ERPA
Educational Researches and Publications Association

SAKARYA ÜNİVERSİTESİ

ERPA 2019

International Congresses on Education

Sakarya/Turkey **19-22 June 2019**

Book of Proceedings

ISBN: 978-605-83418-7-6

www.erpacongress.com

ERPA

International Congresses on Education 2019

Sakarya/ Turkey

19-22 June 2019

BOOK OF PROCEEDINGS

All rights reserved. The ideas published in the book belong to the authors

ERPA International Congresses on Education 2019
BOOK OF PROCEEDINGS

© 2019, EDUGARDEN Bu kitabın tüm yayın hakları EDUGARDEN Org. Kongre ve Yay. San. ve Tic. Ltd. Şti.'ne ve yazarlara aittir. Anılan kuruluşun yazılı izni olmaksızın, kitabın tümünün elektronik, mekanik ya da fotokopi yoluyla basımı, yayımı, çoğaltım ve dağıtımı yapılamaz. Ancak yazarlar ve öğrenciler kişisel kullanım amacıyla kitabın bir bölümünü elektronik, mekanik ya da fotokopi yoluyla çoğaltıp kullanabilirler.

Kapak Tasarımı: Hasan Şeritoğlu
Web Tasarımı: Inst. Furkan AYDIN
Online Yayın Tarihi: Temmuz 2019
ISBN: 978-605-83418-7-6

EDUGARDEN ORG. KONGRE VE YAY. SAN. ve TİC. LTD. ŞTİ.
Başpınar Mah. Kemalpaşa Cad. No:6/11 54300 Hendek Sakarya TÜRKİYE
Sicil No: Merkez 26537
Hendek Vergi Dairesi: 324 044 9897
Mersis No: 0324 0449 8970 0011
Tel : +90 531 512 40 44
Faks : +90 264 295 69 56
e-posta: edugarden@yandex.com

Preface

Dear Colleagues,

Welcome to the ERPA International Congresses on Education 2019 which is held in Sakarya /Turkey. This privileged scientific event aims to contribute to the field of educational research. It has created the opportunity to bring scholars, the educational sciences, administers, councilors, educational experts, teachers, graduate students and civil society organizations and representatives together to share and discuss theoretical and practical knowledge in the scientific environment.

In the ERPA International Congresses on Education 2014 which was held in İstanbul, 280 participants from 28 countries participated with 355 presentations under 6 branches. 225 of the presented proceedings have been published in the journal of Procedia - Social and Behavioral Sciences (Vol. 152- 2014). In the ERPA International Congresses on Education 2015 which was held in Athens, we added two new branches to the program and ERPA International Congresses on Education 2015 had become like a roof conference in which presentations from 8 different branches was carried out at the same time. 450 participants from 33 different countries participated in ERPA International Congresses on Education 2015 and a total of 506 presentations were made. There were 361 oral presentations in 84 sessions, 56 poster presentations in 4 sessions, and 89 virtual presentations in 18 sessions. Each paper has been peer reviewed by the reviewers and at the end of the review process, a total of 140 papers were accepted for publication in SHS Web of Conferences (Vol. 26-2016) and 58 papers were accepted for publication in e-book of proceedings (ISBN: 978-605-83418-0-7). In the ERPA International Congresses on Education 2016 which was held in Sarajevo, 402 proceedings and 326 of which were accepted for presentation in the congress. 267 proceedings were accepted as singe oral presentation, 29 as interactive poster presentation and 30 as virtual presentation. Full texts have been peer reviewed by the reviewers and at the end of the review process, a total of 20 high quality papers were selected and accepted for publication in SHS Web of Conferences (Vol. 31-2016) and 141 papers were accepted for publication in E-Book of Proceedings (ISBN: 978-605-83418-0-7). In the ERPA International Congresses on Education 2017 which was held in Budapest/Hungary, 315 proceedings and 259 of which were accepted for presentation in the congress. 267 proceedings were accepted as singe oral presentation, 12 as interactive poster presentation and 66 as virtual presentation. Full texts have been peer reviewed by the reviewers and at the end of the review process, a total of 81 high quality papers were selected and accepted for publication in SHS Web of Conferences (Vol. 31-2017) and 215 papers were accepted for publication in E-Book of Proceedings (ISBN: 978-605-83418-3-8). In the ERPA International Congresses on Education 2018 which was held in İstanbul/Turkey, 557 proceedings and 418 of which were accepted for presentation in the congress. 341 proceedings were accepted as singe oral presentation, 9 as interactive poster presentation and 68 as virtual presentation. Full texts have been peer reviewed by the reviewers and at the end of the review process, a total of 72 high quality papers were selected and accepted for publication in SHS Web of Conferences (Vol. 48-2018) and 122 papers were accepted for publication in E-Book of Proceedings (ISBN: 978-605-83418-5-2).

In the ERPA International Congresses on Education 2019, we have received 281 proceedings and 235 of which were accepted for presentation in the congress. 167 proceedings were accepted as singe oral presentation, 5 as interactive poster presentation and 63 as virtual presentation. Special thanks are given to all the reviewers, the members of the Scientific Committee and Organizingcommittee. Ten branch congresses held concurrently in ERPA International Congresses on Education 2019;

- o ERPA International Educational Sciences Congress
- o ERPA International Science and Mathematics Education Congress
- o ERPA International Social Sciences Education Congress
- o ERPA International Health and Sports Science Education Congress
- o ERPA International Music and Fine Arts Education Congress
- o ERPA International Special Education Congress
- o ERPA International Computer Education and Instructional Technology Congress
- o ERPA International Language Education Congress
- o ERPA International Management of Education Congress
- o ERPA International Engineering and Architecture Education Congress

The main purpose in incorporating nine congresses within the scope of ERPA International Congresses on Education is to make the researchers aware of current trends in different fields, learn about the research conducted in different areas and help them discuss new trends and encourage interdisciplinary research. Therefore, the theme of the ERPA International Congresses on Education 2019 is *"Interdisciplinary Research in Education"*. Highlighting this theme does not mean underestimating or neglecting other important aspects of educational research and practice. Scholars from all over the world contributed to this unique event.

We would like to express our sincere thanks to all who took part in the organization of this International event. We would like to thank all, who contributed to the organization and helped to realize the conference with their generous intellectual support.

Assist. Prof. Dr. Ercan MASAL
General Coordinator of ERPA International Congresses on Education 2019

Honorary

Prof. Dr. Refik TURAN	: President of Turkish Historical Society, Turkey
Prof. Dr. Fatih SAVAŞAN	: Rector of Sakarya University, Turkey
Prof. Dr. Metin ORBAY	: Rector of Amasya University, Turkey
Prof. Dr. İlter KUŞ	: Rector of Balıkesir University, Turkey
Prof. Dr. Firdevs KARAHAN	: Dean of Sakarya University Faculty of Education
Prof. Dr. Mustafa KOÇ	: Dean of Duzce University Faculty of Education
Prof. Dr. Mustafa KANDEMİR	: Dean of Amasya University Faculty of Education
Prof.Dr. Hülya ÇALIŞKAN	: Dean of İstanbul University-Cerrahpaşa HAYEF
Prof.Dr. Özden TEZEL	: Dean of Osmangazi University Faculty of Education
Prof. Dr. Şenol BEŞOLUK	: Honorary President of ERPA, Turkey

General Coordinator

Assist. Prof. Dr. Ercan MASAL	: Member of ERPA Directory Board

Vice-General Coordinator

Assoc. Prof. Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN	: President of ERPA

Coordinators of Branches

Prof. Dr. İsmail ÖNDER	: Vice President of ERPA
Assoc. Prof. Dr. Fikret SOYER	: Sakarya Applied Sciences University
Prof. Dr. Bećir ŠABOTIĆ	: International Novi Pazar University
Prof. Dr. Jerono P. ROTICH	: North Carolina A & T State University
Assoc. Prof. Dr. Mustafa YILDIZ	: Gazi University
Assoc. Prof. Dr. Yuliya GORELOVA	: Kazan Federal University
Assoc. Prof. Dr. Gabor KISS	: Obuda University
Assoc. Prof. Dr. Melek MASAL	: Sakarya University
Assoc. Prof. Dr. Nektaria PALAIOLOGOU	: School of Education-UoWM
Assoc. Prof. Dr. M. Barış HORZUM	: Sakarya University
Assist. Prof. Dr. Makbule TOKUR KESGİN	: Abant İzzet Baysal University
Assist. Prof. Dr. Fidan ÖZBEY	: Düzce University
Assist. Prof. Dr. Dušica MİLENKOVİĆ	: University of Novi Sad
Dr. Marcel PIKHART	: University of Hradec Kralove
Prof. Dr. Laurentiu Gabriel TALAGHIR	: Galati University
Assist. Prof. Dr. Teodora Mihaela ICONOMESCU	: University Dunarea De Jos From Galati
Dr. Tengku Fadilah Tengku KAMALDEN	: Universiti Putra
Dr. Kipchumba BYRON	: North Carolina A & T State University
Assist. Prof. Dr. Tiffany FULLER	: N. Carolina Agricultural&Tecnical State University
Dr. Sergey KOLOMEYCHUK	: Karelian Research Centre of the RAS
Assoc. Prof. Dr. Ayşe Nesibe ÖNDER	: Gazi University
Assist. Prof. Dr. Eda DEMİRHAN	: Member of ERPA Directory Board
Assoc. Prof. Dr. İsa DEVECİ	: Kahramanmaraş Sütçü İmam University
Assoc. Prof.Dr. Özkan IŞIK	: Sakarya Applied Sciences University

Conference Secretary

Assist. Prof. Dr. Mithat TAKUNYACI	: Sakarya University
Assist. Prof.Dr. Ersin ESKİLER	: Sakarya Applied Sciences University
Özkan ERGENE	: Sakarya University
Büşra ÇAYLAN	: Sakarya University

Technical Staff

Inst. Furkan AYDIN	: Kahramanmaraş Sütçü İmam University
Hasan ŞERİTOĞLU	: Sakarya University
Yasin ÜNGÖREN	: Sakarya University

Scientific Committee

Prof. Dr. Ahmet Ali GAZEL	Afyon Kocatepe University, Turkey
Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY	Çukurova University, Turkey
Prof. Dr. Ahmet KAÇAR	Kastamonu University, Turkey
Prof. Dr. Ahmet SABAN	Necmettin Erbakan University, Turkey
Prof. Dr. Ali BALCI	Anakara University, Turkey
Prof. Dr. A. Esra ASLAN	İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey
Prof. Dr. Ali Fuat ARICI	Yıldız Teknik University, Turkey
Prof. Dr. A. Güler KÜÇÜKTURAN	Sakarya University, Turkey
Prof. Dr. Ali İlker GÜMÜŞELİ	Okan University, Turkey
Prof. Dr. Anastasia SIOPSI	Ionian Universoty, Corfu, Greece
Prof. Dr. Anjum Bano KAZİMİ	Sindh Madressatul Islam University, Pakistan
Prof. Dr. Ayşe S. AKYEL	Yeditepe University, Turkey
Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU	Marmara University, Turkey
Prof. Dr. Bahtiyar BAKIR	Gazi University, Turkey
Prof. Dr. Bećir ŠABOTIĆ	International Novi Pazar University,Serbia
Prof. Dr. Bradford STRAND	North Dakota State University, USA
Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ	İnönü University, Turkey
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK	Marmara University, Turkey
Prof. Dr. Cemil YÜCEL	Eskişehir Osmangazi University, Turkey
Prof. Dr. Cengiz AKÇAY	İstanbul Aydın University, Turkey
Prof. Dr. Ceren ÖZTEKİN	METU, Turkey
Prof. Dr. Christopher A. LUBIENSKI	University of Illinois, USA
Prof. Dr. Elena GALISHNIKOVA	Kazan Federal University, Russian Federation
Prof. Dr. Eleni SELLA	University of Athens, Greece
Prof. Dr. Erdoğan KÖSE	Mehmet Akif Ersoy University, Turkey
Prof. Dr. Eti AKYÜZ LEVİ	Dokuz Eylül University, Turkey
Prof. Dr. Fatma ŞAHİN	Marmara University, Turkey
Prof. Dr. F. Gülay KIRBAŞLAR	İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey
Prof. Dr. François Victor TOCHON	University of Wisconsin-Madison, USA
Prof. Dr. Fulya YÜKSEL ŞAHİN	Yıldız Teknik University, Turkey
Prof. Dr. Gaye TEKSÖZ	METU, Turkey
Prof. Dr. Laurentiu Gabriel TALAGHIR	Galati University, Romania
Prof. Dr. Guillaume ALINIER	Hertfordshire University, UK
Prof. Dr. Gülden UYANIK BALAT	Marmara University, Turkey
Prof. Dr. Hamide ERTEPINAR	Istanbul Aydın University, Turkey
Prof. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM	İstanbul Medeniyet University, Turkey
Prof. Dr. Hanife Nalan GENÇ	Ondokuz Mayıs University, Turkey
Prof. Dr. Hasan AKGÜNDÜZ	İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey
Prof. Dr. Hasan BACANLI	Üsküdar University, Turkey
Prof. Dr. Hilary COOPER	London University, UK
Prof. Dr. Hülya ÇALIŞKAN	İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey
Prof. Dr. İrfan BAŞKURT	İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey
Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN	İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey
Prof. Dr. İ. Hakkı DEMİRCİOĞLU	Karadeniz Teknik University, Turkey
Prof. Dr. İlhan TOKSÖZ	Trakya University, Turkey
Prof. Dr. Ibrahima DIEME	Dakar University, Senegal
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU	METU, Turkey
Prof. Dr. Kubilay YAZICI	Niğde University, Turkey
Prof. Dr. M. Engin DENİZ	Yıldız Teknik University, Turkey
Prof. Dr. Mahmut SELVİ	Gazi University, Turkey
Prof. Dr. Mehmet Ali AKINCI	Rouen University, France
Prof. Dr. Mehmet Durdu KARSLI	Eastern Mediterranean University, North Cyprus
Prof. Dr. Mehmet KARA	Amasya University, Turkey
Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN	Fatih Sultan Mehmet University, Turkey
Prof. Dr. Muammer DEMİREL	Uludağ University, Turkey
Prof. Dr. Mukadder BOYDAK OZAN	Fırat University, Turkey
Prof. Dr. Murat ALTUN	Uludağ University, Turkey
Prof. Dr. Mustafa AYDIN	İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey
Prof. Dr. Mustafa ERGÜN	Afyon Kocatepe University, Turkey
Prof. Dr. Mustafa Murat İNCEOĞLU	Ege University, Turkey
Prof. Dr. Mustafa ÖZCAN	MEF University, Turkey
Prof. Dr. Mustafa SAFRAN	Gazi University, Turkey
Prof. Dr. Necmettin Kamil SEVİL	İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey
Prof. Dr. Nergüz BULUT SERİN	Lefke Avrupa University, KKTC
Prof. Nilgün BİLGE	Sakarya University, Turkey
Prof. Dr. Nur NACAR LOGIE	İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey
Prof. Dr. Oğuz SERİN	Lefke Avrupa University, KKTC
Prof. Dr. Ömer GEBAN	METU, Turkey
Prof. Dr. Özgül YILMAZ TÜZÜN	METU, Turkey
Prof. Dr. Paul ANKOMAH	N. Carolina Agricultural&Tecnical State University,USA
Prof. Dr. Paul BLAIR	University of Trinidad and Tobago, Trinidad and Tobago, WEST INDIES
Prof. Dr. Patrizia GHISLANDI	University of Trento, Italy
Prof. Dr. Ramazan ÖZEY	Marmara University, Turkey
Prof. Dr. Refik TURAN	Gazi University, Turkey
Prof. Safaa Abd El SALAM	Alexandria University, Egypt

Prof. Dr. Salih ATEŞ	Gazi University, Turkey
Prof. Dr. Salih ÇEPNİ	Uludağ University, Turkey
Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN	İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey
Prof. Dr. Selçuk HÜNERLİ	İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey
Prof. Dr. Semra SUNGUR VURAL	METU, Turkey
Prof. Dr. Sevinç HATİPOĞLU	İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey
Prof. Dr. Sezgin VURAN	Anadolu University, Turkey
Prof. Dr. Suat KARAKÜÇÜK	Gazi University, Turkey
Prof. Dr. Şebnem TEMİR	Haliç University, Turkey
Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK	Hasan Kayoncu University, Turkey
Prof. Dr. Ş. Şule ERÇETİN	Hacettepe University, Turkey
Prof. Terry SCHREUER	The Neri Bloomfield School of Design, Israel
Prof. Dr. Türkan ARGON	Abant İzzet Baysal University, Turkey
Prof. Dr. Tzina KALOGIROU	National and Kapodistrian University of Athens, Greece
Prof. Dr. Uğur TEKİN	Istanbul Aydın University, Turkey
Prof. Dr. Vefa TAŞDELEN	Yıldız Teknik University, Turkey
Prof. Dr. Yasin SOYLU	Atatürk University, Turkey
Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY	Gazi University, Turkey
Prof. Dr. Yavuz ERİŞEN	Yıldız Teknik University, Turkey
Prof. Dr. Yıldız KOCASAVAŞ	İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey
Prof. Dr. Yusuf CERİT	Abant İzzet Baysal University, Turkey
Prof. Dr. Yücel KABAPINAR	Marmara University, Turkey
Prof. Dr. Zarife SEÇER	İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey
Prof. Dr. Zekeriya NARTGÜN	Abant İzzet Baysal University, Turkey
Prof. Dr. Ziya SELÇUK	TED University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Belaid Akıl ABDELKADER	Umiversite Djilali Boumaama of Khemis Miliana, Algeria
Assoc. Prof. Dr. Ahmet AKKAYA	Adıyaman University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Ahmet BAŞAL	Yıldız Teknik University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Albina SIRAZEEVA	Kazan Federal University, Russian Federation
Assoc. Prof. Dr. Ali MEYDAN	Nevşehir University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Ali Çağatay KILINÇ	Karabük University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Anisa KHUSAINOVA	Kazan Federal University, Russian Federation
Assoc. Prof. Dr. Aydın BALYER	Yıldız Teknik University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Bahri ATA	Gazi University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Bayram BAŞ	Yıldız Teknik University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Bayram BIÇAK	Akdeniz University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Bayram ÇETİN	Gazi University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Beyza Merve AKGÜL	Gazi University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Canan LAÇİN ŞİMŞEK	Sakarya University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Catherine DIMITRIADOU	University of Western Macedonia, Greece
Assoc. Prof. Dr. Cem GERÇEK	Hacettepe University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Coşkun KÜÇÜKTEPE	İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Çiğdem ASLAN	İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Deniz KOÇOĞLU	Selçuk University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Dilek ÇAĞIRGAN GÜLTEN	İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Doğan YÜKSEL	Kocaeli University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Ece KARŞAL	Marmara University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Ekaterina ZALYAEVA	Kazan Federal University, Russian Federation
Assoc. Prof. Dr. Elvan ŞAHİN	METU, Turkey
Assoc. Prof. Emre İKİZLER	Marmara University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Erhan ERTEKİN	Necmettin Erbakan University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Eren CEYLAN	Ankara University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Ergün RECEPOĞLU	Kastamonu University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Erkan TEKİNARSLAN	Abant İzzet Baysal University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Erkan Faruk ŞİRİN	Selçuk University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Esra İŞMEN GAZİOĞLU	İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Esra İŞMEN GAZİOĞLU	İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Evgeniya ZHURAVLEVA	Kazan Federal University, Russian Federation
Assoc. Prof. Dr. Fatih ÇATIKKAŞ	Celal Bayar University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Fehmi ÇALIK	Sakarya University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Fikret RAMAZANOĞLU	Sakarya University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Funda SAVAŞÇI AÇIKALIN	İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey
Assoc. Prof. Dr. George IORDANIDIS	University of Western Macedonia, Greece
Assoc. Prof. Dr. Gonca Yangın EKŞİ	Gazi University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Gulnara KALGANOVA	Kazan Federal University, Russian Federation
Assoc. Prof. Dr. Güney HACIÖMEROĞLU	Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Gökmen ÖZMENTEŞ	Akdeniz University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Hakan ÜLPER	Mehmet Akif Ersoy University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Hakkı ULUCAN	Erciyes University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Hamdi Alper GÜNGÖRMÜŞ	Celal Bayar University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Hamza ÇALIŞICI	Ondokuz Mayıs University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Hüseyin KIRIMOĞLU	Mustafa Kemal University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Işıl KOÇ SARI	İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey
Assoc. Prof. Dr. J. Phylis ROTICH	N. Carolina Agricultural&Tecnical State University,USA
Assoc. Prof. Dr. Kamuran TARIM	Çukurova University,Turkey
Assoc. Prof. Dr. Kaya YILDIZ	Abant İzzet Baysal University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Levent DENİZ	Marmara University, Turkey

Assoc. Prof. Dr. Levent ERASLAN	Kırıkkale University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Liliya ISMAGILOVA	Kazan Federal University, Russian Federation
Assoc. Prof. Dr. Liliya VALEEVA	Kazan Federal University, Russian Federation
Assoc. Prof. Dr. Lütfü İLGAR	İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Malik BEYLEROĞLU	Sakarya University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Manolya AKIN	Mersin University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Marina KUDRYAVTSEVA	Kazan Federal University, Russian Federation
Assoc. Prof. Dr. Mehmet KANDEMİR	Kırıkkale University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Mehmet BAYANSALDUZ	Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU	Abant İzzet Baysal University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Mehmet ÖZDEMİR	Selçuk University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Melek MASAL	Sakarya University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Murat KİRİŞÇİ	İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Mustafa ÇAKIR	Marmara University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Mustafa ÖZMUSUL	Harran University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Müjgan İNÖZÜ	Hacettepe University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Mürsel BİÇER	Gaziantep University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Nejla YÜRÜK	Gazi University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Nektaria PALAIOLOGOU	University of Western Macedonia, Greece
Assoc. Prof. Dr. Nusret RAMAZANOĞLU	Marmara University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Oksana POLYAKOVA	Kazan Federal University, Russian Federation
Assoc. Prof. Dr. Ömer ZAİMOĞLU	Akdeniz University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Özlem ÖRSAL	Osmangazi University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Remziye CEYLAN	Yıldız Teknik University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Rimma MARDANSHINA	Kazan Federal University, Russian Federation
Assoc. Prof. Rüçhan ŞAHİNOĞLU ALTINEL	Marmara University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Said TAŞ	Süleyman Demirel University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Sebahattin DEVECİOĞLU	Fırat University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Selahattin AKPINAR	Karamanoğlu Mehmetbey University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Serap EMIR	İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Sergül DUYGULU	Hacettepe University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Serkan İBİŞ	Niğde Ömer Halisdemir University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Serkan ÖZEL	Boğaziçi University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Süleyman AVCI	Marmara University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Süleyman YAMAN	Ondokuz Mayıs University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Sümmani EKİCİ	Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Şebnem ŞARVAN CENGİZ	Manisa Celal Bayar University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Şenay NARGÜN	Abant İzzet Baysal University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN	İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Tatyana BAKLASHOVA	Kazan Federal University, Russian Federation
Assoc. Prof. Dr. Turhan TOROS	Mersin University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Vasiliki PAPADOPOLOU	University of Western Macedonia, Greece
Assoc. Prof. Dr. Vlasta HUS	University of Maribor, Slovenia
Assoc. Prof. Dr. Yasemin ESEN	Ankara University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Yasemin YILDIRIM USTA	Abant İzzet Baysal University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Yasin DOĞAN	Adıyaman University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Yunus YILDIRIM	Mersin University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Yuliya GORELOVA	Kazan Federal University, Russian Federation
Assoc. Prof. Dr. Yurdagül DİKMEN	Sakarya University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Yusuf CAN	Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey
Assist. Prof. Dr. Adem SORUÇ	Sakarya University, Turkey
Assist. Prof. Dr. Ahmet AĞIR	İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey
Assist. Prof. Dr. Ahmet YIKMIŞ	Abant İzzet Baysal University, Turkey
Assist. Prof. Dr. Ahmet Faruk LEVENT	Marmara University, Turkey
Assist. Prof. Dr. Alper Cenk GÜRKAN	Gazi University, Turkey
Assist. Prof. Dr. Aysel GÜNEY	Bilecik Şeyh Edebali University, Turkey
Assist. Prof. Dr. Ayşegül Şükran ÖZ	Mustafa Kemal University, Turkey
Assist. Prof. Dr. Bedriye AK	Abant İzzet Baysal University, Turkey
Assist. Prof. Dr. Birgül CERİT	Abant İzzet Baysal University, Turkey
Assist. Prof. Dr. Bora DEMİR	Çanakkale 18 Mart University, Turkey
Assist. Prof. Bülent ERUTKU	Marmara University, Turkey
Assist. Prof. Dr. Dilek İNAL	İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey
Assist. Prof. Dr. Duygu Harmandar DEMİREL	Dumlupınar University, Turkey
Assist. Prof. Dr. Emre EV ÇİMEN	Eskişehir Osmangazi University, Turkey
Assist. Prof. Dr. Elena GRIGORIEVA	Kazan Federal University, Russian Federation
Assist. Prof. Dr. Esen KIZILDAĞ KALE	Nişantaşı University, Turkey
Assist. Prof. Dr. Esin TEZBAŞARAN	İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey
Assist. Prof. Dr. Estelle DAVUTOĞLU	TOBB Ekonomi ve Teknoloji University, Turkey
Assist. Prof. Dr. Faruk KURAL	Yeditepe University, Turkey
Assist. Prof. Dr. Güneş YAVUZ	İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey
Assist. Prof. Dr. Görsev SÖNMEZ	Hasan Kalyoncu University, Turkey
Assist. Prof. Dr. Hatice Kübra GÜLER	Düzce University, Turkey
Assist. Prof. Dr. Hülya KULAKÇI	Bülent Ecevit University, Turkey
Assist. Prof. Dr. Iconomescu TEODORA-MIHAELA	University Dunarea De Jos From Galati, Romania
Assist. Prof. Dr. Irina SOLODKOVA	Kazan Federal University, Russian Federation
Assist. Prof. Dr. Grazyna KILIANSKA-PRZYBYLO	University of Silesia, Poland
Assist. Prof. Dr. Gülbahar KORKMAZ ASLAN	Pamukkale University, Turkey

Assist. Prof. Dr. John BETSAS	University of Western Macedonia, Greece
Assist. Prof. Dr. Kenan DİKİLİTAŞ	Bahçeşehir University, Turkey
Assist. Prof. Dr. Leyla ULUS	İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey
Assist. Prof. Dr. Marina MOSOLKOVA	Kazan Federal University, Russian Federation
Assist. Prof. Dr. Mehmet DEMİREL	Dumlupınar University, Turkey
Assist. Prof. Dr. Mehmet Ali HAMEDOĞLU	Sakarya University, Turkey
Assist. Prof. Dr. Mehmet ULUKAN	Adnan Menderes University, Turkey
Assist. Prof. Dr. Michail KALOGIANNAKIS	University of Crete, Greece
Assist. Prof. Dr. Muammer Ergün	Kastamonu University, Turkey
Assist. Prof. Dr. Murat ÖZMADEN	Adnan Menderes University, Turkey
Assist. Prof. Dr. Mustafa ALTINKÖK	Akdeniz University, Turkey
Assist. Prof. Dr. Mustafa OTRAR	Marmara University, Turkey
Assist. Prof. Dr. Mustafa ÜREY	Karadeniz Teknik University, Turkey
Assist. Prof. Dr. Müfit ŞENEL	Ondokuz Mayıs University, Turkey
Assist. Prof. Müge GÖKER	Marmara University, Turkey
Assist. Prof. Nazlı Gülgün ELİTEZ	Sakarya University, Turkey
Assist. Prof. Dr. Nevin ÇITAK BİLGİN	Abant İzzet Baysal University, Turkey
Assist. Prof. Dr. Noemi KERESZTES	Szeged University, Hungary
Assist. Prof. Dr. Nuran AKYURT	Marmara University, Turkey
Assist. Prof. Dr. Nuriye YILDIRIM ŞİŞMAN	Düzce University, Turkey
Assist. Prof. Dr. Özlem İLKER ETUŞ	İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey
Assist. Prof. Dr. Recep CENGİZ	Manisa Celal Bayar University, Turkey
Assist. Prof. Dr. Semra Kıranlı GÜNGÖR	Eskişehir Osmangazi University, Turkey
Assist. Prof. Dr. Seunghwan LEE	Kookmin University, South Korea
Assist. Prof. Dr. Sevil ALBAYRAK	Kırıkkale University, Turkey
Assist. Prof. Dr. Sezer KÖSE BİBER	İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey
Assist. Prof. Dr. Sibel ÖZAFŞARLIOĞLU SAKALLI	Uşak University, Turkey
Assist. Prof. Dr. Suzan ORHAN	Sakarya University, Turkey
Assist. Prof. Dr. Tiffany FULLER	N. Carolina Agricultural&Tecnical State University,USA
Assist. Prof. Dr. Tuğba Seda ÇOLAK	Düzce University, Turkey
Assist. Prof. Dr. Üzeyir ÇAĞLAR	Gazi University, Turkey
Assist. Prof. Dr. Wenyu LIU	Dalian Maritime University, China
Assist. Prof. Dr. Zeynep AKKUŞ ÇUTUK	Trakya University, Turkey
Dr. Sophia ANASTASIOU	Business School, TEI of Central Greece
Dr. Tengku Fadilah Binti Tengku KAMALDEN	Universiti Putra, Malaysia
Dr. Kipchumba BYRON	North Carolina A & T State University, USA
Dr. Samantha SEITER	Oxford University, UK
Dr. Ferman KONUKMAN	Qatar University, Qatar
Dr. Ayşegül NERGİS	Yeni Yüzyıl University, Turkey
Dr. Mustafa Sait ERZEYBEK	Dumlupınar University, Turkey

Table of Contents

BOOK OF PROCEEDINGS i
Preface iii
Honorary iv
General Coordinator iv
Vice-General Coordinator iv
Coordinators of Branches iv
Conference Secretary iv
Technical Staff iv
Scientific Committee v
Table of Contents ix
Laboratuvar Etkinliklerinin Öğrencilerin Laboratuvara Karşı Tutumuna Etkisi 1
Skill Getting Activities Related to the Listening in Interpreter Education 6
3D Kalemlerin Fen Bilimleri Öğretiminde Kullanımı ve Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Tutumuna Etkisi: Organeller Örneği 13
Türkiye'de İngilizce Öğrenimi ve Öğretimi Konusunda Yaşanan Sorunlar Üzerine Genel Bir Değerlendirme 18
Çoklu Zekâ Kuramının Yabancı Dil Derslerindeki Kullanımı Üzerine Genel Bir Değerlendirme 24
Üniversite Öğrencilerinin Demografik Değişkenlere Göre Değerler Profili 30
Uzaktan Eğitim Sistemiyle İlgili Bir Araştırma: Sakarya Örneği 48
Kadın Öğretmenlerin Kadınların İş, Ev, Toplum Hayatındaki Rollerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi 64
Türkiye'de Eğitim Alanında Toplumsal Cinsiyet İle İlgili Çalışmaların İncelenmesi 74
Öğretmenlerin "Vatandaşlık Eğitimi" Kavramına İlişkin Metafor Algıları 82
Formasyon Öğrencilerinin Uzaktan Eğitimde Hizmet Kalitesine Yönelik Düşüncelerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi 90
Formasyon Öğrencilerinin Sorgulama Topluluğu Algıların Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi 94
Documentary Analysis for Identifying the Factors Influencing Information Literacy among Thai Undergraduate Students 99
Information Literacy Skills Assessment of Fine Arts Students 104
Öğretim Elemanları Gözüyle Lisans Eğitim - Öğretimine Bakış: (Orman Endüstri Mühendisliği Bölümü Örneği) 109
Üniversite 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinde Sosyal Anksiyete Bozukluğu ile Aidiyet Duygusu Arasındaki İlişki 116
Matematik Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Oyun Algıları ve Oyunların Matematik Eğitimine Entegrasyonu ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi 122
Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Teknolojiyi Entegre Etme Özyeterliğiyle İlişkili Olan Değişkenlerin İncelenmesi 127
Tokat İlinde Görev Yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi 131
Sokrat Semineri Tekniği İle Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Seviyelerinin Belirlenmesi 138
Uzaktan Eğitim Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Yaşadıkları Zorluklar 146
The Role of the University as a Vector of Economic and Social Development: Cartography of the Higher Education and Research System in France 152
Ortaokul Öğrencilerinin Araştırma ve Sorgulamaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi 156
Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimi Hakkındaki Tutumlarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi 164
Öz-düzenleyici Öğrenme ve Öğrenme Analitiklerinin Kesişimi: Alanyazın İncelemesi 172
Mevlana'nın Sözleri ve Sözleriyle Desteklenen Hikayelerin Değerler Eğitimine Katkısı 177
Fen Eğitiminde Kavram Haritalarına Yönelik Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi 184
Öğrencilerin Bilgileri Günlük Yaşamla İlişkilendirme Durumlarına Yönelik Yapılan Araştırmaların İncelenmesi 189
Millî Eğitim İstatistikleri Işığında 2013-2014 ve 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılları Arası Spor Liselerinin Durumunun İncelenmesi 196
2018 Ortaokul Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programının Değerler Eğitimi Bağlamında İncelenmesi 202
Bedensel Engelli Sporcuların Olumlu Düşünme Düzeyleri İle Yaşama Bağlılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenliklere Göre Karşılaştırılması 213
Ortaöğretim Öğrencilerinin Ders Dışı Sportif Etkinliklere Yönelik Tutumlarının İncelenmesi 218
Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersini Öğrenmeye Yönelik Sorumlulukları 224
Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşleri 233
Mobil Uygulamalarının Fen Eğitiminde Kullanılması 240
Science Education in A Bilingual and Flipped Class to Promote Pre-Service Teachers' Behavior 246
Evaluating Study Approach of Science Education Students in A Distance- And Flipped-Learning Course 251
Identifying Students' Understandings about the Ionization Energy: The Case for the Periodic Table 255
Examination of Undergraduate Students' Cognitive Structures about Chemical Reactions based on Self-Efficacy for Learning and Performance 263
Fiziksel Yapının Denge Performansı İle Olan İlişkisinin İncelenmesi 270
Türkiye Cumhuriyeti'nin Gençlik ve Spor Alanında Diğer Ülkeler İle İmzaladığı İşbirliği Anlaşmalarının İncelenmesi 277
Seçimi Kazanan Belediye Başkanlarının Spor ve Rekreasyon Projelerinin İncelenmesi 282
Beden Eğitimi Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyleri İle Sosyal Medya Bağımlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi 291
Okullardaki Derse Giriş Çıkış Rutinlerinden Zil Uygulamalarına İlişkin Öğrenci ve Eğitimci Görüşleri 295
How to Improve Pre-Service Teachers' Outcomes of Affective and Cognitive Dimension in A Flipped Science Classroom 305
Feedback and Adaptive Assignment with Online Formative Assessment Model to Assess Students' Attitude in Flipped Science Education 309
Yaşam Temelli Öğrenme Yaklaşımının 6.Sınıf Öğrencilerin Fen Öğrenimine Yönelik Motivasyonuna Etkisi 313
Sigortacılık Sektöründeki Dijitalleşme Süreci ve Sigortacılık Eğitimine Yansıması 320
Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersi Kapsamında Ölçme ve Değerlendirme Bilgilerinin Gelişiminin İncelenmesi 329
6. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersinde Öğrendikleri "Isı İletkeni ve Yalıtkanı" Kavramlarını Günlük Hayatla İlişkilendirme Düzeyleri 336
Interdisciplinary in Graphic Design and Architecture Education- A Course Model Proposal 343
2017-2018 Öğretim Yılı "Sağlıkla İlgili Fiziksel Uygunluk Karnesi" Uygulaması Çerçevesinde Yüksek Beden Kitle İndeksi Değerine Sahip Öğrencilerdeki Değişimler 361
14-17 Yaş Lise Öğrencilerinin Sağlıkla İlgili Fiziksel Uygunluk Karnelerinin Değerlendirilmesi-Sakarya Mesleki Teknik Anadolu Lisesi Örneği 366
Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Sanal Müze Kullanımına İlişkin Öğrenci Tutumlarının Belirlenmesi 370
Sosyo-bilimsel Konu Temelli Öğretimin Ortaokul Öğrencilerinin Bilgi Düzeyleri ve Kararlarına Etkisi; Grip Aşısı 388
Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Öğrencilerinin Rekreasyonel Fayda Algısı ve Mutluluk Düzeylerinin İncelenmesi 395
Assessment of Physical Fitness Levels in Children aged 11-13 (Kütahya province example) 401
Rekreasyonel Amaçlı Yüzme ve Fitness Egzersizlerine Katılan Bireylerin Mental İyi Oluş Düzeylerinin Karşılaştırılması 410
İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin Adalet ve Saygı Değerlerinin İncelenmesi 416
Beşinci ve Yedinci Sınıf Ortaokul Öğrencilerinde Empatik Eğiliminin ve Dürüstlük Değerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi ve Aralarındaki İlişki 424
Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Kaygılarının İncelenmesi 432

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Bilişsel Koçluk ve Bilişsel Esnekliğe İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi 443
Ortaöğretim Öğrencilerinin Alan Seçiminde Etkili Olan Faktörlerin Araştırılması 453
2018 yılı Fen Bilimleri Ders Kitaplarının Fen, Mühendislik ve Girişimlik Uygulamaları Açısından İncelenmesi: Ünite, Konu ve Kavramlar 459
Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Kavramına İlişkin Metaforik Algıları: Deneyimin Rolü 467
Spor Fakültesi Öğrencilerinde Öz Güven Duygusunun Araştırılması 473
Adölesan Dönemindeki Öğrencilerde Yeme Davranışlarının Araştırılması 478
Farklı Bilişsel Stillerdeki Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Kelime İşlemci ve Tablolama Programlarını Ders İçeriğine Uygun Kullanımlarına Yönelik Motivasyonlarının İncelenmesi 484
Fen Bilgisi Öğrencilerinin Gözüyle "Hayalimdeki Laboratuvar" 490
Trabzon Gençlik ve Spor İl Müdürlüğüne Bağlı Spor Tesislerinin Algılanan Memnuniyet Düzeylerinin İncelenmesi 497
Üniversite Öğrencilerinin Serbest Zaman Engel Düzeylerinin İncelenmesi 503
Üniversitede Öğrenim Gören Öğrencilerin Çevresel Duyarlılıklarının İncelenmesi 510
Investigation of Perceived Freedom Levels in Recreation Time of Players Playing Korfball in Inter-Universities Super League and Premier Leauge 516
Muhasebe Eğitiminin Dijitalleşme ile Etkileşimi 523
Muhasebe Eğitiminde Mali Tablo Okuryazarlığın Değerlendirilmesi 528
Serbest Zamanda Algılanan Özgürlük ve Tükenmişlik Arasındaki İlişki: Engelli Birey Eğitmenleri 534
Türkiye Karate Hakemlerinin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi 541
Ergenlerde, Öz -Yansıtma ve İç görü ile Kendini Ayarlama Davranışları Arasındaki İlişki 547
Üniversite Öğrencilerinin Obezite Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi 555
İlkokul Öğrencilerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutumları ile Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki İlişki 560
Uzaktan Eğitim Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Çevrimiçi Etkileşim Algısı ve Algılanan Öğrenme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi 568
Lisansüstü Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin Kişilik Yapılarına Göre İncelenmesi 583
A Process Improvement Approach to Restructuring Engine-Room Resource Management Concept 594
Engelli Birey Ebeveynlerinin Rekreasyonel Etkinliklere Katılımlarından Algıladıkları Sağlık Çıktılarının Serbest Zaman Tatmin Düzeyleri Üzerine Etkisi 601
Investigation of the Application and Training Requirements of Ram Analysis in Ship Machinery System 606
Farklı Öğretim Yöntemlerinin Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor Dersine Yönelik Tutumları Üzerine Etkisi 614
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Adaylarının Yaşam Doyumları ile Benlik Saygıları Arasındaki İlişki 621
Lisansüstü Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Başarı Odaklı Motivasyon Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi 632
Türk Kültür Ögelerinin Tasarım Eğitimindeki Yeri ve Mitolojik Semboller Bağlamında Örnekler 643
Kampüs Rekreasyonu: Serbest Zaman Engelleri ve İlgilenimi Arasındaki İlişkinin Araştırılması 650
Öğretmenlerin Elektromanyetik Kirliliğe ilişkin Farkındalık Düzeyleri ile Teknoloji Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi 660
Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Kişilik Yapıları ile Sosyotelizm Davranışı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi 665
İmam Hatip Liselerinin Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) Hizmetlerinin Değerlendirilmesi[1] 672
Fen Bilimleri Dersine Yönelik Aile Katılımı Hakkında Yönetici, Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerinin İncelenmesi 681
Öğretmenlerin Yerel Biyoçeşitliliğin Özelliklerini Bilme ve Bunu Derslerinde İşleme Durumları* 688

Laboratuvar Etkinliklerinin Öğrencilerin Laboratuvara Karşı Tutumuna Etkisi[1]

Onur Partalcı[2], Ünsal Umdu Topsakal, Gülbin Özkan

Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, İstanbul, Türkiye

Öz

Bu çalışmanın amacı, laboratuvar eğitiminin sosyo-ekonomik düzeyi bakımında dezavantajlı öğrencilerin laboratuvara karşı tutumları üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırmada ön-test son-test tek gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma 12 altıncı sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi laboratuvarlarında temel deneyler yapılarak yürütülmüştür. Araştırmanın nicel veri toplama aracı "Laboratuvara Karşı Tutum Ölçeği'' nitel veri toplama aracı ise "öğrenci günlükleri" dir. Araştırma sonucunda öğrencilerin deney öncesi ve sonrası tutum testi sonuçlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları öğrencilerin tutum testi puanlarında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir, Öğrenci günlüklerindeki veriler analiz edildiğinde, öğrencilerin genel olarak laboratuvar ortamında öğrenmeyi eğlenceli bulduğu, kendilerini laboratuvar ortamında daha rahat hissettikleri ve kolay öğrenim gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler:
Laboratuvar eğitimi; laboratuvar tutumu; öğrenci günlükleri; fen eğitimi

1. Giriş

Tüm insanlar içinde yaşadıkları doğayı, doğadaki canlı ve cansız varlıkları, bunlar arasındaki ilişkileri değerlendirerek hâkim olma çabasındadırlar. Doğa ve doğa olaylarını doğru değerlendirebilmek için iyi bir fen eğitimi almış olmak gerekir. Bu nedenle çocuklarımıza feni sevdirebilmek, her gün karşılaştıkları olayların fenin birer parçası olduğunu gösterebilmek, onları birer fen kafalı birey haline getirebilmek için yaşadıkları çevreyi büyük bir fen laboratuvarı haline getirmek gerekmektedir.

Laboratuvar, bazı kavram veya konuların öğrenciye bizzat yaptırarak, denenerek veya gösterilerek öğretildiği sınırları belirlenmiş ve kontrol edilebilir bir ortamdır. Bu ortamlar bilginin kullanıldığı, problemin tanımlandığı, el becerileri ve işlem yeteneklerinin geliştirildiği ortamlardır. Laboratuvarlar birçok gözlem veya soyut algılamalar sonucu zihinde oluşan soruların somutlaştırılarak anlam kazandığı, elde edilen bilgilerin yaşamsal değere sahip olduğunun anlaşıldığı ortamlardır. Özellikle fen eğitiminde laboratuvarlar büyük önem taşımaktadır.

Bilgi çağının yaşandığı günümüzde eğitim sistemimizde genel amaç, öğrencilere mevcut bilgileri aktarmaktan çok bilgiye ulaşma yetkinliklerini kazandırmak olmalıdır (Kaptan, 1999). Bu nedenle, fen öğretiminde öğrencilerin günlük hayat ilgili karşılaştıkları sorunları araştırma yaparak, sorgulayarak ve bilimsel süreç becerilerini kullanarak bu sorunlara cevap aramaları önemlidir. Bu öğrenme şekli ile yetişen öğrenciler hem öğrenmiş oldukları bilgilerin işe yararlılığını fark edecekler hem de bilgi kaynaklarına ulaşmayı ve mevcut bilgilerini kullanarak yeni bilgiler üretmeyi öğreneceklerdir. Bütün bu süreçlerde öğrencilerin yaparak, yaşayarak ve bilişsel becerilerini kullanarak bilgiyi meydana getirmelerine yardımcı

[1] Araştırma 2209 Tübitak Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı kapsamında "Laboratuvarımız Her Yerde!" adıyla gerçekleştirilmiştir.
[2] Sorumlu yazar adresi: Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, İstanbul, Türkiye
e-posta: onurpartalci.226@gmail.com

olan laboratuvar çalışmaları önemli yer tutmaktadır.(Çepni ve Ayvacı 2006) hiçbir fen bilim dalının, deneylere yer vermeksizin tam olarak öğretilemeyeceğini belirtmişlerdir. Toplumda fen öğrenmeyi sağlayamama korkusu veya fen öğrenmenin meşakatli olduğu hakkında bir kanı vardır. Bu fen öğretiminde kullandığımız teorik (ezberci) yöntemden kaynaklanmaktadır (Soylu, 2004). Teorik olarak aktarılan konuların soyuttan somuta dönüştürme zorluğu ve yaşamla gerekli bağlantıların kurma zorluğu fen öğretiminin yeterince etkili olmasını engellemektedir. Öğrencilerin, teorik bilgilerin pratikte nasıl kullanması gerektiğini, laboratuvar çalışmalarıyla öğrenebilmeleri mümkündür (Çepni ve Ayvacı, 2006).

Fen bilimleri içeriğinin genelde soyut kavramları kapsaması, bu alanda yaparak yaşayarak ve etkinlikler içeren bir temele dayalı bir öğretimi zorunlu hâle getirmektedir. (Yiğit ve Akdeniz, 2003). Birçok ilk ve orta dereceli okul, öğrencisinin bu soyut kavramları kavrayabilmeleri için laboratuvarda etkinlik yürütmeleri ve gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Çünkü laboratuvar somut materyallerle deneyim kazanmaya olanak sağlar (Çepni ve Ayvacı, 2006).

Fen ve Teknoloji derslerinde öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmek için öğretmenlerin motivasyon yükseltici ortamlar oluşturması, öğrencilere cesaret vermesi ve rehberlik gerekmektedir. Bu olay daha çok laboratuvar ortamlarında mümkün olmaktadır. Çünkü öğrenciler laboratuvar ortamında çalışırken grup oluşturmakta, işbirliğine bağlı etkileşimde bulunmakta, ortama göre bilimsel düşünme ilgili yetkinlikler geliştirmektedirler (Gürkan & Gökçe, 1999). Ancak yapılan araştırmalar, Fen ve Teknoloji derslerinde laboratuvarlara gereken önemin verilmediğini, laboratuvarların etkin bir şekilde kullanılmadığını ve bulunan laboratuvarların materyal açısından yetersiz olduğunu göstermektedir (Gürdal, 1991; Yalın, 2001; Ergin, Şahin-Pekmez & Erdal, 2005).

Ortaokul seviyesinde Fen Bilgisi Eğitimi'nde laboratuvar imkânı her okulda bulunmamaktadır. Laboratuvar Eğitimi öğrencilerin psikomotor becerilerini geliştirir, öğrenmeyi eğlenceli hale getirmelerini sağlar, grup çalışması yapmalarını sağlar ve en önemlisi de öğrenciler yaparak öğrendikleri için öğrenmeyi kalıcı hale getirir. Bu çalışma, laboratuvar imkânı olmayan öğrenciler tespit edip onlara laboratuvar ortamında eğitim vererek ve deneyler yaptırarak onların laboratuvara karşı yaklaşımlarını ölçmek için gerçekleştirilmiştir.

Laboratuvar, öğrenilmek istenilen konunun veye kavramın yapay olarak öğrenciye birinci elden deneyimle veya gösteri yoluyla verildiği bir ortamdır (Kesercioğlu vd., 2004). Laboratuar yöntemi; fen bilimleri ile ilgili temel bilgilerin, onları kanıtlayarak, deneylerin bizzat öğrenciler tarafından yapılarak öğrenilmesini amaçlamaktadır. Aynı zamanda, bu yöntemin öğrencilerde; akıl yürütmeyi, eleştirisel düşünmeyi, ilmi bakış açısını, problem çözme yeteneklerini geliştirme başta olmak üzere pek çok olumlu etki yaptığı bilinmektedir. Bu yüzden laboratuar uygulamaları, fen eğitiminin ayrılmaz bir parçası ve odak noktasıdır (Orbay vd., 2003).

Fen öğretiminde laboratuvardan yararlanmak bireylere soru sormayı, problem belirlemeyi ve çevresindekilerle ortak çalışarak çözüm aramayı öğretir. Buradan da fen derslerinin iyi anlaşılabilmesi için laboratuarlı bir eğitimin şart olduğunu söyleyebiliriz (Ekici vd., 2002).

Fen eğitimindeki deney ve laboratuvar eksiklikleri daha sonra orta öğretimdeki fizik, kimya ve biyoloji gibi fen derslerinin anlaşılmasını zorlaştıracak ve hatta öğrencilerin bu dersleri ezber ders olarak algılamalarına neden olacaktır. Nitekim Karadeniz bölgesinin sahil kesimlerinde yapılan araştırmalarda çok az laboratuvar yapıldığı ve birçok laboratuvarın fiziki yetersizlik nedeniyle sınıflara dönüştürüldüğü saptanmıştır (Şahin, Şahin ve Özmen, 2000; Tekbıyık ve Akdeniz, 2008).

Bu çalışmanın amacı, laboratuvar eğitiminin sosyo-ekonomik düzeyi bakımında dezavantajlı öğrencilerin laboratuvara karşı tutumları üzerindeki etkisini belirlemektir.

2. Yöntem

Araştırma 2018 - 2019 güz döneminde 2209 Tübitak Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı kapsamında gerçekleştirilmiştir. Uygulama iki hafta boyunca devam etmiştir. Her hafta beş saat uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemi 6. Sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştıma deseni olarak ön-test son-test tek gruplu yarı deneysel desen seçilmiştir. Etik kurallar çerçevesinde gerekli izinler alınmıştır. Uygulamaya başlamadan önce ders planları hazırlanmıştır.

2. 1 Araştırma Grubu

Araştırmanın örneklemi 6. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışmada sosyo-ekonomik düzeyi düşük okullarda okuyan toplam 12 öğrenci yer almaktadır. Öğrencilerin seçiminde İlçe Milli Eğitim Bakanlığı'ndan yardım alınmıştır. Etik kurallar çerçevesinde gerekli izinler alınmıştır.

2. 2 Uygulama

Yıldız Teknik Üniversitesi Kimya ve Biyoloji Laboratuvarı'nda proje taslağında belirtilen eğitimler proje yürütücüsü ve proje araştırmacıları tarafından sırasıyla verilmiştir.

1. Laboratuvar tanımı yapıldı.
2. Laboratuvar malzemeleri tanıtıldı.
3. Bilimsel araştırma basamakları anlatıldı.
4. Laboratuvar güvenliği hakkında bilgi verildi.
5. İlk yardım seti tanıtıldı ve ilk yardım eğitimi verildi.
6. Laboratuvar etkinlikleri uygulanmaya başlandı. (Deneyler)
    a. Mikroskobun yapısının tanıtılması.
    b. Soğan zarının incelenmesi.
    c. Ağız içi epitel hücrelerinin incelenmesi.
    d. Şekere ne oldu?
    e. Maddedeki değişim.
    f. Hangi maddeler elektrik akımını iletir?
    g. Nasıl soluk alıp veriyorum?

Uygulamalar yapılırken öğrencilerin aktif olmaları dikkate alınmıştır. Her öğrenci psikomotor becerilerini aktif edilmesi amaçlanmıştır. Hazırlanan ders planları çerçevesinde deneysel basamaklar izlenmiştir.

2. 3 Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel veri toplama aracı "Laboratuvara Karşı Tutum Ölçeği'' nitel veri toplama aracı ise "öğrenci günlükleri" dir. Ölçek ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Laboratuvara karşı tutum ölçeği Yeşilyurt, Temür ve Kurt (2009) tarafından geliştirilmiştir.

2. 4 Verilerin Analizi

Veri toplama araçları ile toplanan veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Testler uygulanmadan önce varsayımları test edilmiştir.

3. Bulgular

Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası tutum testi puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1. Uygulama Öncesi ve Sonrası Tutum Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	P
Negatif Sıra	2	3.00	6.00	2.6	0.010
Pozitif Sıra	10	7.20	72.00		
Eşit	0	-			

Analiz sonuçları öğrencilerin tutum testi puanlarında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir, $z=2.6$, $p<.05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen farkın pozitif sıralar, yani sontest puanları lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre uygulanan eğitimin, öğrencilerin tutumlarını geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Öğrenci günlüklerinden elde edilen veriler Tablo 2 'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrenci günlüklerinden elde edilen kodlar ve frekansları.

Kodlar	Frekans
Genel olarak eğlenceliydi.	12
Grup çalışması eğlenceliydi.	1
Drama etkinliği güzeldi.	3
Oyun etkinliği güzeldi.	7
Deneyler güzeldi.	7
Mikroskop deneylerini beğendim.	4
Tekrar olmasını isterim.	4
İlk yardım seti ilginçti.	2

Gözlemlenen sonuçlarda öğrencilerin genel olarak laboratuvar ortamında öğrenmeyi eğlenceli bulduğu, kendilerini laboratuvar ortamında daha rahat hissettikleri ve kolay öğrenim gerçekleştirdikleri anlaşılmıştır.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Analiz sonucunda deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık bulunması yapılan laboratuvar eğitiminin amacına ulaştığını göstermektedir. Öğrenci günlüklerinden elde edilen veriler de bu durumu desteklemektedir. Öğrenciler laboratuvar eğitimine karşı olumlu duygular hissetmektedirler. Laboratuvar eğitimlerine istekli olarak katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğrenci günlüklerinde, öğrencilerin tümü laboratuvar eğitimini eğlenceli bulduğunu yazmıştır.

Fen Bilgisi eğitiminde laboratuvar uygulamaları derse karşı dikkatin çekilebilmesi, fen konularının daha etkili ve anlamlı öğrenilebilmesi için gerekli olmasına rağmen, literatür taranması sonucunda öğretmenlerin laboratuvar kullanma yeterlilik derecesi, materyal ve ders saati yetersizliğinden, laboratuvar güvenliğinden kaynaklanan eksikliklerden dolayı laboratuvar uygulamalarının yeterince doğru ve etkili bir şekilde yapılamadığı anlaşılmaktadır (Alpaut, 1993; Ayas, Çepni ve Akdeniz, 1994; Böyük, Demir ve Erol 2010; Ekici, 1996; Erten, 1991; Gürdal,1991; Karaca, Uluçınar ve Cansaran, 2006; Saka, 2002). Oysa fen dersleri muhakeme yeteneğini artıran, analiz ve senteze dayalı güçlü bir mantık ile fizik ve matematiğin temel bilgilerine sahip olmayı gerektirir (Aydın ve Polat, 2001; Topsakal, 1999). Bu nedenle fen öğretiminde deneysel uygulamalar büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin anlamakta zorlandıkları fen konularının yaparak ve yaşayarak öğrenmenin sağlandığı laboratuvar ortamlarında gerçekleştirmenin uygun olacağı önerilmektedir (Çallıca, Erol, Sezgin ve Kavcar, 2001; Gürdal, 1991, 1997; Güzel, 2001; Kurt, 2003; Yeşilyurt, 2003). Ayrıca doğru ve etkili bir şekilde yapılan laboratuvar uygulamaları öğrencilerin fen konularına karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamasının yanı sıra, öğrencilerin problem çözme ve psikomotor becerilerinin gelişmesine, kendi bilgilerini oluşturmalarına önemli katkılar sağladığı belirtilmektedir (Azizoğlu ve Uzuntiryaki, 2006; Hofstein, 2004; Singer, Hilton ve Schweingruber, 2005). Deney yoluyla öğrenilen fen derslerinin öğrenci motivasyonunu artırdığı ve onları fen öğrenmeye karşı istekli hale getirdiği de ileri sürülen bilgiler arasındadır (Telli, Yıldırım, Şensoy ve Yalçın; 2004).

Bu çalışmanın bulgularına dayanarak, öğretimde laboratuvar kullanımının daha fazla sayıda katılımcıyla, farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilmesi önerilebilir. Bu çalışmanın uygulanma süresinin kısa olması sınırlılıklarından biridir. Ancak gelecek çalışmalarda laboratuvar kullanımının uzun süreli etkilerine bakılabilir. Öğrencilerin laboratuvar kullanımına olan meraklarıyla, derse karşı olan ilgilerinin yüksek olması uzun süreli çalışmalarda olumlu etkiler gözlenmesini sağlayabileceği düşünülmektedir. Böylelikle öğrencilerin fen derslerindeki başarılarına da katkı sağlanabilir.

Kaynaklar

Alpaut, O. (1993). *Fen eğitiminin verimli ve işlevsel hale getirilmesi*. Ortaöğretim Kurumlarında Fen Öğretimi ve Sorunları Sempozyumu. Ankara: TED

Ayas, A., Çepni, S. ve Akdeniz, A. R. (1993). Development of the Turkish secondary science curriculum. *Science Education, 77*(4), 433-440.

Aydın, B., Polat, F. (2001). *İlköğretim sertifika programında okutulan fen bilgisi öğretimi dersine karşı öğrencilerin tutumları.* IV. Fen Bilimleri Kongresi. Ankara: MEB Basımevi.

Azizoğlu, N., Uzuntiryaki, E. (2006). Kimya laboratuvarı endişe ölçeği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*, 55-62.

Böyük, U., Demir, S. ve Erol, M. (2010). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin laboratuvar çalışmalarına yönelik yeterlik görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Tubav Bilim Dergisi, 3*(4), 342-349.

Çepni, S. (2006). Bilim, fen, teknoloji kavramlarının eğitim programlarına yansımaları. S. Çepni (Ed.), Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi içinde (s:1-22). Ankara: Pegema yayıncılık, 5. Baskı.

Çepni, S. ve Ayvacı, H.Ş. (2006). Laboratuvar destekli fen öğretimi yaklaşımları. S. Çepni (Ed.). Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi içinde (5. bs., s: 189-217). Ankara: Pegema Yayıncılık.

Çepni, S. ve Ayvacı, H.Ş. (2006). Laboratuvar destekli fen ve teknoloji öğretimi. S. Çepni (Ed.). Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi içinde (s:158- 188). Ankara: Pegema yayıncılık, 5. Baskı.

Çallıca, H., Erol, M., Sezgin, G., Kavcar, N. (2001). *İlköğretim kurumlarında laboratuvar kullanımına ilişkin bir çalışma.* IV. Fen Bilimleri Kongresi. Ankara: MEB. Basımevi.

Ekici FT, Ekici E ve Taşkın S, 2002. *Fen laboratuarlarının içinde bulunduğu durum*. V. Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi.

Erten, S. (1991). *Biyoloji laboratuvarlarının önemi ve laboratuvarda karşılaşılan problemler.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gürdal, A. (1991). İlkokul fen eğitiminde laboratuvar ve araç kullanımı. *Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*, 145–155.

Gürdal, A., (1997). Fen öğretiminde laboratuvar etkinliğinin başarıya etkisi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi, 55*, 14–16.

Güzel, H. (2001). *İlköğretim okullarındaki I ve II kademedeki fen bilgisi derslerinde laboratuvar etkinlikleri ve araç kullanımı düzeyi.* IV. Fen Bilimleri Kongresi, Ankara: MEB Basımevi.

Hofstein, A. (2004). The laboratory in chemistry education; thirty years of experience with developments, implementation and research. *Chemistry Education: Research and Practice, 5*(3), 247-264.

Karaca, A., Uluçınar, Ş., Cansaran, A. (2006). Fen bilgisi eğitiminde laboratuvarda karşılaşılan güçlüklerin saptanması. *Milli Eğitim Dergisi, 170*, 250-259.

Kesercioğlu T, Balım AG, Öztürk İ ve Çavaş B. (2004). *Biyoloji uygulamaları-I. İzmir:* Gema Gelişim Basın Yayın.

Kurt, T. (2003). *Fen bilgisi dersinde uygulamaların yeri ve önemi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Van.

Orbay M, Özdoğan T, Öner F, Kara M ve Gümüş S. (2003). Fen bilgisi laboratuar uygulamaları I-II dersinde karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi, 157*.

Şahin, N., Şahin, B., Özmen, H. (2000). *Liselerdeki biyoloji öğretmenlerinin derslerini deneylerle işleyebilme ve laboratuvar kullanma olanaklarının incelenmesi.* IV. Fen Bilimleri Kongresi, 29-30. Ankara: MEB Basımevi.

Saka, M. (2002). *Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin fen bilgisi laboratuvarı uygulamaları ve laboratuvar şartlarına ilişkin görüşleri.* V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 16 - 18 Eylül, Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Singer, S., Hilton, M., & Schweingruber, H. (2005). Needing a new approach to science labs. *The Science Teacher, 72(7)*, 10.

Telli, A., Yıldırım ,İ. H., Şensoy, Ö., Yalçın, N. (2004). İlköğretim 7. sınıflarda basit makinalar konusunun öğretiminde laboratuvar yönteminin öğrenci başarısına etkisinin araştırılması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*, 291-305.

Topsakal, S. (1999). *Fen öğretimi.* Ankara: Alfa Yayıncılık.

Yeşilyurt, M. (2003). *Yükseköğretim temel fizik laboratuvar uygulamalarında bütünleştirici yaklaşım.* Yayımlanmış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Skill Getting Activities Related to the Listening in Interpreter Education

Gülfidan Aytaş[1]

Department of Translation Studies at the Faculty of Science and Literature of Sakarya University, Turkey

Abstract

It wouldn't be wrong to evaluate the knowledge about the source and target languages as one of the most crucial component in interpreting process. However, that abovementioned knowledge is not enough solely. The interpreting process requires both strong listening and working memory capacities. Several approaches have been suggested in accordance with this standpoint. For instance, Seleskovitch (1978) emphasizes that a number of factors such as listening and memory are so important in interpreting, and gives priority to the understandability and memorability of the conversation while translating the discourses into other language. In the process of interpreting, source language has great importance in terms of meaning while it has less importance in terms of morphology. In fact, the main components of interpretation phase are not words, but the sentences and messages. Herewith, some techniques will be included within this study in order to improve the quality of interpreting and enhance the process by pointing out the importance of listening phase and short-term memory. Within the scope of the implementation phase of this study, it is aimed to determine the factors that have effect on the listening skill of interpreter education provided by Sakarya University, and to reveal the effects of this skill on the communicative competence. Participants consist of 14 (2nd Grade) and 10 (4th Grade) intermediate students studying on the Department of Translation and Interpreting Studies at Sakarya University. The required data have been collected from the participants via survey reports and semi-structured interview forms. Later, the data has been analyzed through Hatch (2002)'s translation model. The findings obtained by means of this study have revealed that there are many factors affecting the listening skill of participants. These can be listed as vocabulary, concentration, educator's method, materials used and student's background knowledge in addition to the parametric factors such as motivation, accent, noise, intonation and pronunciation. Please copy and paste your abstract here (8 pts, Palatino Linotype).

Keywords:

Interpreter education, listening, working memory

1. Introduction

Listening comprehension is the ability of an individual in perceiving, understanding and interpreting a message, which is given by another individual, through the sense organs, especially by auditory sense. "Listening is just little bit more complex than hearing. This process consists of four phases: perception and identification, comprehension and interpretation, remembrance and responding. These phases realize in order but we are generally unaware of them" (Steinberg, 2007: 52). The act committed unconsciously in communication is able to advance in line with the difficulties encountered by educators and cause some troubles while struggling for making contact with the students.

[1] Corresponding author's address: Department of Translation Studies at the Faculty of Science and Literature of Sakarya University in Esentepe Campus, Sakarya, Turkey
e-mail: gayvaz@sakarya.edu.tr:

In this context, one of the difficulties faced by educators in the listening classes is to maintain control over the students in accordance with the content of course. That is to personalize the content of the course. Therefore, the individual attendance of the students to the lesson might be encouraged. For example, taking listening materials as a starting point and associating them with the experiences of the student can increase the attendance of students to the lesson. Apart from that, students can listen to someone who describes his/her work, and then generate a set of questions to discuss with that person. Thereby, we can say that a student-centered dimension shall be ensured via one of these two alternatives in the listening class. First is to design tasks in which the class activities are oriented to the students not to the educator. In the tasks that use this approach, students play an active role in structuring, rearranging their quest for understanding the language and improving their skills in using the language. Second, as in other types of materials, teaching materials can be given a dimension that is student-centered and makes active contributions to learning. This can be obtained in the following ways:

- making the instructional objectives open to the student,
- giving an opportunity to the students for choosing to a certain extent,
- allowing the students to bring their background knowledge and experience to the classroom,
- encouraging the students to develop a reflective attitude towards learning, and to improve the self-monitoring and self-assessment skills.

Listening is a process in which interaction continues. Therefore, it is not an easy task to involve students in this process, to make them listen to the conversations and respond them through the correct answers, in other words, to acquire their attendance into the listening activities. Frankly, this is not same as participating in a real conversation, but I believe that there might be an opportunity that allows students to involve in by reacting throughout the learning process, that is something obviously beyond the listening task. Since the students generally present personalized responses, there are distinct differences between them, and this variety creates the potential for a listening action where students compare their speech to other students.

In this study, it was aimed to indicate the problems experienced while examining this aforementioned potential of students, and for this purpose, a research was conducted on 2nd grade and 4th grade students of Department of Translation and Interpreting Studies at Sakarya University. The results of the research and all kinds of information about the research are mentioned in the following sections. According to this research, it has been revealed that since the existence of listening process in interpreter education is inevitable, the listening skills are also evidently needed to be improved.

Many studies conducted prior to this study showed that there are some factors affecting students' listening skills. For instance, Díaz (2012) conducted a research in state university to determine the factors that interfere with students' listening comprehension processes. Data have been collected through non-participant observations and semi-structured interviews. The findings of this research have shown that the factors affecting students' listening comprehension processes are as follows; the accent and delivery rate of the speaker, the limited vocabulary of student, concentration, discussion of unknown topics and noise.

2. Working Memory and Listening

Working memory is an existing system for temporarily storing and managing the information that is required to perform complex cognitive tasks such as learning, reasoning and understanding. The working memory relates to the selection, initiation and termination of information processing functions such as data encoding, storing and retrieving.

Working memory is a limited capacity that enables the information to be directed and stored temporarily within the cognitive service. Short-term memory refers to storing information without guidance and, therefore, it is a component of working memory. Working memory differs from the long-term memory which is a separate part of a memory system with large storage capacity retaining information more stable relatively. According to the multi-component model, the working memory functions as an admin control that interacts with separate short-term stores for audio-verbal and visual-information. The concept of working memory has been useful in many implementation fields such as cognition, individual psychology, normal and abnormal child development, and individual differences in neuroimaging (Olton, Becker and Handelmann, 1979).

Working memory plays an essential role in listening, because listening comprehension involves several real-time cognitive processes. Working memory is a cognitive system responsible for processing and temporarily storing information. Individual differences in listening comprehension may reflect differences in working memory capacity, particularly, the changes between the processing and storage functions. A poor

listener's operations may be inadequate, so that lead to decrease in the amount of additional information that can be kept in the working memory.

3. The Position of Listening Skill in Interpreter Education

Likewise, in second language teaching and learning, listening is one of the least visible processes seen in interpreter education. Educators frequently find it difficult to teach listening and its activities used in language classes. For this reason, it leads the education to be restricted by mere practices. Educators should take the concept of metacognition into consideration in order to teach the way of listening and enable the learning to be open. Metacognition, which is generally attributed to thinking or something related to thinking, allows educators to help students reflect, analyze, criticize and evaluate the cognitive, social and emotional processes involved in the process of learning to listen in a second language. The components of metacognitive knowledge, strategy and experience provide a principled and comprehensive approach for educators in scheduling the listening lessons and guiding learners through in-class listening development.

During the lessons of German as a foreign language, it is a must to be aware of the gravity of per information in the interpreting process through listening exercises rather than focusing on individual words without performing a holistic and selective understanding because these information provide us the results of understanding the prerequisites (Braun, 2004, S.240). The absolute comprehension of discourse spoken in the source language depends on the correct reflection in target language. For this purpose, the most important goal for interpreters is to acquire the listening skill (cf. Reinart, 2009, p. 452).

Just as the listening ability of individuals differs in everyday communication, the ability of interpreters in listening skill is also different. The difference is that the interpreter replies to what a normal-life communication partner does without being selective. In other words, they have to develop possible references for the implied discourses and reflect them into the target language again while they must interpret the speaker's all speech and decide for the required parts to be conveyed including the parts whether interest the interpreter or not (unnecessary parts for those who aren't interpreter). Maintaining this challenging process requires both experience and quality interpreter education. The existence of teaching programs aiming to develop interpreting skills in which the students are not only equipped with theoretical knowledge can strengthen their motivation in this process. Considering the studies conducted in the academic community, the overall aim is to increase the capacity of learners and to provide better education and better professionalization. Interpretership incorporates exactly the requirements mentioned above. In order to respond to one of these requirements, it is considered necessary to raise listening skills to the students. As a process in which all individual efforts such as mental difficulty and physical endurance are forced, interpreter education requires the acquisition and development of hearing and listening skills.

4. Model of the Study

In this study, data have been collected through 3-Stage Listening Model developed by Dahlhaus. Pursuant thereto, students were able to improve their listening skills in interpreter education by receiving listening lessons for one year.

The aforementioned Dahlhaus 3-Stage Listening Model can be explained as follows:

Dahlhaus (1994) keeps the listening exercises separate from the learning process and takes advantage of per thematic, contextual and text-cultural phenomena in the text. Dahlhaus suggests different surveys for his 3 Stage Listening Model on the listening text. These are listed as pre-listening, during-listening and post-listening exercises.

4.1 Pre-Listening Exercises:

The student must activate his/her prior knowledge before listening by illustrating and describing the subject with graphics and pictures in order to establish a relationship between the information in the text. The words, which are related to the subject, should be studied by creating synonym or antonym mind maps.

4.2 During-Listening Exercises:

While the text is being played, the student can follow the instructions required by the exercise, draft a method for himself, give immediate answers to auditory exercises or choose the right subjects in the pictures.

Exercises such as filling a table, diagram or sketch can be carried out. While listening, the student can mark multiple choice answers or answer questions about the keyword.

4.3 Post-Listening Exercises:

After the text is played, students are usually given complex exercises such as ordering, multi-choice exercises, finding similar text, writing letters to characters in the text, making up a story with your own words, or discussing what you hear.

Dahlhaus 3-Stage Listening Model is commonly employed in these days. The difficulty level of listening texts or exercises depends on the level of achievement and the content of the course. Depending on the needs of the target student group, the educator can bring together a wide range of exercises.

5. Problem Sentences

The aim of this study is to determine the factors affecting the listening skills and to specify their role in interpreter education. For this purpose, the following questions were sought in the research:

1. What are the factors that affect listening skills in Translation and Interpreting Studies (German) classes?
2. What potential challenges do the participants in the listening process encounter?
3. Do these factors affect the development of interpreting skills among students who receive interpreter education?

6. Data Analysis

The interpretive analysis model developed by Hatch (2002) was employed in order to analyze the data. This interpreter analysis consists of eight steps:

1. Identify tangible resource or resources.
2. Identify intangible meanings.
3. Identify opportunities for connections to resource meanings and the interpretive methods used to develop them.
4. Identify which opportunities favor emotional connections and which favor intellectual connections to resource meanings.
5. Identify the cohesive development of a relevant idea or ideas.
6. Consider the effect of the product as a whole.
7. Compare your analysis with the analysis of others.
8. Identify ways to improve the product or service.

7. Constraints of Study

This study focuses on identifying the factors that affect listening skills, and thus, determining their effects over the improvement of communicative competence. For this purpose, this study has been carried out with the participation of 2nd grade and 4th grade students studying on the Department of Translation and Interpreting Studies (German) at Sakarya University during the fall term of 2017/2018 academic year. While 2nd grade students consist of 14 intermediate students, 4th grade students consist of 10 intermediate students. Listening lessons in accordance with Dahlhaus' model have been taught to the students for this study. A pre-test was performed at the beginning of fall term of 2017/2018 academic year. Post-test was performed 8 weeks later, and the differences between students' achievements were determined.

8. Findings

This data analysis was conducted in consideration of three research questions asked about the factors affecting listening skills, the difficulties encountered by the students while these factors were available, and the effect of these factors on interpretation competencies.

Table 1. 2017/2018 Fall Term Achievement Table of the 2nd Grade Students of German Translation and Interpreting Studies Participating in the Research

Number of Students	Pre-test	Post-test	Difference
Undergraduate			
1	98	95	-3
2	95	95	0
3	90	100	+10
4	85	75	-10
5	80	90	+10
6	80	90	+10
7	75	85	+10
8	75	80	+5
9	65	75	+5
10	60	65	+5
11	75	90	+15
12	55	65	+10
13	45	60	+15
14	40	50	+10
Arithmetic Mean	**72,7**	**79,6**	**+%6,9**

Table 2. 2017/2018 Fall Term Achievement Table of the 4th Grade Students of German Translation and Interpreting Studies Participating in the Research

Number of Students	Pre-Test	Post-Test	Difference
Undergraduate			
1	60	45	-15
2	70	85	+15
3	65	75	+10
4	60	75	+15
5	65	65	0
6	65	75	+10
7	50	55	+5
8	65	72	+7
9	75	80	+5
10	72	85	+13
Arithmetic Mean	**64,7**	**71,2**	**+%6,5**

The Dahlhaus 3-Stage Listening Model applied to the students helped them to succeed in the lessons. Nevertheless, some of the students had several difficulties. The students were informed in relation to the study prior to the process. Since it is a highly motivated group of students and competitive process, a high success rate is obtained. Mentioning about the challenges faced during this process may guide the educators, who teach in listening classes, to overcome the possible issues.

8.1 The Factors Affecting Listening Skill:

1. The motivation level was determined to have effect on the participants' listening comprehension. Based on the voices of the participants, it can be said that the motivation of the student is related to external factors such as the attitudes of educator and classmates and internal factors such as frustration and anxiety.

2. Paralinguistic features such as emphasis, noise, delivery speed, pronunciation and intonation have made it difficult for participants to practice listening. Since the participants haven't been exposed to different German accents, these aforesaid difficulties increased. Besides, the participants uttered their concern due to being studied with the same listening material (listening exercises included in the school book).

3. All participants admitted that they could not understand some of the listening exercises because they didn't know some keywords.

4. Lack of concentration significantly affected the listening performance of the participants. Any distraction seemed to have a negative impact on listening comprehension. Probably, their performance in listening activities was not splendid when the students were not fully focused on what they were listening. During the first and second grade observations, it was noticed that some students were not paying attention to the educator's instructions on how to improve their listening exercises. For instance, one took a pencil sharpener from his bag and another whispered to her classmate. They seemed lost during the activity and continued to look at their peers. When the educator evaluated the students' answers following the activity, these two students were disappointed by their scores. Their mood was reflecting the sense of disappointment because of the failure in this listening exam.

5. In other words, the educator's attitude towards the classroom, the use of different materials (books, podcasts, online exercises, videos, songs) adapted to the level of students, and the high level of confidence she gave to the students were the reasons of the high learning outcomes.

6. Soureshjani (2011) said that "having background knowledge is a key feature for the successful comprehension of any reading and listening material. Hence, the language learners, who are eager to improve their reading and listening comprehension skills, must be exposed to much more reading and listening materials". His discourse supports students' intense listening process for a year similar to the implementation included in this study.

9. Conclusion

The students recognized the words in the text and understood what they had seen and heard, but some of them could not entirely remember their contents. The probable cause is to have limited capacity short-term memory. As Anderson (1995) suggested, the three stages of language comprehension do not always take place at different stages, but can be recursive and overlapping. Therefore, these listeners may be attempting to store certain part of the input they have successfully perceived while simultaneously participating in acoustic signals for the next section. Short-term memory is constantly cleared for new input and unless some form of association or fixation in the long-term memory occurs immediately, the information will be forever wiped out from an individual's memory (Howard, 1983; Anderson, 1995). That seemed to be the trouble faced by the students.

Carrying out this study allowed me to find out that there are seven factors affecting the interpretation of students' listening skills: student's motivation, parallelism characteristics, vocabulary, concentration, educator's methodology, material usage and student's background. Moreover, I have realized that some of these factors affect not only students' listening skills, but also their ability to interpret, in particular parallelism features, resulting in an important component of non-verbal competence in the interpretation of competence.

In this study, some of the theoretical, empirical and practical aspects of listening comprehension were executed. According to the results of the study, some suggestions may be required. The following suggestions can help the educators shape the dynamics of listening lessons in interpreter education.

- The materials should be based on a wide range of authentic texts, including both monologues and dialogues.

- Scheme generation tasks should precede the listening task.
- Effective listening strategies should be included in the materials.
- Students should be given the opportunity to structure their listening comprehension gradually by listening to a text several times and working on increasingly difficult listening tasks.
- Students should know what they are listening to and why.
- The task should include opportunities for learners to play an active role in their own learning.
- Content should be personalized.

References

Anderson, J.R., (1995). Cognitive Psychology and its Implications, 4th Edition. Freeman, New York

Braun, H. (2004). Reconsidering the impact of high-stakes testing. *Education Policy Analysis Archives*, 12(1) Available online at: http://epaa.asu.edu/epaa/v12n1 (accessed on 25 June 2004). [Google Scholar]

Dahlhaus, B. (1994). Fertigkeit Hören, Fernstudienangebot Goethe Institut München, Langenscheidt Verlag.

Diaz, N., Liehr, P., Curnan, L., Brown, J. L. A., & Wall, K. (2012). Playing games: Listening to the voices of children to tailor a mindfulness intervention. *Children Youth and Environments*, *22*(2), 273-285.

Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Suny Press.

Howard, D.V., (1983). Cognitive Psychology: Memory, Language, and Thought. Macmillan, New York.

Olton, D. S., Becker, J. T., & Handelmann, G. E. (1980). Hippocampal function: Working memory or cognitive mapping?. *Physiological psychology*, *8*(2), 239-246.

Reinart, S., (2009). Kulturspezifik in der Fachübersetzung. Berlin: Frank & Timme.

Seleskovitch, D. (1978). Language and cognition. In *Language interpretation and communication* (pp. 333-341). Springer, Boston, MA.

Soureshjani, K. H. (2011). Gender-oriented use of vocabulary strategies: A comparative study. *Theory and Practice in Language Studies*, *1*(7), 898-902.

Steinberg S. (2007). *An Introduction to Communication Studies*. Juta and Company Ltd.Vandergrift, L. (1999). Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful strategies.*ELT Journal, 53(3)*, 168-176.

3D Kalemlerin Fen Bilimleri Öğretiminde Kullanımı ve Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Tutumuna Etkisi: Organeller Örneği

İrem Selin Demirbaş[1], Ünsal Umdu Topsakal, Gülbin Özkan

YıldızTeknikÜniversitesi, EğitimFakültesi, Matematikve Fen BilimleriEğitimiBölümü, İstanbul, Türkiye

Öz

Bu çalışmanın amacı, fen bilimleri dersinde organeller konusunun öğretiminde kullanılan üç boyutlu kalemlerin öğrencilerin akademik başarının ve fen bilimleri dersine yönelik tutumlarının üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırmada ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma 74 yedinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda 3D teknolojisi ile öğretim yapılırken, kontrol grubunda aynı konu geleneksel öğretim ile anlatılmıştır. Araştırmanın veri toplama araçları "Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'' ve "Organeller Konusu Başarı Testi" dir. Araştırma sonucunda Başarı testi puanlarının gruplara göre T-Testi sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin başarıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Ancak deney grubunun puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tutum ölçeği puanları Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre grupların tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür

Anahtar Kelimeler:
3D kalemler; akademikbaşarı; tutum; fen eğitimi

1. Giriş

İçinde bulunduğumuz teknoloji çağının gerisinde kalmamak için eğitim gelişmelerine uyum sağlanmalıdır. Bu nedenle yeni neslin hayal güçlerini geliştirmeleri, merak duygularını beslemeleri ve derse olan ilgilerini sıcak tutabilmeleri için ülkeler adeta eğitim teknolojilerini kullanma ve müfredata geçirme noktasında bir yarış halindedirler.(Schelly ve diğ., 2015). Fen bilgisi derslerinde teknolojiden yararlanmak öğrencilerin kolay öğrenmesi ve öğrendiklerini hayatın bir parçası haline getirmesi açısından faydalı olacaktır. Eğitim öğretim sürecinde özellikle çok sayıda soyut kavram içeren Fen Bilimleri dersi organeller konusunda, öğrencilerin fen kavramlarını anlamlı düzeyde öğrenebilmeleri, onların görsel ve düşünsel yapılarını harekete geçirebilmeleri için üç boyutlu teknolojik kullanımının etkili, yaratıcı ve destekleyici olarak rol alabileceği düşünülmektedir.

Ayrıca öğrencilerin fen derslerine karşı olumlu tutum geliştirmesinin de fen başarısının arttırılmasında pozitif yönlü bir etkisinin olabileceği düşünülmektedir. Bunun bir sonucu olarak da ülkemizin PISA ve TIMSS gibi sınavlarda yerinin artacağına inanılmaktadır.

Teknolojinin eğitime uyarlandığı çalışmalardan bazıları bilgisayar destekli öğretim alanında yapılan çalışmalardır. Bu çalışmalar, teknolojinin öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğunu ve eğitim teknolojilerinin fen ve teknoloji derslerinde kullanılmasının öğrencilerin fen bilimlerine karşı olumlu tutum sergilemesinde etkili olduğunu ortaya koymuştur (Pektaş, Çelik & Katrancı, 2009). Literatürde eğitim teknolojilerinin kullanımının öğrenci başarısını arttırdığı sonucuna ulaşılan çalışmalarla karşılaşılmıştır (Bülbül, 2009; Karademir, 2009; Derviş, 2009; Yenice, 2003; Ergörün, 2010; Hançer, 2007; Aykanat, Doğru & Kalender, 2005;

[1] Sorumlu Yazar Adresi:Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, İstanbul, Türkiye
e-posta:iremselindemirbas@gmail.com

Akçay, Aydoğdu, Şensoy & Yıldırım, 2005; Aycan, 2002; Çömek & Bayram, 2006; Çelik, Katrancı, Köse & Pektaş, 2009; Pektaş, Solak & Türkmen, 2006; Yiğit &Akdeniz, 2003; Çepni, Taş & Köse, 2006; Liao, 2007; Akpınar, 2005; Saka & Yılmaz, 2005; Çekbaş, Yakar, Yıldırım & Savran, 2003; Çağıltay, 2001; Dockery, 2006). Benzer şekilde eğitim teknolojisi örneği olan bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarısında anlamlı düzeyde etkisinin olduğunu bulan çalışmalar da alan yazında yer almaktadır (Çepni, Taş & Köse, 2006). Bu çalışmada, kullanılan materyallerin öğrencilerin öğrenme düzeylerindeki önemli etkisinden bahsedilmiştir ve bu çalışmada fotosentez konusu ele alınarak, eğitim teknolojisi kullanımın bir örneği olan bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarısında olumlu etkisinin olduğu görülmüştür (Çepni, Taş & Köse, 2006).Yine 3 boyutlu kalem teknolojisine benzer eğitim teknolojilerinden biri 3 boyutlu yazıcılardır ve bu teknolojiye göre Çin'de bulunan bir grup araştırmacı, 10 yaş grubundaki öğrencilerin yeteneklerini incelemek için ana teması 3D baskı olan bir kurs düzenlemiş ve öğrencilerin zihinsel becerilerini belirlemek için ön test çalışması yapmıştır.Daha sonra, Google'ın SketchUp ve 3D yazıcıdaki baskı modelleri gibi 3D araçların kullanımıyla ilgili yedi aylık bir ders, deney grubuna verilmiştir.Bu çalışmaya göre "kız çocuklarının gelişimyeteneklerinin erkek çocuklarının gelişim yeteneklerinden daha hızlı olduğu" ve 3D baskı kursunun erkeklerin zihinsel dönüş yeteneğini önemli ölçüde geliştirdiği açıklanmıştır. (Chen ve diğ., 2014).Bundan dolayı, 3B baskı ürünleri, eğitsel etkinlikler kapsamında üretkenliği artırmaya yönelik teknolojiler olarak düşünülebilir.(Lipson ve Kurman, 2013).İlköğretimden üniversiteye kadar, okullarda kullanılan 3D yazıcılar güven arttıran ve öğrencilerin hayal gücünü geliştiren yeni ve yeni öğrenme fırsatları sunan bir teknolojidir. Bu teknoloji eleştirel düşünme açısından paradigmayı değiştirirken, öğrencileri mantık ve mantık kullanarak sorunları çözen fiziksel nesneler yaratma yetkisi vermektedir.(Kökhan ve Özcan,2018).Bu yönleriyle örgün eğitimin sınırlılıkları içinde daha önce yapılması mümkün olmayan ya da yapılması zaman ve kaynak kullanımı bakımından verimli olmayan tasarım ağırlıklı etkinliklerin gerçekleşmesine katkı sağlayabilirler(Lipson ve Kurman, 2013).

Eğitimde kullanılan hem çok yeni hem de farklı bir teknoloji olan 3D kalemler, öğrencilerin rahat kullanabileceği ve doğrudan hayal gücünü gerçeğe dönüştürebileceği basitlikte olması sebebiyle diğer teknolojik aletlere nazaran eğitimde kullanabilecek bir öncü teknoloji olması beklenmektedir ve 3D kalemlerin kullanımı basitçe plastik uçların eritilmesi esasına dayanır.Katmanlı üretim olarak adlandırılan üç boyutlu yazma sürecinde bir nesnenin baskısı tabandan başlayarak katman katman malzemenin üst üste eklemlenmesi şeklinde gerçekleştirilmektedir (Horvath ve Cameron, 2015; Li, Hou ve Wu, 2017; Oropallo ve Piegl 2016). Plastik uçların eritilmesi işleminin öğrenciye verebileceği hiçbir zararın olmadığı da göz önüne alındığında, ders müfredatında yer alan soyut kavramlar bu teknoloji sayesinde öğrenciler tarafından somutlaştırılır.Bu gibi yollarla edinilen modeller 3B olarak basıldığında geleneksel çizimlerle kavranması zor geometrik şekil ve tasarımların eğitim ortamına aktarılması sağlanabileceği gibi (Segerman, 2012) nadir bulunan eğitsel nesnelerin kopyalarının farklı konumlardaki kişilerle paylaşılmasını da mümkün kılacaktır (Johnson ve diğ., 2014). Böylece, özellikle fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) etkinliklerinde öğrencilerin yeni fikirler üretmeye ve çalışmaya yönelik olarak motivasyonlarının artış göstereceği, öğrencilerin kendi tasarladıkları objelere dokunabilmesinin de öğrenciler için benzersiz bir deneyim imkânı sunacağı düşünülmektedir (Brown, 2015).Öğrenciler tasarımlarını oluştururken veri sentezleme, yaratıcı düşünme, çözümleyici düşünme ve üretkenlik gibi alanlarda gelişim gösterirken aynı zamanda birbirlerine destek olarak ortaklaşa çalışma ve iletişim becerilerini geliştirebilirler. (Savery, 2015).Bunaek olarak öğrenciler için öğrenme ve çalışmaların kapsamlarını değiştirme niteliğine sahip olan bu dönüşebilir teknoloji ile öğrenmeye yönelik farklı bir bakış açısı geliştirilmesinin de mümkün olduğu düşünülmektedir (Loy, 2014).Özellikle 2010 yılı ve sonrasında yaygınlık kazanan 3B yazıcı teknolojilerine ilişkin bugüne kadar edindiğimiz deneyimler, 3B yazdırmanın ve tasarımın öğrencilerin çeşitli okuryazarlık yeterliklerini etkilemekte olduğunu ve öğrenenlerin yaratıcı kapasitelerine olumlu yönde destek olduğunu göstermektedir (Kostakis, Niaros ve Giotitsas, 2015).

Bu çalışmada, bireysel kullanımı ele alındığında maliyetinin diğer teknolojik aletlere göre daha az olması ve kullanılabilirliğinin kolay olması sebebiyle 3D kalemler kullanılmıştır.

2. Yöntem

Uygulama iki hafta boyunca devam etmiştir. Her hafta iki saat uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulamaya başlamadan önce ders planları hazırlanmıştır.Deney grubundaki öğrencilere organeller konusu 3D kalemler ile, kontrol grubundaki öğrencilere ise aynı konu geleneksel yöntem ile anlatılmıştır.Araştırma boyunca çözülen örnek sorular her iki grupta da aynıdır.

2. 1 Araştırma Grubu

Araştırmanın örneklemi 7.Sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştıma deseni olarak ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen seçilmiştir. Öğrenciler deney ve kontrol grubuna seçkisiz olarak atanmıştır.Deney grubunda 37, kontrol grubunda 37 öğrenci yer almaktadır.Etik kurallar çerçevinde gerekli izinler alınmıştır.

2. 2 Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama araçları "Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'' ve "Organeller Konusu Başarı Testi" dir. Ölçek ve test ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır.

Projede kullanılan "Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'', Akınoğlu (2001) tarafından geliştirilmiş olup güvenirliği 0.89 olarak tespit edilmiştir.Tutum ölçeğinde öğrencilerin fen bilimleri dersine karşı tutumlarına yönelik 20 madde bulunmaktadır. Olumlu ve olumsuz yargılardan oluşan bu ölçek 5'li Likert tipindedir. Başarı testi olarak MEB yayınevli 7.sınıf Fen Bilimleri ders kitabında yer alan Organeller konusu ile ilgili ünite sonu değerlendirme soruları ön-test son-test olarak konrol ve deney gruplarına ayrı ayrı uygulanmıştır.

2. 3 VerilerinAnalizi

Veri toplama araçları ile toplanan veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Testler uygulanmadan önce varsayımları test edilmiştir.

3. Bulgular

Verilerin dağılımına bakıldığında, verilerin Shapiro-wilks sonuçlarına gore normallik varsayımını sağladığı görülmektedir.Bu nedenle verilere T-testinin uygulanmasının uygun olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

T-testi sonuçları aşağıdaki Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Başarı testi puanlarının gruplara göre T-Testi sonuçları

Grup	N	$\overline{X}$	S	sd	t	P
Deney	30	5.7	2.7	64	1.860	.786
Kontrol	36	4.4	2.7			

Tabloya bakıldığında grupların son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir.Ancak son-test puan ortalamalarına bakıldığında deney grubunun puanının daha fazla olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Tutum ölçeği puanları normallik dağılımına uymadığı için non-parametrik testlerden Mann-Whitney U Testi yapılmıştır.

Tutum ölçeği puanları Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Tutum ölçeği puanlarının gruplara gore Mann-Whitney U Testi sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Kontrol	37	36.23	1340.50	637.50	.610
Deney	37	38.77	1434.50		

Tabloya bakıldığında grupların tutum ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

3D aletler günümüz dünyasında birçok alanda yaşamı kolaylaştıran kilit öneme sahip aletlerdir. Endüstri,mühendislik,tıp,sanat gibi alanlarda sıkça kullanılmasının yanında eğitim alanında diğer alanlara göre çok daha yeni kullanılan bir teknolojidir.Henüz yeni olan bu teknolojinin kullanımının yaygınlaştırılması

için olanak ve imkân tanınmalıdır.Bu sebeple bu araştırmada, 3D kalemler ve bu kalemlerin öğrenci akademik başarısında ve tutumunda meydana gelen değişiklikler ele alınmıştır.Analiz sonucunda hem başarı testi puanlarında hem de tutum testi puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen deney grubunun puan ortalaması kontrol grubundan daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu farklılığın anlamlı olmamasının sebebinin uygulama süresinin kısa olmasından kaynaklananabileceği yorumu yapılabilir.

3D kalemlerin eğitimde kullanımı çok yeni ve bu konuda literatürün eksik olması sebebiyle eğitimde kullanılan teknolojileriden ve yaptığımız çalışmalara benzer olarak yapılan çalışmalar BDÖ ve 3D yazıcılardır. Bu sebeple yukarıda bahsettiğimiz literatürü genel anlamda ele alırsak, eğitim teknolojileri örneği olan BDÖ'nün fen eğitiminde akademik başarı ve fen dersi tutumuna etkisi başarıyla sonuçlanmıştır. Eğitim teknolojilerinin benzer sonucu olarak eğitimde teknolojiler hem araç hem yöntem olarak kullanılabilmekte ve bireylerin öğrenmesini kolaylaştırdığı, anlamlı ve kalıcı öğrenmelere yardımcı olduğu kabul edilmektedir (Çepni, Ayvacı & Bacanak, 2004).

Bu çalışmada öğretim teknolojilerinden biri olan 3D kalemlerden yararlanılmıştır.Bu çalışmanın gelecekte yapılacak 3D kalem teknolojileri ile ilgili araştırmalara bir temel oluşturması hedeflenmiştirGelecek çalışmalar farklı öğretim teknolojilerinden yararlanılarak gerçekleştirilebilir. Öğretimde 3D kalemlerin kullanımı daha fazla sayıda katılımcıyla , farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilebilir. Bu çalışmanın uygulanma süresi kısa olması sebebiyle beklenen özelliklerde istatistiksel olarak anlamlı bir değişim gözlenememiştir.Ancak gelecek çalışmalarda 3D kalemlerin kullanımının uzun süreli etkilerine bakılabilir.Öğrencilerin teknoloji kullanımına olan meraklarıyla, derse karşı olan ilgilerinin yüksek olması uzun süreli çalışmalarda olumlu etkiler gözlenmesini sağlayabileceği düşünülmektedir.Bu noktada eğitimcilere düşen en önemli görev ise bu teknolojiyi sınıfta kullanılan yenilikçi bir teknolojik unsur olmaktan kurtarıp, ders içeriklerine uygun biçimde entegre edebilecek öğretimsel yapıyı geliştirmeleridir (Brown, 2015).

Kaynaklar

Akçay, S., Aydoğdu, M., Şensoy, Ö. & Yıldırım, H.İ. (2005).Fen eğitiminde ilköğretim 6.sınıflarda çiçekli bitkiler konusunun öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarısına etkisi.*Kastamonu Eğitim Dergisi, 13*(1), 103-116.

Akpınar, E., Aktamış, H. & Ergin, Ö. (2005).Fen bilgisi dersinde eğitim teknolojisi kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşleri.*The Turkish Online Journal of Educational Technology, 4*(1), Article 12.

Aycan, Ş. (2002).Fen bilgisi eğitiminde bilgisayar destekli çalışmanın faydaları; demirci (manisa)'de bir örnek.*Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*, 197-204.

Aykanat, F., Doğru, M. & Kalender, S. (2005). Bilgisayar destekli kavram haritaları yöntemiyle fen öğretiminin öğrenci başarısına etkisi.*Kastamonu Eğitim Dergisi, 13*(2), 391-400.

Brown, A. (2015). 3D Printing in instructional settings: Identifying a curricular hierarchy of activities. *TechTrends, 59(*5), 16-24.

Bülbül, O. (2009). Fizik dersi optik ünitesinin bilgisayar destekli öğretiminde kullanılan animasyonların ve simülasyonların akademik başarıya ve akılda kalıcılığa etkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Çağıltay, K., Çakıroğlu, J., Çağıltay, N. & Çakıroğlu, E. (2001).Öğretimde bilgisayar kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri.*Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 21*, 19-28.

Çekbaş, Y., Yakar, H., Yıldırım, B. & Savran, A. (2003).Bilgisayar destekli eğitimin öğrenciler üzerine etkisi.*The Turkish Online Journal of Educational Technology, 2*(4) makale 11.

Çepni, S., Ayvacı, H. S. & Bacanak, A. (2004).*Fen Eğitimine Yeni Bir Bakış.*Fen Teknoloji Toplum. Trabzon: Top-Kar Matbaacılık..

Çepni, S., Taş, E. & Köse, S. (2006). The effects of computer assisted materials on students' cognitive levels, misconceptions and attitude toward science. *Computers and Education, 46*, 192-205.

Chen, M., Zhang, Y. & Zhang, Y. (2014).Effects of a 3D printing course on mental rotation ability among 10-year-old primary students, *International Journal of Psychophysiology,94* (2), 240.

Çömek, A. & Bayram, H. (2006).Fen bilgisi öğretiminde ısı konusunun bilgisayar destekli öğretim materyalleri ile öğretilmesi.*VI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi,* (s.192-197), İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Derviş, N. (2009). *Bilgisayar destekli fen ve teknoloji öğretiminin öğrencilerin "yaşamımızı etkileyen manyetizma" ünitesindeki akademik başarılarına, tutumlarına ve bilimsel düşünme becerilerine etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir

Dockery, J. A. (2006).*the effectiveness of computer assisted instruction in preparing academically at risk students for the Georgia High School Graduation Test.* Workforce Education Forum, Chapella University.

Ergörün, O. (2010). *Bilgisayar destekli fizik öğretiminin öğrenci başarısına ve öğrencilerin tutumlarına etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Hançer, A.H. (2007). Fen eğitiminde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli öğrenmenin kavram yanılgıları üzerine etkisi.*Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 31*, 69-81

Hathcock, L. (2014). A look inside a high school Maker Space lab, http://go.galegroup.com/ps/i.do?id=GALE%7CA392304104&v=2.1&u=gain40375&it=r&p=&sw=w&asid=690302ac6ee8dab1187a4946d1f876bb

Horvath, J., Cameron, R. & Adrianson, D. (2015).*The new shop class: Getting started with 3D printing, arduino, and wearable tech*. New York: Apress

Karademir, E. (2009). *Bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin fen ve teknoloji dersi elektrik ünitesindeki akademik başarı düzeylerine, bilimsel süreç becerilerine ve tutumlarına etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kökhan, S. & Özcan, U. (2018).3D yazıcıların eğitimde kullanımı.*Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi* (BEST Dergi), 2(1), 81-85.

Kostakis, V., Niaros, V., & Giotitsas, C. (2015). Open source 3D printing as a means of learning: An educational experiment in two high schools in Greece. *Telematics and informatics*, 32(1), 118-128.

Kuzu Demir, E.B., Çaka C., Tuğtekin U., Demir K., İslamoğlu H., &Kuzu A. (2016). Üç Boyutlu Yazdırma Teknolojilerinin Eğitim Alanında Kullanımı: Türkiye'deki Uygulamalar *Ege Eğitim Dergisi, 17*(2), 481 – 503.

Liao, Y. C. (2007). Effects computer assisted instruction on students' achievement in Taiwan: A metaanalysis. *Computer and Education, 48*, 216-233.

Lipson, H. ve Kurman, M. (2013). Fabricated: *The new world of 3D printing*. Indianapolis, IN: John Wiley & Sons, Inc.

Loy, J. (2014). eLearning and eMaking: 3D printing blurring the digital and the physical. *Education Sciences*, *4*(1), 108-121.

Pektaş, M., Solak, K., & Türkmen, L. (2006).Bilgisayar destekli öğretimin fen bilgisi öğretmen adaylarının sindirim sistemi ve boşaltım sistemi konularını öğrenmeleri üzerine etkisi.*Kastamonu Eğitim Dergisi, 14*(2), 465-472.

Saka, A.Z. & Yılmaz, M. (2005).Bilgisayar destekli fizik öğretiminde çalışma yapraklarına dayalı materyal geliştirme ve uygulama.*The Turkish Online Journal of Educational Technology, 4*(3) Article 17.

Savery, J. R. (2015). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. içinde Andrew Walker, Heather Leary, C. Hmelo-Silver ve P. A. Ertmer (Eds.), *Essential Readings in Problem-Based Learning: Exploring and Extending the Legacy of Howard S. Barrows* (ss. 5-15). West Lafayette, IN: Purdue University Press

Schelly, C., Anzalone, G., Wijnen, B. & Pearce, J. (2015). Open-source 3-D printing technologies for education: bringing additive manufacturing to the classroom, *Journal Of Visual Languages & Computing*, Vol. 28, pp. 226-237.

Yenice, N. (2003) Bilgisayar destekli fen bilgisi öğretiminin öğrencilerin fen ve bilgisayar tutumlarına etkisi.*The Turkish Online Journal of Educational Technology, 2*(4), article 12.

Yiğit, N. & Akdeniz, A. R. (2003). Fizik öğretiminde bilgisayar destekli etkinliklerin öğrenci kazanımları üzerine etkisi: elektrik devreleri örneği. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(3), 99-113.

Segerman, H. (2012). 3D printing for mathematical visualisation. The Mathematical Intelligencer, 34(4), 56–62. doi:10.1007/s00283-012-9319-7.

Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V. ve Freeman, A. (2014). NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition. Austin, TX: The New Media Consortium.

Türkiye'de İngilizce Öğrenimi ve Öğretimi Konusunda Yaşanan Sorunlar Üzerine Genel Bir Değerlendirme[1]

Mustafa Güçlü[2], Songül Uçar[3]

[2] *Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kayseri/Türkiye;* [3]*İngilizce Öğretmeni Kayseri/Türkiye*

Öz

Bugün İngilizce dünyada en fazla kullanılan dil olarak kendisini göstermektedir. Bu nedenle İngilizce öğretimine ülmeizde de önem verilmekte, gerekli reform çalışmalarına girişilmektedir. Bu araştırmanın amacı Türkiye'de İngilizce öğrenimi ve öğretimi konusunda yaşanan sorunları literatürk çerçevesinde ele almaktır. Bu amaç çerçevesinde amaca uygun bulunan makale, tez ve kitaplar internet ve kütüphane ortamında taranmış, ilgili yerler betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda İnglizce öğrenimi ve öğretimi alanında yaşanan sorular; öğretmenden, kalabalık sınıflardan, eğitim politikası ve öğretim programı, öğrencisinin ilgisi, öğretim yöntemi, öğrenci velisi ve ders araç-gereçlerinden kaynaklanan sorunlar ayrı kategoriler halinde analiz edilmiştir.

Anahtar Kelimeler:
İngilizce öğretimi, İngilizce öğretim sorunları, öğretmen, öğretim programı

1. Giriş

İngilizce dünyada en yaygın olarak kullanılan dillerden biridir. İngilizce 50'den fazla ülkede resmi dildir; yaklaşık uluslararası organizasyonların 12,500'nün %85'i İngilizceyi resmi dil olarak kullanmaktadır (Alptekin, 2005). Bu ifadeye bakıldığında İngilizce öğrenmenin önemi açık bir şekilde anlaşılmaktadır. Soner (2007) uluslararası ilişkilerin artmasıyla, ulusların kendi ana dilleriyle iletişim sağlamalarının yetersiz kalmaya başladığını; bu nedenle yabancı ülkelerin dillerini öğrenme gerekliliğinin ortaya çıktığını ifade etmektedir. Bu da evrensel bir dil olan İngilizce öğrenmenin önemini arttırmaktadır.

İngilizce öğreniminin gerekliliği ve önemi her daim vurgulansa da Türkiye'de maalesef İngilizce öğretiminde istenilen seviyeye tam olarak ulaşılamamaktadır. Liseden mezun olan öğrenciler deyim yerindeyse iki kelimeyi bir araya getirip kendilerini ifade edebilecek İngilizce düzeyine erişememektedir (Sevinç, 2006).

Türkiye'de formal eğitim süresince her öğrenci üniversiteyi bitirene dek geçen 10 yıl içerisindeki süreçte ortalama 700 – 800 saat yabancı dil dersi görmekte ancak edinilmiş yabancı dil bilgisi bakımından ulaşılan sonucun arzu edilenin çok aşağısında olduğu gözlemlenmektedir (Tarcan, 2004: 3).

Literatürdeki çalışmalara bakıldığında ülkemizdeki İngilizce öğretiminde arzu edilen seviyenin yakalanamadığı görülmektedir. Bu durumun en önemli sebeplerinden birisi sorunların belirlenmesi ve çözüme kavuşturulması konusu ile ilgili olduğu görülmektedir.

[1] Bu araştırma Erciyes Üniversitesi BAP Birimi tarafından desteklenmekte olan 7790 kodlu tez projesinden üretilmiştir.
[2] Sorumlu yazar adresi: Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kayseri/ Türkiye
e-posta: mguclu@erciyes.edu.tr

2. İngilizce Öğrenimi ve Öğretimi Konusunda Yaşanan Sorunlar

Güven (2001:38), ilköğretimden başlayıp yüksek öğretime kadar devam eden yabancı dil öğretimindeki başarısızlık nedenlerini şu başlıklar altında irdelemektedir: Ders araç-gereçleri, ders saati, kullanılan teknik ve yöntemler, öğretmen, eğitim sistemi, okul, ders konuları, sınıftaki uygulamalar vb. Benzer şekilde Yavuz da (2001:28), yabancı dil eğitimi ile ilgili önemli etmenler arasında öğrenciler, öğretmenler, sınıf içi etkinlikler, yabancı dilde nelerin öğrenileceği, ne amaçla öğrenileceği, öğrenimin hangi ortamda yapılacağı, kullanılacak araç-gereçleri ve seçilecek yöntemleri saymaktadır. Demirel de (1999:31-33) başlıca şu ilkelerin önemini vurgulamaktadır: 1.Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin işlevsel bütünlüğü, 2.Görsel ve işitsel araçları kullanma, 3.Anadili gerekli durumlarda kullanma, 4.Verilen bilgilerin günlük yaşama aktarılmasını sağlama, 5.Öğrencilerin derse daha etkin katılmalarını sağlama, 6.Bireysel farklılıkların dikkate alınması, 7.Öğrencilerin güdülenmesi.

2.1 Öğretmen Yeterliliğinden Kaynaklanan Sorunlar

Günday (2007) MEB'e bağlı okullarda yabancı dil öğretimindeki başarısızlığın nedenlerinden biri olarak alanında iyi yetişmiş öğretmen kadrosu eksikliğini göstermektedir. Yabancı dil öğretimi ile ilgili gerekli öğretmen yeterliliklerine sahip olmayan diğer alan öğretmenleri ve hatta hiç öğretmenlik formasyonuna sahip olmayan kişilerce bu derslerin verilmesi ve bazı okullarda derslerin boş geçmesi de bu başarısızlıkta rol oynayan unsurlardan bazılarıdır.

Öğretmenlerin alanına yönelik yetkinliği yanında öğretim yöntemi olarak öğretmenler genellikle anlatım yöntemini kullanmaktadırlar. Oysa dil öğretimi sadece bu yöntemle gerçekleştirilemez. Fakat sınıfların kalabalık olması, zaman yetersizliği, konuları yetiştirme kaygısı, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin düşüklüğü ve farklı olması, teorik bilgi verme ihtiyacı gibi etmenler öğretmenlerin anlatım yöntemini kullanmalarında etkili olmaktadır (Korkmaz ve Özer, 2016).

Çelebi (2006) 1982 yılı öncesinde yabancı dil öğretmeni kaynaklarını şu şekilde sıralamaktadır:

1.Üniversitelerin yabancı dil öğretmenliği bölümü dışında, diğer bölümlerinde okuyup, A, B, C kuru yabancı dil öğrenimi görenler,

2. Eğitim enstitüsü yabancı dil bölümlerini dışardan bitirenler,

3. Eğitim enstitüsü "yaygın yükseköğretim yaz okulu"nu bitirenler,

4. Eğitim enstitüsünde (1978-80) "hızlandırılmış" (1 yıl karşılığında 1-2 ay süreli) öğrenim görenler, 5. MEB tarafından zaman zaman açılan "öğretmen muavinliği" sınavını başaranlar.

Daha sonra, İngilizce öğretmen açığını gidermek amacıyla eğitim dili İngilizce olan üniversitelerin diğer bölümlerinden mezun olanlar da öğretmenliğe kabul edilmişlerdir. 2002 yılında başlayan bir uygulama ile de Açık Öğretim İngilizce Öğretmenliği Programı uygulamaya konmuştur (Işık, 2008).

Anlaşıldığı üzere yabancı dil öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin arasında yabancı dil öğretmeni yetiştiren kurumlardan mezun olmayanlar mevcuttur ve Çelebi (2006) bu durumun bugün de çok farklı olmadığını, İngilizce öğretmenliği yapan öğretmenlerin içinde sayısı azımsanamayacak kadar yabancı dil öğretmenliği kökenli olmayan öğretmenler bulunduğunu ve bu uygulamanın halen sürmekte olduğunu ifade etmektedir.

2.2. Sınıf Mevcudundan Kaynaklanan Sorunlar

Etkili bir yabancı dil öğretimi için sınıf mevcutlarının mümkün olduğu kadar az olması gerekmektedir. Öğrencilere hedef dili kullanabilmesi yeterli süre verilebilmesi ancak sınıf mevcudunun az olması ile mümkündür. Sınıfların kalabalık mevcutları yabancı dil öğretimini zorlaştıran önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır (Teevno, 2011; Tifarlıoğlu ve Öztürk, 2007).

Türkiye'de nüfus artış oranına kıyasla, eğitime ayrılan bütçenin sınırlı düzeyde kalması, eğitim talebini karşılayacak sayı ve nitelikte derslik, bina, tesis vb eğitim yatırımlarının yeterli düzeyde yapılamaması, sınıfların kalabalık olmasına neden olmaktadır (Sevinç, 2006). MEB Yabancı Dil Ağırlıklı Liseler Yönetmeliğinin üçüncü bölümünün kontenjan tespitiyle ilgili 8.maddesi sınıf mevcudunun her şube için 30 öğrenci olması gerektiğini bildirmektedir. Bu sayı ideal sınıf için oldukça yüksektir. Yılmaz (2008)'e göre standart bir yabancı dil sınıfı 15-20 kişilik olmalıdır. Etkili yabancı dil öğrenimi ve öğretimi için dersliklerde en fazla on beş kişi olması gerekirken, devlet okullarının pek çoğunda sınıf mevcudu bu sayının çok üstündedir (İşeri, 2006). Uludağ ve Odacı (2002)'ya göre yapılan araştırmalar öğrenci sayısı ile akademik başarı arasında ilişki olduğunu, öğrenci sayısı az olan sınıfların öğrenci sayısı çok olan sınıflara göre akademik

başarısının ve öğrenme derecesinin yüksek olduğunu göstermektedir. Yabancı dil sınıflarında öğrenci sayısı 20'yi aşmaması gerekirken (Sebüktekin:1981,79) bu sayı yurt genelinde otalama 40-45'i bulmakta hatta bazı yerlerde 50 ya da daha fazla olabilmektedir (Aküzel, 2006).

Öte yandan Başar (2001: 25) 'bütün ders ve konuların öğretimi için geçerli olmak üzere bir sınıfta şu kadar öğrenci olmalıdır' demenin doğru bir yaklaşım olmadığını ifade etmekte ve bu sayının belirleyicilerinden birinin sınıfın düzeyi olduğunu diğerinin ise, ders ve konunun türü ile izlenen yöntem olduğunu ilave etmektedir.

Brown (2001: 196) dil sınıflarında öğrenci sayısının bir düzineden fazla olmaması gerektiğini, sınıflardaki öğrenci sayısının, yeterli düzeyde çeşitlilik ve öğrenci katılımı sağlayacak büyüklükte, öte yandan yüksek oranda katılım ve kişisel ilgi sağlayacak küçüklükte olması gerektiğini ifade etmektedir ve sınıfların kalabalık olması sonucu karşılaşılan başlıca öğretim sorunlarını şu şekilde sıralamaktadır:

- Öğrenciler arasında büyük oranda beceri ve yetenek farklılığı vardır;
- Öğretmen-öğrenci etkileşimi en az düzeydedir;
- Öğrencilerin derse katılım olanakları azalır;
- Öğretmenin öğrenciye dönüt vermesi sınırlıdır.

Başka bir ifadeyle bir öğrenme ortamında sınıf mevcudu ne kadar yüksek olursa öğretmenin her bir öğrenciye ulaşması da o kadar zor olur ki bu durum öğrenci-öğretmen iletişimsizliğini de beraberinde getirir. Doğal olarak öğrencinin derse katılım oranı düşer ve başarısızlık kaçınılmaz olur. Bu durum sadece yabancı dil dersi için değil tüm dersler için geçerlidir demek çok da yanlış bir ifade olmayacaktır.

2.3. Eğitim Politikası ve Öğretim Programından Kaynaklanan Sorunlar

Türkiye'de de yabancı dil öğrenme ve öğretme konusu özellikle Cumhuriyet döneminde üzerinde en çok durulan konulardan biri olmuştur. 1970'li yılların sonlarından itibaren özellikle ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında okutulan seçmeli Almanca, Fransızca, İngilizce dersleri, giderek tek başına İngilizcenin seçildiği ve yabancı dil olarak İngilizcenin okutulduğu uygulamalara dönüşmüştür (Sevinç, 2006).

Öğretim programları yaşanılan sorunlara neden olan faktörlerden birisi olarak gösterilebilir. Çünkü öğretim programları aracılığıyla yabancı dil derslerinde öğretim sürecinin nasıl olması gerektiği tasarlanmaktadır (Smith ve Ragan, 1999). Türkiye'de ise eğitim sistemindeki değişiklikler furyasından İngilizce dersi de nasibini almıştır. MEB'in yaptığı değişiklikler görsel ve yazılı medyada yoğun bir şekilde yer almaktadır. Halk, medya, öğrenci, öğretmen ve veliler MEB'in çok sık değişiklikler yapmasını ve eğitim sisteminin deyim yerindeyse yap-boz tahtasına dönmesini tutarsızlık olarak algılamaktadır (Kaplan, 2013).

Yürürlüğe giren her yeni programın illaki başarı getirmediği, içinde bulunduğumuz mevcut tablodan da açıkça anlaşılabilmektedir. Avrupa'da pek çok ülkede uygulanan "AB Dil Öğretim Politikaları" beraberinde başarı getirirken, özellikle son 20 yılda ülkemizde AB'nin dil eğitimi ve öğretimi politikaları referans alınarak hazırlanan öğretim programlarının hedeflenen başarıyı sağladığı pek söylenemez. Bu da Türkiye'de yabancı dil öğretiminde bir sorun olduğu gerçeğini açıkça göstermektedir (Erdem, 2016).

Ortaokullarda uygulanmakta olan güncel program Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı'nda yer alan dil düzeyleri (A1, A2, B1, B2, C1, C2) dikkate alınarak hazırlanmış ve 2013 yılında yürürlüğe girmiştir. Bu programa göre, yabancı dil öğretiminde nitelik sadece öğrenilen kurallarla değil öğrencilere kazandırılan bilgi ve becerilerle ölçülmektedir. "Dinleme, Okuma, Konuşma ve Yazma" becerileri Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı'nda yer alan dil becerileri ölçekleri standart alınarak değerlendirilmektedir (Çetintaş, 2010). Aynı şekilde 2016 yılında yenilenen ve bünyesinde hazırlık sınıfı bulunduran okullar için hazırlanan yeni müfredata bakıldığında Çetintaş'ın da ifade ettiği gibi öğrenci ve öğrenme merkezli yaklaşımın benimsendiği, öğrenilenlerin aktarılması ilkesine önem verildiği, iletişimsel dil kullanımının önerildiği, bireysel farklılıklara uygun öğretimin yapılmasının amaçlandığı, beceri geliştirme ve eleştirel düşünme kabiliyetlerinin ön plana çıkarıldığı ve Türkçe kullanımından büyük ölçüde uzak durulması gerektiği görülmektedir.

2.4. Haftalık Ders Saatinden Kaynaklanan Sorunlar

Yabancı dil öğreniminde bireyin mümkün olduğu kadar yabancı dile maruz kalması gerekmektedir. Yabancı dil öğrenen bireyin bireysel çabası ile birlikte okullarda da yabancı dile ayrılan ders saatinin yeterli olması dil öğrenim sürecinde önemli bir noktadır. Nitekim Günday (2007) haftalık ders saatleri ve birden fazla yabancı dil konusundaki öğrenci taleplerinin dikkate alınması gerektiğini, MEB ve YÖK'ün yabancı dil öğretimine daha çok önem vermesinin bir gereklilik halini aldığını vurgulamaktadır.

Günday (2007: 227) da yabancı dil öğretiminde başarısızlığa sebep olan faktörler üzerine yaptığı çalışmasında öğrencilerin yabancı dil ders saatlerinin artırılması yönündeki isteklerinden yola çıkarak haftalık ders saatinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmış ve haftalık ders saatleriyle ilgili "ilköğretimden yüksek öğretime yabancı dil ders saatlerinin ve okutulacak yabancı dil sayısının da tekrar gözden geçirilmesi uygun olacaktır" şeklinde öneride bulunmuştur.

2.5. Ders Kitabı ve Araç-Gereçlerinden Kaynaklanan Sorunlar

Ders kitaplarına gelince, Turanlı (2004)' ya göre yabancı dil dersinde en yaygın olarak kullanılan öğretim aracı ders kitabıdır; ders kitabının verimliliğinin en önemli ölçütü öğrenciye ve programın hedeflerine uygunluğudur; birçok açıdan öğrenimi etkilediği düşünülen ders kitabının içerdiği konu ve etkinlikler, öğrencilerin bilgi düzeyine ve ilgilerine uygun olmazsa sorunlar ortaya çıkar; ilgisi azalan öğrenci, ders dışı aktivitelere yönelerek öğretmeni ve arkadaşlarını rahatsız edecek hareketler yapabilir. Bu durum verimli bir öğrenme ortamının oluşturulmasını engeller. Etkin bir ders kitabının yanında çalışma kitabı, öğretmen kitabı, kasetçalar, video, resimler, çalışma kartları gibi araç ve gereçlerden de faydalanmak etkili bir dil öğretimi için gereklidir. Fakat ne yazık ki Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğrencilere dağıtılan kitapların içeriği pek çok öğretmen tarafından yetersiz bulunmaktadır (Tilfarlıoğlu ve Öztürk, 2008). Ayrıca Paker (2007) ders kitaplarının dört temel beceri öğretimine eşit ağırlık vermediğini ifade etmektedir. Aküzel (2006) tek başına ders kitaplarının kullanımından ziyade , dersin verimliliğinin artması için ders kitabı ünite ya da konu CD'leri veya ses bantlarıyla da desteklenebileceğini ifade etmektedir.

Günday (2007)'a göre, sadece geleneksel yöntemlerin izlenmesi ve ders kitaplarına bağlı kalınması, okulların fiziksel koşullarının yetersizliğinden dolayı televizyon, video ve bilgisayar gibi çağdaş eğitim araç-gereçlerinin kullanılmaması veya az veya çok az kullanılması ve sadece geleneksel dilbilgisi-çeviri (grammar-translation) yönteminin izlenmesiyle çağın gereksinimlerine cevap verebilecek şekilde yabancı dile hakim insanlar yetiştirmek çok güçtür.

2.6. Öğrencinin Dil Öğrenmeye Karşı İlgi ve Tutumundan Kaynaklanan Sorunlar

Yabancı dil öğretiminde istenilen başarıya ulaşılamamasının sebeplerinden birisi de öğrencilere yabancı dil bilmenin sağlayacağı kazanımların yeterince kavratılamamış olması ve öğrencilerin güdülenmesini kolaylaştırıcı etkinliklerin bulunmayışıdır (Günday, 2007: 223). Öğrencinin o dili öğrenmeye istekli ve ilgili olması yabancı dil öğrenmenin ilk şartıdır. Bu sebeple 'yabancı dil öğretiminde yapılacak ilk iş; öğrencilere yabancı dil öğrenmenin gerekliliğini anlaşılır bir biçimde anlatmak ve onlarda dil öğrenme isteği uyandırmak olmalıdır. Bu şekilde istekli ve güdülenmiş öğrenciler dil öğrenmek için daha çok çaba harcayacaktır (Ayhan:1999,51).

