keller ve diğ., 2014). Öğretme işi duygusal bir süreçtir ve bu nedenle öğretmenlerin belirli durumlarda duygu ifadelerinin uygunsuz ya da olumsuz olduğunu hissettiklerinde duygularını düzenlemeleri öğretimin kalitesi açısından önemlidir. Ayrıca öğretim süreçlerinde öğretmenler kendi duyguları ve eylemleri ile öğrencilerin duyguları ve eylemlerinin birbiriyle ilişkili olduğunu unutmamalıdır. Aşağıda öğrenme öğretme süreçlerinde duygularla ilgili bazı ilkelere ve önerilere yer verilmektedir.

Pekrun (2014), duygularla ilgili öğretmenlerin aşağıdaki temel ilkelere dikkat etmeleri gerektiğini vurgulamaktadır:

- Duygular öğrenmeyi ve başarıyı derinden etkiler. Bu nedenle öğrencilerin yaşadığı duygulara dikkat edin.
- Öğrencilerin duygularının bireysel ve kültürel benzersizliğini dikkate alın.
- Öğrencilerin öğrenmekten zevk almalarını sağlayın.
- Aşırı olumsuz duyguları önleyin, aynı zamanda öğrencilerin olumsuz duygularını verimli bir şekilde kullanmalarına yardımcı olun.
- Öğrencilerin özgüvenini ve akademik görevlere olan ilgisini teşvik edin.
- Öğrencilerin yeniden değerlendirme, yeterlilik geliştirme ve durumsal değişikliği kullanarak duygularını düzenlemelerine yardımcı olun.
- Yüksek kaliteli dersler sunun ve bir öğretmen olarak deneyimlediğiniz olumlu duygulardan yararlanın.
- Başarıyı değerlendirmek için öğrenme hedeflerini ve öğrenme standartlarını kullanın.
- İyi yapılandırılmış testler kullanın, bilgilendirici geri bildirim sunun ve yüksek riskli testlerden kaçının.

- Ebeveynleri sürece dahil edin, sınıftaki akran iklimiyle ilgilenin ve okul reformuna katkıda bulunun.

Linnenbrink Garcia, Patall ve Pekrun (2016), yararlı motivasyon ve duygu biçimlerini desteklediği daha önce tanımlanmış olan beş temel öğretim tasarımı ilkesini önermektedir:

1. İyi tasarlanmış öğretim, zorlayıcı iş ve bilgilendirici ve teşvik edici geri bildirim yoluyla yeterliliği destekleyin.

2. Öğrencilerin karar verme ve yönlendirme fırsatları aracılığıyla özerkliğini destekleyin. Motivasyon ve olumlu duyguları artırmak için özerklik duygularının desteklenmesi önemlidir. Bu, öğrencilere aktif karar vericiler olmaları için seçenekler ve fırsatlar sunarak ve öğrencilerin bakış açılarını kabul ederek sağlanabilir.

3. Tanımlama ve aktif katılım için fırsatlar sağlayan kişisel olarak alakalı, ilginç aktiviteler seçin. Öğrencilerin değer ve ilgisini desteklemedeki temel ilke, öğrencilere doğası gereği ilginç, kişisel olarak alakalı ya da gerçek dünyayla açık bağlantılar kuran işler veya etkinliklere aktif olarak katılma fırsatı sağlamaktır.

4. Öğrenmeyi ve anlamayı vurgulayın ve performansı, rekabeti ve sosyal karşılaştırmayı vurgulamayın. Bu ilke öğrenme hedefini desteklemekte, performans hedefini ise azaltmaktadır.

5. Öğrenciler ve öğretmenler arasında ilişki ve aidiyet duygularını destekleyin. Öğretmenlerle olumlu bir bağ hissetmek, öğrencilerin içsel motivasyonunu artırmaya yardımcı olur. Akranlarla bağlantı da önemlidir. Sınıf arkadaşlarına bağlı hisseden öğrenciler daha olumlu duygusal katılım göstermektedirler.

Becker ve diğ. (2014), öğretmenlerin açık ve anlaşılır açıklamalar kullanarak, öğrencilerin kontrol değerlendirmelerini teşvik edebileceklerini (yani öğrencilerin akademik yeteneklerinin başarı sonuçlarına yol açacağına dair beklentileri) belirtmektedirler. Dahası, konuyu gerçek dünyadaki durumlara bağlayarak ve coşkulu bir şekilde öğretmek öğretmenler öğrencilerin değer değerlendirmelerini geliştirebilirler (yani öğrencilerin yararlılığa ilişkin yargıları veya bilgi alanının, etkinliklerin ve sonuçların ilgililik düzeyi). Hascher (2010) yalnızca öğrenme durumunun değil, aynı zamanda öğrenme bağlamı ve öğrenme materyallerinin de duygusal potansiyel taşıdığını ifade etmektedir.