Söz konusu çalışmalara bakıldığında yabancı dil öğretiminde öğrencinin ilgili ve istekli olmasının dil öğrenme sürecinin ön koşullarından birisi olduğu görülmektedir. Turanlı (2004)'nın da dediği gibi ilgisiz olan öğrencilerin yabancı dil öğrenmek için yeterli çabayı göstermedikleri düşünülürse dil öğretiminde başarısızlık kaçınılmaz olur.

Demek oluyor ki bir öğrencinin yabancı dil öğrenebilmesi için öncelikle o dile ilgi duyması gerekmektedir. Bir başka deyişle ilgi, istek ve tutum, dil öğrenme sürecinin ilk halkalarıdır ve bu ilgi canlı tutulduğu sürece dil öğrenmenin daha etkin bir şekilde gerçekleşeceği söylenebilir.

2.7. Uygulanan Yöntem ve Teknikten Kaynaklanan Sorunlar

Literatüre göre, yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, ilk olarak Orta Çağ'da ortaya çıkmıştır (Byram, 2001). O günden bu güne kadar Latince, Fransızca ve İngilizce gibi dillerin öğreticileri, klasik ve iletişimsel yöntemlerin de içine dâhil olduğu pek çok farklı öğretim yöntemlerini kullanmışlardır. Ancak kullanılan bu yöntemler arasında kullanılma dönemlerine göre büyük bir farklılık olduğu da bilinmektedir (Thanasoulas, 2002).

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu günümüzde hala dilbilgisi öğretimini önceliğe alan dilbilgisi çeviri yöntemini kullanırken, bazıları ise daha çok konuşmanın baz alındığı dolaysız yöntem ve işitsel dilsel yöntemi tercih etmektedirler. Bunun yanında, popülerlik kazanan ve iletişimi ön plana çıkaran iletişimsel dil öğretimi yöntemi de öğretmenler tarafından çokça tercih edilmiş ve edilmektedir (Erdem, 2016).

Işık (2008) günümüz öğretmenlerinin geçmişten gelen yapısalcı öğretim alışkanlıklarını sürdürdüğünü, pek çok öğretmenin, yabancı dili kendilerine öğretildiği şekliyle yenilikleri ve gelişimleri dikkate almadan, yapısalcı bir biçimde öğretmeye çalışmakta olduğunu; yabancı dil hakkında bilgi sahibi olmayı ve yapısal

kurallarını bilmeyi o yabancı dili bilmekle eş tutmakta olduğunu ifade etmektedir. Literatüre bakıldığında (Erdem, 2016; Işık, 2008; Haznedar, 2010) özellikle dilbigisi-tercüme yöntemi gibi yapısalcı öğretim tekniklerinin hala bir çok öğretmen tarafından kullanıldığı görülmektedir. Halbuki yabancı dil öğretmenleri İngilizce öğretiminde kullanılan bütün yöntemlere hakim olmalı, yabancı dil öğrenmede tek yöntem uygulamaktan vazgeçmelidir. Nitekim Prabhu (1990) da "en iyi yöntem" diye bir şeyin mümkün olmadığını ifade etmektedir.

2.8. Veli ve Çevreden Kaynaklanan Sorunlar

Bir öğretmen velilerden destek almadığı sürece diğer derslerde olacağı gibi yabancı dil dersinde de birçok sorunla uğraşmak zorunda kalır. Bu nedenle başarıya ulaşmak için veli desteği çok önemlidir. Veliler çocuklarının yabancı dillere ve diğer kültürlere ilgi duymalarını sağlamak için onlara destek vermelidir. Bir iki saatlik öğretmen veli görüşmesi öğretmeni bir yıl boyunca dil öğretimi konusunda velilerden kaynaklanabilecek yanlış kavramlarla ve yanlışlıklarla uğraşmaktan kurtaracaktır (Aküzel, 2006).

Aileler çocuklarına yabancı bir dili konuşmaya ne kadar çok değer verdiklerini belirtmek durumundadırlar. Çünkü ailelerin eğitime bilinçli ilgi ve katkısının çocuğun dersteki başarısı üzerinde olumlu bir etkisi vardır (Aküzel, 2006). Başka bir deyişle çocuğun ailesinin ilgisi ve teşviği kendisi için motive edici bir unsur olacaktır.

Ayhan (1999)'a göre öğrencinin içinde yaşadığı sosyo-kültürel çevre, o çevredeki bireylerin eğitim düzeyleri öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye ilgilerini arttıran ya da azaltan bir etkendir. Yabancı dil öğretiminde bireyin içinde bulunduğu ortam ve çevrenin etkisi noktasında Şahin (2009) ve Ayhan (1999)'ın ifadelerinin birbiriyle örtüştüğü görülmektedir.

3. Sonuç

Bu araştırmada İngilizce öğrenimi ve öğretimindeki başarısızlık nedenlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde literatür taraması yapılmıştır. Bu tarama sonunda İngilizce öğrenimi ve öğretimi konusunda yaşanan başlıca sorunlar şu şekilde sıralanmıştır: Öğretmen yeterliliğinden kaynaklanan sorunlar, Veli ve Çevreden Kaynaklanan Sorunlar ,Öğrencinin Dil Öğrenmeye Karşı İlgi ve Tutumundan Kaynaklanan Sorunlar, Ders Kitabı ve Araç-Gereçlerinden Kaynaklanan Sorunlar, Haftalık Ders Saatinden Kaynaklanan Sorunlar, Eğitim Politikası ve Öğretim Programından Kaynaklanan Sorunlar, Sınıf Mevcudundan Kaynaklanan Sorunlar

Kaynaklar

Aküzel, G. (2006). *İlköğretim 4-8.Sınıflarda Yabancı Dil Öğretimindeki Başarısızlık Nedenlerinin İncelenmesi (Adana Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.

Alptekin, C. (2005). *Dual Language Instruction: Multiculturilism Through a Lingua Franka.* İstanbul: TESOL Boğaziçi University.

Ayhan, Y. Z. (1999). *Orta ve Yüksek Öğretimde Yabancı Dil Öğretimindeki Başarısızlığın Nedenleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Başar, H. (2001) *Sınıf Yönetimi*, Ankara: PegemA Yayıncılık.

Brown, H. Douglas, (2001), *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, Second Edition, Addison Wesley, Longman. Inc. NY. ABD.

Byram, M. (2001). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London, U.K.:Routledge.

Çelebi, M. D. (2006). Türkiye'de Anadil Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21*(2), 285-307.

Çetintaş, B. (2010). Türkiye'de Yabancı Dil Eğitim ve Öğretiminin Sürekliliği. *Journal of Language and Linguistic Studies, 6*(1), 65-74.

Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*, M.E.B. İstanbul.

Erdem, S. (2016). *Ortaokul-Lise Öğrencilerine ve İngilizce Öğretmenlerine Göre İngilizce Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Günday, R. (2007). Yabancı dil öğretiminde başarısızlığa neden olan etmenler üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 175, 210-229

Güven, H. (2001). "Yurt dışında ilköğretim, orta öğretim ve üniversitelerde yabancı dil nasıl öğretiliyor"? *Ana Dili, Dil ve Eğitim Dergisi*, Ankara Üniversitesi Tömer İzmir, Sayı: 22, ss.40-44.

Haznedar, B. (2010). Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi: Reformlar, Yönelimler ve Öğretmenlerimiz. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications,* 11-13 November, Antalya.

Kaplan, H. (2013). *Genel Liselerde İngilizce Öğretimindeki Başarısızlık Nedenleri Hakkında Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşlerinin İncelenmesi (Antalya İli Örneği).* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Korkmaz, C. ve Özer, B. (2016) 'Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenci Başarısını Etkileyen Unsurlar'. *Ekev Akademi Dergisi.* Sayı: 67, 59-84.

Soner, O. (2007). Türkiye'de Yabancı Dil Eğitiminin Dünü Bugünü. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(28): 397-404.

Sevinç, K. (2006) İlköğretim Okullarında İngilizce Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi: Diyarbakır Örneği. *Yüksek Lisans Tezi*. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Smith, P. ve Ragan, T. (1999). *Instructional Design*. New York: Merril Publishing Company.

Şahin, Y. (2009). Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenci Başarısını Olumsuz Yönde Etkileyen Unsurlar. *(TSA)-Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(1), 149-158.

Tarcan, A. (2004).*Yabancı Dil Öğretim Teknikleri*, Ankara: Nobel Yayınları.

Teevno, R. A. (2011). Challenges in Teaching and Learning of English at Secondary Level Class X. *International Journal of Human Resource Studies, 1*(2), 27-35.

Tilfarlıoglu, F. Y. ve Öztürk, A. R. (2007). An Analysis of ELT Teachers' Perceptions of Some Problems Concerning the Implementation of English Language Teaching Curricula in Elementary Schools. *Journal of Language and Linguistic Studies, 3*(1), 202-217.

Turanlı, A. (2004). Yabancı dil öğretiminde istenmeyen öğrenci davranışları ve önleyici yönetim yaklaşımları. *Eurasian Journal of Educational Research,* 17, 31-44.

Uludağ, Z. ve Odacı, H. (2002). Eğitim öğretim faaliyetlerinde fiziksel mekan. *Milli Eğitim Dergisi,* 153-154

Yılmaz, C. (2008). İlk ve orta öğretim okullarında kalabalık sınıflarda İngilizce öğretimi: Sorunlar ve Öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 178, 204-213

Çoklu Zekâ Kuramının Yabancı Dil Derslerindeki Kullanımı Üzerine Genel Bir Değerlendirme

Mustafa Güçlü

Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Öz

Çağımızda her geçen gün eğitim-öğretim yöntemlerinde sürekli bir değişim ve gelişim yaşanmaktadır. Bu yaklaşımlardan birisi de Çoklu Zeka Kuramıdır. Bu araştırmanın amacı, Çoklu Zeka Kuramının İngilizce derslerinde uygulanması konusunun genel bir değerlendirmesini yapmaktır. Bu amaç çervesinde literatür taranmış, amaca uygun bulunan makale, kitap ve tezlerin betimsel analiz yöntemiyle genel bir değerlendirmesi yapılmıştır. Araştırma sonucunda; Çoklu Zeka Kuramının genel bir değerlendirmesi yapılmış, çoklu zeka alanları ve bunların özelliklerine değinilmiştir. Bunun yanında yabancı dil derslerinin özelliği, çoklu zeka kuramının yabancı dil derslerindeki uygulanma adımlarına yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler:
Yabancı dil dersleri, İngilizce öğretimi, çoklu zeka kuramı

1. Giriş

Çağımızda her geçen gün eğitim-öğretim yöntemlerinde sürekli bir değişim ve gelişim yaşanmaktadır. Yapılan her yeni çalışma insan beyni ve zekâsının ne kadar geliştirilebileceğiyle ilgili yenilikler katmakta ve bilim dünyasında yeni çığırlar açmaktadır. Bireysel farklılıkların önem kazanması ile bireysel gelişim kavramı önem kazanmış ve toplumlarda eğitim seviyesinin de yükselmesini sağlamıştır. Howard Gardner'in 1983 yılında ortaya attığı "Çoklu Zekâ Kuramı" da bu değişiklikler sonucu ortaya çıkmış ve eğitim camiasında günümüzde de etkisini sürdüren büyük yankılar uyandırmıştır. Çoklu Zekâ Teorisi her bireyin farklı derecelerde çeşitli zekâlara sahip olduğunu, bunlar kişilerin öğrenme biçimlerini, eğilimlerini, ilgi ve yeteneklerini açıklamaktadır. Bu teori temel bilgilerin yaratıcı ve akılda kalıcı bir şekilde ve özellikle öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurup onlara değer veren programlar hazırlanmasına imkân tanımasından dolayı eğitimciler arasında çok popüler olmuştur.

Zekânın ne olduğu ve tanımı uzun yıllardır üzerinde çalışılan ilgi alanlarından biridir. 1904 yılında Fransız Milli Eğitim Bakanlığı, Binet ve arkadaşlarından ilköğretim düzeyinde başarısız olma riski taşyan öğrencilerin belirlenmesinde kullanılabilecek bir araç geliştirmelerini istemiştir (Armstrong, 1994). Bu yöndeki çabalar, ilk zekâ testlerinin ortaya çıkarılmasına neden olmuştur. Bu anlayışa göre zekâ doğumla belirlenmiş, sabit, ölçülebilir ve değişmez bir olgu olarak kabul edilmiştir. Daha sonraki yılarda Piaget, Vygotsky, Feuerstein ve diğerleri çocuklar üzerinde yaptıkları uzun süreli gözlemler sonucunda zekânın sabit olmadığını ortaya koymuşlardır. Bunu takip eden süreçte zekâ; kalıtsal yetenekler, deneyimler ve çevresel bileşenler tarafından şekillenen bir olgu olarak kabul görmeye başlamıştır (Demirel, 2002).

Psikolog olan Prof. Howard Gardner kaza ya da hastalık sonucu hasar görmüş beyinleri incelemiş ve beynin bir bölümü hasar gördüğünde çoğu kez tümüyle sağlıklı kalacak ölçüde birbirinden bağımsız çalışan ayrı yetenekler gözlemlemişti. Gardner, Çoklu Zekâ Kuramı ile zeka kavramına daha geniş bir bakış açısı

[1] Sorumlu yazar adresi: Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kayseri/ Türkiye
e-posta: mguclu@erciyes.edu.tr

kazandırarak insanların sahip oldukları yetenekleri ve potansiyelleri 'zeka alanları' olarak adlandırmıştır. Gardner'in zekâ alanlarını inceleyen pek çok kişi, bu kategorilerin (özellikle de bedensel, müzikal ve uzaysal zekâ alanlarının) niçin yetenek ya da beceri değil de zekâ olarak ele alındığını merak etmişlerdir. Gardner, insanlar arasında "çok zeki değil ama müthiş bir müzik yeteneği var" gibi konuşmalar geçtiğini belirterek her kategoriyi zekâ olarak vurguladığını belirtmektedir

Çoklu zekâ alanlarının dayandıkları biyolojik ve kültürel temeller vardır. Nörobiyolojik araştırmaların sonuçlarına göre öğrenme, hücreler arası sinaptik bağlardaki değişiklikler sonucunda ortaya çıkmaktadır. Öğrenmenin beyin içindeki farklı temel elementleri beyinde dönüşümden sorumlu özel bir bölgede bulunmaktadır. Öğrenme türlerindeki çeşitlilik, beyinde farklı alanlardaki sinaptik bağlantıların bir sonucudur. Örneğin, beynin Broca alanında meydana gelebilecek bir hasar kişinin konuşma yeteneğini kaybetmesine neden olurken konuşulanları anlamasını engellememektedir. Biyolojik etkenlerin yanı sıra kültürel etkenlerin de zekâ gelişiminde büyük etkisi vardır. Her toplum için farklı zekâ alanları önemlidir. Toplumun kültürel değerleri kişilerin sahip oldukları yeteneklerin, dolayısıyla bu yeteneklerle ilintili olan zekâ alanlarının üzerinde yer almaktadır. Kültürel değerlerce desteklenen zekâ alanları gelişme fırsatı bulurken mevcut değerlerce önemli görülmeyen zekâ alanları diğerleri kadar gelişememektedir (Brualdy, 1998).

Gardner (1993), Çoklu Zekâ Kuramında sekiz tür zekâdan söz etmektedir. Geleneksel eğitim bunlardan sayısal ve sözel olanı dikkate almakta, diğerleri okullarımızda ihmal edilmektedir. Oysa tek yönlü beslenme nasıl metabolizma üzerinde olumsuz etkiler oluşturuyorsa, tek yönlü zekâ beslenmesi de zihin gelişimini potansiyel olarak sınırlamaktadır (Selçuk ve diğerleri, 2002).

Çoklu Zekâ Teorisine göre zekâ, doğuştan getirilen ve sabit yapıya sahip olarak ele alınmasına rağmen, bu özelliklerin içinde bulunulan kültürel ve çevresel faktörlerle değişebilen bir ürün olduğu belirtilmektedir (Gardner, 1999). Bu bağlamda zekâ bireyleri sınıflandırmak amacıyla değil, onları tanımak ve bireysel özelliklerini ortaya koymak amacı taşımaktadır (Bümen, 2002). Gardner zekânın tanımlamasını yaparken zekanın kağıt üzerindeki şekil, rakam ve kelimelerden oluşan IQ testi ile ölçülebilecek somut bir nesne olmadığına olan inancını da vurgulamaktadır (Fogarty ve Stoehr, 2008).

Kuramın ilk aşamasında yedi olan zekâ alanı sayısı Gardner'in 1999 yılında yayımladığı "Intelligence Reframed" (Zekâ Yeniden Yapılandı) adlı eserinde yeni bir zeka alanından daha söz edilerek Gardner tarafından yeniden formüle edilmiştir (Saban, 2002). Başlangıçta yedi tane olan zeka alanlarına kısa bir süre önce sekizinci alan olan doğa zekasını dahil etmiştir. Gardner ileri sürdüğü zekâ alanlarının dışında daha başka zekâ alanlarının da olabileceğini vurgulamaktadır. Çoklu Zekâ Kuramının henüz başlangıç döneminde olduğunu ve daha değişik zekâ alanlarının da ortaya çıkabileceğini dile getirmektedir.

2. Çoklu Zeka Kuramının Alanları ve Temel Özellikleri

2.1 Sözel / Dil Zekâsı

Pek çok değişik kültürdeki tüm insanlar dil kullanma becerisine sahiptir. Ancak bazıları dili sadece iletişim amacıyla kullanırken, bazıları birden çok dil ve iletişim becerileri gösterebilirler. Araştırmacılar, dil ve beyin arasındaki ilişkiyi yıllardır incelemektedir. Dil bilimsel zekii da, iletişim aracı olarak dili etkili kullanma kapasitesini ifade etmektedir. Bu kapasite, sözel (hikiiye anlatan, konuşmacı, politikacı gibi) ya da yazım yeteneği (şair, oyun yazarı, editör gibi) şeklinde ortaya çıkabilir.

2.2 Mantık-Matematiksel Zeka

Günümüzde zekiiyı en çok açıklayan bilişsel yeteneklerden biridir. Bireyin mantıksal düşünme, sayıları etkili kullanma, problemlere bilimsel çözümler üretme ve kavramlar arasındaki ilişki ya da örüntüleri ayırt etme, sınıflama, genelleme yapma, matematiksel bir formülle ifade etme, hesaplama, hipotez test etme, benzetmeler yapma gibi davranışlarını kapsar. Matematikçi, muhasebeci, istatistikçi ve bilgisayar programcıları, bu zekiisı güçlü bireylere örnek verilebilirler.

2.3 Görsel / Uzamsal Zeka

Uzamsal zekiidaki yeteneğimiz üç boyutlu bir nesnenin şekil ve görüntüsünü ne kadar hayal edebildiğimizle ilgilidir. Burada, nesneyi görmeden zihinde canlandırma ve ayrıntıları görebilme söz konusudur. (Gardner uzamsal zekiinın görme engellilerde de şekillendiğini vurgulamaktadır). Uzamsal zekii görsel düşünme ve şekil/uzay özelliklerini şekil ve grafiklerle ifade etme, çizme, boyama ve şekil verme gibi

davranışları kapsar. Avcı, izci, rehber, mimar, dekoratör, ressam ve tasarımcılar bu zekiisı güçlü bireylere örnek olarak düşünülebilir.

2.4 Müzikal-Ritmik Zeka

Müzikal zeka, duyguların aktarımında müziği bir araç olarak kullanan insanları hatırlatmaktadır. Bu bireylerde ritm, melodi, perde duyarlığı vardır. Enstrüman çalma, söylenen şarkının benzerini bulma gibi yetenekleri kapsar. Bu zekiiları güçlü bireyler, genellikle müzisyenlik, koristiik, orkestra şefliği gibi işlerle uğraşırlar.

2.5 Bedensel / Kinestetik Zeka

Bireyin vücudunu ve hareketlerini kullanım biçimini ifade eder. Bedensel zekiisı yüksek bireyler sportif hareketleri, düzenli-ritmik oyunları kolayca uygulayabilirler. Bu bireylerde koordinasyon, denge, hız, el becerisi ve esneklik dikkat çekicidir. Dansçılar, aktörler, sporcular, pandomim sanatçıları, cerrahlar, teknisyenler, heykeltraşlar bunlara örnek gösterilebilir.

2.6 Sosyal (Interpersonal) Zeka

Bu zeka kapsamında insanlarla iletişim kurma, onlarla empati kurma ve davranışlarını yorumlama yetenekleri bulunmaktadır. Politikacılar, liderler, psikologlar, öğretmenler, aktörler, turizmciler bu yeteneklerini iyi kullanan insanlardır.

2.7 Özedönük (Intrapersonal) Zeka

Bu zeka bireyin "kendini" duyma ve anlamasıyla ilgili bilişsel yeteneğini ifade eder. Kim olduğumuzu, hangi duygularımızı neden hissettiğimizi düşünmemiz, bu zekamızia ilgilidir. Bu zekası yüksek bireyler kendini tanıma, güvenme, disiplinli olma, hedeflerini belirleme ve kişisel problemlerini çözme becerisi gösterirler.

2.8 Doğa (Naturalistic) Zekası

Gardner tarafından Çoklu Zeka Kuramına eklenen son zekadır. Doğa zekası, bitki topluluklarını tanıma, doğal hayattaki önemli farklılıkları ayırt etme yeteneği ve bu yeteneği ürünsel bir şekilde kullanma (avcılık, çiftçilik ya da biyolojik bilimler gibi) olarak tanımlanmaktadır. Bölgesel ya da global çevre değişikliklerini açıklama, ev hayvanları, doğa hayatı, bahçe ve park sevgisi, teleskop, mikroskop kullanarak doğayı inceleme ve fotoğraf çekme gibi davranışları kapsar.

3. Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitim

Günümüz eğitim sistemi hem çağın gerektirdiği değişimi yakalamak hem de günün ihtiyacı olan bireyleri yetiştirmek zorundadır. Bireyleri bu anlayışla yetiştirmeyi hedefleyen bir eğitim sistemi, öğrenenlerin sınıf içerisinde, içeriği öğretmenlerinden öğrendikleri geleneksel anlayışlar yerine, farklı bir oluşum içerisine girmek zorundadır. Bu oluşum, öğrenenler ve öğretmenlerin birlikte öğrendiği, ekip çalışmasını başarıyla yürütebildiği, problem çözebilen, öğrenen ve öğretmenlerin birlikte araştırmacı rolünü üstlendikleri bir yapıya sahip olmak zorundadır (Yurtluk, 2005: 67).

Birey sahip olduğu duyuların kullanma oranını artırdıkça, öğrenme miktarını ve bunun sonucunda da öğrenme kapasitesini yükseltir. Çoklu zekâ teorisi, bireyin zekâ alanlarını yani yeteneklerini açığa çıkarmayı ve bunları diğer zekâ alanları ile etkileşim hâlinde kullanabilmesini hedef alan bir kuramdır.

Howard Gardner okullarda kullanılması için Çoklu Zeka Kuramı ile birlikte uygulanabilecek bir program ya da model tasarlamamıştır. Eğitimciler kuramı, ders planlamaya, program ve müfredat geliştirmeye uygun hale getirmişlerdir. Yukarıda belirtilen ana hatlar dil öğretimine de uyarlanabilmektedir. Yabancı dil öğretimi yaklaşımları, yöntemleri ve teknikleri genel anlamda eğitim bilimlerinden bağımsız hareket etmemektedirler. Bu etkileşimin sonucu olarak Çoklu Zeka Kuramı yabancı dil öğretimi alanında giderek yaygınlaşmaktadır. Çoklu Zekâ Kuramı, yalnızca "Eğitim Bilimleri" alanında değil; "yabancı dil" becerilerini öğretiminde de artık sıklıkla kullanımı söz konusu duruma gelmiştir.

Howard Gardner bu kuramın daha çok gelişim psikolojisi alanında ilgi göreceğini düşünürken, kuram eğitim dünyasında büyük yankılar uyandırmıştır. Çoklu zekâ kuramının okullarda ve öğrenme ortamlarında kullanılmaya baÇlanması ile de geleneksel öğretimin dıÇına çıkılarak öğrencilerin bireysel özelliklerini göz önünde bulunduran farklı yöntem ve teknikler geliÇtirilmeye çalıÇılmaktadır. Çoklu zeka kuramı eğitim

açısından bakıldığında düşünmeye değer bir çok fikir içermektedir. Çoklu zekâ kuramı dünyanın muhtelif ülkelerinde uygulanan eğitim programlarında kendini göstermiştir. Armstrong (1994) bu fikirleri eğitimcilerin dikkatini çekebilecek bir şekilde dört ana maddede toplamıştır:

1. Her birey sekiz zekanın tamamına sahiptir.
2. Zekalar geliştirilebilir.
3. Zekalar karmaşık bir biçimde birlikte hareket ederler.
4. Zeki olmanın bir çok farklı yolu vardır.

Çoklu zeka kuramını öğrenme ve öğretme süreçleriyle bütünleştirme çalışmaları gündeme geldikçe, zeka türlerinin öğrenme üzerindeki etkileri de belirlenmeye başlanmıştır. Bir zeka türünde gelişme gösteren bir bireyin hangi etkinlikler veya araçlarla daha kolay öğrenebileceği incelenmiştir. Elbette ki bireyler yaşamları boyunca sadece bir zeka türünde gelişme göstermezler, ancak bu noktada amaç, belli bir zeka türünde dikkat çeken bir öğrenciye ulaşma yollarının belirlenebilmesidir. Gardner'e göre Çoklu Zeka Kuramı eğitime iki önemli yarar sağlamaktadır:

I. Öğrencileri istendik durumlara getirebilmek için eğitim programlarını planlamamıza imkan verir. (Örneğin, müzisyen, bilim adamı, düşünce adamı yetiştirme gibi).

II. Farklı disiplinlerde önemli kuram ve konuları öğrenmeye çalışan daha fazla sayıda öğrenciye ulaşmamızı sağlar. Başka bir deyişle, öğrencilere bu zeka alanları kullanılarak eğitim verilirse öğrenme daha kolay gerçekleşir (Bümen, 2004).

Çoklu zekâ kuramı sadece bir zekâ kuramı değildir. Bu kuram, öğrencilerin zekâ alanlarını geliştirmekten çok bir öğretim yaklaşımı olarak daha fazla kabul görmektedir (Fasko, 2001). Nitekim çoklu zekâ kuramına dayalı öğretim sürecinde pek çok model ve etkinlik uygulanabilmektedir. Kuşkusuz kuram eğitimcilere yeni bir bakış açısı kazandırmıştır. Getirdiği en önemli farklılık bireylerin zeki ya da aptal değil; farklı olduklarını vurgulamasıdır. Kurama göre herkes farklı nedenlerle, farklı yollarla, farklı hızlarda öğrenir (Bümen, 2004).

Bu zekâ alanlarına bağlı olarak; bilgiyi almada, işlemede ve kullanmada sekiz zekâ, sekiz farklı araç olarak kullanılabilir. Öğretmenler öğrencilerinin bireysel özelliklerini iyi analiz edebilir, öğretme-öğrenme süreçlerini bu özellikleri dikkate alarak planlar ve zengin seçenekler sunabilirlerse öğrencilerini çok yönlü olarak yetiştirebilirler. Çoklu zekâ uygulamaları konusunda çalışan bir uzman olan Armstrong'a göre "Çoklu zekâ sınıflarında her çocuk bir dâhidir ve dâhilerin merak, oyun ruhu, hayal gücü, şüphecilik, bilgelik, mucitlik, zindelik, duyarlılık, esneklik, mizahilik, neşelilik gibi bazı özellikleri vardır. Eğer öğretmenler öğrencilerin dâhiliklerini ortaya çıkarmak istiyorlarsa sınıf içinde ve dışında onların bu niteliklerini geliştirecek etkinlikler düzenlemeye özen göstermelidirler. Çünkü çoklu zekâ teorisi her bireye içindeki dâhiyi keşfedebilecek alternatifler sunar.

Geleneksel yöntemde ister acık isterse ima yoluyla öğretim yapılırken birçok öğrenme bağlamı düzenlenmiş ve birçok eğitimçi bütün öğrenciler aynıymış gibi eğitim verilmiştir. Gardner'in araştırması, insan bilişsel kabiliyetinin bölünmez değil çoğulcu olduğunu göstermiştir. Gardner'ın teorisine göre herhangi bir konunun öğrenenleri, o konuya hakim olmak için güçlü yönlerini kullanma fırsatına sahiplerse daha fazla ilerleme kaydedeceklerdir.

L. Campbell ve B. Campbell geleneksel öğrenme metodları ve çoklu zeka stratejilerinin kullanılması arasında bir karşılaştırma yaptığında çoklu zeka stratejisinin kullanılmasının başarıyı artırıcı yönde bir eğilim oluşturduğunu belirtmiştir (Campbell, 1999).

4. Çoklu Zeka Teorisi ve Yabancı Dil Eğitimi

Türkiye'de yabancı dil konusu her zaman önemini korumuş, Cumhuriyetin ilanından sonrada batı dillerine bir yönelim başlamıştır. Bir dönem Fransızcaya yoğun olarak ilgi duyulurken, günümüz dünyasında artık İngilizce en çok tercih edilen dil haline gelmiştir.

Geleneksel yöntemlerde, yabancı dil dersleri kitap üzerinde yapılmış birkaç alıştırma, doğal olmayan diyaloglar, dilbilgisi kurallarının birkaç cümle içinde açıklanıp geçiştirilmesi ve kelime listelerinden oluÇup sadece sınıfla sınırlı kalmaktadır. Lakin öğrencilerin çoklu zekâ alanları tespit edilip, dersler bu kurama dayandırılarak anlatılırsa yabancı dilin daha eğlenceli ve daha kalıcı öğretimi sağlanabilir. İngilizce derslerinde çoklu zekâ kuramı destekli bir öğretim benimsendiğinde farklı zekâ alanlarına sahip öğrencilere

de ulaşılarak öğrenim tek düzelikten kurtulmuş olacaktır. Ayrıca birçok zekâ alanına hitap eden etkinlikler sayesinde öğrencilerin bütün zekâ alanlarını geliştirmelerine de imkân tanınacak bir yandan da İngilizce öğrenimi daha kolay ve zevkli gerçekleşecektir. İşlevsel değeri yüksek bir dil kazanmaları için öğretim programlarında öğrencilere dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin bir bütün olarak öğretilmesi gerekmektedir. Ayrıca derslerde öğrencilerin aktif katılımı sağlanmalı ve bireysel farklılıklar kesinlikle göz önünde bulundurulmalıdır. Çoklu zekâ kuramı tüm bu değişkenleri dikkate alarak öğrencilerin hem akademik anlamda başarılı olmalarını hem de öğrenicilerin kişisel yönden gelişmelerini sağlamak için geliştirilen bir yaklaşımdır.

Yabancı dil öğretimine farklı bir boyut getiren Çoklu Zekâ Teorisi de geleneksel yapının karşısında durarak öğretmen merkezli eğitimin öğrenci merkezli olması gerektiği vurgusunu yapmaktadır. Teorinin kurucusu Gardner, her bir öğrencide sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal, müzik-ritmik, kişilerarası-sosyal-kişisel-içsel ve doğa zekâsının olduğunu vurgulayarak eğitim sürecinde bu zekâ türlerinin göz önünde bulundurulmasını gerektiğini ve ancak bu şeklide öğrenci merkezli bir öğretimin gerçekleşeceğini savunmuştur.

Çoklu Zeka Kuramı sekiz farklı zeka alanlarına hitap eden etkinlikler içermesi itibariyle materyal ve kaynak kullanımı açısından büyük önem taşımaktadır. Yabancı dil becerileri öğretimi çalışmalarında müzik, günlük tutma, grup çalışmaları, eğitsel oyunlar, vb. etkinlikler veya faaliyetler, genelde, dilsel/sözel zekâyı geliştirmeye yöneliktir. Aslına bakılırsa da, yabancı dil öğretiminde kullanılan çeşitli görseller (örneğin; resimler, fotoğraflar, slâyt gösterileri, vb.), müzik parçaları, drama etkinlikleri, bireysel veya bireylerarası proje çalışmalarının, vb. en başından bu yana yabancı dil öğretiminde önemli bir yerinin olduğu bilinmektedir.

Yabancı dil öğretimi metodolojisi incelendiğinde, öğrencinin her zekâsına hitap eden bir yöntem veya tekniğin varlığı kolayca görülebilmektedir. Aslınada, yabancı dil öğretiminde etkili bir eğitim-öğretim süreci geçirebilmek için, öğrencinin ne kadar çok duyusuna ve(ya) zekâ alanına hitap edilirse, o yönde verimli ve etkili bir öğrenme sağlanmış olacaktır. Çoklu Zekâ Kuramı da, doğası gereği, sekiz farklı türde zekâya; bir diğer ifadeyle sekiz farklı öğrenme ve öğretme ortamına hitap ettiği için, böylesi bir kuram kullanılarak yapılacak bir öğretim etkinliği hem etkili bir öğretim ortamı oluşturacak, hem de öğrenciler açısından üst düzey ve çoklu bir öğrenme atmosferi meydana getirecektir. O halde, Çoklu Zekâ Kuramı, yabancı dil öğretiminde hem öğrenme-öğretme süreçleri, hem de materyal kullanımı yönünden çeşitlilik, diğer bir ifade ile "çokluk" arz ettiği için etkili bir öğrenme bu kuram ile olası görünmektedir (Baş, 2009)

5. Sonuç

Çoklu zekâ kuramı her bireyde bu 8 zekâ alanının mevcut olduğunu ve kişilerde farklı zekâ alanlarının baskınlık gösterebileceğini savunur. Bu anlayışa göre baskın olan zekâ türüne göre öğrenme şekillerde farklılık gösterecektir. Dolayısıyla öğrenme ortamındaki değişkenlerin öğrencilerdeki bu özellikleri göz önünde bulundurarak öğrenme stratejileri ve materyalleri hazırlanması gerekmektedir.

Soyut bir alan olan dil öğretiminde kullanılan materyal ve etkinliklerin önemi yadsınamaz. Ancak bu materyal ve etkinlikler zeka açısından farklılık gösteren öğrencilere uygun olarak çeşitlendirilmelidir. Öğretmenlerin ders planlarına öğrencilerin farklı zeka türlerine hitap edebilecek etkinlikler ve materyalleri eklemeli ve daha önemlisi bunları derslerinde etkili bir şekilde uygulamalıdırlar

Karma zeka dil sınıflarının gerçeğidir. Bu nedenle tüm zeka türlerine hitap eden aktiviteler geliştirmek dil öğretmenin en mantıklı yöntemlerinden biridir. Çoklu zeka teorisini dil öğretimine entegre etmek, eğitimin başarısı açısından çok büyük öneme sahiptir.

Kaynakça

Armstrong T. (1994). *Multiple intelligences in the classroom*. Alexandria-Virginia: ASCD.

Armstrong, T., (2000) *Multiple intelligences in the classroom*. Virginia: Association for supervision and curriculum development.

Demirel, Ö, (2002). *Eğitimde Program Geliştirme*. 4. Basım. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Baş, G. (2009). Sınıf Yönetiminde Çoklu Zeka. *Eğitişim Dergisi*. Sayı 22, 25-41.

Brualdi, A. (1998). Gardner's Theory. *Teacher Librarian*. 26(2), 26-28.

Bümen N.T. (2004). *Okulda Çoklu Zeka Kuramı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Bümen, T. N., 2002. *Ders Planları, Uygulamada Karşılaşılan Güçlükler ve Türkiye'deki Çoklu Zeka Okulu Köy Enstitüleriyle Birlikte Okulda Çoklu Zeka Kuramı*, Ankara: Pegema Yayıncılık.

Gardner, H., ve Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school: educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher*. 4(22), 55-62.

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligence: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.

Selçuk, Z., Kayılı, H., ve Okut, L. (2002). *Çoklu Zeka Uygulamaları*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yurtluk M. (2005). *Eğitimde Yeni Yönelimler* (Editör: Özcan Demirel). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Fogarty, R. & Stoehr J. 2008. *Integrating Curricula with Multiple Intelligences: Teams, Themes, and Threads.* California: Corwin Press.

Gardner, H. 1999. *Intelligence Reframed : Multiple Intelligences for the 21st Century,* New York, NY : Basic Books.

Altan, M. Z. (1999). Çoklu Zeka Kuramı, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi 5(1),

Fasko, D. (2001). An Analysis of Multiple Intelligences Theory and Its Use With the Gifted and Talented. *Roeper Review*, 23(3), 126-130.

Üniversite Öğrencilerinin Demografik Değişkenlere Göre Değerler Profili[1]

Mustafa Koç[a2], Fikret Soyer[b], Tuncay Ayas[c], Betül Düşünceli[d], T. Seda Çolak[e], Gülşah Geyik Koç[f]

[a]Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Düzce, Türkiye; [b]Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Bölümü, Sakarya, Türkiye; [c]Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Sakarya, Türkiye; [d]Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Sakarya, Türkiye; [e]Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Düzce, Türkiye; [f]Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi, Sakarya, Türkiye

Öz

Bu çalışmanın temel amacı üniversite öğrencilerinin demografik değişkenlere göre değerler profilini çıkarmaktır. Araştırma ilişkisel tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Sakarya Üniversitesi'nde öğrenim gören, 6219'sı kadın (%52,87) ve 5544'ü (%47,13) erkek öğrenci olmak üzere toplam 11763 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Demografik değişkenleri belirlemek amacı ile Kişisel Bilgi Formu (KBF) kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formunda yer alan demografik değişkenler eğitsel, sosyal ve psikolojik olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Üniversite öğrencilerine ait Değerler Profilini belirlemek için ise, S. Schwartz (2009) tarafından geliştirilen Schwartz Değerler Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte 57 değer tanımlanmıştır. Bu çalışmada ölçeğin on değerden oluşan bireysel değerler sınıflaması dikkate alınmıştır. Bu sınıflamaya göre on değer tanımlanmıştır. Bunlar, güç, başarı, hazcılık, uyarılım, özyönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, uyma, güvenlik ve geleneksellik olarak belirlenmiştir. Araştırmada verileler SPSS istatistik programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada demografik değişkenler bağımsız değişken, değerler ise bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Verilerin çözümlenmesinde bağımsız örneklemlerde t- testi ve Anova testi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, üniversite öğrencilerinin değer yönelim profiline göre en düşük değer yönelimi güç, en yüksek değer yöneliminin, güvenlik olduğu; kadın katılımcıların uyma, geleneksellik, iyilikseverlik, evrensellik, özyönelim, hazcılık ve güvenlik, erkek katılımcıların ise güç ve uyarılım değer yönelimlerinin daha yüksek olduğu; yaş arttıkça geleneksellik, yardımseverlik ve evrensellik değerlerinde artış, uyarılım, haz ve güvenlik değerlerinde ise düşüş olduğu bulunmuştur. Daha önce psikolojik yardım almayan ile şimdi psikolojik yardım almak istemeyenlerin değerler ölçeğinden aldığı puanlar daha önce psikolojik yardım alan ve şimdi psikolojik yardım almak isteyenlere göre daha düşük; yeme alışkanlığı düzensiz olanlar ile intihar düşüncesi olanların değerler ölçeğinden aldığı puanlar yeme alışkanlığı düzenli ve intihar düşüncesi olmayanlara göre daha düşük bulunmuştur. Kronik bir hastalığa sahip olma durumu, madde kullanım durumu, sınıf düzeyi, doğum sırası ve barınma şeklinin de üniversite öğrencilerinin değerlerinin farklılaşmasında bir faktör olduğu söylenebilir.

Anahtar kelimeler:
Üniversite, öğrenci, değerler, demografik değişkenler

1. Giriş

Değerler sosyal bilimlerin eğildiği alanlardan biri olma özelliğini taşımaktadır. Sosyalleşme süreci içerisinde öğrenilen "değerleri" bir toplumda neyin iyi neyin kötü, doğru veya yanlış, arzu edilir veya arzu edilmez olduğu konusundaki ortak görüşler olarak tanımlamak mümkündür (Budak, 2003). Bir anlamda değerler toplumun yapı taşı olarak nitelendirilebilir. Hayatta yol gösterici bir yönü olan değerlerin (Schwartz,

[1] Bu çalışma Sakarya Üniversitesi Bilimsel Araştırma Proje birimi tarafından desteklenmiştir.
[2] Sorumlu yazar adresi: Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Düzce, Türkiye
e-posta: mustafa.koc@duzce.edu.tr

1994); bireyin düşünce, tutum ve davranışlarının şekillenmesinde önemli bir rolü vardır (Yılmaz, 2009). Bu da insanı anlamak için değer yönelimlerini araştırmanın önemini göstermektedir.

İnsanlar arasında değer yönelimlerinin farklılık göstermesi olağan bir durum olarak değerlendirilmektedir (Küçük, 2016). İçinde yaşanılan kültürel ortam birey için hangi değerlerin önemli olduğunu belirlemektedir (Özdemir ve Koruklu, 2011). Schwartz (1992) yirmi ülkeyi temel aldığı çalışmasında değerlerin içeriği ve yapısının evrensel yönlerini tanımlamış ve günümüzde yapılan değer odaklı çalışmalara bir alt yapı oluşturmuştur.

Schwatz'ın (1994) değer yönelimlerine ilişkin ortaya koyduğu tanımlamalara aşağıda yer verilmiştir;

Güç: Sosyal statü ve prestij, insanlar ve kaynaklar üzerinde kontrol veya egemenlik

Başarı: Sosyal standartları temel alan kişisel başarı

Hazcılık: Zevk ve kişisel tatmin

Uyarılım: Heyecan, yenilik ve hayata meydan okuma

Özyönelim: Bağımsız düşünce ve eylem, seçme, yaratma, keşfetme.

Evrenselcilik: Anlayış, takdir, hoşgörü ve tüm insanların ve doğanın iyiliğini gözetme.

İyilikseverlik: Yakın olduğu kişilerin iyiliğinin gözetilmesi ve arttırılması.

Geleneksellik: Kültürel ya da dini gelenek ve göreneklere saygı, bağlılık ve kabul.

Uyma: Başkalarını üzecek veya zarar verebilecek ve sosyal beklentileri veya normları ihlal edecek muhtemel eylemleri, eğilimleri ve dürtüleri sınırlama.

Güvenlik: Toplumun, ilişkilerin ve benliğin güvenliği, uyumu ve istikrarı (Schwatz, 1994). Schwatz (1994), ortaya koyduğu bu on boyut ile insanların değer yönelimlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Türkiye'de değer yönelimlerinin üniversite öğrencileri (Baş ve Hamarta, 2015; Ballı ve Koca-Ballı, 2014; Yıldız, Dilmaç, ve Deniz, 2013; Özdemir ve Koruklu, 2011; Dilmaç, Deniz ve Deniz, 2009; Yılmaz, 2009; Dilmaç, Bozgeyikli, ve Çıkılı, 2008), ilkokul öğretmenleri (Yılmaz, 2009) ile çalışıldığı görülmektedir. Aynı zamanda literatürde değer yönelimlerinin cinsiyet (Baş ve Hamarta, 2015; Yılmaz, 2009; Dilmaç, Bozgeyikli, ve Çıkılı, 2008); yaş, yerleşim yeri, sosyo-ekonomik düzey (Dilmaç, Bozgeyikli, ve Çıkılı, 2008), sınıf düzeyi (Dilmaç, Deniz ve Deniz, 2009; Dilmaç, Bozgeyikli, ve Çıkılı, 2008),) medeni durum, kıdem (Yılmaz, 2009), öz-anlayış (Dilmaç, Deniz ve Deniz, 2009), mutluluk düzeyi (Özdemir ve Koruklu, 2011), yaşamın anlamı (Baş ve Hamarta, 2015), girişimcilik (Ballı ve Koca-Ballı, 2014), benlik saygısı (Yıldız, Dilmaç ve Deniz, 2013) gibi değişkenler temel alınarak çalışıldığı görülmektedir. Bu çalışmanın amacı ise üniversite öğrencilerinin değer yönelimleri profilini ortaya koymaktır. Bu amaçla üniversite öğrencilerinin değer yönelimleri; cinsiyet, yaş, daha önce psikolojik yardım alıp almama durumu, şimdi psikolojik yardım almak isteme istememe durumu, yeme alışkanlığı, intihar düşüncesi, madde kullanma durumu, kronik bir hastalığa sahip olup olmama, sınıf düzeyi, doğum sırası ve barınma şekli değişkenleri açısından incelenmiştir. Literatürde değerler ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde daha önce psikolojik yardım alma durumu, şimdi psikolojik yardım almayı isteme durumu, yeme alışkanlığı, madde kullanma durumu, kronik bir hastalığa sahip olma durumu, intihar düşüncesi ve doğum sırası ile ilgili bir çalışmaya rastlanamamıştır. Diğer değişkenlere ek olarak bu değişkenler açısından da değerlerin incelenmesi alan yazında katkı sağlayarak, ilgili alanda çalışanlara önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. Yöntem

Araştırma ilişkisel tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemde iki temel amaç vardır. Birincisi var olan durum var olduğu şekliyle ortaya koymak, ikincisi ise bağımsız değişken ile bağımlı değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmada değer yönelimleri bağımlı değişken demografik değişkenler ise bağımsız değişken olarak ele alınmıştır.

2.1. Katılımcılar

Araştırmaya 2016-2017 eğitim öğretim yılında Sakarya Üniversitesi'nde öğrenim gören, 6219'sı kadın (%52,87) ve 5544'ü (%47,13) erkek öğrenci olmak üzere toplam 11763 üniversite öğrencisi katılmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde oranlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Çalışmada verilerin toplanması amacıyla Kişisel Bilgi Formu (KBF) ve Schwartz Değerler Ölçeği kullanılmıştır.

2.2.1 Kişisel Bilgi Formu (KBF): Demografik değişkenleri belirlemek amacı ile Kişisel Bilgi Formu (KBF) kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formunda yer alan demografik değişkenler eğitsel, sosyal ve psikolojik olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır.

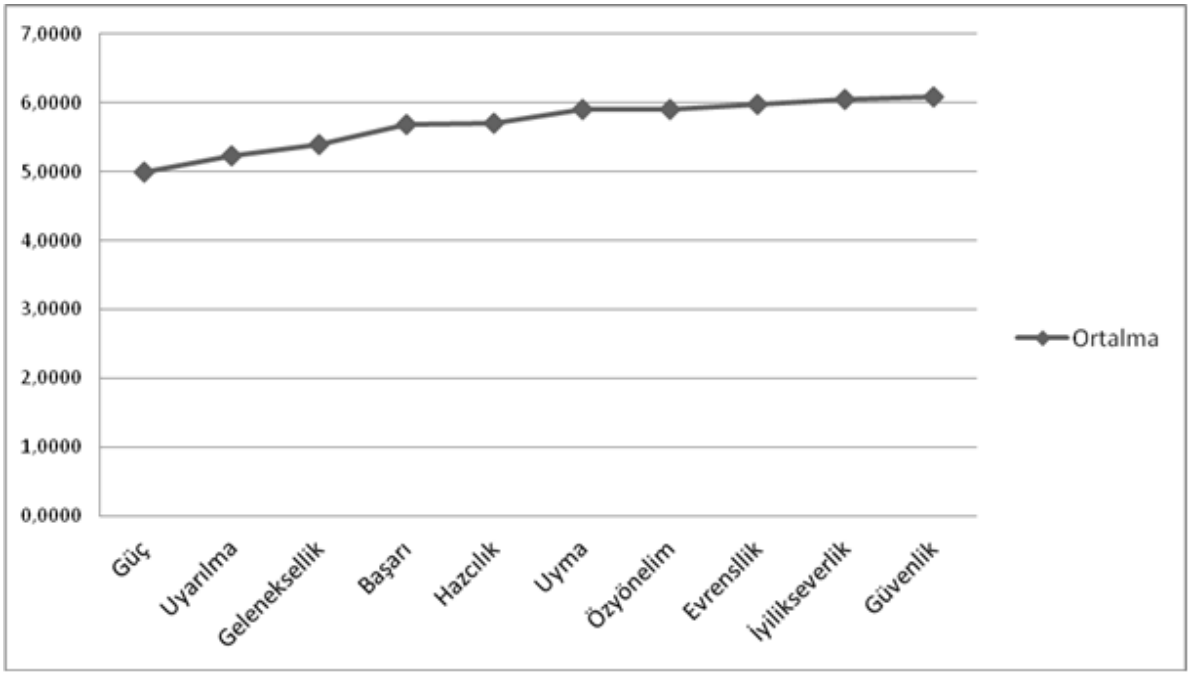
2.2.2 Schwartz Değerler Listesi: Araştırmada katılımcıların değer yönelimlerini belirlemek için Schwartz Değerler Listesi kullanılmıştır. Schwartz Değerler Listesi 57 değer yöneliminden oluşmaktadır. On alt boyuttan oluşan ölçek, 1 (ilkelerime ters düşer) ile 7 (en üst düzeyde önemlidir) arasında değişen bir değerlendirme skalasına sahiptir (Dilmaç, Deniz ve Deniz, 2009). Kuşdil ve Kağıtçıbaşı'nın 2000 yılında ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Türkçe adlandırmaları güç, başarı, uyarılım, hazcılık, özyönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma, güvenlik olarak belirlemiştir. Birey düzeyi değer tipleri için güvenirlik katsayılarını güç için.75, başarı için .66, uyarılım için .64, hazcılık için .54, özyönelim için .72, evrenselcilik için .77, iyilikseverlik için.76, geleneksellik için .74, uyma için .55, güvenlik için .65 olarak bulunmuştur (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000).

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmada verileler SPSS istatistik programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada demografik değişkenler bağımsız değişken, değerler ise bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Verilerin çözümlenmesinde bağımsız örneklemlerde t- testi ve Anova testi kullanılmıştır.

3. Bulgular

Üniversite öğrencilerinin değer yönelim profiline göre en düşük değer yönelimi güç iken en yüksek değer yöneliminin ise, güvenlik olduğu bulunmuştur. Profil incelendiğinde, değer yönelimlerine sahip olma düzeyleri düşükten yükseğe doğru sıralandığında, güç, uyarılım, geleneksellik, başarı ve hazcılık değer yönelimlerinden sonra, kişinin uyma süreci ile başlayan, özyönelim, evrensellik, iyilikseverlik ve bu şekilde güvenliğe doğru bir geçiş olduğu gözlenmektedir.



Şekil 1. Katılımcıların Genel Değerler Düzeyi

Tablo 1. Cinsiyet Değişkeni İle Değerler Arasındaki t Testi Sonuçları

Değerler	Cinsiyet	N	X	ss	t	p
Uyma	Kadın	6219	6.03	.86	16.13	.000
	Erkek	5544	5.74	1.09		
Geleneksellik	Kadın	6210	5.48	.98	7.9	.000
	Erkek	5544	5.31	1.29		
İyilikseverlik	Kadın	6219	6.12	.83	16.50	.000
	Erkek	5544	5.88	1.10		
Evrensellik	Kadın	6219	6.12	.83	16.51	.000
	Erkek	5535	5.82	1.10		
Özyönelim	Kadın	6219	5.97	.86	8.79	.000
	Erkek	5544	5.81	1.07		
Uyarılım	Kadın	6219	5.15	1.20	-7.20	.000
	Erkek	5544	5.32	1.31		
Hazcılık	Kadın	6219	5.79	.95	7.5	.000
	Erkek	5544	5.61	1.14		
Başarı	Kadın	6219	5.70	.97	1.15	.248
	Erkek	5544	5.68	1.12		
Güç	Kadın	6219	4.92	1.17	-7.27	.000
	Erkek	5544	5.08	1,19		
Güvenlik	Kadın	6219	6.23	.83	17.25	.000
	Erkek	5544	5.91	1.14		

Katılımcıların değer yönelimlerinin cinsiyet açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik yapılan analiz sonucunda, kadın katılımcıların uyma, geleneksellik, iyilikseverlik, evrensellik, özyönelim, hazcılık ve güvenlik değer yönelimlerinin erkek katılımcılardan ($p<.001$) daha yüksek olduğu bulunmuştur. Erkek katılımcıların ise güç ve uyarılım değer yönelimlerinin kadın katılımcılardan ($p<.001$) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 2. Yaş Değişkeni İle Değerler Arasındaki t Testi Sonuçları

Değerler	Yaş	N	X	ss	t	p
Uyma	17-20	6003	5.89	1.0	.024	.98
	21-24	5760	5,89	.97		
Geleneksellik	17-20	5994	5.38	1.11	-1.97	.048
	21-24	5760	5.42	1.17		
İyilikseverlik	17-20	6003	6.02	1.05	-2,22	.026
	21-24	5760	6.06	.94		
Evrensellik	17-20	5994	5.96	1.01	-2.13	.033
	21-24	5760	6.00	.93		
Özyönelim	17-20	6003	5.89	1.01	-4.47	.635
	21-24	5760	5,90	.93		
Uyarılım	17-20	6003	5.25	1.30	2.04	.041
	21-24	5760	5.21	1.20		
Hazcılık	17-20	6003	5,71	1.06	2.01	.044
	21-24	5760	5.67	1.02		
Başarı	17-20	6003	5.68	1,06	-1.35	.177
	21-24	5760	5.70	1.03		
Güç	17-20	6003	5.02	1.18	1.93	.053
	21-24	5760	4.97	1.18		
Güvenlik	17-20	6003	6.10	1.01	2.82	.005
	21-24	5760	6.05	.99		

Üniversite öğrencilerinin yaş değişkenine göre değer yönelimlerinin farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan analizler sonucunda, 17-20 yaş arası üniversite öğrencilerinin güvenlik, uyarılım ve hazcılık diğer yönelimlerinin 21-24 yaş arası üniversite öğrencilerinden (p<.05) daha yüksek olduğu bulunmuştur. 21-24 yaş arası üniversite öğrencilerinin ise geleneksellik, iyilikseverlik ve evrensellik değer yönelimleri 17-20 yaş arası üniversite öğrencilerinden (p<.05) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 3. Daha Önce Psikolojik Yardım Alıp Almama Değişkeni İle Değerler Arasındaki t Testi Sonuçları

Değerler	Psikolojik Yardım	N	X	ss	t	p
Uyma	Evet	1170	5.72	1.07	-6.34	.000
	Hayır	10557	5.91	.98		
Geleneksellik	Evet	1170	5.17	1.14	-7.15	.000
	Hayır	10548	5.42	1.14		
İyilikseverlik	Evet	1170	5.94	1.02	-3.64	.000
	Hayır	10557	6.05	.99		
Evrensellik	Evet	1170	5.88	1.01	-3.66	.000
	Hayır	10548	5.99	.97		
Özyönelim	Evet	1170	5.86	1.01	-1.20	.230
	Hayır	10557	5.90	.97		
Uyarılım	Evet	1170	5.19	1.27	-1.04	.298
	Hayır	10557	5.23	1.25		
Hazcılık	Evet	1170	5.59	1.03	-3.51	.000
	Hayır	10557	5.70	1.05		
Başarı	Evet	1170	5.62	1.02	-2.43	.015
	Hayır	10557	5.70	1.05		
Güç	Evet	1170	4.94	1.20	-1.67	.094
	Hayır	10557	5.00	1.18		
Güvenlik	Evet	1170	5.98	1.01	-3.40	.001
	Hayır	10557	6.09	1.00		

Üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım alma ve almama durumuna göre değer yönelimlerinin farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan analizler sonucunda, daha önce psikolojik yardım almayan üniversite öğrencilerinin, uyma, geleneksellik, iyilik, evrensellik, hazcılık ve güvenlik değer yönelimlerinin daha önce psikolojik yardım alanlardan (P<.001) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 4. Şimdi Psikolojik Yardım Alıp Almama İsteği Değişkeni İle Değerler Arasındaki t Testi Sonuçları

Değerler	Şimdi Psik. Yardım	N	X	ss	t	p
Uyma	Evet	2009	5,78	.86	-5.91	.000
	Hayır	9702	5.92	1.01		
Geleneksellik	Evet	2009	5.23	1.40	-7.12	.000
	Hayır	9693	5.43	1.08		
İyilikseverlik	Evet	2009	6.05	.81	.416	.677
	Hayır	9702	6.04	1.03		
Evrensellik	Evet	2009	5.94	.88	-1.96	.050
	Hayır	9693	5.99	.99		
Özyönelim	Evet	2009	5.88	.94	-.933	.351
	Hayır	9702	5.90	.98		
Uyarılım	Evet	2009	5,11	1.36	-4.74	.000
	Hayır	9702	5.25	1.23		
Hazcılık	Evet	2009	5.64	1.00	-2.63	.008
	Hayır	9702	5.70	1.05		
Başarı	Evet	2009	5.56	1.01	-6.27	.000
	Hayır	9702	5.72	1,05		
Güç	Evet	2009	4.75	1.20	-10.11	.000
	Hayır	9702	5.05	1.17		
Güvenlik	Evet	2009	5.94	.98	-6.91	.000
	Hayır	9702	6.11	1.00		

Üniversite öğrencilerinin şimdi psikolojik yardım almak isteme ve istememe durumuna göre değer yönelimlerinin farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan analizler sonucunda, şimdi psikolojik yardım

almak istemeyen üniversite öğrencilerinin uyma, geleneksellik, uyarılım, başarı, güç ve güvenlik değer yönelimlerinin, şimdi psikolojik yardım almak isteyen üniversite öğrencilerinden (p<.001) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 5. Yeme Alışkanlığı Değişkeni İle Değerler Arasındaki t Testi Sonuçları

Değerler	Yeme alışkanlığı	N	X	ss	t	p
Uyma	Düzenli	6633	5.97	.98	9.66	.000
	Düzensiz	5130	5.79	1.00		
Geleneksellik	Düzenli	6633	5.45	1.07	6.07	.000
	Düzensiz	5121	5.32	1.22		
İyilikseverlik	Düzenli	6633	6.11	.96	7.79	.000
	Düzensiz	5130	5.96	1.04		
Evrensellik	Düzenli	6633	6.05	.95	9.15	.000
	Düzensiz	5121	5.88	1.00		
Özyönelim	Düzenli	6633	5.95	.97	6.03	.000
	Düzensiz	5130	5.84	.97		
Uyarılım	Düzenli	6633	5.24	1.25	.97	.328
	Düzensiz	5130	5,22	1.26		
Hazcılık	Düzenli	6633	5.73	1.01	4.20	.000
	Düzensiz	5130	5.65	1.09		
Başarı	Düzenli	6633	5.74	1.03	6.00	.000
	Düzensiz	5130	5.63	1.05		
Güç	Düzenli	6633	5.02	1.16	2.97	.003
	Düzensiz	5130	4,96	1.22		
Güvenlik	Düzenli	6633	6.14	.98	7.05	.000
	Düzensiz	5130	6.00	1.02		

Üniversite öğrencilerinin yeme alışkanlığı değişkenine göre değer yönelimlerinin farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan analizler sonucunda, yeme alışkanlığı düzenli olan üniversite öğrencilerinin, uyma, geleneksellik, iyilikseverlik, evrensellik, özyönelim, hazcılık, başarı ve güvenlik değer yönelimlerinin beslenme alışkanlığı düzensiz olanlardan (p<.001) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 6. İntihar Düşüncesinin Olup Olmama Durumu Değişkeni İle Değerler Arasındaki t Testi Sonuçları

Değerler	İntihar Düşüncesi	N	X	ss	t	p
Uyma	Evet	396	5.42	1.38	-9.62	.000
	Hayır	11367	5.91	.97		
Geleneksellik	Evet	396	4,86	1.14	-9.55	.000
	Hayır	11358	5.42	1.13		
İyilikseverlik	Evet	396	5.55	1.35	-9.92	.000
	Hayır	11367	6,06	.98		
Evrensellik	Evet	396	5.56	1.35	-8.70	.000
	Hayır	11358	5.99	.96		
Özyönelim	Evet	396	5.53	1.15	-7.71	.000
	Hayır	11367	5.91	.96		
Uyarılım	Evet	396	4.75	1.69	-7.69	.000
	Hayır	11367	5.25	1.23		
Hazcılık	Evet	396	5.30	1.34	-7.60	.000
	Hayır	11367	5.71	1.03		
Başarı	Evet	396	5.34	1.38	-6.87	.000
	Hayır	11367	5.70	1.03		
Güç	Evet	396	4.74	1.44	-4.35	.000
	Hayır	11367	5.00	1.17		
Güvenlik	Evet	396	5.46	1.43	-12.50	.000
	Hayır	11367	6.10	.97		

Üniversite öğrencilerinin İntihar düşüncesinin olup olmama durumuna göre değer yönelimlerinin farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan analizler sonucunda, intihar düşünce olmayan üniversite öğrencilerinin uyma, geleneksellik, iyilikseverlik, evrensellik, özyönelim, uyarılım, hazcılık, başarı, güç ve

güvenlik değer yönelimlerinin intihar düşüncesi olan üniversite öğrencilerinden (p<.001) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 7. Madde Kullanımı Olup Olmama Durumu Değişkeni İle Değerler Arasındaki t Testi Sonuçları

Değerler	Madde kullanımı	N	X	ss	t	p
Uyma	Evet	2655	5.68	1,05	-12.75	.000
	Hayır	9099	5.95	.96		
Geleneksellik	Evet	2655	5.17	1,17	-11.77	.000
	Hayır	9090	5.46	1,12		
İyilikseverlik	Evet	2655	5.88	1,09	-9.53	.000
	Hayır	9099	6.09	.96		
Evrensellik	Evet	2655	5.85	1,06	-7.56	.000
	Hayır	9090	6.01	.94		
Özyönelim	Evet	2655	5.90	1,02	.11	.911
	Hayır	9099	5.90	1,02		
Uyarılım	Evet	2655	5.34	1,29	4.87	.000
	Hayır	9099	5.20	1,24		
Hazcılık	Evet	2655	5.70	1,13	.282	.778
	Hayır	9099	5.69	1,02		
Başarı	Evet	2655	5.69	1,07	.007	.994
	Hayır	9099	5.69	1,03		
Güç	Evet	2655	5.12	1.23	6.05	.000
	Hayır	9099	4.96	1,17		
Güvenlik	Evet	2655	5.89	1.12	-10.83	.000
	Hayır	9099	6.13	.95		

Üniversite öğrencilerinin madde kullanıp kullanmama durumuna göre değer yönelimlerinin farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan analizler sonucunda, madde kullanmayan üniversite öğrencilerinin, uyma, geleneksellik, iyilikseverlik, evrensellik ve güvenlik değer yönelimlerinin madde kullanımı olan üniversite öğrencilerinden (p<.001) daha yüksek olduğu bulunmuştur. Madde kullanan üniversite öğrencilerinin uyarılım ve güç değer yönelimlerinin madde kullanımı olan üniversite öğrencilerinden (p<.001) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 8. Kronik Bir Hastalığa Sahip Olup Olmama Durumu Değişkeni İle Değerler Arasındaki t Testi Sonuçları

Değerler	Kronik Hastalık	N	X	ss	t	p
Uyma	Evet	1260	5.84	1.05	-2,03	.042
	Hayır	10503	5.90	.98		
Geleneksellik	Evet	1260	5.35	1.06	-1.41	.158
	Hayır	10494	5.40	1.15		
İyilikseverlik	Evet	1260	5.99	1.05	-2.134	.033
	Hayır	10503	6.05	.99		
Evrensellik	Evet	1260	5.97	1.04	-.36	.717
	Hayır	10494	5.98	.97		
Özyönelim	Evet	1260	5.86	1.02	-1.32	.184
	Hayır	10503	5.90	.97		
Uyarılım	Evet	1260	5.15	1.29	-2.39	.017
	Hayır	10503	5.24	1.25		
Hazcılık	Evet	1260	5.61	1.11	-2.94	.003
	Hayır	10503	5.70	1.04		
Başarı	Evet	1260	5.77	1.02	2.89	.004
	Hayır	10503	5.68	1.04		
Güç	Evet	1260	5.04	1.16	1.53	.126
	Hayır	10503	4.99	1.19		
Güvenlik	Evet	1260	5.97	1.12	-4.05	.000
	Hayır	10503	6.09	.98		

Üniversite öğrencilerinin kronik bir hastalığa sahip olma ve olmama durumuna göre değer yönelimlerinin farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan analizler sonucunda, kronik bir hastalığa sahip olmayan üniversite öğrencilerinin uyma, iyilikseverlik, uyarılım, hazcılık ve güvenlik değer yönelimlerinin

kronik bir hastalığa sahip olan üniversite öğrencilerinden (P<.05) daha yüksek olduğu bulunmuştur. Kronik bir hastalığa sahip olan üniversite öğrencilerinin başarı değer yönelimlerinin ise kronik bir hastalığa sahip olan üniversite öğrencilerinden (P<.05) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 9. Sınıf Düzeyi Değişkeni İle Değer Algılarına İlişkin Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Değerler	**Sınıf Düzeyi**	**N**	**X**	**ss**
Uyma	1.sınıf	3888	5.90	1.08
	2.sınıf	1539	5.98	.85
	3.sınıf	4041	5.82	.94
	4.sınıf	2295	5.95	.99
Geleneksellik	1.sınıf	3888	5.40	1.14
	2.sınıf	1539	5.49	1.04
	3.sınıf	4032	5.30	1.02
	4.sınıf	2295	5.50	1.37
İyilikseverlik	1.sınıf	3888	6.01	1.10
	2.sınıf	1539	6.06	.89
	3.sınıf	4041	6.06	.93
	4.sınıf	2295	6.05	.99
Evrensellik	1.sınıf	3888	5.98	1.07
	2.sınıf	1539	5.97	.89
	3.sınıf	4032	5.99	.89
	4.sınıf	2295	5.95	1.0
Özyönelim	1.sınıf	3888	5.92	1.05
	2.sınıf	1539	5.92	.91
	3.sınıf	4041	5.86	.91
	4.sınıf	2295	5.92	.97
Uyarılım	1.sınıf	3888	5.33	1.34
	2.sınıf	1539	5.28	1.29
	3.sınıf	4041	5.08	1.15
	4.sınıf	2295	5.28	1.24
Hazcılık	1.sınıf	3888	5.73	1.10
	2.sınıf	1539	5.60	.99
	3.sınıf	4041	5.70	.99
	4.sınıf	2295	5.67	1.06
Başarı	1.sınıf	3888	5,72	1.11
	2.sınıf	1539	5,70	.99
	3.sınıf	4041	5,64	.97
	4.sınıf	2295	5,73	1.08
Güç	1.sınıf	3888	5.08	1.22
	2.sınıf	1539	4.97	1.16
	3.sınıf	4041	4.87	1.12
	4.sınıf	2295	5.09	1.22
Güvenlik	1.sınıf	3888	6.12	1.06
	2.sınıf	1539	6.07	.95
	3.sınıf	4041	6.09	.92
	4.sınıf	2295	5.99	1.06

Tablo 10. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Katılımcıların Değer Algılarının Ortalamalarına İlişkin Varyans Analiz Sonuçları

Değerler	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	p	Farkın Kaynağı
Uyma	Gruplar Arası	42.06	3	14.02			
	Grup İçi	11563.939	11759	.98	14.25	.000	1>3
	Toplam	11606.00	11762				2>3
Geleneksellik	Gruplar Arası	79.84	3	26.61			
	Grup İçi	15306.52	11750	1.303	20.43	.000	1>3
	Toplam	15386	11753				2>3
İyilikseverlik	Gruplar Arası	5.063	3				
	Grup İçi	11807.828	11759	1.00	1.68	.168	----
	Toplam	11812.896	11762				
Evrensellik	Gruplar Arası	2.954	3	.98			
	Grup İçi	11281.346	11750	.96	1.02	.380	----
	Toplam	11284.301	11753				
Özyönelim	Gruplar Arası	9.881	3	3.29			
	Grup İçi	11216.514	11759	.95	3.45	.016	1>3
	Toplam	11226.394	11762				
Uyarılım	Gruplar Arası	140.964	3	46.98			1>3
	Grup İçi	18522.627	11759	1.57	29.83	.000	2>3
	Toplam	18663.591	11762				4>3
Hazcılık	Gruplar Arası	19.470	3	6.49			
	Grup İçi	12937.057	11759	1.10	5.89	.001	1>2
	Toplam	12956.526	11762				3>2
Başarı	Gruplar Arası	14.138	3	4.71			
	Grup İçi	12888.012	11759	1.09	4.30	.005	1>3
	Toplam	12902.150	11762				4<3
Güç	Gruplar Arası	110.054	3	36.68			
	Grup İçi	16501.133	11759	1.40	26.14	.000	4>2,3
	Toplam	16611.187	11762				1>2,3
Güvenlik	Gruplar Arası	24.051	3	8.01			
	Grup İçi	11814.993	11759	1.00	7.97	.000	1>4
	Toplam	11839.044	11762				3>4

Öğrencilerin değer eğilimleri sınıf düzeyini göre incelendiğinde, birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin *uyma* değer yönelimlerinin üçüncü sınıf öğrencilerinden, birinci sınıf öğrencilerinin üçüncü sınıf öğrencilerinden, ikinci sınıf öğrencilerinin de üçüncü sınıf öğrencilerinden daha *geleneksel* eğilimli olduğu, birinci sınıf öğrencilerinin üçüncü sınıf öğrencilerinden daha *özyönelimli* olduğu, birinci, ikinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin *uyarılım* değer yönelimlerinin üçüncü sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu, birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin *hazcılık* değer yönelimlerinin ikinci sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu, birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin *başarı* değer eğilimlerinin üçüncü sınıf öğrencilerinden daha yüksek

olduğu, birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin *güç* değer eğilimlerinin ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu ve birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin *güvenlik* değer eğlimlerinin dördüncü sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. *İyilikseverlik* ve *evrensellik* değer yönelimlerinin sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Tablo 11. Doğum Sırası Değişkeni İle Değer Algılarına İlişkin Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Değerler	**Doğum sırası**	**N**	**X**	**ss**
Uyma	İlk Çocuk	3123	5.86	1.09
	Ortanca Çocuk	2268	5.94	1.06
	Son Çocuk	4185	5.90	.90
	Tek Çocuk	2187	5.88	1.09
Geleneksellik	İlk Çocuk	3123	5.44	1.24
	Ortanca Çocuk	2259	5.46	1.10
	Son Çocuk	4185	5.38	1.07
	Tek Çocuk	2187	5.30	1.16
İyilikseverlik	İlk Çocuk	3123	6.03	.97
	Ortanca Çocuk	2268	6.04	1.10
	Son Çocuk	4185	6.09	.89
	Tek Çocuk	2187	5.97	1.11
Evrensellik	İlk Çocuk	3123	5.96	.93
	Ortanca Çocuk	2268	6.08	1.02
	Son Çocuk	4176	5.99	.90
	Tek Çocuk	2187	5.87	1.10
Özyönelim	İlk Çocuk	3123	5.85	.94
	Ortanca Çocuk	2268	5.91	.99
	Son Çocuk	4185	5.94	.93
	Tek Çocuk	2187	5.89	1.06
Uyarılım	İlk Çocuk	3123	5.17	1.23
	Ortanca Çocuk	2268	5.31	1.29
	Son Çocuk	4185	5.29	1.22
	Tek Çocuk	2187	5.11	1.31
Hazcılık	İlk Çocuk	3123	5.65	.98
	Ortanca Çocuk	2268	5.62	1.11
	Son Çocuk	4185	5.78	.99
	Tek Çocuk	2187	5.65	1.14
Başarı	İlk Çocuk	3123	5.58	1.01
	Ortanca Çocuk	2268	5.78	1.06
	Son Çocuk	4185	5.71	1.02
	Tek Çocuk	2187	5.73	1.10
Güç	İlk Çocuk	3123	4.92	1.16
	Ortanca Çocuk	2268	5.07	1.20
	Son Çocuk	4185	5.00	1.15
	Tek Çocuk	2187	5.01	1.26
Güvenlik	İlk Çocuk	3123	6.05	1.01
	Ortanca Çocuk	2268	6.07	1.03
	Son Çocuk	4185	6.12	.94
	Tek Çocuk	2187	6.06	1.07

Tablo 12. Doğum Sırası Göre Katılımcıların Değer Algılarına Ortalamalarının İlişki Varyans Analiz Sonuçları

Değerler	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	p	Farkın Kaynağı
Uyma	Gruplar Arası	9.650	3	3.21			
	Grup İçi	11596.353	11759	.98	3.262	.021	Ortanca> ilk
	Toplam	11606,003	11762				
Geleneksellik	Gruplar Arası	35.951	3	11.98			
	Grup İçi	15350.422	11750	1.306	9.173	.000	ilk,ortanca ve son >tek
	Toplam	15386.372	11753				
İyilikseverlik	Gruplar Arası	23.721	3	7.90			son >tek ve ilk
	Grup İçi	11789.175	11759	1,00	7.88	.000	
	Toplam	11812.896	11762				
Evrensellik	Gruplar Arası	47.826	3	15.94			ilk, ortanca ve son>tek ortanca > ilk
	Grup İçi	11236.475	11750	.95	16.67	.000	
	Toplam	11284.301	11753				
Özyönelim	Gruplar Arası	14.826	3	4.94			
	Grup İçi	11211.568	11759	.95	5,18	.001	son> ilk
	Toplam	11226.394	11762				
Uyarılım	Gruplar Arası	74.242	3	24.74			ortanca ve son>tek ortanca ve son>ilk
	Grup İçi	18589.350	11759	1.58	15.65	.000	
	Toplam	18663.591	11762				
Hazcılık	Gruplar Arası	52.242	3	17.41			son> tek,ilk,ortanca
	Grup İçi	12904.285	11759	1.09	15.86	.000	
	Toplam	12956.526	11762				
Başarı	Gruplar Arası	57.487	3	19.16			tek, ortanca ve son> ilk
	Grup İçi	12844.662	11759	1.09	17.54	.000	
	Toplam	12902.150	11762				
Güç	Gruplar Arası	30.853	3	10.28			ortanca> ilk son> ilk
	Grup İçi	16580.334	11759	1.41	7.29	.000	
	Toplam	16611.187	11762				
Güvenlik	Gruplar Arası	9.066	3	3.02			
	Grup İçi	11829.978	11759	1.00	3.00	.029	----
	Toplam	11839.044	11762				

Doğum sırasına göre değer yönelimlerinin farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan analizler sonucunda; ortanca çocukların ilk çocuklara göre *uyma* değer yönelimlerinin yüksek olduğu, ilk, ortanca ve son çocukların tek çocuklara göre daha *geleneksel* eğilimli oldukları, son çocuk olarak dünyaya gelenlerin ilk ve tek çocuklara göre daha *iyiliksever* oldukları, ilk ve ortanca çocukların tek çocuklara, ortanca çocukların ilk çocuklara göre daha *evrensel* değer eğilimli olduğu, son çocukların ilk çocuklara göre daha *özyönelimli* olduğu,

son ve ortanca çocukların ilk ve tek çocuklara göre *uyarılım* eğilimlerinin daha yüksek olduğu, son çocuk olarak dünyaya gelenlerin, ilk, ortanca ve tek çocuk olarak dünyaya gelenlerden *hazcılık* eğilimlerinin daha yüksek olduğu, ortanca ve tek çocuk olarak dünyaya gelenlerin ilk çocuklardan daha *başarı* yönelimli olduğu, ortanca ve son çocuk olarak dünyaya gelenlerin ilk çocuklardan *güç* değer yönelimlerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. *Güvenlik* değer yöneliminin doğum sırasına göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Tablo 13. Barınma Şekli Değişkeni İle Değer Algılarına İlişkin Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Değerler	**Barınma Şekli**	**N**	**X**	**ss**
Uyma	Devlet Yurdu	5211	5.94	1.03
	Özel Yurt	567	6.01	.82
	Aile ile	1323	5.82	.84
	Ev arkadaşı ile	4662	5.84	1.00
Geleneksellik	Devlet Yurdu	5202	5.42	1.08
	Özel Yurt	567	5.45	.91
	Aile ile	1323	5.30	.97
	Ev arkadaşı ile	4662	5.40	1.26
İyilikseverlik	Devlet Yurdu	5211	6.06	1.03
	Özel Yurt	567	6.06	.89
	Aile ile	1323	6.20	.71
	Ev arkadaşı ile	4662	5.98	1.04
Evrensellik	Devlet Yurdu	5211	6.02	1.02
	Özel Yurt	558	5.94	.96
	Aile ile	1323	6.05	.75
	Ev arkadaşı ile	4662	5.91	.98
Özyönelim	Devlet Yurdu	5211	5.90	1.03
	Özel Yurt	567	5.84	.91
	Aile ile	1323	6.00	.73
	Ev arkadaşı ile	4662	5.88	.97
Uyarılım	Devlet Yurdu	5211	5.22	1.31
	Özel Yurt	567	5.17	1.25
	Aile ile	1323	5.24	1.05
	Ev arkadaşı ile	4662	5.25	1.25
Hazcılık	Devlet Yurdu	5211	5.66	1.10
	Özel Yurt	567	5.66	1.03
	Aile ile	1323	5.77	.83
	Ev arkadaşı ile	4662	5.70	1.04
Başarı	Devlet Yurdu	5211	5,67	1.09
	Özel Yurt	567	5.71	.95
	Aile ile	1323	5.72	.94
	Ev arkadaşı ile	4662	5.70	1.03
Güç	Devlet Yurdu	5211	5.00	1.19
	Özel Yurt	567	4.94	1.19
	Aile ile	1323	4.83	1.13
	Ev arkadaşı ile	4662	5.05	1.19
Güvenlik	Devlet Yurdu	5211	6.11	1.02
	Özel Yurt	567	6.21	.89
	Aile ile	1323	6.18	.77
	Ev arkadaşı ile	4662	6.00	1.03

Tablo 14. Barınma Şekli Değişkenine Göre Katılımcıların Değer Algılarına Ortalamaları İlişki Varyans Analiz Sonuçları.

Değerler	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	p	Farkın Kaynağı
Uyma	Gruplar Arası	41.07	3	13.69			devlet, özel >aile, ark.
	Grup İçi	11564.92	11759	.98	13.92	.000	
	Toplam	11606.003	11762				
Geleneksellik	Gruplar Arası	14,786	3	4.92			devlet >aile
	Grup İçi	15371.58	11750	1.30	3.76	.010	
	Toplam	15386.37	11753				
İyilikseverlik	Gruplar Arası	52.970	3	17.65			aile> devlet, ark.
	Grup İçi	11759.92	11759	.00	17.65	.000	
	Toplam	11812.89	11762				
Evrensellik	Gruplar Arası	36.43	3	12.14			devlet, aile> ark.
	Grup İçi	11247.86	11750	.95	12.68	.000	
	Toplam	11284.30	11753				
Özyönelim	Gruplar Arası	17.04	3	5.682			aile> devlet, özel ve ark.
	Grup İçi	11209.35	11759	.953	5.96	.000	
	Toplam	11226.39	11762				
Uyarılım	Gruplar Arası	4.449	3	1.48			---------
	Grup İçi	18659.14	11759	1.58	.93	.423	
	Toplam	18663.59	11762				
Hazcılık	Gruplar Arası	12942.96	3	4.52			aile> devlet
	Grup İçi	12942.91	11759	1.10	4.10	.006	
	Toplam	12956.52	11762				
Başarı	Gruplar Arası	4.97	3	1.65			---------
	Grup İçi	12897.17	11759	1.09	1.51	.209	
	Toplam	12902.15	11762				
Güç	Gruplar Arası	49.97	3	16.65			devlet, ark. >aile
	Grup İçi	16561.21	11759	1.40	11.82	.000	
	Toplam	16611.18	11762				
Güvenlik	Gruplar Arası	62.33	3	20.77			Devlet, özel, aile > ark.
	Grup İçi	11776.71	11759	1.00	20.747	.000	
	Toplam	11839.0	11762				

Üniversite öğrencilerinin barınma şekline göre değer yönelimleri incelendiğinde; devlet ve özel yurtlarda kalan öğrencilerin *uyma* değer yönelimleri ailesi ve arkadaşlarıyla kalan öğrencilerden daha yüksek, devlet yurdunda kalan öğrencilerin ailesi kalanlardan daha *geleneksel* değer yönelimi, ailesi ile kalan öğrencilerin devlet yurdunda ve evde arkadaşı ile kalan öğrencilerden daha *iyiliksever* eğilimli olduğu, ailesi ile kalan öğrencilerin devlet yurdu, özel yurt ve arkadaşlarıyla ile kalanlardan daha *öz yönelimli* olduğu, ailesi ile kalanların devlet yurdunda kalanlardan daha *haz* yönelimli olduğu, devlet yurdunda ve arkadaşlarıyla kalanların aile ile kalan öğrencilerden daha *güç* yönelimli olduğu ve devlet yurdu, özel yurt ve ailesi ile kalanların arkadaşları ile kalanlardan daha *güvenlik* yönelimli olduğu bulunmuştur. *Uyarılım* ve *başarı* değer yöneliminin barınma şekline göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

4. Sonuç ve Tartışma

Alanyazındaki çalışmalar ışığında üniversite öğrencilerinin demografik değişkenlere göre değerler profilinin incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular aşağıda tartışılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin değer yönelim profiline göre en düşük değer yönelimi güç iken en yüksek değer yöneliminin ise güvenlik olduğu bulunmuştur. Dilmaç ve arkadaşlarının (2008) çalışmasında da güvenlik, iyilikseverlik evrensellik ve özyönelim değerlerinin ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Benzer şekilde Ballı ve Koca-Ballı'nın çalışmasında da (2014), üniversite öğrencilerinin bireysel değerlerden evrensellik değerine en çok önem verdiği görülmüştür. Üniversite öğrencilerinde evrensellik değerinin ön plana çıkmasının üniversitelerin bilim üretme amacıyla uyumlu olduğu söylenebilir. Nitekim evrensellik bilimsel bilginin özellikleri arasında yer almaktadır (Karasar, 2002).

Kadın katılımcıların uyma, geleneksellik, iyilikseverlik, evrensellik, özyönelim, hazcılık ve güvenlik değer yönelimlerinin erkek katılımcılardan, erkek katılımcıların ise güç ve uyarılım değer yönelimlerinin kadın katılımcılardan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yılmaz (2009) çalışmasında kadın öğretmenlerin evrensellik, yardımseverlik, uyum ve güvenlik boyutlarının puan ortalaması erkek öğretmelerin puan ortalamasından anlamlı bir şekilde yüksek olduğunu belirlemiştir. Dilmaç ve arkadaşlarının (2009) üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmasında ise erkek öğrencilerin hazcılık, evrensellik, öz yönelim alt boyutu puanları kızlardan yüksek iken, kız öğrencilerin yardımseverlik, uyum, güvenlik, güç alt boyutu puanları yüksek bulunmuştur. Dilmaç ve arkadaşlarının çalışmasında ise (2008) evrensellik ve özyönelim değerleri boyutunda erkek öğrencilerin yüksek, güç boyutunda da kız öğrencilerin yüksek puan aldığı görülmüştür. Baş ve Hamarta (2015) yaptıkları çalışmada kız öğrencilerin toplumsal değerler, maneviyat, insan onuru, özgürlük, kariyer değerleri, entelektüel değerler puan ortalamalarının erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Her bir çalışmada cinsiyete göre değer yöneliminde anlamlı bir farklılık bulunmuş olsa da farklı çalışmalara cinsiyete göre ortak bir değerin ön plana çıkmadığı görülmektedir. Hatta hazcılık değer yöneliminde; yapılan çalışmada kızlar lehine anlamlı bir farklılık bulunurken, Dilmaç ve arkadaşlarının (2009) çalışmasında erkekler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durum ulaşılan örneklemin özellikleri ya da çalışmaların farklı zaman dilimlerinde yapılmasından kaynaklanmış olabilir.

17-20 yaş arası üniversite öğrencilerinin güvenlik, uyarılım ve hazcılık diğer yönelimlerinin 21-24 yaş arası üniversite öğrencilerinden, 21-24 yaş arası üniversite öğrencilerinin ise geleneksellik, iyilikseverlik ve evrensellik değer yönelimleri 17-20 yaş arası üniversite öğrencilerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu çalışmadan farklı olarak Dilmaç ve arkadaşlarının çalışmasında ise (2008) özyönelim değer algısının 17–20 yaş arasındaki öğretmen adaylarının, 21-24 yaş arasındaki öğretmen adaylarının yüksek olduğu bulunmuştur. Çalışmalarda benzer bulgulara rastlanmaması örneklemin özellikleri ve ölçümlerin yapıldığı zaman dilimi ile ilişkili olabilir. Daha küçük yaştaki (17-24 yaş) üniversite öğrencilerinin güvenlik, uyarılım ve hazcılık değer yönelimlerinin yüksek çıkması; yeni bir çevreye, yeni bir ortama girmenin getirdiği tedirginlik (güvenlik), yeni başladıkları bir okuldaki heyecanları (uyarılım), ergenlik dönemi özellikleri ile de arzu edilenin hemen yerine getirilmesi (hazcılık) hususlarından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca daha büyük yaştaki (21-24) üniversite öğrencilerinin geleneksellik, iyilikseverlik ve evrensellik değer yönelimlerinin yüksek çıkması yetişkin özellikleri ile ilişkilendirilebilir.

Daha önce psikolojik yardım almayan üniversite öğrencilerinin uyma, geleneksellik, iyilik, evrensellik, hazcılık ve güvenlik değer yönelimlerinin daha önce psikolojik yardım alanlardan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Literatürde benzer bir bulguya rastlanamamıştır. Yapılan araştırmanın bulguları değerlendirildiğinde; daha önce psikolojik yardım almayan üniversite öğrencilerinin çevreye uyum sağlayarak sosyal destek mekanizmasına tutundukları (uyma), "Kol kırılır, yen içinde kalır" gibi geleneksel söylemler gereği psikolojik yardım almaya olumlu bakmadıkları (geleneksellik), yakınındaki bireyler için yaptıkları ile sevginin anlamına (Frankl, 2007) ulaşabildikleri (iyilik), geniş bir çerçeveden değerlendirme yapabildikleri (evrensellik), isteklerini yerine getirmenin ön planda olması sonucu psikolojik danışmayı bir sınırlandırma olarak görmeleri (hazcılık) ve kendilerini güvende hissetmeleri (güvenlik) düşünülebilir.

Şimdi psikolojik yardım almak istemeyen üniversite öğrencilerinin uyma, geleneksellik, uyarılım, başarı, güç ve güvenlik değer yönelimlerinin, şimdi psikolojik yardım almak isteyen üniversite öğrencilerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Literatürde benzer bir bulguya rastlanamamıştır. Yapılan araştırmanın bulguları değerlendirildiğinde; şimdi önce psikolojik yardım almak istemeyen üniversite öğrencilerinin daha önce psikolojik yardım almayanlarla benzer nedenlerden dolayı uyma, geleneksellik ve güvenlik değer yönelimi gösterdiği söylenebilir. Şimdi önce psikolojik yardım almak istemeyen üniversite öğrencilerinin bir

heyecan içerisinde hayatta anlam (Frankl, 2007) bulmak için uğraştıkları (uyarılım), kendilerini başarılı (başarı) ve güçlü hissettikleri için (güç) psikolojik danışmaya ihtiyaç duymadıkları düşünülebilir.

Yeme alışkanlığı düzenli olan üniversite öğrencilerinin uyma, geleneksellik, iyilikseverlik, evrensellik, özyönelim, hazcılık, başarı ve güvenlik değer yönelimlerinin yeme alışkanlığı düzensiz olanlardan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Literatürde benzer bir bulguya rastlanamamıştır. Yeme alışkanlığı düzenli olan bireylerin yüksek çıkan değer yönelimlerine bakıldığında daha sistemli bir yaklaşım sergiledikleri, hem kendilerine hem de çevreye önem verdikleri söylenebilir. Aslında günlük yapılan rutin bir iş gibi görünen beslenme düzeninin bireyin değer sistemi ile bu denli ilişkili çıkması küçük yaşlardaki çocukların beslenme düzenini sağlıklı bir şekilde oluşturmanın önemli olduğunu göstermektedir.

İntihar düşüncesi olmayan üniversite öğrencilerinin uyma, geleneksellik, iyilikseverlik, evrensellik, özyönelim, uyarılım, hazcılık, başarı, güç ve güvenlik değer yönelimlerinin intihar düşüncesi olan üniversite öğrencilerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Literatürde benzer bir bulguya rastlanamamıştır. Yapılan çalışmada intihar düşüncesi ile Schwartz Değerler Listesi'nin tüm değerler arasında anlamlı farklılığın çıkması alan uzmanlarının bireylerin ruhsal sağlığını koruyabilmesi için değerler ile çalışması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır.

Madde kullanmayan üniversite öğrencilerinin uyma, geleneksellik, iyilikseverlik, evrensellik ve güvenlik değer yönelimlerinin madde kullanımı olan üniversite öğrencilerinden, madde kullanan üniversite öğrencilerinin uyarılım ve güç değer yönelimlerinin madde kullanımı olan üniversite öğrencilerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Literatürde benzer bir bulguya rastlanamamıştır. Yapılan çalışma sonucunda elde edilen bulguya göre madde kullanan öğrencilerin uyarılım ve güç elde etmek için madde kullanmayı seçtikleri söylenebilir. Birey hayatında olumsuz giden ya da eksik gördüğü noktaları doldurmak için yeni bir arayışa girerek madde kullanmayı tercih etmiş olabilir (uyarılım). Altuner ve arkadaşlarının çalışmasına göre (2009) uyuşturucu kullanımı ile suç işleme arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Bu da madde kullanan bireylerin suç işleyerek, normal yollardan edinmekte güçlük yaşayacakları statüleri ya da gücü elde edebilecekleri şeklinde yorumlanabilir (güç).

Kronik bir hastalığa sahip olmayan üniversite öğrencilerinin uyma, iyilikseverlik, uyarılım, hazcılık ve güvenlik değer yönelimlerinin kronik bir hastalığa sahip olan üniversite öğrencilerinden, kronik bir hastalığa sahip olan üniversite öğrencilerinin başarı değer yönelimlerinin ise kronik bir hastalığa sahip olan üniversite öğrencilerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Literatürde benzer bir bulguya rastlanamamıştır. Yapılan çalışma sonucunda elde edilen bulguya göre kronik bir hastalığı olan bireylerin, hayatlarında değiştirmekte güçlük yaşadıkları bu hastalık durumunu kabul ederek, başarıyı farklı yollarda aramaya çalıştıkları ifade edilebilir (başarı).

Öğrencilerin değer eğilimleri sınıf düzeyini göre incelendiğinde, birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin *uyma* değer yönelimlerinin üçüncü sınıf öğrencilerinden, birinci sınıf öğrencilerinin üçüncü sınıf öğrencilerinden, ikinci sınıf öğrencilerinin de üçüncü sınıf öğrencilerinden daha *geleneksel* eğilimli olduğu, birinci sınıf öğrencilerinin üçüncü sınıf öğrencilerinden daha *özyönelimli* olduğu, birinci, ikinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin *uyarılım* değer yönelimlerinin üçüncü sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu, birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin *hazcılık* değer yönelimlerinin ikinci sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu, birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin *başarı* değer eğilimlerinin üçüncü sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu, birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin *güç* değer eğilimlerinin ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu ve birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin *güvenlik* değer eğilimlerinin dördüncü sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. *İyilikseverlik* ve *evrensellik* değer yönelimlerinin sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Dilmaç ve arkadaşlarının (2008) çalışmasında da sınıf düzeyine göre farklılık anlamlı farklılık bulunmuş ancak, yüksek değerlerin görüldüğü sınıf düzeyleri farklılaşmıştır. Sarıcı Bulut (2012) tarafından eğitim fakültesi öğrencileri ile tarafından öğretmen adayları ile yapılan çalışmalar da değer yönelimlerinin sınıf düzeylerine göre farklılaştığını görülmektedir. Yapılan çalışma ile Sarıcı Bulut'un (2012) yaptığı çalışmanın ortak bulguları birinci sınıf öğrencilerinin uyarılma eğilimlerinin üçüncü sınıf öğrencilerinden yüksek olduğu; dördüncü sınıf öğrencilerinin güç eğilimlerinin üçüncü sınıfı öğrencilerinden yüksek olduğu şeklindedir. Uyarılma eğilimlerinin birinci sınıf öğrencilerinde yüksek bulunması, yeni bir okula başlama, yeni bir yerde yaşamaya başlamanın getirdiği heyecan ile ilişkilendirilebilir. Güç eğiliminin dördüncü sınıf öğrencilerinde yüksek bulunmasının nedeni olarak, son sınıf düzeyindeki bu öğrencilerin kendilerini mesleki donanım açısından yeterli görmeleri, hayata hazırlanma, yetişkin olma süreci düşünülebilir.

Doğum sırasına göre değer yönelimlerinin farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan analizler sonucunda; ortanca çocukların ilk çocuklara göre *uyma* değer yönelimlerinin yüksek olduğu, ilk, ortanca ve son çocukların tek çocuklara göre daha *geleneksel* eğilimli oldukları, son çocuk olarak dünyaya gelenlerin ilk ve tek çocuklara göre daha *iyiliksever* oldukları, ilk ve ortanca çocukların tek çocuklara, ortanca çocukların ilk çocuklara göre daha *evrensel* değer eğilimli olduğu, son çocukların ilk çocuklara göre daha *özyönelimli* olduğu, son ve ortanca çocukların ilk ve tek çocuklara göre *uyarılım* eğilimlerinin daha yüksek olduğu, son çocuk olarak dünyaya gelenlerin, ilk, ortanca ve tek çocuk olarak dünyaya gelenlerden *hazcılık* eğilimlerinin daha yüksek olduğu, ortanca ve tek çocuk olarak dünyaya gelenlerin ilk çocuklardan daha *başarı* yönelimli olduğu, ortanca ve son çocuk olarak dünyaya gelenlerin ilk çocuklardan güç değer yönelimlerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Güvenlik değer yöneliminin doğum sırasına göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Tek çocukların ilk, ortanca ve son çocuklara göre geleneksel değer eğilimlerinin düşük olmasının nedeni, geleneksel değerlerin etkileşime dayalı ve sosyal öğrenme bağlamında kazanılmasındadır denilebilir. Tek çocuk olmanın verdiği psikoloji ile, alçak gönüllü olma, var olanla yetinme ve diğergam olma gibi becerilere ihtiyaç duyulmayabilir. Uyma değer yöneliminin ortanca çocuk olarak dünyaya gelenlerde daha yüksek olmasının nedeni, kendinden daha güçlü olan büyük kardeşi yakalamaya çalışmanın yanında kendisini yakalamaya çalışan küçük kardeşinden de kaçmak zorunda olması sonucu kibarlık, kendini denetleyebilme ve ana-babaya saygılı olma gibi davranışların gelişmesidir denilebilir. Son çocukların iyiliksever değer eğlimlerinin yüksek olmasının nedeni, etkileşimde oldukları her bireyin yardımına, ilgisine ve sevgisine ihtiyaç duymalarından kaynaklanıyor olabilir. Bu ihtiyaçların karşılanması insan yaşamı için son derece önemlidir. Sevginin olmadığı bir bakım sürecinde çocuğun fiziksel ya da psikolojik olarak sağlıklı bir şekilde büyümesi mümkün değildir. Bu bağlamda her çocuk bu duyguları tanımak ve yaşamak ister, fakat son çocukların bu duyguları tanıması ve yaşaması için ona yardım edecek insan sayısı ilk ve tek çocuklara göre daha fazladır. Son çocukların başkasının sevgisine muhtaç olma ve bu sevgiyi isteme eğilimi aynı zamanda onların bağımsız düşünme, kendi seçimlerini yapma ve keşfetme gibi öz yönelim becerilerini de ortaya çıkarabilmektedir. Bu durum son çocuk olarak dünyaya gelenlerin diğerlerine göre yaşamdan tat alma ve kendine yönelme davranışlarını da ortaya çıkarabilmektedir.

Üniversite öğrencilerinin barınma şekline göre değer yönelimleri incelendiğinde; devlet ve özel yurtlarda kalan öğrencilerin *uyma* değer yönelimleri ailesi ve arkadaşlarıyla kalan öğrencilerden daha yüksek, devlet yurdunda kalan öğrencilerin ailesi kalanlardan daha *geleneksel* değer yönelimi, ailesi ile kalan öğrencilerin devlet yurdunda ve evde arkadaşı ile kalan öğrencilerden daha *iyiliksever* eğilimli olduğu, ailesi ile kalan öğrencilerin devlet yurdu, özel yurt ve arkadaşlarıyla ile kalanlardan daha *öz yönelimli* olduğu, ailesi ile kalanların devlet yurdunda kalanlardan daha *haz* yönelimli olduğu, devlet yurdunda ve arkadaşlarıyla kalanların aile ile kalan öğrencilerden daha *güç* yönelimli olduğu ve devlet yurdu, özel yurt ve ailesi ile kalanların arkadaşları ile kalanlardan daha *güvenlik* yönelimli olduğu bulunmuştur. *Uyarılım* ve *başarı* değer yöneliminin barınma şekline göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Literatürde benzer bir bulguya rastlanamamıştır. Devlet ve özel yurtlarda kalan öğrencilerin *uyma* değer yönelimleri ailesi ve arkadaşlarıyla kalan öğrencilerden daha yüksek olmasının nedeni, devlet ve özel yurtlarda kalan öğrencilerin diğer barınma şekline sahip öğrencilerden başkalarına zarar verebilecek ve toplumsal normları ihlal edebilecek eylemlerden sakınma ve kendini denetleme becerilerine daha fazla ihtiyaç duymalarıdır denilebilir. Devlet yurdunda kalan öğrencilerin ailesi ile kalanlardan daha *geleneksel* değer yönelimli olmasının nedeni, devlet yurtlarında kalan öğrencilerin diğer barınma şekline sahip öğrencilerden daha çok ortak yaşam alanı kullanmak durumunda kalmaları olabilir. Bu ortak alanları etkin kullanabilmenin yolu öğrencilerin işbirliği yapmasını, paylaşmasını, alçakgönüllü olmasını ve kendini kontrol edebilmesini gerektirmektedir. Devlet yurtlarında ortak kullanılan mahrem alanların mahremiyet anlayışını korumaya yönelik çabaları da öğrencilerin daha geleneksel olmasına neden olabilir. Ailesi ile kalan öğrencilerin devlet yurdunda ve evde arkadaşı ile kalan öğrencilerden daha iyiliksever eğilimli olmalarının nedeni, aile üyelerinden iyilik isteme ve onların iyiliğini isteme düzeyinin daha yüksek olması ile açıklanabilir. Birey kendi ailesine karşı daha sorumluluk sahibi, daha bağışlayıcı, daha saydam ve daha affedici olabilir. Çünkü hayatını her aşamasında ve her safhasında bu insanlarla birlikte olmak durumunda iken diğer barınma şekline sahip öğrenciler yurttan çıkabilir, eve taşıanabilir ve hatta evi de değiştirebilir. Ailesi ile kalan öğrencilerin devlet yurdu, özel yurt ve arkadaşlarıyla ile kalanlardan daha öz yönelimli olmasının nedeni, aile ile kalan öğrencinin kendi eylemlerini seçme (eve gelme saati, yatma saati, yeme saati vb.) hakkına diğer barınma şekline sahip öğrencilerden daha esnek bir hakka sahip olması ile açıklanabilir. Bu durum aynı zamanda ailesi ile kalanları daha haz yönelimli de yapabilmektedir. Devlet

yurdunda ve arkadaşlarıyla kalanların aile ile kalan öğrencilerden daha güç yönelimli olmasının nedeni, aile ile kalmak her ne kadar belirli alanlarda öğrenciye bir esneklik tanısa da kontrol tamamen kendi ellerinde değildir. Yurtta kalmak ya da arkadaşlar ile evde kalmak aile içinde kontrol edilemeyen alanların kontrolünü de sağlamaktadır. Bir anlamda yurtta ve arkadaşları ile kalmak öğrenciye sosyal güç ve kontrol vermektedir. Devlet yurdu, özel yurt ve ailesi ile kalanların arkadaşları ile kalanlardan daha güvenlik yönelimli olduğu bulunmuştur. Bunun nedeni, devlet yurdu, özel yurt ve aile kendi içinde bir denge, düzen ve tutarlılık barındırmaktadır. Bu denge, düzen ve tutarlılık sonucu oluşan duygu güvendir. Dengenin, düzen ve özellikle de tutarlılığın olmadığı ortamlarda yaşanan duygu ise güvensizliktir. Eve giriş çıkışların, eve girip çıkanların, yemek öğünlerinin, yatma saatlerinin, görev dağılımlarının ve belki de en önemlisi temizliliğin dengeli, düzenli ve turalı olmadığı arkadaş evlerinde güvenlik değer eğiliminin düşük olması beklenen bir sonuçtur denilebilir.

5. Öneriler

Psikolojik faktörlerden, psikolojik yardım alma ve durumu ve psikolojik yardım alma isteğinin değer yönelimlerini önemli ölçüde farklılaştırdığı bulunmuştur. Bireyin ruh sağlığını koruması ve sürdürmesi için değerler hem koruyucu hem de itileştirici araçlar olarak kullanılabilir.

Devlet yurtlarında kalan öğrencilerin değer yönelim düzeylerinin özel yurt ve evde arkadaşları ile kalma barınma şekline sahip öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda devlet yurtlarının artırılması var olanların daha işlevsel ve etkin bir hale getirilmesi önerilebilir.

Yeme alışkanlığı düzenli olanların yeme alışkanlığı düzenli olmayanlara göre daha değer yönelimlerinin iyi olduğu bulunmuştur. Yeme alışkanlığının düzenlenmesine yönelik çalışmalar hem değer yönelimleri, hem de psikolojik iyi olma için çalışılması gereken bir konu olarak önerilebilir.

Başarı yönelimleri düşük haz değer yönelimleri yüksek öğrencilerin genellikle evde arkadaşları ile barınan öğrenciler olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda ilgili kişi kurum ve kuruluşların bilgilendirilmeleri ve bir farkındalık kazanmaları süreci daha doğru yönetmelerine katkı sağlayabilir.

Değer yönelimlerinin birçok değerde kadın öğrenciler lehine anlamlı olduğu görülmektedir Erkek öğrenciler ile kadın öğrenciler arasındaki bu farkı giderecek çalışmaların yapılması kadına yönelik şiddeti azaltmaya ya da gidermeye yönelik önleyici bir çalışma olabilir.

Değerlere sahip olma madde bağımlılığının oluşmasını engelleyen bir faktör olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda madde bağımlılığı ile mücadelede maddeye karşı olumlu tutumu olan bireylerin belirlenerek özellikle bu bireylere madde bağımlılığını önleyici nitelikte olabilecek değerlerin kazandırılması önerilebilir.

Sınıf düzeyine göre değer yönelimlerinin farklılaştığı bulunmuştur. Bu farklaşmaya neden olan eğitsel, sosyal ve psikolojik faktörler araştırılabilir.

Kanonik korelasyon yöntemi ile hangi demografik ya da psikolojik değer için bir faktör olduğuna bakılabilir.

Kaynakça

Altuner, D., Engin, N., Gürer, C., Akyay, İ. ve Akgül, A. (2009). Madde kullanımı ve suç ilişkisi: kesitsel bir araştırma. *Tıp Araştırmaları Dergisi*, 7 (2), 87 -94 .

Ballı, E. ve Koca-Ballı, A.İ. (2014). Üniversite öğrencilerinin bireysel değerleri ve girişimcilik eğilimleri. *Çukurova Üniversitesi İİBF Dergisi*, 18(1), 101-121.

Baş, V. ve Hamarta, E. (2015). Üniversite öğrencilerinde değerler ve yaşamın anlamı arasındaki ilişki. Değerler Eğitimi Dergisi, 13 (29), 369-391.

Budak, S. (2003). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Dilmaç, B., Bozgeyikli, H. ve Çıkılı, Y. (2008). Öğretmen adaylarının değer algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6 (16), 69-89.

Dilmaç, B., Deniz, M. ve Deniz, E. (2009). Üniversite öğrencilerinin öz-anlayışıları ile değer tercihlerinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7 (18), 7-24.

Frankl, V.E. (2007). *İnsanın anlam arayışı*. S. Budak (Çev.). İstanbul: Öteki Psikoloji.

Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel yayınevi.

Kuşdil, M.E. ve Kağıtçıbaşı, K. (2000). Türk öğretmenlerin değer yönelimleri ve Schwartz değerler kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.

Küçük, N. (2016). Schwatz'ın "değer yönelimleri ölçeği" ile Türkiye'deki öğrenciler üzerine yapılmış olan bazı araştırma bulgularının değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 57, 280-296.

Özdemir, Y. ve Koruklu, N. (2011). Üniversite öğrencilerinde değerler ve mutluluk arasındaki ilişkinin incelenmesi. *YYÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 190-210.

Sarıcı Bulut, S. (2013). Gazi eğitim fakültesi rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü ve diğer bölüm öğrencilerinin değer eğilimlerinin karşılaştırılması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6, 1245-1261.

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. M. Zanna (Edit.), *Advances in experimental social psychology*, Orlando, FL: Academic. 25,1-65.

Schwatz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, 50(4),19-46.

Yıldız, M., Dilmaç, B. ve Deniz, M.E. (2013). Öğretmen adaylarının sahip oldukları değerler ile benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(3), 740-748.

Yılmaz, E. (2009). Öğretmenlerin değer tercihlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 109-128.

Uzaktan Eğitim Sistemiyle İlgili Bir Araştırma: Sakarya Örneği

Engin Ömeroğlu

Sakarya Üniversitesi, Türk Dili Bölümü.Sakarya, Türkiye

Öz

Bu araştırma Sakarya Üniversitesinde Genel Ağ üzerinden uzaktan eğitim sistemiyle ders veren öğretim elemanlarının sistemle ilgili düşüncelerini, sistemdeki mevcut sorunları tespit etmek, bunları tartışmak, bunlara çözüm önerilerinde bulmak üzere yapılmaktadır. Sakarya'daki uzaktan eğitim sisteminde canlı dersler (sanal sınıflar), Perculus adlı yazılım kullanılarak yapılmaktadır. Bu program sayesinde farklı mekânda bulunan (evde, işte vd.) öğrenciler, dersleri Genel Ağ üzerinden izleyebilmekte, dersi veren öğretim elemanıyla iletişime geçebilme(me)ktedir. Öğrenciler bu canlı derslere eş zamanlı katılabildiği gibi; katılamadığı, kaçırdığı dersleri farklı zamanda da izleyebilmektedir. Problem Durumu: Sakarya Üniversitesindeki Genel Ağ üzerinden uzaktan eğitim modeliyle verilen derslerde hedeflenen kazanımlara ulaşılıyor mu? Bu uygulamada dersi veren öğretim elemanlarının sistemle ilgili düşünceleri nelerdir? Araştırmanın Yöntemi: Araştırma nitel çalışma yöntemiyle yapılan olgubilim (fenomenoloji) çalışmasıdır. Veriler; araştırmacı tarafından yapılan görüşmeler, bu görüşmede uygulanan anket, kişisel bilgi formu, ve açık uçlu sorudan elde edilmiştir. Elde edilen veriler SPSS 21 paket programına aktarılarak analiz edilmiş bulgulanmış ve sonuca gidilmiştir. Elde edilen sonuca göre Sakarya Üniversitesi'nde 2000'li yıllarda başlayıp hâlen devam eden uzaktan eğitim sistemi eğitsel olarak başarısız bulunmaktadır. Ayrıca mevcut arayüz programı (Perculus) teknik olarak da yetersizdir. Derslere katılımın az olması öğretim elamanlarının motivasyonunu olumsuz etkilemektedir ve canlı derslere katılım için gerekli önlemler alınmalıdır.

Anahtar Kelimeler:
Uzaktan eğitim, eğitimde motivasyon, iletişim, canlı dersler, verimlilik.

1. Giriş

Günümüzdeki bilişim ve teknoloji alanındaki gelişmeler eğitim sistemine de yansımıştır. Eğitimde yeni arayışlar ve gereksinimler sonucunda bilgisayarların eğitim-öğretim sürecinde kullanılmaya başlanmasıyla İnternet üzerinden uzaktan eğitim sisteminin doğmasını sağlamıştır (Horzum, 2003).

Dünyada uzaktan eğitimin ilk uygulaması 1728'de Amerika Birleşik Devletleri'nde posta ile yapılmıştır (İşman, 2011: 3). Uzaktan eğitim *(Distance Education)* kavramı ise ilk olarak 1892'de Wisconsin Üniversitesi'nde kullanılmıştır (Kaya, Erden, Çakır, Bağırsakçı, 2002: 167). Bugün ise başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere Kanada, Avusturalya, İngiltere vb. birçok ülkede uzaktan eğitim sistemi ile öğretim yapılmaktadır.

Türkiye'deki ilk uzaktan eğitim uygulaması, 1956 yılında Ankara Üniversitesi'nde; daha sonra 1960'da Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı "Mektupla Öğretim" adı altında deneme amacıyla başlamıştır. 1974'te ise MEB bünyesinde *Mektupla Öğretim Merkezi* kurularak faaliyetlerine devam etmiştir (Kaya, 2002. 30).

Bugünkü uzaktan eğitim sistemi "gelişen bilişim teknolojileri sayesinde, daha nitelikli, telekonferans ve İnternet uygulamaları biçiminde karşımıza çıkmaktadır" (İşman, 2011: 3) ve uzaktan eğitim sistemi, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun 44. / 46. maddelerine dayanılarak düzenlenmiştir. Buna göre yükseköğretim kurumlarında, bilgi ve iletişim teknolojilerine dayalı ön lisans, lisans ve yüksek lisans düzeyinde *uzaktan öğretim programları* açılması; bazı derslerin uzaktan öğretim yöntemiyle verilmesine ilişkin usul ve esaslar

[1] Sorumlu yazar adresi: Sakarya Üniversitesi, Türk Dili Bölümü, Sakarya, Türkiye
e-posta: omeroglu@sakarya.edu.tr

belirlenmiştir (URL1, 2019). Bu kanuna göre Türkiye'deki birçok üniversite uzaktan eğitim modeliyle eğitim vermektedir.

Bu üniversitelerden biri de Sakarya Üniversitesidir. Sakarya Üniversitesindeki çalışmalar 1998'de başlamıştır. Başlangıçta *Sakarya Meslek Yüksekokulu*'na bağlı İnternet destekli ön lisans programı açılmış, daha sonra 2003'te *Adapazarı Meslek Yüksekokulu*'nun (ADMYO) kurulmasıyla program buraya aktarılmıştır. Adapazarı Meslek Yüksekokulundaki bütün ön lisans programları uzaktan eğitim modeliyle verilmektedir (URL2, 2019). 2018-2019 Öğretim dönemi Adapazarı Meslek Yüksekokuluna öğrenci alınan programlar şunlardır: Bilgi Yönetimi, Bilgisayar Programcılığı, İnternet ve Ağ Teknolojileri, Mekatronik, Elektronik Teknolojisi, İş Sağlığı Güvenliği, İşletme Yönetimi. Ayrıca bunların dışında Sakarya Üniversitesi *Uzaktan Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi* (UZEM) tarafından yürütülen çeşitli fakültelere bağlı yüksek lisans ve lisans tamamlama programları da bulunmaktadır (URL3, 2019).

1.1 Çalışmanın Amacı

Bu çalışma, Sakarya Üniversitesinde 2000'li yıllarda fiilen başlayan uzaktan eğitim sistemi hakkında öğretim elemanlarının düşüncelerini, varsa önerilerini ortaya koymak ve mevcut problemler hakkında onların algılarını tespit etmek ve bunlara çözüm yolları bulmak için yapılmaktadır.

1.2 Problem Durumu

Sakarya'daki uzaktan eğitim sisteminde öğrencilerin *canlı derslere* eş veya art zamanlı olarak katılabilmesi, öğretmenlerle iletişime geçebilmesi onlara sorular sorabilmesi amaçlanmıştır. Ancak bu sistemde mevcut altyapının, bilgisayar programlarının buna imkân veriyor olması sistemin sağlıklı yürümesi için önemlidir. Ancak mevcut sistem sağlıklı ve nitelikli midir? Bu programda hedeflenen kazanımlara ulaşılıyor mu? Sakarya'daki uygulamalarda dersi veren öğretim elemanlarının bu sistemle ilgili düşünceleri nelerdir?

1.2.1 Alt problemler

- Mevcut uzaktan eğitim sistemi eğitsel açıdan yeterli, başarılı mıdır?
- Mevcut uzaktan eğitim sistemindeki ders materyalleri (PDF dosyaları, video kayıtları) nitelikli midir?
- Uzaktan eğitimle öğrenim gören öğrencilerin başarılı olabilmeleri için sadece platformdaki ders materyaliyle çalışmaları yeterli midir?
- Canlı dersler (sanal sınıflar/ çevrimiçi dersler) için en uygun zaman dilimi hangisidir?
- Canlı derslerde anlatılan ders, örgün öğretimdeki gibi yararlı, verimli midir?
- Canlı derslerde anlatılan dersler, dersin içeriğine/ formatına eğitsel açıdan uygun mudur?
- Canlı derslere katılan öğrencilerle mevcut platform (Perculus) üzerinden iletişim kurmak; onlara soru sormak, onlardan cevap almak mümkün müdür? Uygulama başarılı mıdır?
- İnternet üzerinden anlatılan canlı dersler örgün olarak dersliklerde yüz yüze işlenmek istenir mi?
- Canlı derslere katılım oranı nedir?
- Canlı derslere katılım az olduğunda, öğretim elemanları bundan olumsuz etkileniyor mu?

2. Yöntem

2.1 Model

Bu araştırma, Sakarya Üniversitesi'ndeki uzaktan eğitim sistemiyle ilgili sorunları ele almak ve bu sorunlara çözüm bulmak için yapılan nitel araştırma yöntemlerinden *olgubilim* çalışmasıdır. Olgubilim (fenomenoloji/ phenomenology) deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanan (Yıldırım, Şimşek: 2013: 78) bir araştırma modelidir.

2.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, Sakarya Üniversitesinde uzaktan eğitim sistemiyle Genel Ağ üzerinden aktif olarak ders veren öğretim elemanları oluşturmaktadır. Bunların 2018-2019 öğretim yılındaki toplam sayısı (evren) 90'dır. Örneklem ise seçkisiz *(random)* tespit edilen 25 öğretim elemanından oluşmaktadır.

2.3 Sınırlılıklar

Bu araştırma, Sakarya Üniversitesinde ön lisans, lisans ve yüksek lisans düzeyinde Genel Ağ üzerinden yapılan uzaktan eğitim sistemiyle ilgilidir ve araştırmaya katılan 25 öğretim elemanından elde edilen verilerle sınırlıdır.

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, Sakarya Üniversitesinde uzaktan eğitim sistemi ile sanal sınıflarda ders veren öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmelerden, bu görüşmede uygulanan anket ve kişisel bilgi formundan elde edilmiştir. Toplam 16 sorudan oluşan anket araştırmacı tarafından şimdiye kadar gözlemlenen sistemdeki problemleri içermektedir. Sorular hazırlanırken uzman görüşünden de yararlanılmıştır. Anket sorularından biri açık uçludur. Bu soruda katılımcılara sistemle ilgili varsa eklemek istedikleri başka görüş ve önerilerini yazmaları istenmiştir. Veriler SPSS 21 İstatistik Paket Programına aktarılarak analiz edilmiş, bulgulanmış ve sonuca gidilmiştir.

3. Bulgular

3.1 Kişisel Bilgi Formu ve Anketlerden Edilen Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırma kapsamında yer alan çalışma grubunun demografik bilgileri ile beraber uygulanan ölçme aracına verdikleri cevaplara ilişkin frekans tabloları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1: Çalışma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Sayı	%
Erkek	24	96,0
Kadın	1	4,0
Toplam	25	100,0

Çalışma grubunun alan değişkenine göre dağılımına bakıldığında Bilişim/Mühendislik alanlarında çalışanların oranı % 24,0 (n:6); Yabancı dil alanlarında çalışanların oranı % 20,0 (n:5); Tarih / Türk Dili alanlarında çalışanların oranı % 44,0 (n:11) ve Finans/ Yönetim alanlarında çalışanların oranı % 12,0 (n:3)'dir.

Çalışma grubunun alan değişkenine göre dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 2: Çalışma Grubunun Alan Değişkenine Göre Dağılımı

Alan (Branş)	Sayı	%
Bilişim / Mühendislik	6	24,0
Yabancı Dil	5	20,0
Tarih / Türk Dili	11	44,0
Finans / Yönetim	3	12,0
Toplam	25	100,0

Çalışma grubunun mesleki tecrübe değişkenine göre dağılımına bakıldığında 1 – 5 yıl arasında çalışanların oranı % 4 (n:1); 6 – 10 yıl arasında çalışanların oranı % 4 (n:1); 11 – 15 yıl arasında çalışanların oranı %16 (n:4); 16 – 20 yıl arasında çalışanların oranı %24 (n:6); 21 – 25 yıl arasında çalışanların oranı % 24 (n:6); 26 – 30 yıl arasında çalışanların oranı % 24 (n:6); 30 yıl ve üzeri çalışanların oranı % 4 (n:1)'dür.

Elde edilen değerler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3: Çalışma grubunun mesleki tecrübe durumuna göre dağılımı

Mesleki Tecrübe	Sayı	%
1-5 yıl	1	4,0
6-10 yıl	1	4,0
11-15 yıl	4	16,0
16-20 yıl	6	24,0
21-25 yıl	6	24,0
26-30 yıl	6	24,0
30- ve üzeri	1	4,0
Toplam	25	100,0

Çalışma grubunun "Hiç uzaktan eğitim sistemi için ders materyali hazırladınız mı?" sorusuna *evet* diyenlerin oranı (22) %88 (n:3); *hayır* diyen katılımcıların oranı (3) %12 (n:3)'dür. Elde edilen değerlere ilişkin dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4: Çalışma grubunun "Hiç uzaktan eğitim sistemi için ders materyali hazırladınız mı?" sorusuna verilen cevapların dağılımı

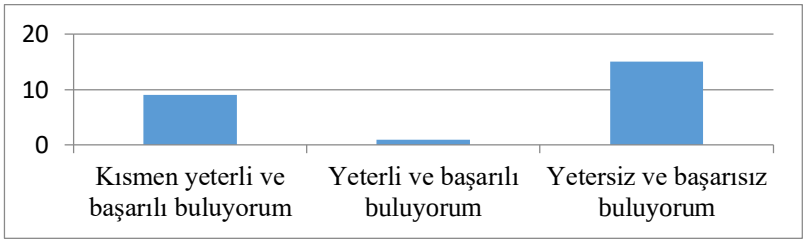
Hiç Uzaktan Eğitim Sistemi İçin Ders Materyali Hazırladınız mı?	Sayı	%
Evet	22	88,0
Hayır	3	12,0
Toplam	25	100,0

Çalışma grubunun "Mevcut uzaktan eğitim sistemini eğitsel açıdan yeterli, başarılı buluyor musunuz?" sorusuna *kısmen yeterli ve başarılı buluyorum* diyenlerin oranı % 36 (n:9); *yeterli ve başarılı buluyorum* diyen % 4 (n:1); *yetersiz ve başarısız buluyorum* diyen katılımcıların oranı % 60 (n:15)'tır.

Elde edilen değerler ilişki veriler aşağıdaki tablo ve grafikte verilmiştir.