Öğrenciler, öğrenmelerini öz-düzenleme konusunda yetenekli ve motive oldukları ölçüde, öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleyici öğrenme ortamları, öğrencilerin kontrol duygusunu, öğrenmeye değer vermesini ve sonuçta ortaya çıkan duyguları artırmaktadır. Ayrıca, öğrencilere işbirliğinden faydalanmak için sosyal yeterliliklerin sağlanması koşuluyla

işbirlikli öğrenme yararlı olabilir. Benzer şekilde, öğretmenlerin algılanan kontrolü, değerleri ve duyguları, okullarının öğretmen kadroları içindeki özerklik ve işbirliği koşullarından büyük ölçüde etkilenir (Pekrun ve diğ., 2007)

Sonuç olarak araştırmalar, öğrenci ve öğretmen duygularının pek çok bilişsel, güdüsel, duyuşsal özellikler üzerinde önemli etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin öncelikle kendi duyguları ve öğrencilerin duygularına ve bu duygular üzerinde kendi rollerine ilişkin farkındalık geliştirmeleri önem taşımaktadır. Olumlu duyguları artıracak öğretim ortamlarının yapılandırılması kuşkusuz öğretmenlerin öğretimsel uygulamalarına bağlıdır.

Kaynakça

- Alpaslan, M. M., Ulubey, Ö. (2017). Öğretmen Duygu Ölçeğinin Türk Kültürüne uyarlanması. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12/25, 119-130.
- Argon, T. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları duygu durumlarını okul yöneticilerinin dikkate alıp almamalarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 377-404
- Artino Jr, A. R., Holmboe, E. S., Durning, S. J. (2012). Control-value theory: Using achievement emotions to improve understanding of motivation, learning, and performance in medical education: AMEE Guide No. 64. *Medical Teacher*, 34:3, e148-e160
- Atmaca, Ç., Rızaoğlu, F., Türkdoğan, T., Yaylı, D. (2020). An emotion focused approach in predicting teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 90, 103025.
- Becker, E. S., Götz, T., Morger, V., Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions – An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43:15-26.
- Cüceloğlu, D., Erdoğan, İ. (2016). Öğretmen olmak: Bir Can'a dokunmak. İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.
- Dettmers, S., Trautwein, U., Lüdtke, O., Goetz, T., Frenzel, A. C., Pekrun, R. (2011). Students' emotions during homework in mathematics: Testing a theoretical model of antecedents and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology* 36, 25–35
- Frenzel, A. C. & Stephens, E. J. (2013). Emotions. In N. C. Hall & T. Goetz (Eds.), *Emotion, motivation and self-regulation: A handbook for teachers* (1-56). Bingley, UK:Emerald.
- Frenzel, A. C (2014) Teacher emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink Garcia (Eds.) *International handbook of emotions in education*. New York: Routledge.
- Gläser-Zikuda, M., Stuchlíková, I., Janík, T. (2013). Emotional aspects of learning and teaching: Reviewing the field – Discussing the issues. *Orbis Scholae*, 7 (2) 7–22.
- Goetz, T., Bieleke, M., Gogol, K., Van Tartwijk, J., Mainhard, T., Lipnevich, A. A., Pekrun, R. (2021). Getting along and feeling good: Reciprocal associations between studentteacher relationship quality and students' emotions. *Learning and Instruction*, 71, 101349.
- Güven, S., Dündar, A., Dinçsoy, K. (2017). Sınıf öğretmenleri sınıfta duygularını nasıl yönlendirirler ve duygu yönetimini nasıl sağlarlar? *International Journal of Language Academy*. 5/4, 493/505.

- Hagenauer, G., Gläser-Zikuda, M., Moschner, B. (2018) University students' emotions, life-satisfaction and study commitment: a self-determination theoretical perspective, *Journal of Further and Higher Education*, 42:6, 808-826.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14, 835–854.
- Hascher, T. (2010). Learning and Emotion: perspectives for theory and research. *European Educational Research Journal*, 9, 1
- Keller, M. M., Frenzel, A. C., Goetz, T., Pekrun, R., Hensley, L. (2014). Exploring teacher emotions: A literature review and an experience sampling study. In P. W. Richardson, S. A. Karabenick, H. M. G. Watt (Eds.) *Teacher motivation: Theory and practice*. New York: Routledge.
- Koç, C. (2016). Okulda umut. A. Demirli Yıldız (Edit.). *Pozitif psikoloji bağlamında umut*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Lavy, S., Eshet, R. (2018). Spiral effects of teachers' emotions and emotion regulation strategies: Evidence from a daily diary study. *Teaching and Teacher Education*, 73, 151-161.
- Lazarides, R. Buchholz, J. (2019). Student-perceived teaching quality: How is it related to different achievement emotions in mathematics classrooms?. *Learning and Instruction*, 61, 45–59.
- Linnenbrink Garcia, L., Patall, E. A., Pekrun, R. (2016). Adaptive motivation and emotion in education: Research and principles for instructional design. *Behavioral and Brain Sciences*, 3(2) 228–236
- Mainhard, T., Oudman, S., Hornstra, L., Bosker, R. J., Goetz, T. (2018). Student emotions in class: The relative importance of teachers and their interpersonal relations with students. *Learning and Instruction*, 53, 109-119.
- Obergriesser, S., Stoeger, H. (2020). Students' emotions of enjoyment and boredom and their use of cognitive learning strategies – How do they affect one another? *Learning and Instruction*, 66, 101285.
- Pekrun R, Frenzel AC, Goetz T, Perry R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In: Schutz PA, Pekrun R, editors. *Emotion in education*. Burlington, MA: Academic Press. pp 13–36
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educ Psychol Rev*, 18: 315-341.
- Pekrun, R. (2009). Emotions at school. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.) *Handbook of motivation at school*. New York: Routledge.
- Pekrun, R. (2014). Emotions and learning. International Academy of Education (IAE).

- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K., Goetz, T. (2014). Achievement Emotions and Academic Performance: Longitudinal Models of Reciprocal Effects. Philadelphia: American Educational Research Association.
- Pekrun, R., Linnenbrink Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, C. Wylie (Eds.) Handbook of research on student engagement. New York: Springer
- Pekrun, R., Linnenbrink Garcia, L. (2014). Introduction to Emotions in Education In R. Pekrun & L. Linnenbrink Garcia (Eds.) International handbook of emotions in education. New York: Routledge.
- Pekrun, R., Perry, R. P. (2014). Control-Value Theory of achievement emotions In R. Pekrun & L. Linnenbrink Garcia (Eds.) International handbook of emotions in education. New York: Routledge.
- Schutz, P. A., Lanehart, S. L. (2002) Introduction: Emotions in education, *Educational Psychologist*, 37:2, 67-68.
- Sutton, R. E. (2005). Teachers' emotions and classroom effectiveness: Implications from recent research. *The Clearing House*, 78, 5, 229-234.
- Yöndem, Z. D., Bıçak, B. (2008). Öğretmen adaylarının öfke düzeyi ve öfke tarzları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5, 2.

Bölüm 40

FARKLI TÜRDE LİSELERE DEVAM EDEN ÖĞRENCİLERİN EMPATİK EĞİLİMLERİ İLE İLETİŞİM BECERİLERİ ARASINDA İLİŞKİNİN İNCELENMESİ



Cemile GÜR¹
Aygen ÇAKMAK²

¹ ¹ Çocuk Gelişimci, Osmaniye Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü, Osmaniye.

² Doç.Dr., Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü, Kırıkkale.

GİRİŞ

Kişilerarası iletişim ve birbirini anlamaya çalışmak, toplum içinde sağlıklı ilişkiler kurmanın merkezinde önemli bir yere sahiptir. Bunun için gerekli özelliklerden biri de empati yeteneğidir (Acet, Karademir, Gökçeçek, 2017). Carl Rogers empatiyi bireyin karşısındaki kişilerin duygularına duyarlı olmak olarak tanımlamıştır (Akkoyun 1983). Empatiden, başka birinin duygu durum bağlamını anlama ve paylaşma olarak da söz edilmektedir (Steffgen, König, Pfetsch, Melzer, 2011). Hem sosyal gelişimimizin hem de psikolojik gelişimimizin sağlıklı olması için çevremizdeki insanları anlamamız gerekir. Empati, insanları daha iyi anlamak ve insanlarla olumlu ilişkiler kurmak için gereklidir ve bu yeteneği gelişmiş olan insanların iletişimi daha başarılıdır (Acet, Karademir, Gökçeçek, 2017). İletişim bilgi, duygu ve düşüncelerin karşı tarafa aktarılması ya da anlamlandırılmasıdır (Baltaş ve Baltaş 1995 Akt. Aydoğan ve Kahraman 2019; Dökmen 2011). İnsan sosyal bir varlık olduğu için öncelikle çevresinde yer alan diğer insanlarla iletişim kurmak durumundadır. İletişim becerisi, empatiyi ve saygıyı temeline alan , konuşmasını somutlaştırarak kendisini karşısındaki insana uygun bir şekilde aktarabilme, ben dili kullanarak duygu ve düşünceleri karşı tarafa iletebilme, etkin dinleyebilme, başkalarının kişisel alanlarına müdahale etmeden kendi haklarını savunabilme, sözel ve sözel olmayan iletileri birbiriyle uyumlu bir şekilde kullanabilme, bireyin toplum içinde yaşamasını kolaylaştıran ve bireyin çevresindeki kişilerle ilişkiler kurabilmesini sağlayan öğrenilmiş davranışlardır (Yüksel ve Şahin, 2010).

Özellikle ergenlik dönemi, ergenin duygusal anlamda bağımsızlığını ilan ettiği, cinsiyete uygun rollerin geliştirildiği, ergenin kendine ait bir takım değerler sistemini oluşturduğu, toplumsal rollerin geliştirilmesine yönelik önemli kararların alındığı yıllar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu dönemde ergen için çevresi özellikle eğitimini sürdürdüğü okul çevresi onun sosyalleşmesi, iletişimde bulunması ve iletişim tarzının gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Aral vd. 2000). Ergenlerin birçok beceriyi okulda kazanması nedeniyle davranışları ve tutumları ergenin iletişim becerilerinde yansımaktır. Sağlıklı iletişim becerilerinde empatik eğilimin de önemli olduğu düşünüldüğünde ergenin gelecekte sağlıklı ilişkiler kurabilmesi, toplumla barışık bir yaşam sürmesinde etkili olmaktadır.