Tablo 5: Çalışma Grubunun "Mevcut uzaktan eğitim sistemini eğitsel açıdan yeterli, başarılı buluyor musunuz?" sorusuna verilen cevapların dağılımı

Mevcut uzaktan eğitim sistemini eğitsel açıdan yeterli, başarılı buluyor musunuz?	Sayı	%
Kısmen yeterli ve başarılı buluyorum	9	36,0
Yeterli ve başarılı buluyorum	1	4,0
Yetersiz ve başarısız buluyorum	15	60,0
Toplam	25	100,0



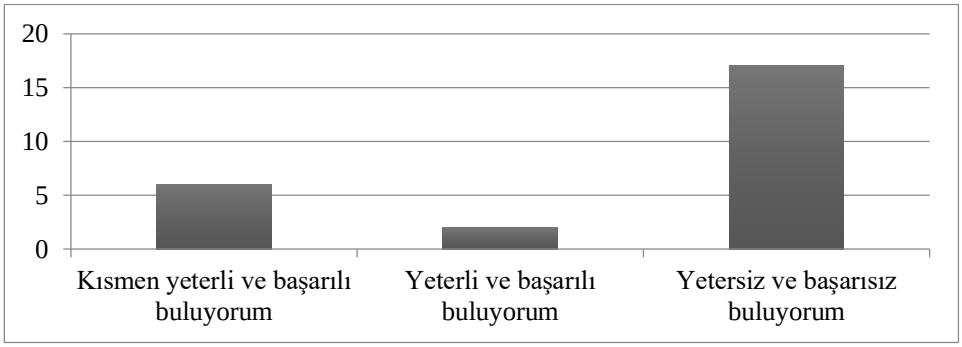
Şekil 1: Çalışma Grubunun "Mevcut uzaktan eğitim sistemini eğitsel açıdan yeterli, başarılı buluyor musunuz?" sorusuna verilen cevapların grafiği

Çalışma grubunun "Mevcut uzaktan eğitim sistemindeki ders materyallerini (PDF dosyaları, video kayıtları) yeterli, başarılı buluyor musunuz?" sorusuna *kısmen yeterli ve başarılı buluyorum* diyenlerin oranı % 24 (n:6); *yeterli ve başarılı buluyorum* diyen % 8 (n:2); *yetersiz ve başarısız buluyorum* diyen katılımcıların oranı % 68 (n:17)'dir.

Elde edilen değerler aşağıdaki tablo ve grafikte verilmiştir.

Tablo 6: Çalışma Grubunun "Mevcut uzaktan eğitim sistemindeki ders materyallerini yeterli, başarılı buluyor musunuz?" sorusuna verilen cevapların dağılımı

Mevcut uzaktan eğitim sistemindeki ders materyallerini yeterli, başarılı buluyor musunuz?	Sayı	%
Kısmen yeterli ve başarılı buluyorum	6	24,0
Yeterli ve başarılı buluyorum	2	8,0
Yetersiz ve başarısız buluyorum	17	68,0
Toplam	25	100,0



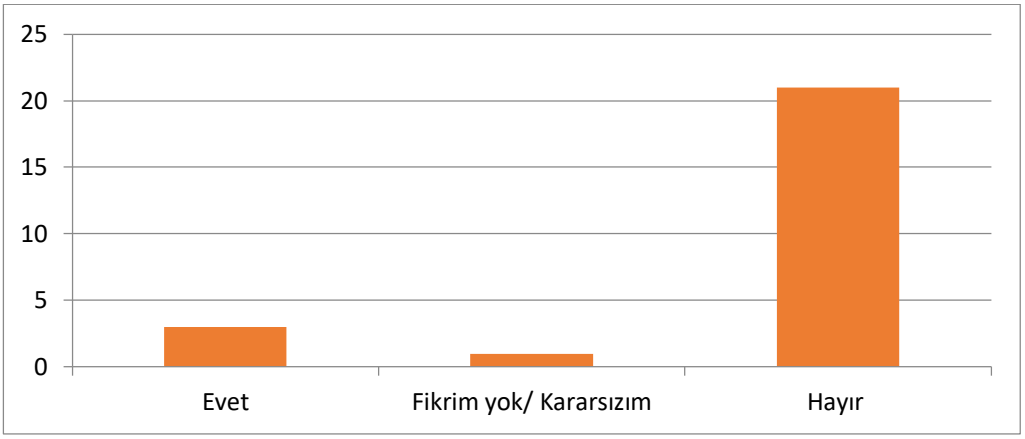
Şekil 2: Çalışma grubunun "Mevcut uzaktan eğitim sistemindeki ders materyallerini yeterli, başarılı buluyor musunuz?" sorusuna verilen cevapların grafiği

Çalışma grubunun 'Uzaktan eğitimle öğrenim gören öğrencilerin başarılı olabilmeleri için, sadece platformdaki mevcut ders materyaliyle çalışmalarının yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?' sorusuna *evet* diyenlerin oranı % 12 (n:3); *fikrim yok/kararsızım* diyen % 4 (n:1); *hayır* diyen katılımcıların oranı % 84 (n:21)'dür.

Elde edilen değerlere ilişkin tablo ve grafik aşağıda verilmiştir.

Tablo 7: Çalışma grubunun "Uzaktan eğitimle öğrenim gören öğrencilerin başarılı olabilmeleri için, sadece platformdaki mevcut ders materyaliyle çalışmalarının yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusuna verilen cevapların dağılımı

Uzaktan eğitimle öğrenim gören öğrencilerin başarılı olabilmeleri için, sadece platformdaki mevcut ders materyaliyle çalışmalarının yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?	Sayı	%
Evet	3	12,0
Fikrim yok/ Kararsızım	1	4,0
Hayır	21	84,0
Toplam	25	100,0



Şekil 3: Çalışma grubunun "Uzaktan eğitimle öğrenim gören öğrencilerin başarılı olabilmeleri için, sadece platformdaki mevcut ders materyaliyle çalışmalarının yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusuna verilen cevapların grafiği

Çalışma grubunun 'İnternette/ uzaktan eğitim modelinde canlı derslerde/ sanal sınıflarda hiç ders anlattınız mı?' sorusuna *evet* diyenlerin oranı % 92 (n:23); *hayır* diyen katılımcıların oranı % 8 (n:2)'dir.

Elde edilen değerlere ilişkin tablo ve grafik aşağıda verilmiştir.

Tablo 8: Çalışma grubunun "İnternette/ uzaktan eğitim modelinde canlı derslerde/ sanal sınıflarda hiç ders anlattınız mı?" sorusuna verilen cevapların dağılımı

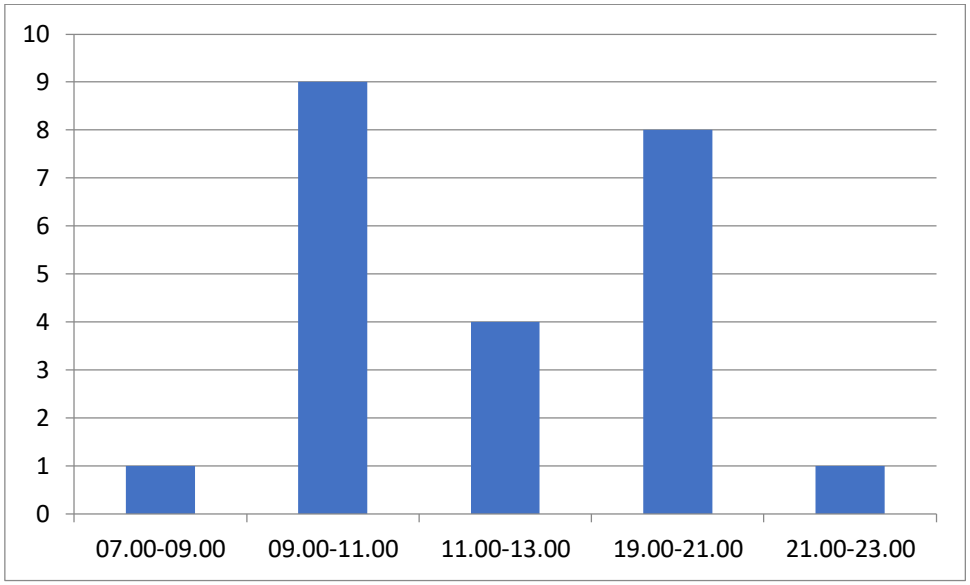
İnternette/ uzaktan eğitim modelinde canlı derslerde/ sanal sınıflarda hiç ders anlattınız mı?	Sayı	%
Evet	23	92,0
Hayır	2	8,0
Toplam	25	100,0

Çalışma grubunun "Size göre canlı ders (sanal sınıf/ çevrimiçi ders) anlatımı için en uygun zaman dilimi hangisidir?" sorusuna 07.00-09.00 saatleri diyenlerin oranı % 4,34 (n:1); 09.00-11.00 diyen %39,6 (n:9) 11.00-13.00 diyen %17,3 (n:4); 19.00-21.00 diyen %34,7 (n:8); 21.00-23.00 diyen katılımcıların oranı %4,34 (n:1)'tür.

Elde edilen değerlere ilişkin tablo ve grafik aşağıda verilmiştir.

Tablo 9: Çalışma Grubunun 'Size göre canlı ders (sanal sınıf/ çevrimiçi ders) anlatımı için en uygun zaman dilimi hangisidir?' sorusuna verilen cevapların dağılımı

Size göre canlı ders (sanal sınıf/ çevrimiçi ders) anlatımı için en uygun zaman dilimi hangisidir?	Sayı	%
07.00-09.00	1	4,34
09.00-11.00	9	39,6
11.00-13.00	4	17,3
19.00-21.00	8	34,7
21.00-23.00	1	4,34



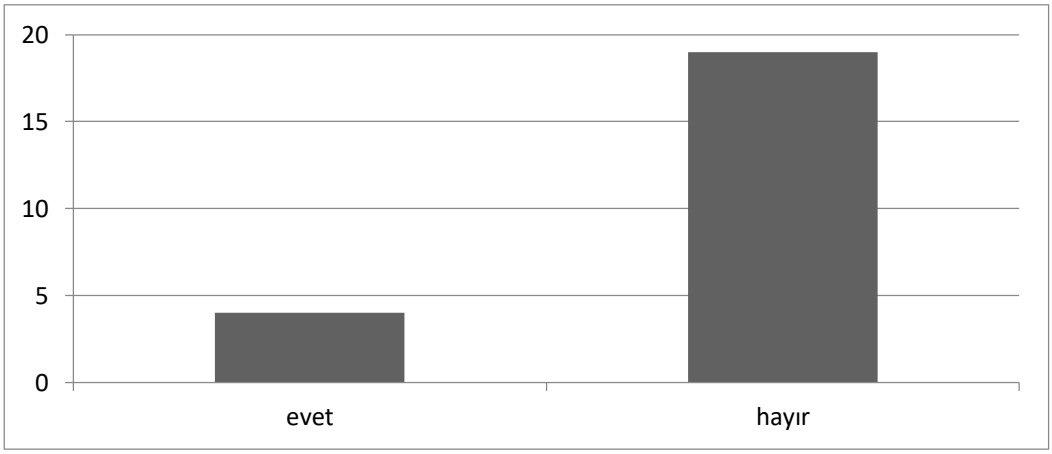
Şekil 4: Çalışma grubunun "Size göre canlı ders (sanal sınıf/ çevrimiçi ders) anlatımı için en uygun zaman dilimi hangisidir?" sorusuna verilen cevapların dağılım grafiği

Çalışma grubunun "Canlı derslerde anlattığınız dersin örgün öğretimdeki gibi yararlı, verimli olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusuna *evet* diyenlerin oranı % 17,39 (n:4); *hayır* diyen % 82,61; *fikrim yok, kararsızım* diyenlerin oranı % 0'dır.

Elde edilen değerlere ilişkin tablo ve grafik aşağıda verilmiştir.

Tablo 10: Çalışma grubunun "Canlı derslerde anlattığınız dersin örgün öğretimdeki gibi yararlı, verimli olduğunu düşünüyor musunuz?' sorusuna verilen cevapların dağılımı

Canlı derslerde anlattığınız dersin örgün öğretimdeki gibi yararlı, verimli olduğunu düşünüyor musunuz?	Sayı	%
Evet	4	17,39
Hayır	19	82,61
Fikrim yok, kararsızım	0	0
Toplam	23	100,0



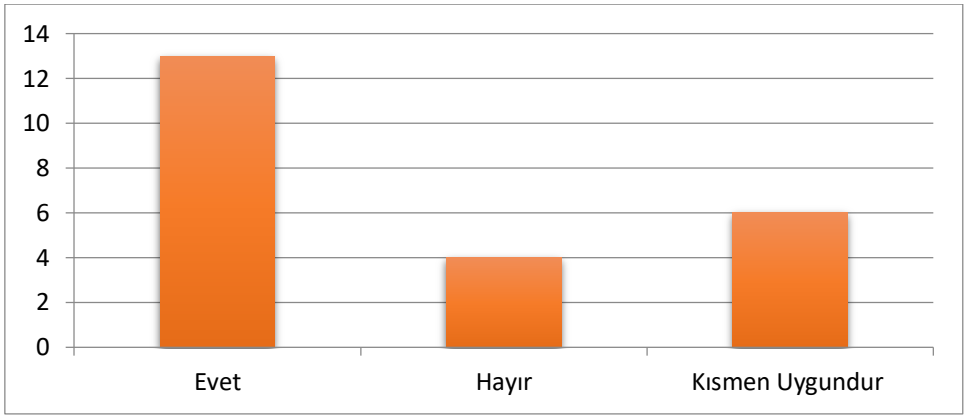
Şekil 5: Çalışma grubunun "Canlı derslerde anlattığınız dersin örgün öğretimdeki gibi yararlı, verimli olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusuna verilen cevapların grafiği

Çalışma grubunun "Canlı derslerde anlattığınız konunun/dersin, eğitsel açıdan dersinizin içeriğine, formatına uygun mudur?" sorusuna *evet* diyenlerin oranı % 56,42 (n:13); *hayır* diyen % 17,66 (n:4); *kısmen uygundur* diyen katılımcıların oranı % 26,22 (n:6)'dir.

Elde edilen değerlere ilişkin tablo ve grafik aşağıda verilmiştir.

Tablo 11: Çalışma grubunun "Canlı derslerde anlattığınız konunun/dersin, eğitsel açıdan dersinizin içeriğine, formatına uygun mudur?" sorusuna verilen cevapların dağılımı

Canlı derslerde anlattığınız konunun/dersin, eğitsel açıdan dersinizin içeriğine, formatına uygun mudur?	Sayı	%
Evet	13	56,42
Hayır	4	17,36
Kısmen Uygundur	6	26,22
Toplam	23	100,0



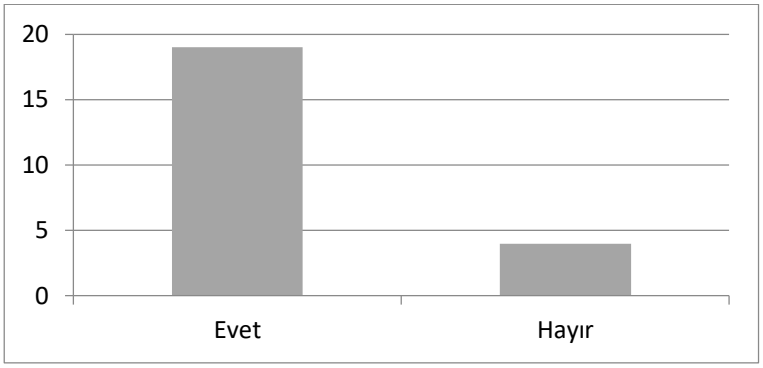
Şekil 6: Çalışma grubunun "Canlı derslerde anlattığınız konunun/dersin, eğitsel açıdan dersinizin içeriğine, formatına uygun mudur?" sorusuna verilen cevapların grafiği

Çalışma grubunun "Canlı derslerde İnternet üzerinden anlattığınız dersi yüz yüze, örgün olarak dersliklerde işlemek ister miydiniz?" sorusuna *evet* diyenlerin oranı %82,46 (n:19); *hayır* diyen katılımcıların oranı %17,54 (n:4)'tür.

Elde edilen değerlere ilişkin tablo ve grafik aşağıda verilmiştir.

Tablo 12: Çalışma Grubunun "Canlı derslerde İnternet üzerinden anlattığınız dersi yüz yüze, örgün olarak dersliklerde işlemek ister miydiniz?" sorusuna verilen cevapların dağılımı

İnternette/ uzaktan eğitim modelinde canlı derslerde/ sanal sınıflarda hiç ders anlattınız mı?	Sayı	%
Evet	19	82,46
Hayır	4	17,54
Toplam	23	100,0



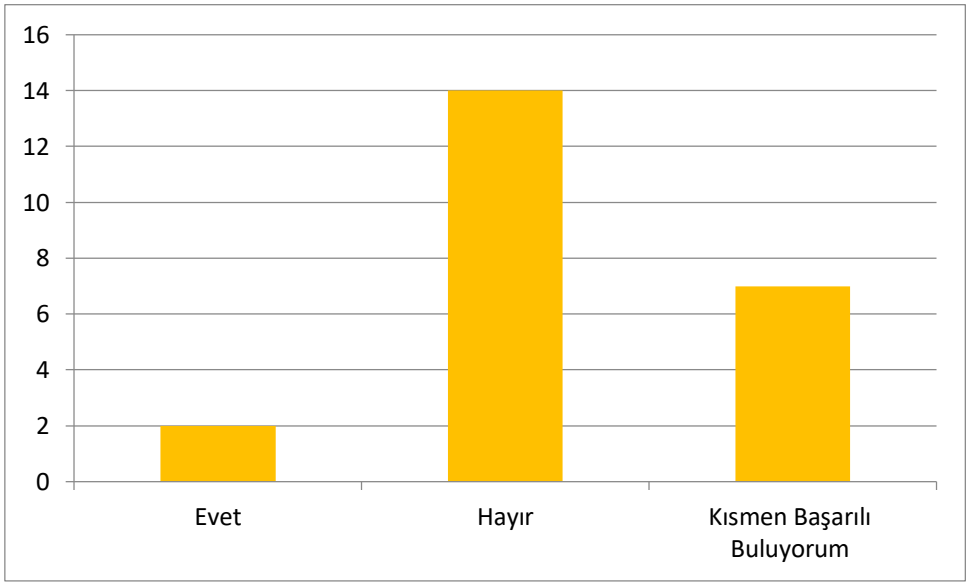
Şekil 7: Çalışma Grubunun "Canlı derslerde İnternet üzerinden anlattığınız dersi yüz yüze, örgün olarak dersliklerde işlemek ister miydiniz?" sorusuna verilen cevapların grafiği

Çalışma grubunun "Canlı derse katılan öğrencilerle mevcut platform üzerinden (Perculus) iletişim kurmanın, onlara soru sormanın, onlardan cevap almanın yeterli ve başarılı bir uygulama olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusuna *evet* diyenlerin oranı % 8,68 (n:2); *hayır* diyen katılımcıların oranı % 60,76 (n:14); *kısmen başarılı buluyorum* diyen katılımcıların oranı % 30,56 (n:7)'dır.

Elde edilen değerlere ilişkin tablo ve grafik aşağıda verilmiştir.

Tablo 13: Çalışma grubunun "Canlı derse katılan öğrencilerle mevcut platform üzerinden (perculus) iletişim kurmanın, onlara soru sormanın, onlardan cevap almanın yeterli ve başarılı bir uygulama olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusuna verilen cevapların dağılımı

Canlı derse katılan öğrencilerle mevcut platform üzerinden (perculus) iletişim kurmanın, onlara soru sormanın, onlardan cevap almanın yeterli ve başarılı bir uygulama olduğunu düşünüyor musunuz?	Sayı	%
Evet	2	8,68
Hayır	14	60,76
Kısmen Başarılı Buluyorum	7	30,56
Toplam	23	100,0



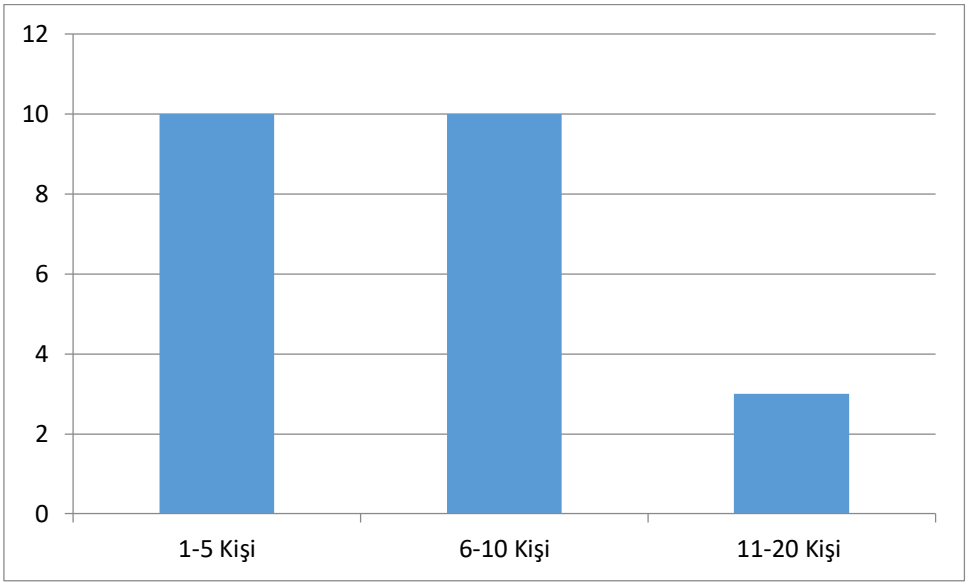
Şekil 8: Çalışma grubunun "Canlı derse katılan öğrencilerle mevcut platform üzerinden (perculus) iletişim kurmanın, onlara soru sormanın, onlardan cevap almanın yeterli ve başarılı bir uygulama olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusuna verilen cevapların grafiği

Çalışma grubunun "Canlı derslerde öğrencilerin derse katılım ortalaması aşağıdakilerden hangisidir?" sorusuna 1 – 5 kişi diyenlerin oranı % 43,47 (n:10); 6 – 10 kişi diyenlerin oranı % 43,47 (n:10); 11-20 kişi diyen katılımcıların oranı % 13,06 (n:3)'dır.

Elde edilen değerlere ilişkin tablo ve grafik aşağıda verilmiştir.

Tablo 14: Çalışma grubunun "Canlı derslerde öğrencilerin derse katılım ortalaması aşağıdakilerden hangisidir?" sorusuna verilen cevapların dağılımı

Canlı derslerde öğrencilerin derse katılım ortalaması aşağıdakilerden hangisidir?	Sayı	%
1 – 5 kişi	10	43,47
6 – 10 kişi	10	43,47
11 – 20 kişi	3	13,06
Toplam	23	100,0



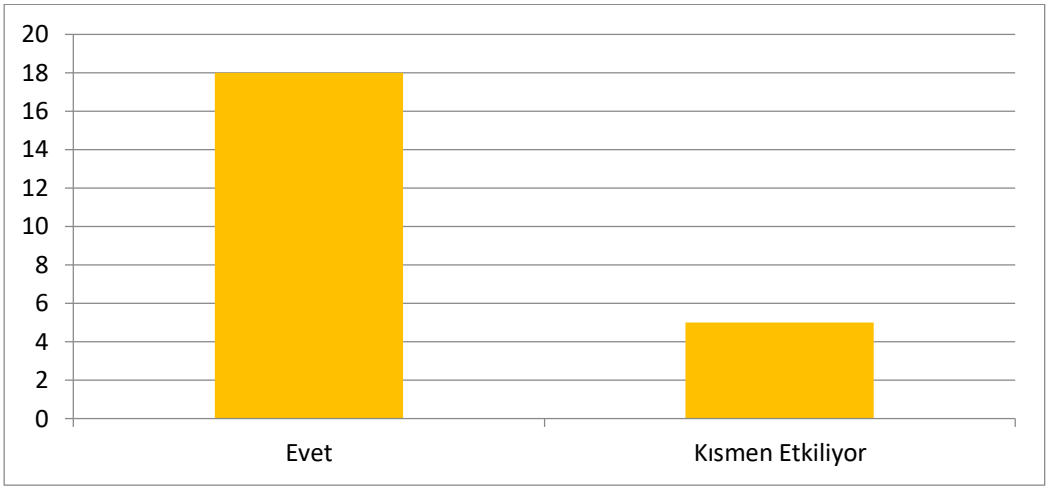
Şekil 9: Çalışma grubunun "Canlı derslerde öğrencilerin derse katılım ortalaması aşağıdakilerden hangisidir?" sorusuna verilen cevapların grafiği

Çalışma grubunun "Canlı derslere katılım az olduğunda, bu durum sizin motivasyonunuzu olumsuz etkiliyor mu?" sorusuna verdiği cevaba göre dağılımına bakıldığında *evet* diyenlerin oranı %78,3 (n:18); *kısmen etkiliyor* diyen katılımcıların oranı %21,7 (n:5)'dir.

Elde edilen değerlere ilişkin tablo ve grafik aşağıda verilmiştir.

Tablo: 15: Çalışma grubunun Canlı derslere katılım az olduğunda, bu durum sizin motivasyonunuzu olumsuz etkiliyor mu? sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı

Canlı derslere katılım az olduğunda, bu durum sizin motivasyonunuzu olumsuz etkiliyor mu?	Sayı	%
Evet	18	78,3
Hayır	0	0
Kısmen Etkiliyor	5	21,7
Toplam	23	100,0



Şekil 10: Çalışma grubunun "Canlı derslere katılım az olduğunda, bu durum sizin motivasyonunuzu olumsuz etkiliyor mu?" sorusuna verilen cevapların grafiği

3.2 Açık Uçlu Sorulara Verilen Cevaplar

Aynı anket soruları içinde açık uçlu "Mevcut uzaktan eğitim sistemi ve sanal sınıflar hakkında eklemek istediğiniz başka düşünceniz var mı?" sorusuna katılımcılardan on ikisi cevap vermiştir: Cevap verenler *K1, K2, (…)* şeklinde kodlanarak belirtilmiştir.

K 1. *Uzaktan eğitim sistemi bütün dersler için uygun değildir. Özellikle dil anlatım gibi uygulamaya dayalı dersler bu sisteme uymamaktadır. Mesela Türk Dili dersinde retorik uygulamalar, inşat çalışmaları Genel Ağ üzerinden nasıl yapılır? Yapılamaz. Ayrıca öğretim yöntemlerinden beyin fırtınası, tartışma gibi faaliyetler de yapılamaz. Kullandığınız bilgisayar platformunun çok gelişmiş olması gerekir. Öğrenciye sorduğunuz soruyu ve öğrencinin verdiği cevabı diğer öğrencilerin de aynı anda duyması gerekir. Mevcut Perculus programı buna uygun değildir. Öğrencilerle anında iletişim kurulamıyor, sorular sorulduğunda, cevaplar ancak yazılarak alınabiliyor. Yazmak demek klavyeyi kullanmak, bu da zaman kaybı demektir. Bu durum derse motivasyonu azaltıyor. Ayrıca derse katılımın ve öğrencilerle iletişimin az olması motivasyonumuzu da olumsuz etkiliyor. Hoca sanki boş duvara ders anlatıyormuş gibi ekrana bakıp dersini anlatıyor. Dolayısıyla bu sistemde verimli bir eğitim yapılamıyor.*

K2. *Her öğretim üyesi için asgari ders materyali hazırlama, güncelleme, soru bankası oluşturma, videolu ve sesli asenkron ders anlatımları yapma, eşzamanlı (senkron) eğitimlerde öğrenci katılımını arttırabilecek saatler ve etkinlikler olmalı.*

K3. *Derslere katılım sağlanmalı.*

K4. *Uzaktan eğitim sistemi, destekleyici tamamlayıcı bir uygulamadır. Alternatif bir uygulama değildir.*

K5. *Sistemin internet bağlantılarına karşı hassasiyeti geniş olmalı. Düşük frekanslarda sistem kısmen veya tamamen çalışmayabiliyor.*

K6. *Sistem (Perculus) çok yetersiz. Derste öğrencilere söz hakkı verme denemesi yaptım, ses gecikmeli geliyor, donuyor. Daha gelişmiş sistem kullanmak gerekir. Öğrencinin katılımı için ders saatleri ayarlanmalı ve öğrenci derse katılması için motive edilmeli. Not motivesi olabilir.*

K7. *Canlı ders sisteminin mobil sistemler ile %100 uyumlu çalışması gerekmektedir. 1- Sunulan ders içeriklerinde etkileşimli ders materyallerine daha fazla yer verilmelidir. 3- Videoların bir kürsü arkasından ders anlatan yapıdan uzaklaştırılıp, öğrenciyi ekran başında daha motive edici bir sunum tekniği benimsenmelidir. 4- Derslerin online soru bankaları zenginleştirilmeli ve ders öğrenim çıktıları ilişkilendirilmelidir. 5- Belirlenecek standartlara uygun ders içeriği hazırlayamayan hocalara sonraki dönemlerde tekrar aynı ders verilmemelidir. 6- En azından bazı dersler için canlı derslere katılım zorunluluğu getirilmelidir (en az %70 gibi) 7- Canlı dersler daha çok uygulama yapma ve öğrencilerin sorularını cevaplama şeklinde geçmelidir 8- Zaman dilimi önemli bir sorun en uygun zaman gün içinde olması ancak katıların çoğunun çalışan kişiler olması bunu zorlaştırıyor*

K8. *Bence, canlı derslerde de devamlılık aranması fikri incelenmelidir.*

K9. *Öğrencilerin derse katılımını artırmak için daha cazip yaptırımlar düşünülmelidir.*

K10. *Öğretim stratejilerinin özellikle teknoloji ile buluştukları alanlarda devamlı yenilenmeye ihtiyacı olduğunu düşünüyorum. Dünyada özellikle yabancı dil öğretimi alanında devamlı bir yenilik arayışı mevcuttur.*

K11. *Devam etmenin zorunlu tutulması gerektiğini düşünüyorum.*

K12. *Sanal sınıfların kalitesini artırmak için ders süresi artırılmamalıdır. Kaliteyi artırmak için materyallerin ve alt yapının geliştirilmesi gerekmektedir.*

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sakarya Üniversitesi'nde 2000'li yıllarda başlayıp hâlen devam eden uzaktan eğitim sistemi, katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından eğitsel açıdan yetersiz ve başarısız bulunmuştur. Çalışma grubunun "Mevcut uzaktan eğitim sistemini eğitsel açıdan yeterli, başarılı buluyor musunuz?" sorusuna, *yetersiz ve başarısız buluyorum* diyen katılımcıların oranı % 60'tır. Bu da mevcut sistemin sorgulanmasını, iyileştirilmesini gerekli kılmaktadır. Bu sistemin olumsuz yönlerini Karataş şöyle belirtmektedir: "Güdülenme düzeyinin düşük olması, anında pekiştirme yetersizliği, beşeri etkileşim sınırlılığı ve değerlendirme süreçlerindeki güçlük…" (2008: 8). Beşeri iletişim, etkileşim, uzaktan eğitim sisteminde yok gibidir. Oysa eğitim bir iletişim sürecidir. İletişim süreci için önemli olan husus çift yönlü akıştır. Öğretmenin öğretim sırasında öğrencinin muhtevayı anladığına, kavradığına ilişkin tepkisini görmesi gerekir. Bu nedenle iyi bir öğretim ancak yüz yüze ilişkinin olduğu sınıf atmosferinde oluşur (Küçükahmet, 2011: 28).

Mevcut sistemde bulunan derslerle ilgili video kayıtları, PDF dosyası şeklinde hazırlanmış ders notları ve diğer materyaller bulunmaktadır. Araştırmaya katılanların "Mevcut uzaktan eğitim sistemindeki ders materyallerini yeterli, başarılı buluyor musunuz?" sorusuna *yetersiz ve başarısız buluyorum* diyen katılımcıların oranı % 68'dir. Bu da mevcut ders materyallerinin iyileştirmesini gerekli kılmaktadır. Eğitimde ders materyallerinin nitelikli ve iyi hazırlanması gerekir. Çünkü "iyi tasarlanmış öğretim araç-gereçleri öğretim sürecini zenginleştiren, öğrenmeyi arttıran" (Yalın, 2012: 82) etmenlerdendir.

Etkili bir öğrenme-öğretme, iyi bir iletişim sonucu gerçekleşmekte, iyi bir iletişim ise öğrencileri etkilemesi söz konusu olan araç ve gereçlerin öğretim sürecinde kullanılmasıyla gerçekleşebilmektedir (Güven, 2013: 14). Çalışma grubunun "Uzaktan eğitimle öğrenim gören öğrencilerin başarılı olabilmeleri için, sadece platformdaki mevcut ders materyaliyle çalışmalarının yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusuna *hayır* diyen katılımcıların oranı **% 84**'tür. Bu sonuç yukarıdaki Güven'in açıklamasını desteklemektedir. İletişim ve öğreticinin çabası olmadan kalıcı öğrenme gerçekleşemez. Öğrenimin kalıcı olabilmesi için öğreticiye ve iletişime ihtiyaç vardır. Sadece mevcut platformdaki ders materyallerinden yararlanmak başarılı olmak için yeterli olmayabilir. Çalışma grubunun "Canlı derslerde anlattığınız dersin örgün öğretimdeki gibi yararlı, verimli olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusuna *hayır* cevabını verenlerin oranı yaklaşık **% 82**'dir. Bu oran da bu sisteminin olumsuz yönünü ortaya koymaktadır. *K4* kodlu katılımcının belirttiği gibi *uzaktan eğitim sisteminin destekleyici tamamlayıcı bir uygulama olduğunu, alternatif bir uygulama olmadığını unutmamak* gerekir.

Çalışma grubunun "Size göre canlı ders anlatımı için en uygun zaman dilimi hangisidir?" sorusuna verilen cevapla *09.00-11.00* ile *19.00-21.00* saatleri *canlı dersler* için uygun görülmüştür. Hem öğretmenin hem de öğrenciler için uygun ders saatleri önemlidir. Her iki taraf için belirlenecek uygun zaman dilimi derse katılımı ve motivasyonu artırabilir. Ancak herkesi yüzde yüz tatmin edecek zaman diliminin tespit edilmesi de zordur. Burada çoğunluğun tercihi esas alınmalıdır.

Uzaktan eğitim sisteminin örgün öğretimin alternatifi olmadığı bilinmektedir. Uzaktan eğitim sisteminde, örgün öğretimdeki gibi hedeflenen kazanımlara ulaşmak mümkün değildir. Zira çalışma grubunun "Canlı derslerde anlattığınız dersin örgün öğretimdeki gibi yararlı, verimli olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusuna *hayır* diyen katılımcıların (% 82,61) oranı bu savı desteklemektedir. Etkin bir öğretim için sınıf atmosferine ihtiyaç vardır. Öğrenciler duyduklarını kolayca unutabilmektedir. Oysa bizzat katıldıkları bir eğitim etkinliği, onların konuyu daha iyi anlamalarına ve kolay kolay unutmamalarına yardım eder (Küçükahmet, 2011: 58-59). Uzaktan eğitim sisteminde öğrencilerin bizzat katılabileceği etkinlikler sınırlıdır. Hatta mevcut sistemde yok gibidir.

Çalışma grubunun "Canlı derslerde anlattığınız konunun/dersin, eğitsel açıdan dersinizin içeriğine, formatına uygun mudur?" sorusuna *evet* diyenlerin oranı yaklaşık % 56; *hayır* diyenlerin oranı % 17; *kısmen uygundur* diyen katılımcıların oranı ise % 26'dır. Bu sonuçlar bazı dersler için uzaktan eğitim sisteminin uygun olmadığını ortaya koymaktadır. Bilgi vermeye dayalı, sadece anlatım yönteminin uygulandığı dersler uzaktan eğitim sistemi ile verilebilir. Ancak -kısmen de olsa- uygulamaya dayalı derslerde bu sistem yetersiz kalmaktadır. *K1* kodlu katılımcının belirttiği gibi "Uzaktan eğitim sistemi, dil-anlatım gibi, (İngilizce, Türk Dili vd.) kısmen uygulamaya dayalı dersler için uygun değildir." Zira "dil eğitimi, bir süreci bilinçle sürdürme, bilinçli olarak yaşama etkinliği ile gerçekleşir" (Yıldız, Okur, Arı, 2006: 73-74). Oysa "uzaktan eğitim sistemi birbirinden uzaktaki öğrenci ve öğretmenler arasındaki etkileşimin teknolojik araçlar yoluyla

gerçekleştiği bir öğrenme-öğretme sistemidir" (Yalın, 2008: 3). Dolayısıyla uzaktan eğitim sisteminde etkileşim çok sınırlıdır. Dil öğretimi gibi uygulamaya dayalı dersler; mesela üniversite ortak zorunlu Türk Dili derslerinde bu sisteminin kullanılması yanlıştır. Türk Dili dersi uzaktan eğitim sistemiyle verildiğinde dersin hedeflenen kazanımları gerçekleşemez (Ömeroğlu, 2018: 1062).

Sakarya'daki uzaktan eğitim sisteminde dersler genel ağ üzerinden eş zamanlı verilebilmektedir. Bu sistemde öğretim elemanının Genel Ağ üzerinden sisteme bağlanıp anlattığı dersi sanal sınıftaki öğrenciler Türkiye'nin herhangi bir yerinden anında izleyebilmesi, öğretim elemanı ile iletişime geçebilmesi amaçlanmıştır. Ancak sistemdeki aksaklıklar ve canlı derslere katılımın az olması örgün öğretimde dersliklerde yapılan dersler gibi verimli olamamaktadır. Çalışma grubuna sorulan "Canlı derslerde İnternet üzerinden anlattığınız dersi yüz yüze, örgün olarak dersliklerde işlemek ister miydiniz?" sorusuna *evet* diyenlerin oranı **% 82,46**'dır. Bu sonuçlara göre *sanal sınıflar*da ders veren öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu derslerini dersliklerde yüz yüze işlemek istemektedir. Öğrenme bir yaşantı ürünüdür ve yaşantı bireyin (öğrencinin) çevresiyle belli bir düzeydeki etkileşimleri sonucu bireyde kalıcı iz bırakır (Senemoğlu, 2009: 91). Dolayısıyla derste anlatılan bilgilerin kalıcı olması isteniyorsa; etkileşimin, iletişimin mümkün olduğu dersliklerde/sınıflarda dersin işlenmesi gerekir. Oysa buradaki sanal sınıflarda etkileşim ve iletişimin sınırlı, hatta imkânsız olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü canlı derslere katılan öğrencilerle mevcut platform üzerinden (Perculus) iletişim kurmak, onlara soru sorup onlardan anında cevapları almak zordur. Öğrenciler sorulan soruları ancak yazarak cevaplayabilmektedir. Katılımcıların "Canlı derse katılan öğrencilerle mevcut platform üzerinden iletişim kurmanın, onlara soru sormanın, onlardan cevap almanın yeterli ve başarılı bir uygulama olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusuna *hayır* diyen katılımcıların oranı **% 60,76'**dır. Bu da mevcut ara yüz programının (Perculus) iyileştirilmesini gerekli kılmaktadır. Eğitimde hedeflenen kazanımlara ulaşmak için iletişim ve dönüt önemlidir. "Dönüt, iletişim sürecinde alıcının olumlu ya da olumsuz tepkilerinin bilinmesi açısından oldukça önemlidir. Bu tepkilerin bilinmesi iletişimin başarısı açısından yararlar sağlayacaktır. Dönütün en iyi alındığı iletişim durumları yüz yüze olanıdır" (Demirel, Yağcı, 2012: 15). Araştırmada *K5* Kodlu katılımcı "Sistemin İnternet bağlantılarına karşı hassasiyeti geniş olmalı. Düşük frekanslarda sistem kısmen veya tamamen çalışmayabiliyor." *K6* kodlu katılımcı "Sistem çok yetersiz, derste öğrencilere söz hakkı verme denemesi yaptım, ses gecikmeli geliyor, donuyor. Daha gelişmiş sistem kullanmak gerekir." *K12* kodlu katılımcı ise "kaliteyi artırmak için materyallerin ve alt yapının geliştirilmesi gerekmektedir." diyerek sistem konusundaki eleştirilerini dile getirmişlerdir.

Sakarya Üniversitesi uzaktan eğitim sisteminde Genel Ağ üzerinden *eş zamanlı* yapılan canlı derslere (sanal sınıflara) katılım oranı çok düşüktür. Öğrencilerin büyük çoğunluğu bu derslere katılmamaktadır. Oysa eğitim sisteminden derse katılma, başarılı bir öğretim için gerekli ve önemli koşullardan biridir (Kenny, Kenny ve Dumont, 1995). Etkili öğretim sadece sınavlarla kontrol edilmez, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin de kontrol edilmesi gerekir. Bu sürecin en önemli öğesini derslere katılım oluşturmaktadır (Eryılmaz, 2014: 204). Katılımcılara sorulan "Canlı derslerde öğrencilerin derse katılım ortalaması aşağıdakilerden hangisidir?" sorusunun cevabına bakıldığında **1–5** kişi diyenlerin oranı yaklaşık %43; **6–10** kişi diyenlerin oranı % 43; 11-20 kişi diyen katılımcıların oranı %13'tür. Bu değerler ortalaması 100 kişi olan sınıflar için çok düşük sayılır. Bu durum dersi anlatan öğretim elemanlarını da olumsuz etkilemektedir. Katılımcılara sorulan "Canlı derslere katılım az olduğunda, bu durum sizin motivasyonunuzu olumsuz etkiliyor mu?" sorusuna *evet* diyenlerin oranı yaklaşık **%78**; *kısmen etkiliyor* diyen katılımcıların oranı %21'dir. Araştırma grubu öğrencilerin canlı derslere katılmama konusunu açık uçlu sorunun cevabında da belirtilmişlerdir. Bu soruya *K3* kodlu katılımcı "Derslere katılım sağlanmalı" *K6* kodlu katılımcı "Öğrencinin katılımı için ders saatleri ayarlanmalı ve öğrenci derse katılması için motive edilmeli: Not motivesi olabilir." *K8* kodlu katılımcı "Canlı derslerde de devamlılık aranması fikri incelenmelidir." *K9* kodlu katılımcı "Öğrencilerin derse katılımını artırmak için daha cazip yaptırımlar düşünülmelidir." *K11* kodlu katılımcı ise "Devam etmenin zorunlu tutulması gerektiğini düşünüyorum." diyerek durum hakkındaki görüşlerini belirtmişlerdir. Kısaca bu konuda denilebilir ki derse katılımın/ ilginin az olması öğretim elemanlarını olumsuz etkilemektedir.

4.1 Öneriler

Bu araştırma ile elde edilen bulgular doğrultusunda mevcut problemlerin çözülmesi konusunda ilgili taraflara katkıda olacağı düşünülen öneriler şunlardır:

Uzaktan eğitim sistemi örgün öğretimin alternatifi değildir. İhtiyaca binaen ortaya çıkan ve uygulanan bir sistemdir. Önemli olan örgün öğretimi yaygınlaştırmak ve örgün öğretimi en iyi şekilde uygulayabilmektir.

Sakarya Üniversitesi uzaktan eğitim sisteminde kullanılan mevcut *ara yüz programı* (Perculus) yetersizdir; bu program iyileştirilmeli ya da kaliteli yazılımlar seçilmelidir.

Öğrencilerin canlı derslere katılımının arttırılması için gerekenler yapılmalıdır. Bu devam zorunluluğu (?) veya ilave not verme uygulamaları gibi yöntemler olabilir. Bu konuda öğrencilerin ve öğretim elemanlarının motivasyonunu arttırıcı önlemler alınmalıdır.

Örgün olarak dersliklerde yüz yüze verilmesi gereken zorunlu bazı dersler (Türk Dili, Yabancı Dil vd.) Sakarya Üniversitesi ve diğer bazı üniversitelerde uzaktan eğitim sistemi ile verilmektedir. Kısmen uygulamaya dayalı bu tür dersler uzaktan eğitim sistemi ile verilmemelidir çünkü eğitsel açıdan uygun olmayabilir. Uzaktan eğitim sisteminde hangi derslerin verilip verilemeyeceği konunun uzmanı eğitimcilere danışılarak, uzman görüşü alınarak karar verilmelidir. Çünkü uzaktan eğitim sisteminde, dersliklerde yapılan yüz yüze dersler gibi bütün etkinlikler gerçekleştirilmemektedir.

Mevcut ders materyalleri iyileştirilmelidir. Bu konuda Sakarya Üniversitesinde Uzaktan Eğitim Merkezine (UZEM) bağlı araştırma, geliştirme birimleri kurulmalı, (ARGE) bu konuda çalışmalar yapılmalıdır.

Kaynakça

Demirel, Ö., E. Yağcı (2012). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı.* (7. Baskı) Ankara: Pegem A. Yayınları.

Eryılmaz, A. (2014). Üniversite Öğrencileri İçin Derse Katılım Ölçeklerinin Geliştirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 7/2*

Güven, B. (2013). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (9. Baskı. Edit: Şeref Tan). Ankara: Pegem A. Yayınları.

Horzum, M. B. (2003). Öğretim Elemanlarının İnternet Destekli Eğitime Yönelik Düşünceleri: Sakarya İli Örneği. *(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.*

İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim*. (4. Baskı) Ankara: Pegem A. Yayınları.

Karataş, S. (2008). *İnternet Temelli Eğitim.* (Edit: Halil İbrahim Yalın) Ankara: Nobel Yayınları.

Kaya, Z., O, Erden, H, Çakır, N, B. Bağırsakçı (2002). Uzaktan Eğitimin Temelleri Dersindeki Uzaktan Eğitim İhtiyacı Ünitesinin WebTabanlı Sunumunun Hazırlanması. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET July ISSN: 1303-6521 volume 3 Issue 3 Article 20*

Kenny, G., D. Kenny, ve R. Dumont (1995). *Mission and Place.* Strengthening learning and community through campus design. Oryx/Greenwood.

Küçükahmet, L. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri.* (25. Basım). Ankara: Nobel A. Yayıncılık.

Ömeroğlu, E. (2018). Bologna Sürecinde Üniversitelerde Okutulan Türk Dili Dersine Yönelik Bir Araştırma *Turkish Studies Educational Sciences Volume 13/27, Fall, p. 1055-1085*

Senemoğlu, N. (2009). Gelişim Öğrenme ve Öğretim. (15. Baskı) Ankara: Pegem A. Yayınları.

URL1 (2019). *Yükseköğretim Kurumlarında Uzaktan Öğretime İlişkin Usul ve Esaslar.* https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Uzaktan_ogretim/yuksekogretim_kurumlarinda_uzaktan_ogretime_iliskin_usul_ve_esaslar.pdf (Erişim Tarihi: 03.05.2019)

URL2 (2019). Sakarya Üniversitesi Adapazarı Meslek Yüksekokulu. http://adamyo.sakarya.edu.tr/tr/icerik/12462/68681/tarihce (Erişim tarihi: 03.05.2019).

URL3 (2019). Sakarya Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi Müdürlüğü. http://uzem.sakarya.edu.tr/tr/icerik/12028/50467/uzaktan-ogretim (Erişim tarihi: 01.05.2019)

Yalın, H. İ. (2008). *İnternet Temelli Eğitim.* Ankara: Nobel Yayınları.

Yalın, H. İ. (2012). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme.* (25. Basım) Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Yıldırım, A., H. Şimşek (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

Yıldız, C., A. Okur, G. Arı (2006). *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi.* Ankara: Pegem A. Yayınları.

EK: Uygulanan anket formu

Değerli katılımcı,

Toplam 16 sorudan oluşan bu anket bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır. Lütfen aşağıdaki sorularda verilen seçeneklerden size uygun olanını işaretleyiniz. Teşekkür ederim.

1. Cinsiyetiniz:

- ☐ Kadın
- ☐ Erkek

2. Branşınız (yazınız):

3. Mesleki tecrübeniz:

- ☐ 1-5 yıl
- ☐ 6-10 yıl
- ☐ 11-15
- ☐ 16-20
- ☐ 21-25 yıl
- ☐ 26-30 yıl
- ☐ 30 ve üzeri

4. Hiç uzaktan eğitim sistemi için ders materyali hazırladınız mı?

- ☐ Evet
- ☐ Hayır
- ☐ Hazırlamayı düşünüyorum

5. Mevcut uzaktan eğitim sistemini EĞİTSEL AÇIDAN yeterli, başarılı buluyor musunuz?

- ☐ Yeterli ve başarılı buluyorum
- ☐ Kısmen yeterli ve başarılı buluyorum
- ☐ Yetersiz ve başarısız buluyorum
- ☐ Fikrim yok / kararsızım

6. Mevcut uzaktan eğitim sistemindeki DERS MATERYALLERİNİ (PDF dosyaları, video kayıtları) yeterli, başarılı buluyor musunuz?

- ☐ Yeterli ve başarılı buluyorum
- ☐ Kısmen yeterli ve başarılı buluyorum
- ☐ Yetersiz ve başarısız buluyorum
- ☐ Fikrim yok / kararsızım

7. Uzaktan eğitimle öğrenim gören öğrencilerin başarılı olabilmeleri için sadece platformdaki mevcut ders materyalleri ile çalışmalarının yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?

- ☐ Evet
- ☐ Hayır
- ☐ Fikrim yok kararsızım

8. Sanal sınıflarda (canlı ders) hiç ders anlattınız mı?

- ☐ Evet
- ☐ Hayır

(Yukarıdaki soruya cevabınız "evet" ise aşağıdaki soruları cevaplayınız.) →

İnternette canlı/ sanal sınıflarda ders anlatanlar

(Bu bölümü sadece sanal sınıflarda canlı ders anlatanlar cevaplayacaklarıdır.)

9. Size göre canlı ders (sanal sınıf/ çevrimiçi ders) anlatımı için en uygun zaman dilimi hangisidir? *Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.*

- ☐ 07-- 09
- ☐ 09---11
- ☐ 11—13
- ☐ 13—15
- ☐ 15—17
- ☐ 17—19
- ☐ 19—21
- ☐ 21---23

11. Canlı derslerde anlattığınız dersin örgün öğretimdeki gibi yararlı, verimli olduğunu düşünüyor musunuz?

- ☐ Evet
- ☐ Hayır
- ☐ Fikrim yok, kararsızım

12. Canlı derslerde anlattığınız konunun/ dersin EĞİTSEL AÇIDAN dersinizin içeriğine/ formatına uygun mudur?

- ☐ Evet
- ☐ Hayır
- ☐ Kısmen uygundur

13. Sanal sınıflarda anlattığınız dersi yüz yüze, örgün olarak sınıflarda işlemek ister misiniz?

- ☐ Evet
- ☐ Hayır
- ☐ Fikrim yok, kararsızım

13. Canlı derse katılan öğrencilerle mevcut platform üzerinden iletişim kurmanın, onlardan geri bildirimler almanın yeterli ve başarılı bir uygulama olduğunu düşünüyor musunuz?

- ☐ Evet
- ☐ Hayır
- ☐ Kısmen başarılı buluyorum

14. Verdiğiniz canlı derste (sanal sınıf) öğrencilerin KATILIM ORTALAMASI aşağıdakilerden hangisidir?

- ☐ 1-5
- ☐ 6-10
- ☐ 11-20
- ☐ 21 ve daha üzeri

(Sanal sınıflarda derse katılımın az olduğunu düşünüyorsanız aşağıdaki soruyu cevaplayabilirsiniz.)→

15. Sanal sınıflarda derse katılımın az olması motivasyonunuzu olumsuz etkiliyor mu?

- ☐ Evet
- ☐ Hayır
- ☐ Kısmen etkiliyor

16. Mevcut uzaktan eğitim sistemi hakkında eklemek istediğiniz başka düşünceniz var mı? Lütfen aşağıya yazınız.

……

Kadın Öğretmenlerin Kadınların İş, Ev, Toplum Hayatındaki Rollerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Ümit Özdemir[2], Duygu Gür Erdoğan[1], Sercan Karaçay[2], Sezai Koral[2]

[1]Dr.,Sakarya Üniversitesi,Eğitim Fakültesi,Sakarya, Turkiye; [2]YL Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,

Öz

Kadın erkek eşitliğinin sağlandığı toplumlarda o toplumların uygarlık düzeylerinin gelişmişlik gösterdiği bilinmektedir. Bu eşitliğin sağlanması da kadına verilen eğitim ve değerde yatmaktadır. Geleneksel olarak kadınlara biçilen rollerin üniversite düzeyinde eğitimlerini tamamlamış kişilerce ne derece farklılık gösterip göstermediği merak konusudur. Bu sebeple bu çalışmanın amacı kadın öğretmenlerin kadınların aile, iş ve toplum hayatındaki rolleri üzerine görüşlerini belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini Sakarya, örneklemini Hendek, Akyazı ve Erenler ilçesinde yer alan okullarda görev yapan kadın öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmada uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından geliştirilen görüşmecilerin genel bilgilerini de içeren yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır.

Anahtar Kelimeler:
Toplum, kadın, eğitim.

1. Giriş

Toplumda kadın-erkek eşitliği ve o toplumun uygarlık düzeyini belirten en önemli kriter toplumda kadının durumudur. Toplumsal cinsiyet toplumun kadına verdiği görev ve sorumluluklar, toplumda kadının nasıl görüldüğü, algılandığı ve beklentileri ile ilgili bir kavramdır. Kadının, çocuğun bakımında ve büyütülmesinde kültür içinde inşa edilmiş cinsiyete dayalı roller, cinsiyete göre düzenlenmiş iş bölümünün olduğu toplumsal yapılar, kadın ve erkek için çeşitli ve her şeye rağmen biçimlendirilmiş beklentiler, kültürel kalıplar yüklenir. Bu kalıplar kırılmamak ve kadınların hayata faal bir katılım göstermesini engellemek ile birlikte, her yerde rast geldiğimiz eşitsizliğin ortaya çıkmasına da sebep olur. Kadın ve erkeklerin toplumda üstlendikleri roller, doğal ve kendiliğinden oluşmaz daha çok kültür tarafından belirlenir ve zamanla değişebilir sorumluluklar içerir (Aksoy, 2006). Toplumsal cinsiyet rolleri açısından geleneksel roller içerisinde kadına; ev işlerinden sorumlu olma, iş hayatında aktif olmama gibi eşitlikçi olmayan sorumlulukları, görevleri işaret ederken; erkeklere ise evin geçiminden sorumlu olma, evin reisi olma gibi görevler yüklenirken eşitlikçi roller de ise; aile, mesleki, evlilik, sosyal ve eğitim yaşamında kadın ve erkeğin sorumlulukları eşit olarak paylaşmaları yer alır (Dökmen, 2012). Kadına ve erkeğe kültürel olarak uygun görülen roller, davranışlar ve sorumluluklar toplum tarafından toplumsal cinsiyete yönelik kalıp yargılar üretmektedir (Esen, Soylu, Siyez, ve Demirgürz, 2017). Toplumsal cinsiyet rolleri de bu kalıp yargılar yoluyla pekiştirilip gelecek nesillere aktarılmaktadır. Özellikle geleneksel toplumlarda cinsiyetçi kalıp yargılar, kadınların toplumsal cinsiyet rollerinin tartışılmadığı bir kültürel ortam oluşturarak, kadınların özgüvenleri ve ideallerini etkilediği (İnandı

[1] Sorumlu yazar adresi: Sakarya Üniversitesi,Eğitim Fakültesi,Sakarya, Turkiye
e-posta: dgur@sakarya.edu.tr

ve Tunç, 2012), gibi kadının ev, iş ve toplum hayatındaki yeri ve önemi konusunda hem kendileri hem de hemcinslerine karşı aşılamaz ön yargılar oluşturmaktadır. Ancak günümüzde kadının eğitim düzeyinin yükseldiği ve çalışma yaşamına girdiği toplumlarda kadın ve erkeklerin üstlendiği geleneksel roller kadın lehine değişmeye başlamıştır (Attanapola, 2004). Bu durum da kadının toplumda, ev ve iş hayatında kendine atfettiği değeri de dönüştürmeye başlamıştır.

1.1 Kadın Eğitimi, Toplumdaki ve Kalkınmadaki Yeri

Bütün toplumlarda kadının rolü çok yönlü ve çok boyutludur. Bu sebeple kadının iş imkânlarını genişletmeye, geliştirmeye yönelik düzenleme ve politikaların başarı sağlayabilmesi için aynı zamanda aile içi rol ve ilişkilerin yeniden belirlenmesi, gerek kadın gerekse erkeğin eğitiminde ve sosyalleşmesinde radikal değişikliklere gidilmesi gerekmektedir. Bu eşitliğe yöneliş içinde cinsiyete göre belirlenmiş geleneksel işbölümü yerine, cinsiyet farkı gözetmeksizin her bireyin becerisine göre işbölümünde yer alacağı yeni bir toplumsal düzende, gerek kadın gerekse erkek, kişiliklerinin farklı yönlerini geliştirerek en üst düzeyde verimli olabileceklerdir (Özden, 1990: 19).

Dünyadaki çağdaş eğilimler, kadının önemini aile hayatında olduğu kadar, toplum hayatında da artırmaya destek olmuştur. Kadın, artık yalnızca aile ortamında çocuk bakıcısı ve ev işleri gibi sınırlandırmaları aşmak, toplum hayatının etkin bir üyesi olmak istemektedir. Kadınların bu hayallerini gerçekleştirmeleri, eşit eğitim imkanları ile sağlanabilir. Küreselleşme sürecine basit ve etkin bir şekilde adapte olmak, toplumların vatandaşlarına vereceği eğitimin niteliği ve etkinliği ile mümkündür. Nüfusun yarısını oluşturan ve gelecek nesillerin yetişmesinde temel roller üstlenen kadınların eğitimi; bir taraftan onların statülerinin yükseltilmesini, üretime, dolayısıyla kalkınmaya daha fazla katılımlarını sağlarken, diğer taraftan da bu hızlı değişikliklere adapte olmasında önemli bir gerekliliktir. Atatürk'ün, bir toplum, bir millet erkek ve kadın denilen iki cins insandan oluştuğunu, bir bütünün tek bir kısmını geliştirirken, diğerlerine bu imkânın sağlanmamasını kitlenin hepsini geliştirmeyeceğini (Feyzioğlu ve ark, 1987: 228–229) belirtmesi, eğitim sürecinde eşitsizliklerin giderilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Kadınlar toplumsal olarak desteklenmedikleri için güçsüz kaldıklarında annelik rollerini de gereği gibi yerine getiremezler. Kadınlar anneliğin yanı sıra evin idaresinden de sorumludurlar. Ev işleri görülmez işlerdendir ve maddi karşılığı yoktur. Ev kadınlarının sosyal güvencesi olmayıp, geçinmek için eşine bağımlı olması onu geri plana itmektedir. Ancak kadınların işgücüne katılımının ve istihdamının artırılması, bireysel ve toplumsal açıdan sürdürülebilir kalkınmanın gerçekleştirilebilmesinde önemli bir unsurdur.

Bireylerin toplumdaki hak ettiği konumu bulabilmeleri açısından oldukça önemli bir unsur olan eğitim, tüm ülkeler açısından gerek finansal gerekse toplumsalal ve kültürel açıdan gelişmenin olmazsa olmazıdır. Gelişmiş ülkeler göz önünde bulundurulduğunda, eğitim alanında kadına yapılan yatırımın çok önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Fakat bugün hala kadının ikinci sınıf bir vatandaş olarak görüldüğü, eğitim alanında erkeklere kıyasla eşit şartlara sahip olmadığı ülkelerin sayısı oldukça fazladır. Milletlerin geleceği ve gelişmişlik seviyesine ulaşmasında eğitimin önemi tartışılmazdır. Bu durum, yoğun genç nüfusa sahip Türkiye gibi devletler için daha da fazla önem taşımaktadır. Türkiye'de zorunlu ve ücretsiz temel eğitim verilmesi gibi çeşitli yasalarla eğitim hakkının korunmasına rağmen, hala eğitim düzeyinde cinsiyetler arasında fırsat eşitliği sağlanamamaktadır. Bölgeler arasında eğitime erişme konusunda oluşan farklılıklar, bu durumun ortaya çıkma nedenlerinden biri olarak gösterilmektedir (Tor ve Ağlı, 2016: 71). Ülkenin kırsal kesimlerinde yaşayan kadınlara verilen eğitim, genel olarak ilköğretim seviyesinde olduğu için bu eğitim sayesinde bölge kadınlarının meslek kazanarak iş yaşamına atılması çok zor bir durum olmaktadır. Bu bölgelerde yaşayan kadınlar genellikle ev hizmetleri ile kalifiye işgücü gerektirmeyen alanlarda ve olabildiğince düşük ücretlerle çalışmaktadır. Bu şekilde bir çalışmayla birlikte kadın dış dünyadan da soyutlanmış bir hale gelmektedir (Kayadibi, 2003: 29).

1.2 Kadınlarda Serbest Zaman

Henderson yapmış olduğu çalışmada cinsiyet faktörünün serbest zaman faaliyetlerinin belirlenmesinde önemli bir rolü olduğunu ifade etmiştir((Demir ve Demir 2006).Cinsiyet açısından serbest zaman etkinlikleri incelendiğinde benzerliklerin ve farklılıkların olduğu görülmektedir. Erkek ve kadınların kendi cinslerinin katılmaktan zevk aldığı faaliyetlere yöneldiği görülmektedir. Erkeklerin daha çok agresif, hareketli, fiziksel özellikte, kassal etkinliklere ve grup etkinliklerine yöneldikleri gözlenmektedir. Kadınlar ise daha estetik, pasif ve bireysel etkinliklere ilgi göstermektedirler (Torkildsen 2005).Kadınların serbest zamanlarında iki büyük engelle karşılaştıkları görülmektedir. Kadınların serbest zamanlarında iki büyük engelle karşılaştıkları

görülmektedir. Bunlardan ilki; kadınların ev dışında gerçekleşen etkinliklere katılımlarının az olmasıdır. Serbest zamanlarında kadınların karşısına iki önemli engelin çıktığı görülmektedir. Birincisi ev haricinde gerçekleşen faaliyetlere katılımın düşük olmasıdır. Sebebinin ise çocuğun büyütülmesinde ve ev işlerinde erkeklere göre daha fazla zaman harcadığı gerçeğidir. İkinci fark işe kadınların fiziksel aktivitelere katılma alışkanlığını kazanmadan yetiştirildikleri için daha sonraki yıllarda etkinliklere katılmada zorluk yaşamalarıdır (Kelly 1990). Cinsiyet rolleri cinsiyet kimlikleri tarafından seçilen sosyal beklentilerdir. Ne normal hayatta ne de oyun alanında kadın ve erkeklerin benzer şeyler yapması beklenemez. Genelde erkeklerin daha baskın ve agresif; kadınların işe daha uyumlu sorumlu ve pasif olmaları beklenir (Wilson 1980). Ülkemizde yapılan bazı çalışmalarda Müderrisoğlu ve ark. (2004) serbest zaman etkinliklerindeki kısıtlamaları incelemiş, kadınların etkinliklere katılımda erkeklere göre daha fazla fiziksel kısıtlamadan bahsettikleri görülmüştür. Henderson ve arkadaşları (1996) yapmış oldukları çalışmada, kadın ve erkeğin toplumda karşı karşıya kaldıkları meselelerin farklı olduğunu, dolayışıyla serbest zamanlarında gerçekleştirdikleri faaliyetlerin de farklı olduğunu belirtmişlerdir. Gerçekleştirilen bazı çalışmalar, özellikle kadının toplumdaki rolünü belirlemeye yöneliktir. Waren (1990), serbest zaman faaliyetlerine katılmada, kadınların erkeklere nazaran daha az fırsat ve olanağa sahip olduğunu, bunun da kadının toplumdaki yerinden kaynaklandığını belirlemiştir. Çünkü kadının toplumdaki temel rolünün ev işleriyle uğraşmak ve çocuk büyütmek olduğu, bunun da kadınların serbest zaman faaliyetlerine katılmalarını etkilediğini ya da sınırlandırdığını belirlemiştir.

Literatür incelendiğinde kadınların toplumsal kalkınmadaki önemi görülmektedir. Toplumsal kalkınmamın desteklenmesi kadınların toplumda desteklenmesi, iş ve sosyal hayata katılımlarının sağlanması ile gerçekleşecektir. Bu yüzden sosyal hayata katılım açısından kadınların serbest zamanlarının değerlendirilmesi de önem arz etmektedir. Ancak öncelikle iş hayatına katılmış kadınların toplumsal hayattaki önemlerine yönelik farkındalıklarını ve bakış açılarını ortaya çıkartmak ve sosyal hayata katılım için serbest zamanlarına yönelik yapılan çalışmaların ve beklentilerinin belirlenmesi önemli görülmektedir. Bu kapsamda planlanan bu çalışmada iş hayatına katılım sağlamış olan kadın öğretmenlerin; kadınların iş, ev, toplum hayatındaki rollerine ilişkin görüşlerinin alınması ve serbest zamanı değerlendirmeye yönelik önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

2. Yöntem

Yapılan bu çalışmada araştırma yöntemlerinden nitel araştırma yöntemi, desenlerden ise durum çalışması kullanılmıştır. Lincoln ve Denzin (akt. Işıkoğlu, 2005) nitel araştırmayı araştırdığı konuya yorumlayıcı ve doğal olarak yaklaşan ve farklı metotlarla odaklanan araştırma olarak tanımlamıştır. Yıldırım ve Şimşek (2005) ise, nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmıştır. Örneklem olarak rastgele örneklem modeliyle Hendek, Erenler ve Akyazı ilçelerinde farklı kurumlarda çalışan 37 kadın öğretmenlerin görüşleri alınmıştır.

2.1 Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen mesleki yıl, çalıştıkları kurum, medeni hal ve çocuklarının olup olmadığını içeren form ile birlikte ev, iş ve toplum hayatında kadının rollerine yönelik görüşlerini almak için görüşme sorularının yer aldığı bir form geliştirilmiştir. Yapılan alanyazın taraması üzerine oluşturulan 5 adet soru yer almıştır.

2.2 Verilerin Toplanması ve Analizi

İçerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi iletişimin sunulan içeriğinin tarafsız, sistematik ve niceliksel tanımıdır (Berelson, 1952). Öncelikle, her bir görüşme formu G1, G2… şeklinde kodlanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorulara verilen yanıtlar araştırmacılar tarafından titizlikle irdelenmiş ve tümevarımca bir yaklaşımla, önceden belirlenen bir kod içeriği olmadan ifadelerin özüne bağlı kalınarak kodlamalar yapılmıştır. Kodlama yapılırken ifade sıklığının belirlenmesine dikkat edilmiştir. Kodlar bir araya getirilerek benzerlikleri ve farklılıkları incelenmiş, birbirine benzer kodlar arasında ortak yönler bulunarak temalar oluşturulmuştur. Daha sonra, veriler tekrar gözden geçirilerek araştırmacıların oluşturduğu kodlar ve temalar

karşılaştırılmış, uzman görüşüne başvurularak kodların ve temaların son hali belirlenerek okuyucunun anlayabileceği bir dille tanımlanmıştır. Bulguların sunumunda katılımcıların bireysel olarak dile getirdiği ifadelerden bazıları verilmiştir. Elde edilen veriler neden-sonuç ilişkileri ile incelenerek birtakım yargılara ulaşılmıştır (Yıldırım ve Simsek, 2011).

3. Bulgular

Tablo 1. Yaşadığınız toplumda kadın olmanın avantajları ve dezavantajları ile ilgili görüşler

Kategoriler		Kodlar	n	%
Avantajlar	Ev hayatında	Anne olmak (G6, G9, G10, G18)	4	10,80
		Betondan evi yuva yapabilme (G36)	1	2,7
	İş hayatında	Öğretmen olarak mesai saatlerinin uygunluğu (G26),	1	2,7
		Öğrencilerle daha iyi iletişim kurmak (G34)	1	2,7
		Çok ağır işlerde çalıştırılmamaları (G35)	1	2,7
	Genel	Yok (G1, G2, G7, G11, G32, G37)	6	16,21
		Sosyal ilişkilerde daha rahat iletişim kurabilme (G10)	1	2,7
		Manevi (G16)	1	2,7
		Problem çözme becerisi ve çözüm odaklı olması (G19)	1	2,7
Dezavantajlar	Ev hayatında	Fedakarlık ve sorumluluk yüklenmesi (G12, G14, G19, G21, G28, G37)	6	16,21
		Erkek egemen yapıların olması (G17, G19, G20, G30)	4	10,80
		Mesleklerini geliştirmeleri daha kısıtlı (G1, G2, G9)	3	8,10
		Ev işlerinin kadına dayatılması (G12, G25)	2	5.4
		Çocuğun tüm sorumluluğu kadında (G2)	1	2,7
		Ayrıntıları hep kadın düşünmek zorunda (G32)	1	2,7
		Çalışma şartlarının olumsuzluğu (G12)	1	2,7
		Çalışma ortamında geri plana itilmek (G16)	1	2,7
		Sadece eve ait görülmeleri (G9)	1	2,7
		Zihinsel yorgunluk (G26)	1	2,7
	Genel	Çok fazla sorumluluk (G15, G18, G21, G23, G31, G32)	6	16,21
		Taciz ve cinsel istismar (G3, G17, G29)	3	8,10
		Aşağılanma, küçük görülme (G1, G9)	2	5,40
		Değer Görmemesi, önemsenmemesi (G7, G5)	2	5,40
		Özgür olmaması (G22)	1	2,7
		Görenekler (G27)	1	2,7
		Cinsiyet eşitsizliği (G17)	1	2,7
		Giyim kuşamın kısıtlanması (G3)	1	2,7
		Düşünceleri kabul görmemesi (G4)	1	2,7
		Kadınlara yönelik daha az anlayışın olması (G34)	1	2,7
		Namus Girdabına girmesi(G6)	1	2,7
		Çalışan anne olmak (G13)	1	2,7
		Duygusal hassaslık (G14)	1	2,7
		Güçsüz görülmek (G9)	1	2,7

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin Kadın olmaya yönelik görüşleri "Avantajları" ve "dezavantajları" temaları çerçevesinde ele alınmıştır. Avantaj teması da kendi için de ev hayatı, iş hayatı ge genel başlıklar altında incelenmiştir. Ev hayatında %10,80 oranında anne olmak,%2,7 oranında ise betondan bir evi yuva yapabilmenin avantaj olduğu görülmüştür. İş hayatında ,%2,7 oranında mesai saatlerinin uygunluğu, % 2,7 oranında öğrenciler iletişim kurabilme, %2,7 oranında ise ağır işte çalışmamanın avantaj olduğu görülmüştür. Genel de ise bir %16,21 oranında herhangi bir avantaj olmadığı, %2,7 oranında manevi, % 2,7 oranında sosyal ilişkilerde daha rahat iletişim kurabilme,% 2,7 oranında ise problem çözme odaklı olmanın avantaj olduğu görülmektedir.

Dezavantajlar teması ise ev hayatı ve genel olarak iki başlık altında ele alınmıştır. Tablo 1 incelendiğinde ev hayatında % 16,21 oranında sorumluluk ve fedakarlık yüklenmesi, %10,80 oranında erkek egemen yapıların olması, % 8,10 oranında mesleklerini geliştirmeleri daha kısıtlı olması, %5,4 ev işlerinin kadına dayatılması,% 2,7 oranında çocuğun tüm sorumluluğu kadında olması, % 2,7 oranında sadece eve ait görülmeleri, % 2,7 oranında ayrıntıları hep kadın düşünmek zorunda olmaları, % 2,7 oranında çalışma şartlarının olumsuzluğu, % 2,7 oranında çalışma ortamında geri plana itilmek, % 2,7 oranında zihinsel yorgunluğun dezavantaj olduğu görülmüştür. Genelde ise % 16,21 oranında çok fazla sorumluluk, % 8,10 oranında taciz ve cinsel istismar, %5,40 oranında aşağılanma, küçük görülme, %5,40 oranında Değer görmemesi, önemsenmemesi, % 2,7 oranında giyim kuşamın kısıtlanması, % 2,7 oranında özgür olmaması, % 2,7 oranında görenekler, % 2,7 oranında düşünceleri kabul görmemesi, % 2,7 oranında kadınlara yönelik daha az anlayışın olması ,% 2,7 oranında çalışan anne olmak ,% 2,7 oranında namus girdabına girmesi, % 2,7 oranında duygusal hassaslık ve % 2,7 oranında güçsüz görülmenin dezavantaj olduğu görülmüştür.

G20: Kültür ve dini inanışlarımızın şekillendirdiği toplumumuzda kadın olmanın avantajlarından çok dezavantajlarıyla boğuşuyoruz. Ev hayatında sahip olduğumuz fazla sorumluluklar iş hayatımızda ilerlememizi dolayısıyla kariyerimizi etkilemektedir. Sadece ev hayatı değil toplum yüksek mevki ve kademelerde erkek idareci görmeye alışkın olmadığında kadınların gerektiği kadar saygı görmediğini ve sürekli bir ket vurma halinin olduğunu söyleyebilirim.

(G-6)*Cinsel kimliklerine endeksli bir namus girdabı içine konup kadınların cezalandırılması en büyük dezavantaj. En büyük avantaj ise anne olmak*

(G-9)Anne olmak kadın olmanın bir avantajı olarak görülebililir. Her mesleğe girememeleri, güçsüz görülmeleri, sadece eve ait görülmeleri, cinsiyetinden dolayı zekasının küçük görülmesi dezavantaj olarak görülebilir.

(G-25)Mesleğim gereği bedenen değil ama zihinsel olarak yıpranıyoruz. Sabrımız azalıyor. Kendi çocuğumuzla bile ilgilenmek istemediğimiz zamanlar oluyor. Tabi ki toplumumuzda ki kadın olmanın gereği evde görevlerimiz oluyor ve zorlanıyoruz

Tablo 2. Kadınların Mesleki İlerlemedeki Zorlukları ve kimlerden destek aldıkları ile ilgili görüşler

Tema (Kategoriler)	**Kodlar**	**N**	**%**
Mesleki İlerlemedeki zorluklar	Yok(G3,G4,G9,G10,G11,G13,G16, G22,G23,G24,G26,G35)	12	32,43
	Cinsiyet eşitsizliği (G1,G5,G7, G12,G17,G20,G21)	7	18,91
	Ev işleri(G6,G30,G32,G33)	4	10,81
	Kişilik özellikleri(g14,g36)	2	5,4
Kimlerden Destek Aldıkları	Meslektaş(g2,g10,g18,g25)	4	10,81
	Aile (G2,G21,G27)	3	8,1
	Kendisi(G8,G11,G13)	3	8,1
	Kitaplar(G18)	1	2,7
	Hiç kimse (G29)	1	2,7
	Arkadaş(G6)	1	2,7

Tablo 2 incelendiğinde Kadınların Mesleki İlerlemedeki Zorlukları ve kimlerden destek aldıkları görülmektedir. Tabloya göre %32,43 oranında zorluk yaşamadıkları, % 18,91 oranında cinsiyet eşitsizliği,

%10,81 oranında ev işleri, %5,40 oranında kişilik özellikleri, 2,70 oranında doğum izninin az olması mesleki ilerlemede zorlukların olduğu görülmüştür. Kimlerden destek aldığı sorusuna ise %10,81 oranında meslektaşlardan, %8.10 oranında ailelerinden,%8.10 oranında kendisinden,%2.70 oranında arkadaşlarından, %2,70 oranında kitaplardan,%2.70 oranında ise kimseden destek almadıkları görülmüştür.

(G-17)İlerlemede, belli makamlara gelmede erkek öncelikli oluyor. Özellikle bazı makamlarda cinsiyet eşitsizliğiyle karşılaşıyor. Kadın evli olduğunda aile hayatı da olduğu için mesleki alanda kendini fazla geliştiremiyor. Çünkü, sorumlulukları artıyor.

(G-14)Mesleki ilerlemede çalışma da istikrar sağlamada zorluk yaşıyorum. Hem iş hayatını hem sosyal hayatımı bir arada yürütmeye çalışırken bazı şeyler eksik kalabiliyor. Bu zorlukları aşmada gerek eşim gerekse ailem en büyük destekçim oluyor.

Tablo 3. Ülkenin kalkınmasında kadının rolü ile ilgili görüşler

Tema (Kategoriler)	**Kodlar**	**N**	**%**
Ülke kalkınmasında kadının rolü	Çocuk yetiştirmek(G1,G3,G19,G22, G27, G31,G32,G33,G34,G36)	10	27,02
	Bel kemiği(G11,G13,G14,G16,G18, G23,G25,G26,G35)	9	24,32
	Eşit seviyede (G6,G9,G10,G12,G15,G20,G37)	7	18,91
	Üretkenlik(G17,G21)	2	5,4

Tablo 3 incelendiğinde ülkenin kalkınmasında kadının rolü ile ilgili görüşler görülmektedir. Tabloya göre %27,02 oranında çocuk yetiştirmek, % 24,34 oranında kalkınmasında bel kemiği, %18,91 oranında eşit seviyede ,%5 ,40 oranında ise üretkenlikleri ile ülkenin kalkınmasında kadının rolü olduğu görülmüştür.

(G-1)Kadının rolü her zaman en yüksektedir.Bu ülkede eğer birşeyler ilerliyorsa bu kadının çocuklar üzerindeki etkisidir.Kadın,erkek kız farketmeden yetiştirmiş olduğu çocukları vatana,millete ve gelecek yarınlara her alanda ilerletecek şekilde yetiştirir.

(G-6)Ülkenin kalkınmasında kadının yarı yarıya etkisi vardır.%50 erkek sağlıyor ise %50 kadın sayesindedir.Kadının verdiği destek sayesinde ülke kalkınır.

(G-13)Kadın bu konuda bel kemiğidir.Kadın birey eğitiminde ilk öğretmendir.Bireyi izleyen ilk usta odur.Daha sonra annelikten başka iş hayatında da titizlikle işlediği emeği ile kendine has bakış açısı ile önce evinde sonra işinde ülkenin geneline yayılabilecek katkılar sunar.

(G-22)Kadın iyi bir evladın temel taşıdır. Doğruyu, yanlışı öğretir. O evlat büyür,abi olur ,abla olur,kardeşlerine örnek olur, iş sahibi olur. Belki insan yetiştirir,belki devlet yönetir. Ne kadar doğru insansa o kadar iyi örnek olur. İlerde anne olur baba olur,öğrendiklerini öğretir.

Tablo 4. Toplumun kadına bakış açısı ile ilgili görüşler

Tema (Kategoriler)	**Kodlar**	**N**	**%**
Toplumun kadına bakış açısı	2.sınıf insan(G6,G15,G16,G19,G20,G21,G24,G27,G31,G37)	10	27,02
	Modern köle(G22,G23,G32,G34,G35)	5	13,51
	Geri planda(G2,G4,G30)	3	8,1
	Değerli(G14,G18,G36)	3	8,1
	Değersiz(G13,G25,G33)	3	8,1
	Anne(G9,G10)	2	5,4
	Özgür(G3,G5)	2	5,4
	Ne olumlu ne olumsuz(G7,G12)	1	2,7
	Yargılayıcı(G26)	1	2,7

Tablo 4 incelendiğinde toplumun kadına bakış açısı ile ilgili görüşler görülmektedir. Tabloya göre %27,02 oranında 2.sınıf vatandaş, %13,51 oranında modern köle ,%8.10 oranında geri planda, %8,10 oranında

değerli, %8,10 oranında değersiz, % 5,40 oranında anne,%5,40 oranında özgür , %5,40 oranında ne olumlu nede olumsuz ve %2.70 oranında ise yargılayıcı bakış açısını olduğu görülmüştür.

(G-2)Yaşadığımız toplumda kadın-erkek aile ebeveynlerinin ikisinin de çalışma hayatında olduğunu söyleyebilirim.Genelolarakda kadınlar erkeklerin biraz gerisinde ve gölgesinde kalıyor.Örf,adet ve geleneklerin baskısından kurtulamadıklarını görüyorum.

(G-3)Ülkemizde ki bir çok bölgeye göre kadının daha rahat yaşayabildiği,fikirlerini ortaya koyabildiği bir bölgedir.Buna rağmen kendisini hala kabuğundan dışarı çıkaramamış kadınlarda vardır.Bu toplumda anne,baba,çalışanvb olmayı rahat bir şekilde yerine getirmektedir.

(G-7)Yaşadığım toplumda kadına bakış açısı kötü olmamakla birlikte yeterince iyi olduğu da söylenemez.Kadın sosyal anlamda daha fazla yer almalı her işi en iyi şekilde yapabileceği unutulmamalıdır.

Tablo 5. Kadınların serbest zamanlarını nasıl değerlendirdikleri ve neler yapılabileceği ile ilgili görüşler

Tema (Kategoriler)	Kodlar	N	%
Serbest zamanlarını nasıl değerlendirdikleri	Yok(G1,G3,G6,G7,G10,G23,G34,G37)	8	21,62
	Aile ve dost ziyaretleri(G2,G16,G17,G21,G33)	5	13,51
	Telefon, sosyal medya, TV (G4,G9,G11,G32,G36)	5	13,51
	Ev işleri(G5,G31,G35)	3	8,1
	Sosyal aktiviteler (G20,G30)	2	5,4
	Dinlenerek (G15,G22)	2	5,4
	Halk eğitim kursları(G18)	1	2,7
	Alış veriş yapmak(G27)	1	2,7
Serbest zamanları nasıl değerlendirilebileceği ile ilgili öneriler	Kültürel etkinlikler(G3,G6,G7,G10,G12, G14,G15,G17,G28,G29,G30,G36)	12	32,43
	Kişisel gelişim kursları(G9,G10,G18,G21,G25)	5	13.51
	Bilinçlendirme çalışması(G13)	1	2.70

Tablo 5 incelendiğinde kadınların serbest zamanlarını nasıl değerlendirdikleri ve neler yapılabileceği ile ilgili görüşler görülmektedir. Tabloya göre %21,62 oranında serbest zamanlarının olmadığı, %13,51 oranında aile ve dost ziyaretleri , %13,51 oranında telefon-sosyal medya, tv programları, %8,10 oranında ev işleri, %5,40 oranında ise sosyal altivite,% 5,40 oranında dinlenerek, %2,7 oranında halk eğitim kurslarına giderek ve % 2,7 oranında alış veriş yaparak değerlendirdikleri görülmektedir. Serbest zamanlarını nasıl değerlendirebileceği ile ilgili öerilere bakıldığında ise %32,43 oranında kültürel etkinliklere yer verilmesi,%13.51 oranında kişisel gelişim kursları ,%2,70 oranında ise bilinçlendirme çalışması yapılması ile ilgili görüşler görülmektedir.

(G-4)Kadınlar da durumu değiştirmek için gerekli gayreti genel olarak göstermiyor bence. Önemsiz şeylere fazla zaman harcanıyor. Özellikle sosyal medya da geçen sürenin hiçbir getirisi olduğunu düşünmüyorum. Kişisel gelişime zaman ayırılabilir.

(G-9)Önceleri televizyon seyrederek geçirirken son zamanlarda sosyal medyanın hayatımıza girmesiyle sosyal medya da çok zaman harcadıklarını düşünüyorum.Bu harcadıkları zamanın çok verimsiz olduğunu düşünüyorum.Kişisel gelişim kurslarına gidilebilir.

(G-13)Değerlendiren olduğu gibi değerlendirmeyen de var tabii ki.En başta bilinçlendirme çalışması yapılabilir. Sonra da kolay katılınabilecek etkinlikler sunulabilir. Bunlardan sonra çıkan eser ya da sonuçlar bir şekilde dönüştürülebilmeli.

(G-34)Özellikle çalışan kadınların serbest zamanı olduğunu düşünmüyorum. Kadın serbest zaman yarattığında da sorumsuz damgası yiyor. Öncelikle konuşabileceği kendisiyle iletişime geçebilecek düzgün ve kaliteli zaman geçirebileceği gelişim merkezleri tasarlamalıdır.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Kadın öğretmenlerin Kadın olmaya yönelik görüşleri "Avantajları" ve "dezavantajları" temaları çerçevesinde ele alınmıştır. Avantaj teması da kendi için de ev hayatı, iş hayatı ge genel başlıklar altında incelenmiştir. Ev hayatında %10,80 oranında anne olmak, %2,7 oranında ise betondan bir evi yuva

yapabilmenin avantaj olduğu görülmüştür. İş hayatında, %2,7 oranında mesai saatlerinin uygunluğu, %2,7 oranında öğrencilerle iletişim kurabilme, %2,7 oranında ise ağır işte çalışmamanın avantaj olduğu görülmüştür. Annelik, kadının olmazsa olmazı, varoluşunu sağlayan bir kimlik ve neredeyse toplumsal statüsünü belirleyen bir nitelik olarak karşımıza çıkmaktadır (Burç, 2015). Genel de ise bir %16,21 oranında herhangi bir avantaj olmadığı, %2,7 oranında manevi, %2,7 oranında sosyal ilişkilerde daha rahat iletişim kurabilme %2,7 oranında ise problem çözme odaklı olmanın avantaj olduğu görülmektedir. Canlı, Demirtaş, Bozak ve Doruk, (2013) tarafından yapılan çalışmada da kadın eğitim denetmenlerinin en sık vurguladıkları avantaj "İletişim kurulan kişilerin davranışlarına dikkat etmesi" olarak belirlenmiştir. Kadın eğitim denetmenleri iletişim içerisinde bulundukları kişilerin daha ölçülü, saygılı resmi, nazik ve duyarlı davrandıklarını belirtmişlerdir.

Dezavantajlar teması ise ev hayatı ve genel olarak iki başlık altında ele alınmıştır. Ev hayatında % 16,21 oranında sorumluluk ve fedakarlık yüklenmesi, %10,80 oranında erkek egemen yapıların olması, % 8,10 oranında mesleklerini geliştirmeleri daha kısıtlı olması, %5,4 ev işlerinin kadına dayatılması,% 2,7 oranında çocuğun tüm sorumluluğu kadında olması, % 2,7 oranında sadece eve ait görülmeleri, % 2,7 oranında ayrıntıları hep kadın düşünmek zorunda olmaları, % 2,7 oranında çalışma şartlarının olumsuzluğu, % 2,7 oranında çalışma ortamında geri plana itilmek, % 2,7 oranında zihinsel yorgunluğun dezavantaj olduğu görülmüştür. Genelde ise % 16,21 oranında çok fazla sorumluluk, % 8,10 oranında taciz ve cinsel istismar, %5,40 oranında aşağılanma, küçük görülme, %5,40 oranında Değer görmemesi, önemsenmemesi, % 2,7 oranında giyim kuşamın kısıtlanması, % 2,7 oranında özgür olmaması, % 2,7 oranında görenekler, % 2,7 oranında düşünceleri kabul görmemesi, % 2,7 oranında kadınlara yönelik daha az anlayışın olması ,% 2,7 oranında çalışan anne olmak ,% 2,7 oranında namus girdabına girmesi, % 2,7 oranında duygusal hassaslık ve % 2,7 oranında güçsüz görülmenin dezavantaj olduğu görülmüştür. Yılmaz, Bozkurt ve İzci, (2008) özellikle çalışma yaşamında karşılaşılan kadın-erkek ayrımcılığı, kadınlara yönelik taciz, fiziki ortamla ilgili yaşanan sorunlar ve geleceğe yönelik kaygıların oluşu kadınların sık sık işyeri değiştirmelerine neden olduğunu ifade etmiştir.

Kadınların Mesleki İlerlemedeki Zorlukları ve kimlerden destek aldıklarına yönelik görüşlerde %32,43 oranında zorluk yaşamadıkları, % 18,91 oranında cinsiyet eşitsizliği, %10,81 oranında ev işleri, %5,40 oranında kişilik özellikleri, mesleki ilerlemede zorlukların olduğu görülmüştür. Kimlerden destek aldığı sorusuna ise %10,81 oranında meslektaşlardan, %8.10 oranında ailelerinden,%8.10 oranında kendisinden,%2.70 oranında arkadaşlarından, %2,70 oranında kitaplardan,%2.70 oranında ise kimseden destek almadıkları görülmüştür. Zorluk yaşamadıkları görüşünü bildiren görüşmecilerin formda yer alan kişisel bilgileri incelendiğinde ağırlıkta meslekte yeni olmaları ve ilerleme gibi kaygı yaşamamalarından olduğu görülmüştür. Oysa ki toplumda cinsiyet ayrımı, kadınlara karşı ön yargı, ataerkil bir toplum anlayışı gibi pek çok nedenden dolayı kadınlar çalışma hayatında daha çok rol almalarına rağmen istenilen düzeyde üst yönetimde yer alamamaktadırlar (Bingöl ve diğerleri, 2011). Negiz ve Yemen, (2011) kadınların mesleki ilerlemede "aile sorumluluklarının getirdiği katılım sınırlılığı" gibi nedenlerin yer aldığı ve kadınların yer bulamadıkları görüşünü ileri sürmektedirler.

Ülkenin kalkınmasında kadının rolü ile ilgili görüşler %27,02 oranında çocuk yetiştirmek, %24,34 oranında kalkınmasında bel kemiği, %18,91 oranında eşit seviyede, %5,40 oranında ise üretkenlikleri ile ülkenin kalkınmasında kadının rolü olduğu görülmüştür. Çocuğu dünyaya getiren annenin temsil ettiği kadınsı öz, çocuğuna nasıl davranacağı ve sezgilerine nasıl güveneceği konusunda önemli bir rol oynamaktadır. Yetişkin kadınlar ve yetişkin erkekler, annelerinden öğrendikleri özellikle ev ve aileyle ilgili pek çok alışkanlığı sürdürmektedir (Dunn-Mascetti, 2000: 148). Bu durum anneliğin kuşaktan kuşağa aktarılan bir olgu olduğunu göstermektedir. Adeta eğitici ve öğretici bir konumda olan anne, "annelik" gibi kültürel öğelerin aktarımını sağlayarak öğelerin taşıdığı anlamı yeniden üretmektedir.

Kadınların işgücüne katılımı, sürdürülebilir kalkınmanın önemli bir unsuru olarak hem teorik hem de politik nedenlerden dolayı önemli bir husus olarak kabul edilmektedir. Bir ülkenin kalkınmışlığını sağlamak isteniyorsa ancak kadın-erkek ayırımı yapmadan herkese eşit iyi bir eğitim sağlanması ile mümkündür. Kadının da en az erkek kadar eğitim haklarından yararlanması ve eğitilmesi şarttır. Çünkü tarih boyunca toplumlar kadın eğitiminin noksanlığı ve eğitilmiş kadın gücünün azlığını acı bir şekilde tatmışlardır. Kadının eğitimsizliğinin hayatlarına mal olduğunu her dönem şahit olmuşlardır. Bu sebeple milletler, bu noksanlarını giderebilmek için seferber olmuşlardır. Bunun için kadının da erkek gibi eğitilmesine gayret göstermektedirler (Kayadibi,2003).

Toplumun kadına bakış açısı ile ilgili görüşlere göre %27,02 oranında 2.sınıf vatandaş, %13,51 oranında modern köle ,%8.10 oranında geri planda, %8,10 oranında değerli, %8,10 oranında değersiz, % 5,40 oranında anne,%5,40 oranında özgür , %5,40 oranında ne olumlu nede olumsuz ve %2.70 oranında ise yargılayıcı bakış açısını olduğu görülmüştür. Kadının toplumdaki yeri problemi konusunda Vincent, asıl sorunun "kadınların doğasının biyolojik olarak mı belirlendiği yoksa sosyal olarak mı inşa edildiği" sorunu olduğunu düşünür (Vincent, 2006: 300). Ona göre, "bu soruya verilen alışılmış karşılık, cinsiyetin sosyal olarak inşa edilmiş akıllıca bir düzenleme" olduğudur (Vincent, 2006: 300). Dolayısıyla toplum, kadınları, onların doğalarıyla hiçbir ilişkisi olmayan önceden belirlenmiş rollere uygun olarak yetiştirmektedir. Kadınların toplum içerisindeki rollerini o toplumun bakış açısı belirlemiştir. Bu sebeple kadınların toplum içerisinde 2.sınıf vatandaş olarak ya da geri planda görülmesi yaşadığı toplumdaki kendilerine biçilen rollerden kaynaklanmaktadır (Geçit,2013). Görüşmede yer alan kişisel formlar incelendiğinde kadınları değerli görenlerin Ege Bölgesinde yetiştikleri görülmüştür. Bölgesel farklılıkların kadına bakış açısından ne denli etkili olduğunu ortaya koyması açısından da önemli bir bulgudur.

Kadınların serbest zamanlarını nasıl değerlendirdikleri ve neler yapılabileceği ile ilgili görüşler göre göre %21,62 oranında serbest zamanlarının olmadığı, %13,51 oranında aile ve dost ziyaretleri, %13,51 oranında telefon-sosyal medya, tv programları, %8,10 oranında ev işleri, %5,40 oranında ise sosyal aktivite, %5,40 oranında dinlenerek, %2,7 oranında halk eğitim kurslarına giderek ve % 2,7 oranında alış veriş yaparak değerlendirdikleri görülmektedir. Serbest zamanlarını nasıl değerlendirebileceği ile ilgili önerilere bakıldığında ise %32,43 oranında kültürel etkinliklere yer verilmesi, %13,51 oranında kişisel gelişim kursları, %2,70 oranında ise bilinçlendirme çalışması yapılması ile ilgili görüşler görülmektedir. Çalışan kadınlar, iş yaşamlarında görev tanımları içerisinde yer alan işleri tamamladıktan sonra ev yaşamlarına döndüklerinde aslında bitti sanılan iş yüklerinin hala devam ettiği bilinmektedir. Bunlar; yemek yapmak, temizlik yapmak varsa çocukların bakımı gibi işler kadınlara yüklenen diğer görevlerdir (Turan ve diğerleri, 2019). Serbest zaman ile ilgili serbest zaman yok ve ev işleri ile ilgili kodları destekler niteliktedir.

Sonuç olarak, toplumda kadın-erkek eşitliği ve o toplumun uygarlık düzeyini belirten en önemli kriter toplumda kadının durumudur. Toplumsal cinsiyet toplumun kadına verdiği görev ve sorumluluklar, toplumda kadının nasıl görüldüğü, algılandığı ve beklentileri ile ilgili bir kavramdır. Toplumda var olan geleneksel düşünce yapısı eğitimli kadınların bakış açılarını ne denli etkilediği yapılan bu çalışmada ortaya çıkmış ve eğitimli veya çalışan kadın olmanın, toplumsal yapının dayattığı kadına biçilen rol algısını değiştirmediği görülmektedir. Bu açılardan ele alındığında öncelikte toplumda dayatılan rol algıları üzerinde değişiklik yapılması, düzenlenen yetişkin eğitimlerinde yemek, temizlik ya da çocuk yetiştirmenin sadece kadının görevi olmadığına dair bilinçlendirmenin olması önerilmektedir.

Kaynakça

Aktaş, G. (2013). Feminist söylemler bağlamında kadın kimliği: Erkek egemen bir toplumda kadın olmak. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 30(1).

Berelson B (1952) *Content Analysis in Communication Research*, Free Press, Glencoe.

Bingöl, O . (2014). Toplumsal Cinsiyet Olgusu ve Türkiye'de Kadınlık. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, (3), 108-114. DOI:10.18493/kmusekad.36760

Burç P. E. (2015). Popüler Kültür Ve Annelik: Anneliğin Farklı Görünümleri, *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar E-Dergisi*, 1-15.

Canlı, S., Demirtaş, H., Bozak, A., & Doruk, S. (2013). Eğitim denetmenliğinde kadın olmak: Mesleğe ilişkin düşünceler ve sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice],* 19(4), 543-574.

Demiray, E. (2013). Uzaktan Eğitim Ve Kadın Eğitiminde Uzaktan Eğitimin Önemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,* 2 (2) ISSN: 2146-9199.

Esen E., Siyez D.M, Soylu Y. & Demirgürz G. (2017). Üniversite Öğrencilerinde Toplumsal Cinsiyet Algısının Toplumsal Cinsiyet Rolü ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre İncelenmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 8 (1), , ss. 46-63.

Feyzioğlu,T. & Aysan, M. (1987), "Atatürk Yolu", *Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu*, Ankara

Geçit, B. (2013). John Stuart Mill'de Kadının Toplumsal Konumu. *Beytulhikme an International Journal of Philosophy*, 3(2), 105-127.

Gök, F. (2004). Kadın Ve Kız Çocuklarının Eğitimi Çalışma Grubu Rapor. *Kadın Sorunlarına Çözüm Arayışı Kurultayı. İstanbul: Ka-Der.*

Henderson, K., A. (1990). Anatomy is not Destiny: A Feminist Analysis of the Scholarship on Women's Leisure, *Leisure Sciences,* 12(2).

Kayadibi, F. (2003). Kadın Eğitiminin Önemi ve Kalkınmadaki Rolü. *Sosyoloji Konferansları*, (28), 19-31.

Kelly, J. R. (1990). Leisure and aging: A second agenda. *Loisir et Société/Society and Leisure*, 13(1), 145-167.

Kuzgun, Y. & Sevim, S. A. (2004). Kadınların çalışmasına karşın tutum ve dini yönelimler arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1 (37), 14-27.

Müderrisoğlu, H., Kutay, E. L., & Örnekçi Eşen, S. (2005). Kırsal rekreasyonel faaliyetlerde kısıtlayıcılar. *Tarım Bilimleri Dergisi*, 11(1), 40-44.

Negiz, N., & Yemen, A. (2011). Kamu örgütlerinde kadın yöneticiler: yönetici ve çalışan açısından yönetimde kadın sorunsalı. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (24), 195-214.

Özaydınlık, K. (2014). Toplumsal cinsiyet temelinde Türkiye'de kadın ve eğitim. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, (33), 93-112.

Parlaktuna, İ. (2010). Türkiye'de cinsiyete dayalı mesleki ayrımcılığın analizi. *Ege Akademik Bakış*, 4 (10), 1217-1230.

Tor, H., & Ağlı, E. (2016). Kadın ve Eğitim. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,* 5, 67-74.

Tordkilsen, G. (2005). *Leisure and Recration Management*. 5. Baskı. EveFN Spon. London. New York. Tokyo. Melburne. Madras.

Turan, E. B., Gülşen, D. B. A., & Bilaloğlu, M. (2019). Kadın çalışanların yaşam doyumu ile boş zaman engelleri arasındaki ilişki: Akdeniz üniversitesi örneği. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 4(1), 104-114.

Vincent, A. (2006). *Modern Politik İdeolojiler* (çev. A. Tüfekçi). İstanbul: ParadigmaYayınları.

Warren, K. (1990) Women's outdoor adventures, In Miles. J. C., ve Priest. S. (Eds.). *Adventure Education* ss.411-417. State College. PA: Venture.

Yıldırım, A. & Simsek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel arastırma yontemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, A., Bozkurt, Y., & İzci, F., (2008). Kamu örgütlerinde çalışan kadın işgörenlerin çalışma yaşamlarında karşılaştıkları sorunlar üzerine bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 89-114.

Türkiye'de Eğitim Alanında Toplumsal Cinsiyet İle İlgili Çalışmaların İncelenmesi

Hülya Çelik[a], Merve Altunbaş[b]

[a]Dr. Öğr. Üyesi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, Hendek/Sakarya ; [b]Yüksek Lisans Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Hendek/Sakarya

Öz

Genel anlamda toplumsal olarak kadınlara ve erkeklere yüklenen sorumluluk ve rolleri ifade eden toplumsal cinsiyet ile ilgili sosyoloji, siyaset, ekonomi gibi birçok alanda çalışma yapılmaktadır. Eğitim alanında toplumsal cinsiyet ile ilgili çalışmalar, özellikle son yıllarda artış göstermiştir. Türkiye'de eğitim alanında toplumsal cinsiyet çalışmalarının incelenip değerlendirilmesi, mevcut çalışmaların hangi alanları kapsadığı, gelecek araştırmalar için yön gösterici olması adına önem arz etmektedir. Bu araştırmada da eğitimde toplumsal cinsiyet ile ilgili olarak yapılmış lisansüstü tezlerin ve makalelerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında Türkiye'de eğitim alanında toplumsal cinsiyet ile ilgili çalışmalar, ulusal tez merkezinden 54 tez ve google akademikte yer alan 30 makaleden oluşmaktadır. Söz konusu tez ve makaleler yıl, araştırmacıların cinsiyetleri, araştırma örneklemi ve araştırma modeline göre incelenmiştir. Nitel yaklaşımla oluşturulan çalışmada betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çalışmalarda özellikle 2014-2018 yılları arasında artış olduğu saptanmıştır. Çalışmalarda araştırmacıların cinsiyet boyutu incelendiğinde kadınların bu alanda daha çok çalıştığı, araştırma modeli olarak hem nicel ve hem nitel yaklaşımların tercih edildiği, örneklem açısından daha çok üniversite öğrencileri ve ders kitapları üzerinde odaklanıldığı görülmüştür. Özellikle sosyal bilgiler ve tarih eğitiminde toplumsal cinsiyet ile ilgili çalışmaların ders kitapları üzerine daha çok yapıldığı, çalışmaların son yıllarda arttığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler:
Toplumsal cinsiyet, eğitim, tarih eğitimi, sosyal bilgiler eğitimi

1. Giriş

Toplumsal cinsiyet (gender) kavramı, kadın ve erkekler için toplumsal olarak oluşturulan, öğrenilmiş davranış beklentilerini ve rolleri açıklamak ve anlamak için kullanılan bir kavramdır (Ecevit, 2003: 83). Bora'ya (2005) göre toplumsal cinsiyet; toplumsal bir "inşa"dır. Buna göre toplumsal cinsiyet kavramı biyolojik özelliklerden çok, toplumsal bir kurgu olarak değerlendirilir. Dünya Sağlık Örgütü, kadın erkek eşitsizliğine, cinsiyete dayalı iş bölümüne ve klişelere de değindiği bir tanımlama öne sürmektedir. Bu tanıma göre kısaca toplumsal cinsiyet toplumun kadın ve erkek için uygun gördüğü, inşa ettiği, belki dayattığı; roller ve davranışları ifade etmektedir. Biyolojik cinsiyet ise kadın ve erkeğin doğuştan getirdiği fizyolojik özellikleri ifade etmektedir (World Health Organization, 2017). Çalışmalardan çıkarılan birçok yorum cinsiyetin biyolojik bir gerçeklik olduğu yönündedir. Birey doğduğunda iki farklı cinsiyetten biri ile dünyaya gelmektedir, cinsiyet özellikleri farklı toplumlar dahi söz konusu olduğunda değişikliğe uğramamaktadır ancak toplumsal cinsiyet tamamen toplumun genel yapısıyla ilişkilidir (Veur, Vrethem, Titley, & Toth, 2014).

Toplumsal cinsiyet; gelenek-görenek, kültür, yaşanılan çevre, maddi imkânlar, sosyal durumlar gibi çeşitli etkenlere bağlı olarak her ülkede, şehirde, köyde ve hatta evde farklılık göstermektedir. Bu farklılıkların evrensel özelliği kadınlar aleyhine erkeklere oranla daha fazla olumsuzluk taşımasıdır. Bu durum elbette

[a]Sorumlu yazar adresi: Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, Hendek/Sakarya
e-posta: hcelik@sakarya.edu.tr

doğal bir şekilde ortaya çıkmamıştır. Ayrıcalık arayan gruplar ve kişiler, iktidar mücadelesine hizmet eden kültür gelişimi, erkeklerin egemenliklerinden faydalanarak ve bunu güvence altına alma endişesi güderek kadının toplumdaki ve üretimdeki yerlerini kendi lehlerine olacak şekilde belirlemeleri toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin kadınlar aleyhine olmasında etkili olmuştur (Adler, 1999).

Butler'e (2008: 229) göre toplumsal cinsiyet, yaratılışını sürekli ve düzenli olarak gizleyen bir inşadır. Bu inşa sürecinde aktif bir rol üstlenen toplumsal alanlardan biri de eğitimdir. Kültürel değerlere bağlı olarak inşa edilen toplumsal cinsiyet ilişkilerinin kurulması ve yeniden üretilmesinde okulun kilit bir noktada yer aldığı kuşkusuzdur (Eğitim Sen, 2005: 163). Okullar zaman içerisinde sürekli ve düzenli olarak toplumsal cinsiyet ilişkilerini kurar ve yaşatır. Çocuklarda cinsiyete bağlı bir kimlik oluşturarak toplumun belirlediği cinslere ait rol ve sorumlulukları içselleştirir. Cinsiyete dayalı bir kimlik oluşturma sürecinde okulda resmi programa göre cinsiyet ayrımı yapılmaz; çocuklara eşit ve adil bir eğitim ortamı sunulur. Ancak okulların resmi programı ile örtük programı arasında tam bir uyuşma olmayabilir. Hatta resmi programın 'eşitlik' ilkesi örtük programda hiçbir şekilde pratiğe geçmeyebilir. Dolayısıyla okulların toplumsal cinsiyete dayalı ilişkileri kurması noktasında esas gözlenmesi gereken örtük programın kendisidir. Bunun ilk sebebi örtük programın değerlerin kazandırılması noktasındaki etkinliğidir. Diğer sebebi ise toplumsal cinsiyetin örtük biçimde içselleştirilerek kazandırılmasıdır.

Okulda toplumsal cinsiyet ilişkilerinin kurulmasında bir diğer önemli faktör öğretmen tutumlarıdır. Göregenli'ye (2012) göre "kendini gerçekleştiren kehanet" konusunda yapılan araştırmalar, öğrenci davranış ve başarısıyla ilgili öğretmen beklentilerinin, hem öğretmen-öğrenci ilişkisine hem de öğrenci davranışına doğrudan yansıdığını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla toplumsal cinsiyet ilişkilerini daha sağlıklı anlayabilmenin yolu öğretmen tutum ve davranışlarına mercek tutmaktan geçmektedir. Çünkü "cinsiyetçiliğin yeniden üretiminde aktif özneler olarak görev yapan" yine öğretmenlerin kendileridir (Eğitim Sen, 2005: 187).

Eğitim sistemi bireylere toplumsal cinsiyet rollerini kazandırmada önemli bir unsurdur. Bunun kazanılmasında genel olarak okullar, materyal olarak da ders kitapları önemli bir rol oynar. Ders kitapları devletin ve toplumun öğrencilere vermek istediği mesajları açık veya gizli bir biçimde içeriğinde barındırır. Birey ders kitaplarındaki resimlerle, metinlerdeki kişilerle kendisini karşılaştırmaktadır. Buralardan toplumsal cinsiyete ait çıkarımlarda bulunup kendi kişiliğiyle kıyaslamalar yapmaktadır Örneğin kadının ders kitapları görsellerinde mutfak önlüğü ile gösterilmesi kadınların her daim ev işleri ile uğraşmaları gerektiği izlenimini vermektedir. Bu kitaplar hazırlanırken verilecek gizli ve açık mesajların toplumsal cinsiyet eşitliği için ne kadar önem arz ettiği bilinmektedir (Kırbaşoğlu ve Eyüp, 2011).

Toplumsal cinsiyet ile ilgili sosyoloji, siyaset, ekonomi ve eğitim gibi birçok alanda çalışma yapılmaktadır. İlgili literatür incelendiğinde Okumuş (2018) " Toplumsal Cinsiyetin İnşasında Eğitimin Rolü" adlı yüksek lisans tezinde üniversite son sınıf öğrencisi genç kadınlar ile çalışılarak uzun eğitim görmüş olmanın etkileri araştırılmıştır. Araştırmada On Dokuz Mayıs Üniversitesi'nde eğitim gören 25 kadın öğrenciye ulaşılmıştır. Taze (2018) "Toplumsal Cinsiyet Perspektifinden Bir Sosyal Bilgiler Ünitesi Tasarımı Ve Öğretimi" adlı doktora tezinde "6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi kapsamındaki İpek Yolunda Türkler ünitesi bağlamında tarihin kadın aktörlerinin de en az erkekler kadar görünür kılındığı ve toplumsal cinsiyet bakış açısını yansıtacak bir sosyal bilgiler öğretimi nasıl tasarlanabilir ve öğretilebilir?" sorusuna cevap aramıştır. Araştırmacının rehberliğinde öğrencilerin kadınların siyasi rolleri üzerinde farklı bakış açılarından düşünebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Gökcan (2018) "Meslek Seçiminde Toplumsal Cinsiyetin Rolü: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması" adlı yüksek lisans tezinde lise öğrencilerinin meslek seçimlerinde, toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının etkisi incelenmiştir. Çetin, Güler (2018) "Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Rolleri Çerçevesinde Liderlik Kavramını Algılama Biçimleri" adlı makalelerinde cinsiyet rollerinin, liderlik algısına etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda katılımcıların büyük bir çoğunluğunun liderlik algısı erkeklik kavramı ile örtüşmektedir. Toplumsal cinsiyetin kadına ve erkeğe biçtiği rol sonucunda liderlik erkeklikle özdeşleştirilmiştir.

İlgili literatür incelemesi sonucunda eğitim alanında toplumsal cinsiyet çalışmaları son yıllarda artış göstermiş ve üniversiteler, öğrenci-öğretmen tutumları ve ders kitapları üzerinde yoğunluk kazanmıştır. Bundan dolayı Türkiye'de eğitim alanında yapılan toplumsal cinsiyet çalışmaları incelenerek analiz eden, derleyip ortaya koyan bir araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur. Bu çalışmanın başta Sosyal Bilgiler Eğitimi olmak üzere eğitimde alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Türkiye'de eğitim alanında toplumsal cinsiyet çalışmalarının genel değerlendirmesinin yapılması, çalışmalarının türleri ve içeriklerinin incelenmesi, gelecek

araştırmalar için yön gösterici olması adına önem arz etmektedir. Bu bağlamda bu araştırmada, Türkiye'de eğitim alnında toplumsal cinsiyet alnında yayınlanmış makale ve tezlerin (yüksek lisans, doktora) belirli özelliklere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkiye'de eğitim alanında toplumsal cinsiyete ilişkin yayınlanan makale ve tezlerin yayın yıllarına göre dağılımı nasıldır?

2. Türkiye'de eğitim alanındaki toplumsal cinsiyete ilişkin yayınlanan makale ve tezlerin araştırmacıların cinsiyetlerine göre dağılımı nasıldır?

3. Türkiye'de eğitim alanında toplumsal cinsiyete ilişkin yayınlanan tezlerin üniversitelere göre dağılımları nasıldır?

4. Türkiye'de eğitim alanında toplumsal cinsiyete ilişkin yayınlanan tezlerin anabilim/bilim dallarına göre dağılımları nasıldır?

5. Türkiye'de eğitim alanında toplumsal cinsiyete ilişkin yayınlanan makale ve tezlerin araştırma modellerine göre dağılımı nasıldır?

6. Türkiye'de eğitim alanında toplumsal cinsiyete ilişkin yayınlanan makale ve tezlerin örneklem dağılımı nasıldır?

2. Yöntem

Bu araştırmada nitel tarama modeline dayanmaktadır. Araştırmanın amacı ile ilgili bilgileri kapsayan yazılı materyallerin analiz edilmesine dayanan doküman incelemesi veri toplama aracı olarak seçilmiş, verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Toplanan veriler betimsel bir yaklaşımla doğrudan sunulmuştur. Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenleneceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Bu amaçla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizlerde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okura sunmaktır. Bu betimlemeler, açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve bir takım sonuçlara ulaşır (Yıldırım ve Şimşek,2006: 224). 2002-2018 yıllarını kapsayan bu araştırmanın örneklemini Ulusal Tez Merkezi ve Google Akademikten elde edilen eğitim alanında toplumsal cinsiyet ile ilgili yapılmış 54 tez ve 30 makaleden oluşmaktadır.

Araştırmacının amacına bağlı olarak değişik analiz birimleri kullanılabilir. Bu tür çalışmalarda, literatürde en yaygın olarak kullanılan birimlerin kelime, cümle, paragraf, tema, karakter, parçalar ve tüm materyal olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın amacı bir makalenin tümüyle incelenmesini gerektiğinden analiz birimi olarak tüm materyal seçilmiştir.

Tablo 1: Eğitim Alanındaki Toplumsal Cinsiyet Çalışmalarının Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	Makale (f-%)		Yl Tezi(f-%)		Dr Tezi(f-%)		Toplam(f-%)	
2002	-		2	2,38	-		**2**	**2,38**
2003	-		1	1,19	-		**1**	**1,19**
2004	-		1	1,19	-		**1**	**1,19**
2005	-		-		-		**-**	
2006	1	1,19	1	1,19	-		**2**	**2,38**
2007	1	1,19	5	5,95	-		**6**	**7,14**
2008	1	1,19	3	3,57	-		**4**	**4,76**
2009	1	1,19	2	2,38	-		**3**	**3,57**
2010	-		2	2,38	-		**2**	**2,38**
2011	3	3,57	2	2,38	-		**5**	**5,95**
2012	1	1,19	-		2	2,38	**3**	**3,57**
2013	6	7,14	2	2,38	-		**8**	**9,52**
2014	6	7,14	2	2,38	2	2,38	**10**	**11,9**
2015	2	2,38	3	3,57	1	1,19	**6**	**7,14**
2016	5	5,95	3	3,57	2	2,38	**9**	**10,71**
2017	3	3,57	9	10,71	1	1,19	**13**	**15,47**
2018	1	1,19	7	8,33	1	1,19	**9**	**10,71**

Tablo 1'de görüldüğü gibi 2011 yılına kadar 26 (%30,94) yayın yapılmış, bunların 4'ü makale, (%4,76) diğerleri yüksek lisans tez kategorisindedir. 2006 yılına kadar makale çalışılmamış olup, 2005 yılına ait çalışma bulunmamaktadır. Yine 2011 yılına kadar doktora tezi çalışması bulunmamaktadır. İlk doktora tezinin 2012 yılında tamamlandığı görülmektedir.

Tablo 1'e göre makale ve tez çalışmalarının 2013-2017 yılları arasında artış gösterdiği, en fazla makale ve tez çalışmalarının 2017 yılında 13 (%15,47) olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların 10 (%11,9)' u tez kategorisinde , 3 (%3,57)'ü makale kategorisindedir. Son yıllarda tezlerin artıp makalelerin azalma sebebi olarak, Türkiye'de eğitim alanında toplumsal cinsiyet çalışmalarının son yıllarda arttığı , bu yüzden bu alanda yüksek lisans ve doktora tezlerinde daha fazla çalışma alanı bulunduğu söylenebilir.

Tablo 2: Eğitim Alanındaki Toplumsal Cinsiyet Çalışmalarının Araştırmacıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Makale		Yl Tezi		Dr Tezi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Kadın	25	29,76	35	41,66	8	9,52	**68**	**80,95**
Erkek	5	5,95	10	11,90	1	1,19	**16**	**19,05**

Tablo 2'de görüldüğü gibi Türkiye'de toplumsal cinsiyet çalışmalarının araştırmacıların cinsiyetlerine göre dağılımlarına bakıldığı zaman 68 (%80,95) kişi ile kadınların daha fazla çalıştığı görülmektedir. Bu durum kadın araştırmacıların toplumsal cinsiyet konusuna ilgisi ile açıklanabilir.

Tablo 3: Eğitim Alanında Yapılmış Toplumsal Cinsiyet Çalışmalarının Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite	Yl Tezi		Dr Tezi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Ankara Üniversitesi	10	18.51	1	1.85	**11**	**20.37**
Gazi Üniversitesi	6	11.11	2	3.40	**8**	**14.81**
ODTÜ	5	9.25	1	1.85	**6**	**11.11**
Erciyes Üniversitesi	2	3.70		-	**2**	**3.70**
19 Mayıs Üniversitesi	2	3.70		-	**2**	**3,70**
Hacettepe Üniversitesi	2	3.70	1	1.85	**3**	**5.55**
Marmara Üniversitesi	3	3.70	1	1.85	**4**	**7.40**
Anadolu Üniversitesi	1	1.85	1	1.85	**2**	**3.70**
Çukurova Üniversitesi	2	3.70		-	**2**	**3.70**
Recep Tayyip Erdoğan Ünviversitesi	1	1.85		-	**1**	**1.85**
Yıldız Teknik Üniversitesi	1	1.85		-	**1**	**1.85**
Erzincan Üniversitesi	1	1.85		-	**1**	**1.85**
Sabancı Üniversitesi	1	1.85			**1**	**1.85**
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1	1.85			**1**	**1.85**
İstanbul Üniversitesi	1	1.85			**1**	**1.85**
Ege Üniversitesi	1	1.85		-	**1**	**1.85**
Boğaziçi Üniversitesi	1	1.85		-	**1**	**1.85**
Atatürk Üniversitesi	-		1	1.85	**1**	**1.85**
Pamukkale Üniversitesi	1	1.85		-	**1**	**1.85**
Maltepe Üniversitesi	1	1.85		-	**1**	**1.85**
Adnan Menderes Üniversitesi	1	1.85		-	**1**	**1.85**
İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi	1	1.85		-	**1**	**1.85**
Sakarya Üniversitesi	1	1.85		-	**1**	**1.85**

Tablo 3'e göre eğitimde toplumsal cinsiyet çalışmalarının üniversitelere göre dağılımı verilmiştir. Tabloya göre en fazla çalışmaların yapıldığı üniversite Ankara Üniversitesi 11 (%20.37)' dir. Ardından Gazi Üniversitesi 8 (%14.81), ODTÜ 6 (%11.11) ve Anadolu Üniversitesi 4 (%7.40) ile en fazla çalışılan üniversitelerdir. Söz konusu üniversitelerde kadın çalışmaları anabilim dallarının varlığı ile açıklanabilir. Bu durum başta eğitim alanında olmak üzere birçok alanda toplumsal cinsiyet ile ilgili çalışmalara lisans üstü düzeyde önem verildiğini gösterir.

Tablo 4: Eğitim Alanında Yapılmış Toplumsal Cinsiyet Çalışmalarının Anabilim/Bilim Dallarına Göre Dağılımı

Anabilim/Bilim Dalı	Yl Tezi		Dr Tezi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Kadın Çalışmaları Anabilim Dalı	6	11.11		-	**6**	**11.11**
Eğitim Programları ve Öğretimi	4	7.40		-	**4**	**7.40**
Sosyoloji	2	3.70		-	**2**	**3.70**
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bilim Dalı	4	7.40		-	**4**	**7.40**
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı	3	5.55	1	1.85	**4**	**7.40**
İlköğretim Anabilim Dalı		-	1	1.85	**1**	**1.85**
Temel Eğitim Anabilim Dalı	1	1.85		-	**1**	**1.85**
Eğitimin Kültürel Temelleri Anabilim Dalı	1	1.85		-	**1**	**1.85**
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı	4	7.40		-	**4**	**7.40**
İngiliz Dili ve Eğitimi Bilim Dalı	1	1.85			**1**	**1.85**
Felsefe Grubu Eğitimi Anabilim Dalı	1	1.85		-	**1**	**1.85**
Yetişkin Eğitimi Bilim Dalı	1	1.85		-	**1**	**1.85**
Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı	3	5.55	1	1.85	**4**	**7.40**
Resim-İş Öğretmenliği Bilim Dalı	2	3.70		-	**2**	**5,95**
Uyuşmazlık Analizi ve Çözümü Anabilim Dalı	1	1.85			**1**	**1.85**
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı	1	1.85	1	1.85	**2**	**3.70**
Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri Bilim Dalı	1	1.85	1	1.85	**2**	**3.70**
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı	4	7.40	1	1.85	**5**	**9.25**
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı	2	1.85		-	**2**	**3.40**
Tarih Eğitimi Bilim Dalı	3	5.55	1	1.85	**4**	**7.40**
Psikoloji	1	1.85		-	**1**	**1.85**
Tarım Ekonomisi Anabilim Dalı	1	1.85		-	**1**	**1.85**

Tablo 4'e göre eğitim alanında yapılmış toplumsal cinsiyet çalışmalarının anabilim/bilim dallarına göre dağılımına bakıldığı zaman en fazla Kadın Çalışmaları Anabilim Dalı 6 (%11.11), Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Bilim Dalı 4 (%7.40), Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı 4 (%7.40), Türkçe Eğitimi Bilim Dalı 4 (%7.40), Tarih ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı 4 (%7.40) olarak bulunmuştur. En fazla çalışmanın Kadın

Çalışmaları Anabilim Dalında olması, bu bilim dallının bu alanda daha kapsamlı çalışma yürütmesinden kaynaklanmaktadır.