Farklı türde liselere devam durumunun ergenlerin iletişim becerileri ile empatik eğilimlerini etkiyebileceği düşünülerek, araştırmada farklı türde liselere devam eden birinci sınıf öğrencilerinin empatik eğilimleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi, empati eğilimleri ve iletişim becerilerinde öğrencilerin okul türü ve cinsiyet değişkenlerinin farklılık oluşturma oluşturmadağının incelenmesi amaçlanmıştır.

2.GEREÇ VE YÖNTEM

2.1 Amaç

Bu araştırma, farklı türde liselere devam eden birinci sınıf öğrencilerinin empati eğilimleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek, empati eğilimleri ve iletişim becerilerinde öğrencilerin okul türü ve cinsiyet değişkenlerinin farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır.

2.2. Araştırma Deseni

Araştırmada, geçmişte yaşanan ya da şu anda var olan bir durumu mevcut şekliyle açıklamaya çalışılması yönünde genel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model de araştırmadaki durum, birey ya da nesneler olduğu gibi açıklanmaya çalışılır. genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2012).

2.3. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubuna, 2019-2020 eğitim öğretim yılında, Kırıkkale il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, İmam Hatip Lisesi Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Spor Lisesi ve Güzel Sanatlar Lisesi olmak üzere altı farklı lise türüne devam eden 242 öğrenci dahil edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilere ve ailelerinin demografik bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya dahil edilen öğrenci ve ailelerine ait demografik bilgiler

Cinsiyet	n	%
Kız	137	56,6
Erkek	105	43,4
Okul Türü		
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	63	26,0
İmam Hatip Lisesi	29	12,0
Fen Lisesi	26	10,7
Spor Lisesi	31	12,8
Anadolu Lisesi	62	25,6
Güzel Sanatlar Lisesi	31	12,8
Baba Öğrenim Düzeyi		
Okur yazar	27	11,2
Ortaokul	52	21,5
Lise	114	47,1
Üniversite	49	20,2
Anne Öğrenim Düzeyi		
Okuryazar	54	23,3
Ortaokul	89	36,8

Lise	73	30,2
Üniversite	26	10,7
Gelir durumu		
Gelir giderin altında	16	6,6
Gelir gidere eşit	178	73,6
Gelir giderin üstünde	48	19,8
Kardeş Sayısı		
Tek çocuk	16	6,6
Bir	55	22,7
İki ve üzeri	171	70,7

Tablo 1’de, araştırmaya katılan öğrencilerin %56,6’sının kız, %43,4’ü erkektir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %26,0’sı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesine, % 12,0’ı İmam Hatip Lisesine, %10,7’si Fen Lisesine, % 12,8’i Spor Lisesine, %25,6’sı Anadolu Lisesine, %12,8’i Güzel Sanatlar Lisesine devam etmektedir. Öğrencilerin %47,1’ inin babaları lise mezunu iken, %36,8’ inin anneleri ortaokul mezunudur. %73,6’sı gelir durumunu gelir gidere eşit olarak belirtmiş, %70,7’sinin ise iki ve üzeri kardeşi olduğu görülmektedir.

2.4 Veri Toplama Araçları

Araştırmada, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin demografik özelliklerine ait bilgileri elde etmek amacıyla “Genel Bilgi Formu”, öğrencilerin empati becerilerini değerlendirmek amacıyla Kaya ve Siyez (2010) tarafından geliştirilen “Empatik Eğilim Ölçeği” ve öğrencilerin iletişim becerilerini değerlendirmek amacıyla Owen ve Bugay (2014) tarafından geliştirilen “İletişim Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır.

2.4.1 Genel Bilgi Formu

Genel Bilgi Formu’nda; araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, okul türü, anne-baba öğrenim düzeyi, gelir durumu ve kardeş sayısına ait sorular yer almaktadır

2.4.2 Empatik Eğilim Ölçeği

Kaya ve Siyez (2010)’in hem ergenlerin hem de çocukların empati düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirdikleri “Empatik Eğilim Ölçeği”; duygusal ve bilişsel iki alt boyuttan ve likert tipi 17 sorudan oluşmaktadır. Ölçek “Çocuk Formu” ve “Ergen Formu” olmak üzere iki formdan oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu lise birinci sınıf öğrencileri oluşturduğu için ölçeğin “Ergen Formu” kullanılmıştır. Ergen formu için Bartlett Testi ($X^2=2843.160$, $df=136$, $p<.000$), KMO değeri ise .91, anlamlı bulunmuştur. Duygusal empati alt boyutundaki maddelerin faktör yükleri .49 ile .66, bilişsel empati alt boyutundaki maddelerin faktör yükleri .56 ile .76 arasında değişmektedir.

KA-Sİ EEÖ Ergen Formu'nun Cronbach Alfa katsayısı,.87, duygusal empati ve bilişsel empati alt boyutları için .82 bulunmuştur. Ölçeğin tümü için güvenirlik katsayısı.75, bilişsel empati alt boyutu için .69 ve duygusal empati alt boyutu için .73 olarak belirlenmiştir. Bilişsel empati ile duygusal empati alt boyut puanları ile tüm ölçek puanları arasında korelasyon sırasıyla .95 ve .87'dir. Bilişsel empati ve duygusal empati alt boyutları arasında ise korelasyon .68 bulunmuştur. Ölçekten duygusal empati ile bilişsel empati puanları ve iki alt boyutun toplamından toplam empatik eğilim puanı elde edilmektedir. Empatik eğilim ölçekten alınan puanlar arttıkça artmaktadır.