Tablo 5: Eğitim Alanındaki Toplumsal Cinsiyet Çalışmalarının Araştırma Modellerine Göre Dağılımı

Model	Makale		Yl Tezi		Dr Tezi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Nicel Araştırma	11	13,09	9	10,71	1	1,19	**21**	**24,99**
Nitel Araştırma	4	4,76	7	8,33	2	2,38	**13**	**15,47**
Literatür Tarama	-		2	2,38	-		**2**	**2,38**
Olgubilim	-		-		1	1,19	**1**	**1,19**
Durum Çalışması	2	2,38	1	1,19	-		**3**	**3,57**
Tabakalı Örnekleme			1	1,19	-		**1**	**1,19**
Doküman Analizi	3	3,57	8	9,52	-		**11**	**13,09**
İçerik Analizi	5	5,95	3	3,57	-		**8**	**9,52**
Tarama Modeli	1	1,19	2	2,38	1	1,19	**4**	**4,76**
Öntest-Sontest Gruplu Model	-				1	1,19	**1**	**1,19**
Betimsel Analiz			2	2,38			**2**	**2,38**
Karma Model	1	1,19	2	2,38	2	2,38	**5**	**5,95**
Görüşme	2	2,38	1	1,19	-		**3**	**3,57**
Tamsayım Yöntem			1	1,19	-		**1**	**1,19**
Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi	-		1	1,19	-		**1**	**1,19**
Eleştirel Söylem Analizi			-		1	1,19	**1**	**1,19**
Belirtilmemiş	1	1,19	5	5,95	-		**6**	**7,14**

Tablo 5'de eğitim alanında yapılan toplumsal cinsiyet çalışmalarının araştırma modellerine göre dağılımı verilmiştir. Kategoriye ayırma işleminde çalışmalarda yöntem-model başlığı altında belirtilen başlıklar aynen alınmıştır. Tablo 5'e göre eğitim alanında toplumsal cinsiyete ilişkin çalışmalarda en fazla belirtilen araştırma modelleri; nicel araştırma 21 (%24,99) , nitel araştırma 13 (%15,47) , doküman analizi 11 (%13,09)'dir. Nicel araştırma modelinin fazla olmasının nedeni olarak araştırma grubu kapsamında çok daha fazla kişiye ulaşılması olarak gösterilebilir. Yapılan çalışmalarda öğrenci-öğretmen tutumlarının yoğunlukta olması bu durumu destekler niteliktedir. Nitel araştırma modeli ve doküman inceleme modelinin daha çok tercih edilmesinin nedeni özellikle mevcut çalışmaların incelenmesinde ve daha derin araştırmalarda bu modelin uygun görülmesi olarak açıklanabilir. Özellikle ders kitaplarının çokça çalışılması bu durumu destekler niteliktedir.

Tablo 5'e bakıldığı zaman en az çalışılmış modeller Olgubilim 1 (%1,19) Tabakalı Örnekleme 1 (%1,19), Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Model 1 (%1,19), Tamsayım Yöntem 1 (%1,19) Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi 1 (%1,19), Eleştirel Söylem Analizi 1 (%1,19)'dir. Belirtilmemiş model 6 (%7,14) olup, incelenen çalışmalarda yöntem-model başlığı ile açıklama verilmemiş veya net bir tanımlama yapılmamıştır.

Tablo 6: Eğitim Alanındaki Toplumsal Cinsiyet Çalışmalarının Örneklem Dağılımı

İncelenen Boyut	Makale		Yl Tezi		Dr Tezi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Üniversite Öğrencileri	13	15,47	7	8,33	-		**20**	**23,8**
İlköğretim Öğrencileri	1	1,19	3	3,57	2	2,38	**6**	**7,14**
Lise Öğrencileri	4	4,76	4	4,76	-		**8**	**9,52**
Okul Öncesi Öğrencileri	3	3,57	1	1,19	2	2,38	**6**	**7,14**
Öğrenci ve Öğretmenler	1	1,19	5	5,95	-		**6**	**7,14**
Öğretmen ve Okul Yöneticileri	-		2	2,38	1	1,19	**3**	**3,57**
Öğrenci Velileri	-		1	1,19	-		**1**	**1,19**
Ders Kitapları	7	8,33	14	16,66	1	1,19	**22**	**26,18**
Eğitim Programları	1	1,19	2	2,38	-		**3**	**3,57**
Eğitim Politikaları ve Sivil Toplum	-		2	2,38	-		**2**	**2,38**
Literatür İnceleme	-		-		1	1,19	**1**	**1,19**
Sosyal Bilgiler Eğitimi	1	1,19	-		1	1,19	**2**	**2,38**
Basın ve Eğitim	-		1	1,19	-		**1**	**1,19**
Kategori Dışı	1	1,19	1	1,19	1	1,19	**3**	**3,57**

Tablo 6'göre Türkiye'nin eğitim alanında toplumsal cinsiyet çalışmalarının örneklem dağılımına bakıldığı zaman, en fazla çalışılan alanını ders kitapları 22 (%26,18) oluşturmaktadır. Eğitim alanında yapılan çalışmalarda toplumsal cinsiyetin öğrencilerin üzerinde oluşturduğu etkinin araştırılması bakımından ders kitapları alanında çalışmaların yoğun olduğu görülmektedir. Bir diğer yoğun çalışılan örneklem üniversite öğrencileridir (%23,8). Yapılan çalışmalara bakıldığı zaman üniversite öğrenci ve öğretmenlerin toplumsal cinsiyete ilişkin tutumları çalışma konusu olarak ağırlıktadır. Yine okul öncesi, ilköğretim ve lise öğrencileri üzerinde yapılan çalışmalar 20 (%23,8) toplumsal cinsiyet algısının öğrenciler üzerinde oluşturduğu düşüncelerin ortaya çıkarılması amaçlamıştır. Bu da eğitimde yapılan çalışmaların okul, öğrenci, öğretmen ve ders kitapları üzerinde yoğunlaştığını göstermektedir.

Tablo 6'e göre en az çalışılan örneklemlere bakıldığında öğrenci velileri 1 (%1,19), literatür inceleme 1 (%1,19), basın ve eğitim 1 (%1,19) olduğu görülmektedir. Sosyal Bilgiler eğitiminde toplumsal cinsiyet 2 (%2,38) ile düşük oranda çalışılmıştır. Toplumsal cinsiyet çalışmalarının Sosyal Bilgiler' de daha çok ders kitaplarına ve öğretim programlarına yoğunlaştığından görülmektedir. Bu durumda, Sosyal Bilgiler alanında çalışma alanlarının eksikliğinin görülmesi gelecek araştırmalar için yön gösterici olması adına önem arz etmektedir.

3. Sonuç

Bu çalışmanın temel amacı Türkiye'de eğitim alanında toplumsal cinsiyete ilişkin yayımlanan makaleleri ve tezleri (yüksek lisans / doktora) belirli özelliklere göre inceleyerek ülkemizde toplumsal cinsiyet çalışmalarının eğitim boyutuna ilişkin genel bir görünüm ortaya koymaktır. Staton-Spicer ve Wulff (1984) "bir çalışma alanını tanımlamanın en uygun yolunun, o alanın araştırmalarını incelemek olduğunu, her disiplinin kendi ürünlerini periyodik olarak inceleme gereği ve zorunluluğu olduğunu" belirtmektedirler (Akt: Ozan ve Köse, 2014). Bundan dolayı yapılan çalışmaların incelenmesi gelecek araştırmalar için yol gösterici olacaktır. Bu amaç doğrultusunda bu araştırmada eğitim alanında toplumsal cinsiyete ilişkin Türkiye'de yayımlanan makale ve tezler yayın yılı, araştırmacıların cinsiyeti, modeli örneklem dağılımına göre incelenmiştir.

Eğitim'de yapılmış toplumsal cinsiyet çalışmalarının yayın yılına göre değerlendirdiğimiz zaman 2011 yılına kadar makale ve yüksek lisans tez çalışmalarının olduğu ancak doktora tezinin olmadığı görülmüştür. Eğitimde toplumsal cinsiyete ilişkin çalışmalar son yıllarda artış göstermiş, özellikle 2013-2018 yılları arasında

çalışmaların yoğunlukta olduğu görülmüştür. Araştırmacıların cinsiyetlerine bakıldığı zaman kadınların bu alanda yoğunlukta çalıştığı tespit edilmiştir.

Araştırma modeli olarak nicel araştırma ve nitel araştırma ve doküman analizi daha çok kullanılmıştır. Nicel araştırmanın tercih edilmesi daha genel sonuçlara ulaşmak için daha fazla kişiye ulaşılabilmesi ile açıklanabilir. Çalışmalarda üniversite öğrencileri ve öğretmenlerin örneklem olarak çokça kullanılması, toplumsal cinsiyetin eğitim boyutunu nasıl olduğunun ortaya çıkmasında etkili olduğu söylenebilir.

Yapılan çalışmaların üniversite ve anabilim/bilim dalları dağılımı incelendiğinde, Kadın Çalışmaları Anabilim Dalı olan üniversitelerde toplumsal cinsiyet çalışmalarının daha fazla yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan çalışmalarda örneklem dağılımına bakıldığı zaman ders kitapları, üniversite öğrencileri, ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri üzerinde yoğunlukla çalışıldığı görülmüştür. Ders kitapları üzerinde çalışmalarının daha çok yapılmasında, ders kitaplarının içerik ve görsellerinin öğrenciler üzerinde etkisi önemli olmuştur. Sosyal Bilgiler alanına bakıldığı zaman da toplumsal cinsiyete ilişkin çalışmalar bu alanda toplanmıştır. Sosyal Bilgiler alanında öğretim programları da son yıllarda çalışılmaya başlanmış olup, öğrenciler üzerinde çalışmalar daha azdır.

Eğitimde genel bir değerlendirme yapıldığında toplumsal cinsiyet çalışmalarının birbirinin bütünü olan öğretim programları ve ders kitapları, ilköğretim, orta öğretim ve üniversite öğrencileri, öğretmen tutumları açısından çalışıldığı görülmüştür. Değişen toplumsal cinsiyet tanımlamaları, yenilenen öğretim programları, dünyadaki gelişmeler de göz önüne alındığında toplumsal cinsiyetin eğitim boyutu ile ilgili makale ve tez çalışmalarının yanı sıra bu alanda birçok projenin devam edeceği söylenebilir.

Kaynakça

Adler, A. (1999). *Cinsiyetler arasında işbirliği*. İstanbul: Payel yayıncılık

Bora, A. (2005). *Kadınların sınıfı*. İstanbul: İletişim yayınları.

Butler, J. (2008). *Cinsiyet belası, feminizm ve kimliğin alt üst edilmesi*. (Çev. B. Ertür). İstanbul: Metis Yayınları

Çetin, D. ve Güler, S. (2018). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rolleri çerçevesinde liderlik kavramını algılama biçimleri. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*. *4*(2), 47-54.

Ecevit, Y. (2003). "Toplumsal cinsiyetle yoksulluk ilişkisi nasıl kurulabilir? Bu ilişki nasıl çalışılabilir?". *Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, 25*(4), 83-88.

Eğitim Sen, (2005). Eğitim işkolunda çalışan kadınların sorunları ve TİS talepleri. *Eğitim Sen 1. Kadın Kurultayı* (2-4 Temmuz 2004), Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

Gökcan, M. (2018). *Meslek seçiminde toplumsal cinsiyetin rolü: Bir ölçek geliştirme çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Göregenli, M. (2012). Temel kavramlar: önyargı, kalıpyargı ve ayrımcılık., K. Çayır, M. A. Ceyhan, (Ed.), *Ayrımcılık çok boyutlu yaklaşımlar içinde* (s.17-28). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yay.

Kırbaşoğlu, K. L. ve Eyüp, B. (2011). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında ortaya çıkan toplumsal cinsiyet rolleri üzerine bir inceleme. *ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 2*(3), 129-148.

Ozan, C. ve Köse, E. (2014). Eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırma eğilimleri. *Sakarya University Journal of Education*. *4*(1), 116-136

Okumuş, E. (2018). *Toplumsal cinsiyetin yeniden inşasında eğitimin rolü.* Yüksek Lisans Tezi. On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Taze, H. (2018). *Toplumsal cinsiyet perspektifinden bir sosyal bilgiler ünitesi tasarımı ve öğretimi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Veur, D., Vrethem, K., Titley, G., ve Toth, G. (2014). *Toplumsal cinsiyet konuşmaları*. (Çev. Ş. Kıymaz Bahçeci). İstanbul: Bilgi Üniversitesi.

World Health Organization. (2017). www.who.int: http://www.who.int/gender-equityrights/understanding/gender-definition/en/ Erişim tarihi: 05.04.2018.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H., (2006*). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6.Baskı), Ankara: Seçkin yayınları

Öğretmenlerin "Vatandaşlık Eğitimi" Kavramına İlişkin Metafor Algıları

Hülya Çelik[a], Müslüme Oral[b]

[a]Dr. Öğr. Üyesi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, Hendek/Sakarya: [b]Yüksek Lisans Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Hendek/Sakarya

Öz

Vatandaşlık eğitimi hem ulusal hem de küresel anlamda değerlendirilebilecek çok yönlü bir eğitimdir. Genel anlamda içinde bulunulan toplumun yapısına göre şekillenen vatandaşlık eğitimi okul düzeyinde yalnızca sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından değil her branştan farklı eğitim kademelerinde bulunan öğretmenler tarafından verilmektedir. Öğretmenlerin vatandaşlık eğitimine ilişkin algılarının da verdikleri eğitime etkisi olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın temel amacı öğretmenlerin vatandaşlık eğitimine yönelik bakış açılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesidir. Araştırma nitel bir çalışma olup olgu bilim deseninde tasarlanmıştır. Araştırma verileri 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul' da farklı lise ve ortaokullarda görev yapan ve çeşitli branşlarda ders veren 106 öğretmenden elde edilmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla açık uçlu bir anket formu hazırlanmış; araştırmaya katılan öğretmenlerden "Vatandaşlık eğitimi ……..ya benzer. Çünkü….." cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Vatandaşlık eğitimine ilişkin metaforlar "ulusal", "küresel" ve "diğer" olmak üzere üç boyutta kategorize edilmiştir. Öğretmenlerin ulusal vatandaşlık eğitimi kategorisinde en çok "ağaç", "fidan", "bina temeli", "güneş", "bayrak" metaforlarını ürettikleri saptanmıştır. Öğretmenler küresel vatandaşlık eğitimi kategorisinde en çok "gökkuşağı", "okyanus", "yağmur", "yeni doğan bebek" metaforlarını, diğer kategoride ise "sevgi", "karpuz", ve "hemze" metaforlarını üretmişlerdir. Öğretmenlerin oluşturdukları metaforların daha çok ulusal vatandaşlık eğitimi kategorisinde yoğunlaştığı, küresel vatandaşlık eğitimi kategorisinde değerlendirilebilecek daha az metaforun ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler:
Vatandaşlık, vatandaşlık eğitimi, öğretmenler.

1. Giriş

Vatandaşlık; teşkilatlanmış bir toplumda yaşayan fertlerin sosyal kurallarla belirlenmiş hak ve ödevlerine, insanların birbirlerine karşı görev ve sorumluluklarına, toplumdaki çeşitli kurum ve kuruluşlarla olan ilişkilerine ait bilgiler veren bir öğreti dalıdır (Duman, Karakaya, & Yavuz, 2001:7). Bir başka tanımda vatandaşlık ise siyasi anlamda bağımsız bir devlete ait olmak demektir. Devletin oluşturan temel yapılardan biri olan halkı, meydana getiren bireylere "vatandaş'' denir (Yılmaz,2002:109).

Marshall (2000) vatandaşlık kavramını üç farklı kategoride toplamıştır. Bunlar *medeni haklar, siyasal haklar ve sosyal haklar*dır. Bireysel özgürlük, konuşma özgürlüğü, mülk edinme ve sözleşme özgürlüğü gibi haklar medeni haklar içerisinde yerini almıştır. Siyasal karar alma sürecine seçme ve seçilme özgürlükleri de siyasal haklar içerisinde yerini alırken; eğitim hakkı, sosyal güvenlik gibi haklarda sosyal haklar içerisinde yerini almıştır. Anlatılan üç farklı kategori bireylerin vatandaş olma yolundaki inşa süreci olarak değerlendirilebilir.

Vatandaşlık eğitimi, öncelikle ailede başlayıp ve sonrasında okullarda devam eden birey ve toplum arasında oluşan bağ olarak ortaya çıkan hak ve sorumlulukların nasıl yerine getirileceği ve bireyleri topluma hazırlamak için gerekli bilgi, beceri ve değerlerin vatandaşlara öğretme eğitimidir (Akdağ ve Taşkaya, 2013). Vatandaşlık eğitimi hem ulusal hem küresel anlamda değerlendirilebilecek çok yönlü bir eğitimdir. Genel anlamda vatandaşlık eğitimi içinde bulunan toplumun yapısına göre şekillenir.

Vatandaşlık eğitimi ulus devletin siyasal egemenliği ve meşruiyetini yansıtmalı ve vatandaşın hak ve sorumluluklarına odaklanmalıdır. Vatandaşlık eğitiminin ulusal modeli ortaya çıktığı siyasal sistemden etkilenip bu sistemde şekillenmektedir. Böylece demokratik politikalarda vatandaşın haklarına ve

[a]Sorumlu yazar adresi: Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, Hendek/Sakarya
e-posta: hcelik@sakarya.edu.tr

sorumluluklarına etkin siyasal katılım için yeteneklerine yoğunlaşılırken; geleneksel monarşilerde odak noktası daha çok vatanperver uygulamalar ve dini ya da geleneksel değerler olmaktadır (Çelik, 2009: 22).

Küresel vatandaşlık eğitimi; daha adil, barışçı ve sürdürülebilir bir dünya için ahlaki anlayışı teşvik etme ve gelecek neslin akademik başarısını, mesleki yeterliliğini, ekonomik rekabetçiliğini geliştirmek gibi iki ana amacı birleştirmektedir (Schattle, 2008 aktaran Çolak, 2015: 39).

Osmanlı Devleti'ne bakıldığında II. Meşrutiyet dönemi ile vatandaşlık kavramının temelleri atılmış olup, 1856 yılında ilan edilen Islahat Fermanı ile "Tebaa" dan vatandaşa dönüşüm süreci başlamıştır. Bu dönüşümün okullarda yerini bulması ise 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesinin sağladığı ilköğretim çocuklarının toplumsallaşması ile başlayıp, 1908 sonrasında geleceğe yönelik vatandaş yetiştirme politikalarının belirlenmesi ile devam etmiştir (Üstel, 2016). 1913 tarihli ilkokulların ders müfredatına *Musahabat-ı Ahlakiyye* (Tarihiyye, Sıhhiyye ve Medeniyye) adıyla giren vatandaşlık eğitimi dersi 1922'de *Malumat-ı Medeniye,* 1924'te ise *Musahabat-ı Ahlakiyye ve Malumat-ı Vataniyye* adını almıştır. Vatandaşlık eğitimi 1927'de *Yurt Bilgisi*, 1948'de *Yurttaşlık Bilgisi*, 1985'te *Vatandaşlık Bilgileri* ve 1997'de *Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi* adı altında verilmiştir. 2005 yılındaki yeni öğretim programlarında Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji dersleri içinde bir ara disiplin olarak yer almıştır (Çelik, 2009: 27).

Türkiye'de vatandaşlık eğitimi ilkokuldan başlayarak eğitimin her kademesinde verilmekte olup doğrudan bir ders olarak ilkokul 4.sınıfta *İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi* dersi olarak okutulmaktadır. İlk ve ortaokul sosyal bilgiler dersi öğretim programında (2017) vatandaşlık eğitimi ile doğrudan ilgili olan "etkin vatandaşlık" öğrenme alanına yer verilmiştir. Vatandaşlık eğitimine dair pek çok beceri, değer ve kazanımlardan sosyal bilgiler programında söz edilmektedir. Sosyal hayata ilişkin birçok kazanım gibi vatandaşlık eğitimi ile ilgili kazanımların öğrencilere kazandırılmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin sorumluluğu vardır. Dışarıdan bakıldığında sosyal bilgiler dersi ve öğretmenleri vatandaşlık eğitiminin sorumlusu olarak algılanmaktadırlar fakat branş ayrımı yapılmaksızın her branştan farklı eğitim kademelerinde bulunan öğretmenler tarafından da verilmektedir. Demokratik toplumda öğrencilerin etkin vatandaş olmaları için gerekli bilgi, beceri ve değerleri kazandırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin olduğu kadar farklı branşlardaki öğretmenlerinde görev ve sorumlulukları vardır. Çünkü öğretmenler davranış ve tutumlarıyla da öğrencilere etkili birer örnek olmaktadırlar (Çelik, 2009).

Metaforlar yaşadığımız dünyayı algılama şeklimizi, kendimizi toplum içerisinde anlatmamızda ve başkalarıyla iletişim kurmamızda çoğunlukla başvurduğumuz, ancak kullanırken de pek farkına varmadığımız ifadelerdir. Metafor, bireylerin kendi iç dünyalarının farkına varmalarına yönelik güçlü bir zihinsel haritalama şekli olarak kullanılır (Arslan ve Bayrakçı, 2006: 206).

Metaforlar günlük yaşamdaki kullanmamızın yanında eğitim ve öğretimde de karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin, metaforları genellikle farklı fikirleri, kavramları ve daha çok soyut şeyleri ve karmaşık kavramları anlatmak için kullandıkları görülmektedir. Metaforlar, özellikle açıklanması zor olan bilimsel kavramların daha kolay öğrenilmesini sağlarlar. Metaforların eğitimdeki faydalarını saymakla bitmez. Bir kavramı kavrayış ve anlama şeklinin nasıl olduğunu metaforlar aracılığıyla öğrenmek açısından metaforların eğitimde önemli yararları vardır (Yalçın, 2018: 25).

Bu çalışma öğretmenlerin vatandaşlık eğitimine ilişkin algılarının da verdikleri eğitime etkisi olduğu bakımından önemlidir. Literatüre bakıldığında konuyla ilgili farklı çalışmalar mevcuttur. Taşdemir (2014) "Birleştirilmiş Sınıflar Hakkında Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri: Beklenti ve Metaforlar'' adlı makalesinde sınıf öğretmeni adaylarının ilk görev yeri ve öğretmenlik performans algıları ile birleştirilmiş sınıf üzerine oluşturdukları metaforlar ortaya çıkarmaya çalışılmıştır. Bu çalışma öğretmenler ile yapılmıştır. Yalçın (2018) '' Öğrencilerinin Demokratik Vatandaş Kavramına Bakış Açılarının Metaforlar Yoluyla İncelenmesi'' adlı tezi orta okul öğrencileri ile yapılmış, metaforlar 8 farklı kategori altında toplanmış ve öğrenciler demokratik vatandaş kavramı ile ilgili farklı metaforlar üretmişlerdir. Akhan, Kılıçoğlu ve Gedik, (2014) "Sosyal Bilgiler Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler ve Sosyal Bilimlere yönelik Metaforları'' adlı makalelerinde sosyal bilgiler öğretmenliği birinci sınıfa yeni başlayan öğretmen adayları ile çalışma yapılmış olup öğretmen adaylarının sosyal bilimler ve sosyal bilgiler hakkında olumlu metafor ürettikleri saptanmıştır. Özbaş, Aktekin (2013) "Tarih Öğretmen Adaylarının Tarih Öğretmenliğine İlişkin İnançlarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi" adlı makalelerinde; tarih öğretmen adaylarının, tarih öğretmenliğine ilişkin inançlarını metafor analizi yoluyla incelemeyi amaçlamışlardır. Öğretmen adayları ile yapılan bu çalışma da öğretmen adaylarının farklı metaforlar ürettikleri saptanmıştır ve bu metaforlar 6 temel metafor çerçevesinde değerlendirilmeye alınmıştır.

Bu araştırma da öğretmenlerin vatandaşlık eğitimine yönelik bakış açılarının metafor aracılığıyla belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır.

1 Öğretmenlerin vatandaşlık eğitimi kavramına ilişkin oluşturdukları metaforları nelerdir?
2 Öğretmenlerin vatandaşlık eğitimi kavramına ilişkin sahip oldukları metafor kategorileri nelerdir?

2. Yöntem

Öğretmenlerin vatandaşlık eğitimine yönelik bakış açıklarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesini inceleyen bu araştırma nitel araştırma desenlerinden biri olan olgu bilim deseninde tasarlanmıştır. Olgu bilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgu bilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul' da farklı lise ve ortaokullarda görev yapan ve çeşitli branşlarda ders veren 106 öğretmenden elde edilmiştir fakat 2 öğretmenden alınan veriler eksik ve anlamsız bulunmuştur. Çalışma grubuna ait bilgiler aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	(f)	(%)
Kadın	63	59,44
Erkek	43	40,56
Toplam	106	100,0

Tablo 1' de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 106 öğretmenlerin 63' ü (% 59,44) kadın, 43' ü (%40,56) erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 2: Katılımcıların Mezun Olduğu Fakülteye Göre Dağılımı

Fakülte	(f)	(%)
Eğitim Fakültesi	85	80
Fen Edebiyat Fakültesi	21	20
Toplam	106	100,0

Tablo 2' de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 106 öğretmenin 85'i (%80) eğitim fakültesi mezunu olup, 21'i (%20) fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmen olduğu görülmektedir.

Tablo 3: Katılımcıların Branşlara Göre Dağılımı

Branş	(f)	(%)
Sosyal Bilgiler	22	20,75
Türkçe	17	16,04
Matematik	11	10,38
Fen Bilimleri	9	8,5
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	7	6,60
Türk Dili ve Edebiyatı	6	5,66
Sınıf	4	3,77
Beden Eğitimi	4	3,77
Özel Eğitim	4	3,77
İngilizce	3	2,83
Müzik	3	2,83
Bilişim Teknolojileri	3	2,83
Fizik	2	1,89
Coğrafya	2	1,89
İHL Meslek Dersleri	2	1,89
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	2	1,89
Görsel sanatlar	2	1,89
Tarih	1	0,94
Okul Öncesi	1	0,94
Biyoloji	1	0,94
Toplam	106	100,0

Tablo 3' de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 106 öğretmenin 22'si sosyal bilgiler (%20,75), 17'si Türkçe (%16,04), 11'i Matematik (%10,38), 9'u Fen Bilimleri (%8,5), 7'si Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (%6,60), 6'sı Türk Dili ve Edebiyatı (%5,66), 4'ü Sınıf (%3,77), 4'ü Beden Eğitimi (%3,77), 4'ü Özel Eğitim (%3,77), 3'ü İngilizce (%2,83), 3'ü Müzik (%2,83), 3'ü Bilişim Teknolojileri (%2,83), 2'si Fizik (%1,89), 2'si Coğrafya (%1,89), 2'si İHL Meslek Dersleri (%1,89), 2'si Psikolojik danışmanlık ve Rehberlik (%1,89), 2'si Görsel Sanatlar (%1,89), 1'i Tarih (0,94), 1'i Okul Öncesi (0,94), 1'i Biyoloji (0,94) bölümüne mensup oldukları görülmektedir.

Tablo 4: Katılımcıların Deneyim Sürelerine Göre Dağılımı

Deneyim Süresi (Yıl)	(f)	(%)
24	1	0,94
21	1	0,94
16	1	0,94
14	1	0,94
12	2	1,88
11	3	2,83
10	4	3,77
8	1	0,94
7	1	0,94
6	3	2,83
5	10	10,6
4	14	13,2
3	14	13,2
2	30	28,3
1	20	18,8
Toplam	106	100,0

Tablo 4'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 106 öğretmenin deneyim sürelerine bakıldığında 1 yıllık deneyim süresine sahip olan 20 (%18,8) öğretmen, 2 yıllık deneyim süresine sahip olan 30 (%28,3) öğretmen, 3 yıllık deneyim süresine sahip olan 14 (%13,2) öğretmen, 4 yıllık deneyim süresine sahip olan 14 (%13,2) öğretmen, 5 yıllık deneyim süresine sahip olan 10 (%10,6) öğretmen, 6 yıllık deneyim süresine sahip olan 3 (%2,83) öğretmen, 7 yıllık deneyim süresine sahip olan 1 (%0,94) öğretmen, 8 yıllık deneyim süresine sahip olan 1 (%0,94) öğretmen, 10 yıllık deneyim süresine sahip olan 4 (%3,77) öğretmen, 11 yıllık deneyim süresine sahip olan 3 (%2,83) öğretmen, 12 yıllık deneyim süresine sahip olan 2 (%1,88) öğretmen, 14 yıllık deneyim süresine sahip olan 1 (%0,94) öğretmen, 16 yıllık deneyim süresine sahip olan 1 (%0,94) öğretmen, 21 yıllık deneyim süresine sahip olan 1 (%0,94) öğretmen, 24 yıllık deneyim süresine sahip olan 1 (%0,94) öğretmen olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada veri toplamak amacıyla açık uçlu bir anket formu hazırlanmış; araştırmaya katılan öğretmenlerden ''Vatandaşlık eğitimi…..ya benzer. Çünkü ….'' cümlesini tamamlanmaları istenmiştir. Araştırmada toplanan veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenleneceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Bu amaçla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizlerde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okura sunmaktır. Bu betimlemeler, açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşır (Yıldırım ve Şimşek,2006: 224).

Araştırma kapsamında katılımcılardan toplanan veriler öncelikle kodlanmıştır. Ortaya çıkan kodlar yani vatandaşlık eğitimine ilişkin metaforlar "ulusal'', "küresel'' ve "diğer'' olmak üzere üç boyutta kategorize edilmiştir. Vatandaşlık eğitimi ile öğrencilerin ulusal vatandaşlık anlayışlarının yanı sıra küresel vatandaşlık anlayışlarının da gelişimi hedeflenir. Vatandaşlık eğitiminin ulusal- küresel boyutu da programda öğrencilerin ulusal politik sisteme katılmalarına yardımcı olmak için yerel bilgi ve uygulamalı yeteneklere odaklanma, öğrencilerin ulusal ve küresel vatandaşlar olarak rolleri için daha çok bölgesel ve küresel konuları kapsaması üzerinde durur (Çelik, 2019: 26). Ulusal vatandaşlık eğitimi kavramında vatandaşın hak ve sorumlulukları, vatanperverlik, ulusal tarih ve ulusal kimliğin güçlendirilmesi gibi konulara vurgu yapılırken, küresel vatandaşlık eğitiminde ise evrensel insan hakları, bölgesel ve küresel düzeyde siyasal yapılar, dışa odaklanma gibi konulara vurgu yapılmaktadır (Çelik, 2019). Bu anlamda çalışma öğretmenlerin küresel ve ulusal vatandaşlık eğitimi ile ilgili algılarını ortaya koymak amacıyla küresel ve ulusal boyut olarak kategorize edilmiştir. Sonrasında oluşturulan kategorilere ait frekans ve yüzde değerleri bulunmuştur. Araştırmanın güvenirliğini sağlamak için, araştırmada ulaşılan 3 kategori altında verilen metaforların söz konusu kategoriyi temsil edip etmediğini belirlemek amacıyla metaforlar 2 alan uzmanının görüşüne başvurularak karşılaştırmalar yapılmıştır.

3. Bulgular

Tablo 5: Öğretmenlerin Vatandaşlık Eğitimi ile İlgili Metaforları

Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
Binanın temeli	5	Kültür	1	Karpuz	1
Fidan	4	Gül	1	Elma şekeri	1
Ağaç	4	Çocuk	1	Baharı yaşama	1
Bayrak	3	Fonksiyon	1	Formül	1
Güneş	3	Aile	1	Mama	1
Ağaç yetiştirme	2	Aidiyet	1	Nota	1
Ev	2	Dağın zirvesi	1	Can yeleği	1
Nefes	2	Işık	1	Makas	1
Puzzel	2	İnsan	1	Özgürlük	1
Gökkuşağı	2	İnsanlık	1	Lego oyunu	1
Demokrasi	1	Sebze	1	Sağlıklı beslenme	1
Anahtar	1	Temel ihtiyaçlar	1	Hemze	1
Toplum güzelliği	1	Eğitim sistemi ve milletin temeli	1	Çalar saat	1
Trafik kuralı	1	Eğitim	1	Mum	1
Su	1	Çanta	1	Kullanma kılavuzu	1
Kısır döngü	1	Boş bir kağıt	1	Karakter eğitimi	1
İnsan beyni	1	Bireyin aile içindeki söz hakkı	1	Kayaları kıran mucur fabrikası	1
Gökteki yıldızlar	1	Işık	1	Adalet, sorumluluk ve ahlak eğitimi	1
Yaşam sanatı	1	Trafik ışıkları	1	Robot yapmak	1
Tespih ipi	1	Kişinin kendi benliğini bulması	1	Ekmek	1
Okul	1	Ehliyet edinme eğitimi	1	Bahçıvanlık	1
Koro	1	Ortaklık kurma	1	Saat çarkı	1
Ardışık sayılar	1	Bireyin aileye olan görevini öğrenme	1	Profesyonel sporcu eğitimi	1
Aşı	1	Bir toplumun geleceğini şekillendirme	1	Okyanus	1
Medeniyet	1	Tohum	1	Damar	1
Günebakan	1	Kuş	1	Ali baba ve kırk haramiler masalındaki sihirli kapı	1
Türkçe	1	Bilgisayar işletimi	1	Yeni doğmuş bebek	1
Gökyüzü	1	Sevgi	1	Yağmur	1
Anayol	1				
Toplam				104	

Tablo 5′ de görüldüğü gibi araştırma grubunda yer alan toplam da 104 katılımcı tarafından 85 farklı metafor üretilmiştir. Öğretmenler tarafından vatandaşlık eğitimi kavramına ilişkin en çok üretilen metaforlar (f=5) ′′binanın temeli′′, (f=4) ′′fidan′′, (f=4) ′′ağaç′′, (f=4) ′′bayrak′′, (f=3) ′′güneş′′ metaforları oldukları saptanmıştır. Bunların dışında kalan metaforların daha az üretilmiş olduğu görülmektedir.

Tablo 6: Öğretmenlerin Vatandaşlık eğitimi kavramına ilişkin sahip oldukları metafor kategorileri

Kategoriler	Metafor adeti	f	%
ULUSAL			
Binanın temeli (5), Fidan (4), Ağaç (4), Güneş (3), Bayrak (3), Ağaç yetiştirme (2), Ev (2), Nefes (2), Puzzel (2), Makas (1), Demokrasi (1), Anahtar (1), İnsanlık (1), Toplum güzelliği (1), Su (1), Trafik kuralı (1), Kısır döngü (1), İnsan beyni (1), Yaşam sanatı (1), Okul (1), Tespih ipi (1), Koro (1), Ardışık sayılar (1), Aşı (1), Günebakan (1), Türkçe (1), Elma şekeri (1), Baharı yaşama (1), Gökteki yıldızlar (1), Formül (1), Mama (1), Nota (1), Can yeleği (1), Ortaklık kurma (1) Özgürlük (1), Lego oyunu (1), Sağlıklı beslenme (1), Çalar saat (1), Medeniyet (1), Kayaları kıran mucur fabrikası (1), Karakter eğitimi (1), Kullanma kılavuzu (1), Mum (1), Adalet, sorumluluk ve ahlak eğitimi (1), Kültür (1), Gül (1), Robot (1), Çocuk (1), Fonksiyon (1), Aidiyet (1), Aile (1), Dağın zirvesi (1), Işık (1), İnsan (1), Sebze (1), Temel ihtiyaçlar (1), Eğitim sistemi ve milletin temeli (1), Tohum (1), Eğitim (1), Bireyin aile içindeki söz hakkı (1), Çanta (1), Boş bir kağıt (1), Trafik ışıkları (1), Işık (1), Kişinin kendi benliğini bulması (1), Ehliyet edinme eğitimi (1), Bireyin aileye olan görevini öğrenme (1), Bir toplumun geleceğini şekillendirme (1), Ali baba ve kırk haramiler masalındaki sihirli kapı (1),	69	87	83,65
KÜRESEL			
Kuş (1), Yağmur (1), Yeni doğmuş bebek (1) Ekmek (1), Bahçıvanlık (1), Saat çarkı (1) Profesyonel sporcu eğitimi (1), Okyanus (1) Damar (1), Gökyüzü (1), Gök kuşağı (2) Anayol (1), Bilgisayar işletimi (1)	13	14	13,46
DİĞER			
Sevgi (1), Karpuz (1), Hemze (1)	3	3	2,88
Toplam	85	104	100,0

Araştırmaya 106 katılımcı katılmıştır fakat 2 katılımcının verileri anlamsız olduğu için tabloya eklenmemiştir. Metafor olarak tanımlanamayan verilere ise aşağıda yer verilmiştir.

İnsanlığın kendi kural ve değerlerinin geçmişte yaşanan kural ve değerler arasında köprü kurması (1)

Toprağın ürün vermesi için hazır hale getirmek (1)

Tablo 6′ ya göre 104 katılımcı tarafından 85 farklı metafor geliştirilmiştir. Bu metaforlar üç boyutta kategorize edilmiştir. Buna göre ulusal vatandaşlık eğitimi kategorisinde 87 katılımcı tarafından toplamda 69 farklı metafor üretilmiştir. Öğretmenler tarafından en çok üretilen metaforlar (5 metafor, %4,7) ''binanın temeli'', (4 metafor, %3,7) ''fidan'', (4 metafor, %2,8) ''ağaç'', (3 metafor, %2,8) ''bayrak'', (3 metafor, %2,8) ''güneş'' metaforlarını ürettikleri saptanmıştır. Ulusal vatandaşlık eğitimi kategorisinde öğretmenlerin açıklamalarına örnekler aşağıda yer verilmiştir.

(Ö1)'' *Vatandaşlık eğitimi ağaç yetiştirmeye benzer. Çünkü ağaca suyunu verirsen ve iyi bakarsan o kadar güzel meyveler verir. Vatandaşı da nasıl eğitirsen sana faydalı görevlerde bulunur.''*

(Ö8)'' *Vatandaşlık eğitimi binanın temeline benzer. Çünkü nasıl ki bir binanın zemininin sağlamlık durumu fazla ise bina da o kadar güçlü olur. Vatandaşlık eğitimi toplumun, milletin en temel unsurlarından biridir. Vatandaşlar bir ülkenin toplumsal yapısını, yaşam kalitesini belirler. Bu amaç doğrultusunda her eğitimcinin en temel amacı toplumun beklentilerini iyi kavramış, milletine faydalı olma bilincini taşıyan bireyler yetiştirmek olmalıdır. Bunun içinde tarihini iyi bilen, milli duyguları güçlü eğitimcilerin yetiştirdiği aynı duygulara sahip vatandaşlara ihtiyacımız vardır.''*

(Ö25)'' *Vatandaşlık eğitimi fidana benzer. Çünkü o fidanı ne kadar iyi yetiştirip büyütürsen vatanına o derece faydalı olur.''*

(Ö30)'' *Vatandaşlık eğitimi güneşe benzer. Çünkü nasıl ki güneş dünyayı aydınlatır, dünyaya ışık saçarsa vatandaşlık eğitimi de toplumun gelişmesine, ilerlemesine yön verir ve ışık olur.''*

Tablo 6′ ya göre küresel vatandaşlık eğitimi kategorisinde 14 katılımcı tarafından 13 farklı metafor üretilmiştir. Bu kategoride öğretmenler tarafından üretilen metaforlar (2 metafor, %0,94) ''gök kuşağı'' 1 metafor, (%0,94) ''kuş'', (1 metafor, %0,94) ''yağmur'', (1 metafor, %0,94) ''yeni doğmuş bebek'', (1 metafor, %0,94) ''ekmek'', (1 metafor, %0,94) ''bahçıvanlık'', (1 metafor, %0,94) ''saat çarkı'', (1 metafor, %0,94) '' profesyonel sporcu eğitimi'', (1 metafor, %0,94) ''okyanus'', (1 metafor, %0,94) ''damar'', (1 metafor, %0,94) '' gökyüzü'', , (1 metafor, %0,94) ''anayol'', (1 metafor, %0,94) ''bilgisayar işletimi'' metaforlarını üretmişlerdir. Küresel vatandaşlık eğitimi kategorisinde öğretmenlerin açıklamalarına örnekler aşağıda yer verilmiştir.

(Ö5)''*Vatandaşlık eğitimi yağmura benzer. Çünkü yağmurun yağdığı yerler çölleşmekten kurtulur.''*

(Ö42)'' *Vatandaşlık eğitimi gökkuşağına benzer. Çünkü bütün renkleri iç içe sunar.''*

(Ö93)'' *Vatandaşlık eğitimi bir anayola benzer. Çünkü bütün yolların buluştuğu en temel, en gerekli ve sürekli kullanılan yöndür.''*

Tablo 6' ya göre diğer kategorisinde 3 katılımcı tarafından 3 farklı metafor üretilmiştir. Bu kategoride öğretmenler tarafından üretilen metaforlar (1 metafor, %0,94)''hemze'', (1 metafor, %0,94)''karpuz'', (1 metafor, %0,94)''sevgi'' metaforlarını üretmişlerdir. Diğer kategorisinde öğretmenlerin açıklamalarına örnekler aşağıda yer verilmiştir.

(Ö85)'' *Vatandaşlık eğitimi sevgi benzer. Çünkü özen ister. Zaman ister, sabır ve özveri ister.''*

(Ö26)'' *Vatandaşlık eğitimi hemzeye benzer. Çünkü bulunduğun yere göre karakter değiştirirsin. Nabza göre şerbet verirsin.''*

(Ö13)'' *Vatandaşlık eğitimi karpuza benzer. Çünkü dıştan vurusun sesi tok gelir. Görünüşü güzeldir ama; içini kesersin tatsız tuzsuz yenilemeyecek bir meyve çıkar.''*

Araştırma da metafor olarak tanımlanamayan 2 veri ise şunlardır: İnsanlığın kendi kural ve değerlerinin geçmişte yaşanan kural ve değerler arasında köprü kurması, toprağın ürün vermesi için hazır hale getirmek. Bu verilere tablo 6' nın sonunda da yer verilmiştir.

4. Sonuç

Bu araştırma da öğretmenlerin vatandaşlık eğitimine yönelik bakış açılarının metafor aracılığıyla belirlenmesi amaçlanmıştır. Vatandaşlık eğitimi toplumun yapısına göre şekillenmekte olup okul düzeyinde vatandaşlık eğitimi sadece sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından verilmeyip farklı kademelerde bulunan diğer tüm branş öğretmenleri tarafından verilmektedir. Öğretmenlerin vatandaşlık eğitimine ilişkin algılarının verdiği eğitime etkisi olduğu bilinmekte olup öğretmenler öğrencileri tarafından rol model alınmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda öğretmenlerin vatandaşlık eğitimi kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar incelendiğinde, toplam 85 farklı metafor oluşturdukları tespit edilmiştir. Öğretmenler tarafından oluşturulan metaforlar 3 farklı boyutta kategorize edilmiştir. Bu üç farklı kategori ulusal küresel ve diğer olmak üzere ayrılmıştır. Üretilen metaforların bina temeli, ağaç, fidan, bayrak, güneş metaforlarında yoğunlaştıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin vatandaşlık eğitimi kavramı ile ilgili oluşturdukları metaforlar üç farklı kategoride incelendiğinde farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Ulusal, küresel ve diğer kategorilerinde öğretmenlerin oluşturdukları metaforlar şu şekildedir. Ulusal kategoride toplamda 87 katılımcı 69 farklı metafor üretilmiştir. Küresel kategoride 14 katılımcı 13 farklı metafor üretmiştir. Diğer kategorisinde 3 katılımcı 3 farklı metafor üretmiştir. Öğretmenlerin ulusal vatandaşlık eğitimi kategorisinde en çok ''bina temeli'', ''ağaç'', ''fidan'', ''bayrak'', ''güneş'' metaforlarını ürettikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin küresel vatandaşlık eğitimi kategorisinde en çok ''gök kuşağı'', ''okyanus'', ''yağmur'', ''yeni doğan bebek'', ''ekmek'','' bahçıvanlık'', ''saat çarkı'', ''profesyonel sporcu eğitimi'', ''bilgisayar işletimi'', ''gökyüzü'', ''anayol'', ''damar'' ve ''kuş'' metaforlarını ürettikleri saptanmıştır. Diğer kategorisinde ise ''sevgi'', ''karpuz'' ve ''hemze'' metaforlarını üretmişlerdir. Öğretmenlerin oluşturdukları metaforların daha çok ulusal vatandaşlık eğitimi kategorisinde yoğunlaştığı, küresel vatandaşlık eğitimi kategorisinde değerlendirebilecek daha az metaforun ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler daha çok vatandaşlık eğitiminin ulusal boyutuna vurgu yaparken adalet, hak, sorumluluk, ulusal tarih ve görev gibi kavramlara vurgu yapmanın yanı sıra vatan, millet, vatanseverlik, bayrak ve toprak gibi birleştirici ve bütünleştirici duygulara vurgu yapmışlar ve katılımcılar oluşturdukları metaforlar ile kendi varlıklarını, kendi ülkelerini düşünmüşlerdir. Araştırma sonuçlarında vatandaşlık eğitimi bayrağa, aidiyete ve tespih ipine benzetilmiş ve burada öğretmenler milli birlik ve beraberlik vatan sevgisi duyguları ile hareket etmişlerdir. Bu sonuç Ergen' in (2006) Vatanseverlik toplumları, kültürleri ve kültür çevrelerini bir araya getiren; koruyup geliştiren etkiye sahip; toplumsal yanı yüksek olan bir kavramdır (Ergen, 2006: 150), Yalçın (2018) Birlikte yaşamanın bir sonucu olarak dayanışma, insanlar arasında yardımlaşmayı ve birliktelik duygusunu geliştirir. Birlik ve beraberlik insanları bir arada tutan en önemli öğedir sonuçları ile paralellik göstermektedir. Birlik ve beraberlik duygusu ile geçmişteki birikim geleceğe doğru aktarılır. Öğretmenler vatandaşlık eğitimini nefese benzeterek aslında insanın yaşamak için ihtiyaç duyduğu temel gereksinime değinmiştir. Yine öğretmenler vatandaşlık eğitiminin aileden başlanarak alındığına ve okulda devam edip yaşam boyu sürdüğüne değinmişlerdir. Öğretmenlerin küresel vatandaşlık eğitimi boyutuna daha az vurgu yaptıkları tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilere bakıldığında öğretmenlerin ulusal vatandaşlık eğitimiyle ilgili daha fazla metafor üretirken küresel vatandaşlık eğitimiyle

ilgili daha az metafor ürettikleri saptanmıştır. Diğer kategorisinde ise 3 öğretmenin 3 farklı kategori ürettikleri görülmüş olup bu kategoriler tanılandırılamamıştır. 2 öğretmenden alınan veriler ise anlamlandırılamadığı için metafor olarak kabul edilmemiş ve bu verilere tablo 6' nın sonunda yer verilmiştir.

Kaynakça

Akdağ, H. ve Taşkaya, M. (2011). *Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitiminin Sosyal Bilgiler Öğretimindeki Yeri. Sosyal Bilgilerin Temelleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık

Arslan, M. ve Bayrakçı, M. (2006). Metaforik Düşünme ve Öğrenme Yaklaşımının Eğitim-Öğretim Açısından İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 100-108.

Akhan, Kılıçoğlu ve Gedik, (2014). Sosyal Bilgiler Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler ve Sosyal Bilimlere Yönelik Metaforları. *Turkish Studies* volume: 9, issue: 8,73-90.

Çelik, H. (2009). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık eğitiminin bugünkü durumu ve geleceğine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Çelik, H. (2019). *Vatandaşlık eğitimi üzerine*. İstanbul: Kriter Yayıncılık.

Çolak, K. (2015). *Sosyal bilgiler ile vatandaşlık ve demokrasi eğitimi derslerinde küresel vatandaşlık eğitimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Duman, T., Karakaya, N., & Yavuz, N. (2001). *Vatandaşlık Bilgisi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Ergen, G. (2006). Eleştirel- Bilinçli Sevgi Eğitimi. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(12), 144- 152.

Marshall, T. H. ve Bottomore, T. (2000). *Yurttaşlık ve toplumsal sınıflar*. Ankara: Gündoğan Yayınları.

Özbaş, A. (2013). Tarih öğretmen adaylarinin tarih öğretmenliğine ilişkin inançlarinin metafor analizi yoluyla incelenmesi, *18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 221-234.

Taşdemir (2014). Birleştirilmiş sınıflar hakkında sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri: Beklenti ve metaforlar. *Turkish Studies*, 9 (2), 1459-1475.

Üstel, F. (2016). *Makbul vatandaşın peşinde*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Yalçın, G. (2018). *Öğrencilerinin Demokratik Vatandaş Kavramına Bakış Açılarının Metaforlar Yoluyla İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H., (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6.Baskı), Ankara: Seçkin Yayınları .

Yılmaz, D. (2002). *Vatandaşlık Bilgisi* (2. Baskı), Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.

Formasyon Öğrencilerinin Uzaktan Eğitimde Hizmet Kalitesine Yönelik Düşüncelerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

İbrahim Duman[a*], Mehmet Uysal[b], Mehmet Barış Horzum[c]

[a] *Hakkari Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Hakkari – Türkiye;* [b,c] *Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Hendek – Türkiye*

Öz

Bu çalışmanın amacı, pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin pedagojik formasyonda uzaktan eğitim ile ilgili servis kalitesine yönelik düşüncelerinin cinsiyet, bir işte çalışıp çalışmama ve daha önce internet üzerinden böyle bir eğitim alıp almama durumları açısından incelemektir. Araştırmada tarama modellerinden kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiş 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde pedagojik formasyon eğitimine devam etmekte olan toplam 455 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak Shaik ve diğ. (2006) tarafından geliştirilen "Çevrimiçi Uzaktan Eğitim Programlarının Hizmet Kalitesi" ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanmış versiyonu olmadığı için, ölçek maddeleri uzman görüşleri alınarak ve çeviri ters çeviri yapılarak Türkçeye çevrilmiştir. DFA analizi ile ölçeğin yapı geçerliliğine bakılmıştır. Ölçeğin güvenirliği için iç tutarlılık katsayısına bakılmış ve Cronbach alfa değeri .934 olarak bulunmuştur. Ölçek öğretimsel hizmet kalitesi, yönetim ve idare ve iletişim olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Araştırmada sonucunda iletişim faktörüne yönelik cinsiyete göre anlamlı bir farklılık yok iken, erkek öğrencilerin öğretimsel hizmet kalitesi, yönetim ve idare faktörlerine yönelik puanları kadın öğrencilerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada ikinci olarak bir işte çalışıp çalışmama ve daha önce böyle bir eğitim alıp almama değişkenlerine göre verilen uzaktan eğitimin hizmet kalitesine yönelik üç faktör için de anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler :
Uzaktan eğitim, hizmet kalitesi, karma öğrenme, cinsiyet, pedagojik formasyon,

1. Giriş

İnternet teknolojisi ve akıllı telefonlar gibi mobil cihazlardaki hızlı gelişmeler günümüzde internet kullanımını göz ardı edilemeyecek derecede arttırmıştır. Mart 2019 internet kullanım oranlarını incelendiğinde dünyada %56.8 2 oranında internet kullanımı göze çarpmaktadır. Bu oran her yıl artış göstermektedir. 2000-2018 yılları arasında dünyadaki internet kullanım oranındaki artış %1052 olarak tespit edilmiştir. Bu oran ülkemizde %68.4'e Avrupa'da ise %89.4'lere kadar ulaşmıştır. (Internet World Stats, 2019).

Teknolojideki bu gelişmeler uzaktan eğitim kullanım alanını genişletmektedir. Özellikle lisans düzeyinde, üniversitelerin kendilerine özgü uzaktan eğitim platformları ya da Moodle, Balckboard gibi öğrenme yönetim sistemleri ile uzaktan eğitim faaliyetleri gerçekleştirdikleri görülmektedir. Örneğin dünyanın en kalabalık ülkesi olan Çin'de eğitim bakanlığının yayınlamış olduğu istatistiklere göre MOE (2016) tarafından yayımlanan istatistiklere göre, Çin'de çevrimiçi yükseköğrenime kayıt olma oranları, 2004 ve 2016 arasında 2.37 milyondan 6.45 milyona yükselmiştir. Öğrenci sayısının tüm yükseköğretim sistemindeki payı %11,9'dan % 17,4'e yükselmiştir (Zawacki-Richter, 2019). Allen ve Seaman (2015) ABD'de uzaktan eğitime katılan öğrenci sayısının yılda yaklaşık %3,9 oranında artış gösterdiğini ifade etmiştir. ABD'de 2015 yılında yaklaşık altı milyon öğrenci en az bir tane uzaktan eğitim kursu almıştır (Allen ve

* Sorumlu yazar adresi: Hakkari Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Hakkari - Türkiye
e-posta: ibrahimduman@hakkari.edu.tr

Seaman, 2015). Bunun yanında sadece üniversitelerde değil kitlesel açık öğrenme kursları ile Edx, Coursera gibi platformlar üzerinden yüzlerce kurs organize edilmekte ve binlerce insan uzaktan eğitim almaktadır.

Uzaktan eğitimin bu denli artış gösterip geniş bir alanda kullanılmasına rağmen birçok araştırmacı uzaktan eğitime kuşkuyla yaklaşmaktadır (Allen, Seaman, Lederman ve Jaschik, 2012; Lowenthal ve Hofges, 2015; Jaschik ve Lederman, 2014; Delbanco, 2013). Uzaktan eğitimin geleneksel yüz yüze eğitim kadar iyi olmadığı hep sorgulanmaktadır (Allen ve diğ., 2012). Bu tartışmalar uzaktan eğitimde kalitenin önemini daha fazla gün yüzüne çıkarmaktadır.

Kaliteli bir uzaktan eğitim gerçekleştirilebilmesi için öğrenci katılımı oldukça önemlidir. Dixson (2015) uzaktan eğitimde başarının elde edilebilmesi için öğrencilerin katılımının olmazsa olmaz olduğunu, öğrencilerin aktif katılım göstermemeleri süreçte izole edilmiş hissetmelerine neden olacağının altını çizmiştir. Öğrencilerin katılımı ve memnuniyeti sunulan uzaktan eğitimin hizmet kalitesi ile doğrudan ilgilidir (Shaik, Love ve Pinegar, 2006). Kaliteyi hizmet sunulan uzaktan eğitim ortamında neticelerinde fark yaratacak düzeyde olumlu olacaktır. (Shaik, 2005). Sadece öğrencilerin süreç sonundaki öğrenme çıktılarını değil, aynı zamanda süreç boyunca eğitim hizmetlerinin nasıl verildiğine ilişkin algılarını değerlendirmek de faydalıdır.

Bu araştırmanın amacı, pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin pedagojik formasyonda uzaktan eğitim ile ilgili servis kalitesine yönelik düşüncelerinin cinsiyet, bir işte çalışıp çalışmama ve daha önce internet üzerinden böyle bir eğitim alıp almama durumları açısından incelemektir.

2. Yöntem

Bu araştırma kesitsel tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Kesitsel araştırmalarda betimlenecek değişkenler tek seferde ölçülür (Büyüköztürk vd., 2017).

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiş 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde pedagojik formasyon eğitimine devam etmekte olan toplam 455 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada bu grubun seçilmesinin nedeni ilgili grubun eş zamanlı çevrimiçi öğrenme ile ders almalarıdır. Uygun örnekleme yöntemi çevrimiçi öğrenmede öğrenciden veri toplamanın temel olduğu bir örnekleme yöntemidir.

2.2. Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak Shaik ve diğ. (2006) tarafından geliştirilen "Çevrimiçi Uzaktan Eğitim Programlarının Hizmet Kalitesi" ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanmış versiyonu olmadığı için, ölçek maddeleri uzman görüşleri alınarak ve çeviri ters çeviri yapılarak Türkçeye çevrilmiştir. Ölçeğin güvenirliği için iç tutarlılık katsayısına bakılmış ve cronbach alfa değeri. 934 olarak bulunmuştur. Ölçek öğretimsel hizmet kalitesi, yönetim ve idare ve iletişim olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır.

2.3. Veri Toplanması ve Analizi

Veriler eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde pedagojik formasyon eğitimine devam etmekte olan öğretmen adaylarına araştırmacılar tarafından yüzyüze uygulanmıştır. Anket doldurulmadan önce öğrencilere çalışma ile ilgili bilgilendirme yapılarak yalnızca anketi doldurmayı kabul eden gönüllü öğrencilerden veriler toplanmıştır.

Verilerin analizinde öncelikle normallik varsayımı karşılayıp karşılanmadığına bakılmıştır. Normallik varsayımı karşılandığı için parametrik istatistikler kullanılmaya karar verilmiştir. Araştırmada değişkenlere yönelik ilişkisiz örneklemler için t-testi kullanılmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

Bu kısımda sırasıyla cinsiyet, daha önce böyle bir eğitim alıp almama durumu, bir işte çalışıp çalışmama durumları değişkenleri açısından incelenmiştir. Uzaktan eğitim deneyimine ilişkin bulgulara tablo 1 de sunulmuştur.

Tablo 1. Formasyon öğrencilerinin cinsiyetlerine göre uzaktan eğitim hizmet kalitesine yönelik algı düzeylerine ilişkin t –Testi sonuçlar

Faktörler	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	sd	t	P
Öğretimsel hizmet kalitesi	Erkek	64	38,2344	5,75627	434	2,631	,009
	Kadın	372	35,7634	7,12143			
Yönetim ve idare	Erkek	64	32,9375	7,03026	434	2,545	,011
	Kadın	372	30,2554	7,90795			
İletişim	Erkek	64	8,3438	2,81841	434	,657	,512
	Kadın	372	8,1022	2,70076			

Tablo 1 incelendiğinde araştırmada kullanılan Çevrimiçi Uzaktan Eğitim Programlarının Hizmet Kalitesi ölçeğinin alt boyutlarına yönelik cinsiyet değişkenine göre iletişim (t=,657) açısından istatistiki olarak anlamlı farklılık olmadığı ($p>0.05$) görülmektedir. Öğretimsel hizmet kalitesi açısından (t= 2,631), yönetim ve idare açısından (2,545) ise anlamlı farklılık olduğu ($p<0.05$) görülmektedir. Erkek öğrencilerin öğretimsel hizmet kalitesi, yönetim ve idare faktörlerine yönelik puanları kadın öğrencilerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 2. Formasyon öğrencilerinin daha önce böyle bir eğitim alıp almama durumlarına göre uzaktan eğitim hizmet kalitesine yönelik algı düzeylerine ilişkin t –Testi sonuçlar

Faktörler	UE Deneyim	N	$\bar{x}$	S	sd	t	P
Öğretimsel hizmet kalitesi	Evet	189	35,5979	6,90183	429	-1,386	,167
	Hayır	242	36,5413	7,09862			
Yönetim ve idare	Evet	189	30,9365	7,88927	429	,740	,460
	Hayır	242	30,3719	7,84299			
İletişim	Evet	189	8,2857	2,59968	429	,956	,339
	Hayır	242	8,0331	2,81352			

Tablo 2 incelendiğinde araştırmada kullanılan ölçeğin alt boyutlarına yönelik cinsiyet değişkenine göre öğretimsel hizmet kalitesi (t=-1,386), yönetim ve idare (t=,740) ve iletişim (t=,956) açısından istatistiki olarak anlamlı farklılık olmadığı ($p>0.05$) görülmektedir.

Tablo 3. Formasyon öğrencilerinin çalışma durumlarına göre uzaktan eğitim hizmet kalitesine yönelik algı düzeylerine ilişkin t –Testi sonuçlar

Faktörler	Çalışma Durumu	N	$\bar{x}$	S	sd	t	P
Öğretimsel hizmet kalitesi,	Evet	317	36,0915	6,97290	433	0,09	,993
	Hayır	118	36,0847	6,95477			
Yönetim ve idare	Evet	317	30,5300	8,02704	433	-4,25	,671
	Hayır	118	30,8898	7,34240			
İletişim	Evet	317	8,1893	2,83884	433	,825	,410
	Hayır	118	7,9492	2,27528			

Tablo 3 incelendiğinde araştırmada kullanılan ölçeğin alt boyutlarına yönelik çalışma durumu değişkenine göre öğretimsel hizmet kalitesi (t=0,09), yönetim ve idare (t=-4,25) ve iletişim (t=,825) açısından istatistiki olarak anlamlı farklılık olmadığı (p>0.05) görülmektedir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Yapılan analizler sonucunda iletişim faktörüne yönelik cinsiyete göre anlamlı bir farklılık yok iken, erkek öğrencilerin öğretimsel hizmet kalitesi, yönetim ve idare faktörlerine yönelik puanları kadın öğrencilerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada ikinci olarak bir işte çalışıp çalışmama ve daha önce böyle bir eğitim alıp almama değişkenlerine göre verilen uzaktan eğitimin hizmet kalitesine yönelik üç faktör için de anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Gelecekte yapılacak araştırmalarda;

- Bundan sonraki çalışmaları uzaktan eğitimde hizmet kalitesi pedagojik formasyon gibi sertifika programları dışında geniş uzaktan eğitim hizmeti alan, diploma programlarında, katılımcılar ile yapılabilir.
- Diploma programlarındaki yapılan uzaktan eğitimlerde boylamsal çalışmalarla hizmet kalitesindeki algı değişimi incelenebilir.
- Araştırmada cinsiyet, Uzaktan eğitim deneyimi ve çalışma durumu bağımsız değişken olarak seçilmiştir. Bundan sonraki çalışmalarda yaş, sosyo ekonomik durum, teknoloji kullanım becerisi gibi bağımsız değişkenler ile çalışmalar yapılabilir. Ayrıca algılanan hizmet kalitesinin başarı, tutum, memnuniyet vb. bağımlı değişkenlere etkisini incelemeyen çalışmalarda yapılabilir.

Kaynakça

Allen, E. and Seaman, J. (2015) Online Report Card – Tracking Online Education in the United States, 2015. Online learning consortium.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Atıf İndeksi, 1-360.

Delbanco, A. (2013, March). MOOCs of hazard. New Republic. Retrieved from http://www.newrepublic.com/article/112731/moocs-will-online-education-ruinuniversity-experience

Dixson, M. D. (2015). Measuring student engagement in the online course: The Online Student Engagement Scale (OSE). Online Learning, 19(4).

Lowenthal, P., & Hodges, C. (2015). In search of quality: Using Quality Matters to analyze the quality of massive, open, online courses (MOOCs). The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 16(5).

Jaschik, S., & Lederman, D. (2014). The 2014 Inside Higher Ed Survey of Faculty Attitudes on Technology: A study by Gallup and Inside Higher Ed. Inside Higher Ed.

Shaik, N. (2005). Marketing Distance Learning Programs & Courses: A Relationship Marketing Strategy. Online Journal of Distance Learning Administration , 8(2).

Shaik, N., Lowe, S., & Pinegar, K. (2006). DL-sQUAL: A multiple-item scale for measuring service quality of online distance learning programs. Online Journal of Distance Learning Administration, 9(2), 201-214.

Zawacki-Richter, O. (2019). Open and Distance Education in Asia, Africa and the Middle East. Springer.

Formasyon Öğrencilerinin Sorgulama Topluluğu Algıların Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Mehmet Barış Horzum[a*], İbrahim Duman[b], Mehmet Uysal[c]

[a, c] *Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Hendek – Türkiye;* [b] *Hakkari Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Hakkari – Türkiye*

Öz

Bu çalışmanın amacı, pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin sorgulama topluluğu algılarının cinsiyet, yaş, internet kullanım becerileri, uzaktan eğitim görmeye yönelik istekleri ve internet kullanım süreleri durumları açısından incelemektir. Araştırma tarama modeline uygun olarak yürütülmüştür. Araştırmada tarama modellerinden kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiş Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde pedagojik formasyon eğitimine devam etmekte olan toplam 457 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak Arbaugh ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilen ve Horzum ve Uyanık (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan "Sorgulama Topluluğu Ölçeği" kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, sorgulama topluluğu ölçeğinin üç faktörü arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Yaş değişkeni ile üç alt faktör arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Internet kullanım sürelerine yönelik yapılan analizde ise bütün faktörler arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Internet kullanım becerileri ele alındığında ise anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Internet kullanım becerisinin düşük olduğu görülen öğrencilerin algılarının da düşük olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitime yönelik isteklilik analiz edildiğinde ise tekrar uzaktan eğitim almak isteyen katılımcılarda pozitif yönde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler :
Sorgulama topluluğu, yaş, geçmiş deneyim, pedagojik formasyon

1. Giriş

İnternet Modern teknolojilerdeki hızlı gelişmeler, internet teknolojilerinin ve mobil teknolojileri gibi araç gereçlerin gelişimini de önemli derecede arttırmıştır. Bireysel kişisel akıllı telefonları ile kaliteli ve hızlı bir şekilde istedikleri zaman istedikleri yerde internet ortamına bağlanma olanakları dikkate değer şekilde gelişmiştir. Bu durum uzaktan eğitim uygulamalarının da kullanım alanlarının ve çeşitliliğinin artmasına sebep oluştur. ABD' de Allen ve Seaman'ın (2011)tarafından kaleme alınan raporda, 2002 yılında toplam ders toplam ders kayıtlarının %9,6'sını oluşturan uzaktan eğitim derslerinin oranının 2010 yılında %31,3'e ulaştığı görülmektedir. Allen ve Seaman (2015) yılında yaptıkları çalışmada ise ABD'de uzaktan eğitime katılan öğrenci sayısının yılda yaklaşık %3,9 oranında artış gösterdiğini ifade etmişlerdir. Dünyanın en gelişmiş ülkelerinden biri olan ABD uzaktan eğitime olan ilgilin her yıl giderek arttığını görülmektedir. Dolaysıyla dünyada benzer artışın olduğu ve olacağını söylemekte mümkündür.

Uzaktan eğitim uygulamalarındaki artış bu alanda yapılan çalışmaların artmasına da vesile olmuştur. Buna rağmen uzaktan eğitimin yeterince başarılı olmadığı birçok araştırmacı tarafından vurgulanmıştır (Allen, Seaman, Lederman ve Jaschik, 2012; Olpak ve Çakmak, 2014; Jaschik ve Lederman, 2014; Öztürk, 2015; Horzum 2015).

[*] Sorumlu yazar adresi: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Hendek, Sakarya - Türkiye
e-posta: mhorzum@sakarya.edu.tr

Uzaktan eğitimde yeni denilebilecek modellerden bir tanesi de sorgulama topluluğu (ST) modelidir. Modelin temellerinin Garrison, Anderson ve Archer (2000) çevrim içi öğrenme ortamında daha kaliteli öğrenme çıktıları elde etmek gayesi ile ortaya atıldığını söylemek mümkündür. Yapılandırmacı ve işbirliçi öğrenme yaklaşımını temel alan ST öğrencilerin öğrenmelerini yapılandırdıkları bilişsel bulunuşluk, içinde bulundukları ortamda kendilerini ifade edebilmeleri ve grup üyeleri ile etkileşim kurabilmelerini sağlayan sosyal bulunuşluk, ve bu iki sürecin tasarımını ve yönetilmesini içeren öğretimsel bulunuşluk olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Bu üç boyuttun kesişimi ile etkili öğrenme çıktıları elde edilebilmektedir (Garrison ve Anderson, 2003; Garrison ve Arbaugh,2007; Vaughan ve Garrison,2005).

Bilişsel bulunuşluk (BB), öğrenenlerin içinde bulundukları iletişim ortamında anlamlar oluşturabilme ve pekiştirebilme ölçüsüdür (Garrison ve diğerleri, 2001). Sosyal bulunuşluk (SB), katılımcıların, bulundukları topluluk içerisinde kendilerini sosyal ve duyusal olarak tanımlama yeterliliği olarka ifade edilmiştir (Garrison, v.d., 2000). Öğretimsel bulunuşluk (ÖB), öğrenenlerin bulundukları ortamda nitelikli öğrneme çıktıları elde edebilmeleri için bilişsel ve sosyal süreçlerin tasarlanması ve (Anderson ve diğerleri, 2001).

Bu çalışmanın amacı, pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin sorgulama topluluğu algılarının cinsiyet, yaş, internet kullanım becerileri, uzaktan eğitim görmeye yönelik istekleri ve internet kullanım süreleri durumları açısından incelemektir.

2. Yöntem

Bu araştırma kesitsel tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Kesitsel araştırmalarda betimlenecek değişkenler tek seferde ölçülür (Büyüköztürk vd., 2017).

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiş 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde pedagojik formasyon eğitimine devam etmekte olan toplam 457 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada bu grubun seçilmesinin nedeni ilgili grubun eş zamanlı çevrimiçi öğrenme ile ders almalarıdır. Uygun örnekleme yöntemi çevrimiçi öğrenmede öğrenciden veri toplamanın temel olduğu bir örnekleme yöntemidir.

2.2. Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak Arbaugh ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilen ve Horzum ve Uyanık (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan "Sorgulama Topluluğu Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek Sosyal bulunuşluk (Social Presence), Bilişsel bulunuşluk (cognitive presence) Öğretimsel bulunuşluk (teaching presence), olmak üzere 3 boyuttan oluşmaktadır.

2.3. Veri Toplanması ve Analizi

Veriler eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde pedagojik formasyon eğitimine devam etmekte olan öğretmen adaylarına araştırmacılar tarafından yüzyüze uygulanmıştır. Anket doldurulmadan önce öğrencilere çalışma ile ilgili bilgilendirme yapılarak yalnızca anketi doldurmayı kabul eden gönüllü öğrencilerden veriler toplanmıştır.

Verilerin analizinde öncelikle normallik varsayımı karşılayıp karşılanmadığına bakılmıştır. Normallik varsayımı karşılandığı için parametrik istatistikler kullanılmaya karar verilmiştir. Araştırmada değişkenlere yönelik ilişkisiz örneklemler için t-testi kullanılmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

Bu kısımda sırasıyla cinsiyet, yaş, internet kullanım becerileri, uzaktan eğitim görmeye yönelik istekleri ve internet kullanım süreleri açısından incelemektir. Cinsiyete ilişkin bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Formasyon öğrencilerinin cinsiyetlerine göre sorgulama topluluğu algı düzeylerine ilişkin t –Testi sonuçlar

Faktörler	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	sd	t	P
Öğretimsel Bulunuşluk	Erkek	63	51,0159	10,61875	428	2,595	,010
	Kadın	367	47,3025	10,47159			
Sosyal Bulunuşluk	Erkek	63	35,0159	6,34618	428	3,263	,001
	Kadın	367	31,8501	7,23734			
Bilişsel Bulunuşluk	Erkek	63	46,3492	8,67915	428	2,798	,005
	Kadın	367	42,7984	9,40629			

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin öğretimsel (t=2.595), sosyal (3.263) ve bilişsel (2.798) bulunuşluk düzeyleri cinsiyetlerine göre istatistiki olarak anlamlı farklılık göstermiştir (p<.05). Araştırmaya katılan öğrencilerden erkeklerin öğretimsel, sosyal ve bilişsel bulunuşluk düzeylerinin kadınlara göre anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmada ikinci olarak uzaktan eğitime yönelik istekliliğe ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo2. Formasyon öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik istekliliğe göre sorgulama topluluğu algı düzeylerine ilişkin t –Testi sonuçlar

Faktörler	UE istek	N	$\bar{x}$	S	sd	t	P
Öğretimsel Bulunuşluk	Evet	306	49,2680	9,39899	416	3,955	,000
	Hayır	112	44,0446	12,76848			
Sosyal Bulunuşluk	Evet	306	33,4739	6,34895	416	5,226	,000
	Hayır	112	28,9554	8,30542			
Bilişsel Bulunuşluk	Evet	306	44,6144	8,19406	416	4,226	,000
	Hayır	112	39,6786	11,32263			

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin öğretimsel (t=3.955), sosyal (5.226) ve bilişsel (4.226) bulunuşluk düzeyleri uzaktan eğitime yönelik istekliliğe göre istatistiki olarak anlamlı farklılık göstermiştir (p<.05). Araştırmaya katılan öğrencilerden uzaktan eğitime yönelik istekliliği olanların öğretimsel, sosyal ve bilişsel bulunuşluk düzeylerinin uzaktan eğitime yönelik isteklilikleri olmayanlara göre anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmada üçüncü olarak internet kullanım seviyesine ilişkin bulgular Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Formasyon öğrencilerinin internet kullanım seviyesine göre sorgulama topluluğu algı düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçlar

İnternet kullanım seviyesi		N	Sıra ortalaması	X2	sd	p	Fark kaynağı
Öğretimsel Bulunuşluk	Kötü	19	157,97	10.008	3	.019	Kötü-Çok iyi
	Orta	179	213,76				
	İyi	186	213,14				
	Çok İyi	47	259,30				
Sosyal Bulunuşluk	Kötü	19	161,66	16.585	3	.001	Kötü-Çok iyi
	Orta	179	202,49				Orta-Çok iyi
	İyi	186	219,59				İyi-Çok iyi
	Çok İyi	47	275,23				
Bilişsel Bulunuşluk	Kötü	19	200,18	7.988	3	.046	Kötü-Çok iyi
	Orta	179	205,50				Orta-Çok iyi
	İyi	186	216,13				
	Çok İyi	47	261,88				

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin öğretimsel (X^2=10.008), sosyal (16.585) ve bilişsel (7.988) bulunuşluk düzeyleri internet kullanım seviyelerine göre istatistiki olarak anlamlı farklılık göstermiştir (p<.05). Araştırmaya katılan öğrencilerden internet kullanım seviyeleri çok iyi olanların öğretimsel bulunuşluk düzeyleri internet kullanım seviyeleri kötü olanlara göre yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında öğrencilerden internet kullanım seviyeleri çok iyi olanların sosyal bulunuşluk düzeylerinin internet kullanım seviyeleri kötü, orta ve iyi olan öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerden internet kullanım seviyeleri çok iyi olanların bilişsel bulunuşluk düzeylerinin internet kullanım seviyeleri kötü ve orta olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada son olarak sorgulama topluluğu algısı bileşenlerinin kendi arasında ve internet kullanım süresi ve yaş ile arasındaki ilişkiye yönelik bulgular Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. Formasyon öğrencilerinin sorgulama topluluğu algısı bileşenlerinin kendi arasında ve internet kullanım süresi ve yaş ile arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon sonuçlar

	1	2	3	4	5
(1) Öğretimsel Bulunuşluk	1	,789**	,760**	,191**	-,031
(2) Sosyal Bulunuşluk		1	,825**	,221**	,016
(3) Bilişsel Bulunuşluk			1	,192**	,015
(4) Yaş				1	-,171**
(5) İnternet kullanım seviyesi					1

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin sorgulama topluluğu algısı bileşenlerinin kendi arasındaki ilişkileri incelendiğinde pozitif yönlü yüksek düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur. Bu durum sorgulama topluluğu bileşenlerinin birinin gelişmesinin diğerlerinin gelişmesine destek olduğunu gösterecek biçimdedir. İkinci olarak araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları ile sorgulama topluluğu bileşenleri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bulgu yaş arttıkça sorgulama topluluğu bileşenlerinin de arttığını göstermektedir. Bunun yanında internet kullanım süresi ile sorgulama topluğu bileşenleri arasında istatistiki olarak anlamlı ilişki olmadığı bulunmuştur.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin sorgulama topluluğu algılarının cinsiyet, yaş, internet kullanım becerileri, uzaktan eğitim görmeye yönelik istekleri ve internet kullanım süreleri durumları açısından incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerden erkeklerin öğretimsel, sosyal ve bilişsel bulunuşluk düzeylerinin kadınlara göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. İkinci olarak araştırmaya katılan öğrencilerin bilişsel bulunuşluk düzeyleri uzaktan eğitime yönelik istekliliğe göre istatistiki olarak anlamlı farklılık göstermiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerden uzaktan eğitime yönelik istekliliği olanların öğretimsel, sosyal ve bilişsel bulunuşluk düzeylerinin uzaktan eğitime yönelik isteklilikleri olmayanlara göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Üçüncü olarak araştırmaya katılan öğrencilerden internet kullanım seviyeleri çok iyi olanların öğretimsel bulunuşluk düzeyleri internet kullanım seviyeleri kötü olanlara göre yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında öğrencilerden internet kullanım seviyeleri çok iyi olanların sosyal bulunuşluk düzeylerinin internet kullanım seviyeleri kötü, orta ve iyi olan öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerden internet kullanım seviyeleri çok iyi olanların bilişsel bulunuşluk düzeylerinin internet kullanım seviyeleri kötü ve orta olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sorgulama topluluğu bileşenlerinin birinin gelişmesinin diğerlerinin gelişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. İkinci olarak araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları arttıkça sorgulama topluluğu bileşenlerinin de arttığını göstermektedir. Bunun yanında internet kullanım süresi ile sorgulama topluğu bileşenleri arasında istatistiki olarak anlamlı ilişki olmadığı bulunmuştur. Bu bulgular ışığında aşağıdaki öneriler sunulabilir;

- Bundan sonraki çalışmaları uzaktan eğitimde soruglama topluluğu algısının pedagojik formasyon gibi sertifika programları dışında geniş uzaktan eğitim hizmeti alan, diploma programlarında, katılımcılar ile yapılabilir.
- Diploma programlarındaki yapılan uzaktan eğitimlerde boylamsal çalışmalarla sorgulama topluluğu algısı değişimi incelenebilir.
- Araştırmada cinsiyet, yaş, internet kullanım becerileri, uzaktan eğitim görmeye yönelik istekleri ve internet kullanım süreleri değişken olarak seçilmiştir. Bundan sonraki çalışmalarda sosya ekomomik durum, çalışma durumu, gibi değişkenler ile ilgili çalışmalar yapılabilir. Ayrıca sorgulama topluluğu algısının başarı, tutum, memnuniyet vb. bağımlı değişkenlere etkisini incelemeyen çalışmalarda yapılabilir.

Kaynakça

Allen, E. and Seaman, J. (2015) Online Report Card – Tracking Online Education in the United States, 2015. Online learning consortium.

Allen, I. E., Seaman, J., Lederman, D., & Jaschik, S. (2012). Digital faculty: professors, teaching, and technology. Washington: Inside Higher Ed, Babson Survey Research Group, and Quahog Research Group.

Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D.R. ve Archer, W. (2001). Assessing Teaching Presence in a Computer Conferencing Context. Journal of Asynchronous Learning Networks, 5(2), 1-17.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Atıf İndeksi, 1-360.

Garrison, D. R. (2009). Communities of inquiry in online learning. Encyclopedia Of Distance Learning. P. L. Rogers (Editor). (Second ed.), s. 352-355. Hershey, PA: IGI Global.

Garrison, D. R. ve Anderson, T. (2003). E-Learning In The 21st Century: A Framework For Research And Practice. London: Routledge/Falmer.

Garrison, D. R. ve Arbaugh, J. B. (2007). Researching the Community of Inquiry Framework: Review, Issues, and Future Directions. The Internet and Higher Education, 10(3), 157–172.

Garrison, D. R., Anderson, T. ve Archer W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. American Journal of Distance Education, 15(1), 7-23.

Garrison, D. R., Anderson, T., Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer Conferencing in Higher Education. The Internet and Higher Education, 2(2-3), 87-105.

Horzum, M. B. (2015). Online learning students` perceptions community of inquiry based on learning outcomes and demographic variables. Croatian Journal of Education, 17(2), 535-567.

Horzum, M. B., & Uyanik, G. K. (2015). An Item Response Theory Analysis of the Community of Inquiry Scale. International Review of Research in Open and Distributed Learning, 16(2), 206-226.

Jaschik, S., & Lederman, D. (2014). The 2014 Inside Higher Ed Survey of Faculty Attitudes on Technology: A study by Gallup and Inside Higher Ed. Inside Higher Ed.

Olpak, Y. Z. ve Kılıç-Çakmak, E. (2014). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında farklı geribildirim stratejilerinin öğrencilerin sosyal bilişsel ve öğretimsel bulunuşluk algıları ile akademik başarılarına etkisi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 15(2), 243-261

Öztürk, E. (2015). Facebook as a new communıty of inquıry environment: an investigation in terms of academic achievement and motivation. Journal of Baltic Science Education,14(1).

Vaughan, N. ve Garrison, D.R. (2005). Creating Cognitive Presence In A Blended Faculty Development Community. *The Internet And Higher Education, 8*(1), 1–12.

Documentary Analysis for Identifying the Factors Influencing Information Literacy among Thai Undergraduate Students

Sumalee Bhornchareon[a], Sasipimol Prapinpongsakorn[b], Wawta Techataweewan[c*]

[a,b,c] *Information Studies Program, Faculty of Humanaities, Srinakharinwirot University, Bangkok, Thailand*

Abstract

The purpose of this poster was to identify the influencing factors on the information literacy of Thai undergraduate students. The documentary research concerned the academic sources, libraries, and online databases. Content analysis was necessary to synthesize the factors of IL and consisted of three factors such as personal characteristics, learning environment, and self-directed learning. The personal characteristics included gender, year of study, GPA, and field of study. The learning environment included the IL course, library usage, ICT facilities, and faculty staff. The aspect of self-directed learning consisted of self-motivation, self-monitoring, and self-modification. Therefore, the IL factors framework developed the questionnaire to assess the information literacy following of undergraduate students in accordance with the standards of IFLA information literacy competencies.

Keywords:
Information literacy, documentary analysis, Thai undergraduate students

1. Introduction

The term of information literacy was first used in 1974 by Paul Zurkowski, the former President of the US Information Industry Association for the National Commission for Libraries and Information Science (NCLIS) which he talked about the need for people to become information literate if they were to survive and compete in an emerging Information Society (UNESCO, 2007, p. 1). Information literacy refers to a set of abilities requiring individuals to recognize when information is needed and have the abilities to locate, evaluate, and use effectively the needed information (Association of College and Research Libraries, 2000). Information literacy is a concept that is largely discussed in the context of higher education and becoming applied in specific academic disciplines (Campbell, 2004; Williams, 2008). Nowadays, 21st-century literacies included information literacy skill. It was known how to learn and know that students needed to behave as if it were a lifelong learning skill (Trilling & Fadel, 2009). In the past, the students used the library as a primary source for their research. In the information era, the information increases enormously and spreads wildly via the Internet. Today, students first turn to Google, Internet information sources and social media instead of libraries. The Internet may be convenient for students, but that familiarity does not necessarily enhance their information literacy skills. The students must access and process information efficiently. The students need the skills essential to succeed in higher education.

2. Objective

There are many research works related to the undergraduate students' information literacy either in Thailand and aboard. Most of the works studied the evaluation of information literacy using Information Literacy Competency Standards for Higher Education for the criterion. Some research results revealed that Thai students were at a medium level of information literacy skills. This research aimed to analyze the literature involved in the factors influencing the information literacy skills of undergraduate students.

* Corresponding author address: Information Studies Program, Faculty of Humanaities, Srinakharinwirot University, Bangkok, Thailand
E-mail: [a]mawe_bhorn@hotmail.com [b]sasipimol@g.swu.ac.th [c]walta@g.swu.ac.th

3. Methodology

The documentary research method was conducted to analyze the variables of the research works and to synthesize the factors effected to the students' information literacy skills. The documents came from searching through the academic sources, libraries and online databases. Content analysis was necessary to synthesize and categorized the factors of IL to three groups such as personal characteristics, learning environment, and self-directed learning.

4. Results

The factors that predicted generalized success in terms of undergraduate students as opposed to terms of success in information literacy and identified in many studies. The factors of the study could be categorized into the following three groups:

4.1 Personal Characteristics

Personal characteristics consisted of gender, year of study, GPA and field of study (Baggia et al, 2016; Bartol et al., 2017; Chaum, 2014; Chominthachak, 2016; Detlor, Julien, Serenko, & Booker, 2010; Heangrat, Sajanan, & Jermprayong, 2017; Lanning & Mallek, 2017; Mamak, 2010; Ogunlan, Oshinaike, Akinbode, & Okunoye, 2013; Petermanec, & Sebjan, 2017; Pholkla, 2007; Pranimit, 2009; Sirirat, 2011; Supan, Phoongat, & Supakwanit, 2013; Tiemmuang, 2011; Virachat, 2012; William & Evan, 2008). The characteristics of undergraduate students included their attributes as the physical, studying and functional individuals that describe and categorize differences in terms of their information literacy skills.

4.2 Learning Environments

Learning environments consisted of an IL course, library usage, ICT facilities, and faculty staff (Detlor et al., 2010; Japakiya, Khomkaew, & Maso, 2014; Jarusawat, Wongjumrat, & Kulchan, 2013; Lanning & Mallek, 2017; Mamak, 2010; Ogunlana et al., 2013; Supan, Phoongat, & Supakwanit, 2013; Tiemmuang, 2011; Virachat, 2012). The learning environments have enhanced the skills of the students by taking an IL course, mostly used as a general education course for first-year students and the support from the faculty staff as well as the library usage and Internet facilities.

4.3 Self-Directed Learning

Self-directed learning consisted of self-managing, self-monitoring, and self-modifying (Alfaifi, 2016; Bangphuphamon, 2016; Charoenchim, Khantiya, Charoenchim, & Samakkhi, 2012; El-Gilany & Abusaad, 2013; Alfaifi, 2016; Lee, Yeung, Ip, 2517; Ouchariyapitak, Chavakhanyankoon, Wisitwongsakorn, & Leelayan, 2016; Phodong, 2017; Soliman & Shailh, 2015; Sun, Xie, & Anderman, 2018; Tekkol & Demirel, 2018; Wannaprapa, 2015; Yuan, Williams, Fang, & Pang 2012). Self-management refers to the ability to identify the significance of and being inclined to approach tasks with a sense of clarity about the outcomes, a strategic plan, and necessary data, and then drawing from past experiences, anticipating success indicators, and creating alternatives for accomplishment. Self-monitoring refers to sufficient self-knowledge about what works, establishing conscious metacognitive strategies to alert the perceptions for in-the-moment indicators of whether the strategic plan worked or not, and to assist in the decision-making processes regarding alterations to the plan and choosing the right actions and strategies. Self-modification refers to the reflection, evaluation, analysis, and constructing meaning from experience and applying the learning to future activities, tasks, and challenges (Costa, & Kallick, 2004, p. 6).

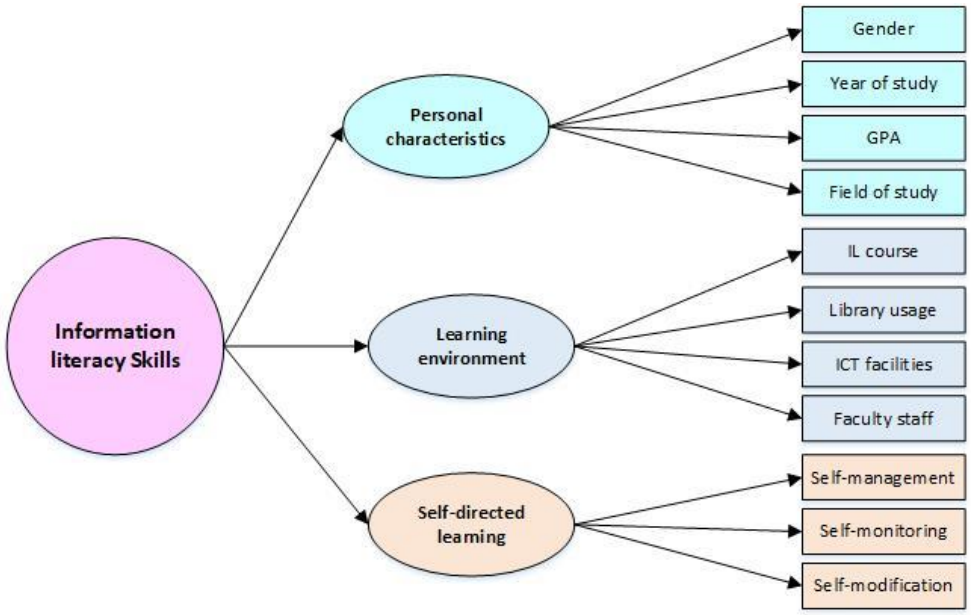


Figure 1: Framework of Information Literacy Factors for Undergraduate Students

5. Further Study

The IL factors framework was also used to develop the questionnaire to confirm the factors of the information literacy of undergraduate students following the IFLA information literacy standards, including 1) Access: The user accesses information effectively and efficiently; 2) Evaluation: The user evaluates information critically and competently; and 3) Use: The user applies or uses information accurately and creatively (Lau, 2006, pp. 16-17).

References

Amornsiripong, W. (2518). Information literacy of undergraduate students, Nakhon Pathom Rajabhat University. *Journal of Information Science, 36* (3), 42-66. (In Thai)

Baggia, A., Žnidaršič, A., Borštnar, M. K., Puciar, A., Šorgo, A., Bartol, T. … Dolničzr, D. (2016). Factors influencing the information literacy of students: Preliminary analysis. In *29th Bled eConference Digital Economy, June 19-22, 2016, Bled, Slovenia* (pp. 617-631). Bled, Slovenia: Association for Information Systems.

Bangphuphamon, K. (2016). The development of the instructional model in the classroom and the self-directed learning to promote analytical thinking ability of undergraduate students (Doctoral dissertaton). King Mongkut's University of Technology North Bangkok, Bangkok, Thailand. (In Thai)

Bartol, T., Dolnicar, D., Podgornik, B. B., Rodic, B., & Zoranovic, T. (2017). A comparative study of information literacy skill performance of students in agricultural sciences. *Journal of Academic Librarianship, 44*(3), 374-382.

Campbell, S. (2004). Defining information literacy in the 21st Century. In *World Library and Information Congress, 22-27 August 2004, Buenos Aires, Argentina* (pp. 1-9). Retrieved from https://archive.ifla.org/IV/ifla70/papers/059e-Campbell.pdf

Charoenchim, S., Khantiya, T., Charoenchim, Satit, & Samakkhi, U. (2012). *Self-directed learning ability of pre-service teacher students in Faculty of Education and Development Sciences, Kasetsart University*. Bangkok: Kasetsart University. (In Thai)

Chaum, N. (2014). *Information literacy skills of undergraduate students of Chandrakasem Rajabhat University.* Bangkok: Chandrakasem Rajabhat University. (In Thai)

Chominthachak, A. P. (2016). *Information literacy behavior for undergraduate students of Dhurakij Pundit University*. Bangkok: Dhurakij Pundit University. (In Thai)

Costa, L., & Kallick, B. (2004). *Assessment strategies for self-directed learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Detlor, B., Julien, H., Serenko, A., & Booker, L. (2010). *Factors affecting student learning outcomes of information literacy instruction*. Retrieved from https://www.academia.edu/14423843Factors_affecting_ student_learning_outcomes_of_information_literacy_instruction

Alfaifi, M. S. (2016). *Self-directed learning readiness among Undergraduate students at Saudi Electronic University in Saudi Arabia* (Doctoral dissertation). University of South Florida Scholar, FL.

Heangrat, P., Sajanan, C., & Jermprayong, S. (2017, January-June). Information literacy of undergraduate students of Rajabhat University. *Journal of the Thai Library Association, 11*(1), 33-47. (In Thai)

Japakiya, N., Khomkaew, C., & Maso, S. (2014). *The development of information literacy skills of higher education students in the three southern border provinces*. Yala: Yala Rajabhat University. (In Thai)

Jarusawat, P., Wongjumrat, P. & Kulchan, T. (2013). *Information literacy behavior of students at Chiang Mai University*. Chiang Mai: Chiang Mai University. (In Thai)

Lanning, S., & Mallek, J. (2017). Factors influencing information literacy competency of college students. *The Journal of Academic Librarianship, 43*, 443-450.

Lau, J. (2006). *IFLA guidelines on informational literacy for lifelong learning*. Retrieved from http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-en. pdf

Lee, C. C., Yeung, P. A. S., & Ip, T. (2017, July). University English language learners' readiness to use computer technology for self-directed learning. *System, 67*, 99-110.

Mamak, C. (2010). Business information literacy of undergraduate students in Faculty of Business Administration of private universities in Bangkok area (Master's thesis). Srinakharinwirot University, Bangkok, Thailand. (In Thai)

Ogunlana, E. K., Oshinaike, A. B., Akinbode, R. O., & Okunoye, O. (2013). Students' perception, attitude and experience as factors influencing learning of information literacy skills in public universities in Ogun State, Nigeria. *Information and Knowledge Management, 3*(5), 127-134.

Ouchariyapitak, D., Chavakhanyankoon, S., Wisitwongsakorn, P., & Leelayan, S. (2016). *Student self-learning behavior of Faculty of Home Economics Technology, Rajamangala University of Technology Phra Nakhon*. Bangkok: Rajamangala University of Technology Phra Nakhon. (In Thai)

Petermanec, Z., & Sebjan, U. (2017). Evaluation components of information literacy in undergraduate students in Slovenia: An experimental study. *Library & information Science Research, 39*(1), 69-75

Phodong, A. (2017). *The development of self-directed learning management model to promote the ability of learning design of teacher students of Rajabhat universities* (Doctoral dissertation). Naresuan University, Phitsanulok, Thailand. (In Thai)

Pholkla, M. (2007). *Information literacy of first year undergraduate students at Prince of Songkla University, Pattani Campus* (Master's thesis). Prince of Songkla University, Pattani, Thailand. (In Thai)

Pranimit, S. (2009). *Information literacy of first year undergraduate students at Srinakharinwirot University* (Master's thesis). Srinakharinwirot University, Bangkok, Thailand. (In Thai)

Sinnoi, M., & Kathong, A. (2018, January-April). Information literacy of Ubon Ratchathani University's students. *TLA Research Journal, 5*(1), 82-92. (In Thai)

Sirirat, S. (2011). *Information literacy of undergraduate students, Faculty of Education, Songkhla Rajabhat University* (Master's thesis). Sukhothai Thammathirat Open University, Nonthaburi, Thailand. (In Thai)

Soliman, M., & Al-Shaikh, G. (2015). Readiness for self-directed learning among first year Saudi medical students: A descriptive study. *Pakistan Journal of Medical Sciences, 31*(4), 799-802.

Soliman, M., & Al-Shaikh, G. (2015). Readiness for self-directed learning among first year Saudi medical students: A descriptive study. *Pakistan Journal of Medical Sciences, 31*(4), 799-802.

Sun, Z., Xie, K., & Anderman, L. H. (2018). The role of self- regulated learning in students' success in flipped undergraduate math courses. *The lnternet and Higher Education, 36*, 41-53.

Supan, S., Phoongat, W., & Supakwanit, N. (2013). *Information literacy of students of Rajamangala University of Technology Isan, Kalasin Campus*. Kalasin: Rajamangala University of Technology Isan. (In Thai)

Tekkol, I. A., & Demirel, M. (2018). *An Investigation of Self-Directed Learning Skills of Undergraduate Students. Frontiers in Psychlogy, 9*. Retrieved from https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/ PMC6265596

Tiemmuang, P. (2011). *Information literacy of undergraduate students at Rajamangala University of Technology Tawan-Ok, Chakrapongphuwanat Campus*. Bangkok: Rajamangala University of Technology Tawan-Ok. (In Thai)

Trilling, B. & Fadel, C. (2009). 21*st Century skills: Learning for life in our times*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

UNESCO. (2007). *Understanding information literacy: A Primer*. Paris: Author.

Virachat, J. (2012). *Learning factors affecting information literacy skills of undergraduate students at Dhurakij Pundit University* (Master's thesis). Burapha University, Chonburi, Thailand. (In Thai)

Wannaprapa, T. (2015). *Teaching styles to develop data synthesis skills by self-directed learning through social media for undergraduate students* (Doctoral dissertation). Burapha University, Chonburi, Thailand. (In Thai)

Williams, M. H., & Evans, J. J. (2008). Factors in information literacy education. *Journal of Political Science Education, 4*(1), 116-130.

Yuan, H. B., Williams, B. A., Fang, j. B., & Pang, D. (2012). Chinese baccalaureate nursing students' readiness for self-directed learning. *Nurse Education Today 32*, 427-431.

Information Literacy Skills Assessment of Fine Arts Students

Laddawan Usaengthong[a], Sasipimol Prapinpongsakorn[b], Wawta Techataweewan[c]*

[a,b,c] *Information Studies Program, Faculty of Humanaities, Srinakharinwirot University, Bangkok, Thailand*

Abstract

The purposes of this poster were to assess information literacy skills (IL) among undergraduate students of Banditpatanasilpa Institute with regard to the ACRL standards, and to compare IL skills with the factor variables and their gender, year of study, faculty, grade, and most information source usage and self-direct learning. The Purposive sampling was used to select 366 undergraduate students. The research instrument was an IL test. The data obtained were analyzed using descriptive statistics, including a t-test, F-test (One way ANOVA and post hoc) comparison using the Scheffe's test. The results revealed that the students had a medium level of information literacy (Mean = 2.43). The comparison of the students' IL and their gender, year of study, faculty, grade, and most information source usage found that there were different information literacy skills with a statistical a significance of .01 and .05. The female students were higher information literacy level than the male students. The first-year students were higher information literacy level than the second-year, third-year and fourth-year students. The students of Faculty of Art Education were higher information literacy than the students of Faculty of Music and Drama and Faculty of Fine Arts. The high-grade level students were higher information literacy than the medium and low-grade levels students. The students most using the Internet, places and persons as information sources were higher information literacy than the students who used the institutional information sources. Therefore, students with different levels of self-direct learning did not differ in terms of their IL skills. These findings demonstrated that the performing and fine arts students needed more support with information literacy as the context of curricula.

Keywords:
Information literacy, Performing arts, Fine arts, Undergraduate students, Self-directed learning, Banditpatanasilpa Institute

1. Introduction

Information literacy is one of the twenty-first century skills as a set of abilities requiring individuals to recognize when information is needed and have the ability to find, evaluate, and effectively use necessary needed information in an ethical way (Association of College and Research Libraries, 2000; CILIP, 2012). Information literacy constructs a framework for learning how to learn that colleges and universities provide lifelong learning skills to students for their studying lives and workplaces. The collaborative efforts of faculty, librarians, and administrators through the curricula, learning sources, services, administrative policies, and resources aim to support the information literacy of students. The ACRL established the Information Literacy Competency Standards for Higher Education in 2000 to be a guideline and an assessment for the information literate higher education students at all levels. The IL competency consists of the following five standards:

1. The information literate student determines the nature and the extent of the information needed.
2. The information literate student accesses necessary information effectively and efficiently.

* Corresponding author address: Information Studies Program, Faculty of Humanaities, Srinakharinwirot University, Bangkok, Thailand
E-mail address: [a]usaengthong.l@gmail.com [b]sasipimol@g.swu.ac.th [c]walta@g.swu.ac.th

3. The information literate student evaluates information and its sources critically and incorporates selected information into their knowledge base and value system.

4. The information literate student, individually or as a member of a group, uses information effectively to accomplish a specific purpose.

5. The information literate student understands many of the economic, legal, and social issues surrounding the use of information, accesses and uses information ethically and legally (ACRL, 2000).

The Banditpatanasilpa Institute (2017), under the authority of the Ministry of Culture, focused on performing and fine arts education including the arts, music, dance, and artisan. It provides students with the opportunity to engage the mind, body, and emotions into a collaborative expression through study and performance. Besides the creative expression, students also study the cross-over between dramatic arts and other disciplines to prepare them to navigate challenges outside school. Information literacy skills have arguably supported the fine art students in creating their workplace performance. The undergraduate students have to complete a thesis for graduation which needed information literacy skills to research, analysis, synthesis, as well as the creation of innovations of new performances in the arts and culture. Besides there are 44 research studies not a research study about information literacy of Thai undergraduate students in the arts, music, dance and artisan.

2. Objectives

The aims of this research were to assess information literacy (IL) with regard to ACRL standards and to compare IL with the factor variables were gender, year of study, faculty, grade, most information source usage, and self-directed learning.

3. Methodology

This research used a quantitative research methodology. The sampling group were 366 undergraduate students of Banditpatanasilpa Institute in academic year 2018, regarding the sample size of Krejsie & Morgan (1970, pp. 607-610), selected by the purposive sampling method. The 366 students were from Faculty of Art Education, Faculty of Music and Drama, and Faculty of Fine Arts. The research tool was information literacy test using a five-points Likert scale which five experts evaluated by the index of item-objective congruence (IOC). After the test try-out with another group of 36 students, Cronbach's alpha coefficient was used to determine the quality of the attitude test. The results revealed a score of 0.818, which is considered high quality and reliable. The data collection procedures took place in January 2019. All of the data were analyzed through descriptive statistics, including a t-test, One way ANOVA and post hoc comparison using the Scheffe's test.

4. Results

The respondents are undergraduate students of Banditpatanasilpa Institute which are 366 samplings. They are 198 females (54.1%) and 168 males (45.9%). Most of them are 103 fourth-year students (28.1%), studying in the first year (21%), and having an excellent grade (37.7%). The 136 students are studying in the Faculty of Art Education (36.9%) followed by the Faculty of Fine Arts (34.7%) and Faculty of Music and Drama (28.1%). The most use of information sources is the Internet (30.2%), followed by the Institute's libraries (27.1%), persons (22.1%), places (19.5) and other libraries (1.1%). They have a high level of self-directed learning (Mean = 4.26).

The research results revealed that the students had a medium level of information literacy skills ($\overline{X}$ = 2.43). When considered as a standards, the students had a highest level of IL standard One ($\overline{X}$ = 4.17), high level of standard 2 ($\overline{X}$ = 3.08), and low level of IL standard Three, Four and Five as Table 1.

Table 1: The information literacy evaluation of undergraduate students

ACRL IL Competencies Standards for Higher Education	Mean	SD	Level
1. To determines the nature and the extent of the information needed	4.17	1.45	Highest
2. To accesses necessary information effectively and efficiently	3.08	1.49	High
3. To evaluates information and its sources critically and incorporates selected information into the knowledge base and value system	1.54	1.00	Low
4. For individually or as a member of a group, uses information effectively to accomplish a specific purpose	1.79	1.25	Low
5. To understands many of the economic, legal, and social issues surrounding the use of information, accesses and uses information ethically and legally	1.56	1.03	Low
Over all	2.43	0.84	Medium

The comparison of the IL of the students and their gender, year of study, faculty, grade, and most information source usage found that there were different information literacy skills with a statistical significance of .05. Consequently, the female students had a higher IL levels than the male students, as well as, first-year students with higher IL levels than the second-year, third-year and fourth-year students. The students studied in the Faculty of Art Education had higher IL level than the Faculty of Music and Drama and the Faculty of Fine Arts. The students who had higher grades had higher IL levels than the lower grade students. The students who used the Internet, places and persons the most had higher IL levels than students who most used the in-house libraries. Additionally, students with different self-directed learning were not different in level of IL skills.

5. Conclusion and Discussion

The information literacy skills of Banditpatanasilpa Institute's undergraduate students were medium. According to the institute was established with the objectives as the announcement in the Government Gazette, Section 8, "Providing education and academic promotion from basic level to advanced professions in dance arts, music and visual arts in both Thai and international including local and national arts and culture" with the goal of producing specialized personnel for the branch to serve society by dividing into 3 levels, namely, practitioner level, expert level and expert level Performing arts, dance, music and art (Banditpatanasilpa Institute, 2017, pp. 2-4; 2018, p. 61). Therefore, teaching and learning focus on practical skills to create artistic skills rather than focus on academic. In addition, the Bunditpatanasilp Institute has no information course, but there is Information for Lifelong Learning course as a compulsory and general education course for the first-year students. The course content consisted of the general knowledge about information source, resources, reference books, book classification, information searching, information management process, law and ethics in information technology, academic writing, and referencing (Jaitiang, 2015), which does not cover information literacy skills. In addition, teaching in other courses may lack the integration of information literacy skills. The IL skills are not naturally occurring but can happen from learning and practicing regularly until becoming the skills (Howard, 2012, p. 76). This finding is consistent with Jiaokok (2004); Bucha, Apiwathanasorn, Boonsongsermsook, & Savangnate (2007); Baykhaikon & Phisanphong (2009); Mamak (2010); Injoy (2010); Wesoho & Kiatwanich (2010); Supun, Poolket, & Supakwanich (2013); Veerachard (2012); and Cha-um (2016). The result is not consistent with Brown & Krumholz (2002), Pranimit (2009), Chomintharachak (2016) Sirirat (2011), Ilogho & Nkiko (2014), and Omar (2014) that may be caused by different research with samples and universities.

The first-year students have information literacy skills higher level than the other year students because the first-year students studied Information for Lifelong Learning course which has many topics related to information literacy skills, thus, making first-year students gain knowledge and practice about information literacy skills. Actually, they are excited and interested in learning about everything at the institute as well as willing to understand themselves (Vichitkaow, 1999). Therefore, the upper year students lack continuous learning and training in IL may be caused by less information literacy skills than first-year students. Furthermore, the Faculty of Art Education students have information literacy skills higher than the students who are studying in the Faculty of Music and Drama, and Faculty of Fine Arts. The teaching objectives and methods of these faculties are different. The Faculty of Fine Arts and the Faculty of Music and Drama focus on producing graduates which are knowledgeable and competent in the arts or dance orchestral work to lead artists, academics and management professionals in the field of education. The Faculty of Art Education emphasizes the production of teacher curriculum graduates. Therefore, the Faculty of Art Education emphasizes the teaching profession concerning the research methods which rather integrate IL to courses (Banditpatanasilpa Institute, 2007, p.17).

The undergraduate students have obtained excellent grades are more information literacy skills than students with lower grades. The excellent students are usually seeking knowledge from various sources as well as be able to analyze, synthesize and critically think which are high-level thinking skills (Susaoraj, 2008). In addition, the ability to learn with this self-education increases the knowledge of information technology. The results of this research are consistent with the research of Jiaokok (2004), Veerachard (2012), Cha-um (2016), and Chomintharachak (2016). Besides, the students use most information sources such as the Internet, places, and persons have more information literacy skills than the students who use the Institute's libraries. The curriculum of Banditpatanasilpa Institute focuses on art and culture that requires learning from sources persons and real places for creating the pieces of art, performances and report or thesis writings. Nowadays,

Internet technology is becoming more and more a part of daily lives. The students can use the Internet via smartphone that increases the convenience of accessing information on the websites and databases which enabling them to practice their skills in searching information applied to education. The ability to access, searching and evaluating the information provides the students to practice IL skills. Moreover, students with different levels of self-directed learning are no statistic significant to IL skills. This result demonstrates that self-directed learning uninfluenced information literacy skills. The IL skills need to be learned and practiced regularly to learn and practice in education throughout the course until they develop skills. These findings demonstrated that performing and fine arts students needed more support information literacy in the context of the curricula.

References

Association of College and Research Libraries. (2000). *Information literacy competency standards for higher education.* Chicago, IL: American Library Association.

Banditpatanasilpa Institute. (2007). *Standard quality criteria guide for Performing Arts graduates of Banditpatanasilpa Institute*. Bangkok: Author.

Banditpatanasilpa Institute. (2017). [*Handbook of undergraduate student in academic year 2017*]. Nakhon Pathom: Banditpatanasilpa Institute. [In Thai]

Banditpatanasilpa Institute. (2018). [*Strategic plan for development of Banditpatanasilpa Institute, 2018-2022*]. Nakhon Pathom: Banditpatanasilpa Institute. [In Thai]

Baykhaikon, S., & Phisanphong, K. (2009). [Information literacy of undergraduate students of Kasetsart University, Sriracha Campus]. *RSU Library Journal, 115*(1), 4-31. [In Thai]

Brown, C. M., & Krumholz, L. R. (2002). Integrating information literacy into the science curriculum. *College & Research Libraries, 63*(2), 111-123.

Bucha, S., Apiwathanasorn, R., Boonsongsermsook, P., & Savangnate, P. (2007). *The development of RMUTT students' information literacy skill*. Phathumtani: Department of Humanities, Rajamongala University of Technology Thanyaburi. [In Thai]

Cha-um, N. (2016). *Information literacy skills of undergraduate students at Chandrakasem Rajabhat University*. Bangkok: Chandrakasem Rajabhat University. [In Thai]

Chomintharachak, P. A. (2016). *Information literacy behavior for research of undergraduate student of Dhurakij Pundit University*. Bangkok: Dhurakij Pundit University. [In Thai]

CILP. (2012). *Definition of information literacy*. Retrieved from https://archive.cilip.org.uk/research/topics/definition-information-literacy

Howard, H. (2012). Looking to the future: developing an academic skills strategy to ensure information literacy thrives in a changing higher education world. *Journal of Information Literacy, 6*(1), 72-84. Retrieved from http://ojs.lboro.ac.uk/ojs/index.php/JIL/article/view/LLC-V6-I1-2012-2/1748

Ilogho, J. E. & Nkiko, C. (2014). Information literacy search skills of students in five selected private universities in Ogun State, Nigeria: A survey. *Library Philosophy and Practice (e-journal), 1040*, 1-22. Retrieved from http://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/1040

Jaitiang, T. (2015). [Handout of Information for Life-long learning Course]. Bangkok: Faculty of Art Education, Banditpatanasilpa Institute. [In Thai]

Jiaokok, P. (2004). *Information literacy of undergraduate students at Srinakharinwirot University* (Unpublished master's thesis). Srinakharinwirot University, Bangkok, Thailand. [In Thai]

Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement, 30*, 607-610.

Injoy, R. (2010). *Information literacy of undergraduate students at Uttaradit Rajabhat University*. (Unpublished master's thesis). Uttaradit Rajabhat University, Uttaradit, Thailand. [In Thai]

Mamak, C. (2010). *Business information literacy of undergraduate students in the Faculty of Business Administration of the private universities in Bangkok metropolitan area* (Unpublished master's thesis). Srinakharinwirot University, Bangkok, Thailand. [In Thai]

Omar, A. (2014). Information literacy in Zanzibar universities: Current situation and the way forward. *IFLA Journal, 40*(4), 280-288. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/273247231_Information_literacy_in_Zanzibar_universities_Current_situation_and_the_way_forward

Pranimit, S. (2009). *Information literacy of first year students at Srinakharinwirot University* (Unpublished master's thesis). Srinakharinwirot University, Bangkok, Thailand. [In Thai]

Sirirat, Supit. (2011). *Information literacy of undergraduate students, Faculty of Education, Songkhla Rajabhat University* (Unpublished master's thesis). Sukhothai Thummathirat University, Nonthaburi, Thailand. [In Thai]

Supun, S., Poolket, W., & Supakwanich, W. (2013). [*Information literacy of students of Rajamangala University of Technology Isan, Kalasin Campus*]. Kalasin: Rajamangala University of Technology Isan, Kalasin Campus. [In Thai]

Susaoraj, P. (2008). [*Development of thinking*] (2nd ed.). Bangkok: Techniques printing. [In Thai]

Veerachard, Janchai. (2012). *The effects of learning factors toward information literacy skills of undergraduate students at Dhurakij Pundit University* (Unpublished master's thesis). Burapha University, Chonburi, Thailand. [In Thai]

Vichitkaow, Nareerat. (1999). *Student development according to the viewpoints of faculty members and self-evaluation of student dramatic arts college in Bangkok*. (Unpublished master's thesis). Srinakharinwirot University, Bangkok, Thailand. [In Thai]

Wesoho, Angkhana, & Kiatwanich, Suthathip. (2010). *Information literacy of students at Rajamangala University of Technology Phra Nakhon*. Bangkok: Faculty of Liberal Arts, Rajamangala University of Technology Phra Nakhon. [In Thai]

Öğretim Elemanları Gözüyle Lisans Eğitim - Öğretimine Bakış: (Orman Endüstri Mühendisliği Bölümü Örneği)

Tarık Gedik[a], Muhammet Çil[a1], Derya Sevim Korkut[a], Kadri Cemil Akyüz[b], K. Hüseyin Koç[c], İlter Bekar[a], Gökşen Koşar[a]

[a]Düzce Üniversitesi, Orman Fakültesi, Düzce, Türkiye; [b]Karadeniz Teknik Üniversitesi, Orman Fakültesi, Trabzon, Türkiye; [c]İstanbul Üniversitesi, Orman Fakültesi, İstanbul, Türkiye

Öz

Çalışma ile orman endüstri mühendisliği eğitim-öğretim müfredatları öğretim elemanları gözüyle analiz edilmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında veri elde etmek için öğretim elemanlarına yönelik bir anket formu hazırlanmıştır. Hazırlanan anket formu 2 bölüm, 29 soru ve 62 yargıdan oluşturulmuştur. Kullanılan anket formunda öğretim elemanları ile ilgili bazı demografik özellikler sorgulanmış, öğretim elemanlarının ders verme etkinliğini nasıl yaptıkları ve daha iyi olması için neler yapılması gerektiğine dönük sorulara yer verilmiştir. Ayrıca kullanılan anket formunda verilen eğitim öğretimde teorik/pratik uyumunun nasıl sağlandığı da ele alınmıştır. Çalışma kapsamında 12 farklı üniversitede çalışan 176 akademik personelden 54'üne ulaşılmıştır. Çalışma sonucunda katılımcı öğretim elemanları sınıfların kalabalık olmasından dolayı dersleri etkin bir şekilde veremediklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında katılımcı akademisyenler öğrenciler arasında bilgi düzeyi farklılıklarının olmasından, sınıfların fiziksel alt yapısının yetersiz olmasından, ders yüklerinin fazla olmasından ve verilen dersin haftalık ders saatinin az olmasından dolayı eğitim öğretimi iyi veremediklerini ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler:
Orman endüstri mühendisliği; Lisans eğitimi; Anket çalışması; Düzce

1. Giriş

Üst düzeyde eğitim sağlamak, araştırma yapmak, bilim üretmek, uygulamaya ve gelişen teknolojiye uyum sağlayabilecek insan gücünü hazırlamak gibi faktörler bir üniversitenin temel görevleri arasındadır. Üniversitenin bu yöndeki eğitimi, yalnız günümüz koşullarına uymakla kalmayıp, gelecekteki ilerleme ve gelişmeleri de kapsayacak şekilde oluşturulmalıdır. Üniversiteler özgün düşünen, duyarlı, öğrenen, çağını yakalayıp aşmaya çalışan, üreten, değişime ve gelişmelere açık, uygar ve demokrat bireylerin ve meslek adamlarının yetiştirilmesini sağlamak durumundadırlar (Gençoğlu ve Gençoğlu, 2005).

Bireyde kasıtlı olarak davranış değiştirme süreci olan eğitim; politik, ekonomik ve toplumsal sistemlerin bir alt sistemi konumundadır. Alt sistem olarak eğitimin kalıcı izler bırakabilmesi için bağlı olduğu üst sistemlerin felsefelerini dikkate almasına bağlıdır. Bu yönden bakıldığında, eğitim sistemlerinin amaçları belirlenirken birey dikkate alınmalıdır. Bunun yanında topluma ve çalışma alanına uygun programların tasarlanması, geliştirilmesi ve uygulamaya konulması gerekmektedir (Gedik ve ark., 2006).

Eğitim süreci, sadece sınıf içi akademik öğretimle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda sınıf dışında öğrenci-öğretim elemanı ilişkilerini, eğitim programını ve öğretim elemanının akademik danışmanlığını ve rehberliğini de içeren bir süreç olarak belirtilmektedir (Ekinci ve Burgaz, 2007).

Eğitimde kalitenin yakalanması için, öğrenci-öğretim elemanı arasında iyi bir iletişimin olması gerektiği, öğrenciler arasında birlikte çalışabilme ve işbirliğinin arttırılması gerektiği, öğrencilerin aktif öğrenmeye

[1] Sorumlu yazar adresi: Düzce Üniversitesi, Orman Fakültesi, Düzce, Türkiye
e-posta: muhammetcil@duzce.edu.tr

teşvik edilmesi gerektiği, farklı yeteneklere sahip olanlara ve farklı öğrenme yöntemleri olan kişilere saygı gösterilmesinin gerekli olduğu ifade edilmiştir. Buna göre eğitim uygulamasında kilit nokta öğrenciler, öğretim üyeleri ve eğitimin kalitesidir (Chickering ve Gamson, 1987; Yılmaz ve ark., 2017). Öğrenciler, üniversite hayatları boyunca eğitim kalitesine, arzu edilen eğitsel amaçlara ulaşmakta harcanan zaman ve enerjinin öğrenmelerine ve kişisel gelişimlerine ne tür katkılar yapacağı konusuna odaklanırlar (Kuh, 2001; Yılmaz ve ark., 2017).

2. Materyal ve Yöntem

2.1 Materyal

Türkiye'de çalışmanın yapıldığı (2012-2015) yılları arasında kurulu 12 adet orman fakültesi bulunmaktadır (İstanbul Üniversitesi Orman Fakültesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Orman Fakültesi, Düzce Üniversitesi Orman Fakültesi, Kastamonu Üniversitesi Orman Fakültesi, Çankırı Karatekin Üniversitesi Orman Fakültesi, Artvin Çoruh Üniversitesi Orman Fakültesi, Bartın Üniversitesi Orman Fakültesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Orman Fakültesi, Süleyman Demirel Üniversitesi Orman Fakültesi, Karabük Üniversitesi Orman Fakültesi, Bursa Teknik Üniversitesi Orman Fakültesi ve İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Orman Fakültesi). Bu 12 üniversite içinde orman endüstri mühendisliği bölümünde ilk eğitim öğretim 1971 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Orman Fakültesi bünyesinde başlamıştır.

Çalışma kapsamında orman endüstri mühendisliği bölümlerinde derse giren 176 öğretim elemanı üzerinde uygulanan anketlerden 54 adedinin değerlendirilebilecek durumda olduğu ön inceleme sonucunda belirlenmiştir. Bu kapsamda anketlerin geri dönüş oranı %30,7 olarak tespit edilmiştir. Literatürdeki çalışmalar dikkate alındığında, ana kütle üzerinden gerçekleşen geri dönüş oranlarının genellikle %20 ile %45 arasında değiştiği gözükmektedir (Bal ve Gundry, 1999; Hum ve Leow, 1996).

2.2 Yöntem

Çalışmada kullanılan öğretim elemanları anket formu araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Çalışmada kullanılan anket formu 2 bölüm, toplam 29 soru ve 62 yargıdan oluşmaktadır. Kullanılan anket formunun ilk bölümünde öğretim elemanları ile ilgili bazı demografik özelliklere yer verilmiştir. Anketin ikinci bölümünde öğretim elemanlarının ders verme etkinliğini nasıl yaptıkları ve daha iyi olması için nelerin yapılması gerektiği araştırılmaya çalışılmıştır. Anket formunun üçüncü bölümünde ise eğitim öğretimde teorik/pratik uyumunun nasıl sağlandığı ele alınmıştır. Kullanılan anket formunda veri elde etmede hem açık uçlu sorulardan hem de beşli likert tarzı sorulardan yararlanılmıştır.

Anket sonuçlarının analize hazır hale getirilebilmesi için öncelikle, gelen anketlerde yer alan değişkenler kodlanmış ve her aşama için bir veri tabanı oluşturulmuştur. Bu veri tabanları yardımıyla anket formunda yer alan soruların bölümlere göre ortalamaları alınarak çapraz tablolar ve Khi-kare analizi ile istatistikî değerlendirmeleri yapılmıştır.

3. Bulgular ve Tartışma

3.1 Geçerlilik ve Güvenilirlik Analizi

Likert tipi bir tutum ölçeğinde güvenirlik düzeyini saptamak için iç tutarlılığın bir ölçütü olan, Cronbach tarafından geliştirilen "Cronbach Alpha" katsayısının kullanılması uygun bulunmaktadır (Tavşancıl, 2002). Bu nedenle, kullanılan ölçeğin güvenirliği, Cronbach Alpha katsayısı hesaplanarak Tablo 1'deki gibi hesaplanmıştır. Bu sonuçlar ölçeğin güvenilir bir ölçme yaptığını göstermektedir.

Tablo 1. Kullanılan anketin güvenilirlik ve geçerlilik sonuçları

Çalışma türü	Cronbach Alpha Katsayısı	Güvenilirlik sonucu	
		KMO Değeri	Barlett Değeri
Orman Endüstri Mühendisliği Bölümü Öğretim Elemanı Anketi	0,688	0,682	221,760

Araştırmada kullanılan ölçeğin güvenilirlik analizi sonucunda verilerin genel güvenilirlik değeri (Cronbach Alpha Katsayısı) 0,688 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuç dikkate alındığında, ölçeğin güvenilir olduğu görülmektedir. Zira alfanın 0,40'dan küçük olması ölçeğin güvenilir olmadığını, 0,40-0,60 arası düşük güvenilirlikte olduğunu, 0,60-0.80 arası güvenilir olduğunu, 0,80-1,0 arası ise yüksek güvenilirliğe karşılık geldiğini göstermektedir (Özdamar, 2002).

Çalışma kapsamında ayrıca Keiser Meyer Olkin'in (KMO) örnekleme yeterliliği ölçüsüne de bakılmıştır. KMO'nun Örnekleme Yeterliliği Ölçüsü = 0,682 ve Bartlett'in Küresellik testi = 221,760 olarak bulunmuştur.

3.2 Öğretim Elemanlarına Ait Bazı Demografik Özellikler

Çalışmaya katılan öğretim elemanlarının unvanları incelendiğinde katılımcıların %37'si doktor öğretim üyesi, %27,8'i doçent doktor, %18,5'i araştırma görevlisi, %13'ü profesör doktor ve %3,7'si de öğretim görevlisi olarak çalışmaktadır.

Katılımcı öğretim elemanlarının yaşları incelendiğinde ortalama yaş 39,3 olarak belirlenmiştir. Çalışmaya en büyük 56, en küçük 27 yaşından öğretim elemanı katılmıştır. Katılımcı öğretim elemanlarının %40,4'ünün 31-40 yaş aralığında, %40,4'ünün 41-50 yaş aralığında, %13,5'inin 26-30 yaş aralığında ve %5,8'inin de 51 ve daha yüksek yaş grubunda olduğu belirlenmiştir.

Katılımcı öğretim elemanlarının ortalama 9,2 yıldır ders verdiği belirlenmiştir. Çalışmada öğretim elemanlarının en az 1 yıl en fazla da 30 yıldır ders verdiği belirlenmiştir.

Katılımcı öğretim elemanlarının ders verme süreleri yıllar itibariyle değerlendirildiğinde ise, %28,3'ünün 4-10 yıldır, %28,3'ünün 1-3 yıldır, %26,1'inin 10-15 yıldır ve %17,3'ünün ise 15 yıl ve daha fazla süredir ders verdiği belirlenmiştir.

3.3 Öğretim Elemanlarına Göre Ders Verme Etkinliğinin Arttırılması İçin Yapılması Gerekenler

Çalışma kapsamında öğretim elemanları derslerde kullandıkları ders materyalleri ve içeriklerini hazırlarken özellikle sektörde ve dünyadaki son gelişmeleri ele almaya çalıştıklarını, ders konusuyla ilgili olarak daha önceden hazırlanmış başka bir yazara ait yerli veya yabancı kitaplardan yararlandıklarını ve bilgisayar destekli görsel anlatımlarla dersi zenginleştirdiklerini belirtmişlerdir.

Katılımcı öğretim elemanlarının %82,7'si ders verme etkinliklerini iyi bulduklarını, %11,5'i ders verme etkinliklerini yeterli bulduklarını ve %5,8'i de ders verme etkinliklerini çok iyi bulduklarını ifade etmişlerdir.

Öğretim elemanlarına göre ders içeriklerinin etkin bir şekilde verilememesinin nedenlerine ait bulgular Tablo 2'de önem düzeylerine göre gösterilmiştir.

Tablo 2. Ders içeriklerinin etkin verilememe nedenleri

Önem derecesi	Yargılar	Ortalama*	Standart sapma
1	Sınıfların kalabalık olması	2,62	1,25
2	Öğrenciler arası seviye/bilgi farkının olması	2,76	1,23
3	Yayın faaliyetlerine zaman ayırma gerekliliği	2,77	1,27
4	Sınıfların fiziksel yapısının iyi olmaması	3,07	1,44
5	Öğretim elemanının ders yükünün fazla olması	3,12	1,31
6	Haftalık ders saatinin azlığı	3,20	1,38

* 1 Çok etkili, 3 Kararsız, 5 Hiç etkili değil

Katılımcı öğretim elemanlarının %51,7'sine göre, ders içeriklerinin etkin bir şekilde verilememesinin en önemli nedeninin sınıfların kalabalık olmasından kaynaklı olduğu ifade edilmiştir. Bunu sırasıyla öğrenciler arası seviye/bilgi farkının olması, yayın faaliyetlerine zaman ayırma gerekliliği, sınıfların fiziksel yapısının iyi olmaması, öğretim elemanının ders yükünün fazla olması ve haftalık ders saatinin azlığı gibi yargılar takip etmektedir.

Çınar ve ark. (2004) tarafından yapılmış bir çalışmada; sınıfların kalabalık olmasının, hem öğretmen hem de öğrenci üzerinde birçok olumsuz etkiler oluşturduğu belirtilmiştir. Buna bağlı olarak da öğrenme sürecinde verimin düşmesine, öğretmen ve öğrencilerin psikolojik, sosyal ve sağlık sorunları yaşamasına yol açtığı ifade edilmiştir.

Çalışmaya katılan öğretim elemanlarının %12,5'i ders sunumlarında ve ders içeriklerinde hiç güncelleme yapmadıklarını, %77,1'i her ders döneminde en az bir kere ders içeriklerinde güncelleme yaptıklarını, %8,3'ü ders içerikleri ve ders sunumlarını sürekli olarak güncellediklerini ve %2,1'i ise ara sıra ders sunumu ve içeriğinde güncelleme yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Gedik ve ark. (2006) tarafından yapılan bir araştırmada, eğitim kalitesinin yetersiz olmasının; teorik bilginin çok, uygulamanın az olması, laboratuvar çalışmalarının fazla olmaması ve ders materyali olarak kullanılan kitap ve kaynakların eski olması gibi faktörlere dayandığını ifade etmişlerdir.

Katılımcı öğretim elemanları, ders içeriklerinin güncellenmesinde;

- Yurt dışı, konferans, fuar, fabrika gezi organizasyonlarından edinilen birikimlerden,
- Bilimsel yayınların taranması sonucu elde edilen sonuçlardan,
- Mevcut ticari internet verileri ve yapılmış güncel yayınlardan yararlandıklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcı öğretim elemanlarının %83,3'üne göre akademik gelişime etki eden bazı olumsuz faktörler bulunmaktadır. Katılımcı öğretim elemanları bu olumsuz faktörlerin en önemlilerini;

- Laboratuvar alt yapı yetersizliği ve fiziki alt yapı eksikliği,
- Çalışmalar ve araştırmalar için yeterli kaynağın aktarılamaması, maddi imkansızlıklar,
- Orman ürünleri endüstrisinin geçmiş bilimsel çalışma, araştırma ve geliştirme faaliyetlerinin ve araştırma projelerinin desteklenme imkanının sınırlı olması,
- Akademik personel üzerindeki aşırı iş yükü,
- Üstlenilen üst düzey görev ve komisyon çalışmaları,
- Yabancı dil bilgisinin artması için iyileştirmeler yapılmaması,
- Öğrenci sayısının gerekenden fazla olması,
- Üniversitedeki imkânların herkese eşit dağıtılmaması, olarak ifade etmişlerdir.

Katılımcı öğretim elemanlarının %83,3'ünün akademisyenlik mesleğinin geleceğine ilişkin birtakım öngörüleri vardır. Öğretim elemanlarına göre bu öngörüler şunlardır;

- Öğretim üyesi mesleği değer kaybına uğrayacak ve sıradan bir meslek haline gelecektir (%25,5),
- Gelir düzeyinin bir süre daha böyle devam edeceği varsayılırsa yetenekli insanların bu mesleği tercih etmemesi söz konusu olabilir (%19,6),
- Özlük haklarına yeterince değer verilmemesinden dolayı akademik yükselme kriterlerinin gözden geçirilmesi gerekmektedir (%13,7),
- Maddi ve fiziksel olanaksızlıklardan dolayı yurtdışına beyin göçünün olması kaçınılmaz olabilir (%11,8),
- Öğretim üyesi mesleği uygunluğunu hiçbir zaman kaybetmeyecektir (%9,8),
- Öğretim elemanları yabancı literatürü takip edebilmesi için çok iyi yabancı dil bilgisine sahip olmalıdır (%7,8).

3.4 Öğretim Elemanlarına Göre Teorik-Pratik Uyumunun Sağlanması İçin Yapılması Gerekenler

Orman endüstri mühendisliği eğitiminde verilen derslerde teorik-pratik uyumunun sağlanabilmesi için öğretim elemanlarınca yapılması öngörülen faaliyetler Tablo 3'de üç önem düzeyine göre verilmiştir.

Tablo 3. Orman endüstri eğitiminde teorik-pratik uyumunun sağlanması için yapılması gerekenler

Faktörler	Önem düzeyi		
	1	2	3
Uygulayıcılardan konuşmacılar çağrılmalı, seminerler verilmeli	+	-	-
Öğrencilere dersle ilgili vaka çalışması yaptırılmalı	+	-	-
Öğrencilere firma gezileri arttırılmalı	+	-	-
Uygulama saati arttırılmalı	-	+	-
Laboratuvar çalışma saatleri arttırılmalı	-	+	-
Teorik ders saati arttırılmalı	-	-	+
Dersin kapsamı açısından sadece teorik bilgi yeterli	-	-	+

Lisans düzeyinde eğitim öğretimde teorik pratik uyumunun sağlanabilmesi için öğretim elemanları en çok uygulayıcılardan, sektörde çalışanlardan direkt alınacak seminerlerin, konuşmaların, yapılan işle ilgili detaylı sunumların yararlı olacağına inanmaktadırlar. Bunun yanında öğretim elemanlarına göre mühendis adaylarına derslerde vaka çalışması yaptırılmalıdır. Teoride neyin nasıl yapıldığının yerinde gösterilmesi de teorik-pratik uyumunun geliştirilmesinde yararlı olacağı belirtilmiş ve bunun için de firma gezilerinin arttırılması önerilmiştir.

Öğretim elemanları teorik-pratik uyumunun sağlanması için ikinci derecede önem verilmesi gereken konuları uygulama saatlerinin arttırılması ve derslerle ilgili laboratuvar çalışmalarının arttırılması gerektiği şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğretim elemanlarına göre teorik ders saatinin arttırılması ve dersin kapsamı açısından sadece teorik bilginin verilmesinin yeterli olduğu da üçüncü dereceden önemli olarak tespit edilmiştir.

Kozak (2009) yapmış olduğu çalışmasında; akademik turizm eğitim alanında yaşanan bazı sıkıntıların ağırlıklı olarak sektör, öğrenciler ve insan kaynakları ile ilgili boyutlarda olduğunu ve çözümlerinin de bu alanlardaki iyileştirmeler ve işbirlikleriyle sağlanabileceğini ifade etmişlerdir. Buna yönelik olarak sektör ve eğitim kurumları temsilcilerinin belirli aralıklarda ve düzenli olarak bir araya gelmesi gerektiğini ve uygulamalı bilimler çerçevesinde, yüksekokul ve fakültelerde uzman kişilerin istihdam edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğretim elemanlarına göre mezun olan mühendislerin mezuniyetten sonra özellikle kendilerine katması gereken konular, tecrübeler, alanlar şu şekilde belirtilmiştir;

- Yabancı dil bilgisi arttırılmalı ve geliştirilmeli, mühendislikle ilgili bilgisayar programlarını kullanabilmelidir (%38,1),
- Mobilya üretimi konusunda bilgilerin arttırılması gerekmektedir (%15,8),
- Tasarım konusuna önem verilmeli ve tasarım için gerekli alt yapı hazırlanmalıdır (%9,5),
- Levha endüstrisi hakkında ve üretimi konusunda daha detaylı bilgiler elde edinilmelidir (%9,5),
- Üretim yönetimi, yönetim organizasyon, iş sağlığı ve güvenliği ve pazarlama konularında daha detaylı bilgiler elde edilmelidir (%7,9),
- Kişisel gelişim, global gelişmeler ve sosyal iletişim konularında yeni bilgiler kazanılmalıdır (%6,3).

Öğretim elemanlarının %63'ü sektörde çalışanlar veya işletme sahipleri ile sektörün daha iyi olması için neler yapılması konusunda sürekli tartışmakta, öneriler sunmaktadırlar. Öğretim elemanlarınca sektörün daha iyi olması için;

- Sektöre daha donanımlı mühendis yetiştirilmeli,
- Yabancı dil bilgisi iyi olan, uluslararası yetkinliği ve özgüveni olan mühendis yetiştirilmeli,
- Modern üretim teknolojileri, üretim planlanması, temel mühendislik eğitimi derslerine ağırlık verilmeli,
- Müfredatlara işletme ve yönetim dersleri eklenmeli,
- Yeni işe başlayanlara mesleğin gerektirdiği ücret verilmeli,
- Lisans düzeyinde özellikle son sınıf düzeyinde branşlaşmaya gidilmeli,
- Uygulaması olan derslerde teorik ders saati azaltılarak pratik ders saati arttırılmalı,
- Özellikle lisans bitirme tezlerinde ve derslerde uygulamalara önem verecek çalışmalar yaptırılmalı, müfredatlarda da buna imkan verecek düzenlemeler yapılmalı,
- Gelişen teknoloji ve taleplere göre sürekli olarak müfredatlar güncellenmelidir.

Sezerel ve Tonus (2017) tarafından yapılmış bir çalışmada turizm eğitimi veren lisans programlarının sektörün ihtiyaçlarını karşılamak için nitelikli insan kaynağı yetiştirmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu kapsamda öğrencilerin birden fazla yabancı dili bilmeleri, turizmde kullanılan bilgi teknolojilerine hakim olmaları ve mesleki stajlarının yanı sıra uluslararası bir çalışma deneyimi kazanmaları gerektiğini vurgulamışlardır.

Orman endüstri mühendisliği bölümlerinde ders giren öğretim elemanlarına göre orman endüstri mühendisliği lisans eğitiminde daha iyi bir eğitim verilebilmesi için yapılması gerekenler şu şekilde özetlenmiştir;

- Pratik uygulamalar ve laboratuvar uygulamaları arttırılmalı (%24,3),
- Hem bölüm sayısı hem de öğrenci kontenjanı azaltılmalı ve böylece daha nitelikli bir öğrenci profilinin bölümü seçmesi sağlanmalı (%22,9),
- Sektörle sürekli iletişim içinde olunmalı ve endüstri temsilcileri ile ortak dersler verilmeli (%14,8),
- Stajlara önem verilmeli, süresi uzatılmalı, ders döneminde de stajyerlik uygulaması devam etmeli ve hatta 4. sınıfta bitirme tezi bizzat işletmede yaptırılmalı (%12,2),
- Teknik geziler arttırılmalı (%10,8),
- Yabancı dile önem verilmeli, eğitimde yabancı dilde dersler verilmeli (%8,2),
- Branşlaşmaya gidilmeli, seçmeli derslerde seçme özgürlüğü olmalı ve bölümler arası müfredat farklılıkları ortadan kaldırılmalıdır (%6,8).

Gedik ve ark. (2006), lisans döneminde daha iyi bir eğitim verilmesi için önerilerde bulunmuşlardır. Bu önerilerden en önemlileri olarak, ders uygulamalarının arttırılması gerektiği, ders kaynaklarının sık sık güncellenmesi gerektiği, teknoloji sınıfı oluşturulması gerektiği, sanayi üniversite işbirliğinin projelerle desteklenmesi gerektiği ve bölümde öğrenci sayısının azaltılması gerektiğini belirtmişlerdir.

4. Sonuç ve Öneriler

Lisans düzeyinde verilen eğitimin özel sektör için uygun olması için ders müfredatlarının sürekli güncellenmesi, sanayi gezilerinin arttırılması, sektörde öne çıkan sanayi temsilcilerinin, teknik elemanların ve nitelikli kişilerin konuşmacı olarak çağrılması, laboratuvar çalışmalarının arttırılması önerilmektedir. Ayrıca teoride neyin, nasıl yapıldığının yerinde gösterilmesinin teorik-pratik uyumunun geliştirilmesinde yararlı olacağı belirtilmiş ve bunun için de firma gezilerinin arttırılması önerilmiştir.

Lisans düzeyinde okuyan öğrencilere yabancı dil eğitimin önemli olduğunun vurgulanması ve buna bağlı olarak öğrencilerin yabancı dillerini geliştirmesi önerilmektedir. Öğrencilerin özellikle İngilizcenin yanında uzak doğu dillerini de öğrenmeleri önerilmektedir. Böylelikle uluslararası yetkinliği ve özgüveni olan mühendisler yetiştirilmesi sağlanabilir.

Bitirme tezlerinde uygulamaya dönük çalışmalara daha fazla önem verecek konuların seçilmesinde fayda vardır. Bunun için lisans eğitim öğretiminde branşlaşmaya gidilmeli, son sınıf veya son dönemde öğrencilerin 1 yıl veya 1 dönem bizzat bir işletmede bulunulması, dönem sonunda ya da yılsonunda hazırlanacak bir "Bitirme Tezi" ile öğrencinin değerlendirilmesi gerekmektedir. Değerlendirme aşamasında kurulacak komisyonda sektör temsilcilerinin de olması gerekmektedir.

Liselerin son sınıflarında okuyan öğrencilerin orman endüstri mühendisliği bölümü hakkında bilgi sahibi olabilmeleri için, bölüm öğretim elemanları tarafından okullara ziyaretler gerçekleştirilmelidir.

Yeni işe başlayan mühendislerin sektörde karşılaştıkları sorunların sürekli olarak araştırılması ve bu araştırma sonuçlarından elde edilen verilerin de Orman Endüstri Mühendisliği lisans müfredatlarında sektörlerin sorunlarını çözecek şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle Orman Endüstri Mühendisliği lisans müfredatlarında değişiklik yapılabilmesi ve tüm fakültelerde ortak bir müfredat okutulması için bir komisyon kurulması önerilmektedir.

Her fakültede bahar ve güz dönemlerinde ayrı ayrı olmak üzere müfredatlara yeni bir ders eklenerek, bu ders kapsamında her öğretim elemanının güncel bir konuyu, bir fabrika ziyaretinden kazanımlarını, yurt dışı kazanımlarını/tecrübelerini, yaptıkları projelerle ilgili güncel konularını öğrencilere anlatacakları ortam oluşturulmalı ve ortak ders kapsamında öğrencilerin daha güncel konularda bilgi sahibi olmaları sağlanmalıdır.

Teşekkür

Bu çalışma, Düzce Üniversitesi BAP-2012.02.03.088 nolu Bilimsel Araştırma Projesiyle desteklenmiştir.

Kaynaklar

Bal J. & Gundry J. (1999). Virtual Teaming in the Automotive Supply Chain Team Performance Management: An International Journal, 5(6), 174-193.

Chickering A. W. & Gamson Z. F. (1987). Seven Principles for Good Practice in Under Graduate Education, AAHE Bulletin, 3, 7.

Çınar O. & Temel A. & Beden N. & Göçgen S. (2004). Kalabalık Sınıfların Öğretmen Ve Öğrenciye Etkisi, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Ekinci C. E. & Burgaz B. (2007). Hacettepe Üniversitesi Öğrencilerinin Bazı Akademik Hizmetlere İlişkin Beklenti ve Memnuniyet Düzeyleri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, 120-134.

Gedik T. & Batu C. & Akyüz K. C. (2006). Orman Endüstri Mühendislerine Lisans Düzeyinde Verilen Eğitimin Değerlendirmesi Üzerine Bir Araştırma (Abant Izzet Baysal Üniversitesi ve Karadeniz Teknik Üniversitesi Örneği), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi, Cilt: 2, Sayı: 2, Düzce.

Gençoğlu M. T. & Gençoğlu E. (2005). Mühendislikte Lisans Eğitimi ve Başarı Ölçütleri, TMMOB Mühendislik Eğitimi Sempozyumu, 271-280, Ankara.

Hum S. H., & Leow L. H. (1996). Strategic Manufacturing Effectiveness; An Emprical Study Based on the Hayes-Wheelwright Framework, International Journal of Opertions and Production Managements, 16(4), 4-18.

Kozak M. A. (2009). "Akademik Turizm Eğitimi Üzerine Bir Durum Analizi", Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE), 22, 1-20.

Kuh G. D. (2001). The National Survey of Student Engagement: Conceptual Framework and Overview of Psychometric Properties, Bloomington, IN: Indiana University Center for Post Secondary Research, 1-26.

Özdamar K. (2002). Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi, Kaan Kitabevi, 661-667, Eskişehir.

Sezerel H. & Tonus H. Z. (2017). Turizm Fakültelerinin Gözünden Eğitime Bakış, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 38, 112-121.
Tavşancıl E. (2002). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
Yılmaz A. B. & Tonga E. S. & Çakır H. (2017). Lisansüstü Eğitim Öğrencilerinin Aldıkları Eğitim Hakkındaki Görüşlerinin Değerlendirilmesi, GEFAD / GUJGEF 37(1) 1-45.

Üniversite 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinde Sosyal Anksiyete Bozukluğu ile Aidiyet Duygusu Arasındaki İlişki

Anıl Görkem, Gamze Hasanoğlu

Lefke Avrupa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, 99728, Lefke , KKTC Mersin 10, Türkiye.

Öz

Çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı bozukluğu düzeyini ve üniversiteye karşı aidiyet duygusunu araştırmaktır. Buna ek olarak, bu çalışma üniversite öğrencilerinin aidiyet duygusunun ve sosyal kaygı düzeylerinin kişisel bilgi formundaki değişkenlere göre anlamlı farkındalık gösterip göstermediğini araştırmak amacıyla yapıldı. Bu çerçevede, araştırma 2018-2019 öğretim yılı güz döneminde Lefke Avrupa Üniversitesi 3. ve 4. sınıf fakültelerinde eğitim gören 241'i erkek, 324'ü kadın olmak üzere toplam 565 öğrenci ile yürütülmüştür. Toplanan veriler için Genel Aidiyet Ölçeği ve Liebowitz Sosyal Kaygı Ölçeği kullanılmıştır. Katılımcıların yaşı, cinsiyeti ve fakülteleri hakkında bilgi toplamak için kişisel veri formu kullanılmıştır. Toplanan bu veriler tanımlayıcı istatistikler ve korelasyon ile analiz edildi. Elde edilen sonuçlara göre sosyal kaygı düzeyi ile aidiyet duygusu arasında olumsuz yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler:
Üniversite öğrencileri, aidiyet duygusu, sosyal kaygı bozukluğu

1. Giriş

Sosyal Anksiyete Bozukluğu (SAB), bireyin başkalarınca değerlendirilebileceği endişesinin sebep olduğu; psikolojik, somatik ve davranışsal belirtilerin ortaya çıktığı, birden fazla toplumsal durumda kaygı veya korku duyduğu bir rahatsızlıktır (Bal, Çakmak ve Uğuz, 2013). SAB'lı bireyler genellikle olumsuz değerlendirilebileceği, toplum içirişinde küçük düşeceği, başkalarınca dışlanacağı endişesi taşırlar.

Üniversite dönemi ile birlikte kendilerine farklı rol ve sorumluluk edinen üniversite öğrencileri bir yandan üniversite hayatına uyum göstermeye, sorumluluk ve rollerini yerine getirmeye çalışırken; bir yandan da yeni girdiği sosyal ortamda kendine bir yer edinebilme gayreti içinde olacaklardır. Rol ve sorumluluklarını yerine getiremeyen, uyum sağlama ve ortamda yer edinmede güçlük çeken, yeni insanlarla tanışmaktan korkan, kaçınan, tanıştığı insanlarla yakın ilişkiler oluşturamayan, iletişim becerisi kazanamamış üniversite öğrencilerinde psikolojik problem olan sosyal anksiyete bozukluğu görülebilir. (Eren ve Gümüş, 1997).

Aidiyet bireyin içerisinde yer aldığı toplum ve kuruma karşı bireysel, toplumsal ve duygusal açıdan o topluma veya kuruma kendisini dahil hissetmesidir (Dere ve Kılıç, 2016). Aidiyet, bireyin içinde bulunduğu toplum veya grup içerisinde kendisinin belirli bir konumunun olduğunu ve o toplum veya grup tarafından onaylandığını hissederek, bireyin kendisinin değerli olduğunu düşünmesi durumudur (Dere ve Kılıç, 2016). Birey toplumsal bir varlık olduğu için, bireyin sosyal ihtiyaçları arasında aidiyet kavramının çok önemli bir yeri vardır. Birey, bir gereksinim olarak kendisini bir grup veya toplumun içerisinde görerek, biricik ve tek olduğu duygusunu hissetmek ister (Pamukçu, 2015).

Üniversiteye aidiyet duygusu öğrencinin, okuldaki diğer öğrenciler tarafından ne kadar onaylandığına, kendisine saygı duyulduğuna, ortama dâhil edildiğine ve başkalarınca desteklendiğine yönelik duygu durumunudur (Yokuş, Ayçiçek ve Yelken, 2017). Okula aidiyet duygusu okulda olmaktan hoşlanma, zevk

[1] Sorumlu yazar adresi: Lefke Avrupa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, 99728, Lefke , KKTC Mersin 10, Türkiye
e-posta: asayilir@eul.edu.tr

alma ve eğitime keyifli bir katılımla beraber başlayan, içten bağlılık ile sona eren ve bu durumun sonucunda bireylerin okulu sevmemesinin önüne geçildiğini ve bu duygunun bireyin başarısını arttırmada bir araç olabileceğini unutmamak gerekir (Kılıçoğlu, 2014). Aidiyet duygusu, öğrencilerin üniversiteye hem psikolojik hem de akademik olarak uyum sağlamasında önemlidir.

Üniversiteler, eğitim sistemi içerisinde en üstte olan kurumlar olduğundan dolayı toplumsal yapıda çok önemli yere sahiptir. Üniversitelerde eğitim gören öğrencilerin gelişimleri bakımından sosyal anksiyete bozukluğu ve aidiyet duygusu son derece önemlidir. Buna yönelik araştırmada, iki değişken arasındaki ilişki belirlenmeye çalışıldı.

2. **Yöntem**

2.1. Araştırma Modeli

Türü bakımından araştırmanın modeli betimleyici (Descriptive) ve tanımlayıcı bir araştırma yöntemidir. Betimsel araştırma yöntemi, herhangi bir problem, olay ve durumu detaylı bir şekilde tanımlamak, irdelemek ve yorumlamak amacıyla kullanılır. İncelenen değişkenler ve olaylar arasındaki ilişkinin derecesi ve varlığı ölçütler belirleyerek sorgulanır (Aydoğdu, Karamustafaoğlu ve Bülbül, 2017).

Araştırmanın kapsadığı süre bakımından kesitsel (cross-sectional) ve kullanılan yöntem bakımından Nicel/Kantitatif yönelimli bir araştırma yöntemidir. Nicel araştırmalar kesinlik belirten, genellenebilen, tümdengelim kuramsal yaklaşımı benimsemiş, örneklem büyüklüğü nitel araştırmaya göre daha geniş olan araştırmalardır (Gürbüz ve Şahin, 2014).

Nicel araştırma desenleri bakımından da Tarama (Survey) türünde bir araştırma modelidir. Tarama (survey) türü betimsel bir yöntem olup örneklemle çalışarak evren konusunda anketler ile çıkarımlar yapmaya yardımcı olur (Çepni, 2010).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma evrenini KKTC'deki üniversitelerde eğitim gören 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise LAÜ'de eğitim gören 3. ve 4. sınıf öğrencileri tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenerek, üniversiteden yazılı izinler alınıp 3. ve 4. sınıfa devam eden kız ve erkek öğrencilere uygulandı.

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1 Kişisel bilgi formu: Araştırmacı tarafından düzenlenmiş olan araştırmaya katılan öğrencilere ait bilgi formu öğrencilerin cinsiyeti, yaşı ve okuduğu bölümü ile ilgili değişkenleri içermektedir.

2.3.2 Genel Aidiyet Ölçeği: Malone, Pillow ve Osman (2012) tarafından geliştirilen Genel Aidiyet Ölçeği'nin (GAÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması 2015 yılında Erdinç Duru tarafından yapılmıştır. Çalışmaya Pamukkale Üniversitesi'nin farklı bölümlerinde öğrenim gören, yaşları 19 ile 29 arasında değişen, toplam 442 üniversite öğrencisi (305 kız, 137 erkek) katılmıştır. Açımlayıcı ve Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ölçeğin iki faktörlü yapısını desteklemektedir. Analiz sonuçlarına göre yüksek aidiyet düzeyi; düşük yalnızlık, düşük olumsuz duygulanım, yüksek benlik saygısı, yüksek yaşam doyumu, yüksek olumlu duygulanım ve yüksek sosyal bağlılıkla ilişkilidir. Birleştirici, yordayıcı ve ayırt edicilikle ilgili analiz sonuçları, ölçeğin yüksek düzeyde ölçüt bağıntılı geçerliğe sahip olduğunu göstermektedir. Ek olarak ölçek yüksek iç ve test-tekrar test tutarlığına sahiptir. Bu sonuçlar Genel Aidiyet Ölçeği ve onun alt ölçeklerinin ülkemizde üniversite öğrencilerinin aidiyet düzeylerini değerlendirmede kullanılabileceğini göstermektedir (Duru, 2015)

2.3.3 Liebowitz Sosyal Fobi Ölçeği: Liebowitz (1987) tarafından geliştirilen ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları Safren ve arkadaşları tarafından yapılmıştır (1999). Liebowitz Sosyal Kaygı Ölçeği (LSKÖ) sosyal etkileşim ve performans durumlarında sosyal kaygı bozukluğu olan kişilerin korku ve kaçınma düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlamıştır. Yirmi dört maddeden oluşan ölçek sosyal etkileşim ve performans olmak üzere iki alt ölçekten oluşmakta ve tüm maddeler 4'lü likert tipinde ayrı ayrı kaygı ve kaçınma alt başlıkları için değerlendirilmektedir. Ölçekten alınan puanın yüksek olması sosyal kaygı düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir (Safren ve ark., 1999) ülkemizde ise ölçeğin Türkçe formu için geçerlik ve güvenirlik çalışması Soykan ve arkadaşları tarafından yapılmıştır (2003).

2.4. Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen verilerin analizinde katılımcıların kişisel bilgilerinin dağılımlarını belirlemek için yüzde ve frekans gibi tanımlayıcı istatistik yöntemleri, verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için ise Shapiro Wilks normallik testi ile verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri kontrol edilmiştir. Yapılan incelemeler sonucu verilerin normal bir dağılıma sahip olmadığı belirlenmiştir. Verilerin istatistiksel analizi SPSS 22 paket programıyla çözümlenmiş, mevcut verilerin analizinde Mann-Whitney U Testi, Kruskal-Wallis Testi, Korelasyon ve yüzdelik dağılımları kullanılmıştır.

3. Bulgular

Tablo 1. Örnekleme Giren Üniversite 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	S	%
Kadın	324	57.3
Erkek	241	42.7
Toplam	565	100.0

Tablo 1'e bakıldığında örnekleme giren üniversite 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinin %57.3'ü kadın, %42.7'si ise erkektir.

Tablo 2. Örnekleme Giren Üniversite 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinin Okudukları Bölüme Göre Dağılımı

Cinsiyet	S	%
Hukuk	163	28.8
Okul Öncesi Öğretmenliği	53	9.4
Özel Eğitim Öğretmenliği	76	13.5
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	117	20.7
Psikoloji	156	27.6
Toplam	565	100.0

Tablo 2'ye bakıldığında örnekleme giren üniversite 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinin %28.8'i Hukuk, %9.4'ü Okul Öncesi Öğretmenliği, %13.5'i Özel Eğitim Öğretmenliği, %20.7'si Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, %27.6'sı ise Psikoloji bölümü öğrencisidir.

Tablo 3. 3. ve 4. sınıf üniversite öğrencilerinin sosyal anksiyete bozukluğunun cinsiyete göre Mann-Whitney U Testi sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Erkek	241	271.74	65489.50	36328.500	.157
Kadın	324	291.38	94405.50		

Tablo 3 e bakıldığında üniversite öğrencilerinin sosyal anksiyete bozukluğu ile cinsiyetleri arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir, U=36328.500, p=.157.

Tablo 4. *3. ve 4. sınıf üniversite öğrencilerinin sosyal anksiyete bozukluğunun bölüme göre Kruskal-Wallis Test sonuçları*

Bölüm	N	Sıra Ortalaması	X^2	sd	P
Hukuk	163	300.12	11.951	4	.018
Okul Öncesi Öğretmenliği	53	271.84			
Özel Eğitim Öğretmenliği	76	285.90			
PDR	117	239.76			
Psikoloji	156	299.92			

Tablo 4 e bakıldığında üniversite öğrencilerinin sosyal anksiyete bozukluğu ile bölümü arasında PDR öğrencilerinin lehine anlamlı fark görülmektedir, X^2 =.11.951, p=.018.

Tablo 5. Sosyal Anksiyete Bozukluğu ile Yaş Arasındaki İlişki

	N	r	p
Sosyal Anksiyete Bozukluğu			
	565	.021	.61
Yaş			

Tablo 5 e bakıldığında öğrencilerin sosyal anksiyete bozukluğu ile yaş arasında bir ilişki olmadığı saptanmıştır. r=.021, p=.61.

Tablo 6. 3. ve 4. sınıf üniversite öğrencilerinin genel aidiyet duygusunun cinsiyete göre Mann-Whitney U Testi sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Erkek	241	270.67	94663.00	36071.000	.121
Kadın	324	292.17	65232.00		

Tablo 6 ya bakıldığında üniversite öğrencilerinin genel aidiyet duygusu ile cinsiyetleri arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir, U=36071.000, p=.121.

Tablo 7. 3. ve 4. sınıf üniversite öğrencilerinin genel aidiyet duygusunun bölüme göre Kruskal-Wallis Test sonuçları

Bölüm	N	Sıra Ortalaması	X^2	sd	P
Hukuk	163	270.54	4.716	4	.31
Okul Öncesi Öğretmenliği	53	305.75			
Özel Eğitim Öğretmenliği	76	309.96			
PDR	117	286.17			
Psikoloji	156	272.78			

Tablo 7 ye bakıldığında üniversite öğrencilerinin genel aidiyet duygusu ile bölümü arasında anlamlı fark görülmemektedir, X^2 =.4.716, p=.31.

Tablo 8. Genel Aidiyet Duygusu ile Yaş Arasındaki İlişki

	N	r	p
Genel Aidiyet Duygusu			
	565	.-160	.00
Yaş			

Tablo 8 e bakıldığında öğrencilerin sosyal anksiyete bozukluğu ile yaş arasında negatif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. r=.-160, p=.00.

Tablo 9. 3. ve 4. sınıf üniversite öğrencilerinin kabul edilme, reddedilme ve genel aidiyet duygusu düzeyleri ortalaması ve standart sapma sonuçları

	N	$\bar{X}$	S
Kabul Edilme		33.83	7.50
Reddedilme	565	12.91	7.95
Genel Aidiyet		68.89	13.61

Tablo 9 a bakıldığında üniversite öğrencilerinin kabul edilme/içerilme duygusu ortalaması 33.83, reddedilme/dışlanma duygusu ortalaması 12.91, genel aidiyet duygusu ortalaması ise 68.89'dur.

Tablo 10. 3. ve 4. sınıf üniversite öğrencilerinin korku/anksiyete, kaçınma ve toplam sosyal kaygı düzeyleri ortalaması ve standart sapma sonuçları

	N	X̄	S
Korku/Anksiyete		21.72	13.70
Kaçınma	565	23.06	13.26
Sosyal Kaygı		44.82	25.57

Tablo 10 na bakıldığında üniversite öğrencilerinin korku/anksiyete duygusu ortalaması 21.72, kaçınma duygusu ortalaması 23.06, sosyal kaygı duygusu ortalaması ise 44.82'dir.

Tablo 11. Genel Aidiyet Duygusu İle Sosyal Fobi Puanı Arasındaki İlişki

	N	r	p
Genel Aidiyet Duygusu Sosyal Fobi	565	.-262	.00

Tablo 11 e bakıldığında öğrencilerin genel aidiyet duygusu düzeyi ile sosyal fobi düzeyi arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. r=.-262, p=.00.

4. Tartışma ve Sonuç

Cinsiyet değişkeni ile hem sosyal anksiyete bozukluğu hem de genel aidiyet duygusu arasında anlamlı fark görülmezken, okudukları bölüm değişkenine göre sosyal anksiyete bozukluğu PDR öğrencilerinin lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Bu anlamlı farkın PDR öğrencilerinin lehine olması okudukları bölüm, aldıkları dersler ve farkındalık düzeyleri ile ilişkilendirilebilir. Psikoloji öğrencilerinde bu farkın fazla olmaması PDR ile Psikoloji Bölümü'nde okuyan öğrenciler arasında yapılacak bir çalışma ile araştırılabilir.

Bu araştırmada aidiyet duygusu ile cinsiyet değişkeni arasında istatiksel olarak bir fark olmadığı görülmüştür. Cheung ve English, bu araştırmayı destekler şekilde cinsiyet değişkeni ile aidiyet duygusu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığını ifade etmişlerdir. Bazı araştırmacılar ise cinsiyet değişkeni ile aidiyet duygusu arasında aidiyet puanları açısından kadınların erkeklerden daha düşük bir ortalamaya sahip olduğunu ve aradaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010; Yokuş, Ayçiçek ve Yelken, 2017).

Araştırmada yaşın sosyal anksiyete üzerinde bir etkisi görülmezken, aidiyet için aynı durum söz konusu olmadığı görülmüştür. Yaş ilerledikçe öğrencilerin aidiyet duyguları azalmaktadır. Bu da insanların yaşadıkları deneyimlerden kaynaklandığı düşünülebilir. Üniversitelerde düzenlenecek çeşitli etkinlikler yoluyla öğrencilerin kampüste daha çok vakit geçirmelerini sağlayarak onların aidiyetlerini artırabileceği düşünülebilir. Bu araştırmanın Türk öğrencilerle yapılması sınırlılık olarak görülebilir. Yabancı uyruklu öğrencilerin aidiyeti ve sosyal anksiyetesi daha derinlemesine incelenebilir.

Kaynakça

Aydoğdu, Ü. R., Karamustafaoğlu, O., & Bülbül, M. Ş. (2017). Akademik Araştırmalarda Araştırma Yöntemleri ile Örneklem İlişkisi: Doğrulayıcı Doküman Analizi Örneği. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty,* (30).

Bal, U., Çakmak, S., Uğuz, Ş. (2013). Anksiyete bozukluklarında cinsiyete göre semptom farklılıkları. *Arşiv Kaynak Tarama Dergisi*, *22*(4).

Çepni, S. (2010). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş, 5. Baskı. Trabzon

Duru, E. (2015). Genel aidiyet ölçeğinin psikometrik özellikleri: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *5*(44).

Dere, G., Kılıç, E. (2016).Aidiyet Perspektifinden Çatışma Yönetimi Üzerine Kuramsal Bir Çalışma, *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi,* Cilt 26, Sayı (2), 127-154.

Eren A., Gümüş, A. (1997). *Üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Gültekin, B. K. ve Dereboy, İ. F. (2011). Üniversite öğrencilerinde sosyal fobinin yaygınlığı ve sosyal fobinin yaşam kalitesi, akademik başarı ve kimlik oluşumu üzerine etkileri. *Türk Psikiyatri Dergisi*, *22 (3),*150-158.

Gürbüz, S., & Şahin, F. (2014). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Kılıçoğlu, G. (2014). *İngiltere'deki öğretmenlerin çokkültürlü öğretim yeterlikleri ile Türk öğrencilerin kültürleşme tercihlerinin okula aidiyet duygusu ve akademik başarıyla ilgisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eskişehir.

Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E., & Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38, 213-224.

Pamukçu, A. E. (2015). *Konut ve Yakın Çevresinde Memnuniyet ve Aidiyetin İrdelenmesi: Bakırköy Örneği.* Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İç Mekan Tasarımı, İstanbul.

Yokuş, G., Ayçiçek, B. ve Yelken, T. Y. (2017). Üniversite öğrencilerinin yükseköğretim hizmet kalite algılarının ve kurumsal aidiyet düzeylerinin incelenmesi: Eğitim fakültesi örneği. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(1), 1-18.

Matematik Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Oyun Algıları ve Oyunların Matematik Eğitimine Entegrasyonu ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi

Hatice Yıldız Durak

Bartın Üniversitesi, Fen Fakültesi, Bilgisayar Teknolojisi ve Bilişim Sistemleri

Öz

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının matematik öğretiminde eğitsel dijital oyunların öğretime entegrasyonuyla ilgili görüşleri ve algılarını incelemektir. Bu çalışma nitel yöntemlerle desenlenmiş ve 25 matematik bölümü 3. Sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma 2017-2018 akademik yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının çoğu dijital eğitsel oyunların eğitime entegrasyonunu önemli görmektedir. Araştırma bulgularına göre, dijital eğitsel oyunların entegrasyonunun en çok öğrencilerin Matematiğe karşı olumsuz görüşlerini etkileyeceği belirtilmiştir. Bununla birlikte öğretmenler oyunların sınav sistemi için uygun olmadığı ve bunun oyunların eğitime entegrasyonunda önemli bir engel olduğunu bildirmiştir.

Anahtar Kelimeler:
Öğretmen adayları; teknolojiyi entegre etme özyeterliği; teknoloji okuryazarlığı; demografik değişkenler.

1. Giriş

Oyunlar motivasyon unsurlarını en iyi taşıyan ve yansıtan ortamlardır. Teknolojik araçlara yeni özellikler eklendikçe oyunlar da farklı özelliklerle her yaşta birey için daha cazip hale gelmektedir. Bu nedenle de eğitimde kullanılması eğitimin niteliğini arttırmak adına bir fırsat oluşturabilir. Öte yandan dijital eğitsel oyunlar gibi bir yeniliğin eğitime entegre edilmesinde öğretmenlerin önemli rolü vardır (Yıldız, Sarıtepeci, & Seferoğlu, 2013). Ancak öğretmenlerin dijital teknolojileri sınıfta kullanımında engelleyici birçok unsur vardır. Bunlardan en önemlisi dijital teknolojilerin kullanımıyla ilgili bilgi eksikliği, olumsuz inanç ve tutumlardır (Durak & Sarıtepeci, 2017). Öğretmenlerin eğitsel dijital oyunlar gibi dijital teknolojileri eğitsel bağlamda ne zaman, nasıl kullanacağına karar verebilmesi için belli düzeyde bilgi birikimine ve olumlu tutum ve inançlara sahip olması gerekmektedir (Yildiz-Durak, 2019a,b). Öğretmenlerin bu bilgi, beceri tutum ve yeterlikleri kazandığı en önemli aşama hizmet öncesi dönemdir (Agyei & Voogt, 2011; Drent & Meelissen, 2008).Bu nedenle öğretmen adaylarının dijital eğitsel oyunları entegre etme konusundaki tutum ve inançlarını anlamak için onların görüşlerinin alınması önemli görülmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının matematik öğretiminde eğitsel dijital oyunların öğretime entegrasyonuyla ilgili görüşleri ve algılarını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının oyun oynama alışkanlıkları nasıldır?

[1] Sorumlu yazar adresi: Bartın Üniversitesi, Bartın Üniversitesi, Fen Fakültesi, Bilgisayar Teknolojisi ve Bilişim Sistemleri, Kutlubey Yerleşkesi, Merkez, Bartın, 74100, Türkiye
e-posta: hatyil05@gmail.com

a. Oynadıkları oyun türleri
b. Oyunlarda motive edici önemli görülen unsurlar
c. Bu unsurların eğitsel oyunlarda kullanımı hakkındaki görüşleri

2. Dijital eğitsel oyunların matematik öğretimine entegrasyonuna dair öğretmen adaylarının görüşleri nasıldır?

Öğretmen adaylarının dijital eğitsel oyunların matematik öğretimine entegrasyonunu destekleyen unsurlar ve entegrasyonun önündeki engeller hakkındaki görüşleri nelerdir?

2. Yöntem

Bu çalışma nitel yöntemlerle desenlenmiş ve 25 matematik bölümü 3. Sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Katılımcıların seçilmesindeki temel ölçüt daha önce derslerinde matematik eğitimine yönelik eğitsel dijital oyun tasarlamış olmasıdır. Üniversite öğrencilerinin yaşları ortalama 22'dir. Katılımcıların 9'u erkek, 16'sı kadındır.

Araştırma 2017-2018 akademik yılı bahar dönemi sonunda gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Betimsel bulgular SPSS ile analiz edilmiştir. Nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır.

Bu çalışmada kullanılan kişisel bilgi formu 2 bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların cinsiyet, yaş gibi demografik bilgileriyle ilgili maddeler vardır. İkinci bölümde ise katılımcıların eğitsel dijital oyun deneyimi, oynadıkları oyun türleri ile ilgili maddelere yer verilmiştir. Anket maddeleri genellikle likert yapıdadır.

Yarı yapılandırılmış öğrenci görüşlerini belirleme formu: Araştırmada öğretmen adaylarını eğitsel dijital oyun entegrasyonuna dair görüşlerini belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Uygulama öncesi uzman görüşü alınmıştır. Söz konusu form, 3 maddeden oluşmaktadır.

3. Bulgular

3.1. Öğretmen Adaylarının Oyunlara Bakışıyla İlgili Betimsel Bulgular

Öğretmen adaylarının en sık oynadıkları oyunlarla ilgili veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının En sık Oynadıkları Online Oyun Türleri

Değişkenler	Kategoriler	f	%
Oynadıkları Oyun Türleri	Sosyal Medya Oyunları	7	23,33
	Çok Kullanıcılı Oyunlar	6	20,00
	Strateji/ Savaş/ Macera oyunları	5	16,67
	Bilgi/mantık oyunları	3	10,00
	Araba/Yarış/ Spor Oyunları	3	10,00
	Eğitsel Oyunlar	3	10,00
	Kart Oyunları	2	6,67
	Simülasyon	1	3,33

Tablo 1'de sunulan verilerde öğretmen adaylarının oynadıkları oyun türleri dağılımına bakıldığında en sık oynanan oyun türünün %23.33 ile "Sosyal Medya Oyunları" olduğu; en az oynadıkları oyun türünün ise %3.33 ile "Simülasyon" oyunlarının olduğu görülmektedir. Sosyal medya oyunlarının sık oynanması dolaylı olarak öğretmen adaylarının sosyal medya ortamlarını sıklıkla kullandığının göstergesi sayılabilir.

Öğretmen adaylarının oyunlara bakışıyla ilgili bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Oyunlara Bakışıyla İlgili Bulgular

Tema	Kodlar	f
Online oyunlarda önemli görülen/motive edici unsurlar	Meydan okuma/ rekabet	15
	Düşsel ortamlar/ yaratıcılığı geliştirme	11
	Merak duyma	11
	Keşfetme imkanı sunma	6
	Boş zaman doldurma	5
	Zevk/Eğlence/Heyecan	5
	Mücadele ve başarma isteği	5
	İlerleme imkanı/Level olması	4
	Olasılıklar/bilinmezlik	3
	Gerçek dünyadan uzaklaşma imkanı sunma (sorunlardan kaçma imkanı, sıkıcı işlerden kurtulma vb.)	4
	Karmaşıklık	4
	Teknik beceriler kazanmayı sağlama	4
	Kontrol etme imkanı sunma	3
	Gerçekçi yapı	2
	Merakı canlı tutan çeşitlilik	2
	Basitlik/ doğrusal yapıda akış	2
	Problem çözme becerisi kazandırma	2
	Takım çalışması yapma	2
	Sosyal ilişkiler kurma/ Sosyalleşme	1
	Rol üstlenme	1
	Kendine özel dijital kimlik oluşturabilme	1
Online oyunlarda önemli görülen/motive edici unsurlardan eğitsel oyunlarda kullanımı önemli görülenler	Merak uyandırıcılık	18
	Eğlence	15
	Mücadele ve başarma isteği	10
	Merakı canlı tutan çeşitlilik	5
	Yaratıcılığı geliştirme	5
	Problem çözme becerisi kazandırma	2
	Etkileşim/İşbirlikli çalışma	2
	Keşfetme imkanı sunma	2

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının online oyunlarda en önemli motivasyon unsurlarını "meydan okuma/ rekabet (f=15), düşsel ortamlar/ yaratıcılığı geliştirme (f=11) ve merak duyma (f=11)" olarak görmektedirler. Online oyunlarda önemli görülen motive edici unsurlardan eğitsel oyunlarda kullanımı önemli görülenler ise merak uyandırıcılık (f=18), eğlence (f=15) ve mücadele ve başarma isteğidir (f=10)".

3.2. Dijital Eğitsel Oyunların Matematik Öğretimine Entegrasyonuna Dair Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Matematik öğretiminde dijital eğitsel oyunların entegrasyonuna dair öğretmen adaylarının görüşleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Matematik Öğretiminde Dijital Eğitsel Oyunların Entegrasyonuna Dair Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Tema	Kod	f
Olumlu	Online oyunların eğitime entegrasyonunu önemli görülmesi	10
	Öğrenci motivasyonunu arttıracağı düşüncesi	8
	Öğrenci meşgulüyetini arttıracağı düşüncesi	5
	Derste online oyun kullanımının öğretmenin öğretim yeterliliklerini arttıracağı düşüncesi	5
	Öğrencinin akademik başarısını arttıracağı düşüncesi	4
	Öğrencinin öğrenmesinin kalıcılığını arttıracağı düşüncesi	3
	Matematik dersini eğlenceli hale getirebileceği düşüncesi	2
	Öğrenci merak ve ilgisini çekeceği düşüncesi	2
Olumsuz	Online oyunların eğitime entegrasyonunu çok önemli görülmemesi	2
	Her konu için tasarlanmasının zor olması	2
	Oyun tasarımının zaman alıcı olması	1
	Her konu için oyun ile öğretimin mümkün olmaması	1
	Öğrencilerin teknik yeterliliklerinin farklı olması	1
	Öğrencinin dersten kopmasına neden olabilir….	1

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının dijital eğitsel oyunların entegrasyonuna dair görüşleri genel olarak olumlu ve olumsuz temalar altında toplanmıştır. Olumlu görüşlerde belirtilen en önemli gerekçeler "Online oyunların eğitime entegrasyonunu önemli görülmesi (f=10) ve öğrenci motivasyonunu arttıracağı düşüncesi (f=10)" olarak görülmektedirler. Olumsuz görüşlerde önemli görülen gerekçeler ise "Online oyunların eğitime entegrasyonunu çok önemli görülmemesi (f=2) ve her konu için tasarlanmasının zor olması (f=2)" şeklindedir.

3.3. Öğretmen Adaylarının Online Oyunların Matematik Öğretimine Entegrasyonunu Destekleyen Unsurlar Ve Entegrasyonun Önündeki Engeller Hakkındaki Görüşleri

Matematik öğretimine online oyunların entegrasyonunu destekleyeceği ve engelleyeceği öngörülen unsurlara ilişkin görüşleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Matematik Öğretimine Online Oyunların Entegrasyonunu Destekleyeceği ve Engelleyeceği Öngörülen Unsurlar

Tema	Kod	f
Matematik öğretimine online oyunların entegrasyonunu destekleyeceği düşünülen unsurlar	Öğrencilerin matematiğe olumsuz bakışını değiştirme	5
	Oyunların renkli yapısı	4
	İletişim unsurları içermesi	2
	Sınıflarda özel gereksinimi olan öğrencilerin bulunması	2
	Öğretmenin imajına olumlu etkisi	2
Matematik öğretimine online oyunların entegrasyonunu engelleyeceği öngörülen unsurlar	Sınav sistemi için uygun olmaması	5
	Her konunun oyunla öğretilememesi	3
	Hazırlanmasının zaman alıcı olması	3
	Teknik destek ihtiyacı duyulabileceği	3
	Öğrencilerin oyun bağımlılığını ilerletme olasılığı	2
	İş yükünü arttırması	2
	Uygulamada yaşanabileceği düşünülen teknik sorunlar	1
	Sınıf yönetimini zorlaştıracağı düşüncesi	1
	Velilerin oyunlara bakışı	1
	Diğer öğretmenlerin oyunlara bakışı	1
	Okul yönetiminin oyunlara bakışı	1

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının Matematik öğretimine online oyunların entegrasyonunu destekleyeceği ve engelleyeceği öngörülen unsurlara şeklinde iki tema altında toplanmıştır. Destekleyeceği

yönündeki görüşlerde belirtilen en önemli gerekçeler "Öğrencilerin matematiğe olumsuz bakışını değiştirme (f=5), Oyunların renkli yapısı (f=4)" olarak görülmektedirler. Engelleyeceği yönündeki görüşlerde önemli görülen gerekçeler ise "sınav sistemi için uygun olmaması (f=5), her konunun oyunla öğretilememesi (f=3) ve teknik destek ihtiyacı duyulabileceği (f=3), hazırlanmasının zaman alıcı olması (f=3)" şeklindedir.

4. Sonuçlar

Bu çalışmada bir devlet üniversitesinde ilköğretim matematik öğretmenliğinde okuyan eğitsel dijital oyun geliştirme deneyimi olan ve bu konuda lisans düzeyinde ders almış öğretmen adaylarının eğitsel dijital oyunların entegrasyonuyla ilgili görüşleri belirlenmeye çalışılmaktadır.

Araştırmada öğretmen adaylarının online oyunlarla ilgili görüşleri, eğitsel dijital oyunların entegrasyonunda, olumlu, olumsuz, destekleyici ve engelleyici unsurlarla ilgili görüşleri incelenmiştir. Öğretmen adaylarının oynadıkları oyun türleri dağılımına bakıldığında en sık oynanan oyun türünün Sosyal Medya Oyunları olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının online oyunlarda en önemli motivasyon unsurlarını meydan okuma/ rekabet, düşsel ortamlar/ yaratıcılığı geliştirme ve merak duyma olarak görmektedirler. Online oyunlarda önemli görülen motive edici unsurlardan eğitsel oyunlarda kullanımı önemli görülenler ise merak uyandırıcılık, eğlence, mücadele ve başarma isteğidir. Buradan hareketle eğitsel dijital oyun tasarlayacak öğretim tasarımcılarının, geliştirilecek eğitsel dijital oyunların mücadele ve meydan okuma unsurlarını taşıması, merak uyandırıcı ögelere vurgu yapması gerekmektedir.

Öğretmen adaylarının olumlu görüşlerde belirtikleri en önemli gerekçeler online oyunların eğitime entegrasyonunu önemli görülmesi ve öğrenci motivasyonunu arttıracağı düşüncesidir. Olumsuz görüşlerde önemli görülen gerekçeler ise online oyunların eğitime entegrasyonunu çok önemli görülmemesi ve her konu için tasarlanmasının zor olmasıdır.

Öğretmen adaylarının Matematik öğretimine online oyunların entegrasyonunu destekleyeceği yönündeki görüşlerde belirtilen en önemli gerekçeler öğrencilerin matematiğe olumsuz bakışını değiştirme ve oyunların renkli yapısı olarak görülmektedirler. Engelleyeceği yönündeki görüşlerde önemli görülen gerekçeler ise sınav sistemi için uygun olmaması, her konunun oyunla öğretilememesi, teknik destek ihtiyacı duyulabileceği ve hazırlanmasının zaman alıcı olmasıdır.

Öğretmen adaylarının genel olarak dijital eğitsel oyunlara bakışının olumlu olduğu ve entegrasyonda en önemli engelleyicilerin e-içerik eksikliği, teknik destek eksikliği olduğu söylenebilir. Buradan hareketle öğretim programında öğretmen adayların eğitsel oyun geliştirmeyle ilgili daha fazla derse yer verilmesi ve öğretmen adaylarının daha fazla dijital içerik geliştirme ve güncel gelişmelerle yüzleştirilmesi önemli görülmektedir (Bourgonjon vd., 2013).

Kaynaklar

Agyei, D. D., & Voogt, J. (2011). ICT use in the teaching of mathematics: Implications for professional development of pre-service teachers in Ghana. *Education and information technologies*, *16*(4), 423-439.

Bourgonjon, J., De Grove, F., De Smet, C., Van Looy, J., Soetaert, R., & Valcke, M. (2013). Acceptance of game-based learning by secondary school teachers. *Computers & Education*, *67*, 21-35.

Drent, M., & Meelissen, M. (2008). Which factors obstruct or stimulate teacher educators to use ICT innovatively?. *Computers & Education*, *51*(1), 187-199.

Yıldız, H., Sarıtepeci, M., & Seferoğlu, S. S. (2013). FATİH Projesi Kapsamında Düzenlenen Hizmet-İçi Eğitim Etkinliklerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Katkılarının ISTE Öğretmen Standartları Açısından İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education], Özel Sayı (1), 375-392 [2013].*

Yildiz Durak, H. (2019a). Examining the Acceptance and Use of Online Social Networks by Preservice Teachers within the Context of Unified Theory of Acceptance and Use of Technology Model. *Journal of Computing in Higher Education*, *31*(1), 173-209. doi: https://doi.org/10.1007/s12528-018-9200-6

Yildiz Durak, H. (2019b). Modelling of Relations Between K-12 Teachers' TPACK Levels and Their Technology Integration Self-efficacy, Technology Literacy Levels, Attitudes toward Technology and Usage Objectives of Social Networks. *Interactive Learning Environment.*

Yildiz-Durak, H., & Saritepeci, M. (2017). Investigating the Effect of Technology Use in Education on Classroom Management within the Scope of the FATİH Project. *Çukurova University. Faculty of Education Journal*, *46*(2), 441-457.

Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Teknolojiyi Entegre Etme Özyeterliğiyle İlişkili Olan Değişkenlerin İncelenmesi

Hatice Yıldız Durak

Bartın Üniversitesi, Fen Fakültesi, Bilgisayar Teknolojisi ve Bilişim Sistemleri

Öz

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adayı olarak formasyon eğitimi alan öğrencilerin teknolojiyi entegre etme özyeterliği düzeyleri üzerinde, cinsiyet, yaş, branş, teknoloji okuryazarlığı düzeyi değişkenlerinin anlamlı bir farklılaşma oluşturup oluşturmadığını araştırmaktır. Bu çalışmada kişisel bilgi formu ve 2 ölçek kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, t testi ve ANOVA kullanılmıştır. Bu araştırmada, öğrencilerin teknoloji entegre etme özyeterliği ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle bu araştırma ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. Araştırma 2017-2018 akademik yılı güz ve bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına bakıldığında, öğrencilerin teknojiyi entegre etme özyeterlikleri branş ve cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmazken, teknoloji okuryazarlığı düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Ayrıca öğrencilerin teknoloji okuryazarlığı düzeyleri arttıkça teknolojiyi entegre etme özyeterliği de artmaktadır..

Anahtar Kelimeler:
Öğretmen adayları, teknolojiyi entegre etme özyeterliği, teknoloji okuryazarlığı, demografik değişkenler.

1. Giriş

Belli bir durum veya düşünceyle ilgili inançlar ve tutumlar, söz konusu durum ile karşı karşıya kaldığında davranış kalıplarını etkileyecektir. Öğretmenler de sınıfta veya sınıf dışında teknoloji ile meşgul olarak ve deneyimleyerek, teknolojiyle ilgili inançlarını oluşturulabilir. Bu noktadan hareketle teknolojinin faydasına inanan öğretmenlerin teknolojiyi öğrenme için olumlu sonuçlar verebilecek şekilde kendi sınıflarına entegre etme olasılığının yüksek olduğu söylenebilir (Yıldız, Sarıtepeci, & Seferoğlu, 2013; Yildiz-Durak & Saritepeci, 2017; Yildiz-Durak, 2019a,b).

Nitekim eğitim-öğretim sürecinde teknoloji entegrasyonu; öğretmenlerin sadece bilişsel alanını değil, aynı zamanda teknoloji entegrasyonunda teknoloji özyeterliliği önemli görüldüğü için duyuşsal alanı da kapsar. Alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlik düzeylerinin düşük olması sebebiyle derslerde teknolojiyi kullanamama eğilimlerinin olduğu görülmüştür. Benzer şekilde alanyazında öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının teknolojiyi sınıflarına entegre etme kararlarında önemli bir rol oynadığı vurgulanmıştır.

Öte yandan teknolojiye aşina olmayan ancak teknolojiyi entegre etme öz yeterliliğine sahip öğretmenlerin, teknoloji kullanarak bir öğretim uygulaması geliştirmek ve sınıfta teknoloji entegrasyonunu gerçekleştirmeyi denemek için daha fazla risk aldığı ortaya koyulmuştur (Durak & Seferoğlu, 2017; Sarıtepeci & Durak, 2016; Usluel, Özmen, & Çelen, 2015; Yıldız, Sarıtepeci, & Seferoğlu, 2013; Yildiz-Durak, 2019a,b).

[1] Sorumlu yazar adresi: Bartın Üniversitesi, Bartın Üniversitesi, Fen Fakültesi, Bilgisayar Teknolojisi ve Bilişim Sistemleri, Kutlubey Yerleşkesi, Merkez, Bartın, 74100, Türkiye
e-posta: hatyil05@gmail.com

Tüm bu noktalardan hareketle, mevcut çalışmanın amacı, öğretmen adayı olarak formasyon eğitimi alan öğrencilerin teknolojiyi entegre etme özyeterliği düzeyleri üzerinde, cinsiyet, yaş, branş, teknoloji okuryazarlığı düzeyi değişkenlerinin anlamlı bir farklılaşma oluşturup oluşturmadığını araştırmaktır.

2. Yöntem

Bu araştırmada, öğrencilerin teknoloji entegre etme özyeterliği ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle bu araştırma ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. Araştırma 2017-2018 akademik yılı güz ve bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılanları, Türk Dili Edebiyatı ve Beden Eğitimi bölümü öğrencileri oluşturmaktadır. Katılımcıların %34.9'u erkek %65.1'i kadındır. Katılımcıların %81'i 20-29 yaş aralığında diğerleri ise 30 yaş ve üstüdür.

Bu çalışmada kişisel bilgi formu, teknoloji entegre etme özyeterliği ve teknoloji okuryazarlığı ölçeği kullanılmıştır.

Teknoloji Entegre Etme Özyeterliliği Ölçeği: Katılımcıların, teknoloji entegrasyonu için kendi özyeterlik inancını ölçen Teknoloji Entegre Etme Özyeterliliği Ölçeği Wang vd. (2004) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Karataş (2014) tarafından gerçekleştirilmiştir. Tek alt boyutlu bu ölçek likert tipi (1-kesinlikle katılmıyorum,…, 5-kesinlikle katılıyorum) 21 maddeden oluşmaktadır. Bu çalışma için hesaplanan Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .81'dir.

Teknoloji Okuryazarlığı Ölçeği: Teknoloji Okuryazarlığı Ölçeği Yiğit (2011) tarafından geliştirilmiştir. Beşli likert tipindeki uyarlanan bu ölçekte madde sayısı 33'tür ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar "Teknolojik Yaşama Yönelik Beceriler", "Teknolojinin Doğası", "Tasarlanmış Dünya", "Tasarım" ve "Teknoloji ve Toplum". Bu çalışma için hesaplanan Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları, alt boyutlar için sırasıyla .72, .79, .70, .76, .70'tir. Ölçeğin tamamı için hesaplanan ronbach alfa güvenilirlik katsayısı .78'dir.

Verilerin analizinde betimsel istatistikler, t testi ve ANOVA kullanılmıştır..

3. Bulgular

Bu araştırmada, öğrencilerin teknoloji entegre etme özyeterliği ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle bu araştırma ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. Araştırma 2017-2018 akademik yılı güz ve bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılanları, Türk Dili Edebiyatı ve Beden Eğitimi bölümü öğrencileri oluşturmaktadır. Katılımcıların %34.9'u erkek %65.1'i kadındır. Katılımcıların %81'i 20-29 yaş aralığında diğerleri ise 30 yaş ve üstüdür.

Bu çalışmada kişisel bilgi formu, teknoloji entegre etme özyeterliği ve teknoloji okuryazarlığı ölçeği kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarının teknoloji entegre etme özyeterliğinin, cinsiyet, yaş, branş, teknoloji okuryazarlığı düzeyi değişkenlerinin anlamlı bir farklılaşma oluşturup oluşturmadığını araştırmak amacıyla analizler yapılmış ve bulgular Tablo 1, Tablo 2, Tablo 3 ve Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 1. Cinsiyete göre öğretmen adaylarının teknoloji entegre etme özyeterliğinin farklılaşma durumu

Cinsiyet	X	SS	t	p
Kadın	87.97	15.20	-.281	.780
Erkek	89.00	10.69		

Tablo 1 incelendiğinde, kadınların (X=87.97, SS=15.20) teknoloji entegre etme özyeterliği erkek öğretmen adaylarından (X=89.00, SS=10.69) daha düşüktür. Bununla birlikte t testi sonuçlarına bakıldığında cinsiyete göre öğretmen adayalarının teknolojiyi entegre etme özyeterliğinin farklılaşmadığı görülmektedir (p> .05).

Tablo 2. Yaşa göre öğretmen adaylarının teknoloji entegre etme özyeterliğinin farklılaşma durumu

Yaş	X	SS	t	p
20-29	89.23	12.21	1.078	.285
30 ve üstü	84.50	19.04		

Tablo 2 incelendiğinde, 20-29 yaş arası öğretmen adaylarının (X=87.97, SS=12.21) teknoloji entegre etme özyeterliği 30 yaş ve üstü öğretmen adaylarından (X=84.50, SS=19.04) daha yüksektir. Bununla birlikte t testi sonuçlarına bakıldığında yaşa göre öğretmen adaylarının teknolojiyi entegre etme özyeterliğinin farklılaşmadığı görülmektedir (p> .05),

Tablo 3. Branşa göre öğretmen adaylarının teknoloji entegre etme özyeterliğinin farklılaşma durumu

Branş	X	SS	t	p
Türk Dili Edebiyatı	86.30	13.66	-.508	.613
Beden Eğitimi	88.71	13.81		

Tablo 3 incelendiğinde, Türk Dili Edebiyatı öğretmen adaylarının (X=86.30, SS=15.20) teknoloji entegre etme özyeterliği Beden Eğitimi bölümünde öğretmen adaylarından (X=88.71, SS=13.81) daha düşüktür. Bununla birlikte t testi sonuçlarına bakıldığında branşa göre öğretmen adayalarının teknolojiyi entegre etme özyeterliğinin farklılaşmadığı görülmektedir (p> .05).

Tablo 4. Teknoloji okuryazarlığı düzeyine göre öğretmen adaylarının teknoloji entegre etme özyeterliğinin farklılaşma durumu

Teknoloji Okuryazarlığı Düzeyi	X	SS	F	p
Düşük	54.00	7.14	12.201	.000
Orta	84.46	15.85		
Yüksek	90.46	10.47		

Tablo 3 incelendiğinde, teknoloji okuryazarlığı düzeyi düşük olan öğretmen adaylarının (X=54.00, SS=7.14), orta düzey olanların (X=84.46, SS=15.85) ve teknoloji okuryazarlığı düzeyi düşük olan öğretmen adaylarının (teknoloji entegre etme özyeterliği puanı (X=90.46, SS=10.47) şeklindedir. Teknoloji okuryazarlığı düzeyi arttıkça teknolojiyi entegre etme özyeterliğinin de arttığı görülmektedir. Ayrıca ANOVA testi sonuçlarına bakıldığında teknoloji okuryazarlığı düzeylerine göre öğretmen adayalarının teknolojiyi entegre etme özyeterliğinin istatistiksel olarak farklılaştığı görülmektedir (p< .05).

4. Sonuçlar

Araştırma bulgularına bakıldığında, öğrencilerin teknoloji entegre etme özyeterliği ortalaması 88.33'tür (Min=34; Maks.=105.00). Öğrencilerin teknojiyi entegre etme özyeterlikleri yaş, branş ve cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmazken, teknoloji okuryazarlığı düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Ayrıca öğrencilerin teknoloji okuryazarlığı düzeyleri arttıkça teknolojiyi entegre etme özyeterliği de artmaktadır. Buradan hareketle öğretmenlerin teknoloji özyeterliklerini geliştirmek için teknoloji okuryazarlıklarının artırılmasının gerekli olduğu söylenebilir. Dolayısıyla başarılı bir teknoloji entegrasyonu için öğretmenlerin teknoloji okuryazarlığının arttırılmasının öncelikli ele alınacak durum olduğu görülmektedir.

Kaynakça

Durak, H., & Seferoğlu, S. S. (2017). Öğretmenlerin Teknoloji Kullanım Yeterliklerinde Etkili Olan Faktörlerle İlgili Bir İnceleme. B. Akkoyunlu, A. İşman ve H. F. Odabaşı (Ed.) içinde *Eğitim teknolojileri okumaları 2017*, (29. Bölüm, ss. 537-556). TOJET-The Turkish Online Journal of Educational Technology.

Karataş, F., İ. (2014). An examination of in-service secondary mathematics teachers' technological pedagogical content knowledge and their technology integration self-efficacy. M.S.thesis, Boğaziçi University, The Institute for Graduate Studies in Science and Engineering, Istanbul.

Sarıtepeci, M., & Durak, H. (2016). Examining Different Variables of TPACK level of Teachers Attending the FATIH Project Interactive Classroom Management Course. *Participatory Educational Research*, 161-170.

Usluel, Y. K., Özmen, B., & Çelen, F. (2015). BİT'in öğrenme öğretme sürecine entegrasyonu ve teknolojik pedagojik içerik bilgisi modeline eleştirel bir bakış. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, *5*(1), 34-54.

Wang, L., Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (2004). Increasing pre-service teachers' self-efficacy beliefs for technology integration. *Journal of Research on Technology in Education, 36*(3), 231-250.

Yiğit, E. Ö. (2011). Determination of the technological literacy levels of pre-service teachers of social studies and their views on technology integrated social studies. Doctoral Dissertation, Marmara University, İstanbul.

Yildiz Durak, H. (2019a). Examining the Acceptance and Use of Online Social Networks by Preservice Teachers within the Context of Unified Theory of Acceptance and Use of Technology Model. *Journal of Computing in Higher Education, 31*(1), 173-209. doi: https://doi.org/10.1007/s12528-018-9200-6

Yildiz Durak, H. (2019b). Modelling of Relations Between K-12 Teachers' TPACK Levels and Their Technology Integration Self-efficacy, Technology Literacy Levels, Attitudes toward Technology and Usage Objectives of Social Networks. *Interactive Learning Environment.* doi: https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1619591

Yıldız, H., Sarıtepeci, M., & Seferoğlu, S. S. (2013). FATİH Projesi Kapsamında Düzenlenen Hizmet-İçi Eğitim Etkinliklerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Katkılarının ISTE Öğretmen Standartları Açısından İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education], Özel Sayı (1), 375-392 [2013].*

Yildiz-Durak, H., & Saritepeci, M. (2017). Investigating the Effect of Technology Use in Education on Classroom Management within the Scope of the FATİH Project. *Çukurova University. Faculty of Education Journal*, *46*(2), 441-457.

Tokat İlinde Görev Yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

İdris Odabaş[1], Fikret Ramazanoğlu[1]

Sakarya Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, Sakarya, Türkiye

Öz

Amaç: Günümüzde en önemli ve en zor mesleklerden olan öğretmenlikte mesleki tükenmişliğin her geçen gün arttığı görülmektedir. Bu tükenmişlik boyutunun beden eğitimi öğretmenlerinde daha fazla olduğu görülmektedir. Bu bilgiler ışığında, bu çalışmanın amacı, Tokat ilinde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesidir. Gereç ve Yöntem: Araştırmada beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişliğini değerlendirmek üzere Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Envanteri (MTE) kullanılmıştır. Orjinali yedili likert tipi bir ölçek olan bu araç toplam 22 madde ve üç alt ölçekten meydana gelmektedir. Tükenmişlik alt boyutları; Duygusal Tükenme, Kişisel Başarı ve Duyarsızlaşmadır. Yine öğretmenlerin genel bilgilerini almak için araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesi esnasında SPSS 20.0 paket programı kullanılmıştır. Katılımcıların kişisel bilgilerinin dağılımlarını belirlemek için yüzde yöntemleri kullanılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının normal dağılım gösterip göstermediği test etmek amacı ile Skewness - Kurtosis testi yapılmış ve bunun sonunda Maslach Tükenmişlik Envanteri Eğitimci ölçeğinin tüm alt boyutların normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir ($p<0.05$). Buna göre $\alpha = 0.05$ anlamlılık düzeyinde 2 değişkenli veriler için T-testi, 2'den fazla değişkenler için ise Anova testi, uygulanmıştır. Bulgular: Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin büyük bir kısmının erkek öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Yaş ve medeni durum olarak bazı alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$). Cinsiyet değişkenine göre ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilememiştir ($p>0.05$).

Anahtar Kelimeler:
Beden eğitimi, tükenmişlik, duygusal tükenmişlik

1. Genel Bilgiler

Çağımızın önemli problemlerinden birisi olan tükenmişlik sendromu konusu itibariyle insanların işleri sebebiyle kurdukları ilişkiler ve bu ilişkilerin kötü gitmesiyle ortaya çıkan zorluklarla alakalıdır. Tükenmişlik terimi, ilk olarak 1970'li yıllarda Amerika'da, hizmet sektöründe çalışan insanların yaşadıkları bunalımı ifade etmek amacıyla kullanılmıştır (Polatçı 2007).

Bu tanım ilk defa Herbert Freudenberger tarafından 1974 yılında ortaya atılmış ve yüksek seviyede strese maruz kalan bireylerde başarısız olma, yıpranma, enerji kaybı veya karşılanmayan istekler sonucunda kişinin kendi kaynaklarında tükenme olarak tanımlamıştır. Bundan kısa bir süre sonra sosyal psikolog Christina Maslach, 1978 yılında bu kavramı açıklamak ve ölçmek amacı ile ilk defa bir dizi çalışma yapmıştır. Diğer yandan Pines, Aronson ve Kafry ise fikirlerini sadece çalışanlarla sınırlandırmadan biraz daha büyütmüş ve bir tükenmişlik tanımı belirtmişlerdir. Pines (1981).

Maslach"a göre tükenmişliğin üç ana boyutu vardır. Sırasıyla; duygusal tükenme, işe karşı ortaya çıkan duyarsızlaşma-ilgisizlik hissi ve kişinin kendisini faydasız hissetmesi-kişisel başarı eksikliğidir. Tükenme, kişinin duygusal kaynaklarının bitmesi ve gücünün azalmasını ifade etmektedir. Çalışanlar meşgul olduğu iş

[1] Sorumlu yazar adresi: Sakarya Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, Sakarya, Türkiye
e-posta: giryan_idris@hotmail.com

nedeni ile kendisinin iş yükü fazla olanlar kendilerini tükenmiş hissetmekte ve duygusal anlamda işine odaklanamamaktadır. Duyarsızlaşma, kişinin hizmet verdiklerine karşı onların birer birey olduklarını dikkate almadan takındığı olumsuz duyguları tanımlamaktadır. Çalışan, hizmet verdiği kişinin hayatında olması gerektiğinden fazla yer tuttuğunu düşünmektedir. Kişisel başarı eksikliği ise, kişinin kendini olumsuz değerlendirmesini tanımlamaktadır. Kişinin işe karşı motivasyonu düşmüştür ve çaresizlik hisseder. Bunun neticesinde kişi iş dışındaki faaliyetlere yönelmektedir. Maslch ve Jackson (1996).

1.1 Tükenmişlik Belirtilerinin Ortaya Çıkması

Tükenmişlik sendromunun iş stresi ile çok yakından ilişkili olduğunu bilmek gerekir. Uzun süreli strese maruz kalmak çalışanlarda olumsuz etkilere yol açar. İş stresinin az olduğu durumlarda tükenmişlik sendromu sıklığı daha azdır. Bunun tam tersini de söylemek mümkündür. Bu yüzden işleyişin ve çalışma koşullarının kötü olduğu iş yerlerinde tükenmişlik sendromu sıklığı artmaktadır. Wiskow ve ark. (2010).

Çalışma hayatında iş yükünün ağır olması, uzun çalışma saatleri, olumsuz duygusal etkileşimler, özgürlüğün kısıtlanması, sık yapılan organizasyonel değişiklikler tükenmişliği tetikler. Embriaco ve ark. (2007).

1.2 Tükenmişlik Sendromuna Etki Eden Faktörler

Tükenmişlik sendromuna etki eden faktörler başlıca bireysel ve çevresel faktörler olarak ikiye ayrılmaktadır. Ancak tükenmişliğin ortaya çıkmasında genellikle birlikte rol alırlar.

1.2.1 Çevresel faktörler: Bir çalışma ortamında tükenmişlik sendromunun belirtilerinin ortaya çıkmasına sebep olan kurumlarda görülen başlıca etmen ve uygulamalar Şöyle sıralanabilir: demokratik olmayan işleyişe sahip olma, eleştirilerin yapıcı olmaması, elle tutulur ödüllendirme araçlarının olmaması, çalışanlara eleştiri ve ödüllendirme konusunda eşit davranılmaması, çalışanların işi ile ilgili belirsizlikler yaşaması, çalışanların iş güvencesine sahip olduğunu hissedememesi, çalışanın işi ile ilgili önünün kesilmesi vb. Fawzy ve ark. (2004).

1.2.2 Bireysel faktörler: Bireyler arasında çevresel uyaranların stres etkeni olarak algılanması ve bu stres etkenleriyle başa çıkabilme yetenekleri arasında önemli farklar görülmektedir. Maslach"a göre tükenmişlik her insanda ve her durumda oluşmaz. Bireyin kişisel yapısındaki değişiklikler genel yapıyı etkiler Maclach (2003). Bazı kişiler olumsuz faktörlerin etkisini kişisel özellikleri sayesinde yok sayabilir veya bu koşullardan daha az etkilenebilirse de bazı kişiler için algılanan olumsuzluk çok daha önemli olabilir ve birey stres etkenlerinden gereğinden fazla etkilenebilir.

2. Materyal Metod

2.1 Araştırmanın Modeli

Araştırma, genel tarama modellerinden, ilişkisel tarama modeli örnek alınarak yapılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir" (Karasar, 2000).

2.2 Araştırma Grubu

Araştırmanın evrenini, beden eğitimi ve spor öğretmenleri oluşturmaktadır. Örnekleme grubunu ise 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Tokat il merkezi ve ilçelerinde (Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okulların da çalışan kolayda örnekleme yöntemiyle seçilen beden eğitimi ve spor öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklem grubunun belirlenmesi için (Tokat Valiliği) İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden 2018-2019 eğitim- öğretim yılında Tokat il merkezi ve ilçelerinde ve ilçelerine bağlı köy ve kasabada çalışan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sayısı (250 öğretmen) alınmıştır

2.3 Veri Toplama Araçları

2.3.1 Kişisel Bilgi Formu: Bağımsız değişkenler ile ilgili bilgi toplamak üzere, araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu; kişisel bilgilere ilişkin (cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu) ve mesleki koşullarına ilişkin bilgileri kapsamaktadır. Bilgi formu 17 sorudan oluşmaktadır. Öğretmenlerin kendilerini daha rahat hissetmeleri için isim ve soyadı yazmalarının gerekli olmadığı belirtilmiştir.

2.3.2 Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu (MTE); Araştırmada beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişliğini değerlendirmek üzere Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik

Envanteri (MTE) kullanılmıştır. Orjinali yedili likert tipi bir ölçek olan bu araç toplam 22 madde ve üç alt ölçekten meydana gelmektedir. Tükenmişlik alt boyutları şöyle açıklanabilir. Çam (1993).

1. Duygusal Tükenme: Bu alt ölçek kişinin mesleği veya işi tarafından tüketilmiş, fazla yüklenilmiş olma duygularını tanımlar.

2. Kişisel Başarı: Bu alt ölçek ise insanlarla iş yapan bir kişide yeterlilik ve başarıyla yapabilme duygularını tanımlar.

3.Duyarsızlaşma: Bu alt ölçek kişinin hizmet ve bakım verdiklerine karşı kişilerin kendilerine özgü birer varlık olduklarını dikkate almaksızın duygudan yoksun şekilde davranmalarını tanımlar.

2.4 Verilerin Analizi

Çalışmada beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin görüş ve beklentilerini anlamak için Likert tipi bir ölçek olan Maslach Tükenmişlik Envanteri Eğitimci Formu (Maslach Burnout Inventory) uygulanmıştır. Anket soruları iki bölümden oluşmaktadır; birinci bölümde kişisel bilgileri saptamak için 17 soru sorulmuş Anketin ikinci bölümünü ise 22 sorudan oluşan Maslach Tükenmişlik Envanteri oluşturmaktadır. Envanter üç alt ölüme ayrılmıştır; duygusal tükenmişlik (1.2.3.6.8.13.14.16.20. sorular), duyarsızlaşma (5.10.11.15.22. sorular) ve kişisel başarı (4.7.9.12.17.18.19.21.sorular).

Verilerin değerlendirilmesi esnasında SPSS 20.0 paket programı kullanılmıştır. Katılımcıların kişisel bilgilerinin dağılımlarını belirlemek için yüzde, frekans ve çapraz tablo yöntemleri kullanılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının normal dağılım gösterip göstermediği test etmek amacı ile Skewness - Kurtosis testi yapılmış ve bunun sonunda Maslach Tükenmişlik Envanteri Eğitimci ölçeğinin tüm alt boyutların normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir ($p<0.05$). Buna göre $\alpha = 0.05$ anlamlılık düzeyinde 2 değişkenli veriler için T-testi, 2'den fazla değişkenler için ise Anova testi, uygulanmıştır.

3. Bulgular

Tablo 1. Katılımcıların cinsiyetlerine ilişkin frekans tablosu

Cinsiyet	N	%
Erkek	94	81,7
Kadın	21	18,3
Toplam	115	100,0

Tablo 1'de çalışmada yer alan katılımcıların cinsiyetlerinin dağılımı yer almaktadır. Analiz sonuçlarına göre çalışmaya katılanların % 81,7'si (N=94) "Erkek", %18,3'ü (N=21) "Kadın"dır.

Tablo 2. Katılımcıların yaşlarına ilişkin frekans tablosu

Yaş	N	%
20-26	12	10,4
27-33	28	24,3
33-40	44	38,3
41-47	27	23,5
48 ve üzeri	4	3,5
Toplam	115	100,0

Tablo 2'de çalışmada yer alan katılımcıların yaşlarının dağılımı görülmektedir. Sonuçlara göre çalışmaya katılanların %10,4'ü (N=12) 20-26 yaş aralığında, %27,6'ı (N=62) 27-33 yaş aralığında, %43,1'i (N=97) 33-40 yaş aralığında, %20,4'ü (N=46) 41-47 yaş aralığında, % 1,8'i ise (N=4) 48 yaşında veya daha büyüktür

Tablo 3. Katılımcıların Medeni Durumuna İlişkin Frekans Tablosu

Medeni Durumu	N	%
Evli	38	33,0
Bekâr	77	67,0
Toplam	115	100,0

Tablo 3'de çalışmada yer alan katılımcıların medeni durumlarının dağılımı yer almaktadır. Analiz sonuçlarına göre çalışmaya katılanların %67'si (N=77) "Evli", % 33'ü (N=38) "Bekâr"dır.

Tablo 4. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre T-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\underline{X}$	Ss	t	p
Duygusal Tükenme	**Erkek**	94	2,06	,62	,046	,153
	Kadın	21	2,05	,73		
Duyarsızlaşma	**Erkek**	94	1,51	,50	,607	,310
	Kadın	21	1,42	,75		
Kişisel Başarı	**Erkek**	94	3,98	,46	-,738	,109
	Kadın	21	4,08	,57		

Cinsiyete göre katılımcıların tükenmişlik düzeyleri arasında fark olup olmadığını tespit etmek için α=0.05 anlamlılık düzeyinde T-testi uygulanmıştır.

Test sonuçlarına göre erkek (N=94) ve kadınların (N=21) tükenmişlik alt boyutlarından "Duygusal tükenme", "Duyarsızlaşma" ve "Kişisel başarı" alt boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır (p>0.05).

Tablo 5. Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	N	$\underline{X}$	Ss	F	p
Duygusal Tükenme	20-26	12	2,11	,47	,622	,648
	27-33	28	1,95	,66		
	34-40	44	2,11	,65		
	41-47	27	2,12	,67		
	48 ve Üstü	4	1,72	,55		
Duyarsızlaşma	20-26	12	1,56	,34	,522	,720
	27-33	28	1,46	,68		
	34-40	44	1,49	,45		
	41-47	27	1,55	,68		
	48 ve Üstü	4	1,55	,19		
Kişisel Başarı	20-26	12	3,64	,18	2,66	,036*
	27-33	28	4,02	,08		
	34-40	44	4,05	,06		
	41-47	27	4,00	,09		
	48 ve Üstü	4	4,43	,19		

Yaşa bağlı olarak katılımcıların tükenmişlik düzeyleri arasında önemli bir fark olup olmadığını tespit etmek için α=0.05 anlamlılık düzeyinde Anova testi uygulanmıştır.

Test sonuçları katılımcıların yaşlarına göre tükenmişlik alt boyutları incelendiğinde Duygusal Tükenme ve Duyarsızlaşma alt boyutları için anlamlı fark bulunmazken (p>0.05), kişisel başarı alt boyutu için anlamlı farklılık tespit edilmiştir (F=2,66; p<0.05). Bu farklılığın hangi seçeneklerden kaynaklandığını tespit etmek için uygulanan Tukey testi sonucunda ortaya çıkan farklılığın 20-21 yaş ve 48 ve üstü yaş grupları arasında olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların Medeni Durum Değişkenine Göre T-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	M.Durum	N	$\underline{X}$	Ss	t	p
Duygusal Tükenme	**Evli**	38	2,01	,69	-,529	,249
	Bekâr	77	2,08	,61		
Duyarsızlaşma	**Evli**	38	1,57	,73	1,052	,001*
	Bekâr	77	1,45	,44		
Kişisel Başarı	**Evli**	38	4,01	,56	,186	,205
	Bekâr	77	4,01	,45		

Medeni duruma göre katılımcıların tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek için α=0.05 anlamlılık düzeyinde T-testi uygulandı.

Test sonuçları katılımcıların medeni durumlarına göre tükenmişlik alt boyutlarından "Duyarsızlaşma" alt boyutunda anlamlı farklılık görüldü (t=1,052; p<0.05). Duygusal tükenme ve Kişisel başarı alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilememiştir (p>0.05).

4. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma Tokat ilinde görev yapan 115 beden eğitimi ve spor öğretmeninin mesleki tükenmişlik düzeylerinin kişisel ve mesleki değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu bölümde, bu amaç doğrultusunda elde edilen bulgular literatür çalışmalar ışığında tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Çalışmada yer alan katılımcıların cinsiyetlerinin dağılımına bakıldığında çalışmaya katılanların % 81,7'si (N=94) "Erkek", %18,3'ü (N=21) "Kadın"dır.

Öğretmenlerin yaşlarının dağılımına bakıldığında katılanların %10,4'ü (N=12) 20-26 yaş aralığında, %27,6'ı (N=62) 27-33 yaş aralığında, %43,1'i (N=97) 33-40 yaş aralığında, %20,4'ü (N=46) 41-47 yaş aralığında, % 1,8'i ise (N=4) 48 yaşında veya daha büyüktür

Çalışmada yer alan katılımcıların medeni durumları ise şu şekildedir; %67'si (N=77) "Evli", % 33'ü (N=38) "Bekâr"dır.

Cinsiyete göre katılımcıların tükenmişlik düzeyleri arasında fark olup olmadığını tespit etmek için α=0.05 anlamlılık düzeyinde T-testi uygulanmıştır.

Test sonuçlarına göre erkek (N=94) ve kadınların (N=21) tükenmişlik alt boyutlarından "Duygusal tükenme", "Duyarsızlaşma" ve "Kişisel başarı" alt boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır (p>0.05).

Dincerol (2013) öğretmenler üzerine yaptığı çalışmada bizim çalışmamızı destekler nitelikte tüm alt boyutlar için anlamlı farklılık bulamamışlardır.

Yılmaz (2013), Gençay, (2007), Gezer, E. (2008), Kurtlar C. (2009), Beden eğitimi öğretmenleri üzerine yaptıkları araştırmalarda bizim çalışmamıza paralel olarak beden eğitimi öğretmenlerinin "duyarsızlaşma" alt duygusal tükenme ve kişisel başarı boyutlarında cinsiyete göre farklılık bulamamışlardır.

Bizim çalışmamızın aksine Özkan (2007), Niğde ilinde görev yapan beden eğitimi öğretmeni ile yaptığı çalışmada. "Duyarsızlaşma" alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulmuşlardır. Bu farklılığında erkekler lehine olduğu görülmektedir. Yine Fejgin (1995), beden eğitimi öğretmenleri ile ilgili yapılan çalışmasında; erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik düzeyine sahip olduğunu belirtmiştir.

Bununla birlikte Brudnik (2004), Polonya'nın Cracow ve Wieliczka şehirlerinde çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin "duygusal tükenme" alt boyutunda cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılığında kadınlar lehine olduğu görülmektedir. İde (2008), engelli okullarda görev yapan erkek beden eğitimi ve spor öğretmenleri üzerine yaptığı çalışmada ise kadın ve erkek öğretmenlerin tükenmişlik açısından farklılıklarının olduğu tezini ortaya koymuştur.

Yaşa bağlı olarak katılımcıların tükenmişlik düzeyleri arasında önemli bir fark olup olmadığını tespit etmek için α=0.05 anlamlılık düzeyinde Anova testi uygulanmıştır.

Test sonuçları katılımcıların yaşlarına göre tükenmişlik alt boyutları incelendiğinde Duyusal Tükenme ve Duyarsızlaşma alt boyutları için anlamlı fark bulunmazken (p>0.05), kişisel başarı alt boyutu için anlamlı farklılık tespit edilmiştir (F=2,66; p<0.05). Bu farklılığın hangi seçeneklerden kaynaklandığını tespit etmek için uygulanan Tukey testi sonucunda ortaya çıkan farklılığın 20-21 yaş ve 48 ve üstü yaş grupları arasında olduğu tespit edilmiştir.

Yılmaz (2013) yaptığı çalışmada bizim çalışmamızı destekler nitelikte olup göre tükenmişlik ile yaş değişkenine ait bulgulara bakıldığında ; "kişisel başarı" alt boyutunda 40 yaş ve üstü olan beden eğitimi öğretmenleri, 20-29 yaş arası olan beden eğitimi öğretmenlerine oranla anlamlı biçimde daha yüksek puan aldıklarını bulmuştur. Cihan (2011) yapmış olduğu çalışmasında Kurtlar çalışmasına paralel olarak, "kişisel başarı" alt boyutunda, 40 yaş ve üstü öğretmenlerin, 40 yaş ve altı öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını, "duyarsızlaşma" ve "duygusal tükenme" alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmadığını bulmuştur. Bizim çalışmamızın aksine Kurtlar (2009), yaptığı çalışmada; yaşa göre beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin her üç alt ölçek açısından da tükenmişlik düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Medeni duruma göre katılımcıların tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek için α=0.05 anlamlılık düzeyinde T-testi uygulandı.

Test sonuçları katılımcıların medeni durumlarına göre tükenmişlik alt boyutlarından "Duyarsızlaşma" alt boyutunda anlamlı farklılık görüldü (t=1,052; p<0.05). Duygusal tükenme ve Kişisel başarı alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilememiştir (p>0.05).

Polatçı (2007) akademik personel üzerinde yaptığı çalışmada medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Kurtlar C. (2009) yılında yaptığı çalışmada, medeni durum değişkenine göre, "duyarsızlaşma" alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu çalışma bizim çalışmamızı destekler niteliktedir.

Bizim çalışmamızın aksine Tümkaya S. (1996), Mumcu L. (2014), Ayvaz (2015) öğretmeler üzerinde yaptığı çalışmada, medeni durum değişkenine göre duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında anlamı farklılık bulunamamıştır.

Kaynaklar

Ayvaz, U. (2015). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenlikler Açısından İnclenmesi (istanbul İli Kadıköy ve Ataşehir ilçeleri Örneği),* Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Betoret, F.D. (2006). Stressors, self-efficacy, Coping Resources, and Burnoutamong Secondary School Teachers in Spain. Educational Psychology, 26 (4), 519-539.

Brudnik M. (2004). Burnout in Physical Training Teachers A Macro-Path of Professional Burnout. ACTA Universitatis Palackianae Olomucensis Gymnica.2004 ; 34 (2) : 7-17.

Cihan, B.B. (2011). *Farklı İllerde Çalışan İlköğretim Okullarında Görevli Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi ve Karşılaştırılması,* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi. Ankara.

Çam, O. (1993). *Tükenmişlik Envanterinin Geçerlik ve Güvenirliğinin Araştırılması*. 7.Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları El Kitabı. Psikologlar Derneği Yayınları. Ankara

Dincerol, C. (2013). Tükenmişlik Sendromunun Mesleki Tükenmişlik Ve İş Tükenmişliği Açısından İncelenmesi: Öğretmenler Üzerinde Bir Uygulama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara

Embriaco N, Azoulay E, Barrau K, Kentish N, Pochard F, Loundou A, et al. High level of and burnout in intensivists: Prevalence and associated factors. Am. J. Respir. Crit. Care Med. 2007; 686–692.

Fawzy FI, Fawzy NW, Pasnau RO. Burnout in the health professioanals. Ed: Judd FK, Burrows GD, Lipsitt DR. Handbook of studies on general hospital psychiatry. p.119-130, Amsterdam.

Fejgin, N., Ephraty, N., BenSira, D. (1995) Work Environment and Burnout of Physical Education *Teachers. Journal of Teaching in Physical* Education.1995; 15(1): 64-78.

Freudenberger, H. J. (1974), "Staff Burnout", *Journal of Social Issues,* 30: 159-165.

Gençay, Ö.A. (2007). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İş Doyumu ve Mesleki Tükenmişliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*; 15(2): 765-780

Gezer, E. (2008). *Stres Veren Yaşam Olaylarının, Öğretim Elemanlarının, Depresyon ve Tükenmişlik Düzeylerine Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi. Ankara.

İde, O. (2008). *Engelli Okullarında Görev Yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma (Akdeniz Bölgesi Örneği).* Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi. Sakarya.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Kurtlar, C. (2009), *Engelli Okullarında Görev Yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma (Marmara Bölgesi Örneği).* Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi. Sakarya.

Maslach, C. (1978). The Client Role in Staff Burn-out, Journal of Social Issues. ;34(4): 111-124.

Maslach C, Jackson SE, Leiter MP. The Maslach Burout Inventory: Manual, Consulting Psychologists Press. Palo Alto: 1996.

Maclach C, Zimbargo PG. Burnout: the cost of caring. p.103-124, Cambridge, 2003

Mumcu, L. (2014). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İş doyumu ve mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli değişkenler açısında incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Trabzon.

Özkan, H. (1999). *Türkiye de Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Yetiştirmek İçin Bir Model.* Yayınlanmamış, Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.

Polatçı S. (2007). Tükenmişlik Sendromu Ve Tükenmişlik Sendromuna Etki Eden Faktörler(Gaziosmanpaşa Üniversitesi Akademik K Personeli Üzerine Bir Analiz). İşletme Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Pines A, Aronson E, Kafry D. Burnout:From tedium to personal growth. The Free Press New York 1981.
Wiskow C, Albert T, de Pietro C. How to create an attractive and Supportive Working environment for Health Professionals; WHO: Copenhagen, pp. 1–37, 2010.
Tümkaya, S. (1996). *Öğretmenlerdeki Tükenmişlik Görülen Psikolojik Belirtiler ve Başa Çıkma Davranışları.* Doktora Tezi.Çukurova Üniversitesi. Adana.
Yılmaz, T. (2013). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri (Ordu İli Uygulaması).* Yüksek Lisan Tezi, Gazi Üniversitesi. Ankara.

Sokrat Semineri Tekniği İle Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Seviyelerinin Belirlenmesi

Hüseyin Tugay KOCAÖZ

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Fen Eğitimi

Öz

Bu çalışmanın amacı sokrat semineri tekniği kullanarak öğrencilerin okuduğunu anlama seviyelerinin belirlenmesi ve öğrencilerin sokrat semineri ile ilgili görüşlerini almaktır. Çalışmanın katılımcıları kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine göre seçilmiş olup 12 tane 7. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada Çamurcu (2005) dan alınan metin sadeleştirilip güncellenerek sokrat semineri tekniğinde kullanılacak bir metin haline getirilmiştir. Öğrencilere metinle ilgili 12 ve sokrat semineri tekniğine ilişkin görüşlerini almak amacıyla 2 tane açık uçlu soru sorulmuştur. 12 soruluk kısımdan elde edilen veriler anlamlı ve açıklama yeterli, anlamlı ama açıklama eksik, anlamsız ve açıklama eksik, ilgisiz ve boş olarak 4 kategoride değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama seviyelerinin genel olarak düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin sokrat semineri tekniği ile ilgili görüşleri ise genellikle olumlu olarak tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler:
Sokrat semineri; okuduğunu anlama, düşünme becerileri; tartışma; yorumlama

1.Giriş

Bireyler günlük yaşamlarında ana dillerini konuşmakta kullandığı kadar düşünmek ve anlamakta da kullanırlar. Birey ana dilinde ne kadar profesyonelleşirse iletişim, etkileşim ve düşünme becerileri de doğru orantılı olarak gelişir. Ana dili geliştirmenin en iyi yolu okumaktır. Okumak bilgi öğrenmenin dışında fonksiyonları da vardır. Okuma fonksiyonel şekilde ve doğru stratejiler kullanılarak yapılırsa kişinin düşünme ve sorgulama yeteneklerini geliştireceği gibi sosyal statüsünü ve yaşam kalitesini de arttırabilir. PISA sınavının Türkiye'ye ait sonuçlarına bakıldığında 15 yaş grubu öğrencilerde okuma becerileri yeterlilik düzeyleri pek iç açıcı değildir.

Tablo 1. 2015 PISA Türkiye (15 yaş grubu) okuma becerileri yeterlilik düzeylerinin cinsiyete göre dağılımı

	D.1b altı	D. 1b	D. 1a	D. 2	D. 3	D. 4	D. 5	D. 6
KIZ	1,25	7,99	24,63	33,15	24,53	7,58	0,84	0,03
ERKEK	13,79	29,01	32,12	17,59	3,92	0,28	0,02	0,02

Tabloda verilen düzey 1b altı, düzey 1b, düzey 1a, düzey 2, düzey 3, düzey 4, düzey 5 ve düzey 6 öğrencilerin okuma becerileri yeterlilik düzeyleridir. PISA 2015 uygulamasına Türkiye'de İBBS Düzey 1'e göre 12 bölgeyi temsil eden 61 ilden 187 okul ve 5895 öğrenci katılmıştır. 2015 PISA verilerine göre Türkiye'deki 15 yaş grubundaki öğrencilerde alt yeterlik düzeyinde (1. düzey ve altı) yer alan öğrenci oranı 2009 ve 2012 yılları ile karşılaştırıldığında artmış, üst yeterlik düzeyinde (5. düzey ve üstü) yer alan öğrenci oranı ise azalmıştır. Bu problemi çözmek adına Türkiye'de de ilk defa 2019 yılında Türkçe de dört beceri sınavı uygulaması yapıyor. Nisan ayında 15 ilde pilot uygulaması yapılan okuma, yazma, konuşma ve dinleme sınavları

[1] Sorumlu yazar adresi: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Fen Eğitimi, Sakarya, Türkiye
e-posta: tugay9568@gmail.com

değerlendirilerek anadilde ki her bir beceri ile akademik başarı arasındaki ilişki incelenecek ve sonuçlara göre ana dil eğitiminin sürekli geliştirileceği söyleniyor (MEB 2019).

Okuma becerileri iyi olmayan bireyler Fen, Matematik, Sosyal Bilgiler gibi diğer alanlarda da yeteri kadar verimli olamamaktadır. Bahsedilen okuma becerilerindeki yetersizliklerin azaltılması için okuma strateji ve tekniklerinin bilinip kullanılması gerekir. Sokrat semineri tekniği de bunlardan bir tanesidir. ''Sokrat semineri tekniği az kullanılan okuma tekniklerinden biridir. Sokrat semineri tekniğinde öğrenciler bir metni grupça okur ve okuduktan sonra üzerinde tartışıp konuşurlar. Öğretmen okunan metinle ilgili sorular sorarak metnin anlaşılmasını sağlar. Sokrat semineri tekniği öğrencilerin; okuduğunu anlama, yorumlama, dinleme, eleştirel düşünme, üst düzey düşünme, demokratik ve sosyal becerilerini de geliştirmektedir'' (Epçaçan, 2013). The National Paideia Center Sokrat seminerini işbirlikçi, entelektüel diyalogun açık uçlu sorular ile bir metni kolaylaştırması olarak tanımlar (Teaching Back Ground Sokratic Seminars, 2013). Öğrencilerin getirdiği yorumlar, yaptığı analizler, diğerlerini dinleme ile etkin katılımı sağlayan sokrat semineri metindeki konunun öğrenilmesinin sağlarken eleştirel düşünme ve tartışma becerilerini geliştirir. Yapılan alan yazın taramasında okuduğunu anlama, okumaya ilişkin tutum, okuduğunu anlamayı geliştirici stratejiler ve teknikler üzerinde yapılmış çokça çalışma bulunmuş olmasına karşın Sokrat semineri tekniğinin okuduğunu anlama becerisinde kullanılmasıyla ilgili yapılmış çalışma sayısı yok denecek kadar azdır. Bu nedenle bu çalışmada sokrat semineri tekniği seçilmiş olup nadir kullanılan bir teknik olması yönünden önemlidir. Bu çalışmanın amacı sokrat semineri tekniği kullanarak öğrencilerin okuduğunu anlama seviyelerinin belirlenmesi ve öğrencilerin sokrat seminerini ile ilgili görüşlerini almaktır.

2.Yöntem

2.1 Sokrat Semineri Tekniği

Sokratik seminerler Sokrates'in soru sorma gücüne olan inancını, bilgi üzerine ödül sorgulamayı ve tartışma konusundaki tartışmalarını ifade eder. Sokratik seminerler, öğrenmenin son derece sosyal doğasını kabul eder ve John Dewey, Lev Vygotsky, Jean Piaget ve Paulo Friere'nin çalışmaları ile uyumludur.

Elfie Israel, Sokratik seminerlerini özelikle tanımlar ve öğrenciler için zengin yararlarını belirtir:

Sokratik seminer, liderin açık uçlu sorular sorduğu bir metne dayalı resmi bir tartışmadır. Tartışma bağlamında, öğrenciler başkalarının yorumlarını yakından takip eder, kendileri için eleştirel düşünür ve kendi düşüncelerini ve başkalarının düşüncelerine cevaplarını ifade eder. İş birliği içerisinde çalışmayı, zekice ve insanca sorgulamayı öğreniyorlar.

Tekniğin uygulanması adım adım şu şekildedir;

- **Bir metin seçme**: Sokratik seminerler, özgün sorgulamaya davet eden otantik metinlerle (belirsiz ve çekici bir kısa öykü, sosyal bilgilerdeki çelişen birincil belgelerden bir çift veya devam eden bir bilimsel soruna tartışmalı bir yaklaşımla ilgili bir makale) en iyi şekilde çalışır.
- **Öğrencilerin hazırlanması**: Öğrenciler, her sınıf oturumu için dikkatlice okuyup iyi bir şekilde hazırlamalıdırlar; ancak, öğrencilere önceden bir sokrat seminerine katılacakları ve uygulamayı nasıl yapacaklarının bilgisinin verilmesi en iyisidir. Seminerler, öğrencilerden metne odaklanmaya devam etmelerini istediğinden, öğrencilerin metnini okuduklarında açıklama eklemek için kullanabilecekleri yapışkan not kağıtları da dağıtılabilir.
- **Soruları hazırlama**: Öğretmen öğrencilere tüm oturumu gerçekleştirme sorumluluğunu verebilse de öğrenciler seminer ve sorgulama hakkında bilgi edinirken, öğretmen genellikle tartışma lideri rolünü doldurur. Metinde değeri olan soruları hedefleyerek mümkün olduğunca açık uçlu sorular oluşturur. Elfie Israel'e göre, öğrencilerin yaşamlarıyla daha doğrudan ilgili olan sorularla başlamalarını ve bitirmeleri önerilir, böylece tüm konuşma onların gerçek deneyimleri bağlamına dayanır.
- **Öğrenci beklentilerini belirlemek**: Öğrencilerin sorgulaması ve düşünmesi sokrat semineri felsefesinin merkezinde yer aldığından, öğrencileri seminer için normların kurulmasına bütünleşik olarak dahil etmek otantik bir harekettir. Öğrencilerden tartışmayı karakterize eden davranışları (sorgulama, başkalarının düşüncelerinden kaynaklanan tepkiler, toplumsal ruh) kullanmaları gerektiğini bildirilmelidir. Öğrencilerden, üzerinde anlaşmış oldukları normlardan sorumlu olmalarını istenmelidir.
- **Rolünüzü oluşturma**: Öğretmen kendisini bu soruların peşinde önemli bir katılımcı olarak görmemelidir. İzinsiz girişler prosedürler hakkında faydalı hatırlatıcılar ile sınırlandırmak yararlı

olabilir (*örneğin,* "Dikkatimizi metne geri döndürmek için iyi bir zaman olabilir mi?" "Metnin farklı bir yönünü keşfetmeye hazır mıyız?"). Düzeltme veya yönlendirme dürtüsüne direnerek akranlarının yorumlarına saygıyla meydan okumaları veya alternatif görüşler sunmaları için öğrencilere güvenilmelidir.

- **Etkinliğin değerlendirilmesi**: Sokrat seminerleri, öğrenci merkezli araştırmanın başarısının esas niteliğine saygı gösteren değerlendirme gerektirir. En küresel başarı ölçüsü öğrencilerin oturum boyunca konuşma süreleri ve tartışmaya yaptıkları katkılardır. Öğrencilerin katılımlarını açıklamalarını ve gelecekteki seminerler için kendi hedeflerini belirlemelerini isteyen yansıtıcı bir yazı da etkili olabilir.

2.2 Araştırma Modeli

Bu araştırmada, genel tarama modellerinden olan tekil tarama modelinden yararlanılmıştır (Karasar, 2009). Genel tarama modelleri evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup üzerinde yapılan tarama modelleridir. Değişkenler tek tek, tür ya da miktar olarak oluşumlarının belirlenmesi amacı ile yapılan araştırma modellerine tekil tarama modelleri denir. Bu tür yaklaşımda ilgilenilen olay madde, birey, grup, konu vb. birim ve duruma ait değişkenler, ayrı ayrı tanımlanmaya çalışılır. Bu tanımlama, geçmiş ya da şimdiki zamanla sınırlı olabileceği gibi, zamanın bir fonksiyonu olarak gelişimsel de olabilir (Karasar, 1991; Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Muijs, 2004). Kaptan (1993)'a göre olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların "ne" olduğunu betimlenmeye, açıklamaya çalışan çalışmalar betimsel çalışmalardır. Betimleme çalışmaları, mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedef almaktadır.

2.3 Çalışma Grubu

Araştırmaya Sakarya ili Hendek ilçesinde bir devlet ortaokulunda 7. sınıfta eğitim gören 12 öğrenci katılmıştır. Katılımcılar "kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi" kullanılarak seçilmiştir.

2.4 Veri toplama Araçları

Araştırmada öğrencilere sokrat semineri tekniğine uygun olarak revize edilmiş Çamurcu (2005) dan alınan "Dünya Nüfusunun Artışı ve Getirdiği Sorunlar" adlı metni anlamaya ve yorumlamaya yönelik 12 soru, öğrencilerin sokrat seminerine karşı görüşlerini almak içinse 2 adet soru sorulmuştur. Sorular 1 alan uzmanı ve 1 fen bilimleri öğretmeni tarafından incelenmiş, öğrenci seviyesine ve çalışmanın amacına uygun olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada kullanılan metin ve sorular EK 1. de verilmiştir.

2.5 Verilerin Analizi

Sorulan 12 sorudan elde edilen veriler anlamlı ve açıklama yeterli (AA), anlamlı ama açıklama eksik (AE), anlamsız ve açıklama eksik (ASE), ilgisiz ve boş (IB) olarak 4 kategoride değerlendirilmiştir. Her bir soruya yönelik ortaya çıkan kategorilere ait frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmış ve öğrenci cevaplarından direk alıntılar verilmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde araştırmada kullanılan sorulara öğrencilerin verdiği cevapların frekansları, yüzdeleri ve her bir soruya öğrencilerin verdiği cevaplardan birkaçına yer verilmiştir.
Öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtların dağılımı Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Öğrencilerin sorulara verdiği cevapların frekansları

Soru No	AA	AE	ASE	IB
1	1	9	2	0
2	2	8	2	0
3	1	4	7	0
4	3	6	2	1
5	8	1	1	2
6	5	3	2	2
7	7	2	1	2
8	7	4	0	1
9	1	8	2	1
10	7	2	1	2
11	4	5	1	2
12	3	6	1	2

Araştırmaya katılan 12 öğrencinin cevap frekanslarına bakıldığında cevapların %34,028'i AA, 40,27'si AE, 15,28'i ASE ve 10,417'si IB, buna karşın öğrencilerin %40 kadarı soruyu doğru cevaplamış ama açıklama yapamamış %15 kadarı yanlış cevaplamış ve açıklama eklememiş, %10 kadarı da ''bilmiyorum'' gibi ilgisiz ifadeler kullanmış ya da boş bırakmıştır. Öğrencilerin sorulan sorulara verdikleri cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin büyük bir kısmının doğru yanıtlar vermediği görülmektedir. Durumu ortaya koymak amacıyla öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar aşağıda verilmektedir.

Öğrencilerin birinci soruya verdikleri cevaplar;

(Ö 2) "7.9 milyar çünkü insanlar hem doğup hem de ölüyorlar."
(Ö 8) "2075 e kadar."
(Ö 9) "30 milyarı aşacaktır."
(Ö 10) "Kıyamete kadar."

Öğrencilerin birinci soruya verdikleri cevaplara bakıldığında metinde asıl sorulmak istenen konunun dışında cevaplar verdikleri görülmektedir.

Öğrencilerin ikinci soruya verdikleri cevaplar;

(Ö 4) "10 milyar insan yaşayabilir."
(Ö 10) "Hayır, 7.7 milyarı zor besliyor."
(Ö 12) "41 yıl."
(Ö 2) "9.5 milyar kişi."

Öğrencilerin ikinci soruya verdikleri cevaplara bakıldığında Dünya'nın besleyebileceği maksimum insan sayısı sorulmuş olmasına rağmen öğrenciler bu soruya genellikle tutarsız cevaplar vermişlerdir.

Öğrencilerin üçüncü soruya verdikleri cevaplar;

(Ö 2) "800 milyar ton."
(Ö 3) "Vardır."
(Ö 7) "Vardır tabi ki her şeyin bir sınırı olduğu gibi onunda bir sınırı vardır."
(Ö 10) "Var. Bir ülkede çok fazla kişi varsa su, elektrik sorunları ortaya çıkar."

Öğrencilerin üçüncü soruya verdikleri cevaplara bakıldığında taşıma gücünü kütle olarak algılayan öğrenciler olduğu gibi nüfus yoğunluğu olarak algılayan öğrencilerde olmuştur. Genel olarak tutarsız ya da açıklamasız cevaplar verilmiştir.

Öğrencilerin dördüncü soruya verdikleri cevaplar;

(Ö 7) "Evet olabilir her şeyin bir sınırı vardır.
(Ö 12) "75 yıl."
(Ö 11) "Vardır."
(Ö 5) "Evet vardır. Her şeyin bir sınırı vardır onunda vardır. İleride o sınır aşıldığında Dünya yaşanmaz hale gelecektir."

Öğrencilerin dördüncü soruya verdikleri cevaplara bakıldığında doğru cevapların da olduğu fakat açıklamaların genellikle eksik olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin beşinci soruya verdikleri cevaplar;

(Ö 2) "Nüfusun ne kadar olduğuna bakmak."
(Ö 4) "Yaşam zorlaşacak temiz sular tükenecek."
(Ö 8) "Sular azalmaya başladığında."
(Ö 3) "Rahat yaşayamadığımızdan anlarız."

Öğrencilerin beşinci soruya verdikleri cevaplara bakıldığında genellikle doğru cevaplar verilmiş olmasına rağmen metinle ilişkilendirme ve açıklamalı cümleler kurma düzeyleri düşük olarak tespit edilmiştir.

Öğrencilerin altınca soruya verdikleri cevaplar;

(Ö 2) "Aşı vurmak."
(Ö 5) "İsraftan kaçınırız, üremeyi azaltırız."
(Ö 9) "Sularımızı boşa akıtmamalıyız, israf etmemeliyiz çevremizi korumalıyız."

(Ö 3) "Temiz tutarsak daha rahat yaşarız."

Öğrencilerin altıncı soruya verdikleri cevaplara bakıldığında metni yeteri seviyede anlamadıkları anlaşılmış, verilen cevaplar genellikle yetersiz açıklamaya sahip ya da tutarsız olarak tespit edilmiştir.

Öğrencilerin yedinci soruya verdikleri cevaplar;

(Ö 6) "Bence buna herkes uyabilir."
(Ö 8) "Çok etiktir çünkü toplum bu gözle bakar."
(Ö 2) "Çok fazla etiktir."
(Ö 3) "Çok etiktir."

Öğrencilerin yedinci soruya verdikleri cevaplara bakıldığında etik kelimesi öğrencilere açıklanmasına rağmen mantıklı cevaplar verememişler ya da yeterli açıklamalar yapamamışlardır.

Öğrencilerin sekizinci soruya verdikleri cevaplar;

(Ö 2) "Evet kısırlaştırılmazsa çok nüfus olur."
(Ö 9) "Evet olmazsa nüfus daha da artabilir."
(Ö 11) "Evet daha çok insanlar olursa çok kalabalık olur."
(Ö 6) "Evet nüfus azalacak."

Öğrencilerin sekizinci soruya verdikleri cevaplara bakıldığında kısırlaştırma konusunda empati kurmadan cevaplar verdikleri fakat bunu açıklamada yetersiz kaldıkları tespit edilmiştir.

Öğrencilerin dokuzuncu soruya verdikleri cevaplar;

(Ö 8) "Gelişmiş ülkelerde."
(Ö 10) "Gelişmekte olan ülkelerde."
(Ö 3) "Gelişmiş ülkelerde"
(Ö 5) "Gelişmekte olan ülkelerde tabi ki kısıtlanmalıdır."

Öğrencilerin dokuzuncu soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde iki seçenekten birini seçerek bir yargıda bulunmuş fakat sebebi hakkında fikir beyan etmedikleri tespit edilmiştir.

Öğrencilerin onuncu soruya verdikleri cevaplar;

(Ö 3) "Hayır bence artırılsın."
(Ö 8) "Hayır olmayacak su kıtlığı yaşanacaktır."
(Ö 9) "Yeterli olmayacak bazı insanlara yetecek bazılarına yetmeyecek sıkıntı oluşacak."
(Ö 5) "Yeterli olmayacak susuz kalacağız."

Öğrencilerin onuncu soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde açıklaması olmayan ya da yetersiz olan cevaplar verildiği tespit edilmiştir.

Öğrencilerin on birinci soruya verdikleri cevaplar;

(Ö 2) "Su savaşları."
(Ö 3) "İçme suyuyla ilgili."
(Ö 4) "Yağmur yağmaz, kuraklık olur su kalmaz."
(Ö 8) "Sular çekilir göller kurak kalır.

Öğrencilerin on birinci soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde anlamlı cevaplar verilmiş olsa da detaylar yeterince verilmemiş olup açıklamalar genellikle eksiktir.

Öğrencilerin on ikinci soruya verdikleri cevaplar;

(Ö 4) "Kuraklık olur."
(Ö 3) "Susuzluk ve bitkilerin solması."
(Ö 8) "Kuraklık olur içecek su bulunamaz."
(Ö 10) "İnsanlar ölmeye başlar, bütün yeşillikler çöle döner, küresel ısınma artar."

Öğrencilerin on ikinci soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde mantıklı cevaplar verildiği gibi açıklamasız ve kısa cevapların çoğunlukta olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin sokrat seminerine karşı görüşlerini almak için sorulan sorulara verdikleri cevaplardan bazıları;

Soru a;

(Ö 1) ''Evet verimli buldum hepsini çünkü farklı görüşlerle birlikte kendi görüşlerimi de söyledim.''
(Ö 4) ''Evet hepsini verimli buldum çünkü başkalarının görüşlerini de öğrenerek kendimi daha da değerlendirip iyi yorumlar yaptım.''

Soru b;

(Ö 6) '' Evet sağladı. Artık tartışarak konuların daha iyi anlaşıldığını anladım. Bana çok faydası oldu.''
(Ö 8) ''Evet. Farklı görüşler düşünceler olması ve tartışmamız sorgulamama ve yorumlamama yardımcı oldu.''

Öğrencilerin sokrat seminerine karşı görüşleri sorulduğunda genel olarak kendilerine faydalı olduğunu, bu şekilde tartışma yapmanın kendilerini cesaretlendirdiğini, diğer öğrencilerin görüşlerinden de faydalanarak yeni fikirler üretmeyi kolaylaştırdığını dile getirmişlerdir.

4. Tartışma ve Sonuç

Elde edilen bulgular incelendiğinde tüm sorularda anlamlı ve yeterli açıklamada bulunabilme oranının oldukça düşük olduğu görülmüştür. Sokrat semineri tekniği uygulanırken öğrencilerin okuduğunu anlama ve muhakeme düzeylerinin düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Bulgulara göre öğrenciler okudukları bir metine kendi yorumları ile cevap verip yeteri kadar eleştiride bulunamıyorlar. Bu da öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kullanmadan daha sığ şekilde öğrenmelerine sebep olur. Öğrencilerin okuduğunu anlama, yorumlama, eleştirel düşünme, yaratıcı cevaplar üretebilme ve öğrendiklerini günlük yaşamda kullanabilme seviyeleri, verilen eğitimin amacına ulaşıp ulaşmadığının bir göstergesidir. Bu çalışma ve benzeri çalışmaların sonuçları, bu seviyenin istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir. Bu sonucun çok çeşitli nedenleri olduğu bilinmektedir. Öğrencilere sokrat semineri tekniği ile ilgili görüşleri sorulduğunda ise genel olarak konuyu daha iyi kavradıklarını tartışmaların verimli geçtiğini ve grupça düşünmenin cevap üretmeye yardımcı olduğunu dile getirmişlerdir. Bu sonuçlar dikkate alındığında; öğrencilerin kendilerini rahat ifade edebildikleri bir ortamda tartışma yapmalarının birbirlerini cesaretlendirmelerine ve birbirlerine yaratıcı fikirler üretmede yardımcı olduğu tespit edilmiştir. Sokrat semineri gibi öğrencilerin kendilerini rahat ifade edebildikleri tartışma ortamları eleştirel düşünme, entelektüel olgunluk becerileri, demokratik ve sosyal beceriler gibi becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

5. Öneriler

Öğrencilerin okuduğunu anlamaları fen bilimleri ve diğer alanlarda ki akademik başarılarını doğrudan etkilemektedir. Okuyucuya okuduğunu anlama, anladığını ifade etme, anlamadığını sorma imkâna veren Sokrat semineri tekniği okumayla birlikte dinleme ve konuşma becerilerini de geliştirdiği için sınıf ortamında özenle kullanılması gereken bir tekniktir. Aynı zamanda sokrat Semineri tekniğinin etkililiğinin belirlenmesi için diğer derslerde de bu tür deneysel çalışmalar yapılmalıdır. "Öğrencilere farklı okuma stratejileriyle ilgili eğitimler verilmeli, kazandıkları becerileri kullanabilecekleri ortamlar sağlanmalıdır. Yeni öğretim programının uygulanmaya başladığı günümüzde, bu tip çalışmalar ülke geneline yaygınlaştırılmalıdır. Özellikle, bireysel öğrenmeyi destekleyen yapılandırmacı yaklaşımda, öğrencilere bu tip beceriler kazandırılması anlamlı öğrenmeyi desteklemesi açısından önemlidir." (Oluk, Başöncül, 2009). Sokrat semineri ve benzeri yöntem ve tekniklerin sınıf ortamında daha sık kullanılarak öğrencilerde anlama, yorumlama, dinleme, eleştirel düşünme, üst düzey düşünme, demokratik ve sosyal beceriler gibi becerilerin gelişmesine katkı sağlanabilir.