Bu çalışmaya ait duygusal empati alt boyutuna ait Cronbach Alfa katsayısı .83, bilişsel empati için .82, ölçeğin tümü için Cronbach Alfa katsayısı .88 olarak bulunmuştur.

2.4.4 İletişim Becerileri Ölçeği

Bugay ve Owen (2014) tarafından geliştirilen İletişim Becerileri Ölçeği; Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim, İletişim İlkeleri ve Temel Beceriler, İletişim Kurmaya İsteklilik ve Kendini İfade Etme olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır.

KMO değeri .84, ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri .30-.70 arasında değişmekte olup, iç tutarlık katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Test tekrar test sonucunda Cronbach alfa değeri .899 olarak bulunmuştur.

Bu çalışmaya ait iletişim becerileri ölçeğinin tümü için Cronbach Alfa katsayısı .89 olarak bulunmuştur.

Araştırmada öğrencilerin empati becerileri alt boyutları ile toplam empati becerileri puan ortalamaları ve toplam iletişim becerisi puan ortalamaları dikkate alınmıştır.

2.5 Veri Toplama Yöntemi

Araştırmada ilk olarak Kırıkkale İl Milli Eğitim Müdürlüğünden resmi izinler alınmıştır. Araştırma verileri 2019-2020 eğitim öğretim yılının birinci döneminde uygulama yapılacak okullardaki okul müdürleri ve rehber öğretmenleri ile görüşülerek öğrenciler için uygun olan derslerin gün ve saatleri belirlenerek toplanmıştır. Öğrencilere araştırmanın amacı ile Genel Bilgi Formu, Ka-Si Empatik Eğilim Ölçeği, İletişim Becerileri Ölçeği'ne ilişkin gerekli açıklamalar yapılarak bilgilendirilmiştir. Genel Bilgi Formu, Ka-Si Empatik Eğilim Ölçeği ve İletişim Becerileri Ölçeği her okuldan lise birinci sınıfa devam eden öğrenciler tarafından doldurulmaları istenmiş ve 242 öğrenciye ulaşılmıştır.

2.6. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Empatik Eğilim Ölçeğine ilişkin alt boyutlar ve İletişim Becerileri Ölçeğine ilişkin toplam iletişim becerileri puanlarının normale yakın dağılıp dağılmadığını Kolmogorov-Smirnov testiyle belirlenmiştir (Büyüköztürk,2019). Araştırmada kullanılan Empatik Eğilim Ölçeği ve İletişim Becerileri Ölçeğine ilişkin normallik testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Veriler normal dağılım gösterdiğinden verilerin analizinde Tek Yönlü Varyans analizi, t- testi, ve Pearsan Momentler Çarpımı Korelasyon tekniği kullanılmıştır. Gruplar arası farklılık için Tukey Testi yapılmıştır.

Sonuçlar $p<0,05$ ve $p<0,01$ anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Tablo 2. Empatik Eğilim ve İletişim Becerileri puanlarına ilişkin normallik analizi sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov testi			Basıklık Çarpıklık	
	z	sd	p	Skewness	Kurtosis
Duygusal Empatik	,080	,238	,001	-,290	-,579
Bilişsel Empatik	,126	,238	,000	-,702	-,027
Toplam Empatik Eğilim	,073	,238	,004	-,295	-,426
Toplam iletişim Becerileri	,061	,238	,030	-,499	,376

Tablo 2’de Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda; öğrencilerin empatik eğilim ölçeği ile iletişim becerileri ölçeğine ait dağılımların normal olmadığı belirlenmiştir ($p<05$). Yapılan analiz sonuçlarına göre, empatik eğilim ölçeği ve iletişim becerileri ölçeğine Skewness ve Kurtosis değerlerinin -1,5, +1,5 aralığında olması normal dağılım için yeterli olduğunu göstermektedir (Tabachnick and Fidell, 2013).

3. BULGULAR

Bu araştırma, farklı türde liselere devam eden birinci sınıf öğrencilerinin empati eğilimleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek, empati eğilimleri ve iletişim becerilerinde öğrencilerin okul türü ve cinsiyet değişkenlerinin farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Öğrencilerin empatik eğilimleri ile iletişim becerilerine ilişkin bulgular Tablo 3- Tablo 7 arasında sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerin okul türüne göre empatik eğilim ölçeği tek yönlü varyans analizi sonuçları

Ölçek	Okul Türü	n	$\bar{x}$	SS	F	p
Duygusal Empati	Mesleki ve Teknik Anadolu L.	63	29,14	6,01	1,78	,116
	İmam Hatip Lisesi	29	30,20	5,43		
	Fen Lisesi	26	31,26	5,88		
	Spor Lisesi	31	32,38	5,67		
	Anadolu Lisesi	62	30,98	6,34		
	Güzel Sanatlar Lisesi	31	29,00	6,29		
Bilişsel Empati	Mesleki ve Teknik Anadolu L.	63	21,80	4,77	1,298	,265
	İmam Hatip L.	29	20,93	4,02		
	Fen Lisesi	26	23,15	3,68		
	Spor Lisesi	31	22,29	4,79		
	Anadolu Lisesi	62	22,93	3,69		
	Güzel Sanatlar Lisesi	31	21,51	5,45		
Toplam Empatik Eğilim	Mesleki ve Teknik Anadolu L.	63	50,87	9,55	1,586	,165
	İmam Hatip Lisesi	29	51,13	8,34		
	Fen Lisesi	26	54,42	8,14		
	Spor Lisesi	31	54,67	9,92		
	Anadolu Lisesi	62	53,88	8,93		
	Güzel Sanatlar Lisesi	31	50,51	10,96		

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

Tablo 3 incelendiğinde; empatik eğilim ölçeğinin duygusal empati alt boyutunda spor lisesine devam eden öğrencilerin puan ortalamalarının ($\bar{x}=22,29$), bilişsel empati alt boyutunda ise fen lisesine devam eden öğrencilerin puan ortalamalarının ($\bar{x}=54,42$), diğer lise türlerine devam eden öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak yapılan analiz sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin duygusal empati ($F=1,78$; $p=,116 >,05$) ile bilişsel empati alt boyutu ($F=1,298$; $p=,265 >,05$) ve toplam empatik eğilim ($F=1,586$; $p=,165 >,05$) puan ortalamalarında okul türünün anlamlı farklılık yaratmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin cinsiyete göre empatik eğilim ölçeği puan ortalamalarına ilişkin t-testi sonuçları

	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Duygusal Empati	Kız	137	31,37	6,31			
	Erkek	105	29,03	5,47	238	3,007	,003**
Bilişsel Empati	Kız	137	22,91	4,30			
	Erkek	105	21,16	4,43	238	3,089	,002**
Toplam Empatik Eğilim	Kız	137	54,25	9,54			
	Erkek	105	50,17	8,79	238	3,378	,001**

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

Tablo 4’de öğrencilerin cinsiyete göre empatik eğilim ölçeği alt boyutları ile empatik eğilim ölçeği toplam puan ortalamalarına ait t-testi sonuçları verilmiştir. Tablo incelendiğinde kız öğrencilerin duygusal empati alt boyutu ($\bar{x}$ =31,37), bilişsel empati alt boyutu ($\bar{x}$ =22,91) ile toplam empatik eğilim puan ortalamaları ($\bar{x}$ =54,25) erkek öğrencilerden daha yüksektir. Analiz sonucunda cinsiyet değişkeni öğrencilerin duygusal empati ($t_{(238)}=3,007$, $p<,05$) ile bilişsel empati alt boyutundan alınan puan ortalamaları ($t_{(238)}=3,089$, $p<,05$) ile toplam empatik eğilim puan ortalamalarında ($t_{(238)}=3,378$, $p<,05$) anlamlı bir farklılık oluşturmuştur.

Tablo 5. Öğrencilerin okul türüne göre iletişim becerileri ölçeği tek yönlü varyans analizi sonuçları

	Okul Türü	n	$\bar{x}$	SS	F	p
Toplam İletişim Becerileri	Mesleki ve Teknik Anadolu L.	63	92,83	18,13		
	İmam Hatip L.	29	96,55	12,35		
	Fen Lisesi	26	98,92	11,87		
	Spor Lisesi	31	96,32	18,17		
	Anadolu Lisesi	62	98,43	14,69		
	Güzel Sanatlar Lisesi	31	94,22	12,12		

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

Tablo 5 incelendiğinde; iletişim becerileri ölçeğinin fen lisesine devam eden öğrencilerin puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =98,92), diğer lise türlerine devam eden öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak yapılan analiz sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin okul türü değişkeni toplam iletişim becerileri puanlarında anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir ($F=1,103$; $p=,359>,05$).

Tablo 6. Öğrencilerin cinsiyete göre iletişim becerileri ölçeği puan ortalamalarına ilişkin t-testi sonuçları

	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Toplam İletişim	Kız	137	96,53	15,67	236		
Becerileri	Erkek	105	95,30	14,98		,255	,614

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

Tablo 6’da öğrencilerin cinsiyete göre iletişim becerileri ölçeği toplam puan ortalamalarına ait t-testi sonuçları verilmiştir. Tablo incelendiğinde kız öğrencilerin toplam iletişim becerileri ($\bar{x}$ =96,53) puan ortalamalarının erkek öğrencilerin ($\bar{x}$ =95,30) puan ortalamalarına göre daha yüksektir. Ancak yapılan analiz sonucunda cinsiyet değişkeni öğrencilerin toplam iletişim becerileri puan ortalamalarında ($t_{(236)}$,255, $p>,05$) anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

Tablo 7. Öğrencilerin iletişim becerileri ölçeği ile empatik eğilim ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarına ilişkin pearson korelasyon analizi sonuçları

		Duygusal	Bilişsel	Toplam
		Empati	Empati	Empatik
	r	,624	,603	,691
	p	,000**	,000**	,000**
İletişim Becerileri	n	242	242	242

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

Tablo 7’de öğrencilerin iletişim becerilerinden aldıkları puanlar ile empatik eğilim ölçeğinin duygusal ($r=,624$, $p<0,01$), bilişsel ($r=,603$, $p<0,01$) ve toplam empatik eğilim ($r=,691$, $p<0,01$) puanları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde farklı türde liselere devam eden birinci sınıf öğrencilerinin empati eğilimleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelemesi, çeşitli değişkenlerin empati eğilim ile iletişim becerileri puanlarında farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlenmesi sonucunda elde edilen bulgular tartışılmıştır.