Kaynakça

Çamurcu H. (2005). Dünya Nüfusunun Artışı ve Getirdiği Sorunlar. Balıkesir Univesity *Journal of Social Sciences Institute, 8(13),* 1-9.

Epçaçan, C. (2013). Sokrat Semineri Tekniğine Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisine Ve Okumaya İlişkin Tutuma Etkisi. *Journal of Academic Studies*, *15*(58), 93–115

Filkins, S. (2002). Socratic Seminars http://www.readwritethink.org/professional-development/strategy-guides/socratic-seminars-30600.html

İsrail, E. (2002). "Edebiyatta Çoklu Perspektiflerin İncelenmesi." *Sorgulama ve Edebi Metin: İngiliz Sınıfında Tartışmaların İnşası*. James Holden ve John S. Schmit, eds. Urbana, IL: NCTE.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel yayınları, Ankara.

Kaptan, S. (1993). *Bilimsel araştırma teknikleri ve istatistik yöntemleri* [Scientific research methods and statistical methods]. Ankara: Rehber Yayınevi.

Oluk, S., Başöncül, N. (2009). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerin Üstbiliş Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri İle Fen- Teknoloji Ve Türkçe Ders Başarıları Üzerine Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi 1(17)*, 193.

Teaching Back Ground Sokratic Seminars. <https://www.nwabr.org/sites/default/files/SocSem.pdf.>(2019, Mayıs 3)

EK 1.

DÜNYA NÜFUSUNUN ARTIŞI VE GETİRDİĞİ SORUNLAR

Bütün canlıların ortak özelliklerinden biri üreyebilmeleridir. "Üreyebilme kapasitesi"' veya "Biyolojik Artış Potansiyeli" olarak adlandırdığımız, "Bir türde görülebilecek en yüksek üreme kapasitesi" bakımından canlıların üreyebilme kabiliyetleri farklıdır. Zira, tavşan her batında ortalama 2-4 yavru, kedi ve köpekler 6-10 yavru, karasinekler 120 yumurta yapabilirken, insan genelde bir yavru yapabilmektedir. Fakat, insan haricindeki canlı topluluklarının artışı ekosistemler tarafından kontrol edilmektedir. İnsan zekâsı ve teknolojisi sayesinde böyle bir kontrolün dışında kalmayı başarmıştır. İnsanlar karasinekler kadar hızlı çoğalmaz. İnsan canlıların en az üreyenlerinden birisi olmasına rağmen, dünyadaki insan sayısı hızla artmaktadır. Dünya nüfusunun artış seyri "geometrik dizi"deki rakamlar gibidir. Yani 2,4,8,16,32,64... şeklinde artmaktadır. Dünya'da insan nüfusunun artışı günümüzün önemli sorunlarından biridir.

Dünyanın nüfuslanma süreci, insanın yerleşik hayata geçtiği Neolitik Dönemle (M.Ö 8000-M.Ö 4000) başlar. Yerleşik hayata geçen insanlık kendi besinini tarımla kendi üreterek besin sıkıntısını büyük oranda ortadan kaldırmış, bu da nüfusun artmasının önünü bir miktar açmıştır. Daha sonraki dönemlerde insanın meydana getirdiği teknolojik gelişmeler sayesinde hem insanın ortalama ömrü uzamış hem de nüfus artışı hızlanmıştır.

TABLO 1: Dünya Nüfusundaki Gelişmeler, Nüfus Artışı, İkiye Katlama Süresi ve Ortalama ömürdeki Seyri Dikkatle Takip Ediniz. (Rakamlar yaklaşıktır.)

Zaman	Dünya Nüfusu	Artış %	İkiye Katlama Süresi	Ortalama Ömür (Yaklaşık)
M.Ö. 10.000 Yıl	86 Milyon			20 Yıl
Milât	250 Milyon	%0001	2000 Yıl	
1650	500 Milyon	%005	1650 Yıl	
1750	730 Milyon	%01	700 Yıl	35 Yıl
1800	900 Milyon	%03	400 Yıl	
1850	1.1 Milyar	%05	240 Yıl	
1900	1.6 Milyar	%010	140 Yıl	45 Yıl
1950	2.5 Milyar	%1.1	70 Yıl	55 Yıl
2000	6 Milyar	%1.7	41 Yıl	65 Yıl
2019	7.7 Milyar	%1.5	75 Yıl	72 Yıl

Yukarıdaki grafikte de görüldüğü gibi, dünya nüfusu 17. Yüzyıl ortalarına kadar son derece yavaş artmıştır. Neolitik'te dünya nüfusunun miktarı 86 milyon civarındadır. 10 bin yılda 86 milyondan 500 milyona yükselirken, son 350 yılda 500 milyondan 6 milyara ulaşmıştır. Artış, bu hızla devam ederse 2010 yılında 7 milyara, 2030 yılında 10 milyara, 2070 yılında da 20 milyara ulaşması beklenmektedir. Birleşmiş Milletlerin raporlarına göre, 2050 yılında dünya nüfusu 10 milyarı aşacak ve bu durumda şehirlerde hayat yaşanmaz hale gelecek, içecek temiz su bulunmayacak, iletişim vasıtaları çalışamaz duruma düşecektir. ABD'nin Milli İlimler Akademisi'nde yapılan bir araştırmaya göre ise, dünyadaki nüfus artışı bugünkü hızla artmaya devam ederse, 2075 yılında ulaşılacak olan nüfus sayısı 30 milyarı bulacaktır.

Nüfus artış hızı, gelişmiş ülkelerde %0,5-1 civarında artarken, gelişmekte olan ülkelerde ise %2-3 gibi yüksek oranlarda artmaktadır. Bu gelişme dünyanın demografik yapısında önemli değişmelere ve sorunlara yol açmaktadır. Şu anda 7.7 milyar olan dünya nüfusunun 2 milyar kadarı gelişmiş ülkelerde, 6 milyardan fazlası da gelişmekte olan ülkelerde yaşamaktadır. Hızlı nüfus artışı, gelişmekte olan ülkelerde kaynakların

yetmemesine, kalkınma hızlarının yavaşlamasına, ekonomik ve sosyal sorunların artmasına neden olmaktadır. Gelişmiş ülkeler ise, bu artışın dünyanın sosyo-ekonomik dengelerini ve istikrarını bozabileceği endişesini taşımaktadırlar.

1. Dünya nüfusu nereye kadar artabilir?

2. Dünya ne kadar insanı besleyebilir?

3. Acaba her şeyde olduğu gibi dünyamızın da taşıma gücünün bir sınırı var mıdır, varsa ne kadardır?

4. Her şeyin aşırısı olduğu gibi nüfusun da aşırısı var mıdır?

5. Aşın nüfuslanma noktasına vardığımızı nasıl anlayacağız?

6. Anladığımız anda ne gibi tedbirler alabilir, çareler üretebiliriz?

7. Nüfus kontrolü için çalışmalar yapmak ne kadar etiktir?

8. Nüfus kontrolü için insanlar kısırlaştırılmalı mı?

9. Sizce nüfus artışı gelişmiş ülkelerde mi yoksa gelişmekte olan ülkelerde mi kısıtlanmalıdır?

10. Dünyadaki suların yalnızca %2,5 ile %3 ü arasında bir değer içilebilir su kaynağıdır. Nüfusun artmasıyla birlikte bu kaynaklar insanlara yeterli olacak mı?

11. Su ile ilgili nasıl problemler ortaya çıkabilir?

12. Suyun azalması insan yaşamını ve doğal yaşamı nasıl etkiler?

a) Sokrat semineri tekniği ile sosyo-bilimsel bir konu hakkında yaptığımız tartışma sizce verimli miydi? Neleri verimli buldunuz? Neden?

b) Sokrat semineri tekniğinin konu üzerinde daha çok düşünme, sorgulama ve yorumlama yapmanızı sağladığını düşünüyor musunuz?

Uzaktan Eğitim Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Yaşadıkları Zorluklar

Özlem Canan Güngören[a], Duygu Gür Erdoğan, Gülden Kaya Uyanık

Dr.,Sakarya Üniversitesi,Eğitim Fakültesi,Sakarya, Turkiye

Öz

Gelişen teknoloji ile birlikte öğrenme ortamları farklılaşmıştır. Bu ortamlardan bir tanesi de çevrimiçi öğrenme ortamlarıdır. Çevrimiçi öğrenme ortamlarının birçok öğrencinin ders alabilmesine olanak sağlamasına rağmen çevrimiçi öğrenme ortamlarında yaşanan birçok olumsuzluk vardır. Çevrimiçi öğrenme engelleri olarak ele aldığımız bu olumsuzluklar temelde kişisel ve kurumsal olmak üzere ikiye ayrılabilir. Bu çalışmada Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Uzaktan Eğitim Tezsiz Yüksek Lisans Programlarında 2018-2019 eğitim öğretim yılında öğrenim gören öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında yaşadıkları engellerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel yöntemlerden durum çalışması kullanılmıştır. Çalışmaya Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Uzaktan Eğitim Tezsiz Yüksek Lisans Programlarında 2018-2019 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 23 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgilerin yer aldığı bir bilgi formu, benzer konulu ölçme araçlarından ve literatürden yararlanılarak oluşturulan bir görüşme formu kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler:
Çevrimiçi öğrenme; öğrenme engelleri; uzaktan eğitim; lisansüstü

1. Giriş

Gelişen teknoloji ile birlikte öğrenme ortamları farklılaşmıştır. Bu ortamlardan bir tanesi de çevrimiçi öğrenme ortamlarıdır. Bu ortamlarda eğitim-öğretim internete dayalı olarak sürdürülmektedir (Pearson & Trinidad, 2005). Horton (2000) çevrimiçi öğrenmeyi öğrenme amacıyla kullanılan çevrimiçi teknoloji uygulaması olarak tanımlamaktadır. İçeriğin en azından %80'inin çevrimiçi olarak verildiği çevrimiçi öğrenme ortamlarında %20 oranında yüzyüze öğrenme meydana gelebilmektedir (Allen, Seaman, Poulin ve Straut, 2016). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenim gören öğrenci sayısı çevrimiçi öğrenme uygulamalarının başladığı 1990'lı yıllardan bu yana gün geçtikçe artmıştır ve artmaya devam etmektedir (Lynch, 2002; Allen ve Seaman, 2013). Özellikle yükseköğretim düzeyinde çevrimiçi ders alan öğrenci sayısı diğer öğretim türlerine nazaran daha yüksektir (Allen, Seaman, Poulin ve Straut, 2016). Yaşam boyu öğrenme kapsamında kişisel ve mesleki gelişimine önem veren lisans mezunu ve yüksek lisans yapmak isteyen bireyler çalışma şartları, uzaklık, saatlerin uymaması gibi nedenlerden dolayı genellikle bu isteklerini geri plana atmak zorunda kalarak yüksek lisans programlarına devam edememekteydi. Çevrim içi öğrenme ortamları, sınıf kavramını dört duvar arasından çıkartarak, dünyanın herhangi bir yerindeki bilgisayar sınıf olabilmekte ve bu durum ise özellikle yükseköğretime erişimi yükseltmektedir (Yılmaz & Horzum, 2005). Bu durum yüksek öğretimde çevrimiçi yüksek lisans programlarına olan talebi de arttırmaktadır. Çünkü çevrimiçi öğrenme ortamları, insanların evlerinden, bulundukları ortamlardan hatta ailelerinden ayrılmadan mesleki yaşamlarında ilerleme kaydedebilecekleri veya daha fazla öğrenme ve daha fazla üretken olabilmek için

[1] Sorumlu yazar adresi: Sakarya Üniversitesi,Eğitim Fakültesi,Sakarya, Turkiye
e-posta: ocanan@sakarya.edu.tr

bilgilerini, becerilerini ve öğrenme deneyimlerini geliştirebilecekleri, teknolojik bileşenlerinden oluşan bir eğitim modeli olarak gösterilmektedir (Bonk, 2000; akt: Odabaş, 2004).

Çevrimiçi öğrenme ortamlarının birçok öğrencinin ders alabilmesine olanak sağlamasına rağmen çevrimiçi öğrenme ortamlarında yaşanan birçok olumsuzluk vardır. Teknik alt yapı, teknik problemler, bilgi ve beceri eksikliği, hazırbulunuşluğun olmaması, yalnızlık hissi vb gibi (Simpson, 2002; Demir Kaymak & Horzum, 2013) nedenlerden oluşabilen çevrimiçi öğrenme engelleri olarak ele aldığımız bu olumsuzluklar farklı uzmanlar tarafından farklı sınıflandırılmaktadır (Simuth & Sarmany-Schuller, 2010; Lloyd, Byrne & McCoy, 2012; Rabiee, Nazarian & Gharibshaeyan, 2013). Maguire (2005) yaptığı çalışmada çevrimiçi öğrenme engellerini temelde kişisel ve kurumsal (teknoloji ve öğretim, teknoloji ve yönetim desteği) olmak üzere ikiye ayırmıştır. Muilenburg ve Berge (2005) ise yaptıkları çalışmada çevrimiçi öğrenme engellerinin, çevrimiçi öğrenme başarısını engellediğini savunmuş ve çevrimiçi öğrenmede yönetici ve öğreticilerden kaynaklanan engelleri içeren *yönetici/öğretici konuları*, çevrimiçi öğrenmede sosyal etkileşimsizlikten kaynaklanan engelleri içeren *sosyal etkileşimler*, dil, okuma, yazma, iletişim becerilerinden kaynaklanan engelleri içeren *akademik beceriler*, çevrimiçi öğrenmede teknik araçlar ve kullanımından kaynaklanan engelleri içeren *teknik beceriler*, çevrimiçi öğrenmede öğrencilerin motivasyon ve istekliliklerinden kaynaklanan engelleri içeren *öğrenci motivasyonu*, *çalışmalar için zaman ve destek, teknik problemler*, çevrimiçi öğrenmede internete erişim ve fiyatlarından oluşabilecek engelleri içeren *internet erişimi ve fiyatlar* olmak üzere çevrimiçi engelleri 8 faktörde incelemişlerdir. Özellikle uygulamada bu faktörlerden en çok hangisi ön plana çıkmakta olduğunun tespit edilmesi ve bu tespit edilen engellerin öncelik aşamasına göre çözümlenmesi uzaktan eğitim önündeki ön yargıları kaldıracağı düşünülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada da çevrimiçi ortamları kullanan Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Uzaktan Eğitim Tezsiz Yüksek Lisans Programlarında 2018-2019 eğitim öğretim yılında öğrenim gören öğrencilere ulaşılmış ve bu ortamlarda onlara engel teşkil edebilecek durumlar öğrencilere sorulmuştur. Lisansüstü programlardaki öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında yaşadıkları engellerin incelenmesi bu çalışmanın problemini oluşturmaktadır.

2. Yöntem

Bu çalışmada Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Uzaktan Eğitim Tezsiz Yüksek Lisans Programlarında 2018-2019 eğitim öğretim yılında öğrenim gören öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında yaşadıkları engellerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada nitel yöntemlerden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmaları güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, nitel bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Durum çalışması farklı desenlere sahip bir yöntemdir. Bu çalışmada ise iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır. İç içe geçmiş tek durum deseninde tek bir olgu ancak birden fazla alt tabaka veya birim söz konusudur. (Şimşek, Yıldırım, 2008: 291). Bu araştırma, tezsiz yüksek lisans düzeyinde uzaktan eğitim ile öğrenim görmekte olan 23 öğrenci ile yürütüldüğünden durum çalışması desenlerinden iç içe geçmiş tek durum deseni ile yapılandırılmıştır.

2.1 Çalışma Grubu

Çalışma verisi Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Uzaktan Eğitim Tezsiz Yüksek Lisans Programlarında 2018-2019 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 23 öğrenciden toplanmıştır. Çalışma grubuna ait betimsel veriler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubuna ait betimsel veriler

Değişkenler		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	8	35,8
	Erkek	15	65,2
Meslek	Öğretmen	21	91,3
	Müdür	1	4,3
	Memur	1	4,3
Daha önce çevrimiçi öğrenme yoluyla eğitim aldınız mı?	Evet	7	30,4
	Hayır	16	69,6
Çevrimiçi öğrenme ile ilgili oryantasyon eğitimi aldınız mı?	Evet	2	8,7
	Hayır	21	91,3

Çalışma grubunda yaşları 25 ile 51 arasında değişen; 8'i kadın 15'i erkek toplam 23 kişi bulunmaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu öğretmenken (%91,3) 1 okul müdürü bir de memur yer almaktadır. Çalışma grubunun %30,4'ü daha önce çevrimiçi eğitim almışken %69,6'sı herhangi bir çevrimiçi eğitim almamıştır. Ayrıca katılımcıların çoğunluğu (%91,3) çevrimiçi öğrenme ile ilgili oryantasyon eğitimi almamıştır.

2.2 Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak kişisel bilgilerin yer aldığı bir bilgi formu, Muilenburg ve Berge(2005) tarafından geliştirilen, Horzum, Demir Kaymak ve Canan Güngören(2018) tarafından Türkçe'ye ve Türk kültürüne uyarlanan ve 45 maddeden oluşan Çevrimiçi Öğrenmede Öğrenci Engelleri (ÇÖÖE) Ölçeğinden oluşan bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda öğrencilere çevrimiçi öğrenme ortamında yaşadığı zorluklar yapılandırılmış görüşme maddeleri ile verilmiş, öğrencilerden bu durumlarla ne sıklıkla karşılaştıkları ve düşüncelerinin ne olduğu sorulmuştur. Yapılandırılmış görüşme formundaki maddelerden bazıları şu şekildedir: "Çevrimiçi derslerdeki öğrenme materyallerinin ve öğretimin kalitesinin düşük olduğunu düşünüyorum"; "Çevrimiçi öğrenme için motivasyonum eksiktir."; "çevrimiçi öğrenme ortamlarında teknik destek eksikliği olduğunu düşünüyorum".

2.3 Veri Analizi

Verilerin analizinde katılımcıların vermiş olduğu görüşler yüzde ve frekans analizleriyle incelenmiştir. Analizler için SPPS 24 paket programı kullanılmıştır.

3. Bulgular

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Uzaktan Eğitim Tezsiz Yüksek Lisans Programlarında 2018-2019 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 23 öğrencinin çevrimiçi öğrenme ortamında yaşadıkları engellere ait verdikleri cevaplar Tablo 2'de verilmiştir.

Katılımcılar genel olarak yönetici ve öğretici konusunda engel teşkil eden bir durum görmemektedirler. Bu konuda en fazla "Çevrimiçi öğrenme ile ilgili yeterli sayıda akademik danışman olmadığını gördüm (ya da bu konuda endişeliyim)." ifadesine yönelik olarak 6 (%26,1)kişi zayıf ; 7(%30,4) kişi orta, 1(%4,3) güçlü bir engel olduğunu ifade etmiştir.

Sosyal etkileşim bağlamında katılımcılar özellikle; "Çevrimiçi ortamlarda sosyal bağlam ipuçlarının (vücut dili gibi) eksik olduğunu gördüm (ya da bu konuda endişeliyim)." ifadesine yönelik 9 (%39,1) kişi zayıf; 3 (%13)kişi orta; 2(%8,7) kişi güçlü bir engel olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca "Öğretim elemanı ve diğer öğrenciler ile yüz yüze etkileşim yoluyla öğrenmeyi tercih ederim." konusunu 5 (%21,7) kişi zayıf; 9(%39,1) kişi orta; 2(%8,7) kişi güçlü ve 2(%8,7) kişi çok güçlü bir engel olduğunu ifade etmiştir.

Akademik beceriler bağlamında katılımcılar ağırlıklı olarak çevrim içi öğrenmeye engel teşkil eden bir durum olmadığını ifade etmişlerdir. Bu konuda en fazla "Çevrimiçi derslerde ihtiyaç duyulan yazma becerilerim eksiktir." ifadesine yönelik 4(%17,4) kişi zayıf; 5(%21,7) kişi orta derecede bir engel olduğunu ifade etmiştir.

Teknik beceriler; bağlamında katılımcılar ağırlıklı olarak çevrim içi öğrenmeye engel teşkil eden bir durum olmadığını ifade etmişlerdir.

Öğrenci motivasyonu bağlamında katılımcıların cevaplarında "Çevrimiçi öğrenme için motivasyonum eksiktir." ifadesine 21(%91,3) kişi engel teşkil etmediğini belirtmiştir. Bu durum katılımcıların çevrim içi öğrenmeye yönelik motivasyonlarının yüksek olduğunun göstergesi olabilir. Ancak "Ödevlerin daha zor yanlarından ziyade daha kolay yanlarını öğrenmeyi seçerim." ifadesine yönelik 6(%26,1)kişi zayıf; 8(%34,8)kişi orta; 1(%4,3) kişi güçlü ve 1(%4,3) kişi çok güçlü derecede bir engel oluşturacağını ifade etmiştir.

Çalışmalar için zaman ve destek konusunda katılımcılar "Çevrimiçi öğrenme kişisel zamanımı azalttı (ya da azaltır)." ifadesine yönelik olarak 4(%17,4) kişi zayıf; 6(%26,1) kişi orta; 6(%26,1) kişi güçlü derecede bir engel oluşturduğunu ifade etmiştir. "Evde, işte veya herhangi bir yerde çalışırken önemli kesintiler oluyor." ifadesine yönelik ise 5(%21,7) kişi zayıf; 4(%17,4) kişi orta; 6(%26,1) kişi güçlü ve 2(%8,7) çok güçlü derecede bir engel oluşturduğunu ifade etmiştir.

İnternet erişim ve destek sağlayıcısı konusunda engel teşkil etmediğine yönelik ifadeler ağırlıkta olmasına rağmen katılımcılar arasında "Güvenilir bir internet bağlantısı, yüksek hızda bağlantı, veya bir internet servis sağlayıcısı eksiğim var." ifadesine yönelik olarak 3(%13)kişi zayıf; 4(%17,4)kişi orta; 1(%4,3)kişi güçlü ve 2(%8,7)çok güçlü derecede bir engel oluşturduğunu ifade edenler bulunmaktadır.

Tablo 2. Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Yaşanılan Engellere Ait Frekans Yüzde Verileri

			Engel değildir.	Zayıf bir engeldir.	Orta derecede bir	Güçlü bir engeldir.	Çok güçlü bir
			f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)
Yönetici/öğretici Konuları	**1.**	Çevrimiçi öğrenme ile ilgili yeterli sayıda akademik danışman olmadığını gördüm (ya da bu konuda endişeliyim).	9(39,1)	6(26,1)	7(30,4)	1(4,3)	0
	2.	Ders materyallerinin her zaman zamanında iletilmesiyle ilgili sorun yaşadım (ya da bu konuda endişeliyim).	13(56,5)	6(26,1)	3(13)	0	1(4,3)
	3.	Öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretirken ne yaptıklarını bilmediklerini gördüm (ya da bu konuda endişeliyim).	17(73,9)	5(21,7)	0	1(4,3)	0
	4.	Çevrimiçi öğretim elemanlarından gelen açık beklenti veya yönergelerin eksikliğini gördüm (ya da bu konuda endişeliyim).	17(73,9)	5(21,7)	0	1(4,3)	0
	5.	Çevrimiçi dersler için idari ve akademik personele erişmekte zorluk yaşarım.	13(56,5)	5(21,7)	3(13)	2(8,7)	0
	6.	Öğretim elemanından zamanında cevap ve geri bildirim alamadım (ya da bu konuda endişeliyim).	16(69,6)	5(21,7)	0	2(8,7)	0
	7.	Deneyimli uzmanlar veya öğretim elemanlarına erişmede eksik gördüm (ya da bu konuda endişeliyim).	16(69,6)	6(26,1)	0	1(4,3)	0
	8.	Özel öğretici gibi hizmetlerin ve desteğin yetersiz olduğunu gördüm (ya da bu konuda endişeliyim).	14(60,9)	5(21,7)	4(17,4)	0	0
	9.	Çevrimiçi derslerdeki öğrenme materyallerinin ve öğretimin kalitesinin düşük olduğunu gördüm (ya da bu konuda endişeliyim).	15(65,2)	2(8,7)	3(13)	3(13)	0
	10.	İletim sisteminin kullanımı ile ilgili verilen eğitim yetersizdir.	13(56,5)	5(21,7)	4(17,4)	1(4,3)	0
	11.	Çevrimiçi öğrenme için sınıf mevcudunun uygun olmadığı (çok küçük ya da büyük) endişesindeyim.	16(69,6)	3(13)	1(4,3)	2(8,7)	1(4,3)
Sosyal Etkileşim	**12.**	Çevrimiçi derslerde öğrenciler arasında etkileşim ve iletişim eksikliğini gördüm (ya da bu konuda endişeliyim).	16(69,6)	3(13)	3(13)	1(4,3)	0
	13.	Çevrimiçi öğrenme, kişiye özgü değildir (ya da bana öyleymiş gibi görünmektedir.	17(73,9)	4(8,7)	1(4,3)	1(4,3)	0
	14.	Bir çevrimiçi derste diğer öğrencilerden izole edildim (ya da izole edilmiş hissetmekten korkuyorum).	19(82,6)	2(8,7)	1(4,3)	1(4,3)	0
	15.	Çevrimiçi ortamlarda sosyal bağlam ipuçlarının (vücut dili gibi) eksik olduğunu gördüm (ya da bu konuda endişeliyim).	7(30,4)	**9(39,1)**	3(13)	2(8,7)	2(8,7)
	16.	Diğer çevrimiçi öğrencilerle işbirliğinin eksik olduğunu gördüm (ya da bu konuda endişeliyim).	15(65,2)	3(13)	4(17,4)	0	1(4,3)
	17.	Öğretim elemanı ve diğer öğrenciler ile yüz yüze etkileşim yoluyla öğrenmeyi tercih ederim.	5(21,7)	5(21,7)	9(39,1)	2(8,7)	**2(8,7)**
Akademik Beceriler	**18.**	Çevrimiçi derslerde ihtiyaç duyulan dil becerilerim eksiktir.	17(73,9)	4(17,4)	0	2(8,7)	0
	19.	Çevrimiçi derslerde ihtiyaç duyulan yazma becerilerim eksiktir.	14(60,9)	4(17,4)	5(21,7)	0	0
	20.	Çevrimiçi derslerde ihtiyaç duyulan okuma becerilerim eksiktir.	17(73,9)	3(13)	2(8,7)	0	1(4,3)
	21.	Çevrimiçi öğrenme için iletişim becerilerim eksiktir.	18(78,3)	5(21,7)	0	0	0
	22.	Çevrimiçi derslerde ihtiyaç duyulan yazma (klavye ile) becerilerim eksiktir.	16(69,6)	4(17,4)	3(13)	0	0
	23.	Çevrimiçi dersler için akademik güven eksikliğim var veya utangacım.	16(69,6)	5(21,7)	2(8,7)	0	0
Teknik Beceriler	**24.**	Çevrimiçi derslere erişimde yeni araçların nasıl kullanıldığını öğrenmekten korkuyorum (ya da rahatsızlık duyuyorum).	18(78,3)	4(17,4)	1(4,3)	0	0
	25.	Bilgisayar ve benzeri teknolojilerden korkuyorum.	20(87)	3(13)	0	0	0
	26.	Çevrimiçi dersler için yazılım kullanma ile ilgili gerekli becerilerim eksiktir.	17(73,9)	2(8,7)	4(17,4)	0	0
	27.	Çevrimiçi derslerde iletim sisteminde başarıyla gezinmek için gerekli becerilerim eksiktir.	17(73,9)	5(21,7)	1(4,3)	0	0
	28.	Çevrimiçi öğrenmede ihtiyaç duyulan teknik araçlara tanıdık değilim.	20(87)	1(4,3)	2(8,7)	0	0
	29.	Çevrimiçi derslerde kullanılan farklı öğretim yöntemleriyle öğrenmekten rahatsızlık duyuyorum (ya da korkuyorum).	20(87)	2(8,7)	0	1(4,3)	0
Öğrenci Motivasyonu	**30.**	Çevrimiçi öğrenmeye başlamayı erteliyorum veya başlayamayacağımı düşünüyorum.	**21(91,3)**	2(8,7)	0	0	0
	31.	Çevrimiçi öğrenme için motivasyonum eksiktir.	**21(91,3)**	2(8,7)	0	0	0
	32.	Çevrimiçi bir derste öğrenmem için daha fazla sorumluluk almalıyım.	10(43,5)	7(30,4)	2(8,7)	2(8,7)	**2(8,7)**
	33.	Ödevlerin daha zor yanlarından ziyade daha kolay yanlarını öğrenmeyi seçerim.	7(30,4)	6(26,1)	**8(34,8)**	1(4,3)	1(4,3)
	34.	Çevrimiçi öğrenme ortamının doğasından kaynaklı motive etmediğini gördüm (ya da bu konuda endişeliyim).	11(47,8)	7(30,4)	5(21,7)	0	0
Çalışmalar için Zaman ve Destek	**35.**	Aile yaşamımın bozulmasından korkuyorum.	14(60,9)	5(21,7)	1(4,3)	3(13)	0
	36.	Çevrimiçi öğrenme kişisel zamanımı azalttı (ya da azaltır).	6(26,1)	4(17,4)	6(26,1)	**6(26,1)**	0
	37.	Aile, arkadaş, işveren veya diğer önemli kişilerin desteğinin eksikliğini gördüm (ya da bu konuda endişeliyim).	12(52,2)	5(21,7)	3(13)	2(8,7)	1(4,3)
	38.	Evde, işte veya herhangi bir yerde çalışırken önemli kesintiler oluyor.	6(26,1)	5(21,7)	4(17,4)	**6(26,1)**	2(8,7)
	39.	Çevrimiçi dersler süresince öğrenme için yeterli zaman olmadığını gördüm (ya da bu konuda endişeliyim).	11(47,8)	7(30,4)	4(17,4)	1(4,3)	0
İnternet Erişimi	**40.**	Güvenilir bir internet bağlantısı, yüksek hızda bağlantı, veya bir internet servis sağlayıcısı eksiğim var.	13(56,5)	3(13)	4(17,4)	1(4,3)	**2(8,7)**
	41.	Donanım, yazılım, onarım veya servis sağlayıcı masrafları çok yüksektir.	15(65,2)	3(13)	3(13)	2(8,7)	0
	42.	İhtiyaç duyulan teknoloji (yazılım veya donanım) benim için erişilebilir değildir.	15(65,2)	6(26,1)	0	1(4,3)	1(4,3)
Teknik Problemler	**43.**	Çevrimiçi dersler için platform, donanım, tarayıcı ve yazılımların uyumsuz olduğunu gördüm (ya da bu konuda endişeliyim).	15(65,2)	3(13)	2(8,7)	3(13)	0
	44.	Yazılım ve donanım uyumsuzluğundan meydana gelen teknik problemler olduğunu gördüm (ya da bu konuda endişeliyim).	12(52,2)	5(21,7)	2(8,7)	2(8,7)	**2(8,7)**
	45.	Teknik destek eksikliği olduğunu gördüm (ya da bu konuda endişeliyim).	10(43,5)	7(30,4)	4(17,4)	1(4,3)	1(4,3)

Teknik problemler konusunda engel teşkil etmediğine yönelik ifadeler ağırlıkta olmasına rağmen katılımcılar arasında "Yazılım ve donanım uyumsuzluğundan meydana gelen teknik problemler olduğunu gördüm (ya da bu konuda endişeliyim)." ifadesine yönelik olarak 5(%21,7)kişi zayıf; 2(%8,7)kişi orta; 2(%8,7) kişi güçlü ve 2(%8,7) çok güçlü derecede bir engel oluşturduğunu ifade edenler bulunmaktadır.

Genel olarak bakacak olursak katılımcıların çevrimiçi öğrenme ortamlarında engel olarak görmediklerini belirttikleri maddeler 30 ile 31. Maddelerdir. Bu maddeler sırasıyla "Çevrimiçi öğrenmeye başlamayı erteliyorum veya başlayamayacağımı düşünüyorum" ve "Çevrimiçi öğrenme için motivasyonum eksiktir." Katılımcıların çoğunun zayıf bir engel olarak gördükleri madde ise "Çevrimiçi ortamlarda sosyal bağlam ipuçlarının (vücut dili gibi) eksik olduğunu gördüm (ya da bu konuda endişeliyim)." şeklinde olan 15. maddedir. "Ödevlerin daha zor yanlarından ziyade daha kolay yanlarını öğrenmeyi seçerim." maddesi orta düzeyde engeldir şeklinde tanımlanan çevrimiçi öğrenme engelidir. 36 ve 38. maddeler güçlü bir engel olarak tanımlanmıştır. Bu maddeler sırasıyla "Çevrimiçi öğrenme kişisel zamanımı azalttı (ya da azaltır)." ve "Evde, işte veya herhangi bir yerde çalışırken önemli kesintiler oluyor." Ayrıca katılımcıların çok güçlü bir engeldir şeklinde tanımladıkları maddeler 17, 32 ,40 ve 44'üncü maddelerdir. Bu maddeler sırasıyla "Öğretim elemanı ve diğer öğrenciler ile yüz yüze etkileşim yoluyla öğrenmeyi tercih ederim." ; "Çevrimiçi bir derste öğrenmem için daha fazla sorumluluk almalıyım." ; "Güvenilir bir internet bağlantısı, yüksek hızda bağlantı, veya bir internet servis sağlayıcısı eksiğim var." ; "Yazılım ve donanım uyumsuzluğundan meydana gelen teknik problemler olduğunu gördüm (ya da bu konuda endişeliyim)."

4. Sonuç

Çevrimiçi engellerin araştırıldığı bu çalışmada Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Uzaktan Eğitim Tezsiz Yüksek Lisans Programlarında 2018-2019 eğitim öğretim yılında öğrenim gören öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında yaşadıkları engellerin incelenmesi amaçlanmıştır. Durum çalışması olarak modellenen çalışmada öğrenciler ile görüşülmüştür. Görüşme sonunda öğrencilerin verilen ifadelerin büyük bir çoğunluğuna engel değildir diyerek cevap verdikleri gözlenmiştir. Bunun nedeni olarak öğrencilerin büyük bir kısmının daha önceden çevrimiçi öğrenme ortamlarında bulunmaları, çevrimiçi ortamlar ile ilgili deneyimlerinin bulunması gösterilebilir. Ayrıca çalışma grubu büyük çoğunlukla çalışmakta olup yüz yüze derslere katılamamakta bu yüzden de istedikleri zaman katılabilecekleri sanal dersler sunan uzaktan eğitim yüksek lisans programlarını tercih etmektedirler. Tercihlerini çevrimiçi bir ortamdan yana kullanan bu çalışma grubunun çalışma şartlarına uygun olarak da seçtikleri çevrimiçi ortamda yüksek düzeyde engel görmemeleri beklenen bir durum olabilir. Uzaktan eğitim programlarının, yetişkin eğitimi ve erişimi için geçmişten günümüze önemi artmaktadır (Burge, 1988; Rossman, 2000). Bu bağlamda günümüzde internete erişimin ve interneti kullanımın daha kolay olduğu düşünüldüğünde, bireylerin özellikle de çalışan bireylerin çevrimiçi ortamları kullanan uzaktan eğitim programlarına kayıt yaptırmaları ve devam etmeleri, bu ortamlarda daha az engel görmeleri olası bir durumdur.

Son yıllarda internet erişiminin hızla artması üniversitelerinde bu gelişimi yakalamasını ve bu gelişimlere öncülük etmesini gerekli kılmaktadır. Bu gereklilikten yola çıkan üniversiteler eğitim ağlarını genişleterek uzaktan eğitime öncülük etmektedir. Bunun için gerekli yazılım ve donanım üzerinde çalışan üniversiteler öğrencilerin uzaktan eğitim erişimlerini sağlama konusunda teknik açıdan kendilerini geliştirmektedirler. Bu durum ile birlikte öğrenci kendini uzaktan eğitim ortamının bir parçası olarak görmekte ve öğrenci merkezli bu ortamlar öğrenci memnuniyet düzeyini arttırmaktadır(Richardson & Swan, 2003; So & Brush, 2008; Shen, Cho, Tsai & Marra, 2013). Ayrıca uygulanan programlar konusunda öğretim üyelerinin erişilebilirliği, görünür olma gibi özelliklerine sahip olmaları ve sürecin bu şekilde yönetilmesinin memnuniyet düzeyine olumlu katkı sağladığı düşünülmektedir. Dünyada ve Türkiye'de çevrimiçi ders alan öğrenci sayısının gün geçtikçe artması da bunun bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır (Allen, Seaman, Poulin & Straut, 2016;Seaman,Allen & Seaman, 2018) . Başka bir deyişle çevrimiçi ortamlar ve buna bağlı olarak öğrenenlerin çevrimiçi ortamlar ile ilgili deneyimleri artmakta, deneyimlerin artması ile de çevrimiçi ortamlarda yaşanan sorunların çözümüne yönelik adımlar atılmaktadır.

Gün geçtikçe artan çevrimiçi ortamlar ile birlikte bu ortamlarda yapılan çalışmalar artmakta ve ortamlar çalışmalar ve gelişen teknoloji ışığında yeniden şekillenmektedir. Bu çalışmada da çevrimiçi ortamlarda yaşanan engeller araştırılmıştır. Çalışmanın sınırlılıklarını 23 lisansüstü öğrenciden veri elde edilmesi, çalışmada Muilenburg ve Berge(2005) tarafından geliştirilen Çevrimiçi Öğrenmede Öğrenci Engelleri (ÇÖÖE) Ölçeğinden oluşan bir görüşme formunun kullanılması oluşturmaktadır. Bu sınırlılıklardan yola çıkılarak

ileriki çalışmalarda daha büyük çevrimiçi öğrenen gruplar ile çalışılması, farklı çevrimiçi öğrenme engelleri sınıflandırılması kullanılması önerilebilir.

Kaynakça

Allen, I. E. ve Seaman, J. (2013). *Changing Course: Ten Years of Tracking Online Education in the United States*. Sloan Consortium. http://www.onlinelearningsurvey.com/reports/changingcourse.pdf Erişim tarihi: 03.01.2017

Allen, I. E., Seaman, J., Poulin, R., & Straut, T. T. (2016). Online report card: Tracking online education in the United States. http://www.onlinelearningsurvey.com/reports/changingcourse.pdf Erişim tarihi: 03.01.2017

Allen, I. E., Seaman, J., Poulin, R., & Straut, T. T. (2016). Online report card: Tracking online education in the United States, 2016. *Babson Survey Research Group and Quahog Research Group. Onlinelearningconsortium.* Babson Survey Research Group. Babson College, 231 Forest Street, Babson Park, MA 02457. *org/read/online-report-card-tracking-onlineeducation-united-states-2015/. Accessed March, 31*.

Burge, L. (1988). Beyond andragogy: Some explorations for distance learning design. *International Journal of E-Learning & Distance Education/Revue internationale du e-learning et la formation à distance*, *3*(1), 5-23.

Demir Kaymak, Z., & Horzum, M. B. (2013). Relationship between online learning readiness and structure and interaction of online learning students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *13*(3), 1792-1797.

Horton, W. (2000). *Designing Web Based Training*. New York: John Wiley & Sons.

Lloyd, S. A., Byrne, M. M., & McCoy, T. S. (2012). Faculty-perceived barriers of online education. *Journal of online learning and teaching*, *8*(1), 1.

Lynch, M.M. (2002). *The online educator: a guide to creating the virtual classroom*. Routledge Falmer Taylor & Francis group. London.

Maguire, L. L. (2005). Literature review–faculty participation in online distance education: Barriers and motivators. *Online journal of distance learning administration*, *8*(1), 1-16.

Muilenburg, L. Y., & Berge, Z. L. (2005). Student barriers to online learning: A factor analytic study. *Distance education*, *26*(1), 29-48.

Pearson, J., & Trinidad, S. (2005). OLES: An instrument for refining the design of e-learning environments. *Journal of Computer Assisted Learning, 21*, 396-404.

Rabiee, A., Nazarian, Z., & Gharibshaeyan, R. (2013). An explanation for internet use obstacles concerning e-learning in Iran. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *14*(3), 361-376.

Richardson, J., & Swan, K. (2003). Examing social presence in online courses in relation to students' perceived learning and satisfaction.

Rossman, M. H. (2000). Andragogy and distance education: Together in the new millennium. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, *14*(1), 4-11.

Seaman, J. E., Allen, I. E., & Seaman, J. (2018). Grade Increase: Tracking Distance Education in the United States. *Babson Survey Research Group*.

Shen, D., Cho, M. H., Tsai, C. L., & Marra, R. (2013). Unpacking online learning experiences: Online learning self-efficacy and learning satisfaction. *The Internet and Higher Education*, *19*, 10-17.

Simpson, O. (2002). *Supporting students in online, open and distance education.* London: Kogan Page.

Simuth, J., & Sarmany-Schuller, I. (2010). Online learning barriers. In *Technological developments in education and automation* (pp. 109-111). Springer Netherlands.

So, H. J., & Brush, T. A. (2008). Student perceptions of collaborative learning, social presence and satisfaction in a blended learning environment: Relationships and critical factors. *Computers & education*, *51*(1), 318-336.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştirma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

The Role of the University as a Vector of Economic and Social Development: Cartography of the Higher Education and Research System in France

Tatiane Alves Baptista

Associate Professor at the State University of Rio de Janeiro – UERJ Enseignant-Chercheur (Posdoc) – Université Paris-Est Marne-la-Vallée Laboratoire Interdisciplinaire Sciences Innovations Sociétés

Abstract

This article aims to map the research and innovation system in France, considering that from this mapping it can be identified the aspects of management and governance required for the development of projects involving higher education, its laboratories, establishments and research programs as well as external actors of society such as industry, civil society associations and the government, taking as hypothesis the idea that the intensification and the complexity of such partnerships has led to innovations in the field of higher education management and that France offers an important exploratory field which inspires the modeling of policies aimed at expanding the university's role in the economic development in countries such as Brazil. Documentary analysis was used as the main source of data, prioritizing the legal aspects and the governmental narrative identified in the official documents of the French government

Keywords:
Economic development, social development, university, higher education, France

1. Introduction

In Brazil, valuing the university's role means admitting that higher education remains an important apparatus to promote citizenship, confront social inequality, increase the country's competitive capacity and strengthen innovative markets.

Indeed, in comparison with other countries, in order for Brazil to develop the necessary process to transform its scientific creation and technological innovation into something capable of improving the populations' life quality, it will require numerous interactions among the world of science and technology, governments and the market. In this context, it is necessary that the scientific and technological activity is perceived as a complex process where the strategic integration among the actors of the three realms, and the establishment of networks become key elements.

In order to achieve these goals, a cartographic study on the research and innovation system in France was undertaken, with the aim of identifying from this mapping the management and governance aspects for the development of projects that involve higher education (laboratories, establishments, research programs) and external actors of society, such as industry, civil society associations and government, taking as a hypothesis the idea that the intensification and complexity of such partnerships is leading to innovations in the field of higher education management in France. Its institutional maturity in this scope revealed an important exploratory field to inspire policies aimed at expanding the university's role in the economic development of countries like Brazil.

[1] Corresponding author's address: State University of Rio de Janeiro – UERJ Enseignant-Chercheur (Posdoc) – Université Paris-Est Marne-la-Vallée Laboratoire Interdisciplinaire Sciences Innovations Sociétés
e-mail: tatianebuerj@gmail.com

France has a long and complex history involving higher education and science, and therefore, has a rich institutional landscape of great diversity of establishments, universities, écoles, institutes that express the long history symbolized by the Sorbonne, since its foundation in 1253 by Robert de Sorbon. In fact the field of science has been following the transformations of the present world, reflecting the global tendency to stimulate knowledge production with an emphasis on innovation.

However, it was also important to observe the contour lines that stress and redirect the system, especially the impacts of the "neoliberal" wave in Europe from the 1990s, forming an upward curve until the 2000s from a schedule of adjustments new public management policy (NPM), contrasting with the patterns that characterized the so-called Social Welfare State - access massification and its derivations - another model of management, financing, production, performance and evaluation with a view to a repositioning of the France nationally and internationally.

2. Method

For the cartographic study of the higher education, French research and innovation system, the analysis of the legislation and the governmental narrative found in the official documents published by the government were prioritized. The table below systematizes the material analyzed, indicating the main finding of each document. With this it was possible to clearly identify the System architecture, its inflection points and its contradictions.

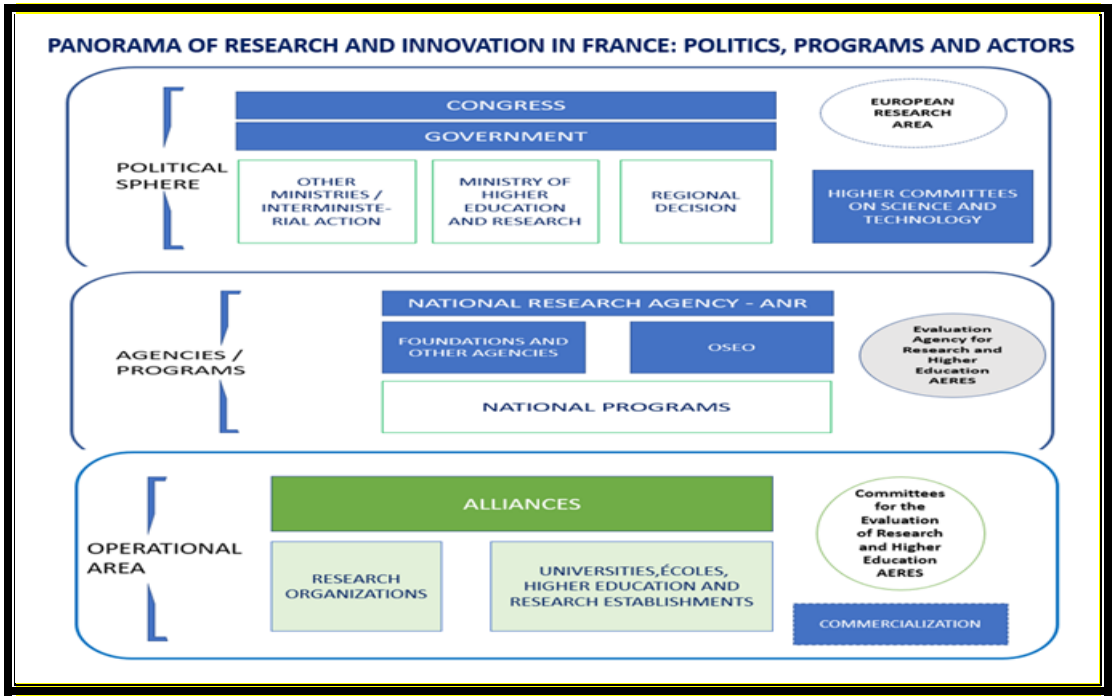
Law Edgar Faure de 12 de Novembro de 1968	• Creates the Établissements à Caractère Scientifique et Culturel (EPCSC). • The « former colleges » were replaced by Unités d'Enseignement et de Recherche (UER);
Law Savary 1984	• It included the universities and grandes écoles in the same text called Établissements Publics à Caractère Scientifique Culturel et Professionnel - EPSCP
Process of Bologne - 1999	• New training architecture becomes valid throughout Europe, harmonizing higher education in these countries
Espace Européen de la Recherche (EER) - 2000	• It establishes European research policy based on scientific excellence, competitiveness, innovation and cooperation.
Law April 2006	• Creation of two new organizations; the National Research Agency – ANR and the Agency for the Evaluation of Research and Higher Education – AERES. • Establishment of a new legal framework involving the foundations of scientific cooperation
Law of 10th August 2007	• Institute new parameters of Libertés et Responsabilités des Universités - LRU.
Programme d'Investissements d'Avenir (PIA -1) 2010	• 35M euros a) increase in the financing of projects b) support for the emergence of excellence centers, combining research organizations and universities c) reinforcing the competitiveness of the French economy by improving the transfer of public R&D results to the business world .
Programme d'Investissements d'Avenir (PIA-2) 2014	• 12M euros a) increase in the financing of projects b) support for the emergence of excellence centers, combining research organizations and universities c) reinforcing the competitiveness of the French economy by improving the transfer of public R&D results to the business world .
Programme d'Investissements d'Avenir (PIA-3) 2017	• 10M euros a) increase in the financing of projects b) support for the emergence of excellence centers, combining research organizations and universities c) reinforcing the competitiveness of the French economy by improving the transfer of public R&D results to the business world .

3. Results

As a result of this mapping, a robust and complex structure was identified. It must be highlighted the changes that have been made to its system since the legal reorganization brought about by Law 450 of April 2006, when two new instances of political and strategic nature were created: the Agency for the Evaluation of Research and Higher Education and the National Agency Results.

The former, focused on evaluation and, consequently, on the induction of the research lines; and the latter, focused on financing. It was possible to note the structuring of a System articulated by three spheres: the political and strategic sphere, involving the congress, the government, the ministries; the National Committees of science and technology, and the European Research Area; a second area of programming and

funding, involving the national research and evaluation agencies, foundations, national programs and evaluation committees, and on its basis, the sphere of the System development and implementation, involving universities, research organizations, the joint research units and the strategies for prospecting and facilitating partnerships between the university and society.



This architecture has allowed France to boost its economy by intensifying the transfer of technologies to society, an evident strategy from the observation of the so-called Competitiveness Poles policy.

Created in 2005, the competitiveness poles and their projects are supported by an interministerial fund, the Single Interministerial Fund (FUI). Its purpose is to sustain and favor the development of particularly innovative collaboration and research (R&D) projects. Besides, the Agence Nationale de la Recherche (ANR) guarantees the funding of those projects of the poles that it considers being academic, with a budget between 118 and 213 million euros, as shown in the table below, published by the Direction Générale de la Competitivité, de l'Industrie et des Services - DGCIS (2013)

Recent data (2017) show that promoting collaborative R&D partnerships and projects has created a new set of innovative products, processes and services. In 2014 France consolidated 71 clusters totaling 8,500 members and involving 1,500 research and training institutions.

4. Discussion

After the implementation of a set of reforms characterized as neoliberalism (1988), basically all areas of social life have gone through significant redirections, especially as related to their budget, their material base for organizational, governance and management.

For universities, the *New Public Management* implied a redirection agenda that reshaped the institutions: ways of power, evaluation, performance, remuneration, hierarchies, results, work organization, among other aspects guaranteed the implantation of a new institutional and social rationality whose substrate was the re-signification of the IEs mission itself (Paradeise, 2009)

The partnerships between universities involving external actors, such as companies, governments and associations, have wider relevance in this new scenario.

Therefore, the transformation undergone by France's higher education, research and innovation system in the last 20 years can not be seen detached from the global context of reordering, which consequently meant a contradictory scenario involving, on the one hand, the public tradition of universities and the new

international production requirements (Musselin&Paradeise 2009, Paradeise & Thoenig 2013, Paradeise 2013, Laredo 2007.

The authors shed light on a crucial aspect regarding the internal configuration of current higher education institutions when they question the relationship between financing / budget composition of higher education and its performance, stressing the possible consequences of this arrangement in terms of equity and the growth of the institutions.

Thus, through this track raise the following points of inquiry: how the question of quality is defined through the issue of diversity, recognition and local power.

These clues lead to uncover a process that can be recognized as a type of "social capitalism", confronting the autonomy of institutions with the patterns of academic production that have been established by the so-called "stakeholders".

In that new configuration the organizations" models are often submitted to a rigorous administration, directing and rationalizing the academic work through the modernization of control systems in order to raise productivity.

References

C. Musselin and C. Paradeise (2009): France: From Incremental Transitions to Institutional Changein. In: University Governance: Western European Comparative Perspectives. Springer Science + Business Media B.V., France.

E. Ferlie et al. (2009) The Governance of Higher Education Systems: A Public Management Perspective In: University Governance: Western European Comparative Perspectives. Springer Science + Business Media B.V., France.

Laredo, P. (2007): Revisiting the third mission of universities: toward a renewed categorization of university activities, Higher education policy, 20 (pp. 441–456)

Paradeise, Catherine, Thoenig, Jean-Claude, Academic Institutions in Search of Quality: Local Orders and Global Standards. Organization Studies, SAGE Publications, 2013, 34 (2), pp.189-218. <halshs-00871625>

Ortaokul Öğrencilerinin Araştırma ve Sorgulamaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Hüseyin Çalışkan[b], Alperen Çalışkan[a1]

[a]*Sakarya Universitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 54300, Sakarya, Türkiye ;* [b]*Sakarya Universitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, 54300, Sakarya, Türkiye*

Öz

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin araştırma ve sorgulamaya yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, anne baba meslek durumu) açısından incelemektir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini ise Sakarya ilinde bulunan bir ortaokulda öğrenimlerini sürdüren 430 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Araştırma ve Sorgulamaya Dönük Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma amacı bağlamında gerekli istatistiki işlemler SPSS 21 paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistikler ile fark istatistiklerinden bağımsız örneklemler t testi ve tek yönlü varyans analizleri kullanılmıştır. Yapılan analizler neticesinde, ortaokul öğrencilerinin araştırma ve sorgulamaya yönelik tutumları merak, kaçınma, değer boyutları bazında ve ölçek genel ortalama puanları açısından "düşük" düzeyde olduğu, dolayısıyla ortaokul öğrencilerinin araştırma ve sorgulama yapmaya yönelik olumlu tutuma sahip olmadıkları sonucu elde edilmiştir. Cinsiyete göre tutum puanları arasında merak boyutu hariç tüm boyutlar ve ölçek genelinde erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur. Ayrıca ortaokul öğrencilerin araştırma-sorgulama yönelik tutumları yedi ve sekizinci sınıflarda aynı düzeyde ve diğer sınıflara göre yüksek ortalamaya, beş ve altıncı sınıflarda kendi arasında aynı düzeyde ve düşük ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Son olarak baba mesleğinin öğrencilerin araştırma ve sorgulamaya yönelik tutumunu anlamlı düzeyde etkilediği ve anne mesleğinin ise öğrencilerin tutumunu anlamlı bir düzeyde etkilemediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

AnahtarKelimeler:
Araştırma, sorgulama, tutum, ortaokul öğrencileri

1. Giriş

Hızla gelişen ve değişen günümüz dünyasında eğitim en temel ihtiyaçlarımızdan birisidir. Sürekli değişim içinde olan dünyada bilim ve teknoloji alanındaki ilerlemeler ve bu ilerlemelerin gerisinde kalmamak için de ülkelerin uğraşları sonucu eğitim alanında yeni yaklaşımlar ortaya çıkmıştır (Karamustafaoğlu ve Celep Havuz, 2016). Bu bağlamda günümüzde bilgiyi üreten, bilgiye ulaşan ve aynı bilgiyi farklı alanlarda kullanan yetişmiş insan gücüne ihtiyaç vardır. Günümüz toplumlarının eğitimden bekledikleri de bu çerçevede iş birliği içinde çalışabilen, liderlik özelliği gelişmiş, bilgiye ulaşıp, yorumlayan ve değerlendirebilen, akıl yürüten ve problem çözebilen bireyler yetiştirmeleridir (Wilson, 1999). Kuşkusuz ki, günümüz toplumunun ihtiyaç duyduğu özellikleri bireylere, öğrencinin bilginin pasif alıcısı olarak görüldüğü geleneksel sınıflarda kazandırmak mümkün değildir (Deni, 2017). Bu nedenle doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen, eleştiren, sorgulayan bireyler olarak yetiştirmek Milli Eğitimin amaçlarında da belirtildiği gibi önemli bir unsurdur (MEB, 2005). Son yıllarda Millî Eğitim Bakanlığı da bu ihtiyaç doğrultusunda öğrenme ortamında öğrencilerin aktif olduğu yöntemlerin öğretmenler tarafından tercih edilmesini ve kullanılmasını amaç edinmiştir.

[1] Sorumlu yazar adresi: Sakarya Universitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 54300, Sakarya, Türkiye
e-posta: alp_530@hotmail.com

Bu amaç doğrultusunda Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı 2004 yılından bu yana uyguladığı yapılandırmacı yaklaşımı merkeze alarak, öğrenci merkezli eğitim, çoklu zekâ, beyin temelli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlılık gibi çeşitli yaklaşımlardan yararlanmıştır (Güneş, 2012, Akt. Şahin ve diğ., 2017). Öğrenci merkezli eğitim yaklaşımların başında da araştırma ve sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı gelmektedir. Araştırmayı öğrenmenin veya öğrenmeyi öğrenmenin bir aracı ve yöntemi (Çalışkan, 2008) olarak görülen araştırma ve sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının temelleri J. Heinrich Pestalozzi'nin ve John Dewey'in görüşlerine dayanmaktadır (DeBoer, 1991; Llewelyn, 2002). Araştırma sonuçları da araştırma ve sorgulamaya yaklaşımı ile eğitim gören öğrencilerin, derslerinde akademik başarı düzeyeni yükselttiğini ve derse karşı da yüksek düzeyde motivasyon sağladığı yönündedir (Akmal ve Ayre-Svingen, 2002; Berg ve diğ., 2003; DeBoer, 1991; Luke, 2004; Manlove ve diğ., 2006; Minner, Levy ve Century, 2009; Oliver, 2007; O'Neill ve Polman, 2004; Rapp, 2005). Araştırma ve sorgulamaya dayalı öğrenme, öğrencinin merakını uyandırır, öğrenmeyi daha ilginç hale getirir ve öğrenciler dersin başından problemin çözümüne kadar tüm aşamalarına katılmasına olanak sağlaması gibi önemli avantajları vardır (Tabak ve Karakoç, 2004).

Araştırma ve sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı, öğrencinin doğrudan katıldığı aktivitelerle araştırma yaparak öğrenmesini sağlamaktır. Araştırma ve sorgulamaya yönelik araştırma, soru sorma, bilgiyi araştırma ve ulaşma, bir olguyla ilgili yeni bir şey bulma yoludur. Bu yaklaşımda öğrencinin bilgiyi edinmesinin en doğal yolunun soru sorması olduğu varsayılır. Öğrenciler bu yaklaşımda öncelikli olarak problemi tanımlar ve sınırlandırır, sonra problemle ilgili hipotezler ve geçici çözümler üretirler. Daha sonra bu hipotezlerle ilgili veriler toplayarak araştırma sürecini gerçekleştirirler. En son aşamada ise toplanan verileri değerlendirir ve sonuca ulaşırlar (Açıkgöz, 2005). Araştırma ve sorgulamaya dayalı yaklaşımda öğrenciler, öğrenme etkinliklerini planlayan ve yöneten konumdadırlar ve aktif katılımcılardır (Bilen, 2006; Horzum, 2013). Çünkü öğrenci ders içinde kullanacağı ders araç gereçlerinin seçiminden, kendi araştırma sorularının seçimine kadar sorumludur. Hatta öğrenci oluşturduğu araştırma sorularından hangilerinin araştırmaya değer olduğunu da seçmektedir. Böylece süreç öğretene değil, öğrenene bağımlı bir nitelik kazandırmıştır (Karamustafaoğu ve Celep Havuz, 2016). Araştırma ve sorgulama yaklaşımında öğrenciler bu sayede edilgen konumdan etken konuma geçerler, böylece düşünen, bilen, problemi çözen bireyler olarak görev alırlar (Savaş, 2016). Öğrenciler araştırma sırasında bir bilim adamı rolüne bürünerek araştırma, gözlem, değişkenleri kullanma, soru sorma ve tahmin yapma becerilerini öğrenirler (Çalışkan ve Turan, 2008). Bu beceriler geliştiren bireyler günlük yaşamdaki problemleri çözebilir, olaylar arasında neden-sonuç ilişkileri kurabilir, düşünen, üreten ve sorgulayan birer bireyler olabilirler.

Öğrencilerin bilimi kavramalarının yolu bilim insanlarının nasıl çalıştığı yönünde fikir sahibi olmalarından geçmektedir. Araştırma ve sorgulamaya dayalı öğrenme sayesinde öğrencilerin birer bilim insanı gibi verilerle, iddialarla, gerekçelerle, desteklerle ve çürütücülerle çalışması onların bilimi kavramalarını sağlayacaktır (Okumuş, 2012). Bu şekilde öğrencilerin bütün hayatları süresince ihtiyaç hissedebilecekleri becerileri geliştirmelerine imkân sağlarken aynı zamanda onların problemlerle baş edebilmelerine de yardım eder (Branch ve Solowan, 2003). Araştırma ve sorgulamaya dayalı öğrenme, üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinde, öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmelerinde etkisi olan öğrenme yaklaşımıdır (Minner, Levy ve Century, 2009). Bu bağlamda günümüz dünyasına adapte olabilen ve karşılaşacağı problemlere doğru kararlar vererek çözümler üretebilen bireylerin yetiştirilmesi oldukça önemlidir. Bu da ancak ilkokul sıralarında başlayarak eğitimin tüm kademelerinde öğrencilere araştırma ve sorgulama ile ilgili deneyimler edinmelerine fırsatlar vermekle mümkün olabilir. Bu yüzden öğrencilerin eğitimin çeşitli kademelerindeki araştırma ve sorgulamaya ilişkin durumlarının tespit edilmesi alınabilecek önlemler ve planlamalar için gerekli bir husus olduğu söylenebilir.

Araştırmalarda ilkokuldan üniversiteye kadar çeşitli derslerde ve sınıflardaki öğrencilerin araştırmaya ve sorgulamaya yönelik öğrenme yaklaşımlarına yönelik tutumları, akademik başarıları ve derse yönelik tutumları ele alınmıştır (Arı ve Yılmaz, 2016; Bostan Sarıoğlan, 2018; Çalışkan, 2008; Çalışkan ve Turan, 2008; Çalışkan ve Turan, 2010; Kula, 2009; Tatar, 2006; Timur, 2005; Uludağ, 2003; Yıldırım ve Türker Altan, 2017). Ortaokul derslerinin tümünde araştırma ve sorgulamaya dayalı öğrenmenin sağlayabileceği pek çok avantaja rağmen, literatür incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin tümünü kapsayacak şekilde kapsamlı ve güncel araştırmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bu çerçevede araştırmanın ortaokul öğrencilerinin araştırma ve sorgulamaya yönelik becerilerini ortaya çıkarma konusunda faydalı olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin araştırma ve sorgulamaya yönelik tutum düzeylerini belirlemek ve çeşitli değişkenlere göre durumunu incelemektir. Bu amaç çerçevesinde şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin araştırmaya ve sorgulamaya yönelik tutumları ne düzeydedir?
2. Ortaokul öğrencilerinin araştırma ve sorgulamaya yönelik tutumları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Ortaokul öğrencilerinin araştırma ve sorgulamaya yönelik tutumları sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
4. Ortaokul öğrencilerinin araştırma ve sorgulamaya yönelik tutumları anne ve baba mesleklerine göre farklılık göstermekte midir?

2. Yöntem

2.1 Araştırma Modeli

Araştırma betimsel bir çalışma olup genel tarama modeli ile oluşturulmuştur. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2009).

2.2 Evren ve Örneklem

Çalışmanın hedef evreni Sakarya ilinde öğrenim gören ortaokul öğrencilerdir. Çalışmanın örneklemi ise Adapazarı ilçesinin Camili mahallesinde bulunan bir ortaokulundan seçilen 430 öğrenci oluşturmaktadır.

Tablo 1. Ortaokul Öğrencilerinin Sınıf ve Cinsiyet Dağılımının İncelenmesi

	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Toplam
Erkek	61	54	56	47	218
Kız	50	52	52	55	209
Toplam	111	106	108	102	427

Tablo 1'de araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımları incelendiğinde öğrencilerin cinsiyetlerinin sınıf düzeylerine göre dengeli bir dağılım göstermekte olup toplamda 218 erkek 209 kız öğrenci olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dağılımları incelediğinde de dengeli bir dağılımın görülmekte olup beşinci sınıftan 112, altıncı sınıftan 107, yedinci sınıftan 108 ve sekizinci sınıftan 103 öğrenci olmak üzere toplam da 427 ortaokul öğrencisi olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan 3 öğrencinin ise cinsiyetleri ve sınıflarını belirtmediği belirlenmiştir. Genel olarak toplam da araştırmaya 430 ortaokul öğrencisi katılmıştır.

2.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin araştırma-sorgulama becerilerini ölçmek amacıyla Ebren Ozan, Korkmaz ve Karamustafaoğlu (2016) tarafından geliştirilen Likert tipli "Araştırma - Sorgulamaya Dönük Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek 6 olumlu 7 olumsuz maddeden oluşup, her bir madde "kesinlikle katılıyorum" (1), "katılıyorum" (2), "kararsızım " (3), "katılmıyorum" (4) ve "kesinlikle katılıyorum" (5) olmak üzere beş kategoride ölçeklenmiştir. Ölçek üç faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçekte yer alan faktörler "merak duyma", "kaçınma" ve "değer verme" alt boyutları şeklindedir. Ölçeğin özgün halinden elde edilen Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenirlik katsayıları; "merak duyma" alt boyutu .65, "kaçınma" alt boyutu .70, "değer verme" alt boyutu .70 ve ölçeğin tamamı ise .76'dır. Bu araştırmada ölçekten elde edilen Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları ise; "merak duyma" alt boyutu için .80, "kaçınma" alt boyutu için .69, "değer verme" alt boyutu için .74 ve ölçeğin tamamı için ise .64 olarak hesaplanmıştır.

2.4 Verilerin Analizi

Araştırmanın amacı bağlamında araştırma sorularını çözebilmek için verilerin analizinde SPSS 21 paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistikler ile fark istatistiklerinden bağımsız örneklemler t testi ve tek yönlü varyans analizleri kullanılmıştır. Tüm bu analizler yapılmadan önce normallik ve varyansların homojenliği testleri yapılmıştır. Veri setinin normalliği ve varyansları homojenliği varsayımlarını karşıladığı tespit edilmiş ve edilen tüm bu sonuçlara göre analizlerde parametrik testlerden yararlanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin araştırma-sorgulamaya yönelik tutum

düzeylerinin değerlendirilmesinde ölçüt olarak 1.00-1.80 "çok düşük", 1.81-2.60 "düşük", 2.61-3.40 "orta", 3.41-4.20 "yüksek", 4.21-5.00 "çok yüksek" aralıkları kullanılmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde toplam 430 ortaokul öğrencisiyle yapılan araştırmada öğrencilerin araştırma ve sorgulamaya yönelik tutum ölçeğinden elde edilen verileri doğrultusunda araştırmanın amacı bağlamındaki sorulara ilişkin yapılan istatistiksel bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmanın ilk sorusu olan; ''ortaokul öğrencilerinin araştırmaya ve sorgulamaya yönelik tutumları ne düzeydedir?'' şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruya yanıt elde etmek üzere ölçekte verilen boyutları elde etmek için maddeler ölçeğe göre birleştirilmiştir. Boyutların frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Bu bağlamda, ortaokul öğrencilerinin araştırmaya ve sorgulamaya yönelik tutumlarının düzeyleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Ortaokul Öğrencilerinin Araştırma-Sorgulamaya Yönelik Tutum Düzeylerinin İncelenmesi

Araştırma-Sorgulamaya Yönelik Tutum Ölçeği	N	En düşük	En yüksek	$\bar{X}$	SS
Merak	430	1.00	5.00	1.84	.69
Kaçınma	430	1.00	5.00	2.16	.83
Değer	430	1.00	5.00	2.23	.80
Genel	430	1.00	5.00	2.08	.61

Tablo 2'deki ortaokul öğrencilerinin ortalama puanlarına incelendiğinde öğrencilerin en yüksek ortalama puana "değer" (2.23) boyutunda sahip iken, "kaçınma" boyutundaki (2.16) ortalama puanının olduğu, en az ortalama puanının ise "merak" (1.84) boyutunda olduğu görülmektedir. Genel olarak merak, kaçınma, değer ve ölçek genel ortalama bakımında öğrencilerin "düşük" düzeyde olduğu, dolayısıyla ortaokul öğrencilerinin araştırma ve sorgulama yapmaya yönelik olumlu tutuma sahip olmadıkları söylenebilir. Öğrencilerin verdikleri cevapların standart sapma değerleri incelendiğinde merak .69, kaçınma .83, değer .80 ve ölçek genel ortalama ise .61'dir. Buna göre bu veri setindeki öğrenciler araştırma-sorgulama bağlamında en çok meraklanma hususunda birbirine benzediği görülürken en az benzerlikleri ise kaçınma da olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci sorusu olan; "ortaokul öğrencilerinin araştırma ve sorgulamaya yönelik tutumları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?'' şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruya yanıt elde etmek için ilişkisiz örneklemler t-testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ortaokul öğrencilerinin araştırma ve sorgulamaya yönelik tutumları cinsiyetlerine göre farklılaşma durumu Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin cinsiyetlerine göre araştırma ve sorgulamaya yönelik tutum düzeyleri merak boyutu ($t_{(425)}$=1.61; p>.05) hariç kaçınma, değer ve ölçek genel ortalamaları arasında erkek öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir (p<.05). Erkek ortaokul öğrencilerinin araştırma ve sorgulamaya yönelik tutum düzeyleri hem boyutlar hem de ölçek genel ortalamaları açısından kızlardan daha yüksektir. Buna göre erkek öğrenciler araştırma ve sorgulamaya kız öğrencilerden daha meyilli oldukları söylenebilir.

Tablo 3. Ortaokul Öğrencilerinin Araştırma-Sorgulamaya Yönelik Tutumlarının Cinsiyetlere Göre İncelenmesi

Tutum	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Merak	Erkek	218	1.89	.76	425	1.61	.108
	Kız	209	1.78	.61			
Kaçınma	Erkek	218	2.34	.87	425	4.90	.000
	Kız	209	1.96	.73			
Değer	Erkek	218	2.32	.82	425	2.34	.020
	Kız	209	2.13	.77			
Genel	Erkek	218	2.19	.62	425	4.08	.000
	Kız	209	1.96	.58			

Araştırmanın üçüncü sorusu olan; "ortaokul öğrencilerinin araştırma ve sorgulamaya yönelik tutumları sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?'' şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruya yanıt elde etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ortaokul öğrencilerinin araştırma ve sorgulamaya yönelik tutumlarının sınıf düzeylerine göre farklılık gösterme durumlarına ilişkin bulgular Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Ortaokul Öğrencilerinin Araştırma-Sorgulamaya Yönelik Tutumlarının Sınıf Düzeylerine Göre İncelenmesi

Tutum	Sınıflar	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Fark
Merak	5. Sınıf	112	1.74	.62	3.90	.009	5. Sınıf-7. Sınıf 6. Sınıf-7. Sınıf
	6. Sınıf	107	1.78	.72			
	7. Sınıf	108	2.03	.76			
	8. Sınıf	103	1.81	.62			
Kaçınma	5. Sınıf	112	2.08	.92	5.58	.001	6. Sınıf-7. Sınıf 6. Sınıf-8. Sınıf
	6. Sınıf	107	1.94	.69			
	7. Sınıf	108	2.27	.75			
	8. Sınıf	103	2.36	.88			
Değer	5. Sınıf	112	2.08	.80	3.46	.016	5. Sınıf-7. Sınıf
	6. Sınıf	107	2.14	.81			
	7. Sınıf	108	2.38	.80			
	8. Sınıf	103	2.32	.76			
Genel	5. Sınıf	112	1.97	.62	5.93	.001	5. Sınıf-7. Sınıf 6. Sınıf-7. Sınıf 6. Sınıf-8. Sınıf
	6. Sınıf	107	1.95	.58			
	7. Sınıf	108	2.23	.60			
	8. Sınıf	103	2.18	.58			

Tablo 4 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre araştırma ve sorgulamaya yönelik tutumlarının ölçek genel ve tüm alt boyut (merak, kaçınma, değer) puan ortalamaları arasında anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($p<.05$). Hangi sınıfların puanları arasında farklılık olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonucunda merak boyutunda 7. sınıf ile 5. ve 6. sınıflar arasında 7. sınıflar lehine, kaçınma boyutunda 6. sınıf ile 7. ve 8. sınıflar arasında 6. sınıflar aleyhine, değer boyutunda 5. sınıf ile 7. sınıflar arasında 7. sınıflar lehine ve ölçek genelinde ise 7. sınıf ile 5. ve 6. sınıflar arasında, 6. sınıf ile 8. sınıflar arasında 7.sınıflar ve 8. sınıflar lehine anlamlı bir farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tüm ortaokul öğrencilerinin puanları dikkate alındığında, öğrencilerin araştırma-sorgulama yönelik tutumları yedi ve sekizinci sınıflarda aynı düzeyde ve diğer sınıflara göre yüksek ortalamaya, beş ve altıncı sınıflarda kendi arasında aynı düzeyde ve düşük ortalamaya sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü sorusu olan; "ortaokul öğrencilerinin araştırma ve sorgulamaya yönelik tutumları anne ve baba mesleklerine göre farklılık göstermekte midir?'' şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruya yanıt elde etmek için t- testi ve tek yönlü varyans analizleri yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ortaokul öğrencilerinin araştırma ve sorgulamaya yönelik tutumları anne mesleklerine göre farklılık gösterme durumlarına ilişkin bulgular Tablo 5'de ve baba mesleklerine göre farklılık gösterme durumlarına ilişkin bulgular ise Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 5. Ortaokul Öğrencilerinin Araştırma-Sorgulamaya Yönelik Tutumlarının Anne Meslek Durumuna Göre İncelenmesi

Tutum	Anne Meslek	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Merak	Çalışan	99	1.78	.76	352	.76	.446
	Çalışmayan	255	1.84	.64			
Kaçınma	Çalışan	99	2.08	.85	352	.32	.750
	Çalışmayan	255	2.11	.77			
Değer	Çalışan	99	2.20	.84	352	.27	.789
	Çalışmayan	255	2.18	.74			
Genel	Çalışan	99	2.02	.64	352	.33	.744
	Çalışmayan	255	2.05	.56			

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerinin anne çalışma durumuna göre araştırma ve sorgulama yönelik tutum düzeylerinin arasında tüm alt boyutlar ve ölçek genelinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir (p>.05). Annesi çalışan ve çalışmayan öğrencilerin araştırma ve sorgulamaya yönelik tutum puan ortalamaları birbirlerine çok yakındır. Bu sonuçlara göre annenin çalışma durumunun öğrencilerin araştırma ve sorgulamaya yönelik tutumlarını olumlu ya da olumsuz yönde etkilemediği söylenebilir.

Tablo 6. Ortaokul Öğrencilerinin Araştırma-Sorgulamaya Yönelik Tutumlarının Baba Meslek Durumuna Göre İncelenmesi

Tutum	Sınıflar	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Fark
Merak	Kamu Görevlisi	107	1.69	.61	3.99	.019	Kamu Görevlisi-İşçi
	Serbest Meslek	109	1.77	.59			
	İşçi	132	1.93	.73			
Kaçınma	Kamu Görevlisi	107	2.04	.76	2.98	.052	-
	Serbest Meslek	109	1.98	.68			
	İşçi	132	2.21	.86			
Değer	Kamu Görevlisi	107	2.15	.75	.63	.533	-
	Serbest Meslek	109	2.13	.75			
	İşçi	132	2.24	.81			
Genel	Kamu Görevlisi	107	1.97	.56	3.44	.033	Kamu Görevlisi-İşçi Serbest Meslek-İşçi
	Serbest Meslek	109	1.96	.50			
	İşçi	132	2.13	.64			

Tablo 6 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin baba mesleklerine göre araştırma ve sorgulamaya yönelik tutum puanlarının kaçınma ve değer boyutlarında anlamlı fark yaratmadığı (p>.05), ölçek genel ve merak boyutunda ise anlamlı bir fark yarattığı görülmektedir (p<.05). Hangi gruplar arasında farklılık olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonucunda merak boyutunda babaları kamu görevlisi olan öğrenciler ile işçi olan öğrenciler arasında babası işçi olanlar lehine ve ölçek genelinde ise babaları işçi olan öğrenciler ile kamu görevlisi ve serbest meslek olan öğrenciler arasında yine babası işçi olanlar lehine anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre babası işçi olan öğrencilerin araştırma ve sorgulamaya yönelik tutum düzeyleri diğer iki meslek grubuna göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada, çalışmaya katılan ortaokul öğrencilerinin araştırma ve sorgulamaya yönelik tutumları ve alt boyutları olan merak, kaçınma ve değer düzeyleri incelenmiştir. Ayrıca bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin araştırma ve sorgulamaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere (cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba meslek durumlarına) göre durumları incelenmiş ve elde edilen bulgular neticesinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmaya göre ortaokul öğrencilerinin araştırma ve sorgulamaya yönelik tutumlarının ortalama puanları incelendiğinde, merak, kaçınma, değer alt boyutlarında ve ölçek genelinde "düşük" tutum düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. Buna sonuca göre ortaokul öğrencilerinin araştırma ve sorgulama yapmaya yönelik olumlu tutuma sahip olmadıkları söylenebilir. Kahyaoğlu ve Saraçoğlu (2018) fen eğitimiyle ilgili araştırma ve sorgulamaya yönelik öğrenci tutumlarını incelediği araştırmasında da ortaokul öğrencilerinin tutumların orta düzey eğilim gösterdiğini tespit etmiştir. Yapılan çalışmalarda araştırma ve sorgulamaya dayalı öğrenci tutumlarının düşük veya orta düzeyde çıkmasına; öğretmenlerin derslerinde araştırma ve sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımına daha az başvurmaları, öğrencilerin bu öğretim yaklaşımını diğerlerine göre daha zor bulmaları ve öğrencilerin bu öğretim yaklaşımından daha az faydalanmaları neden olarak gösterilebilir.

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin araştırma ve sorgulamaya yönelik tutumlarının cinsiyete göre merak boyutu hariç diğer boyutlarda (kaçınma ve değer) ve ölçek genelinde erkekler lehine anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Buna göre erkek ortaokul öğrencileri araştırma ve sorgulamaya yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları ve araştırmaya ve sorgulamaya daha eğilimli oldukları söylenebilir. İnel Ekici (2017) ise yaptığı araştırmada sorgulamaya yönelik öğrenci tutumlarının kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. İnel Ekici (2017)'nin sonucu bu araştırmanın sonuçları ile çelişmektedir. Bu çelişkinin sebebi olarak araştırmanın örneklemlerinin farklılığı gösterilebilir. Neticede araştırma ve sorgulama becerisinin

kazanılmasında geçmiş yaşantılar ve deneyimler oldukça önemlidir. Dolayısıyla her okulun kültürü, eğitime bakış açıcı ve çevresi farklı olduğundan ve araştırmalarda bu farklılıkları taşıyan iki farklı bölgede yer alan okullarda gerçekleştiğinden böyle bir durum ortaya çıkmış olabilir.

Araştırmaya göre ortaokul öğrencilerinin araştırma ve sorgulama yönelik tutumları hem alt boyutlar bazında hem de ölçeğin genelinde sınıf düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada özellikle yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin araştırma ve sorgulamaya yönelik tutumlarının beş ve altıncı sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu ve bu durumunda istatistiksel olarak anlamlı bulunduğu söylenebilir. Celep Havuz ve Karamustafaoğlu (2016) fen bilgisi öğretmen adaylarına yaptıkları çalışmada sınıf düzeyi yükseldikçe araştırma ve sorgulama yönelik tutumlarının da yükseldiğini tespit etmişlerdir. Bu duruma sebep olarak ise öğrencilerin yaşları arttıkça araştırma ve sorgulamaya yaklaşımına yönelik bilgi, tecrübe, deneyim, imkân ve ilgilerinin artması gösterilebilir.

Araştırmaya göre ortaokul öğrencilerin araştırma ve sorgulamaya yönelik tutumların da anne ve baba mesleklerine göre farklılık oluşturup oluşturmadığı incelendiğinde baba mesleğinin öğrencinin tutumunu anlamlı düzey de etkilerken anne mesleğinin öğrencinin tutumunda anlamlı bir düzeyde etkilemediği sonucu elde edilmiştir. Eskicumalı ve Eroğlu (2001) çalışmasında çocukların problem çözme yeteneklerinin gelişmesi ile babanın mesleği arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılığın sebebi ise anne ve babanın eğitim düzeyinden kaynaklandığı gibi işlerinden vakit bulup çocuğa ayırdıkları vakit miktarı da etkili olabilir. Ayrıca çalışmayan kadınların çocuklarının ortalama değeri daha yüksek çıkmıştır. Bunun sebebi ise çocuklara daha çok vakit ayırmaları ve araştırma ve sorgulama becerilerinin gelişimin de çocuklarına yardımcı olmak adına vakitlerinden kaynaklı daha istekli olmaları gösterilebilir.

Yukarıda sonuçları kısaca ifade edilen ve tartışılan bu araştırmaya ilişkin elde edilen sonuçlar ışığında aşağıda birtakım öneriler sunulmuştur:

- Araştırma ve sorgulama yaklaşımının önemi bu kadar açıkken öğrencilerin kaçınma eğilimlerinin neden geliştiğinin sebepleri araştırılıp çözüm yolları belirlenebilir.
- Eğitiminin amaçlarından birisi de araştıran sorgulayan bireyler yetiştirmektir. Eğitimin tüm kademelerinde özellikle ilk sınıflardan başlayarak araştırma ve sorgulamaya dayalı öğretim yaklaşımın önemi düşünülerek dersler işlenebilir.
- Sınıf düzeyi ve ebeveyn meslek durumunun, öğrencilerin araştırma ve sorgulamaya yönelik tutumunda ortaya çıkan değişimin nedenlerini ortaya çıkarmak için niteliksel araştırmalar yapılabilir.
- Araştırma ve sorgulama yaklaşımına yönelik yeni araştırmalar farklı örneklem gruplarında ve farklı öğrenme seviyesindeki öğrencilerle çalışılarak elde edilen araştırmaların sonuçları karşılaştırılabilir.

Kaynakça

Akmal, T. T. & Ayre-Svingen, B. (2002). Integrated biographical inquiry: A student-centered approach to learning. *Social Studies*, *93(6)*, 272-276.

Arı, E. & Yılmaz, S. (2016). Sorgulayıcı araştırma odaklı fen bilimleri uygulamaları: Afetten korunma ve güvenli yaşam ara disiplini. *International Journal of Humanities and .Education 2*(3), 100- 123.

Berg, C. A. R., Bergendahl, V. C. B., Lundberg, B., & Tibell, L. (2003). Benefiting from an open-ended experiment? A comparison of attitudes to, and outcomes of, an expository versus an open-inquiry version of the same experiment. *International Journal of Science Education*, *25*(3), 351-372.

Bilen, M. (2006). *Plandan öğrenmeye öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Bostan Sarıoğlan, A. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretim deneyimlerinden sonra bilimsel sorgulama hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 48,* 136 – 159.

Branch, J. L. & Solowan, D. G. (2003). Inquiry-based learning: The key to student success. Library Skills. *School Libraries in Canada, 22*(4), 6-12.

Celep Havuz, A. & Karamustafaoğu, S. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının araştırma- sorgulamaya dayalı öğrenme algılarının incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 5(1)*: 233-247.

Çalışkan, H. (2008). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının derse yönelik tutuma, akademik başarıya ve kalıcılık düzeyine etkisi.* Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çalışkan, H. & Turan, R. (2008). Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının sosyal bilgiler dersinde akademik başarıya ve kalıcılık düzeyine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *6*(4), 603-627.

Çalışkan, H. & Turan, R. (2010). Sosyal bilgiler dersinde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının derse yönelik tutuma etkisi. *İlköğretim Online, 9*(3), 1238-1250.

DeBoer, G. E. (1991). *History of ideas in science education: Implications for practice*. New York: Teachers College Press

Deni, Ş. D. (2017). Sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarının yapılandırmacı özellikler açısından değerlendirilmesi: *Öğrenci algıları. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(1), 154-175

Eskicumalı, A. & Eroğlu E. (2001) Ailenin sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyleri ile çocukların problem çözme yetenekleri arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1,* 160-182.

Horzum, M. B. (2013). Hayat bilgisi dersinde kullanılan öğrenme/öğretme stratejisi yöntem ve teknikleri. Selahiddin Öğülmüş (Ed.), *Hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen el kitabı:* 129 – 200. Ankara: Pegem Akademi.

İnel Ekici, D. (2017). Ortaokul öğrencilerinin bilimsel sorgulama becerileri algılarını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 25*(2), 497 – 512.

Manlove, S., Lazonder, A. W. & Jong, T. D. (2006). Regulative support for collaborative scientific inquiry learning. *Journal of Computer Assisted Learning, 22,* 87-98.

MEB (2005). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı tanıtım sunusu.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı

Minner, D. D., Levy, A. J. & Century, J. (2009). Inquiry-based science instruction—What is it and does it matter? Results from a research synthesis years 1984 to 2002. *Journal of Research in Science Teaching, 47*(4), 474-496.

Karamustafaoğu, S. & Celep Havuz, A. (2016). Araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme ve etkililiği, *International Journal of Assessment Tools in Education, 3*(1), 40-54

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi (19.Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kula, Ş. G. (2009). *Araştırmaya dayalı fen öğrenmenin öğrencilerin bilimsel süreç becerileri, başarıları, kavram öğrenmeleri ve tutumlarına etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Luke, C. L. (2004*). Inquiry-based learning in a university spanish class: An evaluative case study of a curricular ımplementation.* Ph.D Thesis, Texas University.

Oliver, R. (2007). Exploring an inquiry-based learning approach with first-year students in a large undergraduate class. *Innovations in Education and Teaching International*, *44*(1), 3-15.

Okumuş, S. (2012). *Maddenin halleri ve ısı ünitesinin bilimsel tartışma (argümantasyon) modeli ile öğretiminin öğrenci başarısına ve anlama düzeylerine etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

O'Neill, D. K. & Polman, J. L. (2004). Why educate 'little scientists?' Examiningthe potential of practice-based scientific literacy. *Journal of Research in Science Teaching, 41*(3), 234-266.

Rapp, W. H. (2005). Inquiry-based environments for the inclusion of students withexceptional learning needs. *Remedial and Special Education, (Sept./Oct.) 26*(5), 297-310.

Saraçoğlu, M. & Kahyaoğlu, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin bilimsel sorgulama becerileri algılarının, merak, motivasyon ve tutum açısından incelenmesi. *Journal of Computer and Education Research, 6*(12), 358-376.

Şahin, Ç., Arcagök, S., Boran, G., Mertol, H. & Çetin, Ş. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerilerinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(3):* 17- 28

Tabak, R.S. & Karakoç, Ş. (2004). Sorgulayıcı öğretim stratejisi. *Çagdaş Eğitim Dergisi, 313,* 9-15.

Tatar, N. (2006). *İlköğretim fen eğitiminde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının bilimsel süreç becerilerine, akademik başarıya ve tutuma etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Timur, B. (2005). *İlköğretim 7. sınıf fen bilgisi dersinde sorgulamalı öğretimin (inquiry teaching) öğrenci başarısına etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Yıldırım, M. & Türker Altan, S. (2017) Araştırma ve sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının ilkokul öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine etkisi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*(38), 71-89.

Uludağ, Ö. (2003). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde araştırma-inceleme yoluyla öğretim ve geleneksel öğretimin akademik başarıya etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Wilson, M. L. (1999). How Technology Aids Constructivism in the Social Studies Classroom. *The Social Studies*, 28-33.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimi Hakkındaki Tutumlarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Kübra Arslan

Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi EABD, 54300, Hendek, Sakarya, Türkiye

Öz

Bu araştırma sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutum düzeylerini betimlemek ve çeşitli değişkenlere göre durumunu belirlemek amacıyla yapılmıştır. Nicel bir araştırma olarak tasarlanan araştırmada, araştırma modeli olarak genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu sosyal bilgiler öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan 230 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Ergin (2014) tarafından geliştirilmiş olan kaynaştırma tutum ölçeği kullanılmıştır. Öğretmen adaylarından elde edilen veriler araştırmanın amacı bağlamında gerekli istatistiki işlemlere tabi tutulmuştur. Gerçekleştirilen çözümlemeler neticesinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine karşı olumlu tutum düzeylerinin yüksek olduğu, kadın öğretmen adaylarının, engel türleri ile ilgili ders alan öğretmen adaylarının, çevrelerinde tanıdıkları özel gereksinimli birey olan öğretmen adaylarının ve özel gereksinimli bireylerin kaynaştırma uygulamasına katılmasını destekleyen öğretmen adaylarının daha olumlu tutumlara sahip oldukları sonucu elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler:
Sosyal bilgiler, öğretmen adayları, kaynaştırma eğitimi, tutum

1. Giriş

Her bireyin bireysel farklılıkları vardır. Bedensel yapısı, güçlü ve zayıf yönleri, sınırlılıkları, ilgi ve yetenekleri, duygusal ve öğrenme özellikleri bir diğerinden farklıdır (MEB, 2010). Çocukların değişen dünyaya ayak uydurabilmeleri için farklı özellikleri ve gelişimleri doğrultusunda eğitim almaları ise eğitimin amacına ulaşmasındaki gerekliliktir (Metin, 1997). Eğitimde fırsat eşitliği ilkesi ve bireylerin kendileri için en az kısıtlayıcı çevrede eğitilmesi gerektiği görüşünden kaynaklanan kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi; özel gereksinimi olan bireylerin, gereksiniminin tipine, derecesine göre mümkün olduğunca normal okul programlarına yerleştirilmeleri ve yaşıtlarıyla eşit eğitim koşullarında birlikte eğitilmeleri sürecidir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005; Baykoç-Dönmez, Aslan ve Avcı, 1997). Kaynaştırma eğitimi en az kısıtlayıcı eğitim ortamı ilkesi ile özel gereksinimli çocuğun, hem normal akranlarıyla olabildiğince fazla bir arada bulunması hem de eğitim gereksinimlerinin en iyi şekilde karşılanacağı eğitim ortamına yerleştirilmesinin amaçlamaktadır (MEB, 2010). Kaynaştırma eğitimine yönelik 1994 yılında 92 ülkenin imzaladığı "Salamanca Bildirgesi", uluslararası alanda en önemli politika girişimi olarak kabul edilmektedir. Her çocuk için eğitimin bir ihtiyaç olduğunun vurgulandığı bildirgeye göre, kaynaştırma eğitimi sosyal bir haktır ve tüm çocukların eğitim fırsatlarına eşit erişimini ifade etmektedir (UNESCO, 1994).

Ülkemiz de özel gereksinimli çocukların kaynaştırma eğitimi yoluyla eğitilmesi vurgusu ilk kez 1983 yılında Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu'nda yer almıştır. Kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli çocukların akademik motivasyonlarını, öz saygılarını ve sosyal becerilerini geliştirdiği yadsınamaz bir

[1]Sorumlu yazar adresi: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi EABD, 54300, Hendek/Sakarya, Türkiye
e-mail: kubra.arslan0326@gmail.com

gerçektir. (Ajuwan, Sarraj, Griffin-Shirley, Lechtenberger ve Zhou, 2015). Özel gereksinimli çocuklar kaynaştırma uygulamaları ile ait olma duygusunu, olumlu sosyal ilişkileri ve arkadaşlığı kazanarak akademik ve sosyal alanlarda kendi potansiyellerinin en üst seviyesine ulaşabilmekte, normal gelişim gösteren çocuklar da toplumda farklı özelliklere sahip bireyleri tanıma fırsatı bularak farklılıklara saygı duymayı öğrenmekte ve sorumluluk duyguları gelişmektedir (Diken ve Sucuoğlu, 1999; Okyay, 2006).

Başarılı kaynaştırma uygulamaları için temel olan ilke, destek özel eğitim hizmetleridir. Bu hizmetler gezici öğretmenlik ve özel eğitim danışmanlığı olarak ele alınmaktadır (Kargın, 2004). Ülkemiz de ise kaynaştırma henüz, özel gereksinimli öğrencilerin sınıflara sadece fiziksel olarak yerleştirilmesinden ibarettir (Saraç ve Çolak, 2012). Özel eğitimin ve kaynaştırmanın genel amacı; özel gereksinimli bireylerin mümkün olduğu ölçüde temel yaşam ve toplumsal becerileri kazanarak rollerini yerine getirmesi, çevreye uyum sağlaması ve toplumla bütünleşmesidir.Toplumla bütünleşme bir etkileşim ürünüdür ve aile, okul, gibi ortamlar buna olanak hazırlar. Toplumsallaşmanın özel gereksinimli bireyler için eğitim yoluyla yapılandırılmasının önemi büyüktür, çünkü bu bireyler gelişim gösterebilmek için çok daha özel yapılandırılmış bir eğitime ihtiyaç duyarlar. Kurumsal eğitim yoluyla ön görülen toplumsallaşmanın temelini eğitim programları özellikle de sosyal derslerin programları oluşturur. Ortaokul sürecinde eğitim öğretiminin amaçları ve programı ele alındığında, toplumsallaşamaya en önemli katkı sağlayan dersin sosyal bilgiler olduğu görülecektir. Bu ders çerçevesinde kazanılan bilgiler, kavramlar, değerler, davranışlar, sosyal ve akademik beceriler; bu bireylerin bağımsızlaşmasını, topluma uyumunu ve katılımını güçlendirecek özelliktedir çünkü aynı özel eğitim ve kaynaştırmada olduğu gibi bu dersin ana amacı, temel yaşam becerilerini kazandırmak ve toplumsal kişilik geliştirmektir (Özmen, 2009). Özel gereksinimi olan bireylere kazandırılması gereken bu kazanımlar kaynaştırma yönteminde alan donanımsızlığı bulunan öğretmenler tarafından sunulmaya çalışılmaktadır; hatta zaman zaman bu öğrenciler görmezden gelinmektedir (Çetin, 2004; Demir ve Açar, 2010). Tüm bu durumlar; alan öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi konusundaki tutumlarının çok daha önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Kaynaştırma eğitimi ile ilgili alan yazın incelendiğinde ilk olarak kaynaştırma uygulamalarında karşılaşılan sorunlar temasının dikkat çektiği ve bu sorunların birçok araştırmada büyük oranda benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır. Kaynaştırma uygulamasının kilit unsuru öğretmendir. Kaynaştırma süreci içerisinde birçok görev üstlenmesi beklenen öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine, kaynaştırma öğrencilerinin özellik ve gereksinimlerine, iletişim özelliklerine yönelik donanım sahibi olması çok önemlidir; çünkü bu durum öğretmenlerde hem olumlu tutum geliştirecek hem de tüm süreç bunlara göre yapılandırılacaktır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011).

Literatürde kaynaştırma eğitimindeki sorunlara dair ilk dikkat çeken bulgu ise uygulamalardaki personelin ve başta kilit rol oynayan öğretmenlerin kendisini çok yetersiz hissetmesi ve benzer şekilde eğitimlerinin yetersiz olması şeklinde karşımıza çıkmaktadır (Babaoğlan ve Yılmaz, 2010; Demir ve Açar, 2010; Erişkin, Kıraç ve Ertuğrul, 2012; İzci, 2005; MEB, 2010). Literatürde kaynaştırma uygulamalarının uygun olmayan fiziki koşullarda gerçekleştirilmesi (Erişkin, Kıraç ve Ertuğrul, 2012; Saraç ve Çolak, 2012), uygulamalarda kaynaştırma öğrencilerine zaman ayırmada yetersizliğin yaşanması ve sınıf mevcudunun fazla bulunması diğer sorun temaları olarak karşımıza çıkmaktadır (MEB, 2010; Sadioğlu, Bilgin, Batu ve Oksal, 2013; Saraç ve Çolak, 2012; Vural ve Yıkmış, 2008). Bunların yanı sıra literatürde kaynaştırma öğrencisiyle ilgili özellikler (MEB, 2010), materyal eksikliği (MEB, 2010), sınıf yönetimi (Güner, 2011), veli yaklaşımı (Demir ve Açar, 2011) gibi konularda da kaynaştırma uygulamaları açısından sorunlar yaşandığı dile getirilmektedir. Gerçekleştirilen araştırmalarda ulaşılan bu yoğun sorun temasına paralel olarak kilit personel olarak görülen öğretmenlerin maalesef kaynaştırma öğrencilerinin ayrı okullarda öğrenim görmesi gerektiğini düşündükleri, kaynaştırma eğitimini desteklemedikleri anlaşılmaktadır (Çuhadar, 2006; MEB, 2010; Sadioğlu ve diğerleri, 2013; Saraç ve Çolak, 2012).

Literatürde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarını ele alan az sayıda çalışma mevcuttur. Bunlar arasında; sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarının öneminin farkında olmalarına ve özen göstermelerine karşın, bu konuda istedikleri düzeyde performans sergileyemediklerini gösteren araştırma mevcuttur (Akhan ve Demirezen, 2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim sürecini planlama ve düzenlemede yeterli bilgi ve beceriye sahip olduklarını ve kaynaştırma eğitimini destekledikleri; fakat kaynaştırma eğitimi konusunda kendilerini yeterli görmedikleri sonucuna ulaşan bir araştırma mevcuttur (Yaylacı ve Aksoy, 2016). Bir başka araştırmada ise Sosyal bilgiler öğretmenleri diğer ders müfredatlarına kıyasla kendi ders müfredatlarının, kaynaştırmanın temel

varsayımları açısından uygulamalara özel bir katkı sağlayacak nitelikte olduğunu belirtmektedir. Sosyal bilgiler dersinin bu farkındalığına rağmen öğretmenlerin neredeyse tamamının sosyal bilgiler dersinde kaynaştırma uygulamalarını çok yetersiz ve sorunlu buldukları gösteren araştırmalar mevcuttur (Açıkalın ve İlk, 2018).

Dolayısıyla ülkemizde kaynaştırma uygulamalarının sorunlu yönlerinin bulunduğu, verimsiz algılandığı (İzci, 2005; Sadioğlu ve diğerleri, 2013) ve yeterince desteklenmediği görülmektedir. Kaynaştırma eğitiminin başarısı, bu konuda aktif rol oynayan öğretmenlerin tutumları ile doğru orantılı olduğundan, kaynaştırmaya ilişkin tutumların incelenmesinin kaynaştırma eğitiminin geleceği açısından yararlı olacağı düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını inceleyen çalışmalar (Gözün ve Yıkmış, 2004; Yaylacı, 2016) incelendiğinde, farklı öğretim programları, farklı dönemler arasında karşılaştırma yapıldığı belirlenmiş, aynı öğretim alanındaki farklı öğrenim düzeyleri arasında tutumların farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adayları ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, sosyal bilgiler öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının farklı değişkenler açısından kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının belirlenmesinin alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı; Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumları ne düzeydedir?
2) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumları;
   a) Cinsiyetlerine göre
   b) Engel türleri ile ilgili ders alma durumuna göre
   c) Ailenizde ya da yakın çevrenizde özel gereksinimli birey olması durumu göre
   d) Özel gereksinimli bireylerin kaynaştırma uygulamasına katılmasını destekleme durumu gore farklılık göstermekte midir?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarını inceleyen bu çalışma betimsel bir araştırma olup kesitsel tarama modelinde yürütülmüştür. Betimsel araştırmalar, olayı olduğu gibi araştırmaya ve var olan durumu belirlemeye çalışan araştırmalardır. Bu tür araştırmalarda, ele alınan olaylar ve durumlarla ilişkisini incelenerek, ne oldukları betimlenmeye çalışılmaktadır (Tanrıöğen, 2011).

2.2. Araştırma Grubu

Araştırma grubu 2018-2019 eğitim öğretim yılında eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmenliği programı dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma grubu olarak sadece dördüncü sınıf öğrencilerinin katılmasının sebebi özel eğitim dersi almış olmaları ve öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında kaynaştırma öğrencileri ile karşılaşabilme olasılıkları daha yüksek olduğu için tercih edilmiştir.Araştırmanın örneklemini ise 230 sosyal bilgiler öğretmen adayı dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %55,7'sinin kadın,%44,3'ünün erkek olduğu görülmektedir. Araştırma grubuna giren öğretmen adayları kolay ulaşılabilirliği nedeniyle gelişigüzel (uygun) örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Bu tür örnekleme, araştırmacının belirlediği örneklem büyüklüğüne göre evrenden kendi kanaatleri yönünden bir parçayı seçmesidir (Tanrıöğen, 2011).

2.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Ergin (2014) tarafından geliştirilen ''Kaynaştırma Tutumları Ölçeği'' kullanılmıştır. Bu ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların demografik bilgileri istenirken, ikinci bölümde ise kaynaştırma eğitimine ilişkin tutum ifadeleri yer almaktadır. Ölçek beş olumlu boyut (yapılması gerekenler, mesleki hazır bulunuşluk, eğitsel fayda, destek olma ve çaba gösterme, bütünleşik yaklaşım) ile yedi olumsuz boyut (psikolojik red, sınıf yönetimini zorlaştırma, eğitsel kaygı, bireysel eğitim/soyutlama, duygusal zarar, mesleki yetersizlik, amaca yönelik kaygı) olmak üzere 12 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutları ele alan sorular 4'li Likert tipindedir. Ölçekteki maddeler "her zaman 4", "çoğu zaman 3", "nadir 2" ve "hiçbir zaman 1" şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin olumlu boyutlar toplamı

için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı. 71,olumsuz boyutlar toplamı için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı. 70'dir. Bu araştırma bağlamında kullanılan verilerden hesaplanan güvenirlik katsayısı ise olumlu boyutlar toplamı için. 94,olumsuz boyutlar toplamı için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı. 81'dir.

2.4.Verilerin Analizi

Elde edilen veriler SPSS 21 paket programı ile araştırmanın amacı ve soruları bağlamında çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, t testi ve Mann Whitney U-testi analizleri yapılmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacı bağlamında sorulan sorulara ilişkin yapılan analizler neticesinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1.Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutum düzeylerinin betimsel istatistikleri

Değişkenler	N	Min.	Max.	$\overline{X}$	SS
Olumlu boyut	230	118,00	210,00	174,29	22,62
Olumsuz boyut	230	49,00	108,87	75,47	10,34

Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki olumlu tutum boyutlarının ortalama puanları (174,29) olumsuz tutum boyutlarının ortalama puanlarından (75,47) daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkında olumlu tutuma sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 2. Kaynaştırma tutumlarının cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	SS	sd	t	p
Olumlu boyut	Kadın	128	178,81	21,74	228	3,48	.001
	Erkek	102	168,60	22,53			
Olumsuz boyut	Kadın	128	74,88	11,11	228	-.969	.334
	Erkek	102	76,21	9,29			

Tablo 2'de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının olumlu kaynaştırma tutumları toplamında cinsiyetine göre farklılık göstermektedir (t=3,48, sd: 228; p<.05). Öğretmen adaylarının olumsuz kaynaştırma tutumları toplamında cinsiyetine göre farklılık göstermemektedir (t=-.969, sd: 228; p>.05). Olumlu kaynaştırma tutumları toplamında kadın öğretmen adaylarının ($\overline{X}$ =178,81) erkek öğretmen adaylarına göre daha olumlu tutumlara sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 3. Kaynaştırma tutumlarının engel türleri ile ilgili ders alma durumu değişkenine göre t-testi sonuçları

Değişkenler	Engel türleri ile ilgili ders alma durumu	N	$\overline{X}$	SS	sd	t	p
Olumlu boyut	Evet	167	178,03	20,56	224	3,98	.00
	Hayır	59	163,91	24,29			
Olumsuz boyut	Evet	167	73,91	9,89	224	-3,83	.00
	Hayır	59	79,74	10,43			

Tablo 3'de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının olumlu kaynaştırma tutumları toplamında (t=3,98, sd: 224; p<.05) ve olumsuz kaynaştırma tutumları toplamında (t=-3,83, sd: 224; p<.05) engel türleri ile ilgili ders alma durumu değişkenine göre farklılık göstermektedir. Olumlu kaynaştırma tutumları toplamında engel türleri ile ilgili ders alan öğretmen adaylarının ($\overline{X}$ =178,03) ders almayan öğretmen adaylarına göre tutumları daha olumlu düzeydedir. Olumsuz kaynaştırma tutumları toplamında engel türleri ile ilgili ders alan öğretmen adaylarının ($\overline{X}$ =73,91) ders almayan öğretmen adaylarına göre tutumları daha olumlu

düzeydedir. Buna göre engel türleri ile ilgili ders alma değişkeninin tutumlar üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Kaynaştırma tutumlarının ailede ya da yakın çevrede özel gereksinimli birey olması durumu değişkenine göre t-testi sonuçları

Değişkenler	Ailenizde ya da yakın çevrenizde özel gereksinimli birey olması durumu	N	$\overline{X}$	SS	sd	t	p
Olumlu boyut	Evet	110	176,59	21,78	228	1,48	.135
	Hayır	120	172,18	23,25			
Olumsuz boyut	Evet	110	73,73	8,00	228	-2,50	.013
	Hayır	120	77,06	11,92			

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının olumlu kaynaştırma tutumları toplamında ailede ya da yakın çevrede özel gereksinimli birey olması durumu değişkenine göre anlamlı bir farklık göstermemektedir (t=1,48, sd: 228; p>.05). Olumsuz kaynaştırma tutumları toplamında ise ailede ya da yakın çevrenizde özel gereksinimli birey olması durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (t=-2,50, sd: 228; p<.05). Olumsuz tutumlar toplamında ($\overline{X}$ =73,73) ailede ya da yakın çevrede özel gereksinimli birey olan öğretmen adaylarının olmayan öğretmen adaylarına göre daha olumlu tutumlara sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 5. Özel Gereksinimli bireylerin kaynaştırma uygulamasına katılmasını destekleme durumu değişkenine göre U-testi sonuçları

Değişkenler	Özel gereksinimli bireylerin kaynaştırma uygulamasına katılmasını destekleme durumu	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Olumlu boyut	Evet	206	117,88	24282,50	1982.50	.112
	Hayır	24	95,10	2282,50		
Olumsuz boyut	Evet	206	108,84	22422,00	1101,00	.000
	Hayır	24	172,63	4143,00		

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının olumlu kaynaştırma tutumları toplamında özel gereksinimli bireylerin kaynaştırma uygulamasına katılmasını destekleme durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (U=1982.50; p>.05). Olumsuz kaynaştırma tutumları toplamında özel gereksinimli bireylerin kaynaştırma uygulamasına katılmasını destekleme durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (U=1101.00; p<.05). Olumsuz tutumlar toplamında sıra ortalamaları dikkate alındığında (108,84) özel gereksinimli bireylerin kaynaştırma uygulamasına katılmasını destekleyen öğretmen adaylarının desteklemeyen öğretmen adaylarına göre daha olumlu tutumlara sahip oldukları görülmektedir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, sosyal bilgiler öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma verilerinden elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının ölçeğin bütününden elde ettikleri puan ortalamaları dikkate alındığında, kaynaştırma eğitimine yönelik olumlu tutumlara sahip oldukları belirlenmiştir. İlgili alan yazısı incelendiğinde benzer sonuçlar elde edilmiştir. Avramidis ve Norwich (2002), Varlıer (2004), Okyar, Mutluer ve Peker (2016), Güleryüz ve Özdemir (2015) de farklı programlarda öğrenim gören öğretmen adayları üzerine yapmış oldukları çalışmaların da öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının olumlu olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Kuzu (2011), yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler ve öz duyarlık düzeyleri açısından karşılaştırmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının olumlu olduğunu belirlenmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları cinsiyetine göre farklılık göstermektedir. Kadın öğretmen adayları daha olumlu tutumlara sahiptir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını inceleyen bazı çalışmalar da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Avramidis, Bayliss ve Burden (2000), Demir ve Açar (2000), Aker (2014), kadın öğretmen adaylarının erkeklere göre daha olumlu tutumlar gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Güven ve Çevik (2011) ise müzik öğretmeni adayları üzerinden yapmış olduğu çalışmasında, erkek öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumları, kadın öğretmen adaylarına göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Bazı çalışmalar da ise kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumların cinsiyetler arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır (Şahbaz ve Kalay, 2010; Altıntaş, 2014; Fırat, 2014; Okyar, Mutluer ve Peker 2016; Bek, Gülveren ve Başer 2009; Güleryüz ve Özdemir 2015). Araştırma sonuçları ve incelenen alan yazıları çalışmalarında; araştırmaların uygulandığı çalışma grubu, uygulanan yöntem, kullanılan ölçüm araçları farklılık gösterdiğinden cinsiyet değişkenine ilişkin farklı sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları engel türleri ile ilgili ders almasına göre farklılık göstermektedir. Engel türleri ile ilgili ders almış öğretmen adayları daha olumlu tutumlara sahiptir. Bu sonuç kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumlara ilişkin yapılan birçok araştırma sonucu ile örtüşmektedir. Gözün ve Yıkmış (2004), Altıntaş (2014), Okyar, Mutluer ve Peker (2016), Aker (2014), Sünbül ve Sargın (2002) yaptıkları çalışmalarda da, öğretmen adaylarının engel türleri ile ilgili ders almalarının kaynaştırmaya yönelik tutumları üzerinde olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir. Kaynaştırma eğitimine yönelik ders alma durumunun öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ailesinde ya da yakın çevresinde özel gereksinimli birey olması değişkenine göre farklılık göstermektedir. Ailesinde ya da yakın çevresinde özel gereksinimli birey olan öğretmen adayları daha olumlu tutumlara sahiptir. Çalışma konusu ile ilgili literatür incelendiğinde araştırma sonucunu destekler Aker (2014)'in öğretmen adayları üzerinden yapmış olduğu çalışması göze çarpmaktadır. Bu çalışmada ailesinde ya da yakın çevresinde özel gereksinimli birey olan öğretmen adayları daha olumlu tutumlara sahip olduğu belirlenmiştir. Okyar, Mutluer ve Peker (2016) ise okul öncesi öğretmen adaylarının üzerinde yapmış olduğu çalışmasında okul öncesi öğretmen adaylarının ailesinde ya da yakın çevresinde özel gereksinimli birey olmayanların kaynaştırmaya yönelik tutumlarının daha olumlu olduğunu belirlemişlerdir. Bazı çalışmalar da ise kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumların ailesinde ya da yakın çevresinde özel gereksinimli birey olup olmaması arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır (Fırat, 2014; Özdemir, 2010; Kayhan, Şengül ve Akmeşe, 2012; Sarı ve Bozgeyikli, 2002).Araştırma sonucu ile alan yazında incelenen çalışmaların sonuçlarının birbirleri ile örtüşmediği görülmektedir. Bunun nedeninin; araştırmaların uygulandığı çalışma grubunun özellikleri, uygulanan yöntem, kullanılan ölçüm araçlarının farklılık göstermesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları özel gereksinimli bireylerin kaynaştırma uygulamasına katılmasını desteklemesine göre farklılık göstermektedir. Özel gereksinimli bireylerin kaynaştırma uygulamasına katılmasını destekleyen öğretmen adayları daha olumlu tutumlara sahiptir. İlgili alan yazısı incelendiğinde benzer sonuçlar elde edilmiştir. Aker (2014), Dumansever (2007), Uysal (2004), Varlıer (2004) yaptıkları çalışmalarda da, öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylerin kaynaştırma uygulamasına katılmasını desteklemelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları üzerinde olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Tüm bu elde edilen sonuçlar ışığında araştırma bağlamında şu öneriler sıralanabilir öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin özel eğitim ders içeriklerinin geliştirilmesi, eğitim fakültelerinin sosyal bilgiler öğretmenliği programlarında yer alan öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında özel eğitim gereksinimi olan çocuklara yönelik bireysel eğitim programlarının hazırlanması, üniversitelerin topluma hizmet uygulamaları dersi kapsamında özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik çalışmaların planlanması bu konuda yapılacak sonraki çalışmalar için ise kaynaştırma uygulamasına katılan öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrasındaki tutumlarının karşılaştırılması yapılabilir.

Kaynakça

Altıntaş, E. (2014). Özel eğitim dersinin kaynaştırmaya yönelik tutumlar ve kazanımlar bakımından değerlendirilmesi. *Kafkas Üniversitesi, e – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), s.1-12.

Ajuwan, P.M., Sarraj, H., Griffin-Shirley N., Lechtenberger, D. and Zhou, L. (2015). Including Who are Visually İmpaired in the Classroom: Attitudes of Preservice Teachers. *Journal of Visual İmpairment and Blindness*, 109, 2, 131-140.

Aker,G.(2014).*Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumları.*Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi,Edirne.

Babaoğlan, E. ve Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*,18,s.345-354.

Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2005), *Kaynaştırma*, Kök Yayıncılık, Ankara.

Baykoç-Dönmez, N., Avcı,N. ve Aslan,N. (1997). *Entegrasyona Katılan ve Katılmayan Bireylerin Entegrasyona İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi.*7. Özel Eğitim Günleri'nde sunulmuş bildiri, Eskişehir.

Bek, H., Gülveren, H. ve Başer, A.(2009). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (2),s. 160-168.

Çetin, Ç. (2004). Özel eğitim alanında çalışmakta olan farklı meslek grubundaki eğitimcilerin yaşadığı güçlüklerin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5,s.35-46.

Çuhadar, Y. (2006). *İlköğretim okulu 1-5. sınıflarda kaynaştırma eğitimine tabi olan öğrenciler için bireysel eğitim programlarının hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri ve yöneticilerin görüşlerinin belirlenmesi*. Karaelmas Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak.

Demir, M. K. ve Açar, S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünceleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), s.749-770.

Demirezen, S. ve Akhan, N. E. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 16,s.1206-1223.

Diken, İ. ve Sucuoğlu, B.(1999). Sınıfında Zihin Engelli Çocuk Bulunan ve Bulunmayan Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), s.25-39.

Dumansever, F. (2007). *Kaynaştırmaya yönelik öğretmen destek programının okul öncesi dönemdeki çocukların gelişim düzeylerine etkilerinin incelenmesi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği Programı Yüksek Lisans Tezi, İzmir

Ergin, D. Y.(2014).''*Kaynaştırma Tutumları Ölçeğinin Geliştirilmesi.*24.Ulusal Özel Eğitim Kongresi.25-27 Eylül 2014,Trakya Üniversitesi.

Erişkin-Yıldırım, A., Kıraç-Yazar, S. ve Ertuğrul, Y. (2012). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*,193,s.200-213.

Fırat, T. (2014). Farklı eğitim kademelerinde görev yapacak öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Yıl,7, sayı:18.

Güleryüz, B. ve Özdemir, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (3), s.53-64.

Güner, N. (2011). Kaynaştırma sınıflarında çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*,19(3),s. 691-708

Güzel-Özmen, R. (2009). Hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretiminde öğrenme güçlüğü olan ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler için şematik düzenleyicilerin oluşturulması ve sunumu. *Milli Eğitim Dergisi*, 181,s.289-301.

Gözün, Ö. ve Yıkmış, N. (2004). İlköğretim müfettişlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2),s.79-88.

Güven, E. ve Çevik, D. B. (2011). "Müzik Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Çalışma (Balıkesir Üniversitesi Örneği). *Journal Of Educational And Instructional Studies In The World*., Volume 2, Issue 1

İlk, G. ve Açıkalın, M .(2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşlerinin ve deneyimlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi,*219,s.58-84.

İzci, E. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının özel eğitim konusundaki yeterlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), s.106-114.

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2),s.1-13.

Kayhan, N., Şengül,A. ve Akmeşe, P. P. (2012). İlköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,* Cilt 1, Sayı 3.

Metin, N. (1997). Okul *öncesi dönemdeki down sendromlu ve normal gelişim gösteren çocukların entegrasyonunda sosyal iletişim davranışlarının incelenmesi.* Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) (2010). İlköğretim Okullarındaki Kaynaştırma Uygulamalarının Değerlendirilmesi.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2006). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2010). İlköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi.

Okyay, Ö., Mutluer, C. ve Peker, G.(2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Milli Eğitim,212,s.27-44.*

Okyay, Ö. (2006). *Sınıfında engelli çocuk bulunan ve bulunmayan okul öncesi öğretmenlerinin engelli çocukların kaynaştırılmasına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması*.18.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulmuş bildiri.https://www.pegem.net/Akademi/kongrebildiri_ detay.aspx?id=105481.pdf adresinden 06.12.2018 tarihine erişim sağlanmıştır.

Özdemir, H.(2010) *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına İlişkin görüşlerinin İncelenmesi*. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Edirne.

Özpolat, A. (2009). Toplumsallaşma hedefleri açısından 2005 sosyal bilgiler öğretim programı. *Milli Eğitim Dergisi,* 182, s.249-267.

Saraç, T. ve Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 8 (1),s. 13-28.

Sadioğlu, Ö., Bilgin, A., Batu, S. ve Oksal, A. (2013).Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (3), s.1743-1765.

Sarı, H. ve Bozgeyikli, H. (2002).Öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: Karşılaştırmalı bir araştırma. *XII. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*. 193:,s.57-80.

Sünbül, A. M., Sargın, N. (2002). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen tutumlarının (çeşitli değişkenler açısından) incelenmesi. *XII. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Yöntemler Yaklaşımlar Stratejiler.* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları**,** Ankara.

Şahbaz, Ü. ve Kalay, G.(2010). Okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi, *Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı* 19.,s.116-135

Tanrıöğen, A.(Ed.) (2011).*Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (2.Baskı*)*.Anı yayıncılık, Ankara.

UNESCO (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf adresinden 06.12.2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Varlıer, G. (2004). *Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri***,** Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.

Vural, M. ve Yıkmış, A. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), s.141-159.

Yaylacı, Z. ve Aksoy, B. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6,s.19-40.

Öz-düzenleyici Öğrenme ve Öğrenme Analitiklerinin Kesişimi: Alanyazın İncelemesi

M. Uysal[a], M. B. Horzum[a], İ. Duman[b]

[a]*Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi*
[b]*Hakkari Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi*

Öz

Öz-düzenleyici öğrenme çalışmaları, öğrenenlerin hedeflerine ulaşma sürecinde, davranışlarını, bilişlerini, duygularını, motivasyonlarını ve üst bilişlerini düzenlemelerini incelemektedir. Günümüz dijital dünyasında ve özellikle e-öğrenme ortamlarında bu süreci bozabilecek öğelerin çokluğu sebebiyle, öğrenme sürecinin düzenlenmesi daha da önemlidir. Öğrenme analitikleri ise öğrenme ve öğrenmenin gerçekleştiği ortamı anlamak ve daha iyi hale getirmek amacıyla öğrencilere ve öğrenme bağlamına ait verinin ölçülmesi, toplanması, analiz edilmesi ve raporlanması süreçlerini içermektedir. İkisinin kesişim noktasında ise öğrenme süreçlerinin daha iyi izlenebilmesi, anlamlandırılabilmesi, değerlendirilebilmesi dolayısı ile sürecin düzenlenme şansı bulunmaktadır. Bu çalışmada sistematik bir şekilde uluslararası çevrimiçi veritabanlarında (Google Scholar, ISI Web of Knowledge, SCOPUS) öğrenme analitikleri ve öz-düzenleyici öğrenmeleri birlikte ele alan araştırmaların incelenmesi gerçekleştirilmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda, araştırmaların genellikle keşfedici nitelikte, küçük ölçekli araştırmalar olduğu ve araştırma sürecine yön veren öz-düzenleyici öğrenme teorisinin yeterince açıklanmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmalarda öz-düzenleyici öğrenmelerin, öğrenme analitikleri bileşenleri (müdahale motorları, gösterge panelleri vb) ile desteklenmesi olumlu sonuçlar ortaya koymuştur. Bu çalışmanın sonuçlarının e-öğrenme ortamlarının tasarımı ve düzenlenmesine ve öğrenme deneyimlerinin iyileştirilmesine katkı sunacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler :
Öz-düzenleyici öğrenme, öğrenme analitikleri

1. Giriş

Eğitimin temel amaçlarından biri ebeveyn, öğretmen veya bilgisayarın sağlayabileceği katı rehberlik olmadan, öğrenme beceresine ve öğrenmeye karşı isteğe sahip özerk öğrenenlerin yetiştirilmesidir (Pintrich ve De Groot, 1990). Öz-düzenleyici öğrenmelerin desteklenmesi ile bu amacın gerçekleşmesine yaklaşılabilir. Öğrenme sürecinin daha iyi anlaşılması ile öz-düzenleyici öğrenmelerin desteklenmesi daha kolay olacaktır. Günümüzde dijital teknolojilerin yoğun olarak kullanılması ve bu ortamlardaki etkileşimlerin kayıt altına alınması, öğrenme sürecinin anlamlandırılması ve geliştirilmesine katkı sağlamaktadır (Pardo, Han, & Ellis, 2016; Siemens, 2013; Siemens & Long, 2011).