Araştırma bulgularında, empatik eğilim ölçeğinin duygusal empati alt boyutunda spor lisesine devam eden öğrencilerin puan ortalamalarının, bilişsel empati alt boyutunda ise fen lisesine devam eden öğrencilerin puan ortalamalarının diğer lise türlerine devam eden öğrencilere göre

daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak okul türünün empatik eğilim puanlarında anlamlı farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. Liselerin başarı ve akademik puanlarına göre okul türlerine ayrıldığını göz önüne aldığımızda fen lisesine devam eden öğrencilerin bilişsel empati puan ortalamalarının bu yüzden yüksek olduğu düşünülebilir. Yine spor lisesine devam eden öğrencilerin yetenek ve becerilerine göre okula alınmaları ve bu şekilde desteklenmeleri duygusal empati alt boyutu puan ortalamalarının yüksek olmasını açıklayabilir.

Lise 1.sınıfa giden öğrencilerin cinsiyete göre empatik eğilimleri incelendiğinde; kız öğrencilerin bilişsel empati, duygusal empati, ile toplam empatik eğilim puan ortalamalarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu, analiz sonucuna göre öğrencilerin bilişsel empati alt boyutu, duygusal empati alt boyutu puan ortalamaları ile toplam empatik eğilim puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Kız öğrencilerin empatik eğilim puanlarının yüksek olması erkek öğrencilere göre karşısındakinin duygu ve düşüncelerini anlayıp, empatik eğilim becerileri konusunda daha yeterli olmalarından kaynaklanabilir. Akbulut ve Sağlam (2010) sınıf öğretmenlerinin empati düzeylerini inceledikleri araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri ile empatik eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu, empatik eğilim puan ortalamalarının kadın sınıf öğretmenlerin, erkek sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Karcı (2011) iletişim meslek lisesi öğrencilerinin empatik iletişim becerilerini incelemiş ve kız öğrencilerin empatik iletişim becerilerinin, erkek öğrencilerden daha gelişmiş olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu da, kız öğrencilerin empatik iletişim kurmada daha başarılı olduklarını göstermektedir. Çetinkaya (2011) yaptığı araştırmada ise kız ve erkek üniversite öğrencilerin empati beceri düzeyleri arasında kızların lehine anlamlı düzeyde bir fark belirlemiştir. Gemci (2012) 8. sınıfa giden öğrencilerin empati becerilerinde cinsiyete göre anlamlılık bulmuş, Aydoğan ve Kahraman (2019) ise empatik ilgi-sempati açısından da kızların erkeklerden daha iyi olduğunu saptamışlardır.

Araştırma bulgularında iletişim becerileri ölçeğinin fen lisesine devam eden öğrencilerin puan ortalamalarının, diğer lise türlerine devam eden öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak yapılan analiz sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin toplam iletişim becerileri puan ortalamalarında okul türünün anlamlı farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. Bu araştırma bulgusu çalışılan çalışma grubunun az olmasından dolayı kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırma bulgularından farklı olarak Gers (2012) yapmış olduğu bir araştırmada farklı lise türlerine devam eden öğrencilerin iletişim becerilerini değerlendirmiş ve araştırma sonucunda farklı lise türlerine devam eden öğrencilerin iletişim becerilerinin farklılaştığını saptamıştır.

Lise 1. sınıfa giden öğrencilerin cinsiyete göre iletişim becerileri incelendiğinde kız öğrencilerin toplam iletişim becerileri puan ortalamalarının erkek öğrencilerin toplam iletişim becerileri puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak yapılan analiz sonucuna göre öğrencilerin toplam iletişim becerileri puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Bu durum cinsiyetler arasında iletişimin farklılaşmadığını hangi cinsiyette olursa olsun iletişimi farklı algılamadıkları şeklinde yorumlanabilir. Araştırma sonucuna paralel olarak Bingöl ve Demir (2011) Amasya Sağlık Yüksekokulu öğrencilerinin iletişim becerilerini inceledikleri çalışmalarında cinsiyetin iletişim becerileri üzerinde anlamlı farklılık yaratmadığını saptamışlardır. Araştırma bulgularından farklı olarak Tepeköylü ve ark. (2009) araştırmalarında kız öğrencilerin karşı cinsiyetteki öğrencilere göre iletişim puanlarının daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir.

Araştırma bulgularında öğrencilerin iletişim becerilerinden aldıkları puanlar ile empatik eğilim ölçeğinin duygusal, bilişsel ile toplam empatik eğilim puanları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bir diğer ifadeyle empatik eğilim becerileri ile iletişim becerilerin biri artarken diğeri de artış göstermektedir. Empati ile iletişimin birbiriyle ilişkili olduğunu araştırma bulguları da doğrulamaktadır. Çünkü birey karşıdaki kişinin kendini anladığını ve anlamaya çalıştığını hissettiğinde daha kolay iletişim kurabilmekte ve kendini daha rahat ifade edebilmektedir. Araştırma bulgularına paralel olarak Erkan ve Avcı (2014) çalışmalarında empatik eğilimin bireylerin iletişim becerilerinde önemli olduğu ve iletişim esnasında, birey anlaşıldığını hissettiğinde, kendini daha rahat ifade edebildiği belirtilmektedir. Akgün Şahin ve Kardaş Özdemir (2015) çalışmalarında hemşirelerin iletişim ile empati becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Bir başka çalışmada ise Apaydın Demirci ve İkiz (2017) çocuk gelişimi lisans bölümü öğrencilerinin iletişim becerileri ile empati becerileri arasında orta düzeyde bir anlamlılık saptamışlardır.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıda bazı öneriler sunulmaktadır:

Okullarda öğrencilerin empatik eğilim ve iletişim becerileri düzeyleri değerlendirilerek empati ve iletişim becerileri düşük olan öğrencilere iletişim ve empatik beceri eğitimleri düzenlenebilir. Empati ve iletişim becerilerinin bireyin yaşamını daha kaliteli hale getirdiğini öngörerek temel beceriler sınıfına dahil olabilmektedir. Bu nedenle de hem ailelere hem okul yönetimine hem de öğrencilere yönelik eğitimler, seminerler ve çeşitli etkinlikler düzenlenebilir. Bireylerin empati ile iletişim

becerilerinin artırılması için, güvenilir ve aynı zamanda demokratik ev ve okul ortamı oluşturulmalıdır. Literatür tarandığında bu doğrultuda yapılan araştırmaların çoğunun çalışma grubunu üniversite öğrencilerinin oluşturduğu görülmüştür. Bundan sonraki yapılan araştırmalar daha büyük bir çalışma grubuyla ilkokul, ortaokul ve lise öğrencileriyle tekrar yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Acet, M., Karademir, T., & Gökçiçek, S. (2017). Analysis of the Influence of Adolescence Period Sport Activities on Emphatic Tendency. *Universal Journal of Educational Research*, 5(2), 186-193.
- Akbulut, E., & Sağlam, H. İ. (2010). Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 1069-1083.
- Akgün Şahin Z. & Kardaş Özdemir F. (2015). Hemşirelerin iletişim ve empati beceri düzeylerinin incelenmesi. G. O. P. Taksim E. A. H. JAREN 2015;1:1-7
- Akkoyun, F. (1983). Empatik olmak, değeri anlaşılmamış bir varoluş şeklidir. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(16), 103-124.
- Apaydın Demirci, Z., & İkiz, S. (2017). Çocuk gelişimi öğrencilerinin iletişim becerileri ve empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişki: Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(54), 678-685.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş. & Çimen, S. (2001). *Çocuk Gelişimi 2*. İstanbul: Ya-Pa.
- Aydoğan, B., & Kahraman, S. (2019). Mühendislik, psikoloji ve tiyatro bölümlerinde okumakta olan üniversite öğrencilerinde iletilim ve empati becerilerinin karşılaştırılması. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 287-298.
- Bingöl, G., & Demir, A. (2011). Amasya sağlık yüksekokulu öğrencilerinin iletişim becerileri. *Göztepe Tıp Dergisi*, 26(4), 152-159.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem Akademi.
- Çetinkaya, Ö., & Alparslan, A. M. (2011). Duygusal zekânın iletişim becerileri üzerine etkisi: üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(1), 363-377.
- Dökmen, Ü. (2011). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Remzi.
- Erkan, Z., & Avcı, R. (2014). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri: Mizaç ve karakter özelliklerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 84-94.
- Gemci, H. (2012). İlköğretim 8.sınıf öğrencilerine uygulanan etkili iletişim ve empatik beceri eğitiminin öğrencilerin iletişim ve empatik becerilerine etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İzmir.

- Gers, Gümüş Z.(2012).Farklı türlerdeki liselere devam eden ergenlerin iletişim becerilerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. *Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karcı, Y. (2011). İletişim meslek lisesi öğrencilerinin empatik iletişim beceri düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk İletişim*, 6(4), 155-167.
- Kaya, A., & Siyez, D. M. (2010). KA-SI çocuk ve ergenler için empatik eğilim ölçeği: geliştirilmesi geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 25(156), 110-125.
- Owen, F. K., & Bugay, A. (2014). İletişim becerileri ölçeği'nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 51-64.
- Steffgen, G., König, A., Pfetsch, J., & Melzer, A. (2011). Are cyberbullies less empathic? adolescents' cyberbullying behavior and empathic responsiveness. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 14(11), 643-648.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics. Boston:Pearson.
- Tepeköylü, Ö., Soytürk, M., & Çamlıyer, H. (2009). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu (BESYO) Öğrencilerinin İletişim Becerisi Algılarının. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 115-125. doi:10.1501/Sporm_0000000160
- Yüksel Şahin, F. (1998). Grupla iletişim becerileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin iletişim beceri düzeylerine etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 22(110): 12-19.