Teknolojinin hızı günümüzde o kadar artmıştır ki, yaşantının ilk yıllarında alınan formal ve informal eğitimler, yaşamın kalan yıllarında yeterli olmamaktadır. Bireyler üniversite yılları sonrasında da alanlarındaki gelişmeleri takip ederek yeni yöntem ve teknikleri öğrenmek zorunda kalmaktadır. Dolayısı ile öğrenenler, öğrenmelerinin seçim ve sorumluluğunu erken yıllardan itibaren öğrenim süreçlerinde deneyimlemeli ve geliştirmelidir.

Yetişkin eğitimi araştırmaları ile başlayan öz-düzenleyici öğrenmelere ait geniş bir alanyazın bulunmaktadır ve bu süreçte öz-düzenleyici öğrenmeler için farklı tanımlar ortaya konmuştur(Puustinen & Pulkkinen, 2001). Aktif bir öğrenme teorisi olan öz-düzenleyici öğrenme, öğrenenlerin hedeflerini belirlemesi

[1] Sorumlu yazar adresi: Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
e-posta: mehmetuysal@sakarya.edu.tr

ve bu hedeflerine ulaşmak için planlar yapmasını, hedefine ulaşma sürecini yönetmesini açıklamaktadır (Zimmerman, 2002, 2013).

Ayrıca bu süreçte farklı öz-düzenleyici öğrenme modelleri ortaya konmuştur (Panadero, 2017). Terminolojideki farklılıklara rağmen genel olarak öz-düzenleyici öğrenmelerin hazırlık, performans ve değerlendirme süreçlerini içerdiğine dair bir görüş birliği vardır. Bununla birlikte öz-düzenleyici öğrenmenin değiştirilmesi zor kişisel bir özellik olmasının ötesinde geliştirilebilecek, farklı öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin uygulanması ve deneyimlenmesi ile ustalaşılabilecek bir beceri olduğu kabul edilmektedir (Azevedo & Cromley, 2004; Zimmerman, 2013).

Öğrenme analitikleri, öğrenmeyi ve öğrenmenin gerçekleştiği çevreleri anlayıp daha iyi hale getirebilmek için öğrenenler ve bağlamları hakkındaki bilginin toplanması, ölçülmesi, analizi ve raporlanması etkinliklerini içermektedir (Siemens & Baker, 2012; Siemens & Long, 2011). Öğrenme analitikleri için farklı tanımlar (Clow, 2013; Cooper, 2012; Ifenthaler, 2017) bulunmakla birlikte analitiklerin amacı, ortaya çıkan örüntülerin işe koşulması, diğer bir ifade ile öğrenme sürecinin optimize edilmeye çalışılmasıdır.

Bu çalışmanın amacı öğrenme analitikleri ile birlikte öz-düzenleyici öğrenme çalışmalarındaki yeniliklerin sistematik bir şekilde incelenmesidir. Üçüncü dalga olarak isimlendirilen (Panadero, Klug, & Järvelä, 2016) bu değişimler öz-düzenleyici öğrenmelerin desteklenmesi ve öğrenme sürecinin iyileştirilmesine yeni olanaklar sunmaktadır.

2. Yöntem

Bu çalışmada sistematik bir alanyazın incelemesi gerçekleştirilmiştir. Planlama, gerçekleştirme ve raporlama olmak üzere üç aşamadan oluşan bu çalışmada Kitchenham (2004) tarafından ortaya konan süreç takip edilmiştir.

2.1. Çalışmaya konu olan araştırmaların seçimi

Alanyazında öz-düzenleyici öğrenme ve öğrenme analitiklerini birlikte ele alan araştırmaların bulunması için 3 büyük çevrimiçi veritabanı kullanılmıştır. Google Scholar, ISI Web of Knowledge ve Scopus da zaman kısıtlaması olmadan sadece başlıklarda "self-regulated learning" ve "learning analytics" terimleri aranmıştır. Oldukça geniş bir alanyazına sahip olan öz-düzenleyici öğrenme ve kıyasla yeni bir alan olmasına rağmen kısa sürede birçok araştırmanın gerçekleştirildiği öğrenme analitiklerinde aranılan nitelikte çalışmalara ulaşmak için sadece başlıklarda arama yapılması tercih edilmiştir.

Arama sonuçlarında Google Scholar'da 32, Scopus'da 16, ISI Web of Knowledge'da 8 araştırmaya ulaşılmıştır. Arama sonuçlarında editör yazıları; eleştiri / kritik yazıları, incelemeler elenerek deneysel araştırmalar seçilmiştir. Ayrıca ingilizce tam metinlerine ulaşılamayan arama sonuçları da çalışma kapsamı dışında tutulmuştur. İncelemeye katılacak, uygun çalışmaların seçiminde yazarlar birlikte, ortak karar vermiştir. Tüm bu seçimlerin sonunda toplam 18 araştırma incelemeye dahil edilmiştir.

2.2. Araştırmaların incelenmesindeki kriterlerin belirlenmesi

Çalışmaya konu olan araştırmaların seçiminden sonra, araştırmaların hangi kriterlere göre incelenmesi gerektiğini yazarlar birlikte karar vermiştir. İlk olarak genel eğilimi ortaya koymak amacı ile araştırmaların yılları, gerçekleştirildiği ülke veya bölge ve konu alanları kriter olarak seçilmiştir. Bununla birlikte bu çalışmanın odağını oluşturan, araştırmalarda kullanılan analitikler, ve araştırmaya esas olan öz-düzenleyici öğrenme kuramları kriter olarak eklenmiştir. Ayrıca araştırmalarda kullanılan analitik ve öz-düzenleyici öğrenme kuramlarına etkisi olduğu düşünülen; öğretim türü, öğrenme ortamı, katılımcılar ve veri kaynakları da kriter olarak belirlenmiştir.

3. Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde alanyazın incelemesi sonucunda ulaşılan bulgular belirlenen kriterlere uygun olarak ortaya konmuştur.

3.1. Yıllara Göre Dağılım:

Çevrimiçi veritabanlarında yapılan aramalarda herhangi bir zaman kısıtlaması bulunmamasına rağmen ulaşılan en eski araştırma 2012 yılında yayınlanmıştır. Tablo 1. de yıllar ve çalışma sayıları yer almaktadır. Yapılan aramalarda 2013 ve 2014 yıllarına ait araştırmaya rastlanmamıştır.

Tablo 1. Araştırmaların yıllara göre dağılımı

2012	2015	2016	2017	2018	2019
1	4	3	3	4	3

3.2. Bölgelere Göre Dağılım

Seçilen araştırmaların ülkelere göre dağılımı yerine daha genel ve özetleyici bilgi sunacağından kıtalara göre dağılımının verilmesi tercih edilmiştir. Arama sonuçlarına göre en fazla araştırma Avrupa'da (9) gerçekleştirililirilmiştir. Bununla birlikte uzaktan eğitim uygulamalarının yer aldığı Amerika (4), Avustralya (2) ve Uzak Doğu'da (3) da öğrenme analitikleri ve öz-düzenleyici öğrenmeler araştırmalara konu olmuştur.

3.2. Çalışma Alanı, Konusuna Göre Dağılım

Araştırmalarda müzik eğitimi, tıp, mühendislik vb. birçok farklı alanda öğrenme analitikleri ve öz-düzenleyici öğrenmelerin ele alındığı görülmüştür. Konu alanı olarak sosyal bilimler 7 araştırmada, fen bilimleri ise 9 araştırmada seçilmiştir. 2 araştırmada konu alanı raporlanmamıştır.

3.3. Öğretim Türüne Göre Dağılım

Araştırmalarda uzaktan eğitim (6) öğrencileri ile çalışma daha fazla tercih edilmiştir. Bununla birlikte harmanlanmış (5) ve yüz-yüze (2) öğretimlerde de öğrenme analitikleri ve öz-düzenleyici öğrenmeler araştırma konusu olmuştur. 5 araştırma ise öğretim türünü raporlamamıştır.

3.4. Öğrenme Ortamlarına Göre Dağılım

Araştırmaların gerçekleştiridiği öğrenme ortamları incelendiğinde, araştırmacıların çoğunlukla kendilerine özel öğrenme ortamları oluşturdukları görülmüştür. 13 araştırmada öz-düzenleyici öğrenmeyi ölçmesi, desteklemesi veya değerlendirilmesi düşünülen öğrenme ortamları tasarlanıp, üretilmiştir. 2 araştırmada MOODLE, 1 araştırmada ise Blackboard öğrenim yönetim sistemlerinin kullanıldığı raporlanmıştır. 2 araştırmada ise yüz-yüze eğitim gerçekleştirildiğinden kullanılan öğrenme ortamı raporlanmamıştır.

3.5. Katılımcılara Göre Dağılım

Araştırmaların tamamında üniversite öğrencileri ile çalışılmıştır. Katılımcı sayısı ise en düşük 8, en fazla 284 öğrenci olmak üzere ortalama 120 öğrenci ile sınırlı kalmıştır.

3.6. Veri Kaynaklarına Göre Dağılım

Araştırmaların veri kaynakları incelendiğinde en fazla sistem kayıtlarından (12) yararlanıldığı görülmüştür. 9 çalışmada anket, ölçek gibi öz-raporlardan, 2 çalışmada profil verisinden, 4 çalışmada ölçme-değerlendirme sonuçlarından yararlanıldığı görülmüştür. Bir çalışmada ise fizyolojik veriden yararlanılmıştır. Ayrıca çalışmaların birden fazla veri kaynağı kullanma yolunu tercih ettikleri görülmüştür.

3.7. Kullanılan Analitiklere Göre Dağılım

Araştırmalarda çok çeşitli ve farklı analitiklerin kullanıldığı görülmüştür. Veri kaynağı olarak zaman etiketli sistem kayıtlarının fazlaca tercih edilmesi, süreç madenciliği ve zaman serilerinin daha fazla kullanılmasını tetiklemiştir. Bununla birlikte, kümeleme, metin madenciliği, sosyal ağ analizi gibi analitiklerin yanında yapısal eşitlik modellemesi, yol analizi, regresyon, korelasyon, frekans gibi istatistiklerin kullanıldığı görülmüştür.

3.8. Kullanılan SRL Kuramlarına Göre Dağılım

Araştırmaların yarısında (9) esas alınan öz-düzenleyici öğrenme kuramına yer verilmediği görülmüştür. 3 çalışmada Zimmerman'ın döngüsel 3 evreli kuramı kullanılırken, diğer 6 çalışmada farklı kuramlardan harmanlanan etkinliklik veya aşamaların kullanıldığı görülmüştür.

4. Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın bu bölümünde ortaya konan bulguların sonuçları değerlendirilecek ve tartışılacaktır. Bölüm sonunda ise araştırma sonuçlarına dayalı öneriler verilecektir.

İncelenen araştırmaların yıllara göre dağılımına bakıldığında öz-düzenleyici öğrenmeler ve öğrenme analitiklerinin henüz oldukça yeni bir araştırma alanı olduğu ortaya çıkmıştır. Panadero ve diğerlerinin (2016) üçüncü dalga olarak isimlendirdiği, öz-düzenleyici öğrenmeleri ölçme ve müdahalenin bütünleştirildiği araçların kullanılması, öğrenme analitikleri ile birlikte çoğalma eğilimi gösterecektir.

İncelenen araştırmaların daha çok Avrupa'da gerçekleştirilmesi özellikle İngiltere ve Hollanda'da bulunan açık üniversiteler ile ilişkilendirilebilir. Açık üniversitelerdeki sistemlerde varolan öğrencilere ait profil verisi ve sistemle etkileşimlerine ait veriler, öğrenme analitikleri ve veri madenciliğinde en fazla zaman alabilen veriye ulaşma, veriyi bir araya getirme ve veriyi düzenleme aşamalarının daha kolay gerçekleştirilmesini sağlamaktadır. Dolayısı ile Avrupa'daki köklü açık üniversitelerin bu alanda çalışmalara başlaması olağan bir durumdur. Amerika kıtasında Kanada ve Avustralya coğrafi özellikleri nedeni ile uzaktan eğitimin hem önemli olduğu hem de geliştiği yerlerdir. Bu sebeple bu bölgelerde uzaktan eğitimde ortaya çıkan verinin öğretimin kalitesini artırmak amacıyla öğrenme analitiklerinde kullanılması beklenen bir sonuçtur.

Çalışmada dikkat çekecek bir bulgu çalışılan konu alanlarının çeşitliliğidir. Sadece mühendislik, tıp, matematik, fizik gibi pozitif bilimlerde değil; müzik, eğitim teknolojileri gibi sosyal, sanatsal ve eğitsel alanlardaki öğretimler de öğrenme analitikleri ve öz-düzenleyici öğrenmelerden destek alınabileceğine yönelik kanıtlar elde edilmiştir.

Uzaktan eğitim ve harmanlanmış öğretimlerde dijital teknolojilerin kullanılması dolayısı ile veri kaydının kolay yapılması öğrenme analitikleri araştırmaları için uygun zemin oluşturmaktadır. Bununla birlikte, yüz-yüze eğitimlerde de değerlendirilmesi her ne kadar zor olsa da ses kayıtları, video kayıtları, fizyolojik veriler ile öğrenme analitikleri gerçekleştirilmektedir.

Araştırmalardaki katılımcılara ait bulgular incelendiğinde, eğitimdeki analitiklerin kıyasla küçük ölçekli çalışmalar olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile farklı alanlardaki analitik ve veri madenciliğindeki veri büyüklükleri, eğitim alanında gerçekleştirilen araştırmalarda bulunmamaktadır. Ayrıca eğitimde ortaya çıkan verinin satır sayısı az olmasına rağmen, verinin sütun sayısı (niteliği) oldukça fazladır. Bu durum kullanılan analitik yöntemlerini de etkilemektedir.

Araştırmalarda kullanılan öğrenme ortamlarına ait bulgular incelendiğinde, 13 araştırmada, araştırmaya özel öğrenme ortamının kullanılması, yapılan çalışmaların daha çok keşfedici nitelikte, pilot çalışmalar olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmalarda ortaya konan sonuçların yaygınlaşması, genel kabul görüp, geniş bir uygulama şansına kavuşması için bu özel öğrenim ortamları yerine daha geniş kitleler tarafından kullanılan açık platformların tercih edilmesi veya kullanılan özel öğrenim ortamlarının paylaşılması gerekmektedir.

Kullanılan veri kaynaklarına ait bulgular incelendiğinde, en fazla sistem kayıtlarının tercih edildiği görülmektedir. Sistem kayıtlarının kullanılarak öğrencilerin öğrenme sürecine müdahale edilmeden öğrenme sürecinin anlamlandırılması ve daha iyi hale getirilmesi öğrenme analitiklerinin güçlü yönlerinden biridir. Bu sayede bir veri toplama sürecine ihtiyaç duymadan, öğrenciyi ve öğreticiyi meşgul etmeden, öğrenme sürecinde ortaya çıkan etkileşim verisinin kullanılması ile öğrenme sürecinin iyileştirilmesi sağlanabilmektedir.

Öğrenme analitiklerinin tanımında veri ve verinin kullanılması geniş bir yelpazede ele alındığından, çok çeşitli ve farklı analiz, istatistik ve analitikler öğrenme analitiği çerçevesi içinde ele alınabilmektedir. Araştırmalarda, frekans gibi temel düzey betimleyici istatistiklerden sosyal ağ analitiklerine kadar çok farklı yöntemlerle verilerin işlendiği görülmüştür. Analitikler söz konusu olduğunda örüntülerin keşfinden fazlası, örüntülerin kullanılması esas olmalıdır. Bazı çalışmalarda ortaya konan örüntülerin öğrenme sürecinde nasıl kullanıldığının yeterince ele alınmadığı görülmüştür.

Öz-düzenleyici öğrenmeler; öğrenmenin davranışsal, bilişsel, üst-bilişsel, duyuşsal ve motivasyonel, boyutlarını içerdiğinden oldukça geniş şemsiye bir kavramdır (Panadero, 2017). Araştırmalardaki ele alınan öz-düzenleyici öğrenme kuramlarına ait bulgular incelendiğinde, esas alınan kuramların net bir şekilde ortaya konmadığı görülmüştür. Bir veya birkaç öz-düzenleyici öğrenme stratejisi / aşaması seçilerek araştırmaların gerçekleştirilmiştir. Bütüncül olarak öz-düzenleyici öğrenme sürecinin ele alınmasının zorluğu ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak, yapılan incelemeler, araştırmaların genellikle keşfedici nitelikte, küçük ölçekli araştırmalar olduğunu ve araştırma sürecine yön veren öz-düzenleyici öğrenme teorisinin yeterince açıklanmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca araştırmalarda öz-düzenleyici öğrenmelerin, öğrenme analitikleri bileşenleri (müdahale motorları, gösterge panelleri vb) ile desteklenmesinin genelde olumlu sonuçlar ortaya koyduğu görülmüştür.

Öğrenciler öğrenme sürecinde, özellikle çevrimiçi öğrenmeler söz konusu olduğunda desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Öğrenme analitikleri ile birlikte öz-düzenleyici öğrenmelerin desteklenmesi öğrencilerin sadece tek bir derste değil tüm öğrenim hayatlarındaki başarıyı tetikleyecek ve onların yaşam boyu öğrenme fırsatlarını yakalamalarına yardımcı olacaktır. Bu çalışmanın sonuçlarının e-öğrenme ortamlarının tasarımı ve düzenlenmesine ve öğrenme deneyimlerinin iyileştirilmesine katkı sunacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Azevedo, R., & Cromley, J. G. (2004). Does training on self-regulated learning facilitate students' learning with hypermedia? Journal of Educational Psychology, 96(3), 523–535. https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.3.523

Clow, D. (2013). An overview of learning analytics. Teaching in Higher Education, 18(6), 683–695. https://doi.org/10.1080/13562517.2013.827653

Cooper, A. (2012). What is Analytics ? Definition and Essential Characteristics. CETIS Analytics Series, 1(5), 1–10.

Ifenthaler, D. (2017). Are Higher Education Institutions Prepared for Learning Analytics? TechTrends, 61(4), 366–371. https://doi.org/10.1007/s11528-016-0154-0

Kitchenham, B. (2004). Procedures for Performing Systematic Literature Reviews. Keele University&Durham University, UK. Retrieved from http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Procedures+for+Performing+Systematic+Literature+Review+in+Software+Engineering#1

Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. Frontiers in Psychology, 8(April), 1–28. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422

Panadero, E., Klug, J., & Järvelä, S. (2016). Third wave of measurement in the self- regulated learning field : when measurement and intervention come hand in hand. Scandinavian Journal of Educational Research, pp. 723–751. https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1066436

Pardo, A., Han, F., & Ellis, R. A. (2016). Exploring the relation between self-regulation, online activities, and academic performance. Proceedings of the Sixth International Conference on Learning Analytics & Knowledge - LAK '16, 422–429. https://doi.org/10.1145/2883851.2883883

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. Journal of educational psychology, 82(1), 33.

Puustinen, M., & Pulkkinen, L. (2001). Models of Self-regulated Learning: A review. Scandinavian Journal of Educational Research, 45(3), 269–286. https://doi.org/10.1080/00313830120074206

Siemens, G. (2013). Learning Analytics: The Emergence of a Discipline. American Behavioral Scientist, 57(10), 1380–1400. https://doi.org/10.1177/0002764213498851

Siemens, G., & Baker, R. S. J. d. (2012). Learning analytics and educational data mining. Proceedings of the 2nd International Conference on Learning Analytics and Knowledge - LAK '12, 252. https://doi.org/10.1145/2330601.2330661

Siemens, G., & Long, P. (2011). Penetrating the Fog: Analytics in Learning and Education. EDUCAUSE Review, 46, 30–32. https://doi.org/10.1145/2330601.2330605

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner : An Overview. Theory Into Practice, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102

Zimmerman, B. J. (2013). From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. Educational Psychologist, 48(3), 135–147. https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676

Mevlana'nın Sözleri ve Sözleriyle Desteklenen Hikayelerin Değerler Eğitimine Katkısı*

Mustafa Kılınç[a], İlker Köstereliogluu[a]

[a] *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi*

Öz

Son yıllarda Millî Eğitim Bakanlığı'nın değerler eğitimi alanına özel bir ilgi göstermesi, bu alanda pedagojik teorinin üretilmesi ve pratikte uygulamaların yürütülmesine zemin hazırlamıştır. Bu ihtiyaca katkı amacıyla gerçekleştirilen çalışmanın amacı, değerler eğitiminin öğrencilerin aşina oldukları, kendi kültürümüze ait referans ve örneklerden yararlanarak öğretilmesinin, değerler eğitimi alanına katkılarını belirlemektir. Kültürümüzde önemli bir yeri olan Mevlana'nın ifade ettiği sözleri ve sözleriyle desteklenmiş hikâyelerinden yararlanarak hazırlanan öğrenme etkinlikleri, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi kapsamında uygulanarak, bu etkinliklerin belirtilen ders kapsamındaki değerlerin öğretimine katkısı saptanmıştır. Uygulama sonrasında öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler yapılarak öğrenme etkinliklerinin değerlerin öğretiminde amacına ulaşıp ulaşmadığına dair nitel veriler toplanmıştır. Elde edilen verilerden Mevlana'nın sözleri ve sözleriyle desteklenen hikâyelerin değerler eğitimine olumlu katkı yaptığı görülmüştür. Sınıf öğretmenleri tarafından öğrencilerin etkinlikler esnasında hem Mevlâna'ya olan farkındalıkları hem de etik değerlerle ilgili farkındalıklarının arttığı dile getirilmiştir. Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin içinde yaşadıkları kültürel referans ve örneklerden yararlanmanın değerler eğitimine katkıları ortaya koymaktır. Ayrıca, bu çalışma, dersin programını geliştirme çalışmalarına ve değerler eğitiminin daha etkin gerçekleştirilmesine ilişkin katkılar yapması beklenmektedir. Araştırma Amasya İli merkezde üç ilkokulda 12 sınıf öğretmeni ve bu öğretmenlerin sınıflarında öğrenim gören 352 öğrenci ile uygulanmıştır. Araştırmanın amacı ve uygulama biçimleriyle ilgili uygulama öncesi okul idarecilerine bilgi paylaşımı yapılmıştır. Sonrasında gönüllülük esasına dayalı araştırmaya katılan 12 öğretmen uygulama hakkında bilgilendirilmiş ve Mevlana'nın söz ve hikâyelerinden oluşan uygulama etkinlikleri kendilerine verilmiştir. Bu etkinlikleri süreç boyunca uygulayabilecekleri ve bu etkinliklerin özünden uzaklaşmamak kaydıyla etik değer öğretimde bunlarla beraber farklı etkinliklerde uygulayabilecekleri ifade edilmiştir. Öğretmenlere bu etkinlikler uygulandıktan sonra kendileriyle görüşme yapılacağı yazılı olarak veri toplanacağı her sınıftan önerecekleri ikişer öğrenci ile görüşme yapılacağı ifade edilmiştir. Proje uygulama sonrası öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşme ve doküman incelemelerinin analiz sonrası şu sonuca ulaşılmıştır: Mevlana'nın söz ve hikâyelerinden oluşturulmuş etkinliklerin etik değerlere olumlu katkı yaptığı öğrencilerin hem süreç esnasında eğlendikleri, hoş vakit geçirdikleri hem de değerlerin öğretilmesinde uygulamaların farkındalıklarını artırdığı gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler:
değerler eğitimi; mevlâna, insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimi dersi; evrensel değerler

1. Giriş

Mevlâna, günümüzde Afganistan sınırları içerisinde yer alan Horasan yöresinin Belh şehrinde 1207 tarihinde doğmuştur. Mevlâna ismi sevenlerince kullanılmış ve adeta onunla özdeşleşen evrensel bir simge olmuştur. Batılı toplumlarda Rumi olarak bilinmektedir. XIII. yüzyılda yaşamış, ama eserleriyle çağları aşmış bir sufi olan Mevlâna; "Gel ne olursan ol, gel" dizelerine yansıdığı üzere insanlar arasında herhangi bir ayrım gözetmemiştir. Sınırsız insan sevgisinin yanı sıra sonsuz hoşgörüsüyle sadece İslam âlemini değil, tüm insanlığı kendisine hayran bırakmıştır. Hayata ve insanlara bakışıyla bir fikir adamı olarak da tüm dünyada kabul edilmektedir. UNESCO, Mevlâna'nın doğumunun

a Sorumlu Yazar Adresi: Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Amasya; Türkiye
e-posta: mustafa.kilinc@amasya.edu.tr
* Bu çalışma Amasya Üniversitesi Bilimsel Araştırma projeleri kapsamında SEB-BAP-18-0170 nolu proje koduyla desteklenmiştir.

800. yıldönümü nedeniyle, 2007 yılını Mevlâna ve Hoşgörü Yılı ilan etmiştir. Öğrenim hayatı boyunca dönemin değişik ülke ve şehirlerinde yer alan eğitim kurumlarını hem bir öğrenci hem de bir bilim insanı olarak ziyaret etmiştir. Mevlâna'nın hayatında ve felsefesinde "değişim" önemli bir yer tutmaktadır. Mesnevi, Divan-ı Kebir, Fihi Mafih, Mektubat ve Mecalis-i Seba gibi önemli eserlerin de yazarıdır. (URL1)

Değerler eğitimi, moral eğitim ya da karakter eğitimi olarak adlandırılan eğitim alanı, öğrencilerin sosyal hayata katılma ve ahlaki eğilim ve yetkinliklerinin olumlu yönde gelişmesi için pedagojik yaklaşımlar tasarlayan bir alandır (Berkowitz, 2011). Belirtilen ifadelerde de vurgulandığı üzere, değerler eğitimi eğitim-öğretim süreçlerinin tamamını ilgilendiren, herhangi bir dersin kapsamı ile sınırlandırılamayacak bir alanıdır. Değerler eğitiminde hangi yöntemlerin işe yaradığını literatüre dayanarak özetleyen Berkowitz (2011), aşağıda sıralanan yöntem ya da değişkenlerin etkili olduğunu savunmaktadır:

- ✓ *Akran (öğrenci-öğrenci) etkileşim stratejileri (Ders esnasında öğrencilerin birbiri ile etkileşimlerini artırmak)*
- ✓ *İşbirlikçi öğrenme (Grup çalışmalarını özendirmek)*
- ✓ *Ahlaki ikilem tartışmaları (Öğrencilere ahlaki konularda muhakeme yaptırmak)*
- ✓ *Başkalarına hizmet (Öğrencilerin toplumdaki ihtiyaç sahiplerine yardım etmesini teşvik etmek)*
- ✓ *Gelişimsel disiplin (Bir davranışın olağan sonuçlarının uzun vadeli etkilerinin öğrenci ile tartışılması)*
- ✓ *Rol-modellik ve rehberlik (Öğrencilere örnek teşkil etmek ve öğrencilerle yakın iletişim kurarak rehberlik yapmak)*
- ✓ *Duygusal bağ kurma (Öğrencilere onları gerçekten önemsediğini hissettirmek ve sorunlarının çözümünde samimi yardımda bulunmak)*
- ✓ *Güven ve dürüstlük (Öğretmenler arası ilişkilerin güven ve dürüstlük temelli olması, değerler eğitimini olumlu etkiler)*
- ✓ *Yüksek beklentiler (Öğrencilerden yüksek akademik beklenti beklemek, onların bazı değerleri özümsemesine olumlu katkı sağlaması)*
- ✓ *Okulun karakter yönelimi (Okulun değerler eğitimi konusunda belli bir misyonunun olması)*
- ✓ *Aile/toplum ilişkileri*
- ✓ *Güçlendirme pedagojisi (Öğrencilerin sosyal adalet için politik tutum ve davranış sergilemeleri)*
- ✓ *Değerlerin direk öğretimi*
- ✓ *Sosyal ve duygusal yetkinliklerin öğretimi*
- ✓ *Profesyonel gelişim*

2. Türkiye'de 2018 de Yenilenen Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi:

Tablo 1: 2018 Yılı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda aşağıdaki değerler yer almaktadır: (Kılınç, 2019, s.14; MEB, 2018, s.9)

S. No		S. No	
1	*Adalet*	*10*	*Estetik*
2	*Aile birliğine önem verme*	*11*	*Eşitlik*
3	*Bağımsızlık*	*12*	*Özgürlük*
4	*Barış*	*13*	*Saygı*
5	*Bilimsellik*	*14*	*Sevgi*
6	*Çalışkanlık*	*15*	*Sorumluluk*
7	*Dayanışma*	*16*	*Tasarruf*
8	*Duyarlılık*	*17*	*Vatanseverlik*
9	*Dürüstlük*	*18*	*Yardımseverlik*

2018 de Yenilenen Öğretim Programlarında ifade edilen etik değerlerle birlikte etik değer eğitiminin etkili bir şekilde gerçekleşmesi yönünde çalışmalar planlanmıştır (Alimcan, Altunay, 2017, s.239).

Etik değerlerle ilgili gerçekleştirilen çalışmalara bakıldığında; yenilenen öğretim programları, MEB'in değerler eğitimindeki temel yaklaşımının ilerlemeci yaklaşımdan etkilendiğini göstermektedir. Öğrencilerin bilgiyi aktif bir şekilde yapılandırarak öğrenmelerini telkin eden bu yaklaşım değerler eğitiminde, ceza ve ödül yaklaşımı yerine, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını teşvik etmektedir. İlerlemeci yaklaşıma dair emareler İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi öğretim programında da mevcuttur (MEB, 2018). Örneğin, programda belirtilen değerler eğitimi amaçları ve dersin özel amaçları evrensel demokrasi ve insan hakları değerlerini vurgulamaktadır. Öğretim programının bu özelliği, ilerlemeci yaklaşımın demokratik değerlerin öğrenci-merkezli bir pedagoji ile öğretilmesi ilkesi ile uyumlu gözükmektedir. Ancak, MEB'in özel bir önem atfettiği bu alanın etkin bir şekilde gerçekleştirilmesi için ihtiyaç duyulan pedagojik teori ve pratik uygulamaların geliştirilmesine katkı sağlamaya ilişkin çalışmalarda da bir artış söz konusudur.

Örneğin, 2018-2019 yılında uygulamaya konulacak 'İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi' *dersi öğretim programında, bu ders kapsamındaki değerler eğitiminin amaçlar şöyle sıralanmıştır: İnsan hakları ve özgürlüklerine saygı duyan, kendine, diğer yurttaşlara, topluma ve devlete karşı sorumluluklarını yerine getiren, adil ve eşit davranan ve bunları gözeten, sorunları uzlaşıya dönük ve şiddetten uzak bir şekilde çözen, birlikte yaşama kültürünü benimseyen ve buna katkı sağlayan öğrenciler yetiştirmek.* Belirtilen bu amaçlar, Avrupa Konseyi ve UNESCO'nun, üye ülkelerin eğitim politikalarına etki etmek için yayınladıkları temel eğitim politikası belgelerinde belirtilen kriterlerle ayniyet arz etmektedir (Council of Europe, 2010; Hüfner, 2011; Starkey, 2008; UNESCO, 2014). Zikredilen amaçlar oldukça pozitif gözükse de, bu amaçların gerçekleşmesi için ihtiyaç duyulan pedagojik teori ve pratikler çok yeterli değildir. Değerler eğitimindeki bu pedagojik eksikliğe katkı sağlaması hususunda, kendi kültürümüze ait kaynaklar ve örneklerden yararlanma düşüncesi olumlu bir etki yaratabilir. Evrensel değerler, öğrencilerin aşina oldukları kültürel kaynak ve örneklerin pedagojik kullanımı yoluyla daha etkili bir şekilde öğretilmesine olanak sağlayabilir.

3. Problem Durumu

Bilim ve teknolojik gelişmeler insanoğluna çok şey kazandırmasının yanında önemli bazı özelliklerini de kaybetmesine ortam hazırlamıştır. Bu bağlamda devletler eğitim sistemlerinde değerlerin öğretimine önem vermeye başlamıştır (Yiğittir, 2009). Bu değişimde; bireyler sosyal problemlerden, şiddet ve hoşgörüsüzlükten etkilenmektedir. Aileler ve eğitimciler toplumsal düzeni tehdit eden bu sorunların çözümünün etkili bir değerler eğitiminden geçtiği kanaatindedirler (Yazıcı, 2006). Değerlerin okullarda öğretilmesi, sağlıklı ve bilinçli bir toplum oluşturulması açısından önemlidir. Öğrencilerin sadece akademik başarılarını artırmaya yönelik yapılan çalışmalar, toplumun ve insanlığın devamı açısından gerekli olmakla birlikte tek başına yeterli değildir (Kurtdede, 2013). Bu çalışmada Mevlana'nın sözleri ve sözleriyle desteklenen hikâyelerin değerler eğitimine farklı bir açıdan katkı sağlayıp sağlamayacağı test edilecektir.

4. Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi fenomenoloji kullanılmıştır. Fenomenoloji (Olgubilimsel): Bu yöntem metafiziğe karşı olarak somut yaşantıların araştırılmasını savunur. Bunu yaparken de felsefeye yardımcı olur (Sönmez, Alacapınar,2013, s.81).

5. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma Amasya İli merkezde üç ilkokulda toplam 12 sınıf öğretmeni ve bu öğretmenlerin sınıflarında öğrenim gören 352 öğrenci ile uygulanmıştır. Araştırma uygulamanın amacı ve uygulama biçimleriyle ilgili önce uygulama okulları idarecilerine bilgi paylaşımı yapılmıştır. Akabinde gönüllülük esasına dayalı 12 öğretmen uygulama hakkında bilgilendirilmiş ve Mevlana'nın söz ve hikâyelerinden oluşan uygulama etkinlikleri kendilerine verilmiş bu etkinlikleri süreç boyunca uygulayabilecekleri ve bu etkinliklerin özünden uzaklaşmamak kaydıyla etik değer öğretimde bunlarla beraber farklı etkinliklerde uygulayabilecekleri ifade edilmiştir. Öğretmenlere bu etkinlikler uygulandıktan sonra kendileriyle görüşme yapılacağı yazılı bilgi istenileceği ve her sınıftan ikişer öğrenci ile görüşme yapılacağı ifade edilmiştir. Uygulama etkinlikleri tamamlandıktan sonra sorular listesi ölçme değerlendirme uzmanlarından da destek alınarak hazırlanıp öğretmenlerden cevaplamaları istenmiş ve akabinde dördüncü sınıf öğrencilerin anlayabileceği düzeyde hazırlanan sorular öğrencilere sorulmuştur. Böylece hem öğrencilerin anlama düzeyleri saptanmış hem de öğretmenlerin süreci nasıl yönettiği hakkında bilgiler edinilmiştir. Bulgular sonuçlar kısmında ifade edilen öğretmen ve öğrenciler kodlama yapılarak ifade edilmiştir.12 öğretmen Ö1-Ö2..şeklinde kodlanırken 24 öğrencide Öğ1-2…şeklinde kodlanmıştır.

6. Bulgular

Dördüncü sınıf öğrencileriyle konuyla alakalı görüşmede şu bulgulara erişilmiştir: Uygulama yapılan Amasya merkez de üç okulda öğrencilerin bilişsel düzeyleri birbirinden farklı olsa da etik ve ahlak kavramlarının farkındalıkları oldukça iyi görülmüştür. İyi insan olmanın mutlu insan olmak anlamına geldiğini evrensel etik değerlere örnek olarak eşitlilik, adalet, doğruluk gibi kavramlara örnek verdikleri görülmüştür. Öğrencilerin ders içi etkinliklerden etik değerlerin neler olduğu hakkında bilgi sahibi oldukları görülmüştür. Konuyla ilgili çalışma gurubu sınıf öğretmenleriyle de görüşmede sınıfındaki öğrencilerin etik değerlerin farkında oldukları ancak etik değerleri öğrencilerin günlük hayatlarında uygulamada sıkıntı yaşadıkları vurgulanmıştır. Öğretmenlerin geneli tarafından Mevlana'nın söz ve hikâye etkinliklerinin etik

değerler öğretimine katkısının olumlu olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Ö 6,7 değer öğretiminin sosyal sorumluluk projeleriyle daha iyi öğretilebileceği yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin çoğunluğu Mevlana'nın etkinliklerini uygularken Mevlâna ile ilgi bilgi edindiklerini vurgulayarak etkinlikler esnasında eğlenceli vakit geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Çalışma gurubu sınıf öğretmenleri etkinlikleri sosyal bilgiler dersi, beden eğitimi dersi ve Türkçe ders saatlerinde uygulamışlardır. Ö1,2,11,12 etkinlikleri uygularken öğrencilerden Mevlana'nın sözlerinden anladıklarını hikâye oluşturmalarını istemiş öğrenciden olumlu sonuçlar aldıklarını değer öğretiminde daha kalıcı sonuçlar gözlemlendiğini ifade etmişlerdir. Ö3,4,8 değer öğretiminin evde aileler tarafından desteklendiğinde başarının artacağını ifade etmişlerdir. Uygulama esnasında Öğ 1,2,9 Mevlana'nın sözleri yerine hikâye etkinliklerde gerçekleşen olaylara yoğunlaştıkları görülmüştür. Örneğin Enes ve Ece etkinliğinde Mevlana'nın "aklın başına geldiğinde pişman olacağın şey yapma çünkü pişmanlık ancak insana mutsuzluk getirir" sözü ikinci planda kalırken hikâyede konu edilen kopya çekme olayı farklı şekillerde yorumlanmıştır. Eğer öğretmen sınavı başka zamanda yapsaydı kopya çekilmezdi diye görüş belirtmişlerdir.

Ö4,8,11 etkinliklerden sonra öğrencilerin değerlere daha da önem verdikleri ve öğrencilerin kişisel gelişmelerine katkı sunduğu ifade edilmiştir. Öğ8,10 Efe ve İkbal etkinliğinde yaşlılara yer vermezsek kötü insan ahlaksız insan oluruz dedikleri gözlemlenmiştir. İyi insan olmadığımız zaman toplumdan dışlanırız. Bu etkinlikten yaşlılara yer vermemiz gerektiğini anladım diye görüş belirterek, değerlerden iyi insan olmak olduğunu ifade etmiştir. Öğ 11,12 "Yavru köpek ve dostları etkinliğinde de Mevlana'nın çalınan her kapı hemen açılsaydı ümidin, sabrın ve isteğin derecesi anlaşılmazdı sözünden sabırlı olmamız gerektiği, kararlı olmamız gerektiği, inançlı olmamız gerektiğini anladım. Bu etkinlikten ünlü kişilerin sözlerini dinlememiz gerektiği ve bilginlerin sözlerini hayatımızda uygulamamız gerektiğini anladım. Ahlaklı insan güzel insan demektir. Etik değerler güzel davranışlardır. Yardım etmek, saygı duymak, doğru sözlü olmak hile yapmamak gibi etik değerler vardır". Şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir. Öğ 4,5 "Enes ve Ece etkinliğinde Mevlana'nın aklın başına geldiğinde pişman olacağın şey yapma çünkü pişmanlık ancak insana mutsuzluk getirir sözünden insanların anlık duygularını kontrol etmeleri gerektiğini anladım şeklinde ifade kullanmıştır. Ö9 toplumda ve sınıfta etik değerlere uyulduğunda daha mutlu ve huzurlu olduğu gözlenmiştir ifadesini kullanmıştır. Ayrıca; bu etkinliklerden öğrencilerin Mevlana'ya olan ilgisinin artığını söyleyerek bu etkinliklerden sonra öğrencilerin sınıf ortamında arkadaşlarına ve büyüklere saygı gösterilmesi gerektiği sözlerinin sık sık kullanıldığı ve öğrencilerin artık evde de etik değerlere önem verdiklerini ifade etmiştir. Ö7 bu etkinliklerden sonra öğrencilerin etik değerler hakkında daha fazla araştırma yapmaya başladıklarını ve bu etkinlikler öğrencilere; dürüstlük, saygılı olma, adaletli olma, daha hoşgörülü olma, sorumluluk alma konusunda katkı sağlamıştır ifadesini kullanmıştır. Ö 3,9,11 öğrencilerin cümlenin anlamını tam olarak kavrayamasa da drama uygulamalarında rol almak için aşırı istek gösterdiklerini ifade ederek, Mevlana'nın sözlerinin bazı öğrenciler tarafından anlaşılmadığı fakat sözlere konu edilerek oluşturulan hikayelerin öğrenciler tarafından anlaşılırlığa katkı sağladığını belirtmiştir. Bu etkinlikten öğrencilerin yaşlılara saygı ve onlarla empati yapma duygularını geliştirerek hayvanlara karşı kötü davranılmaması gerektiği ayrıca emek verilen şeylerin daha iyi olduğunu ve kıymeti bilinmesi gerektiğini kavradıklarını ifade etmiştir. Öğ 6,7,13 tarafından da kendilerinin daha önce Mevlana'yı duyduklarını bu etkinliklerle daha iyi öğrendiklerini ifade etmiştir. Çevremizdeki kişilere kötü davranırsak insanlar ve Allah kötü insan der ifadelerini kullanmıştır. İnsanlara iyi davranarak hem sevap kazanıyoruz hem yardım etmiş oluyoruz. Öğ14,15 etik davranışlardan insanların çıkar amaçlı ilişkiler kurmaması gerektiği her zaman dürüst davranması gerektiğini ifade etmiştir. Öğ16,17 Mevlâna etkinliklerinden empati özelliklerinin geliştiğini ifade etmiştir. Bu etkinliklerdeki öğretilmek istenen mesajlar sadece sınıfta olmamalı her yerde olmalıdır diyen öğrenciler de mevcut olmuştur. Öğ 18,19 etik değer öğretiminde davranışlarla ilgili şarkı oluşturabileceğini şarkılar eşliğinde sözlerin öğretiminin daha kalıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğ 20 sözlerle ilgili özel çocuk tiyatrosu kurularak sözler öğretilmeli demiştir. Öğ 21 Mevlâna ilgili tiyatro kulübü kurulup öğretilirse daha olumlu olur diye ifade etmiştir. Öğ 22 bu sözlerle oluşturulan hikayelerin kendilerine özgü olduğunda bu davranışları öğrenilmesinin daha iyi alacığını ifade etmiştir. Öğ 23 ahlaklı insan olduğumuz zaman daha çok seviliyoruz ifadesini kullanmıştır. Ö 6,9 etkinlik öncesi etik değerler hakkında bilgi vermiştir. Etkinliğin öğrenmede kalıcı bir yöntem olduğu ifade edilerek bundan sonra etik davranışları bu yöntemle öğretmek istediğini söylemişlerdir. Sözlerine ilave olarak; bu uygulamada öğrenciler etkinlik süreci sonrası doğru ve yanlış davranışlar üzerine görüşlerini dile getirmişlerdir. Bu etkinliklerle öğrenciler doğru ve yanlış davranışları yaparak yaşayarak öğrenmişlerdir. Öğrenciler tarafından birebir aktif katılım olduğu için etik davranışların öğretiminde uygun yöntem olarak

görülmüştür. Bu etkinlikle öğrenciler toplum içinde konuşma, hareket becerisi, kendini ifade etme becerisi kazanmışlardır. Bu etkinlikle öğrenciler davranışlarının bilincinde olarak davranışlarını anlamlandırmışlardır. Ayrıca bu etkinliklerle öğrenciler empati ve özdenetim becerilerini geliştirmişlerdir şeklinde beyanda bulunmuşlardır. Öğ3,24 "etik değerlerin iyi davranışlı insan olduğunu, iyi insanın küfretmeyen, akıllı, hırsızlık yapmayan, eşit düşünceli, arkadaşlarını düşünen insanın ahlaklı insan olduğunu, etkinliklerden öfkeli insanın gözünün hiçbir şeyi görmediğini, hileyle kazanılan bir şeyin mutluluk getirmediğini insanlara değer vermememiz gerektiğini, pişman olacağımız bir şeyi yapmadan iyice düşünmemiz gerektiğini, her şeyi adaletle kazanan insanın iyi insan olduğunu öğrendik". Şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir.

Enes ve Ece etkinliğini uygulayan Ö8,12 bu etkinlikte empati duygularının geliştiğini ifade ederek örnek uygulamada öğrenciler empati kurarak farklı yorumlar ifade ettiğini dile getirmiştir ve hırsın kötü bir davranış olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca insanlar arası iletişimin önemli olduğunu kavradıklarını ifade etmişlerdir. Yavru köpek ve dostları etkinliğinde de hayvanlara iyi davranılmasını kavramışlardır. Efe ve İkbal etkinliğinde de yaşlılara saygının önemini empati kurarak öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Ö5 Tonton Mehmet Amca etkinliğini uygulamıştır. Bu etkinlikte ise Mevlana'nın Nasibinde varsa, alırsın karıncadan bile ders. Nasibinde yoksa bütün cihan önüne serilse sana ters sözü vurgulanmıştır. Etkinliği uygulayan sınıf öğretmeni; bu etkinlikten öğrencilerin nasip kısmet ne demektir kavramlarını öğrendiler. Kendileri de bu kavramlar üzerinden yaşadıklarına örnekler vermişlerdir. Ayrıca bu etkinlikle öğrencilerin sorumluluk almanın ve onu yerine getirmenin önemini kavradıklarını dile getirmişlerdir. Sorumlulukların yerine getirilmediğinde hangi durumla karşılaşılacağı hakkında bilgi sahibi olmuşlardır.

7. Tartışma ve Sonuç

Değerlerin öğretimiyle ilgili literatür taraması yapıldığında bu alanla ilgili oldukça fazla çalışmanın olduğu görülmüştür. Ancak değerlerin öğretiminde Mevlâna gibi düşünürlerden yararlanılması oldukça sınırlıdır. Bu çalışmaya en yakın çalışmalardan birkaçı şu şekildedir; Gömleksiz, Cüro (2011) ortak çalışmasında sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesinde; sosyal bilgiler dersi öğretim programınım öğrencilere belirtilen değerleri kazandırmada etkili olduğu vurgulanmıştır. Akkaya, (2013) Mevlana'nın mensur (düzyazı şeklinde olan) eserlerinde değerler eğitimi incelenmiştir. Bu çalışmada Mevlana'nın eserlerinde değerlerin aktarılmasıyla toplumsal bütünleşmeyi sağladığı ifade edilmiştir. Altın, (2010) Mevlana'nın eserlerinde dostluk ve samimiyet değerlerinin işlenişi ve eğitim açısından tahlili adlı çalışmada Mevlana'nın eserlerinde bu kavramlarla ilgili ayrıntılı bilgiler verildiği ifade edilerek dostluk ve samimiyet değerlerinde bu eserlerin insanlara rehberlik ettiği vurgulanmıştır. Yiğittir, (2009) çalışmasında İlkokul sosyal bilgiler dersi 4. ve 5. Sınıf değerlerinin kazanılma düzeyleri adlı çalışmada değerlerin kazandırılmasındaki bazı değişkenler ele alınmıştır.

Mevlana'nın Sözleri ve Sözleriyle Desteklenen Hikayelerin Değerler Eğitimine Katkısı adlı bu çalışmada değerlerin öğretimine ilişkin yapılan etkinliklerin olumlu sonuçlar ortaya koyduğu görülmüştür. Bu bağlamda belirtilen değerlerin öğretimi drama yöntemiyle kazandırılmaya çalışılmıştır ve bunda da başarı sağlandığı düşünülmektedir. Bu çalışma etik değerlerin öğretiminde sınıf düzeyleri düşünüldüğünde ilk okul kademesinde uygulanması açısından şu ana kadar etik değer öğretimiyle ilgili yapılan ilk çalışmalardan olması bakımında önem arz etmektedir. Öğrenciler bir taraftan iyi vakit geçirirlerken diğer taraftan değerlerin öğretiminde öğrenciler söz ve davranışların etkisini bire bir yaşadıkları için öğrenmenin kalıcılığını artırdığı düşünülmektedir. Bu noktada Mevlana'nın sözleri ve hikayelerinden oluşturulan etkinliklerle etik değerlerin öğretilmesi başarılı bulunmuştur.

Bu bağlamda çalışmanın giriş kısmında ifade edilen değerler eğitiminde öğrenmenin kalıcı olmasını sağlayan etkenlerden; akran etkileşiminin varlığı, işbirlikçi öğrenmenin etkisi, rol model olma ve değerlerin doğrudan öğretimi gibi unsurların varlığı bu çalışmada değer öğretimine olumlu katkı sunmuştur.

8. Öneriler

- ✓ Mevlâna gibi topluma yön veren büyük ve evrensel düşünürlerin sözleriyle değerler eğitimi gerçekleştirilirken bu şahsiyetlerin sözleri ve davranışları birer sosyal sorumluluk projelerine dönüştürülerek daha kalıcı öğrenme sağlanabilir.
- ✓ Büyük Düşünürlerin hayat felsefesi ve davranışları üzerinden etik değerler öğretilerken bu kişiler hakkında önceden araştırma yaptırılabilir ya da müze gibi eğitim alanlarında bu kişilerin hayatları hakkında önceden farkındalık artırılarak sonradan uygulanan eğitim süreci daha etkin hale

getirilebilir.

Kaynakça

Akkaya, S.(2013) Mevlana'nın Mensur Eserlerinde Değerler Eğitimi, Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya

Alimcan, D.,E., Altunay Ş. (2017). Sosyal Bilgiler Dersi Boyutunda Değerler Eğitiminin Önemi ve Medyanın Değerler Üzerindeki Etkisi. Milli Eğitim Dergisi. Sayı; 215. 239-259

Altın,F.T(2010)Mevlana'nın Eserlerinde Dostluk ve Samimiyet Değerlerinin İşlenişi ve Eğitim Açısından Tahlili, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya

Berkowitz, M. W. (2011). What works in values education. International Journal of Educational Research. 50(3), 153–158. doi:10.1016/j.ijer.2011.07.003

Council of Europe. (2010). Recommendation CM/Rec(2010)7 of the Committee of Ministers to member states on the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. Strasbourg. France: Council of Europe Pub.

Gömleksiz,M., Cüro, E., (2001)Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi,Uluslar arası İnsan Bilimleri Dergisi, Cilt 8,Sayı 1

Hüfner, K. (2011). The human rights approach to education in international organisations. European Journal of Education. 46(1). 117–126. doi:10.1111/j.1465-3435.2010.01467.x

Kılınç, M. (2019). Bölüm Adı: Sosyal Bilgilere Evrensel ve Ulusal Düzeyde Genel Bakış: Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler İlişkisi. Sosyal Bilgilerin Temelleri. Editör: Dr. Öğretim Üyesi Cihan Kara, Ankara: Pegem Akademi.1-19

Kurtdede, F. N. (2013). Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi: Nitel Bir Araştırma. International Journal of Social Science. 6 (3). 361-368

MEB. (2018). Öğretim programlarını izleme ve değerlendirme sistemi. Milli Eğitim Bakanlığı. 17 Mart 2018 tarihinde http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx adresinden erişildi.

MEB. (2018). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). Ankara.

Sönmez, V, Alacapınar, G.F.(2013)Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Anı Yayıncılık,Ankara

Starkey, H. (2008). Diversity and citizenship in the curriculum. London Review of Education. 6(1). 5–10. doi:10.1080/14748460801889779

UNESCO. (2014). Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the twenty-first century. Paris: UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729E.pdf adresinden erişildi.

Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimine genel bir bakış. Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi. 19. 499-522.

Yalar, T. (2010). İlköğretim sosyal bilgiler programında değerler eğitiminin mevcut durumunun belirlenmesi ve öğretmenlere yönelik bir program modülü geliştirme (Doktora Tezi). Mersin Üniversitesi. Mersin. Türkiye.

Yiğittir, S. (2009). İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4. ve 5. sınıf değerlerinin kazanılma düzeyi (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi. Ankara. Türkiye.

URL1http://mevlana.amasya.edu.tr/temel-bilgiler-basic-information.aspx

EKLER

Ek 1: ENES ILE ECE (Yazan: Büşra Tekercioğlu- Yaren Azak)

Ece ile Enes aynı sınıfta okuyan iki arkadaştır. Evleri yan yana olduğu için ödevleri birlikte yaparlar, birlikte ders çalışırlar. Bir gün öğretmen sınıfta bir sınav yapacağını ve bu sınavdan yüksek alan kişiye bir ödül vereceğini söyler. Ece ile Enes dersten çıkınca sınav üzerine çok konuşurlar ve beraber güzel bir plan yapıp çalışmak için anlaşırlar. Üç gün beraber güzelce çalışırlar. Dördüncü gün Ece, Eneslerin evine gider. Kapıyı çalar ve kapıyı Enes'in annesi açar. Morali bozuk, yüzü asıktır. Ece bunun sebebini sorar. Annesi de Enes'in çok hasta olduğunu söyler. Ece hemen Enes'in yanına gider. Enes çok kötü bir halde yatıyordur. Hem hasta hem de sınava çalışamayacağı için çok üzgündür. Ece ona destek olur ve yine geleceğini söyleyerek evine gider. Sınava üç gün kalmıştır. Bu üç günü Enes hasta bir şekilde yatarak Ece ise çalışarak geçirmiştir. Bu üç gün içerisinde Enes çalışmadığı için çok öfkelidir. Sınav günü gelir çatar. Enes sınava çalışamamış ve çok hırslanmıştır. Ece gülümseyerek yanına gelir. Enes ise onunla hiç konuşmadan sınava girer. Ece bunun sebebini anlayamaz. Sınav başlar. Ece soruları birer birer yapar. Enes ise

yapamaz ama sınavı da kazanmayı çok ister ve kopya çeker. Sınav sonucu açıklanır. Enes en yüksek notu almış ve ödülü kazanmıştır. Ece ise onun kopya çektiğini bilir, böyle bir haksızlık yaptığı için onunla küser. Enes ödülü büyük bir gurur ve mutluluk ile alır. Ama arkadaşı ile küsmüştür. Bir süre sonra ödülün mutluluk vermediğini anlar, öğretmenine gider ve her şeyi baştan sona anlatır. Öğretmeni ise bir daha aklı başına geldiğinde pişman olacağın şeyi yapma çünkü pişmanlık ancak insana mutsuzluk getirir, der. Ve Ece ile konuşarak onları barıştırır. Enes bu duruma çok sevinir. Bir daha asla düşünmeden, hırsla, sonra pişman olacağı bir şey yapmaz.

Ek 2: EFE-İKBAL

Dördüncü sınıf öğrencileri Efe-İkbal ikiz kardeşlere sosyal bilgiler öğretmeni etkinliğimiz değerler eğitimi kapsamında bir ödev verir. Ödevin konusu; Efe-İkbal Mevlana'nın bir sözünü sınıfta arkadaşlarına gösteri şeklinde anlatacaklar. Efe -İkbal ilk iş olarak kendilerini okuldan almaya gelen babalarına öğretmenin ödevinden bahsederek babalarından yardım isterler. Babaları da Hz. Mevlâna 'nın sözlerinin derlendiği kitaptan sözler okur. Efe-İkbal bu sözlerin hepsinin birbirinden daha ders verici olduğunu söylerler. İkbal bu sözlerden "Bir cümle yeter sözden anlayana, destan yazsan fark etmez laftan anlamayana" sözünün günümüzde otobüslerde yaşlılara yer verilmemeyle ilgili bir olayda yaşanan tartışmanın gereksiz olduğu ile ilgili uyarlayabiliriz der.

Efe: Nasıl olacak bu İkbal

İkbal: Bir belediye otobüsünde tüm koltuklar doludur. Ön koltuklarda beyaz takım elbiseli,30-35 yaşlarında iki kişi oturmaktadır. Bu esnada bir duraktan 70-80 yaşlarında Miray Teyze otobüse biner. Miray Teyze otobüse bindiğinde hiç yer kalmadığını görür ve en öndeki iki kişiye dönerek evladım ayaklarımda romatizma var biraz müsaade etseniz ben otursam der. Ön koltukta oturan takım elbiselilerden Mustafa; biraz alaycı şekilde teyzeye bakarak hem otobüse sonradan bineceksin hem de yer isteyeceksin yok ya der. Bu olaya çok üzülen Miray Teyze bu iki kişiye bakarak; anneniz sizi çok güzel yetiştirmiş yaşlılara nasıl davranacağınızı biliyorsunuz der. Bu durumu gören otobüste orta koltukta oturanlardan 40-50 yaşlarında üzerinde Hatice Teyze ayağa kalkarak Miray teyzenin yanına giderek buyur teyze seni şöyle alalım der. Hatice teyze de Miray Teyzeye yer vermeyenlere bakarak gençlik işte saygı denilen bir şey kalmadı diye mırıldanır. Miray Teyze Hatice Teyzenin gösterdiği yere oturunca çok teşekkür ederim hanım kızım der.

Efe: Peki Miray Teyze neden o kişilere nasihat edip yaptıklarının yanlış olduğunu söylemedi

İkbal: Miray Teyze Mevlana'nın şu sözünü uyguladı: "Bir cümle yeter sözden anlayana, destan yazsan fark etmez laftan anlamayana" Diyerek bu kişilerin ne dersen de anlamaz diye düşünmektedir.

Efe: Çok güzel anlatın İkbal bende çok iyi anladım teşekkür ederim.

Efe-İkbalin Babası: Evet çocuklar şimdi bu oyunda rol alacak kişileri sınıf arkadaşlarınızdan seçmeye geldi.

Efe: Önde oturan kişileri sınıfımızdan Ahmet-Murat olabilir onlar çok güzel oynarlar bu rolleri

İkbal: Miray Teyze'yi ben oynamak isterim

Efe: Hatice Teyzeyi de sınıfımızdan Şirin oynar

Bu heyecanla görevlerine hazırlanan ikiz kardeşler Efe -İkbal gösteriyi sunduklarında hem arkadaşlarından hem de öğretmenlerinden güçlü bir alkış alırlar.

Ek 3: YAVRU KÖPEK VE DOSTLARI (Yazan: Büşra Tekercioğlu- Yaren Azak)

Ayşe, Ela, Ahmet ve Efe dört yakın arkadaştırlar ve aynı mahallede oturuyorlardır. Bir gün hep beraber okuldan eve dönerken birkaç insanın bir köpeğe zarar verdiğini ve eğlenerek işkence ettiklerini görürler. Korkudan ne yapacaklarını bilemezler ve hemen okula dönüp öğretmenlerinden yardım isterler. Öğretmenleri onları dinledikten sonra hep beraber oraya tekrar giderler. Onlara yaptıklarının ne kadar yanlış olduğunu anlatsalar da onlar alay etmeye devam ederler. Öğretmenlerine köpek bakmanın ne kadar sorumluluk gerektirdiğini sorarlar ve bu köpeği eve götürmek istediklerini söylerler. Ali öğretmen bu durumun üstesinden gelebileceklerine emin olmasa da onlar evlerine götürürler fakat hiçbirisinin annesi köpeği eve almalarına izin vermez. Çok üzülürler ve kafa kafaya verip neler yapabileceklerini düşünürler. Bu köpeğe sokakta bir yuva yaparlar ve günlerce bakarlar ona. Yanı sıra da birçok evin kapısını çalıp köpeğe yuva olup olamayacaklarını sorarlar. En sonunda Rıza Amca görür onları, tüm her şeyi anlatırlar Rıza Amca'ya. Rıza Amca önce üzülür sonra da duygusal bir tavırla gülümser çocuklara. "Ne kadar da çok uğraşmışsınız evlatlar! Ancak çalınan her kapı hemen açılsaydı ümidin, sabrın ve isteğin derecesi anlaşılmazdı" der. Çocuklar önce Rıza Amca'nın söylediğini anlamasalar da onun bu küçük yavru köpeğe yuva olduğunu ve onun sağlığı için elinden geleni yaptığını, kendilerini hiç yalnız bırakmadığını gördüklerinde ne demek istediğini anlarlar Rıza Amca'nın…

Fen Eğitiminde Kavram Haritalarına Yönelik Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi

Merve Çelik[a], Cem Gerçek[a1]

[a]*Hacettepe Universitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Beytepe, Ankara, 06800, Türkiye*

Öz

Bu çalışma Türkiye'de, fen eğitimi alanında kavram haritalarının kullanımıyla ilgili yapılmış olan araştırmaların analiz edilmesini amaçlanmıştır. Çalışma nitel yöntemlerden döküman analizi desenindedir. Çalışma kapsamında kavram haritaları ile ilgili olan, TR Dizin'de 2000-2018 yılları arasında yayınlanmış, konu başlıklarına ve anahtar kelimelerine göre seçilen 11 makalenin analizi yapılmıştır. Makaleler incelenilen alan, yayınlandığı yıl, kullandığı yöntem, veri toplama araçları ve veri toplama yöntemleri, örneklemleri, örneklem büyüklüğü, tartışma ve önerileri dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Yapılan araştırmaların bulgularına bakıldığında kavram haritalarının öğrencilerin akademik başarısını genel olarak olumlu yönde etkilediği, ancak aksi durumun da söz konusu olabildiği; kavram haritalarının değerlendirme aracı olarak sıklıkla kullanılmadığını genelde öğretim materyali olarak kullanıldığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler:
kavram haritası, biyoloji eğitimi, fen eğitimi, doküman analizi.

1. Giriş

Fen eğitiminin temel amaçlarından birisi kavramları ve aralarındaki ilişkiyi öğrencilere kazandırmaktır (Ayas, 2005; Ünal ve Ergin, 2006), Fen eğitiminin temel amaçlarından bir diğeri öğrencilerin fen bilimleri hakkında edinecekleri bilgileri yalnızca ezberlememesi, günlük yaşamlarında karşılaşacakları problemleri çözebilmeleri, bilgiye ulaşabilecekleri yöntem, tutum ve becerileri kendi yeteneklerince kazanmalarıdır (Akgün, 2000; Kaptan,1999). Öğrenim hayatları boyunca öğrenciler birçok yeni kavramla karşı karşıya kalmaktadır. Fen bilimleri her ne kadar hayatımızın temelinde olsa da günlük hayatımıza yakın olmayan kavramlar çok fazladır. Biyoloji; fizik, kimya ve diğer bilimlerle kıyaslandığında daha fazla okuma zorluğuna yol açmaktadır (Gündüz, Yılmaz, Çimen ve Şen, 2017) Öğrencilerin kelimelere böylesine yabancı kalması öğrenmelerini zorlaştırmakta ve doğrudan ezberlemeye yönelmelerine neden olabilmektedir. Öğrencilerin çok sayıda kavramı ezber yoluyla kazanmalarının sonucu karmaşık bir hal alabilir ve böyle bir durumda öğrenilen bilgilerin kullanılması güçleşebilir (Özmen, 2004). Öğrenciler ancak anlamlı olarak öğrendikleri bilgilerden günlük hayatlarında yararlanabilmektedir (Ergezen, 1994). Anlamlı öğrenme, öğrencilere sunulanın direkt olarak kaydedilmesinden farklı bir şeydir. Anlamlı öğrenme var olan bilgiler ayıklanması ardından yeni öğrenilen bilgilerin öncekilerle birleştirilmesi ve son olarak edinilen bu bilgilerin yeniden yapılandırılmasıyla gerçekleşir (Açıkgöz, 2014). Ancak kavramları anlamlandırabilmek ve konu içindeki bütünlüğünü sağlayabilmek öğrenenler için zor olabilmektedir. Bu sebepten öğrencilerin bilişsel olarak bilgiyi yapılandırmalarına katkı sağlayacak öğretim yöntem ve teknikleri kullanılması faydalı olacaktır.

Kavram haritaları, anlamlı öğrenmeye hizmet edebilecek araştırma aracı ve öğretim tekniklerinden biridir (Novak, Gowin ve Johensan, 1983). Kavram haritaları, bir konuya ait kavramları ve bu kavramlar

[1] Sorumlu yazar adresi: Hacettepe Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Beytepe, Ankara
e-posta: cgercek@hacettepe.edu.tr

arasındaki bağlantıyı gösteren iki boyutlu şemalardır. Bu yönüyle kavram haritaları öğrencilerin kavramları algılama şekillerini ve nasıl sentezlediklerini görmede yardımcıdır. Bunun yanında öğrencilerin sahip olduğu ön kavramları, bunlara alternatif kavramları belirlemede ve kavramsal anlamalarını değerlendirmede kullanılır (Kaya, 2003).

Kavram haritalarının eğitim alanındaki çalışmalara en büyük katkısı geçerli ve güvenilir bir değerlendirmenin yanında araştırma aracı olarak kullanılmasıdır (Atasoy, 2004). Öğretmenlerin öğrencileriyle kavram haritaları üzerinde çalışmaları halinde öğrencilerin sahip olduğu bilgilerin doğruluğu hakkında bilgi sahibi olabilir, varsa öğrencilerin kavram yanılgılarını ve hatalarını görebilir (Carin, 1997; Mason, 1992; Novak ve Gowin, 1984).

Bu çalışma fen eğitiminde kavram haritalarının kullanımını incelemeyi amaçlamaktadır. Amaç doğrultusunda öğretim tekniği olarak kullanılması ve değerlendirme aracı olarak kullanması hakkında olan araştırmalar incelenmiştir ve aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır. Buna göre fen eğitimi kapsamında kavram haritalarıyla ilgili 2000-2018 yılları arasında yapılan araştırmalarda;

1. Kavram haritalarının kullanım amacı nedir?
2. Kullanılan örneklemi ve örneklem büyüklüğü nasıldır?
3. Kavram haritası kullanımının öğrencinin akademik başarısına etkisi nasıldır?

2. Yöntem

Çalışma nitel yöntemlerden doküman analizi desenindedir. Çalışma kapsamında kavram haritaları ile ilgili olan 2000-2018 yılları arasında yayınlanmış makaleler taranmıştır. TR Dizin'de "Kavram Haritası" taraması ile 93 araştırma ve "Kavram Haritaları" taraması ile 83 sonuç listelenmiştir. Sonuçlar arasından konu başlıklarına ve anahtar kelimelerine göre seçilmiş 11 makalenin analizi yapılmıştır. Seçme yapılırken fen eğitimi alanında biyoloji konularını içeren ve biyoloji eğitimi kapsamında olan araştırmalar ele alınmıştır. Matematik eğitimi, fizik eğitimi, kimya eğitimi, hemşirelik vd. alanlarla ilgili olan sonuçlar çalışma amacının dışında olduğundan çalışmaya dahil edilmemiştir.

Makalelerin çalıştığı alan, yayınlandığı yıl, kullandığı yöntem, veri toplama araçları ve veri toplama yöntemleri, örneklemleri, örneklem büyüklüğü, tartışma ve önerileri dikkate alınarak makalelerin analizi gerçekleştirilmiştir.

2.1. Veri Toplama Aracı

Verilerin toplanmasında araştırmacıların uyguladığı sınıflandırmaya göre makaleler listelenmiştir. Bu sınıflandırma makalelerin çalıştığı alan, yayınlandığı yıl, kullandığı yöntem, veri toplama araçları ve veri toplama yöntemleri, örneklemleri, örneklem büyüklüğü, tartışma ve önerileri şeklinde başlıklar altında gerçekleştirilmiştir.

2.2. Verilerin Analizi

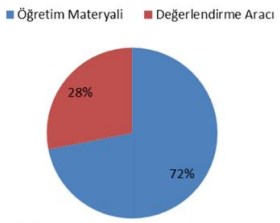
Verilerin analizinde yapılan sınıflandırmanın verileri araştırmacılar tarafından dikkatle incelenmiş ve bu veriler yüzde ve sayısal semboller halinde grafiklere, tablolara dönüştürülerek sunulmuştur.

3. Bulgular

Bu bölümde incelenen araştırmalara ilişkin elde edilen bulgular aşağıda başlıklar halinde sunulmuştur.

3.1. Yapılan araştırmalarda kavram haritalarının kullanım amacı nedir?

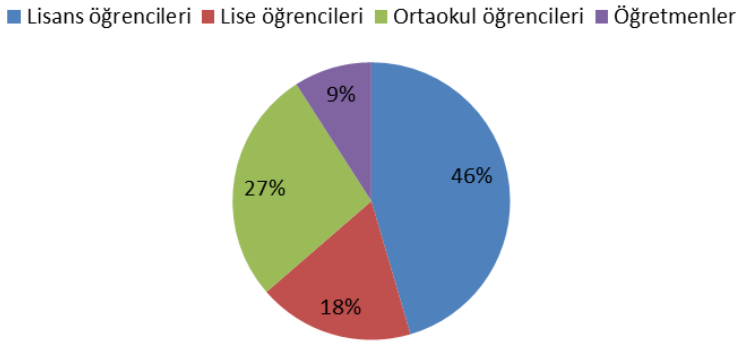
Doküman analizi gerçekleştirdiğimiz yayınların 9'unda kavram haritaları bir öğretim tekniği ve öğretim materyali olarak kullanılmış ve öğrencilerin akademik başarısına veya akademik başarı ile birlikte bilgilerin kalıcılığına etkisi incelenmiştir (Şekil 1). Diğer 2 araştırmada ise kavram haritalarının değerlendirme aracı olarak kullanımına ilişkin incelemeler yapılmıştır.



Şekil 1: Kavram Haritalarının Kullanım Amacı

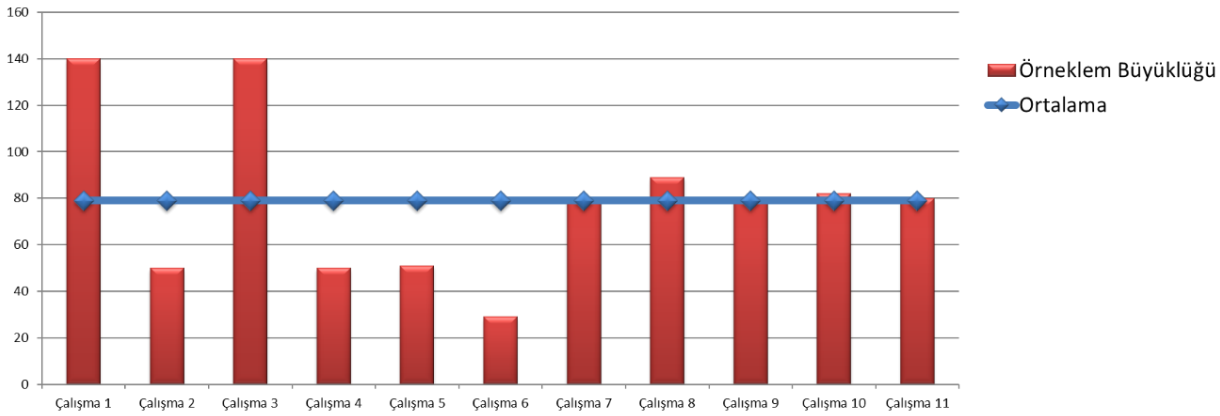
3.2. Yapılan araştırmalarda kullanılan örneklem ve örneklem büyüklüğü nasıldır?

Kavram haritalarının öğretim tekniği olarak kullanıldığı araştırmalarda farklı düzeylerdeki öğrencilerden örneklem grupları seçilmiştir. Lisans, lise ve ortaokul öğrencileri örneklem gruplarını oluşturmuştur (Şekil 2). Bu örneklem gruplarını 50-140 öğrenci oluşturmaktadır (Şekil 3). Kavram haritalarının değerlendirme aracı olarak kullanılmasına yönelik araştırmalarda ise örneklem gruplarını 29 öğretmen ve lisans öğrencisi 80 öğretmen adayı oluşturmaktadır.



Şekil 2: Örneklem Grupları

Kavram haritalarının öğrencilere etkilerinin gözlemlendiği araştırmalarda 50-140 arasında değişen örneklem grupları seçilmiş ve kontrol-deney grupları olarak ayrılmışlardır. Kontrol gruplarında geleneksel öğretim yöntemi ile konu anlatımı yapılmıştır. Deney gruplarında konunun kavram haritalarından yararlanılarak veya öğrencilerle birlikte kavram haritaları oluşturularak anlatılmış olduğu görülmektedir. Deney gruplarının bazılarında kavram haritalarının yanında zihin haritaları ve V diyagramlarının da kullanıldığı görülmüştür. Çoğu araştırmada ön-test son-test kontrol gruplu deneysel model uygulanmış ve bu testlerin sonuçlarına göre değerlendirme yapılmış bazı araştırmalarda ise öğrencilere hazırlatılan kavram haritalarına göre yapıldığı görülmüştür. Kavram haritalarının kalıcılığa etkisini gözlemlemeyi amaçlayan araştırmalarda geciktirilmiş testler de uygulanmıştır.



Şekil 3: Örneklem Büyüklüğü

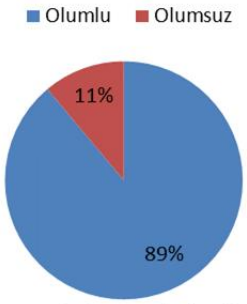
Kavram haritalarının değerlendirme aracı olarak kullanımına ilişkin araştırmaların birinde öğretmenlere kavram haritalarını kullanımları ile ilgili yapılandırılmış sorulara verdikleri cevaplar, diğerinde ise öğretmen adaylarının hazırladıkları kavram haritaları toplanmıştır.

Öğrencilere uygulanan akademik başarıya yönelik incelenmiş olan makalelerde verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından düzenlenmiş başarı testlerinin kullanıldığı, bu verilerin analizinin t-testi analizi ile gerçekleştiği ve istatistiksel çözümlemede SPSS programlarının kullanıldığı görülmüştür.

3.3. Kavram haritası kullanımının öğrencinin akademik başarısına etkisi nasıldır?

Kavram haritalarının öğrencilerin başarısına etkisi üzerine yapılan araştırmaların bulgularına bakıldığında araştırmaların çoğunda (9 araştırmadan 8'i) kavram haritalarının öğrencilerin akademik başarısını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Ancak aksi durumun da söz konusu olabildiği 1 araştırmada gözlenmiştir (Evrekli, İnel ve Balım, 2007). Bahsedilen bu araştırmada kontrol grubuna uygulanan

kavram haritasından yararlanılarak yapılan öğretimin sonucunda ön-test son-test sonuçları arasında son-testte başarı oranının daha düşük olduğu görülmektedir.



Şekil 4: Kavram Haritalarının Akademik Başarıya Etkisi

Kavram haritalarının değerlendirme aracı olarak kullanılmasına yönelik araştırmaların bulguları öğretmenlerin kavram haritalarını bir değerlendirme aracı olarak kullanma oranlarının daha düşük olduğunu göstermektedir.

4. **Sonuç ve Tartışma**

Bu çalışmada Türkiye'de 2000-2018 yılları arasında kavram haritalarıyla ilgili yapılmış olan araştırmaların analiz edilmesi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda Türkiye'de yayınlanmış olan, fen eğitiminde kavram haritalarının kullanımına ilişkin araştırmalar incelenmiştir.

İncelenen araştırmalarda kavram haritalarının öğretim materyali olarak ve değerlendirme aracı olarak kullanıldığı görülmüştür. Kavram haritalarının öğrencilerin bilgiyi şematik hale getirmesine katkı sağlaması ve aynı zamanda bu şekilde bilgiyi nasıl yapılandırdıklarını, hatalarını gösterme fırsatı sunması sayesinde bu amaçlara hizmet etmeye uygun olduğu düşünülebilir (Carin, 1997; Mason, 1992; Kaya, 2003; Novak ve Gowin, 1984).

Örneklem gruplarının farklı gruplardan seçilmiş olduğu görülmektedir. Ortaokulda biyoloji eğitimi fen eğitimi içerisinde gerçekleşirken lisede direkt olarak biyoloji eğitimi verilir. Üniversitelerde ise biyoloji eğitimi birçok programda görülebilir, incelenen araştırmalarda fen bilgisi öğretmenliği ve biyoloji öğretmenliği programlarının öğrencilerinden oluşan örneklem grupları mevcuttur. Kavram haritalarının değerlendirme aracı olarak kullanılabilmesi sebebiyle kullanım farklılığı öğretmen adaylarının yanında bir diğer örneklem grubunu, öğretmenleri de bu kapsama dahil etmiştir. Tüm bu etkenlerin örneklem gruplarında çeşitliliğe yol açtığı söylenebilir.

Örneklem gruplarının çoğunu (11 araştırmadan 5'i) lisans öğrencilerinin oluşturmasının nedeni örnekleme araştırmacıların lisans öğrencilerinin derslerine giriyor olmalarının sağladığı ulaşım kolaylığı olabilir. Örneklem büyüklüğü kavram haritalarının öğretim materyali ve değerlendirme aracı olarak kullanımına ilişkin araştırmalarda 29-140 kişi arasında değişmektedir. Ortalama örneklem seçimi ise 79 kişidir.

İncelenmiş olan 8 yayında öğrencilerin ön-test son-test verileri ve hazırladıkları kavram haritaları değerlendirildiğinde, kontrol gruplarının akademik başarısı ile deney gruplarının akademik başarısı arasında anlamlı fark vardır. Bu durumda incelenen araştırmaların %88.8'i kavram haritası kullanımının öğrencilerin akademik başarısına olumlu etkisi olduğunu göstermektedir (Altunay, 2006; Çakmak, Gürbüz ve Kaplan, 2012; Güneş, Çelikler ve Güneş, 2005; Güneş, Çelikler ve Güneş, 2006; İnce ve Güven ve Aydoğdu, 2010; Kazancı vd. , 2003; Özatlı ve Bahar, 2010). Bu sonuç dikkate alındığında kavram haritalarının kullanımının yaygınlaşması öngörülebilir. Kavram haritalarının öğrencilerde anlamlı öğrenmeye hizmet ettiği bu sonuçlara bakılarak söylenebilir. Biyoloji gibi bir alanda öğrenilenlerin günlük hayatta kullanılması oldukça önemli olduğundan biyoloji eğitimi kapsamında kavram haritalarının kullanılması öğrencilerin yararına olacaktır. Bu sebeple öğretmenler tarafından kullanılması önerilebilir. Ancak araştırmaların 1 tanesinde akademik başarıya olumsuz etkinin görülmesi başka birçok etken olabileceği gibi örneklem grubundan ya da kavram haritasının yanlış veya eksik kullanımı sebebiyle olabileceğini de düşündürmektedir.

Öğretmenlerin kavram haritalarını değerlendirme aracı olarak kullanımının daha düşük oranda olduğunu görmekteyiz. Bunun sebebi öğrencileri merkezi sınavlara hazırlama amacıyla buna yönelik değerlendirme yöntemleri kullanımının tercih edilmesi olabilir. Merkezi sınavlarda kullanılan çoktan seçmeli

testlerin aksine kavram haritaları tek bir doğru içermez, bir bilgiyi yalnızca tek bir açıdan ele almaz. Her öğrenci farklı şekillerde şemalar oluşturabilir ve bu değerlendirme sürecinde öğretmenin farklı boyutları ele almasını, daha fazla vakit ayırmasını gerektirebilir. Kavram haritaları öğrencilerin neyi nasıl öğrendirdiklerini gösterebileceği gibi nerede eksikleri olduğunu da gösterebileceğinden değerlendirmede kullanımı sayesinde bunlara yönelik de dönüt almasını sağlayabilir. Bu sebepten öğretmenlerin bu yöntemi değerlendirme aracı olarak kullanması faydalı olacaktır. Kavram haritalarını değerlendirme aracı olarak kullanımda oranın düşük olmasının bir diğer sebebi öğretmenlerin bunu nasıl yapacakları konusunda çeşitli çekinceleri olması olabilir. Bu konuda da eğitimler verilerek öğretmenlerin bu kullanıma yönelik bilinçlendirilmesi sağlanabilir.

Kaynakça

Açıkgöz, K. (2014). Aktif Öğrenme, 13. Baskı, İzmir: Biliş Yayıncılık.

Akgün, Ş. (2000). Fen Bilgisi Öğretimi. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Altunay, A. Y., (2006). Bilgisayar ortamında hazırlanan kavram haritalarının bir öğretim materyali olarak fen bilgisi dersinde kullanılmasının ilköğretim öğrencilerinin başarılarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü,

Atasoy, B. (2004). Fen Öğrenimi ve Öğretimi. Asil Yayın ve Dağıtım: Ankara.

Ayas, A., (2005). Kavram Öğrenimi. Ed. S. Çepni, Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi (s: 67,68), PegemA Yayıncılık: Ankara.

Carin, A. A. (1997). Teaching Modern Science 7th edition. New Jersey: Prentice-Hall Inc.

Çakmak, M., Gürbüz, H., & Kaplan, H. (2012). Dolaşım sistemimiz konusunda uygulanan kavram haritalarının öğrencilerin akademik başarısına etkisi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(10), 9-28.

Ergezen, S. (1994). Biyoloji Eğitiminin Önemi ve Ortaöğretimde Biyoloji Öğretimi, I. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu Bildirileri, 15-17 Eylül 1994 Buca Eğitim Fakültesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, 171-177.

Evrekli, E., İnel, D., & Balım, A. G. (2007). Kavram ve zihin haritası kullanımının öğrencilerin kavramları anlama düzeyleri ile fen ve teknolojiye yönelik tutumları üzerindeki etkileri, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(1), 229-250.

Gündüz, E., Yılmaz, M., Çimen, O., & Şen, U. (2017). MEB ortaöğretim 11. sınıf biyoloji ders kitabının bilimsel içerik bakımından incelenmesi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1115–1140.

Güneş, M. H., Çelikler, D., & Güneş, T. (2005). Sinir sisteminin daha iyi anlaşılması için kavram haritası tekniğinin kullanılması. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20, 70-76

Güneş, T., Güneş, M. H., Çelikler, D. (2006). Fen bilgisi öğretmenliği programı biyoloji ii ders konularının öğretilmesinde kavram haritası kullanımının öğrenci başarısı üzerine etkileri. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(2), 39-49.

İnce, E., Güven, E., & Aydoğdu, M. (2010). fen bilgisi laboratuvar uygulamaları dersinde kavram haritası ve v diyagramının akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. Çukurova Üniversite Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19(2), 378-394.

Kaptan, F. (1999). Fen Bilgisi Öğretimi. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Kaya, O. N. (2003). Fen eğitiminde kavram haritaları. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13, 70-79.

Kazancı, M., Atılboz, N. G., Doğan Bora, N., Altın, M. (2003). Kavram haritalama yönteminin lise 3. sınıf öğrencilerinin genetik konularını öğrenme başarısı üzerine etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 25, 135-141.

Mason, C. (1992). Concept mapping: a tool to develop reflektive sciene instruction. Science Education , 76, 51-63.

Novak, J. D., Gowin D. B. & Johansen, G. T. (1983). The use of concept mapping and knowledge vee mapping with junior high school science students. Science Education, 67(5), 625-645.

Novak, J. D. Ve Gowin D. B. (1984). Learning How to Learn. New York: Cambridge University Pres.

Özatlı, N. S., Bahar, M. (2010). Öğrencilerin boşaltım sistemi konusundaki bilişsel yapılarının yeni teknikler ile ortaya konması. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dersi, 10(2).

Özmen, H. (2004). Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı öğrenme. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 3(1), 100-111.

Ünal, G. & Ergin, Ö. (2006). Fen eğitimi ve modeller. Milli Eğitim Dergisi, 171, 188-196.

Öğrencilerin Bilgileri Günlük Yaşamla İlişkilendirme Durumlarına Yönelik Yapılan Araştırmaların İncelenmesi

Günay Aksungur[a], Cem Gerçek[a1]

[a]*Hacettepe Universitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Beytepe, Ankara, 06800, Türkiye*

Öz

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de fen bilimleri (biyoloji, fizik, kimya) alanında, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirebilme durumlarına yönelik yapılan araştırmaların incelenmesidir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Amaç kapsamında TRDizin'de "Günlük Yaşamla İlişkilendirme" anahtar kelimesi ile tarama yapılmış ve bu doğrultuda toplam 16 araştırma bulunmuştur. Bulunan 16 araştırmanın 5 tanesi matematik alanında olduğu için incelemeye alınmamıştır. Araştırmaların incelenmesinde 4N1K literatür taraması özet tablosu oluşturulmuş ve incelenen araştırmaların bilgileri bu tabloya kaydedilmiştir. Çalışma sonucuna göre incelenen 11 araştırmanın 6 tanesi fen bilgisi, 2 tanesi fen bilgisi biyoloji konuları, 1 tanesi fizik ve 2 tanesi de kimya dersleri konularıyla ilgili yapılmış oldukları bulunmuştur. Yapılan araştırmalarda kullanılan yöntemler incelendiğinde ise nicel yöntem kullanımının daha fazla olduğu görülmektedir. Araştırmalarda farklı veri analizi yöntemleri kullanılmış ama sık sık betimsel analiz tekniğiyle karşılaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler:
günlük yaşamla ilişkilendirme, doküman analizi, fen bilimleri

1. Giriş

Fen bilimleri temel bilimlerden olan fizik, kimya ve biyoloji bilimlerini içeren bir alandır. Temel bilimler ise diğer tüm bilimlerin alt yapısını oluşturur. Temel bilimler hayatımızda gerçekleşen olayları algılamamızı sağlayacak bilgileri sağlaması ve bizleri hayata hazırlaması nedeniyle çok önemlidir. Öğrencileri hayata hazırlamak ve çevresinde gerçekleşen olayları anlamlandırıp öğrendiği bilgileri karşılaştığı sorunların çözümü için kullanabilmesini sağlamak fen eğitiminin temel amaçlarından biridir. Mili Eğitim Bakanlığı ,2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programı kılavuzuna göre bilimin amacı;
"Doğal olgulara mantıksal ve sistematik açıklamalar geliştirerek teoriler oluşturmak; ilke ve kavramları keşfetmektir. Bilimsel süreçlerin öğrenme ortamlarına aktarılmasıyla öğrencilerin, dünyayı anlamak için araştırmalar yapması ve bilimsel sürece doğrudan katılarak bilimsel bilginin nasıl geliştiğini anlaması hedeflenmektedir" (MEB, 2018).

Öğrencileri bilimsel sürece dahil etmek ve kalıcı bir öğretimi gerçekleştirmenin en önemli yollarından biri günlük hayatla ilişkilendirmedir. Fen bilimleri bir nevi hayatı anlamlandırmaktır. Bu sebeple fen eğitimi günlük hayatla ilişki kurularak yapıldığında öğrenciler için bilgileri daha kolay anlamlandırıp daha kolay hayata entegre edebilme olanağı sağlar. Yapılan çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin günlük yaşamla ilişkilendirme beceri ve düzeyleri ile başarı düzeyleri arasında doğru orantılı bir ilişki vardır. Yani öğrenciler bilgileri günlük hayatları ile ilişkilendirebildiklerinde başarı düzeylerinde de bir artış görülüyor (İlkörücü, Göçmençelebi ve Özkan, 2009).

Öğrencilerin bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirebilmeleri için kavramların tanımını tam olarak öğrenmelerinin gerektiği, kavramların bilimsel anlamında eksiklik yaşayan öğrencilerin günlük yaşamla ilişkilendirme konusunda sıkıntılar yaşadığı tespit edilmiştir (Buyruk ve Korkmaz, 2016). Öğretimin

[1] Sorumlu yazar adresi: Hacettepe Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Beytepe, Ankara
e-posta: cgercek@hacettepe.edu.tr

temelinde karşılaşılan sorunlar günlük hayatla ilişkilendirme ve bilgiler arasında bağlantı kurmayı olumsuz etkilemektedir. Bu olumsuz etkileri azaltmanın bir yolu da kavramlar ve temel bilgiler verilirken öğrencilerin öğrenme stillerini belirleyip onlara uygun yöntem ve teknikleri kullanmak ve öğrencileri öğrenme stillerine yönelik çalışmalar yapmaya yönlendirmektir. Yapılan çalışmalar öğrencilerin öğrenme stilleri ile günlük hayatla ilişkilendirme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu gösteriyor (Bodur ve Şahin, 2017).

Günlük hayatla ilişkilendirmenin öğrenme üzerinde görülen etkilerini, yapılan araştırmalarla göstermek ve öğrenme üzerinde ki önemine dikkat çekmek amacıyla bu çalışmanın yapılması önemli görülmüştür. Bu çalışma kapsamında aşağıda ki sorulara cevap aranmıştır. Fen bilimleri alanında "Günlük Yaşamla İlişkilendirme" başlığı altında;

1. Kaç araştırma yapılmıştır?
2. Yapılan araştırmaların yıllara göre yapılma dağılımı nasıldır?
3. Yapılan araştırmaların veri toplama araçları nelerdir?
4. Yapılan araştırmalarda en çok hangi veri analiz yöntemleri kullanılmıştır?
5. Yapılan araştırmaların örneklem grubu nasıl bir dağılım göstermiştir?
6. Yapılan araştırmaların amacı nelerdir?
7. Yapılan araştırmalarda nasıl sonuçlar elde edilmiştir?

1.1 Amaç

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de fen bilimleri (biyoloji, fizik, kimya) alanında, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirebilme durumlarını yönelik yapılan araştırmaların incelenmesidir. Ayrıca bu çalışmayla "Günlük hayatla ilişkilendirmenin" öğrenme üzerinde görülen etkilerini yapılan araştırmalarla göstermek ve öğrenme üzerinde ki önemine dikkat çekmek hedeflenmektedir.

2.Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Amaç kapsamında TRDizin'de "Günlük Yaşamla İlişkilendirme" anahtar kelimesi ile tarama yapılmış ve bu doğrultuda toplam 16 araştırma bulunmuştur. Bu araştırmalar incelenmiş ve sadece fen bilimleri alanında yapılmış olan 11 araştırma ele alınmıştır. Geriye kalan 5 araştırma matematik alanında yapılmış olduğu için çalışmaya dahil edilmemiştir.

2.1 Verilerin Analizi

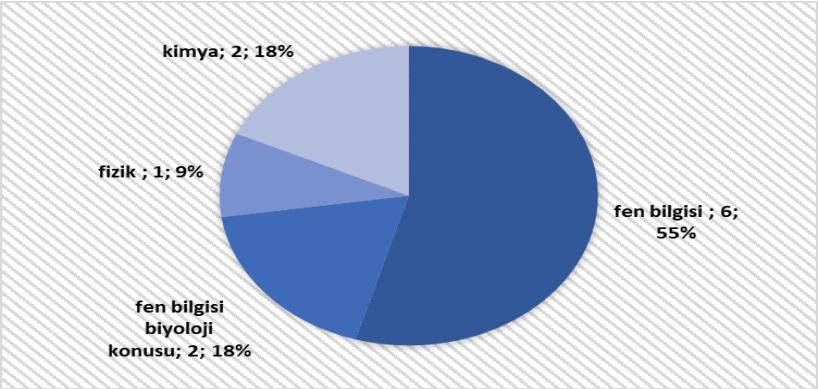
Araştırmaların incelenmesinde 4N1K literatür taraması özet tablosu oluşturulmuş ve incelenen araştırmaların bilgileri bu tabloya kaydedilmiştir. (Ek Tablo 1).

3. Bulgular

Bu bölümde çalışmanın amacı kapsamında belirlenen sorulara ilişkin bulgular sunulmuştur. Bulgular tablo ve grafiklerle desteklenmiştir.

3.1. Araştırma Sayısı

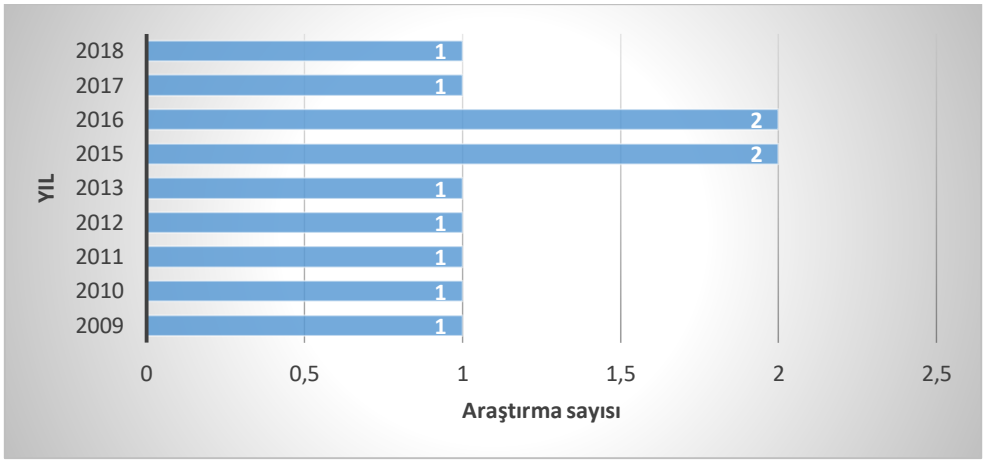
Çalışma kapsamınca TRDizin'de "Günlük Yaşamla İlişkilendirme" anahtar kelimesi ile tarama yapılmış ve bu doğrultuda fen bilimleri alanında yapılmış toplam 11 araştırma bulunmuştur. İncelenen 11 araştırmanın 6 tanesi fen bilgisi, 2 tanesi fen bilgisi biyoloji konusu, 1 tanesi fizik ve 2 tanesinin de kimya alanında yapılmıştır. Veriler Şekil 1 üzerinde gösterilmiştir.



Şekil 1. İncelenen araştırmaların inceleme alanına göre dağılımı

3.2. Yıllara Göre Dağılım

Çalışmanın ikinci soru kapsamında incelenen araştırmaların 2009-2018 yılları arasında yapıldıkları görülmüştür. Verilerin dağılımı Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Araştırmaların yıllara göre dağılımı

3.3. Veri Toplama Araçları

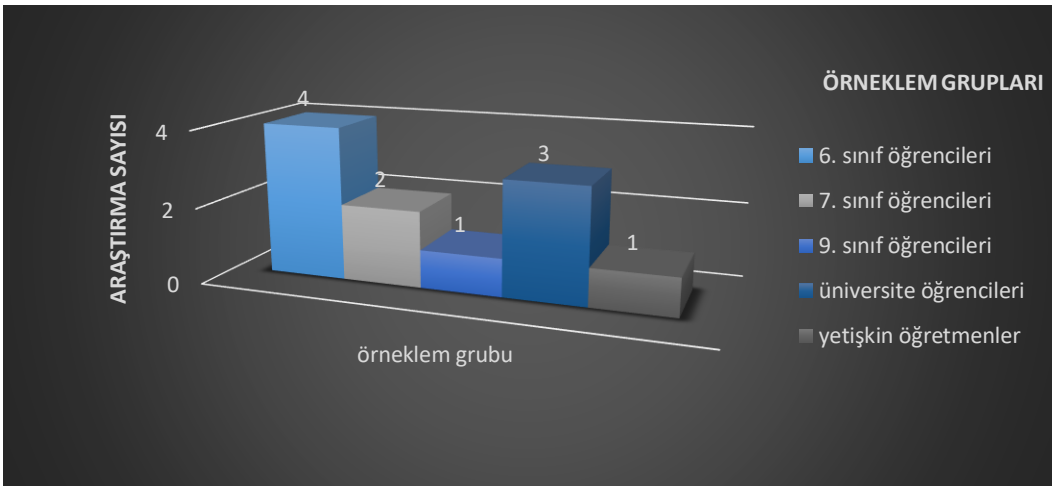
Çalışmanın üçüncü sorusu kapsamında incelenen araştırmalarda; ölçek, başarı testleri, anket, çoktan seçmeli test, yapılandırılmış grid, form, gözlem ve mülakat kullanılan veri toplama araçlarından olmuştur.

3.4. Veri Analiz Yöntemleri

Çalışmanın dördüncü sorusu kapsamında araştırmalarda en çok kullanılan veri analiz yöntemleri incelenmiştir. Araştırmalarda farklı veri analizi yöntemleri kullanıldığı görülmüştür. Betimsel analizin verilerin analizinde en çok tercih edilen yöntemlerden olduğu görülmüştür.

3.5. Örneklem Grubu

Çalışmanın beşinci sorusu kapsamında yapılan araştırmaların örneklem grubu incelendiğinde 6. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan 4 araştırma, 7. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan 2 araştırma, 9. sınıf öğrencileri ile yapılan 1 araştırma, üniversite öğrencileri ile yapılan 3 araştırma ve yetişkin öğretmenler üzerine yapılan 1 araştırma olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmaların en çok ilköğretim öğrencileri üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Veriler Şekil 3 üzerinde gösterilmiştir.



Şekil 3. Araştırma sayısı ve örneklem dağılımları

3.6. Araştırmaların Amacı

Çalışmanın altıncı sorusu kapsamında araştırmaların amaçları incelenmiştir. Buna göre araştırmaların;

1. Günlük yaşamla ilişkilendirilme seviyelerinin belirlenmesi için ölçek geliştirmek,
2. Günlük yaşamla ilişkilendirilme seviyesinin başarıya etkisini tespit etmek,
3. Öğrenme stilleri ile günlük yaşamla ilişkilendirme durumları arasındaki ilişkiyi tespit etmek,

4. Bilimsel yayınları inceleyen öğrencilerin günlük hayatla ilişkilendirme düzeylerinde farklılık olup olmadığını tespit etmek,
5. Akademik başarının günlük hayatla ilişkilendirme düzeyinde bir etki yaratıp yaratmadığını tespit etmek,
6. Öğretimde gerçek yaşam içerikli uygulamalarının günlük yaşamı ilişkilendirebilme düzeylerine etkisinin bulunup bulmadığını tespit etmek,
7. Öğretimin derinleştirme aşamasında öğrenilen kavramların günlük yaşamla ilişkilendirilmesini sağlayacak kılavuz geliştirmek,
8. 5E modeline yönelik etkinlikler tasarlamak ve bu etkinliklerin günlük yaşam ile ilişkilendirmede etkisini araştırmak,
9. Öğretilen kavramların günlük hayatla ilişkilendirilme durumunu metafor kullanarak tespit etmeye çalışmak,
10. Öğretmen adaylarının yaşam temelli öğretimi gerçekleştirme aşamalarını inceleme ve bu aşamalarda günlük hayatla ilişkilendirmeye yer verip vermediğini tespit etmek,
11. Öğretmen kıdemlerinin öğrenme ve öğretme süreçlerinde farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapıldıkları belirlenmiştir.

3.7. Sonuçlar

Son olarak araştırmaların sonuçları incelendiğinde; derslerin yanında güncel konulara yer verilen bilimsel kaynakları takip eden öğrencilerin bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirme düzeylerinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir (İlkörücü, Göçmençelebi ve Özkan, 2011). Burada bilimsel kaynak olarak dergi ve gazete okuyan, televizyon izleyen ve bilgisayar kullanan öğrenciler ele alınmıştır. Bir diğer araştırmada araştırılan öğrenme alanına uygun olarak tasarlanan gerçek yaşam uygulamalarının örneklem üzerinde araştırılan alan ile ilgili günlük yaşamla ilişkilendirme düzeylerini artırdığı tespit edilmiştir (Yalçın, Yalçın, Akar ve Sağırlı, 2018). Bir başka araştırmada yaşam temelli öğretim uygulamalarının kullanıldığı fen eğitimi derslerinde ilgi ve dikkati artırmada ve kavramları günlük yaşamla ilişkilendirmede kolaylık sağladığı tespit edilmiştir (İlhan, Doğan ve Çiçek, 2015). Üniversite öğrencilerinin kimya bilgilerini günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyleri üzerine yapılan bir diğer araştırmada, günlük yaşamla ilişkilendirme düzeylerinin orta seviyede olduğu ve akademik başarının günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyine etki etmediği ortaya çıkmıştır (Pekdağ, Azizoğlu, Topal, Ağalar ve Oran, 2013). Başarı testi uygulanan öğrencilerden günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyleri yüksek olan öğrencilerin daha yüksek puan aldıkları bir başka araştırma sonucu olarak görülmüştür (İlkörücü, Göçmençelebi ve Özkan, 2009). Araştırılan konu ile ilgili verilen kavramlara yönelik metafor geliştirmeleri istenen öğrencilerin zorlandıkları, kavramları anlamlandıramayıp günlük hayatla ilişkilendiremedikleri bir diğer araştırma sonucudur (Buyruk ve Korkmaz, 2016). Bir başka araştırmada 5E modeline göre gerçekleştirilen günlük yaşam kimyası konulu etkinliklerin konunun günlük yaşamla ilişkilendirilmesini artırdığı yönde bulgular tespit edilmiş (Koçak ve Önen, 2012). Öğrencilerin öğrenme stillerine göre günlük yaşam ile ilişkilendirebilme durumlarında farklılıklar görüldüğü bir diğer araştırma sonucu olarak görülmektedir (Er Nas ve Çepni, 2016). Bir diğer araştırmada ayrıştıran ve özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin günlük yaşamla daha çok ilişkilendirebildikleri tespit edilmiştir (Bodur ve Şahin, 2017). İncelenen başka bir araştırmada programda yer alan bilgilerin günlük yaşama ne derece aktarabildiğini tespit etmeyi amaçlayan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Bir diğer araştırmada da günlük yaşamla ilişkilendirmenin öğretmenlerin kıdemi ile ilgili bir ilişkisinin olup olmadığına yönelik sonuç elde edilen bir araştırmada 21 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ders anlatımları sırasında konunun günlük yaşamla ilişkilendirilmesi kısmının eksik bırakıldığı tespit edilmiştir (Lal ve Sarı, 2015).

4. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, Türkiye'de fen bilimleri (biyoloji, fizik, kimya) alanında, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirebilme durumlarını yönelik yapılan araştırmalar incelenmiştir. 2009-2018 yılları arasında yapılan 11 araştırmanın bulgularında öğrencinin günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyinin; öğretmenin ders işleyişi sırasında buna yer vermesine, öğrencinin öğrenme stiline, öğrencinin bilimsel kaynakları takip etmesi vb. faktörlerin etkisinde olduğuna dair sonuçlar elde edilmiştir.

Günlük hayatla ilişkilendirme ile ilgili yapılan araştırmaların çoğunlukla ilköğretim öğrencileri üzerinde fen bilgisi konuları baz alınarak yapıldığı görülmektedir. Bu sonuca göre bilgilerin küçük yaşlarda günlük

hayatla ilişkilendirilmesinin önemli olduğu düşüncesinin olabilir. Bu yüzden araştırmalarda örneklem grubu olarak daha çok ilköğretim öğrencileri tercih edilmiş olabilir.

Yapılan araştırmaların sonuçları göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin günlük yaşamla ilişkilendirme seviyesine kavram tanımlarının bilinme durumlarının etkisi olduğu görülmüştür (Buyruk ve Kormaz, 2016). Bu sonuçtan yola çıkılarak kavramların öğretimi ve kavram yanılgılarının azaltılmasına yönelik yapılacak araştırmaların sayısındaki artış, günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyini artırmaya yönelik pozitif etkiler oluşturabilir.

Öğretmen adayları üzerinde yapılan bir araştırma sonucuna göre yaşam temelli öğretimin gerçekleştirilmesi kısmında öğretmen adaylarının kavramları günlük hayatla ilişkilendirmede zorlandıkları görülmüştür (İlhan, Doğan ve Çiçek, 2015). Bu sonuç kapsamında bilgilerin günlük yaşamla ilişkilendirilmesini sağlamak için öncelikle öğretmen adaylarına bu konu üzerinde nasıl bir eğitim verilmesi gerektiğine dair çalışmaların yapılması sorunun çözümünü kolaylaştırabilir.

İncelen araştırmalarda bilgilerin günlük yaşamla ilişkilendirilme durumlarının tespiti için ölçek geliştirme çalışmalarının yapıldığı belirlenmiştir (İlkörücü, Göçmençelebi ve Özkan, 2009). Bu araştırmadan yola çıkılarak günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyi tespiti için ölçek geliştirme çalışmalarına daha fazla yer verilebilir.

Kaynakça

Bodur, Ş., & Şahin, Ç. (2017). Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Fen Konularını Günlük Yaşamla İlişkilendirme Becerileri Arasındaki İlişki. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 18, 65-79.

Buyruk, B., & Korkmaz, Ö. (2016). Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersine Dönük Kavramları Günlük Hayatla İlişkilendirme Durumları. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35(1), 159-172.

Er Nas, S., & Çepni, S. (2016). Derinleştirme Aşamasına Yönelik Geliştirilen Kılavuzun Öğrencilerin Kavramları Günlük Yaşamla İlişkilendirebilmelerine Etkisi. Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(2), 255-277.

İlhan, N., Doğan, Y., & Çiçek, Ö. (2015). Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının "Özel Öğretim Yöntemleri" Dersindeki Yaşam Temelli Öğretim Uygulamaları. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergis, 4(2), 666-681.

İlörücü, Göçmençelebi, Ş., & Özkan, M. (2009). İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin fen bilgisi biyoloji konularını günlük yaşamla ilişkilendirme düzeylerinin başarıya etkisi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 17(2), 525-530.

İlkörücü, Göçmençelebi, Ş., & Özkan, M. (2010). İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersinde Öğrendikleri Biyoloji Bilgilerini Günlük Yaşamla İlişkilendirme Düzeylerini Ölçmeye Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(1), 121-132.

İlkörücü, Göçmençelebi, Ş., & Özkan, M. (2011). Bilimsel Yayınları Takip Eden ve Teknoloji Kullanan İlköğretim Öğrencilerinin Fen Dersinde Öğrendiklerini Günlük Yaşamla İlişkilendirme Düzeyleri Bakımından Karşılaştırılması. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(1), 287-296.

Koçak, C., & Önen, A.S. (2012). Kimya Konularının Günlük Yaşam Konsepti Çerçevesinde Değerlendirilmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42, 262-273.

Lal, İ., & Sarı, M. (2015). Mesleki Kıdemleri Farklı Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğrenme- Öğretme Sürecini Düzenleme Biçimlerinin Karşılaştırılması. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 5(5), 637-666.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325 sayfasından 16.05.2019 tarihinde ulaşılmıştır, s.10.

Pekdağ, M., Azizoğlu, N., Topal, F., Ağalar, A., & Oran, E. (2013). Kimya bilgilerini günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyine akademik başarının etkisi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 21(4), 1275-1286.

Yalçın, P., Yalçın, S., Akar, M.S., & Sağırlı, M. (2018). Gerçek Yaşam İçerikli Öğretim Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Astronomi ve Elektrik Konularını Günlük Yaşamla İlişkilendirmelerine Etkisi. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 8(2), 229-252.

MAKALE ADI	KİM?	NE ZAMAN?	NİÇİN?	NASIL?			NE? (SONUÇ)
				ÖRNEKLEM	ARAÇ	ANALİZ	
İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersinde Öğrendikleri Biyoloji Bilgilerini Günlük Yaşam ile İlişkilendirme Düzeylerini Ölçmeye Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması	Şirin İlkörücü Göçmençelebi , Muhlis Özkan	2010	Programda yer alan bilgilerin günlük yaşama ne derece aktarabildiğini tespit etmeyi amaçlayan ölçüm aracı oluşturabilmek	2005-2006 güz dönemi Bursa ili Osmangazi ilçesi 3 merkez 3 çevre mahalleden tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 6 ilköğretim okulunun rastgele seçilen 357 öğrencisi	Bilgileri Günlük yaşamla ilişkilendirme ölçeği 1 ve Bilgileri Günlük yaşamla ilişkilendirme ölçeği 2	Madde analizi	Ölçek 1 için madde ayırt edicilik gücü 0.43, madde güçlüğü 0.60 Ölçek 2 için madde ayırt edicilik gücü 0.43, madde güçlüğü 0.65, Cronbach alfa güvenirlik sayısı ölçek 1 için 0.80, ölçek 2 için 0.82 bulumuş.
İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersinde Öğrendikleri Biyoloji Bilgilerini Günlük Yaşam ile İlişkilendirme Düzeylerinin Başarıya Etkisi 4	Şirin İlkörücü Göçmençelebi , Muhlis Özkan	2009	6. sınıf fen bilgisi dersinde yer alan biyoloji ile ilgili olan çevre, bitki, vücudumuzu oluşturan sistemlere yönelik konularda öğrencilerin edindikleri bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyleriyle bu konulardaki başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin tespit edilmeye çalışılması	2005-2006 güz dönemi Bursa ili Osmangazi ilçesi 3 merkez 3 çevre mahalleden tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 6 ilköğretim okulunun rastgele seçilen 340 öğrencisi	Bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirme ölçeği ve başarı testleri	Pearson Korlasyon Testi, varyans analizi, Çoklu karşılaş-tırma testleri (Turkey HSD ve Scheffe)	Bilgilerini günlük yaşamla yüksek düzeyende ilişkilendiren öğrencilerin başarı düzeyi, Bilgilerini günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyi orta ve düşük olan öğrencilerin başarı düzeyinden yüksek olduğu tespit edilmiş
Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Fen Konularını Günlük Yaşamla İlişkilendirme Becerileri Arasındaki İlişki	Şahin Bodur, Çiğdem Şahin	2017	Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin fen konularını günlük yaşamla ilişkilendirme durumları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.	Giresun merkez, ilçe ve köylerinde bulunan okullar arasından rasgele örnekleme yoluyla belirlenen 5 ortaokulda 7. sınıfta öğrenim gören toplam 243 öğrenci oluşturmuştur.	Günlük Yaşamla İlişkilendirme Testi (GÜYİT) ve Kolb'un Öğren-me Stilleri Envanteri-III	Microsoft Excel programında doğru yanıta 1 puan, yanlış ve bilmiyorum yanıtlarına 0 puan verilerek kodlanmıştır. KÖSE III'te bulunan soruların cevapları sırasıyla Somut Yaşantı (SY), Yansıtıcı Gözlem (YG), Soyut Kavramsallaştırma (SK), Aktif Yaşantı (AY) şeklinde yapılmış	Öğrenme stilleri ile bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirme durumları arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiş
MAKALE ADI	KİM?	NE ZAMAN?	NİÇİN?	NASIL?			NE? (SONUÇ)
				ÖRNEKLEM	ARAÇ	ANALİZ	
Bilimsel Yayınları Takip Eden ve Teknoloji Kullanan İlköğretim Öğrencilerinin Fen Dersinde Öğrendiklerini Günlük Yaşamla İlişkilendirme Düzeyleri Bakımından Karşılaştırılması	Şirin İlkörücü Göçmençelebi Muhlis Özkan	2011	Bu araştırmada, bilimsel içerikli yayınları takip eden ve teknoloji kullanan öğrenciler ile kullanmayanlar arasında, Fen Bilgisi dersinde öğrendiklerini günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyleri bakımından fark olup olmadığı belirlemek	Bursa ili Osmangazi ilçesi 3 merkez 3 çevre mahalleden tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 6 ilköğretim okulunun rastgele seçilen 357 öğrencisi	İki ölçek ile olgusal nitelikte verileri tespite yönelik maddelerin yer aldığı bir anketten yararlanılmıştır.	Veriler, betimsel istatistik ve t- testi ile analiz edilmiştir.	Bilimsel içerikli dergi, gazete okuyan ve televizyon programı seyredenler ile bilgisayara sahip olanların, bilgilerini günlük yaşamla ilişkilendirme düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
Kimya Bilgilerini Günlük Yaşamla İlişkilendirme Düzeyine Akademik Başarının Etkisi	Bülent Pekdağ, Nursen Azizoğlu, Fatma Topal, Ayça Ağalar, Emine Oran	2013	Üniversite öğrencilerinin edindikleri kimya bilgilerini günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyinin ne olduğunu ve bu düzeye akademik başarının etkisinin olup olmadığını belirlemek	Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 2010-2011 öğretim yılında Genel Kimya dersi almış biyoloji, fizik, kimya ve fen bilgisi öğretmenliği programlarında okuyan 143 üniversite öğrencisi	Pilot çalışma ile geçerliliği-güvenirliği sağlanmış 60 sorudan oluşan çoktan seçmeli bir test	SPSS 19.0 paket programı kullanılmıştır. Çözümlemeler için hem betimsel hem de çıkarımsal istatistiksel çalışmalar yapılmış	Akademik başarının kimya bilgilerini günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyine istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

MAKALE ADI	KİM?	NE ZAMAN?	NİÇİN?	NASIL?			NE? (SONUÇ)
				ÖRNEKLEM	ARAÇ	ANALİZ	
Gerçek Yaşam İçerikli Öğretim Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Astronomi ve Elektrik Konularını Günlük Yaşamla İlişkilendirmelerine Etkisi	Paşa Yalçın, Sema Altun Yalçın, M. Said Akar, Meryen Özturan Sağ	2017-2018	Gerçek yaşam içerikli öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının astronomi ve elektrik öğrenme alanları ile günlük yaşamı ilişkilendirebilme düzeylerine etkisinin incelenmesi	Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören toplam 30 dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır	Açık uçlu anketler	Açık uçlu anketlerden elde edilen nitel veriler betimsel analize tabi tutulmuştur.	Elektrik ve astronomi öğrenme alanlarında gerçek yaşam uygulamalarının kullanılmasının öğretmen adaylarının bu öğrenme alanlarını günlük yaşamla ilişkilendirme düzeylerinin yaklaşık iki katına çıktığı saptanmıştır.
Derinleştirme Aşamasına Yönelik Geliştirilen Kılavuzun Öğrencilerin Kavramları Günlük Yaşamla İlişkilendirebilmelerine Etkisi	Sibel Er Nas, Salih Çepni	2016	"Madde ve Isı" ünitesindeki kavramların günlük hayata transfer edilmesinde derinleştirme aşamasına uygun öğrenci ihtiyaçlarına yönelik kılavuz hazırlamak ve bu kılavuzun öğrencilerin kavramları günlük yaşamla ilişkilendirebilmelerine yönelik etkisini araştırmak	Aynı okulun iki ayrı şubenin altıncı sınıfında öğrenim gören 67 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışma kapsamında rastgele olarak 6F sınıfı deney ve 6D sınıfı kontrol grubu olarak belirlenmiştir.	Madde ve Isı Ünitesi Bilgileri Günlük Yaşamla İlişkilendirme Testi (MIGİT)	SPSS paket programı, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, Mann Whitney U-Testi	Öğrencilerin günlük yaşamalarında karşı karşıya kaldıkları örneklere yer verilerek hazırlanan kılavuzun öğrencilerin öğrendikleri kavramları günlük yaşamlarıyla ilişkilendirmelerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır.
MAKALE ADI	KİM?	NE ZAMAN?	NİÇİN?	NASIL?			NE? (SONUÇ)
				ÖRNEKLEM	ARAÇ	ANALİZ	
Kimya Konularının Günlük Yaşam Konsepti Çerçevesinde Değerlendirilmesi	Canan Koçak, Ayşen Seda Önen	2012	Ortaöğretim 9. Sınıf öğrencilerinin Kimyasal değişimler ünitesi ile ilgili temel kimya bilgilerinin günlük yaşam kimyası konulu 5E modeline göre tasarlanmış alternatif etkinliklerle değerlendirilmesi ve bu etkinliklerin öğrencilerin kimya dersine yönelik motivasyonlarına, günlük yaşam kimyasına yönelik tutumlarına ve kimya başarılarına etkisinin incelemesi	Ankara il merkezindeki Anadolu, Genel, Meslek Lisesinden seçilmiş 9. Sınıf öğrencileri. Pilot uygulama bölümünde 426 öğrenci katılırken asıl uygulama bölümüne 145 öğrenci katılmıştır.	Günlük Yaşam Kimyası Tutum Ölçeği, Kimya Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği, Başarı Testi, Yapılandırılmış Grid	Kolmogorov Simirnov Testi, ANCOVA Analizi, Cronbach Alpha güvenilirlik kat sayısı	5E modeline göre gerçekleştirilen günlük yaşam kimyası konulu etkinlikler aracılığıyla, öğrencilerin günlük yaşam kimyasına yönelik olumlu tutumlar geliştirmeleri, beraberinde de kimya dersine yönelik motivasyonlarında olumlu artışlar ve başarılarında artışlar gözlemlenmiştir.
Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersine Dönük Kavramları Günlük Hayatla İlişkilendirme Durumları	Büşra Buyruk, Özgen Korkmaz	2016	Öğrencilerin "iş, fiziksel değişim, kimyasal değişim, genleşme ve büzülme" kavramlarını günlük hayatta kullanma durumlarını metafor yoluyla ortaya çıkarmak	Elverişli/uygun örnekleme yöntemiyle seçilen ve 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Merzifon'da bir ortaokulda 7. sınıf seviyesinde öğrenim gören 51 erkek 50 kız toplam 101 öğrenci	İş, günlük hayatta gibidir; çünkü …" gibi açık uçlu cümlelerin tamamlatıldığı bir form	İçerik analizi	"İş, fiziksel değişim, kimyasal değişim, genleşme, büzülme" kavramlarını günlük hayatla ilişkilendirememelerinin yanı sıra bu kavramların bilimsel anlamlarını bilme konusunda eksik oldukları ve bazı kavramlara ilişkin yanılgılara sahip oldukları görülmüştür.
Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının "Özel Öğretim Yöntemleri" Dersindeki Yaşam Temelli Öğretim Uygulamaları	Nail İlhan, Yakup Doğan, Özge Çiçek	2015	Fen bilimleri öğretmen adaylarının "Özel Öğretim Yöntemleri-I" dersinde Yaşam Temelli Öğretim (YTÖ) uygulamalarını gerçekleştirme durumlarının incelenmesi	Bir devlet üniversitesinde fen bilgisi öğretmenliği "Özel Öğretim Yöntemleri-I" dersini alan 12 öğretmen adayı oluşturmaktadır.	Mülakat, gözlem, doküman incelemesi	Betimsel analiz	Öğretmen adaylarının YTÖ sürecinde bağlam ve kavramları ilişkilendirme kısımlarında ve günlük hayatla ilişkili sorular hazırlamada zorlandıkları ortaya çıkmıştır.
Mesleki Kıdemleri Farklı Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğrenme- Öğretme Sürecini Düzenleme Biçimlerinin Karşılaştırılması	İzzet Lal, Mediha Sarı	2015	Mesleki kıdemleri farklı fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecini düzenleme biçimlerinin incelenmesi	Aksaray il merkezinde benzer özelliklere sahip devlet okullarında görevli, 9 fen bilimleri öğretmeni	Gözlem ve görüşme	Betimsel analiz	Kıdemi yüksek olan öğretmenlerin sınıflarında öğrencilerin derse daha az katıldıkları gözlenmiştir. Günlük yaşamla ilişkilendirme 1-10 yıl arası; ana ve yan noktaları vurgulama 11-20 yıl arası; ara özetler yapma ise 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerin derslerinde eksik bıraktıkları noktalar olduğu görülmüştür.

Millî Eğitim İstatistikleri Işığında 2013-2014 ve 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılları Arası Spor Liselerinin Durumunun İncelenmesi

M. Enes Işıkgöz[a1], Çetin Yaman[b] Melike Esentaş[c]

[a]*Mardin Artuklu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Mardin 47200, Türkiye*
[b]*Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Sakarya 54050, Türkiye*
[c]*Manisa Celal Bayar Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Manisa 45140, Türkiye*

Öz

Bu çalışmanın amacı, 2013-2014 ve 2017-2018 eğitim öğretim yılları arası resmi milli eğitim istatistik verileri ışığında spor liselerinin durumunun niceliksel olarak incelenmesidir. Çalışmada, nitel araştırma desenlerinden olan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın dokümanlarını MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı tarafından yayımlanan; 2013-2014, 2014-2015, 2015-2016, 2016-2017 ve 2017-2018 eğitim öğretim yıllarına ait son beş yılın resmi milli eğitim istatistik raporları oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda; beş yıllık süreçte spor liselerinin sayısında %45,10'luk, derslik sayısında ise %122,00' lik bir artış sağlandığı görülmüştür. Okul ve derslik sayısındaki artışa paralel olarak beş yıllık süreçte öğrenci ve öğretmen sayısında da önemli bir artış gözlenmiş, 2013-2014 eğitim öğretim yılında spor liselerinde 8572 olan öğrenci sayısı, 2017-2018 eğitim öğretim yılında 14812' ye, 2013-2014 eğitim öğretim yılında 511 olan öğretmen sayısı, 2017-2018 eğitim öğretim yılında 1134' e yükseldiği tespit edilmiştir. Çalışmada ayrıca, 2013-2014 ile 2017-2018 eğitim öğretim yılları arasında yükseköğretime geçişte öğrencilerin daha çok önlisans programlarına yerleştikleri saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler:
Milli Eğitim, Resmi İstatistikler, Spor liseleri

1. Giriş

Dünyada yaşanan önemli toplumsal değişim ve dönüşümler ülkelerin eğitim sistemlerine de yansımaktadır. Bu kapsamda eğitim sisteminde çağın gereklerine uygun olarak reformlar yapılmakta, sürekli bir iyileştirme hareketi izlenerek diğer toplumsal sistemlerin dinamikleri ile entegrasyonu sağlanmaya çalışılmaktadır. Ülkemizde de son yıllarda eğitim sisteminde önemli değişimler meydana gelmiş ve halen sürmektedir. Bu değişimleri teknik olarak zorunlu eğitim süresi, öğretmen yetiştirme sistemi, mesleki ve teknik eğitim, öğretim programlarının yenilenmesi, ortaöğretim ve yükseköğretime geçiş sınavları, okul süreleri, okul ve program çeşitliliği vb. alanlarda görmekteyiz. 1997 yılında kesintisiz zorunlu eğitim 8 yıla çıkarılırken, 2012 yılında değişikliğe gidilerek 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim yerine, 12 yıllık zorunlu kademeli (4+4+4 sistemi) eğitim sistemi getirilmiştir. Bu sistemde 12 yıllık süre üç kademeye ayrılarak birinci kademe 4 yıl süreli ilkokul (1. 2. 3.ve 4. sınıf), ikinci kademe 4 yıl süreli ortaokul (5. 6. 7. ve 8. sınıf) ve üçüncü kademe 4 yıl süreli lise (9. 10. 11. ve 12. Sınıf) olarak düzenlenmiştir. Bu düzenleme ile birlikte ortaöğretim zorunlu eğitim kapsamına alınmıştır.

Ortaöğretimde bu düzenleme öncesinde gerek müfredatta 2005 yılında başlatılan yenileme çalışmaları, 2005-2006 öğretim yılından itibaren liselerin 3 yıldan 4 yıla çıkarılması, 2008 yılında okul çeşitliliğini azaltılması ve program çeşitliliğini artırılması amacıyla bazı lise türlerinin birleştirilmesi, 2010 yılında başlatılan ve 2013-2014 eğitim öğretim yılı sonu itibarı ile genel liselerin Anadolu liselerine dönüştürülmesi gibi çalışmaların olduğu görülmektedir.

[1] Sorumlu yazar adresi: Mardin Artuklu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Mardin Türkiye
e-mail:pdgenes@artuklu.edu.tr

Bu çalışmalar kapsamında spor liselerinde de bir takım değişiklikler söz konusudur. 2004-2005 eğitim-öğretim yılında ülke çapında 4 okul ile eğitim öğretime başlayan spor liselerinin sayısının, 2009-2010 eğitim öğretim yılında 22' ye çıktığı görülmektedir. MEB'in 2008'de almış olduğu karar doğrultusunda (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2008), okul çeşitliliğini azaltmak ve program çeşitliliğini artırmak amacıyla spor liselerinin güzel sanatlar liseleri ile birleştirildiği, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında 22 spor lisesinin yanında 3 güzel sanatlar ve spor lisesinin daha eğitim öğretime başladığı, 2010-2011 eğitim öğretim yılında ise müstakil spor liselerinin sonlandırıldığı, ülke çapında 89 güzel sanatlar ve spor liseleri ile eğitimine devam ettiği görülmektedir (MEB, 2015). 2012-2013 eğitim-öğretim yılı itibariyle sayısı 91 olan Anadolu güzel sanatlar ve spor liselerinin, bakanlığın yeniden yapılandırılması sürecinde ve 18. Milli Eğitim Şurasında alınan tavsiye kararı doğrultusunda (MEB, 2010) yeniden yapılandırılarak, spor liseleri ve güzel sanatlar liseleri adı altında yeniden iki ayrı okul türüne dönüştürüldükleri, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı itibariyle 51 müstakil spor lisesi ile eğitim ve öğretime devam ettikleri görülmektedir. Günümüze kadar spor liselerinin sayısı artmış, 2017-2018 eğitim öğretim yılı itibarı ile 76'ya yükselmiştir.

Spor liselerinin amacı, Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde, öğrencilere beden eğitimi ve spor alanında temel bilgi ve beceriler kazandırmak, beden eğitimi ve spor alanında nitelikli insan yetiştirilmesine kaynaklık etmek olarak belirlenmiştir (MEB, 2013). Her örgütte olduğu gibi okul örgütlerinin de belirlenen amaçlarına ulaşmasında insan ve madde kaynaklarının nicelik ve niteliği önemli bir yer tutmaktadır. Okulların insan kaynağı; temel girdi ve çıktı olarak öğrenciler, eğitim iş görenleri ve veliler, madde kaynakları ise okul ve derslik sayısı, teknolojik donanımlar vb. maddi öğelerdir.

Bu çalışmada da 2004-2005 eğitim öğretim yılında okullarımız arasına giren spor liselerinin son beş yıllık durumunun nicel veriler ışığında incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla MEB'in 2007 yılından günümüze kadar her yıl yayımladığı resmi istatistiklerden yararlanılmıştır. En son 07.09.2018'de 2017-2018 eğitim öğretim yılı resmi istatistikler yayımlanmış olup, 2018-2019 eğitim öğretim yılı istatistikleri henüz yayımlanmamıştır. Bakanlık tarafından yayımlanan resmi istatistiklerin; örgün eğitim; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını kapsadığını ancak yükseköğretim istatistiklerinin MEB'den bağımsız olarak Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tarafından yayınlandığı belirtilerek, istatistiklerin; eğitim kademesi, istatistiki bölge birimleri sınıflandırması ve yerleşim yeri düzeyinde okul, öğrenci, öğretmen, mezun ve yeni kayıt öğrenci sayılarını ve uluslararası karşılaştırmalar yapılabilmesi amacıyla bazı eğitim göstergeleri ile eğitim bütçesi ve eğitim yatırımlarını kapsadığı ifade edilmiştir (MEB, 2018).

Çalışma son beş yıllık (2013-2014/2017-2018) resmi istatistik verilerindeki resmi spor liselerinin okul, derslik, öğrenci, öğretmen ve yükseköğretime geçiş verileri ile sınırlıdır. Özel spor liselerine ait veriler kapsam dışında bırakılmıştır. Çalışmada başlangıç sınırı olarak 2013-2014 eğitim öğretim yılının baz alınmasının nedeni ise spor liselerinin en son müstakil olarak 2013-2014 eğitim öğretim yılından eğitim öğretim vermeye başlamışıdır. Bu kapsamda Spor liseleri açısından son beş yıllık resmi istatistik verileri derlenerek analiz edilmiş ve tablolaştırılmıştır. Çalışmanın Spor liselerinin son beş yıllık durumunu nicel yönden ortaya koyması açısından alanla ilgili kişi ve kurumlara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. Yöntem

2013-2014 ve 2017-2018 eğitim öğretim yılları arası beş yıllık millî eğitim istatistik verileri ışığında spor liselerinin durumunun incelendiği bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden olan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Doküman incelemesi, bir araştırma problemi hakkında belirli zaman dilimi içerisinde üretilen dokümanlar ya da ilgili konuda birden fazla kaynak tarafından ve değişik aralıklarla üretilmiş dokümanların geniş bir zaman dilimine dayalı analizini olanaklı kılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2000).

Araştırmanın dokümanlarını; Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı tarafından yayımlanan (http://sgb.meb.gov.tr/www/dokumanlar/icerik/30) 2013-2014, 2014-2015, 2015-2016, 2016-2017 ve 2017-2018 eğitim öğretim yıllarına ait son beş yılın resmi milli eğitim istatistik raporları oluşturmaktadır. 2018 yılı yükseköğretime kurumları sınavı (YKS)' na ait veriler resmi istatistik raporunda bulunmadığında sadece bu yıla ait YKS verileri için YÖK'ün yayımlamış olduğu yükseköğretime geçiş istatistik raporlarından (https://istatistik.yok.gov.tr/) yararlanılmıştır.

MEB tarafından yıllık olarak yayımlanan resmi eğitim istatistikleri; örgün okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretime ilişkin eğitim kademesi, istatistiki bölge birimleri sınıflandırması ve yerleşim yeri düzeyinde okul, öğrenci, öğretmen, mezun ve yeni kayıt öğrenci sayıları, uluslararası karşılaştırmalar yapılabilmesi

amacıyla bazı eğitim göstergeleri ile eğitim bütçesi ve eğitim yatırımlarını kapsamaktadır. Bu çalışmada ise sadece ortaöğretim genel müdürlüğüne bağlı resmi spor liselerine ait son beş eğitim öğretim yılının istatistiki verileri değerlendirilmiş, özel spor liselerine ait veriler değerlendirme dışı bırakılmıştır. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiki teknikleri (sayı ve yüzde) kullanılmış, bazı verilerin 5 yıllık artış/azalış oranları hesaplanmıştır.

3. Bulgular

Tablo 1. 2013-2014 ve 2017-2018 eğitim öğretim yılları arası resmi spor liselerinin ve dersliklerinin yıllara göre sayısı artış oranları

Eğitim Öğretim Yılı	Toplam Okul Sayısı	Beş yıllık okul artış oranı (%)	Toplam Derslik Sayısı	Beş yıllık artış oranı (%)
2017-2018	74	45,10	777	122,00
2016-2017	68	33,33	665	90,00
2015-2016	57	11,76	411	17,43
2014-2015	55	7,84	430	22,86
2013-2014	51	-	350	-

Tablo 1 verileri incelendiğinde; beş yıllık süreçte bir önceki yıla göre spor liselerinin sayısında bir artışın olduğu, 2013-2014 eğitim öğretim yılında ülke çapında toplam 51 resmi spor lisesi mevcut iken bu sayının 2017-2018 eğitim öğretim yılında 74' e yükseldiği görülmektedir. Beş yıllık süreçte okul sayısında %45,10'luk bir artış sağlanmıştır. Bir önceki yıla göre spor liselerinin sayısında en fazla artışın 2016-2017 eğitim öğretim yılında (%21,57) gerçekleşmiştir.

Spor liselerinin beş yıllık süreçteki derslik sayısına bakıldığında ise 2013-2014 eğitim öğretim yılında 350 olan derslik sayısı 2017-2018 eğitim öğretim yılında %122,00' lik bir artışla 777' ye ulaşmıştır. Bir önceki eğitim öğretim yılına göre en fazla derslik sayısındaki artışın ise %72,57 ile 2016-2017 eğitim öğretim yılında gerçekleşmiştir. Dikkati çeken bir diğer bulgu ise 2015-2016 eğitim öğretim yılında bir önceki yıla göre derslik sayısında bir düşüşün (%5,43) olduğudur.

Tablo 2. 2013-2014 ve 2017-2018 eğitim öğretim yılları arası resmi spor liselerinde öğrenim gören öğrencilerin yıllara göre dağılımları ve artış oranları

Eğitim Öğretim Yılı	Erkek		Kadın		Toplam	Beş yıllık artış oranı (%)
	n	**%**	**n**	**%**		
2017-2018	1.0685	72,14	4127	27,86	14.812	72,80
2016-2017	8.928	71,14	3622	28,86	12.550	46,41
2015-2016	7.714	70,91	3165	29,09	10.879	26,91
2014-2015	6.804	70,97	2783	29,03	9.587	11,84
2013-2014	6.034	70,39	2538	29,61	8.572	--
Toplam	40165	71,21	16235	28,79	56400	--

Tablo 2 incelendiğinde; son beş yıl içerisinde spor liselerinde öğrenim gören öğrencilerin sayılarında kademeli bir artışın olduğu gözlenmektedir. 2013-2014 eğitim öğretim yılında spor liselerinde 6034 erkek ve 2538 kadın öğrenci olmak üzere toplam 8572 öğrencinin öğrenim gördüğü belirlenmiştir. Bu sayının 2017-2018 eğitim öğretim yılında %72,80'lik bir artışla 14812' ye (Erkek: 10685; Kız: 4127) yükseldiği görülmektedir. Öğrencilerin cinsiyet dağılımına bakıldığında erkek öğrencilerin (%71,21) kız öğrencilere (%28,79) göre yaklaşık 2,5 kat fazla olduğu tespit edilmiştir. Bir önceki eğitim öğretim yılına göre toplam öğrenci sayısındaki artışın %26,39 ile 2017-2018 eğitim öğretim yılında gerçekleştiği saptanmıştır.

Tablo 3. 2013-2014 ve 2017-2018 eğitim öğretim yılları arası resmi spor liselerinde görev yapan öğretmenlerin yıllara göre dağılımları ve artış oranları

Eğitim Öğretim Yılı	Erkek		Kadın		Toplam	Beş yıllık artış oranı (%)
	n	**%**	**n**	**%**		
2017-2018	713	62,87	421	37,13	1.134	121,92
2016-2017	625	64,63	342	35,37	967	89,24
2015-2016	445	65,63	233	34,37	678	32,68
2014-2015	419	67,26	204	32,74	623	21,92
2013-2014	353	69,08	158	30,92	511	0,00

Tablo 3 verilerine bakıldığında; son beş yıl içerisinde spor liselerinde görev yapan toplam öğretmen sayılarında kademeli bir artış gözlenmektedir. 2013-2014 eğitim öğretim yılında 353 erkek ve 158 kadın öğretmen olmak üzere toplam 511 olan öğretmen sayısı, 2017-2018 eğitim öğretim yılında 713 erkek ve 421 kadın öğretmen olmak üzere toplam 1134' e çıkarak %121,92' lik bir artışın olduğu görülmektedir. Bir önceki yıla göre en fazla öğretmen artışının 2016-2017 eğitim öğretim yılında (%56,56), en az artışın ise 2015-2016 eğitim öğretim yılında (%10,76) gerçekleştiği saptanmıştır. Cinsiyete göre öğretmenlerin dağılımına bakıldığında, en fazla erkek öğretmenlerin yer aldığı görülmektedir.

Tablo 4. 2013-2014 ve 2017-2018 eğitim öğretim yılları arası resmi spor liselerinden son sınıf düzeyinde ÖSYS/YKS' ya başvuran ve yükseköğretim programlarına yerleşen öğrenci sayıları

Yıl	Başvuran Öğrenci Sayısı	Lisans		Önlisans		Açıköğretim		Toplam	
		n	%	n	%	n	%	n	%
2018 YKS*	2.431	19	0,78	93	3,83	10	0,41	122	5,02
2017 ÖSYS	2.031	8	0,39	57	2,81	8	0,39	73	3,59
2016 ÖSYS	1.881	20	1,06	59	3,14	8	0,43	87	4,63
2015 ÖSYS	1.687	22	1,30	50	2,96	10	0,59	82	4,86
2014 ÖSYS	1.608	20	1,24	43	2,67	15	0,93	78	4,85

*2018 yılı verileri yükseköğretim geçiş istatistiklerinden alınmıştır (https://istatistik.yok.gov.tr/)

Tablo 4 incelendiğinde; spor liselerinde son sınıf düzeyinde yükseköğretim kurumları sınavı (YKS) ve öğrenci seçme ve yerleştirme sistemi (ÖSYS) sınavlarına başvuran öğrencilerin sayısında yıllar itibarı ile artış olduğu görülmektedir. Son sınıf düzeyinde 2014 ÖSYS' ye başvuran öğrenci sayısı 1.608 iken bu sayı 2018 YKS'da 2.431' e yükselmiştir. 5 yıllık artışın yaklaşık %50 civarında olduğu görülmektedir. Başvuru sayısına göre öğrencilerin en çok 2018 yılında (%5,02), en az ise 2017 yılında (%3,59) herhangi bir yükseköğretim programına (önlisans, lisans ve açıköğretim) yerleştikleri görülmüştür.

Yükseköğretim programlarına yerleşen öğrencilerin dağılımına bakıldığında ise lisans düzeyinde en çok 2015 yılında (%1,30), en az 2017 yılında (%0,39), önlisans düzeyinde en çok 2018 yılında (%3,83), en az 2014 yılında (%2,67), açıköğretim programlarına ise en çok 2018 yılında (%5,02), en az 2017 yılında (%0,39) öğrencilerin yükseköğretim programlarına yerleştikleri saptanmıştır. 2014-2018 yılları arası 5 yıllık dağılım incelendiğinde, öğrencilerin daha çok önlisans programlarına yerleştikleri görülmektedir.

Tablo 5. 2013-2014 ve 2017-2018 eğitim öğretim yılları arası resmi spor liselerinden mezun olup daha önce herhangi bir yükseköğretim programına yerleşmemiş olanlardan ÖSYS/YKS' ya başvuran ve yükseköğretim programlarına yerleşen öğrenci sayıları

Yıl	**Başvuran Öğrenci Sayısı**	**Lisans**		**Önlisans**		**Açıköğretim**		**Toplam**	
		n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
2018 YKS*	1.645	32	1,95	206	12,52	50	3,04	288	17,51
2017 ÖSYS	1.430	29	2,03	125	8,74	26	1,82	180	12,59
2016 ÖSYS	1.209	21	1,74	121	10,01	29	2,40	171	14,14
2015 ÖSYS	1.013	33	3,26	97	9,58	47	4,64	177	17,47
2014 ÖSYS	377	3	0,80	32	8,49	12	3,18	47	12,47

*2018 yılı verileri yükseköğretim geçiş istatistiklerinden alınmıştır (https://istatistik.yok.gov.tr/)

Tablo 5' de 2013-2014 ve 2017-2018 eğitim öğretim yılları arası resmi spor liselerinden mezun olup daha önce herhangi bir yükseköğretim programına yerleşmemiş olan öğrencilerin ÖSYS/YKS' ya başvuru ve yükseköğretim programlarına yerleşme sayıları verilmiştir. 2014 ÖSYS' ye başvuran mezun öğrenci sayısı 377 iken bu sayı 2018 YKS'de 1.645' e yükselmiştir. Başvuru sayısına göre mezun öğrencilerin en çok 2018 yılında (n=288; %17,51), en az ise 2014 yılında (n=47; %12,47) yükseköğretim programlarına yerleştikleri görülmektedir.

Yükseköğretim programlarına yerleşen öğrencilerin dağılımına bakıldığında ise lisans düzeyinde en çok 2015 yılında (%3,26), en az 2014 yılında (%0,80), önlisans düzeyinde en çok 2018 yılında (%12,52), en az

2014 yılında (%8,49), açıköğretim programlarına ise en çok 2015 yılında (%4,64), en az 2017 yılında (%1,82) öğrencilerin yükseköğretim programlarına yerleştikleri, 2014-2018 yılları arası 5 yıllık dağılım incelendiğinde mezun öğrencilerin de daha çok önlisans programlarına yerleştikleri görülmektedir.

4. Tartışma ve Sonuç

Millî Eğitim Bakanlığının yayımladığı resmi eğitim istatistikleri ışığında 2013-2014 ve 2017-2018 eğitim öğretim yılları arası 5 yıllık perspektifte spor liselerinin durumunun niceliksel olarak analiz edildiği bu çalışmada ulaşılan sonuçlar şunlardır;

Ülkemizdeki okullaşma oranına paralel olarak beş yıllık süreçte bir önceki yıla göre spor liselerinin sayısında bir artışın olduğu, 2013-2014 eğitim öğretim yılında 51 olan spor lisesi sayısı 2017-2018 eğitim öğretim yılında 74' e yükselerek beş yıllık süreçte %45,10'luk bir artış sağlanmıştır. Okullaşma oranında artış en çok 2016-2017 eğitim öğretim yılında gerçekleşmiştir. Okullaşma oranı ile birlikte derslik sayılarında da kayda değer artışın olduğu, 2013-2014 eğitim öğretim yılında 350 olan derslik sayısı 2017-2018 eğitim öğretim yılında %122,00' lik bir artışla 777' ye ulaşmıştır. Yine derslik sayısındaki en fazla artışın 2016-2017 eğitim öğretim yılında gerçekleştiği görülmüştür.

Okul ve derslik sayısındaki artışa paralel olarak 2013-2014 ile 2017-2018 eğitim öğretim yılları arası beş yıllık süreçte öğrenci sayısında da önemli bir artış olduğu görülmektedir. 2013-2014 eğitim öğretim yılında spor liselerinde 6034 erkek ve 2538 kadın öğrenci olmak üzere toplam 8572 olan öğrenci sayısı, 2017-2018 eğitim öğretim yılında %72,80'lik bir artışla 10685 erkek ve 4127 kız olmak üzere toplam 14812' ye yükselmiştir. Bir önceki eğitim öğretim yılına göre toplam öğrenci sayısında en çok artışın 2017-2018 eğitim öğretim yılında gerçekleştiği saptanmıştır. Spor liselerine önemli oranla (yaklaşık 2,5 kat fazla) erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla yerleştikleri görülmüştür.

Spor liselerinde görev yapan toplam öğretmen sayılarında da kademeli bir artış gözlenmiştir. 2013-2014 eğitim öğretim yılında 353 erkek ve 158 kadın öğretmen olmak üzere toplam 511 olan öğretmen sayısı, 2017-2018 eğitim öğretim yılında 713 erkek ve 421 kadın öğretmen olmak üzere toplam 1134' e çıkarak 5 yıllık süreçte %121,92' lik bir artışın olduğu görülmüştür. Bir önceki yıla göre en fazla öğretmen artışının yine okul ve derslik sayısındaki artışa paralel olarak 2016-2017 eğitim öğretim yılında gerçekleşmiştir. Yıllar itibarı ile cinsiyete göre öğretmenlerin dağılımına bakıldığında, öğrencilerde olduğu gibi en fazla erkek öğretmenlerin yer aldığı görülmüştür. Son yıllarda bütçe içerisinde milli eğitime ayrılan pay gittikçe artmaktadır. 2014 yılında 55.704817610 TL olan MEB bütçesi 2018 yılında 92.528652000 TL' ye yükselmiştir (MEB, 2018). Bütçedeki artış haliyle okul ve derslik sayısı ile öğretmen atama sayısındaki artışa da yansımaktadır.

Çalışmanın bir diğer bulgusu 2013-2014 ile 2017-2018 eğitim öğretim yılları arası son sınıf düzeyinde ve daha önce mezun olup herhangi bir yükseköğretim programına yerleşmemiş olan öğrencilerin ÖSYS/YKS' ye başvuru sayıları yükseköğretim programlarına yerleşme oranlarıdır. Son sınıf düzeyinde 2014 ÖSYS' ye başvuran öğrenci sayısı 1.608 iken bu sayı 2018 YKS'da 2.431' e yükselerek yaklaşık %50 civarında bir artış olduğu görülmüştür. Sınavlara başvuru sayısına göre öğrencilerin en çok 2018 yılında, en az ise 2017 yılında herhangi bir yükseköğretim programına (önlisans, lisans ve açıköğretim) yerleştikleri, 5 yıllık dağılım incelendiğinde öğrencilerin daha çok önlisans programlarına yerleştikleri saptanmıştır.

2013-2014 ile 2017-2018 eğitim öğretim yılları arası resmi spor liselerinden mezun olup daha önce herhangi bir yükseköğretim programına yerleşmemiş mezun öğrencilerden; 2014 ÖSYS' ye başvuran sayısı 377 iken 2018 YKS'de 1.645' e yükselmiştir. Başvuru sayısına göre mezun öğrencilerin en çok 2018, en az ise 2014 yılında yükseköğretim programlarına yerleştikleri, 2014-2018 yılları arası 5 yıllık dağılım incelendiğinde, mezun öğrencilerin de daha çok önlisans programlarına yerleştikleri görülmüştür. Her yıl önceki yıla göre yükseköğretime geçiş sınavlarına başvuru artmaktadır. Okullaşmanın yükseldiği ve yükseköğretime ulaşmanın kolaylaştığı bir dönemde bu artış beklenti dâhilindedir. Ancak burada önlem alınması gereken nokta arz kısmıdır. Arz-talep dengesinin geliştirilmesi ve sürdürülebilir kılınması için adayların beklentileri ve gelecek projeksiyonları ile istihdam öngörüleri dikkate alınarak kontenjanlarda planlama yapılmalıdır (Arkan ve ark., 2018).

Bu çalışmada MEB resmi eğitim istatistikleri ışığında resmi spor liselerinin son beş yıllık durumu sadece niceliksel olarak betimlenmiştir. Çalışma; nicel verilerle birlikte nitel yönüyle de incelenebilir. Ayrıca çalışmadan elde edilen veriler, diğer Lise türlerinin nicel verileri ile karşılaştırılarak Spor liselerinin genel ortaöğretim içindeki yeri tartışılabilir.

Kaynakça

Arkan, A., Altunel, M. ve Emin M.N. (2018). Yükseköğretim kurumları sınavı yerleştirme sonuçları üzerine değerlendirme, SETA Perspektif, 211, 1-10.

http://sgb.meb.gov.tr/www/dokumanlar/icerik/30, Erişim Tarihi: 10.03.2019

https://istatistik.yok.gov.tr/, Erişim Tarihi: 20.04.2019

MEB (2008). Ortaöğretimde okul çeşitliliğinin azaltılması genelgesi. No: 2008/81.

MEB (2010). Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 18. Milli Eğitim Şurası kararları. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf, Erişim Tarihi: 20.04.2019

MEB (2013). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, Resmî Gazete Tarihi: 07.09.2013, Sayısı: 28758.

MEB (2015). Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, Türk eğitim sistemi ve ortaöğretim. Erişim: http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/13153013_TES_ve_ORTAYYRETYM_son10_2.pdf, Erişim Tarihi:10.04.2019

MEB (2018). Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2017-2018. http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=327, Erişim Tarihi:10.03.2019

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Gözden geçirilmiş 2. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

2018 Ortaokul Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programının Değerler Eğitimi Bağlamında İncelenmesi

M. Enes Işıkgöz[a1], Melike Esentaş[b]

[a]*Mardin Artuklu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Mardin 47200, Türkiye*
[b]*Manisa Celal Bayar Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Manisa 45140, Türkiye*

Öz

Bu çalışmanın amacı, ortaokul (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı kazanımlarında yer alan değerlerin sınıf seviyelerine, öğrenme ve alt öğrenme alanlarına göre dağılımını belirlemektir. Bu amaçla öğretim programında, öğrenme ve alt öğrenme alanlarına göre sınıf düzeyleri açısından kazanımlar içerisinde hangi değerlere ne kadar yer verildiği ve bu değerlerin programdaki ağırlığı belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma nitel araştırma olarak planlanmış ve araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda; ortaokul beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı kazanımları içerisinde 5.ve 6. sınıfta 21, 7. sınıfta 25 ve 8.sınıfa 29 olmak üzere toplam 96 değere yer verildiği görülmüştür. Programda tüm sınıf düzeyinde kazanımlar içerisinde en fazla; özdenetim, sorumluluk ve vatanseverlik değerlerine yer verildiği, tüm sınıflarda özdenetim değerinin yoğunlukta olduğu, hareket yetkinliği/hareket kavramları, ilkeleri ve ilgili hayat becerileri öğrenme alanı kazanımlarında en fazla değerlere yer verildiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler:
beden eğitimi ve spor, değerler eğitimi, ortaokul, öğretim programı

1. Giriş

Tarihten günümüze kadar bireylerin eğitilmesi olgusu toplumların odak noktası olmuştur. Toplumsal kalkınma, rekabet, barış, refah ve huzur kavramları ışığında ülkelerin eğitim sistemlerine önemli görevler yüklediği ve bu anlamda çağın dinamikleri doğrultusunda sürekli bir değişim ve iyileştirme hareketlerinin olduğu görülmektedir. Bilgi ve tenolojideki hızlı değişim ve dönüşümler, globalleşme, sosyo-ekonomik kırılmalar vb. küresel etkenlerle yarışabilecek donanımlı bireylerin yetiştirilmesi için gösterilen çabalar önemli maddi bulgular gösterse de yeterli görülmemektedir. Çağın gerekleri ile uyumlu olarak donanımlı yetişen bireylerin özellikle bu donanımlarının yanı sıra günümüz dünyasında ihtiyaç duyulan evrensel, milli ve manevi değerler ile bütünleşmiş ahlaklı, iyi insan ve iyi bir vatandaş olarak yetişmeleri beklenmektedir. Bu noktada ülkelerin eğitim politikaları ile şekillenen eğitim sistemleri içerisinde bir takım ahlaki ilke ve değerlere yer verilmektedir.

Ülkemiz eğitim sisteminin temel yasal dayanağı olan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda, Türk Milli Eğitiminin genel amaçları arasında fertleri, beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek olarak vurgulanmış ve Türk eğitim ve öğretim sisteminin bu genel amaçları gerçekleştirecek şekilde düzenleneceği belirlenmiştir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Bu kapsamda yapılan düzenlemelerden biri öğretim programlarındaki değişikliklerdir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2005 yılında başlatılan öğretim programında ki değişiklikler 2015-2016 eğitim öğretim

[1] Sorumlu yazar adresi: Mardin Artuklu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Mardin Türkiye
e-mail:pdgenes@artuklu.edu.tr

yılında tamamlanmıştır. 2016-2017 eğitim öğretim yılının başından bugüne kadar ise öğretim programlarındaki değişiklikler farklı bir boyut kazanarak 51 öğretim programında kapsamlı bir şekilde yenileme çalışması yapılmıştır. Daha önceki öğretim programlarında beceri kazandırmaya vurgu yapılırken, yeni öğretim programlarında daha ziyade milli ve manevi değerleri kazandırmaya vurgu yapılmıştır.

Öğretim programlarında bir toplumun geleceğinin; değerlerini benimsemiş ve bu değerleri sahip olduğu yetkinliklerle birleştirip hayata geçirmiş insanlara bağlı olduğunun altı çizilmiş, eğitim sistemindeki her bireye, uygun ahlaki kararlar alma ve bunları davranışlarında sergileme yeterliliği kazandırılmasının amaçlandığı bildirilmiştir. Eğitim sisteminin, sadece akademik açıdan başarılı, belirlenmiş bazı bilgi, beceri ve davranışları kazandıran bir yapı olmadığı belirtilerek öğretim programlarında bir takım "kök değerlere" yer verilmiştir. Bu kök değerler ise "adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik" olarak belirlenmiş, bu değerlerin öğrenme öğretme sürecinde, hem kendi başlarına hem ilişkili olduğu alt değerlerle hem de öteki kök değerlerle birlikte ele alınacağı vurgulanmıştır (MEB, 2017). Öğretim programlarında öğrencilere kazandırılması istenen bu kök değerlerin ilişkili olduğu tutum ve davranışlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilere kazandırılması hedeflenen değerler ile bu değerlere ilişkin tutum ve davranışlar

Değerler	Tutum ve Davranışlar
Adalet	Adil olma, eşit davranma, paylaşma
Dostluk	Diğerkâmlık, güven duyma, anlayışlı olma, dayanışma, sadık olma, vefalı olma, yardımlaşma
Dürüstlük	Açık ve anlaşılır olma, doğru sözlü olma, güvenilir olma, sözünde durma
Öz Denetim	Davranışlarını kontrol etme, davranışlarının sorumluluğunu üstlenme, öz güven sahibi olma, gerektiğinde özür dileme
Sabır	Azimli olma, tahammül etme, beklemeyi bilme
Saygı	Alçakgönüllü olma, başkalarına kendine davranılmasını istediği şekilde davranma, diğer insanların kişiliklerine değer verme, muhatabının konumunu, özelliklerini ve durumunu gözetme
Sevgi	Aile birliğine önem verme, fedakârlık yapma, güven duyma, merhametli olma, vefalı olma
Sorumluluk	Kendine, çevresine, vatanına, ailesine karşı sorumlu olma; sözünde durma, tutarlı ve güvenilir olma, davranışlarının sonuçlarını üstlenme
Vatanseverlik	Çalışkan olma, dayanışma, kurallara ve kanunlara uyma, sadık olma, tarihsel ve doğal mirasa duyarlı olma, toplumu önemseme
Yardımseverlik	Cömert olma, iş birliği yapma, merhametli olma, misafirperver olma, paylaşma

Öğretim programlarında değer eğitiminin bütün eğitimin nihai gayesi ve ruhu olduğu, ayrı bir müfredat veya konu/öğrenme alanı olarak görülmemesi gerektiği, bu bakımdan okullar ve öğretmenlerin değerleri müfredatların bütünleyici bir parçası olarak ele alması ve uygun yaklaşımları kullanarak öğrencilerine kazandırması, değerlerin yalnızca müfredatlarda yer alan lafızlar olmaktan çıkarılması, öğrencilere okul içinde ve dışında değerleri pratiğe dönüştürmeleri için uygun ve etkili fırsatlar sağlanması, değerlerin anlamlı ve kalıcı olması için öğrencilere kazanımların içerik boyutu (konu) ile ilişkilendirilerek ve konu anlatımından ziyade öğrencilerin akıl yürütme, sorgulama, araştırma, yorum yapma, bağlantı kurma ve değerlendirme becerilerini kullanabilecekleri drama, rol oynama vb. çalışmalarla aktarılması, öğrencilerin kendilerini güvende hissedecekleri, destekleyici, toplum bilincini geliştiren, karşılıklı sevgi ve saygıya dayanan bir sınıf ortamı oluşturulması, değerlerin aktarılmasının sadece sınıf veya okul ortamı ile sınırlı kalmaması, okul-aile iş birliğinin sağlanması gerekliliği vurgulanmıştır (MEB, 2017).

Günümüz dünyasında, akademik başarı kadar, çağdaş hayatın vazgeçilmezi hâline gelen, dürüstlük, saygılı olma, ahlaki değerlere uyma, rahat iletişim kurma, insan ilişkilerine özen gösterme, nezaket kurallarına uyma, inisiyatif kullanma, iş disiplini, temizlik, düzen vb. kavramlar da ön plana çıkmaktadır (Aydın ve Gürler, 2012). Dünya'da ve özellikle Türk toplumunda son yıllarda dini, toplumsal ve kültürel değerlerin zayıflaması ve yozlaşması her geçen gün daha fazla görünür hale gelmektedir (Ertit, 2015). Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) tarafından değerler eğitimi; "Çocukların ve gençlerin pozitif değerleri keşfedip geliştirmeleri ve kendi potansiyellerine göre ilerlemeleri için yürütülen eğitimsel gayretler" olarak tanımlanmaktadır (UNESCO, 2002). Değerler eğitimi, insan hayatını düzenleyen, insanların iletişim kurmalarına yardımcı olan, insan davranışlarına amaç, anlam ve sorumluluk yükleyen bir bilinç yüklenmesi sürecidir (Ulusoy ve Dilmaç, 2015). Günümüzde önemini arttıran değerler eğitimi, insani değerlerin özümsenmesidir (Uzun ve Köse, 2017). Çünkü değerler doğuştan getirilmeyip gözlem ve etkileşim sonucunda yaşayarak öğrenilirler (Bostrom,1999). Değerler öğretilebilir ve öğrenilebilir olgulardır. İnsan değerleri bilmiş olarak doğmamaktadır. Değerlerin değişik toplumlarda değişik şekiller alması ve farklı olarak değerlendirilmesi de onların sonradan öğrenilmiş olduğunu göstermektedir (Aydın, 2010). Bireyin ailesinde

temeli atılan değerler eğitiminin pekiştirilmesi, yeni değerlerin edinilmesi ve bu değerlerin birbiriyle uyumlu hale getirilmesi okul eğitimi sayesinde mümkün olmaktadır (Ryan ve Bohlin, 1999). Birey açısından değerler eğitiminin gerekliliği eğitimde bireyin bir bütün olarak ele alınması ihtiyacının doğal sonucudur. Birey bir makine veya robot değildir. Onun zekâsı ve bedensel yetenekleri kadar değer veren, nefret eden, kıskanan, tutku ile bağlanan vb. bir yönü daha vardır ki bireyin bu yönünü de eğitmedikçe dengeli bir kişilikten söz etmek zordur (Meydan, 2014).

Bugün değerler eğitimi, gelişmiş ülkelerin hemen hepsinde tartışılmaktadır. Değerler konusunda farklı düşünceler olsa da hemen hepsi de değerlerin yetişmekte olan nesillere aktarılması ve kazandırılması düşüncesindedir (Bolat, 2016). Günümüzde giderek yaygınlaşan şiddet, sorumsuzluk, saygısızlık, hırsızlık, dolandırıcılık, sigara ve alkol kullanımı, madde bağımlılığı, kurallara uymama, bencillik, argo kelimelerin kullanılması vb. gibi birtakım değerlerden yoksun olumsuz davranışlara engel olmak amacıyla, gençlere sevgi, saygı, sorumluluk, hoşgörü, duyarlılık, çalışkanlık gibi değerlerin kazandırılmasında değer öğretimi bir zorunluluk olarak görülmektedir (Aladağ, 2009). Okullardaki değerler eğitiminin amaçlarından biri, öğrencilerde sağlıklı, tutarlı ve dengeli bir kişilik oluşturmaktır. Diğer bir amacı ise her öğrenciyi hem ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamak, hem de iyi insan, iyi vatandaş olmalarını sağlamak için gerekli bilgi, beceri, tutum, davranış ve alışkanlıklar kazandırıp, onları kendi ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmektir (Aydın, 2010).

Eğitim sistemi içerisinde değerler eğitimine atf edilen öneme binaen literatürde değerler eğitiminin incelendiği genel çalışmaların (Çiftçi, 2017; Kaşkaya ve Duran, 2017; Aktepe ve Yalçınkaya, 2016; Güven, 2013; Balcı ve Yelken, 2013; Kaymakcan ve Meydan, 2011; Keskin, 2012; Gömleksiz ve Cüro, 2011; Bahçe, 2010; Aydın, 2010; Aktepe ve Yel, 2009; Akbaş, 2008; İşcan, 2007; Yıldırım ve Çalışkan, 2005) yanı sıra program niteliğinde ilkokul, ortaokul ve ortaöğretimde daha çok hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve tarih dersi öğretim programlarının değerler eğitimi bağlamında incelendiği çalışmaların (Yaşaroğlu, 2018; Değirmenci, 2018; Kafadar ve ark., 2018; Avcı ve Kayabaşı, 2018; Genç, 2018; Özdemir, 2017; Yıldırım, 2017; Kale, 2015; Keskin, 2015; Yaşaroğlu, 2015; Yaşaroğlu, 2013; Özen ve ark., 2013; Çekin, 2012; Merey ve ark., 2012; Keskin, 2008)' da olduğu görülmektedir. Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programlarının değerler eğitimi açısından incelenen çalışma olarak Sarıca (2018)'nın bir çalışmasının olduğu görülmektedir. Sarıca (2018), çalışmasında yenilenen ortaöğretim beden eğitimi ve spor dersi öğretim programını incelemiştir. Bu çalışma dışında gerek ilk ve ortaokul düzeyinde beden eğitimi ve spor dersi öğretim programının değerler eğitimi bağlamında değerlendirildiği çalışmalara rastlanılmamıştır. Bu açıdan bu çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı, ortaokul (5, 6, 7, ve 8. Sınıf) beden eğitimi ve spor dersi öğretim programındaki kazanımların değerler eğitimi açısından incelenmesidir. Bu kapsamda çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır;

1-Ortaokul beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı kazanımlarında yer alan değerlerin sınıf düzeyine göre dağılımı nasıldır?

2-Ortaokul beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı kazanımlarında yer alan değerlerin sınıf düzeylerine göre öğrenme ve alt öğrenme alanlarına göre dağılımı nasıldır?

2. Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlamak mümkündür (Yıldırım, 1999). Bu araştırmada ortaokul (5, 6, 7 ve 8.sınıf) beden eğitimi ve spor dersi öğretim programının değerler eğitimi bağlamında incelenmesi amaçladığından, araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi; araştırmaya konu olan olgu veya olgular ile ilgili kitap, dergi, gazete vb. yazılı ve görsel materyallerin derinlemesine incelenmesini kapsamaktadır. Eğitim alanında doküman incelemesi tekniği kullanılarak yürütülecek olan bir çalışmada ders kitapları, öğretim programı, toplantı tutanakları, okul içi ve dışı yazışmalar, öğrenci kayıtları vb. kaynakların kullanılabileceği ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu kapsamda araştırma verilerinin elde edildiği ortaokul (5, 6, 7 ve 8.sınıflar) beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı (MEB, 2018) bu araştırmanın dokümanını oluşturmaktadır. Veriler içerik analizi ile toplanmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde derin bir işleme tabi tutulur, kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir. Kavramlar, araştırmacıyı temalara götürür ve temalar sayesinde olgular daha iyi düzenlenebilir ve daha anlaşılır hâle getirilebilir (Yıldırım ve

Şimşek, 2011). Bu kapsamda ortaokul (5, 6, 7 ve 8.sınıflar) beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı kazanımları yine programda belirtilen değerlere (Adalet, Dostluk, Dürüstlük, Öz Denetim, Sabır, Saygı, Sevgi, Sorumluluk, Vatanseverlik ve Yardımseverlik) göre incelenmiş, değerlerin ilişkili olabileceği kazanımlar excel ortamında kodlanmıştır. Çalışmada bazı kazanımların birden fazla değerle ilişkili olabileceği görülmüş, sağlıklı istatistiki verilerin elde edilmesi açısından bu kazanımların ilgili olduğu öğrenme ve alt öğrenme alanları ile her bir kazanıma ilişkin açıklamalar dikkate alınarak maksimum düzeyde ilişkili olabilecek bir değer altında gösterilmiştir.

Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistik teknikleri kullanılmış, kazanımlarla ilişkili olabilecek değerler, sınıf seviyesi, öğrenme alanları ve alt öğrenme alanları dikkate alınarak sayı (n) ve yüzde (%) değerler biçiminde tablolar halinde sunulmuştur. Araştırmanın güvenirliğini sağlamak amacıyla nitel araştırmalarda güvenirlik ve geçerliğin sağlanması için başvurulan yollardan biri olan alan uzmanı görüşüne başvurulmuştur. Bu kapsamda veriler alan uzmanı tarafından analize tabi tutulmuş, araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman (1994)'ın önerdiği güvenirlik [Güvenirlik=Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)] formülü kullanılmıştır. Hesaplama sonucunda araştırmanın güvenirliği % 92 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre araştırma güvenilir olarak kabul edilmiştir (Miles ve Huberman, 1994).

3. Bulgular

Tablo 2. Ortaokul beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı kazanımları içinde yer alan değerlerin sınıf düzeyine göre dağılımı

Değerler	5.Sınıf		6.Sınıf		7.Sınıf		8.Sınıf		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Adalet	1	4,76	-	0,00	1	4,00	1	3,45	3	3,13
Dostluk	-	0,00	1	4,76	1	4,00	-	0,00	2	2,08
Dürüstlük	-	0,00	-	0,00	4	16,00	1	3,45	5	5,21
Öz Denetim	7	33,33	6	28,57	6	24,00	10	34,48	29	30,21
Sabır	-	0,00	-	0,00	-	0,00	1	3,45	1	1,04
Saygı	1	4,76	1	4,76	-	0,00	-	0,00	2	2,08
Sevgi	-	0,00	-	0,00	1	4,00	1	3,45	2	2,08
Sorumluluk	6	28,57	6	28,57	5	20,00	8	27,59	25	26,04
Vatanseverlik	5	23,81	5	23,81	5	20,00	6	20,69	21	21,88
Yardımseverlik	1	4,76	2	9,52	2	8,00	1	3,45	6	6,25
Toplam Değer Sayısı	21	100,0	21	100,0	25	100,0	29	100,0	96	100,0
Toplam Kazanım (n)	31		31		30		30		122	
Değerlerin Oranı (%)	67,74		67,74		83,33		96,67		78,69	

Tablo 2 incelendiğinde; ortaokul beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı kazanımları içerisinde 5.ve 6. sınıfta 21, 7. sınıfta 25 ve 8.sınıfa 29 olmak üzere toplam 96 değere yer verildiği görülmektedir. Programda en fazla değerlerin %96,67 ile 8. sınıf kazanımları içerisinde olduğu, diğer sınıfların ise sırasıyla %83,33 ile 7. sınıfın, %67,74 ile sınıf 5. ve 6. sınıfların geldiği görülmektedir. Sınıf düzeyi yükseldikçe kazanımlar içerisinde ki değerlerin de arttığı gözlenmektedir. Programda tüm sınıf düzeyinde kazanımlar içerisinde en fazla; özdenetim (%30,21), sorumluluk (%26,04) ve vatanseverlik (%21,88) değerlerine yer verildiği, bunları sırasıyla yardımseverlik (%6,25), dürüstlük (%5,21), adalet (%3,13), dostluk, saygı ve sevgi (%2,08) ve sabır (%1,04) değerlerinin izlediği tespit edilmiştir. Her bir sınıf düzeyine göre kazanımlar içerisindeki değerlerin dağılımına bakıldığında ise 5.sınfta %33,33, 6.sınfa %28,57, 7.sınıfta %24,00 ve 8.sınıfa %34,48 ile özdenetim değerlerinin yoğunlukta olduğu yer aldığı görülmektedir.

Tablo 3. Ortaokul beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı kazanımları içerisinde yer alan değerlerin öğrenme ve alt öğrenme alanlarına göre dağılımları

Öğr. Alanı	**Alt Öğrenme Alanı**	**5.Sınıf**		**6.Sınıf**		**7.Sınıf**		**8.Sınıf**		**Toplam**	
		n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Hareket Yetkinliği	Hareket Beceriler	4	19,05	3	14,29	6	24,00	5	17,24	18	18,75
	Hareket Kavramları, İlkeleri ve İlgili Hayat Becerileri	7	33,33	7	33,33	10	40,00	11	37,93	35	36,46
	Hareket Strateji ve Taktikleri	-	-	1	4,76	-	-	1	3,45	2	2,08
Aktif ve Sağlıklı Hayat	Düzenli Fiziksel Etkinlik	1	4,76	1	4,76	1	4,00	2	6,90	5	5,21
	Fiziksel Etkinlik Kavramları, İlkeleri ve İlgili Hayat Becerileri	5	23,81	5	23,81	4	16,00	6	20,69	20	20,83
	Kültürel Birikimlerimiz ve Değerlerimiz	4	19,05	4	19,05	4	16,00	4	13,79	16	16,67
Toplam		21	100,0	21	100,0	25	100,0	29	100,0	96	100,0

Tablo 3 incelendiğinde; tüm sınıf düzeyinde beden eğitimi ve spor öğretim programında hareket yetkinliği öğrenme alanının "hareket kavramları, ilkeleri ve ilgili hayat becerileri" alt öğrenme alanı kazanımlarında (%36,46) en fazla değerlere yer verildiği görülmektedir. Bu alt öğrenme alanını takiben sırasıyla "fiziksel etkinlik kavramları, ilkeleri ve ilgili hayat becerileri (%20,83)", "hareket becerileri (%18,75)", "kültürel birikimlerimiz ve değerlerimiz (%16,67)", "düzenli fiziksel etkinlik (%5,21)" ve "hareket strateji ve taktikleri (%2,08)" alt öğrenme alanları izlemektedir. Sınıf düzeyi açısından programın öğrenme ve alt öğrenme alanı kazanımları incelendiğinde ise, 5. sınıfta hareket yetkinliği/hareket strateji ve taktikleri öğrenme alanı kazanımları içerisinde değerlere yer verilmezken, hareket yetkinliği/hareket kavramları, ilkeleri ve ilgili hayat becerileri öğrenme alanında %33,33 ile en fazla, aktif ve sağlıklı hayat/düzenli fiziksel etkinlik öğrenme alanında % 4,76 ile en az değerlere yer verildiği görülmektedir. 6. sınıfta hareket yetkinliği/hareket kavramları, ilkeleri ve ilgili hayat becerileri öğrenme alanında %33,33 ile en fazla, hareket yetkinliği/hareket strateji ve taktikleri öğrenme alanı ile aktif ve sağlıklı hayat/düzenli fiziksel etkinlik öğrenme alanında % 4,76 ile kazanımlar içerisinde en az değerlere yer verildiği görülmektedir.

7. sınıfta 5. sınıfa benzer şekilde hareket yetkinliği/hareket strateji ve taktikleri öğrenme alanı kazanımları içerisinde değerlere yer verilmezken, hareket yetkinliği/hareket kavramları, ilkeleri ve ilgili hayat becerileri öğrenme alanında %40,00 ile en fazla, aktif ve sağlıklı hayat/düzenli fiziksel etkinlik öğrenme alanında % 4,00 ile en az değerlere yer verildiği görülmektedir. 8. sınıfta ise yine hareket yetkinliği/hareket kavramları, ilkeleri ve ilgili hayat becerileri öğrenme alanında %37,93 ile en fazla, hareket yetkinliği/hareket strateji ve taktikleri öğrenme alanında %3,45 ile kazanımlar içerisinde en az değerlere yer verildiği görülmektedir. Programa genel olarak bakıldığında, hareket yetkinliği öğrenme alanı kazanımlarında değerlerin %57,29, aktif ve sağlıklı hayat öğrenme alanı kazanımlarında değerlerin %42,71 ile yer aldığı, değerlerin daha çok hareket yetkinliği öğrenme alanında yoğunlaştığı tespit edilmiştir.

Tablo 4. Öğrenme alanı ve alt öğrenme alanlarına göre 5. Sınıf beden eğitimi ve spor dersi öğretim programında yer alan değerlerin ilişkili oldukları kazanım numaralarının dağılımları

Öğrenme Alanı	Alt Öğrenme Alanı	Adalet	Dostluk	Dürüstlük	Öz Denetim	Sabır	Saygı	Sevgi	Sorumluluk	Vatanseverlik	Yardımseverlik
Hareket Yetkinliği	Hareket Becerileri	-	-	-	5.1.1.1	-	-	-	-	-	-
		-	-	-	5.1.1.2	-	-	-	-	-	-
		-	-	-	5.1.1.3	-	-	-	-	-	-
		-	-	-	-	-	-	-	-	5.1.1.7	-
	Hareket Kavramları, İlkeleri ve İlgili Hayat Becerileri	-	-	-	5.1.2.2	-	-	-	-	-	-
		-	-	-	-	-	-	-	5.1.2.3	-	-
		-	-	-	-	-	-	-	5.1.2.4	-	-
		-	-	-	-	-	-	-	-	-	5.1.2.6
		5.1.2.7	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		-	-	-	-	-	5.1.2.8	-	-	-	-
		-	-	-	5.1.2.9	-	-	-	-	-	-
	Hareket Strateji ve Taktikleri	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Aktif ve Sağlıklı Hayat	Düzenli Fiziksel Etkinlik	-	-	-	-	-	-	-	5.2.1.1	-	-
	Fiziksel Etkinlik Kavramları, İlkeleri ve İlgili Hayat Becerileri	-	-	-	5.2.2.3	-	-	-	-	-	-
		-	-	-	5.2.2.4	-	-	-	-	-	-
		-	-	-	-	-	-	-	5.2.2.5	-	-
		-	-	-	-	-	-	-	5.2.2.6	-	-
		-	-	-	-	-	-	-	5.2.2.7	-	-
	Kültürel Birikimlerimiz ve Değerlerimiz	-	-	-	-	-	-	-	-	5.2.3.1	-
		-	-	-	-	-	-	-	-	5.2.3.2	-
		-	-	-	-	-	-	-	-	5.2.3.3	-
		-	-	-	-	-	-	-	-	5.2.3.4	-

Tablo 4' de 5. sınıf beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı öğrenme ve alt öğrenme alanları kazanımları içerisinde yer verilen değerlerin ilişkili olabilecek kazanım numaralarının dağılımları verilmiştir. Dağılım incelendiğinde; 5.sınıf "hareket yetkinliği" öğrenme alanı içinde adalet, saygı, vatanseverlik ve

yardımseverlik değerlerinin 1'er, özdenetim değerinin 5 ve sorumluluk değerinin 2, "aktif ve sağlıklı hayat" öğrenme alanı içinde ise özdenetim değerinin 2, saygı değerinin 1, sorumluluk ve vatanseverlik değerlerinin 4 kazanımla ilişkili olduğu görülmektedir. Kazanımlar içinde değerlerin en fazla ilişkili olduğu öğrenme alanı 11 kazanımla "hareket yetkinliği" alanı, alt öğrenme alanı olarak da 7 kazanımla "hareket kavramları, ilkeleri ve ilgili hayat becerileri" alanı gelmektedir. "Aktif ve sağlıklı hayat" öğrenme alanında değerlerin ilişkili olabileceği 10 kazanım tespit edilirken, bu kazanımların 5'i "fiziksel etkinlik kavramları, ilkeleri ve ilgili hayat becerileri", 4'ü "kültürel birikimlerimiz ve değerlerimiz", 1'i ise "düzenli fiziksel etkinlik" alt öğrenme alanlarında bulunmaktadır. Programda dostluk, dürüstlük, sabır ve sevgi değerlerinin ilişkili olabileceği kazanımlara rastlanılmamıştır.

Tablo 5. Öğrenme alanı ve alt öğrenme alanlarına göre 6. Sınıf beden eğitimi ve spor dersi öğretim programında yer alan değerlerin ilişkili oldukları kazanım numaralarının dağılımları

Öğrenme Alanı	Alt Öğrenme Alanı	Adalet	Dostluk	Dürüstlük	Öz Denetim	Sabır	Saygı	Sevgi	Sorumluluk	Vatanseverlik	Yardımseverlik
Hareket Yetkinliği	Hareket Becerileri	-	-	-	6.1.1.6	-	-	-	-	-	-
		-	-	-	6.1.1.7	-	-	-	-	-	-
			-	-	-	-	-	-	-	6.1.1.8	-
	Hareket Kavramları, İlkeleri ve İlgili Hayat Becerileri	-	-	-	-	-	-	-	6.1.2.2	-	-
		-	-	-	-	-	-	-	-	-	6.1.2.3
		-	-	-	6.1.2.4	-	-	-	-	-	-
		-	-	-	-	-	-	-	-	-	6.1.2.5
		-	-	-	-	-	6.1.2.6	-	-	-	-
		-	6.1.2.7		-	-	-	-	-	-	-
		-	-	-	-	-	-	-	6.1.2.9	-	-
	Hareket Strateji ve Taktikleri	-	-	-	6.1.3.1	-	-	-	-	-	-
Aktif ve Sağlıklı Hayat	Düzenli Fiziksel Etkinlik	-	-	-	-	-	-	-	6.2.1.1	-	-
	Fiziksel Etkinlik Kavramları, İlkeleri ve İlgili Hayat Becerileri	-	-	-	-	-	-	-	6.2.2.1	-	-
		-	-	-	6.2.2.2	-	-	-	-	-	-
		-	-	-	6.2.2.3	-	-	-	-	-	-
		-	-	-	-	-	-	-	6.2.2.5	-	-
		-	-	-	-	-	-	-	6.2.2.6	-	-
	Kültürel Birikimlerimiz ve Değerlerimiz	-	-	-	-	-	-	-	-	6.2.3.1	-
		-	-	-	-	-	-	-	-	6.2.3.2	-
		-	-	-	-	-	-	-	-	6.2.3.3	-
		-	-	-	-	-	-	-	-	6.2.3.4	-

Tablo 5' de 6. sınıf beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı öğrenme ve alt öğrenme alanları kazanımları içerisinde yer verilen değerlerin ilişkili olabilecek kazanım numaralarının dağılımları verilmiştir. Dağılıma bakıldığında 5.sınıf programına benzer sonuçların olduğu görülmektedir. 6.sınıf "hareket yetkinliği" öğrenme alanı içinde dostluk, saygı ve vatanseverlik değerlerinin 1'er, özdenetim değerinin 4, sorumluluk ve yardımseverlik değerinin 2, "aktif ve sağlıklı hayat" öğrenme alanı içinde ise özdenetim değerinin 2, sorumluluk ve vatanseverlik değerlerinin 4 kazanımla ilişkili olduğu görülmektedir. Kazanımlar içinde değerlerin en fazla ilişkili olduğu öğrenme alanı 11 kazanımla "hareket yetkinliği" alanı, alt öğrenme alanı olarak da 7 kazanımla "hareket kavramları, ilkeleri ve ilgili hayat becerileri" alanı gelmektedir. "Aktif ve sağlıklı hayat" öğrenme alanında değerlerin ilişkili olabileceği 10 kazanım tespit edilirken, bu kazanımların 5'i "fiziksel etkinlik kavramları, ilkeleri ve ilgili hayat becerileri", 4'ü "kültürel birikimlerimiz ve değerlerimiz", 1'i ise "düzenli fiziksel etkinlik" alt öğrenme alanlarında bulunmaktadır. Programda adalet, dürüstlük, sabır ve sevgi değerlerinin ilişkili olabileceği kazanımlara rastlanılmamıştır.

Tablo 6. Öğrenme alanı ve alt öğrenme alanlarına göre 7. Sınıf beden eğitimi ve spor dersi öğretim programında yer alan değerlerin ilişkili oldukları kazanım numaralarının dağılımları

Öğrenme Alanı	Alt Öğrenme Alanı	Adalet	Dostluk	Dürüstlük	Öz Denetim	Sabır	Saygı	Sevgi	Sorumluluk	Vatanseverlik	Yardımseverlik
Hareket Yetkinliği	Hareket Becerileri	-	-	7.1.1.1	-	-	-	-	-	-	-
		-	-	7.1.1.2	-	-	-	-	-	-	-
		-	-	7.1.1.3	-	-	-	-	-	-	-
		-	-	-	-	-	-	-	7.1.1.6	-	-
		-	-		7.1.1.7	-	-	-	-	-	-
		-	-	7.1.1.8		-	-	-	-	-	-
	Hareket Kavramları, İlkeleri ve İlgili Hayat Becerileri	-	-	-	7.1.2.1	-	-	-	-	-	-
		-	-	-		-	-	-	7.1.2.10	-	-
		-	-	-	7.1.2.2	-	-	-	-	-	-
		-	7.1.2.3	-	-	-	-	-	-	-	7.1.2.3
		-	-	-	-	-	-	-	-	-	7.1.2.5
		7.1.2.6	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		-	-	-	7.1.2.7	-	-	-	-	-	-
		-	-	-	-	-	-	7.1.2.8	-	-	-
		-	-	-	-	-	-	-	-	7.1.2.9	-
	Hareket Strateji ve Taktikleri	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Aktif ve Sağlıklı Hayat	Düzenli Fiziksel Etkinlik	-	-	-	7.2.1.1	-	-	-	-	-	-
	Fiziksel Etkinlik Kavramları, İlkeleri ve İlgili Hayat Becerileri	-	-	-	7.2.2.1	-	-	-	-	-	-
		-	-	-	-	-	-	-	7.2.2.2	-	-
		-	-	-	-	-	-	-	7.2.2.3	-	-
		-	-	-	-	-	-	-	7.2.2.4	-	-
	Kültürel Birikimlerimiz ve Değerlerimiz	-	-	-	-	-	-	-	-	7.2.3.1	-
		-	-	-	-	-	-	-	-	7.2.3.2	-
		-	-	-	-	-	-	-	-	7.2.3.3	-
		-	-	-	-	-	-	-	-	7.2.3.4	-

Tablo 6' da 7. sınıf beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı öğrenme ve alt öğrenme alanları kazanımları içerisinde yer alan değerlerin ilişkili olabilecekleri kazanım numaralarının dağılımları verilmiştir. Dağılım incelendiğinde; 7.sınıf "hareket yetkinliği" öğrenme alanı içinde adalet, dostluk, sevgi ve vatanseverlik değerlerinin 1'er, özdenetim ve dürüstlük değerlerinin 4, sorumluluk ve yardımseverlik değerlerinin 2, "aktif ve sağlıklı hayat" öğrenme alanı içinde ise özdenetim değerinin 2, sorumluluk değerinin 3 ve vatanseverlik değerinin 4 kazanımla ilişkili olduğu görülmektedir. Kazanımlar içinde değerlerin en fazla ilişkili olduğu öğrenme alanı 16 kazanımla "hareket yetkinliği" alanı, alt öğrenme alanı olarak da 10 kazanımla yine "hareket kavramları, ilkeleri ve ilgili hayat becerileri" alanı gelmektedir. "Aktif ve sağlıklı hayat" öğrenme alanında değerlerin ilişkili olabileceği 9 kazanım tespit edilirken, bu kazanımların 5'i "fiziksel etkinlik kavramları, ilkeleri ve ilgili hayat becerileri", 4'ü "kültürel birikimlerimiz ve değerlerimiz", 1'i ise "düzenli fiziksel etkinlik" alt öğrenme alanlarında bulunmaktadır. Programda sabır ve saygı değerlerinin ilişkili olabileceği kazanımlara rastlanılmamıştır.

Tablo 7' de 8. sınıf beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı öğrenme ve alt öğrenme alanları kazanımları içerisinde yer alan değerlerin ilişkili olabilecekleri kazanım numaralarının dağılımları verilmiştir. Dağılım incelendiğinde; 8.sınıf "hareket yetkinliği" öğrenme alanı içinde adalet, dürüstlük, sevgi ve yardımseverlik değerlerinin 1'er, özdenetim değerinin 6, sorumluluk değerinin 5 ve vatanseverlik değerinin 2, "aktif ve sağlıklı hayat" öğrenme alanı içinde ise özdenetim değerinin 3, sabır değerinin 1, sorumluluk değerinin 3 ve vatanseverlik değerinin 4 kazanımla ilişkili olduğu görülmektedir. Kazanımlar içinde değerlerin en fazla ilişkili olduğu öğrenme alanı 17 kazanımla "hareket yetkinliği" alanı, alt öğrenme alanı olarak da 11 kazanımla yine "hareket kavramları, ilkeleri ve ilgili hayat becerileri" alanı gelmektedir. "Aktif ve sağlıklı hayat" öğrenme alanında ise değerlerin ilişkili olabileceği 12 kazanım tespit edilirken, bu kazanımların 6' sı "fiziksel etkinlik kavramları, ilkeleri ve ilgili hayat becerileri", 4'ü "kültürel birikimlerimiz

ve değerlerimiz", 2'i ise "düzenli fiziksel etkinlik" alt öğrenme alanlarında bulunmaktadır. Programda dostluk ve saygı değerlerinin ilişkili olabileceği kazanımlara rastlanılmamıştır.

Tablo 7. Öğrenme alanı ve alt öğrenme alanlarına göre 8. Sınıf beden eğitimi ve spor dersi öğretim programında yer alan değerlerin ilişkili oldukları kazanım numaralarının dağılımları

Öğrenme Alanı	Alt Öğrenme Alanı	Adalet	Dostluk	Dürüstlük	Öz Denetim	Sabır	Saygı	Sevgi	Sorumluluk	Vatanseverlik	Yardımseverlik
Hareket Yetkniliği	Hareket Becerileri	-	-		8.1.1.1	-	-	-	-	-	-
		-	-	8.1.1.2	-	-	-	-	-	-	-
		-	-	-	8.1.1.3	-	-	-	-	-	-
		-	-	-	-	-	-	-	-	8.1.1.4	-
		-	-	-	-	-	-	-	-	8.1.1.5	-
	Hareket Kavramları, İlkeleri ve İlgili Hayat Becerileri	-	-	-	-	-	-	8.1.2.10	-	-	-
		-	-	-	8.1.2.11	-	-	-	-	-	-
		-	-	-	-	-	-	-	8.1.2.12	-	-
		-	-	-	8.1.2.2	-	-	-		-	-
		-	-	-	-	-	-	-	8.1.2.3	-	-
		-	-	-	8.1.2.5	-	-	-		-	-
		-	-	-	-	-	-	-	8.1.2.5	-	-
		-	-	-	8.1.2.6	-	-	-	-	-	-
		-	-	-	-	-	-	-	-	-	8.1.2.7
		8.1.2.8	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		-	-	-	-	-	-	-	8.1.2.9	-	-
	Hareket Strateji ve Taktikleri	-	-	-	-	-	-	-	8.1.2.1	-	-
Aktif ve Sağlıklı Hayat	Düzenli Fiziksel Etkinlik	-	-	-		8.2.1.1	-	-	-	-	-
		-	-	-	8.2.1.2	-	-	-	-	-	-
	Fiziksel Etkinlik Kavramları, İlkeleri ve İlgili Hayat Becerileri	-	-	-	8.2.2.1	-	-	-	-	-	-
		-	-	-	8.2.2.2	-	-	-	-	-	-
		-	-	-	8.2.2.3	-	-	-	-	-	-
		-	-	-	-	-	-	-	8.2.2.4	-	-
		-	-	-	-	-	-	-	8.2.2.5	-	-
		-	-	-	-	-	-	-	8.2.2.6	-	-
	Kültürel Birikimlerimiz ve Değerlerimiz	-	-	-	-	-	-	-	-	8.2.3.1	-
		-	-	-	-	-	-	-	-	8.2.3.2	-
		-	-	-	-	-	-	-	-	8.2.3.3	-
		-	-	-	-	-	-	-	-	8.2.3.4	-

4. Tartışma ve Sonuç

Ortaokul (5, 6, 7 ve 8.sınıflar) beden eğitimi ve spor dersi öğretim programının değerler eğitimi bağlamında incelendiği bu çalışmada; öğretim programı kazanımları içerisinde 5.ve 6. sınıfta 21, 7. sınıfta 25 ve 8.sınıfa 29 olmak üzere toplam 96 değere yer verildiği, sınıf düzeyi yükseldikçe kazanımlar içerisinde ki değerlerin arttığı gözlenmiştir. Programda tüm sınıf düzeyinde kazanımlar içerisinde en fazla; özdenetim, sorumluluk ve vatanseverlik değerlerine yer verildiği, bunları sırasıyla yardımseverlik, dürüstlük, adalet, dostluk, saygı ve sevgi ve sabır değerlerinin izlediği bu değerlerin daha çok hareket kavramları, ilkeleri ve ilgili hayat becerileri alt öğrenme alanında yer aldığı tespit edilmiştir.

Öğretim programında 5.sınıflarda; dostluk, dürüstlük, sabır ve sevgi değerlerinin ilişkili olabileceği kazanımlara rastlanmazken, özdenetim değerinin 7, sorumluluk değerinin 6, vatanseverlik değerinin 5, saygı değerinin 2, adalet ve yardımseverlik değerlerinin 1'er kazanımla ilişkili olduğu görülmüştür. 6. sınıflarda; adalet, dürüstlük, sabır ve sevgi değerlerinin ilişkili olabileceği kazanımlara rastlanılmazken, dostluk ve saygı değerlerinin 1'er, vatanseverlik değerinin 5, özdenetim ve sorumluluk değerlerinin 6, yardımseverlik değerinin 2 kazanımla ilişkili olduğu görülmüştür. 7. sınıflarda; sabır ve saygı değerlerinin ilişkili olabileceği kazanımlara rastlanılmazken, özdenetim değerinin 6, sorumluluk ve vatanseverlik değerlerinin 5, dürüstlük değerinin 4, yardımseverlik değerinin 2, adalet, dostluk ve sevgi değerlerinin ise 1'er kazanımla ilişkili olduğu görülmüştür. Son olarak 8. sınıflarda ise dostluk ve saygı değerlerinin ilişkili olabileceği kazanımlara

rastlanılmazken, adalet, dürüstlük, sabır, sevgi ve yardımseverlik değerlerinin 1'er, özdenetim değerinin 10, sorumluluk değerinin 8 ve vatanseverlik değerinin 6 kazanımla ilişkili olduğu görülmüştür.

Alan yazın incelendiğinde, ortaokul düzeyinde beden eğitimi ve spor öğretim programının değerler eğitimi açısından incelendiği çalışmaya rastlanılmadığından bu çalışmanın bulguları farklı sınıf seviyesinde ve diğer öğretim programları üzerinde değerler eğitimi bağlamında yürütülen çalışmaların bulguları ile karşılaştırılmıştır. Bu kapsamdaki çalışmalardan biri Sarıca (2018)' nın ortaöğretim beden eğitimi ve spor dersi öğretim programını değerler eğitimi bağlamında incelediği araştırmasıdır. Sarıca (2018) çalışmasında, programda temel değerlerden en çok sırasıyla sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik, dürüstlük, saygı, adalet, dostluk, öz denetim ve sabır değerlerine yer verildiğini, değerlerle ilgili kazanımların daha çok aktif ve sağlıklı hayat öğrenme alanında yoğunlaştığını tespit etmiştir.

Değirmenci (2018) çalışmasında, coğrafya dersi öğretim programında en fazla değerin 10. ve 11. sınıflarda, en az değerin ise 9. sınıfta yer aldığını yine programda en fazla vurgu yapılan ve kazanımlarla ilişkilendirilen değerlerin sorumluluk ve öz denetim değerleri olduğunu rapor etmiştir. Özdemir (2017) tarih dersi 9, 10 ve 11. sınıf 2017 öğretim programını incelediği çalışmasında tüm sınıf düzeyinde programda en çok vatanseverlik, sorumluluk, yardımseverlik ve özdenetim değerlerinin yer aldığını belirtmiştir. Kaşkaya ve Duran (2017) ilkokul ders kitaplarındaki değerlere ilişkin yürüttüğü araştırmasında, Türkçe ders kitaplarında en çok yer alan değerlerin sevgi, yardımseverlik, vatanseverlik, paylaşma ve saygı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Genç (2018) ise 2017 Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programında en çok vurgulanan kök değerlerin saygı, sorumluluk ve vatanseverlik olarak belirtmiştir. Çalışmamızda özdenetim, sorumluluk ve vatanseverlik değerlerine programda en çok yer verilmesi bu çalışma bulguları ile örtüşürken, değerlerle ilgili kazanımların daha çok hareket yetkinliği öğrenme alanında yoğunlaşması, Sarıca (2018)'nın bulgusu ile örtüşmemektedir. Bu sonuca sınıf düzeyindeki bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerin edinilme süreci ve sırasının etkili olduğu söylenebilir.

Günümüzde her alanda hızlı değişim ve dönüşüm yaşanmakta ve buda beraberinde birtakım toplumsal sorunları getirmektedir. Eğitim programlar aracılığıyla verilecek değerler eğitiminin bu sorunların çözümüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Bottery, 2004). Çünkü programlar öğrencilere değerlerinin bütün yaşamlarında ne denli önemli olduğunu kavrayacak karakterin öğretilmesinde yardımcı olmaktadır (Yaşaroğlu, 2018). Değerler eğitimi sadece değerlerin öğrencilere didaktik olarak aktarılması anlamına gelmemelidir. Bireylerin değerleri davranışlarına yansıtabilmeleri için öncelikle okul içindeki yaşantıları yoluyla farkındalıklarının artması ve değerleri içselleştirmeleri gerekmektedir (Tedmem, 2017).

Sonuç olarak yenilenen tüm öğretim programlarında olduğu gibi ortaokul beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı kazanımlarında aynı oranda olmasa da tüm sınıf düzeylerinde birtakım kök değerlere yer verilerek bunların öğrencilere açık veya örtük bir biçimde kazandırılması hedeflenmektedir. Bu noktada programda yer verilen değerlerin anlamlandırılması ve zenginleştirilmesi açısından okullara ve eğitim iş görenlerine önemli görevler düşmektedir. 2018 yılında yenilenen ortaokul beden eğitimi ve spor dersi öğretim programının değerler eğitimi açısından ilk kez içerik analizine tabi tutulduğu bu araştırmada sadece programda belirlenen kök değerlerin yeri ve ağırlığı incelenmiştir. Araştırma kök değerlerle birlikte geniş bir yelpazede öğrenci, öğretmen ve yönetici görüşlerine göre incelenebilir, değerlerin kazanılmasına ilişkin ölçme ve değerlendirme çalışmaları yapılabilir.

Kaynakça

Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.

Aladağ, S. (2009). İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeyine etkisi. (Yayınlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aktepe, V. ve Yalçınkaya, E. (2016). Hayat bilgisi dersinde değerler eğitimi ve uygulama örnekleri, Semra Güven, Selahattin Kaymakcı (Ed.). *Hayat Bilgisi Öğretimi* (s. 133-177). PEGEM Akademi, Ankara.

Aktepe, V. ve Yel, S. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin değer yargılarının betimlenmesi: Kırşehir İli örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 607-622.

Avcı, E. ve Kayabaşı, Z.E. (2018). Hayat bilgisi dersi öğretim programlarının amaçlarındaki değerlerin içerik analizi (1936-2018). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16(35), 27-56.

Aydın, M.Z. ve Gürler, Ş.A. (2012). *Okulda değerler eğitimi*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Aydın, M.Z. (2010). Okulda değerler eğitimi. *Eğitime Bakış*, 6(18), 16-19.

Bahçe, A. (2010). Hayat bilgisi öğretiminde değerlerin kazandırılma düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yükseklisans tezi), Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Balcı, F.A. ve Yelken, T.Y. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve değer eğitimi uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 195-213.

Bolat, Y. (2016). Sosyal değerleri ve değerler eğitimini anlamak. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (29) 322-348.

Bostrom, K.L. (1999) The value able child, teaching values at home and school. *Addision Wesley Educational Publishers Inc*. Illinois.

Bottery, M. (2004). Values education: Introduction. R. Bailey, (Edt.), *Teaching values and citizenship across curriculum: Educating children for the world*, (pp:3-13). Routledge Falmer, London.

Çekin, A. (2012). Değer açısından ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi kazanımları: Bir içerik analizi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 12(2), 105-119

Çifçi, T. (2017). Coğrafya dersi öğretim programında (2017) değer eğitimi. Uluslararası Eğitim ve Değerler Sempozyumu (ISOEVA), 5-8 Ekim 2017, Muğla. Bildiri Özetleri Kitabı, 437.

Değirmenci, Y. (2018). Coğrafya dersi öğretim programında değerler. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 429-450.

Ertit, V. (2015). Endişeli muhafazakârlar çağı (1. Baskı). Orient Yayınları, Ankara.

Genç, S. (2018). Görsel sanatlar eğitiminde kök değerler. *Turkish Studies*, 13(11), 543-560.

Gömleksiz, M.N. ve Cüro, E. (2011). Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 95-134.

Güven, S. (2013). İlköğretim ders programlarının öğrenciye kazandırılması hedeflenen değerler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(14), 355-374.

İşcan, C.D. (2007). İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği. (Yayınlanmamış doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kafadar, T., Öztürk, C. ve Katılmış, A. (2018). Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programlarının değerler eğitimi boyutunda karşılaştırılması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 19(1), 154-177.

Kale, M. (2015). Hayat bilgisi ders kitaplarında yer alan değerlerin içerik analizi (1948-2012). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kaşkaya, A. ve Duran, T. (2017). İlkokul ders kitaplarının değer aktarımı açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 417-441.

Kaymakcan, R. ve Meydan, H. (2011). Din Kültürü ve ahlak bilgisi programları ve öğretmenlerine göre değerler eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21), 29-55.

Keskin, Y. (2008). Türkiye'de sosyal bilgiler öğretim programında değerler eğitimi: Tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Keskin, Y. (2012). İlköğretim programlarındaki bazı ortak değerlerin kazanılma düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırılması (Samsun İli örneği). *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(8), 827-849.

Keskin, Y. (2015). Tarih dersi öğretim programı ve ders kitaplarında değerler eğitimi. *Turkish Studies-International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,* 10(7), 659- 674.

MEB (2017). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine. Erişim: http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar /2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf, Erişim Tarihi: 01.05.2019.

Merey, Z., Kuş Z. ve Karatekin, K. (2012). Türkiye ve ABD ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programlarının değerler eğitimi açısından karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB). Değerler Eğitimi Sempozyumu Ek Özel Sayısı*, (12/2), 1613-1632.

Meydan, H. (2014). Okulda değerler eğitiminin yeri ve değerler eğitimi yaklaşımları üzerine bir değerlendirme. *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 93-108.

Miles, M.B. ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis : an expanded sourcebook*. (2nd Edition). Calif, SAGE Publications.

Milli Eğitim Temel Kanunu (1973, 14 Haziran). *Resmi Gazete* (Sayı: 14574). Erişim adresi: http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf

Özdemir, K. (2017). Tarih dersi öğretim programının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 4, 240-257.

Özen, Y., Güleryüz, K. ve Bulut Özen, H. (2012). İlköğretim 1-3. Sınıf hayat bilgisi, 4-5. sınıf sosyal bilgiler dersindeki değerler ve değerler eğitiminin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,* 1(4), 277-286.

Ryan, K.A. ve Bohlin, K.E. (1999). Building character in schools: Practical ways to bring moral instruction to life. Jossey-Bass, San Francisco.

Sarıca, R. (2018). Yenilenen ortaöğretim beden eğitimi ve spor dersi öğretim programlarının değerler eğitimi bağlamında incelenmesi, *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 2068-2091.

TEDMEM (2017). Öğretim programı taslaklarında değerler eğitimi. Erişim: https://tedmem.org/mem-notlari/gorus/ogretim-programi-taslaklarinda-degerler-egitimi, Erişim tarihi: 01.05.2019.

Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2015). Değerler eğitimi. PEGEM Akademi, Ankara.

UNESCO (2002). Framework for action on values education in early childhood. Erişimi: http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128712e.pdf, Erişim Tarihi:10.04.2019

Uzun, M. ve Köse, A. (2017). Okul öncesi eğitimde değerler eğitiminin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 305-338.

Yaşaroğlu, C. (2013). Hayat bilgisi dersi kazanımlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Turkish Studies,* 8(7), 849-858.

Yaşaroğlu, C. (2015). İlkokul programlarında yer alan değerler üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. Route Educational and Social Science Journal, 2(7), 164-164.

Yaşaroğlu, C. (2018). Öğretim programlarında değerler: Hayat Bilgisi dersi örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(5), 725-733.

Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 23(112), 7-17.

Yıldırım, Y. ve Çalışkan, H. (2005). 2005 ile 2017 sosyal bilgiler dersi öğretim programlarındaki değerlere ve değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 1(1), 7-23.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin yayınları, Ankara.

Yıldırım, T. (2017). Yeni ortaöğretim tarih ders programları ve 9. sınıf tarih ders kitabında değerler eğitimi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(33), 557-572.

Bedensel Engelli Sporcuların Olumlu Düşünme Düzeyleri İle Yaşama Bağlılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenliklere Göre Karşılaştırılması

Mehmet Koç[1], Aydıner Birsin Yıldız[2], Gözde Algün Doğu[3], Cuma Ece[4]

[1] Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü
[2,3] Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Spor Bilimleri Bölümü
[4] Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Rekreasyon Bölümü

Öz

Bu çalışmanın amacı, bedensel engelli sporcuların olumlu düşünme becerileri ile yaşam bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Araştırmaya Türkiye'de bulunan bedensel engelli sporculardan 38 kadın ve 49 erkek sporcu olmak üzere toplam 87 sporcu gönüllü bir şekilde katılım sağlamıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Yaşama Bağlılığı Ölçeği ve Olumlu Düşünme Ölçekleri kullanılmıştır. Yaşama Bağlılığı Ölçeğin Türkçe geçerlilik ve güvenirlik çalışmasını Uğur ve Akın tarafından 2015 yılında yapılmıştır. Çalışmada kullanılan Yaşama Bağlılığı Ölçeği beşli derecelendirmeye sahiptir. 2015 yılında Akın ve ark tarafından geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapılan üçlü derecelendirmeye sahip olan Olumlu Düşünme Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. Verilerin normal bir dağılıma sahip olup olmadığını öğrenmek için tek örneklem "Shapiro-Wilk's" testi ve istatistiksel analizleri ise Independent T Test, One Way Anova Analizi analizleri yapılmıştır. Araştırmanın sonunda bedensel engelli sporcuların olumlu düşünme düzeylerinin cinsiyet, yaş, ikamet ve yapmış olduğu spor türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0.05$). Bedensel engelli sporcuların yaşama bağlılığında cinsiyet, yaş, ikamet ve yapmış olduğu spor türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur ($p>0.05$). Sonuç olarak bedensel engelli sporcuların olumlu düşünme ve yaşama bağlılığı düzeylerinde cinsiyet, yaş, ikamet ve yapmış olduğu spor türünün önemli birer belirleyici olmadığı düşünülmüştür.

Anahtar Kelimeler:
bedensel engelli sporcular, olumlu düşünme, yaşam bağlılığı

1. Giriş

Sporun insan üzerindeki fiziksel ve ruhsal açısından olumlu etkileri bilinmekte ve kabul görmektedir. Engelli bireyler için ise spor, öncelikle topluma adaptasyonlarının ve kendine yetebilme duygusunu sağlanması amacıyla uygulanan rehabilitasyon programları içerisinde yer almaktadır (Fox, 1999). Spor, engellilerin topluma adaptasyonunda en iyi yöntemlerden biridir (O'Conneu, 2000). Spor, engelli bireylerin kendisi ve toplumu ile barışık ve bütünleşmiş bir biçimde yaşam sürmesine katkı sağlayabilmektedir. Engel türü ne olursa olsun hareket etme, egzersiz yapma, sportif etkinliklere katılma bireye haz vermekte, hareket etmekten duyulan hazda bireyin yaşam motivasyonunu artırmaktadır (Aygün, 2004). Bu bağlamda engelli bireylerin fonksiyon kayıplarının oluşturacağı olumsuz düşüncelerden uzaklaştırılarak olumlu düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bilginin işlenmesi sonucunda ortaya çıkan zihinsel değerlendirme olarak tanımlanan düşünme (Akın, Uysal, Akın, 2015), tanımı itibariyle de bireyselliği vurgu yapmaktadır. Bu vurgunun temelinde aynı olayın iki farklı kişi tarafından farklı değerlendirilebilmesi yatmaktadır. Tanık olunan aynı olay bireysel farklılık

[1] Sorumlu Yazar Adresi: Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü
e-mail: kocmmtt@gmail.com

temelinde olumlu ya da olumsuz olarak değerlendirilebilir (Erez, Johson, & Judge, 1995). Bu farklılık hayatın birçok unsuruna etki etmekte ve olumlu bakış açısına sahip bireyler, olumsuz bakış açısına sahip bireylere kıyasla daha enerjik ve mutlu olmaktadırlar (Öğretir, 2004) çünkü olumlu düşünme bireyin düşünceleri ve hislerinden davranışlarına, konuşmalarına kadar yansıyan kapsamlı bir tutumdur (McGrath, 2004). Bu doğrultuda bu tutumun etkin bir şekilde kullanılması, bireyin hayatında olumlu imgeler oluşturmasına, iyimser tavır içerisinde olmasına, yaşanılan zorluklara karşı daha uygun çözümler üretebilmesine ve tüm bunların doğrultusunda hayatında daha mutlu bir birey olmasına katkı sağlayabilmektedir (Akın, Uysal, Akın, 2015). Bu katkının, yaşamdan ne bekliyorum, yaşama amacım nedir, neden buradayım, ne yapıyorum gibi soruların cevabını var olduğu günden bu yana arayarak hayatına anlam katmaya çalışan insanın (Sezer, 2012) bazı cevaplar bulmasına ve hayatına bir anlam katabilme noktasında da destek olacağı düşünülmektedir.

İnsan, hayatı için araştırıp bularak tercih ettiği bir anlam ile yaşar (Corey, 2008). Seçtiği ve ulaşmak için istediği hedefler davranışlarını şekillendirir (Adler, 2014). Duygu, düşünce, davranış ve tutumlarını da bu hedeflerin ve anlamın oluşturduğu çerçevede sergiler (Uğur, Akın, 2015). Bireylerin davranışlarının temelinde, yaşam amaçları bulunur (Başkaya, 2013). Bu bağlamda bireylerin davranışlarının ve hayata karşı bakışlarının şekillenmesinde yaşam bağlılıkları ve olumlu düşünme becerileri önemli olan unsurlar arasında sayılabilir. Eryılmaz, (2012) yaşam amaçlarının belirlenmesinin ruhsal ve fiziksel rahatsızlıkların üstesinden gelinmesine sağladığı katkıdan bahsetmiştir. Olumlu düşünme ile sağlanacak yaşam bağlılığın da engelli bireyler için birçok zorluğun üstesinden gelinmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu noktalardan hareketle bu çalışmamızın amacı, bedensel engelli sporcuların yaşam bağlılık düzeyleri ile olumlu düşünme becerileri çeşitli değişkenlere göre incelenmesidir.

2. Yöntem

2.1. Örneklem

Çalışma örneklemi Türkiye'de aktif sporcu olan bedensel engelli bireylerin 49 erkek ve 38 kadın sporcuya anket uygulanmıştır.

2.2. Veri Toplama Araçları

2.2.1 Kişisel Bilgi Formu

Bağımsız değişkenler ilgili bilgi toplamak için, araştırmacılar tarafından geliştirilen, kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Geliştirilen bu formda bedensel engelli sporcuların; cinsiyet, yaş, ikametgâh yerleri, yapmış oldukları sporun türü ilgili sorular yer almıştır.

2.2.2 Yaşam Bağlılığı Ölçeği:

Yaşam Bağlılığı Ölçeği Fertlerin, yaşam amaçlarını değerlendirmek amacıyla Scheier ve diğerleri (2006) tarafından geliştirilen YBÖ 6 maddeden ve tek boyuttan oluşan bir ölçme aracıdır ve ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması Ugur ve Akın tarafından 2015 yılında yapılmıştır. Ölçek 5'li bir derecelendirmeye sahiptir ("1" Hiç katılmıyorum, "5" Tamamen katılıyorum). Ölçekte 1. 3. ve 5. maddeler ters kodlanmaktadır. Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayılarının.72 ile.87 arasında; test-tekrar test güvenirlik katsayılarının ise 61 ile 76 arasında sıralandığı bulunmuştur (Uğur ve Akın, 2015). Çalışmada kullanılan Yaşam Bağlılığı Ölçeğine verilen yanıtların iç tutarlılığı Cronbach alpha ile incelenmiştir. Elde edilen Crα değeri; .74 olarak saptanmıştır.

2.2.3 Olumlu Düşünme Becerileri Ölçeği (ODBÖ):

Olumlu Düşünme Becerileri Ölçeği (ODBÖ): 2013 yılında Bekhet ve Zauszniewski tarafından geliştirilen, 8 maddeden ve tek boyuttan oluşan bir ölçme aracıdır. Ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması Akın ve arkadaşları tarafından 2015 yılında yapılmıştır. Ölçek 4'lü bir derecelendirmeye sahiptir ('0 Hiçbir zaman', '1 Nadiren', '2 Genellikle', '3 Her zaman'). Yüksek puanlar olumlu düşünme becerilerinin daha sıklıkla kullanıldığını göstermektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 24, en düşük puan 0'dır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı. 90 olarak bulunmuştur (Akın ve ark, 2015). Çalışmada kullanılan Olumlu Düşünme Becerisi Ölçeği verilen yanıtların iç tutarlılığı Cronbach alpha (α) ile incelenmiştir. Elde edilen Crα değeri. 88 olarak saptanmıştır.

3. Veri Toplaması

Veriler araştırmacı tarafından örnekleme dâhil edilen bedensel engelli sporcular üzerinde anket uygulanarak elde edilmiştir. Araştırmacı tarafından toplanan anketler, kontrol edilerek hatalı doldurulanlar araştırma dışında tutulmuştur. Daha sonra geçerli ve kabul edilebilir nitelikte olanları, SPSS 22 paket programında değerlendirilmek üzere kodlanarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

4. Verilerin Analizi

Verilerin analizi için aşağıdaki istatistiksel işlemler yapılmıştır. Araştırma sonuçlarının değerlendirilmesinde katılımcılar tarafından anket sorularına verilen cevapların yüzdesel değerleri (%), frekans dağılımları (f) yapılarak bedensel engelli sporcuların görüşlerinden anlamlar çıkarılmıştır. Bu iki ölçeğe ait toplam puan dağılımı Shapiro-Wilk's testi, çarpıklık, basıklık değerleri ve grafiklerin incelenmesiyle değerlendirilmiştir. İlgili testlerin sonrasında elde edilen sonuçlara göre verilen normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. Bu doğrultuda ikili grupların karşılaştırılmasında Bağımsız Gruplar T-testi, ikiden fazla olan grupların karşılaştırılmasında ise Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way Anova) yapılmıştır. İstatistiksel analizler SPSS 22,0 programında yapılmış ve tüm değerlendirmelerde istatistiksel anlamlılık düzeyi $p<0.05$ olarak kabul edilmiştir.

5. Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen bulgu ve yorumlar yer almaktadır.

Tablo 1: Bedensel Engeli Sporcuların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Özellikler	Kategoriler	f	%
Cinsiyet	Erkek	49	56,3
	Kadın	38	43,7
Spor Türü	Takım Sporları	41	41,7
	Bireysel Sporlar	46	52,9
İkamet	İl Merkezi	43	49,4
	İlçe ve Diğer	46	50,6
Yaş	18-22	45	51,7
	23-27	23	26,4
Toplam		87	100

Tablo 2: Ölçeklere Ait Elde Edilmiş Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	$\overline{X}$	SS
Olumlu Düşünme Becerisi	21,59	4,31
Yaşam Bağlılığı	25,11	3,51

Tablo 2'de yapılan tanımlayıcı istatistik analizi sonucunda, bedensel engelli sporcuların olumlu düşünme beceri 21,59±4,31 olarak bulunurken, yaşama bağlılığı 25,11±3,51 olarak bulunmuştur.

Tablo 3: Cinsiyet Değişkenin Açısından Bağımsız Gruplar t-Testi

Özellikler	Kategoriler	f	%
Cinsiyet	Erkek	49	56,3
	Kadın	38	43,7
Spor Türü	Takım Sporları	41	41,7
	Bireysel Sporlar	46	52,9
İkamet	İl Merkezi	43	49,4
	İlçe ve Diğer	46	50,6
Yaş	18-22	45	51,7
	23-27	23	26,4
Toplam		87	100

Tablo 3'de bedensel engelli sporcuların cinsiyet değişkenine bağlı olarak yapılan t testi sonucunda olumlu düşünme becerileri ve yaşama bağlılığının düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 4: Spor Türü Değişkenini Açısından Bağımsız Gruplar t-Testi

	Spor	n	$\overline{X}$	SS	T	p
Olumlu Düşünme B.	Takım	41	21,63	4,25	,176	,729
	Bireysel	46	21,56	4,42		
Yaşam Bağlılığı	Takım	41	24,97	3,81	,851	,941
	Bireysel	46	25,23	3,25		

Tablo 4 incelendiğinde bedensel engelli sporcuların spor türüne göre olumlu düşünme becerileri ve yaşama bağlılığı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir (p>0,05).

Tablo 5: İkamet Değişkeni Açısından Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları

	İkamet	n	$\overline{X}$	SS	T	p
Olumlu Düşünme B.	İl Merkezi	43	21,55	3,98	,084	,933
	İlçe ve Diğer	44	21,63	4,66		
Yaşam Bağlılığı	İl Merkezi	43	25,13	3,66	,064	,949
	İlçe ve Diğer	44	25,09	3,39		

Tablo 5 incelendiğinde bedensel engelli sporcuların ikamet değişkenine göre olumlu düşünme düzeyleri ve yaşama bağlılığı arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir (p>0,05).

Tablo 6: Yaş Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları

	Yaş	n	$\overline{X}$	SS	F	p
Olumlu Düşünme B.	18 – 22	45	21,26	4,25	,148	,863
	23 – 27	23	23,21	4,44		
	28 – +	19	20,42	3,96		
Yaşam Bağlılığı	18 – 22	45	25,17	3,97	2,54	,085
	23 – 27	23	25,30	2,45		
	28 – +	19	24,73	3,55		

Tablo 6 incelendiğinde olumlu düşünme becerileri ve yaşama bağlılığı ölçeklerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda bedensel engelli sporcuların yaş değişkeninin olumlu düşünme düzeyleri ve yaşama bağlılığı arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir (p>0,05).

6. Tartışma

Türkiye'de aktif olarak sporcu olan bedensel engelli bireylerin demografik özellikleri incelenerek olumlu düşünme düzeyi ile yaşama bağlılık arasında ilişkinin değerlendirilmesi amacıyla yapılan bu çalışmaya 38 kadın ve 49 erkek olmak üzere toplam 87 bedensel engelli sporcu katılmıştır. Bedensel engelli sporcuların yaşama bağlılık ile olumlu düşünme arasındaki ilişki yapılan ölçekler çerçevesinde, ortaya çıkan bulgular ışında yorumlanarak ve literatür temelli olarak tartışılmıştır. Yapılan tanımlayıcı istatistik analizinde, bedensel engelli sporcuların olumlu düşünme becerisi puanı 21,5977±4,31994 olarak bulunurken, yaşama bağlılığı puanı 25,1149±3,51219 olarak bulunmuştur. Çeçen (2008) yılında yaptığı araştırmada, fertlerin benlik saygısının fazla olması, fertlerin kendilerini daha pozitif algıladığını, karşı karşıya kaldıkları bir olay veya durum karşısında fertlerin kendilerine olan yetkinlik inancının daha yüksek olması durumunda fertlerin yaşam doyumlarının daha fazla yükseleceği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmamızda bedensel engelli sporcuların olumlu düşünme ve yaşama bağlılığı tanımlayıcı istatistikleri (tablo 2) incelendiğinde yaşama bağlılığı skoru daha yüksek olduğu saptanmıştır. Tazagül 2018 yılında yaptığı benzer bir çalışmada elit düzeylerdeki tenisçilerin yaşama bağlılığın olumlu düşünme becerilerine göre daha yüksek olduğunu gözlemlemiştir (Tazeğül, 2018). Araştırmamızda bedensel engelli sporcuların yaş değişkenine (Tablo 6) göre olumlu düşünme becerileri ile yaşama bağlılığı incelendiğinde 23-27 yaşlarındaki bedensel engelli sporcuların olumlu düşünme becerileri daha yüksek puan aldıkları

saptanmıştır. Olumlu düşünme beceri ile yaşama bağlılık puanları ile demografik (Cinsiyet, yaş, spor türü, ikamet yeri) özellikleri arasında istatiksel olarak bir fark bulunmamıştır. Literatür taraması sonucunda demografik özellikleri incelenerek bedensel engelli sporcuların yaşama bağlılığı ile olumlu düşünme becerileri ilgili doğrudan bir çalışmaya rastlanamamıştır.

Araştırma bedensel engelli sporcularla ilgili fazla çalışma olmamasından dolayı önem arz etmektedir. Bu sebeple araştırmamızın gelecek çalışmalara örnek olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

O'ConneU M. The effect of brailling and physical guidance on the self-efficacy of children who are bIind.Unpublished master's thesis. State University of New York College at Brockport, NY, 2000.

Aygün Ö. Zihinsel Engellilerde Antrenman Öncesi ve Sonrası Motorik Performasın Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2004.

Akın, A., Uysal, R., & Akın, Ü. (2015). Olumlu Düşünme Becerileri Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirliği, Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi, 51, 265-270.

Erez, A., Johnson, D. E. &Judge, T.A. (1995) Self-deception as a mediator of the relationship between dispositions and subjective well-being. Personality and Individual Differences, 5, 597–612.

Fox KR. The influence of physical activity on mental well-being. Public Health Nutr, 1999; 2(3A): 411-418.

McGrath, P. (2004). The burden of "RA RA" positive: survivors' and hospice patients' reflection on maintaining a positive attitude to serious illness. Support Care Cancer, 12, 25-33.

Sezer, S. (2012). Yaşamın anlamı konusuna kuramsal ve psikometrik çalışmalar açısından bir bakış. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 45(1), 209-227.

Corey, G. (2008). Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları: Theory and practice of counseling and psychotherapy (Çev. Tuncay Ergene). Ankara: Mentis Yayıncılık.

Adler, A. (2014). Yaşamın anlamı. (Çev.). Ankara: Tutku Yayınevi.

Başkaya, D. B. (2013). Hayatın anlamı ve ölüm: Albert Camus'den yaşam dersleri. Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 30(2), 19-28.

Eryılmaz, A. (2012). Pozitif psikoterapi bağlamında yaşam amaçları belirleme ölçeğinin Üniversite Öğrencileri üzerinde psikometrik özelliklerinin incelenmesi. Klinik Psikiyatri, 15, 166.

Ugur, E ve Akın, A. (2015). Yaşam Bağlılığı Ölçeği Türkçe Formu: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 4(2), 424-432.

Çeçen, R.A. (2008). Üniversite Öğrencilerinde Yaşam Doyumunu Yordamada Bireysel Bütünlük (Tutarlılık) Duygusu, Aile Bütünlük Duygusu ve Benlik Saygısı, Eğitimde Kuram ve Uygulama, Journal of Theory and Practice in Educatio, 4(1): 19-3.

Tazegül, Ü. (2018). Elit Düzeydeki Tenisçilerin Olumlu Düşünme ve Yaşama Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi, 67: 16-25.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Ders Dışı Sportif Etkinliklere Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Ünsal Altınışık[a], Akın Çelik[b], Pelin Akyol[c]

[a]*Trabzon Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Trabzon, Türkiye*
[b]*Trabzon Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Trabzon, Türkiye*
[c]*Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Beden Eğitimi Bölümü, Samsun, Türkiye*

Öz

Bu çalışmanın amacı ortaöğretim öğrencilerinin ders dışı sportif etkinliklere yönelik tutumlarını incelemektir. Araştırma tarama modelleri içinde yer alan betimsel tarama türünde bir araştırmadır. Araştırma, 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılı birinci yarıyılında, Rize il merkezindeki farklı liselerde öğrenim gören 95'i kadın, 93'ü erkek olmak üzere toplam 188 lise öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu" ile Yılmaz ve Güven (2018) tarafından geliştirilen "Ders Dışı Sportif Etkinliklere Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenini ders dışı sportif etkinliklere yönelik tutum, bağımsız değişkenlerini ise cinsiyet, sınıf ve not ortalaması oluşturmaktadır. Yapılan analizler sonucunda, cinsiyete ile ders dışı sportif etkinliklere yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişki bulunmadı. Sınıf seviyesi ile duyuşsal alt boyut arasında anlamlı bir farklılık görüldü. Not ortalaması ile bilişsel alt boyut arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edildi.

Anahtar Kelimeler:
Ders dışı sportif etkinlik, tutum, ortaöğretim, öğrenci.

1. Giriş

Çağımızda yaşanan hızlı değişim ve gelişmeler, kişilerin her türlü alandaki mevcut koşullara ayak uydurmasını gerekli kılmaktadır. Şüphesiz ki bu yeni durumlara uyum sağlamasında eğitim önemli bir rol üstlenmektedir. (Karaküçük, 1989). İnsanların varoluşlarından bugüne değin geçirdikleri zaman dilimi içerisinde; ihtiyaçlarını gidermede, problemleri için bir çıkar yol bulmada, sahip oldukları bilgi ve yeteneklerini sonraki kuşaklara aktarmada başvurduğu yol "eğitim" yoludur (Asan, 1998).

Toplumun vazgeçilmez bir parçası olan eğitim, gelişimine devam etmekte olan çocukların ve gençlerin topluma sağlıklı ve verimli bir şekilde uyum sağlamalarını amaçlamaktadır (Varış, 1994). Yani asıl eğitimden beklenen, kişilerin görülmeyen yeteneklerini keşfederek en üst seviyede gelişmelerine yardımcı olmaktır. Bireylerin fiziksel, zihinsel, duygusal ve toplumsal yönlerini temel alarak yetiştirmek çağdaş eğitim sisteminin temel ilkelerindendir. Çağdaş eğitim ışığında hedeflenen amaçların gerçekleşmesinde, kişilerin zihinsel eğitiminin yanısıra fiziksel eğitimi de önemli bir pay üstlenmektedir. Hareketler vasıtasıyla öğrenmeyi amaç edinen beden eğitimi, genel eğitimin olmazsa olmaz bir unsurudur ve bu doğrultuda genel eğitimin hedeflerine hareketler aracılığıyla katkıda bulunmaktadır (Kangalgil, Hünük & Demirhan, 2006).

Eğitim içinde büyük önem teşkil eden beden eğitimi ve sporun temel hedefi, çocukların fiziksel hareketler vasıtasıyla eğitimine katkıda bulunarak her öğrencinin hareket kapasitesinin en üst seviye ulaşmasına yardımcı olmak ve çocukların fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimlerine katkıda bulunmaktır. Bu bağlamda beden eğitimi; fiziksel aktiviteler ile öğrenci gelişimine, bilgisine, tutumlarına, motor ve davranışsal

[1] Sorumlu yazar: Trabzon Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Trabzon, Türkiye
e-posta: unsalaltinisik@gmail.com

becerilerine eğlenceli katılım sağlamak amacıyla yapılan ve fiziksel süreklilik içeren aktif hayat şekli diye tanımlanmaktadır (Pate, Corbin & Pangrazi, 1998). Öğrencilerin, yalnızca beden eğitimi dersleri ile beden eğitimi ve sporun amaçlarına uygun ve yeterli seviyede gelişime ulaşabilmeleri oldukça güç bir durumdur. Bu sebeple okul içinde ders dışı sportif etkinliklere büyük önem verilmekte ve bu çalışmalar tüm öğrencilerin katılımına imkân verecek biçimde düzenlenmektedir (MEB, 1997).

Beden eğitiminin devamı niteliğinde olan ders dışı sportif etkinlikler, dersten sonra bir plan ve program dâhilinde okul içinde ve dışında gerçekleştirilen ve çeşitli amaçlar için hayata geçirilen etkinlikleri kapsamaktadır. Bu etkinlikler, çocuk ve ergenlerin okuldan arta kalan zamanlarını olumlu bir şekilde değerlendirmelerine fırsat sunmaktadır. Teknolojik araç ve gereçlerin hayatımızda önemli yer edindiği günümüz koşullarında, çocuk ve ergenlerin bilgisayar oyunu ve telefon kullanımına olan aşırı bağımlılıkları onların sağlığını olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir. Bir diğer açıdan özellikle ergenlerin kimlik arayışında yaşamış oldukları kargaşa ve buna bağlı olarak toplumda bir yer edinme ya da bir gruba ait olma isteği onları bazı kötü arkadaş çevresi ya da zararlı alışkanlıklar edinmeye yönelttiği söylenebilir. Bireyi bu zararlı çevreden uzaklaştırmakta ve olumlu kimlik kazanımını sağlamada ders dışı zamanın nitelikli olarak belirli plan ve program dâhilinde değerlendirilmesi ve kontrol altına alınması gerekmektedir. Çünkü ders dışı yapılan etkinlikler eğitimin tamamlayıcı unsuru olarak nitelendirilmektedir (Yılmaz ve Güven, 2018).

Ders dışı sportif etkinlikler öğrencinin; beden, fikir ve ruh sağlığı, çalışkan olma, güven, çabuk karar verme, dürüst, kontrollü ve disiplinli olma, cesaret ve mücadele gücün gibi yeteneklerini geliştirir. Ayrıca sağlıklı yaşam alışkanlığı ve spor alanlarında kazanılan iyi alışkanlıklar ile öğrencinin vatan, millet, sevgi, milli birlik ve beraberlik duygularının gelişmesine yardımcı olur (Akalan, 2009). Öğrencilerin ders dışı etkinliklerine önem verilmeli, bu etkinlikler dersin devamı ve bölünmez bir parçası olarak düşünülmeli ve değerlendirilmelidir (Karaküçük, 1989). Çocuk ve ergenlerin ders dışı sportif etkinliklere yönelik tutumlarının belirlenmesi, bu etkinliklere yönlendirilecek çocukların tespit edilmesinde, onların isteklerine cevap verebilme açısından etkinliklerin düzenleyicisi olan beden eğitimi öğretmenleri ve antrenörlere yol gösterecektir (Yılmaz, 2016).

2. Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Deseni

Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme ve etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan, bilinmek istenen olguyu uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 2005).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırma, 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılı birinci yarıyılında, Rize il merkezindeki farklı liselerde (Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Meslek Lisesi, Spor Lisesi) öğrenim gören 95 (%50,5)'i kadın, 93 (%49,5)'ü erkek olmak üzere toplam 188 lise öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin 44 (%23,4)'ü 9. sınıf, 45 (%23,9)'i 10.sınıf, 43 (%22,9)'ü 11. sınıf ve 56 (%29,8)'sı 12. sınıfta öğrenim görmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak, "Kişisel Bilgi Formu" ve "Ders Dışı Sportif Etkinliklere Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeği" kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmaya konu olan ortaöğretim öğrencilerinin ders dışı sportif etkinliklere yönelik tutumları hakkında bilgi toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan 'Kişisel Bilgi Formu hazırlanmıştır. Bu form, katılımcıların cinsiyet, sınıf seviyesi, not ortalaması ve ders dışı sportif etkinliklere katılma durumu gibi bağımsız değişkenleri içermektedir.

Ders Dışı Sportif Etkinliklere Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeği: Yılmaz ve Güven (2018) tarafından geliştirilen üç alt boyut ve 18 maddeden oluşan 5'li likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 18 iken en yüksek puan 90'dır. Güvenirlik analizi olarak Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ve test tekrar test güvenirlik analizlerinden faydalanılmıştır. Ölçeğin geneli için Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0.96 iken, alt boyutları için bu değer sırasıyla "Ders dışı sportif etkinliklerin bilişsel boyutu" 0.88, "Ders dışı sportif etkinliklerin duyuşsal boyutu" 0.90 ve "Ders dışı sportif etkinliklere yönelik davranışsal boyut" için bu değer 0.84 olarak hesaplanmıştır. Test tekrar test güvenirlik analizi ölçeğin geneli için 0.89 iken; bu değer alt boyutlar için sırasıyla 0.84, 0.87 ve 0.82 olduğu tespit edilmiştir. Mevcut çalışma kapsamında güvenirlik ve yapı geçerliği sınanmıştır. Ölçeğin geneli için Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0.96 iken, alt boyutları için bu değer sırasıyla 0.88, 0.90 ve 0.84 olarak hesaplanmıştır. Test tekrar test güvenirlik analizi ölçeğin geneli için 0.89 iken; bu değer alt boyutlar için sırasıyla 0.84, 0.87 ve 0.82 olarak tespit edilmiştir. Yapı geçerliğini test etmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır. DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri [$\chi 2$ / df = 2.18, RMSEA = 0.06, GFI = 0.89, AGFI = 0.85, CFI = 0.92, NFI = 0.91, IFI = 0.91 ve PNFI = 0.68] üç faktör ve 18 maddeden oluşan yapının mevcut çalışma grubu üzerinde doğrulandığını göstermiştir. Yapı geçerliğinde ölçekte yer alan maddelerin madde faktör yük değerlerinin 0.56 ile 0.81 arasında değiştiği, ayrıca elde edilen t değerlerinin 8.96 ile 16.28 arasında değerler aldığı belirlenmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında, Kişisel Bilgi Formu ve Ders Dışı Sportif Etkinliklere Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeği'nden elde edilen veriler için yapılan istatistiksel analizler, SPSS 23.0 istatistik paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde istatistiki yöntem olarak; betimsel istatistikler (frekans, aritmetik ortalama, standart sapma); t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Tukey çoklu karşılaştırma ve Pearson Correlation testleri kullanılmıştır. Verilerin parametrik testlerin ön şartlarını sağlayıp sağlamadığına Skewness ve Kurtosis (verilerin normal dağılım durumu) değerleri, normal dağılım eğrisi ve Levene (varyansların eşitliği) testi sonuçları incelenerek karar verilmiştir (Büyüköztürk, 2008).

3. Bulgular

Tablo 1. Ölçme Araçlarının Puan Dağılımları

Boyutlar	Madde sayısı	n	Ort	Ss	Çarpıklık	Basıklık	Min.	Max.
Bilişsel	*7*	*189*	3.82	0.84	-1.04	1.08	1.00	5.00
Duyuşsal	*7*	*189*	3.65	1.00	-0.68	-0.33	1.00	5.00
Davranışsal	*4*	*189*	3.11	1.00	-0.39	-0.04	1.00	5.00
Ölçek (Toplam)	*18*	*189*	3.52	0.63	0.13	-0.28	1.00	5.00

Tablo 1'deki bulgulara göre, katılımcıların ders dışı sportif etkinliklere yönelik tutum ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamasının 3.52±0.63 olduğu saptanmıştır. Ders dışı sportif etkinlikler ölçeğinin alt boyutlarındaki ortalama değerlerinin 3.82 ile 3.11 arasında değerler aldığı görülmüştür. Bu değerler dikkate alındığında öğrencilerin ders dışı sportif etkinliklere yönelik tutumlarının yüksek olduğu söylenebilir. Çalışmadaki ölçme aracının toplam ve alt boyutlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alındığında verilerin normal dağılım gösterdikleri söylenebilir. Bu nedenle veri analizinde paramerik testler kullanılmıştır.

Tablo 2. Öğrencilerin Ders Dışı Sportif Erkinliklere Yönelik Tutum Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Analiz Etmek Amacıyla Yapılan t Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	n	Ort	Ss	Sd	*t*	*p*
Bilişsel	Kadın	95	3.93	0.75	186	1.818	0.70
	Erkek	93	3.71	0.91			
Duyuşsal	Kadın	95	3.71	0.94	186	0.806	0.42
	Erkek	93	3.59	1.06			
Davranışsal	Kadın	95	3.01	0.92	186	-1.272	0.20
	Erkek	93	3.20	1.07			
Ölçek (Toplam)	Kadın	95	3.55	0.56	186	0.559	0.57
	Erkek	93	3.50	0.70			

Tablo 2'ye göre, öğrencilerin Ders Dışı Sportif Etkinliklere Yönelik Tutum Ölçeği (t=0.559, p>0.05) ile *Bilişsel* (t=1.818, p>0.05), *Duyuşsal* (t=0.806, p>0.05) ve *Davranışsal* (t=-1.272, p>0.05) alt boyutlarından elde edilen puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir (p>.05).

Tablo 3. Öğrencilerin Ders Dışı Sportif Erkinliklere Yönelik Tutum Puanları İle Sınıf Seviyeleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığını Tespit Etmek Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları

Sınıf	9 *(n=49)*		10 *(n=45)*		11 *(n=43)*		12 *(n=56)*				
	Ort.	Ss	Ort.	Ss	Ort.	Ss	Ort.	Ss	F	p	AF
Bilişsel	3.59	0.90	3.92	0.91	3.78	1.02	3.96	0.51	1.86	0.13	
Duyuşsal	3.57	0.96	3.83	0.99	3.90	0.94	3.37	1.03	2.98	0.03	11,12
Davranışsal	*3.07*	0.84	*3.21*	1.18	2.93	1.05	3.19	0.92	0.77	0.51	
Ölçek (Toplam)	3.41	0.63	3.65	0.72	3.53	0.59	3.51	0.59	1.13	0.33	

Tablo 3'e göre, öğrencilerin Ders Dışı Sportif Etkinliklere Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeği ($F_{3,184}$=1.13, p>0.05) ile *Bilişsel* ($F_{3,184}$=1.86, p>0.05), ve *Davranışsal* ($F_{3,184}$=0.77, p>0.05) alt boyutlarından elde edilen puan ortalamaları sınıf seviyesine göre anlamlı farklılık göstermemektedir (p>.05). Ancak katılımcıların *Duyuşsal* ($F_{3,184}$=2.98, p<0.05) alt boyutundan elde edilen puanların anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Gruplar arasındaki farkın nereden kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan tukey testi sonuçlarına göre 11 ile 12. sınıflar arasında 11. sınıfların lehine bir farklılık görülmektedir.

Tablo 4. Öğrencilerin ders dışı sportif erkinliklere yönelik tutum puanları ile Akademik Not Ortalaması Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığını Tespit Etmek Amacıyla Yapılan Korelasyon Testi Sonuçları

	Not Ortalaması		
	N	r	P
Bilişsel	180	228	0.00
Duyuşsal	180	-089	0.22
Davranışsal	180	105	0.15
Ölçek (Toplam)	180	110	0.13

Tablo 4'e göre, katılımcıların Ders Dışı Sportif Etkinliklere Yönelik Tutum Ölçeği (r=110, p>0.05) ile *Duyuşsal* (r=-089, p>0.05) ve *Davranışsal* (r=105, p>0.05) alt boyutlarından elde edilen puan ortalamaları not ortalamasına göre anlamlı farklılık göstermemektedir (p>.05). Ancak *Bilişsel* (r=228, p<0.05) boyutunda pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle katılımcıların not ortalamaları arttıkça "Bilişsel" alt boyutundan alınan puan ortalamaları da artmaktadır.

4. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada öğrencilerin ders dışı sportif etkinliklere yönelik tutumlarını cinsiyet, sınıf ve not ortalaması gibi bağımsız değişkenler açısından incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmaya 188 ortaöğretim öğrencisi dahil edilmiştir.

Ders dışı sportif etkinliklere yönelik öğrenci tutumlarının ele alındığı mevcut çalışmada; öğrencilerin ders dışı sportif etkinliklere yönelik tutumları ölçeğinin bütünü, Bilişsel, Duyuşsal ve Davranışsal boyutlarından elde edilen puanların ortalama ve standart sapma değerleri sırasıyla 3.52±0.63; 3.82±0.84; 3.65±1.00 ve 3.11±1.00'dır (Tablo 1). Tüm boyutlar için puan aralığı 1 ile 5 arasında ve ortalama değerin 3 olduğundan tüm boyut ve alt boyutlardan alınan puanların ortalama değerin üzerinde olduğu görülmektedir. Bu bulgu

öğrencilerinders dışı sportif etkinliklere yönelik tutumlarının yüksek düzeye yakın olduğu şeklinde yorumlanabilir. Aşağıda, araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

Öğrencilerin ders dışı sportif etkinliklere yönelik tutumlarının farklı değişkenlere göre karşılaştırılması ile ilgili olarak; ölçek bütününden ve alt boyutlarından alınan puanların cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür (Tablo 2). Diğer bir ifadeyle cinsiyet değişkeni öğrencilerin ders dışı sportif etkinliklere yönelik tutumları üzerinde bir farklılık yaratmamaktadır. Yalçın (2018)'ın üniversite hazırlık sınıfı öğrencileri üzerine yaptığı araştırmada ders dışı etkinliklere katılım ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca Köse (2003)'nin yaptığı araştırmada da cinsiyet faktörünün ders dışı etkinlikler üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular mevcut çalışmamızdaki sonucu destekler niteliktedir.

Öğrencilerin ders dışı sportif etkinliklere yönelik tutumlarının farklı değişkenlere göre karşılaştırılması ile ilgili olarak; ölçek bütünü ile bilişsel ve davranışsal alt boyutlarından alınan puanların sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ancak ölçeğin duyuşsal alt boyutunda sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir (Tablo 3). Farkın nereden kaynaklandığı tespit etmek için yapılan analizler doğrultusunda 11. ve 12. sınıflar arasında 11. sınıfta öğrenim gören katılımcıların lehine bir farklılaşma görülmüştür. Sarı (2012)'nın yapmış olduğu araştırmada sınıf seviyesi ile ders dışı etkinliklere katılım arasında bir ilişkinin olmadığu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Köse (2007)'nin ilköğretim öğrencileri üzerine yapmış olduğu araştırmada, ders dışı etkinlikleri tercih etmede sınıf seviyesinin önemli bir etken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin ders dışı sportif etkinliklere yönelik tutumlarının farklı değişkenlere göre karşılaştırılması ile ilgili olarak; ölçek bütünü ile duyuşsal ve davranışsal alt boyutlarından alınan puanların not ortalamasına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Ancak ölçeğin bilişsel alt boyutunda pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edişmiştir (Tablo 4). Holloway (2000)'in yaptığı araştırmada, başarılı öğrencilerin %50'sinden fazlasının ders dışında yapılan etkinliklerle yakından ilgilendiği yönünde bulgular elde edilmiştir. Diğer bir ifadeyle ders dışı etkinliklerin, öğrencilerin okula ve derslerine bağlılığı artırarak akademik başarıyı olumlu etkilediği yönünde sonuçlar bulunmaktadır. Ekici, Bayrakdar ve Uğur (2009)'un yaptıkları araştırmada ders dışı etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarını %67,7 ile olumlu olarak etkilediği gözlemlenmiştir. Büküşoğlu (2005) ise yaptığı araştırmada ders dışında yapılan serbest zaman etkinliklerinin akademik başarıyı hiç etkilemediğini belirtmiştir. Bu sonuç araştırmamız sonucunda elde dilen bulgu ile paralellik göstermemektedir.

5. Kaynakça

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

Asan, C. (1998). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Samsun: Kardeşler Ofset Matbaacılık.

Büküşoğlu, N., & Bayturan, A. F. (2005). Serbest Zaman Etkinliklerinin Gençlerin Psiko-Sosyal Durumlarına İlişkin Algisi Üzerindeki Rolü. Ege Tıp Dergisi, 44(3), 173-177.

Büyüköztürk, Ş. (2008). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (9.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Ekici, S., Bayrakdar, A., & Uğur, A. O. (2009). Ortaöğretim Kurumlarındaki Yöneticilerin ve Öğrencilerin Ders Dışı Etkinliklere Bakış Açılarının İncelenmesi. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 6(1), 430-444.

Holloway, H.J. (2000). Extracurricular activities the path to academic success? Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Kangalgil, M., Hünük, D., & Demirhan, G. (2006). İlköğretim, Lise ve Üniversite Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spora İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması. Spor Bilimleri Dergisi, 17(2), 48-57.

Karaküçük, S. (1989). Beden Eğitimi Öğretmeninin Eğitimi. Ankara: Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Matbaası.

Karasar, N. (2005). "Bilimsel Araştırma Yöntemi". (15. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Köse, E. (2003). İlköğretim Düzeyinde Ders Dışı Etkinliklerin Akademik Başarıya ve Okul Kültürünü Algılamaya Etkisi. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Köse, E. (2016). İlköğretim Öğrencilerinin Ders Dişi Etkinliklerini Tercih Etme Nedenleri. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(2), 46-61.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (1997). İlköğretim Kurumları, Orta Öğretim Kurumları Spor Yarışmaları Yönergesi. Ankara: 316.

Pate, R., Corbin, C. & Pangrazi, B. (1998). Physical Activity For Young People. President's Council On Physical Fitness and Sports Research Digest, 3(3), 1–6.

Varış F. (1994). Eğitim Bilimine Giriş, Konya: Atlas Kitapevi.

Yalçın, H. (2018). Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Ders Dışı Etkinliklere Katılımları İle Yabancı Dil Öğrenmeye Güdülenmeleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz, A. (2016). Lise Öğrencilerinin Ders Dışı Sportif Etkinliklere Katılımlarına Yönelik Ebeveyn Tutum ve Görüşleri. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz, A. ve Güven, Ö. (2018). Ders Dışı Sportif Etkinliklere Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeğinin Psikometrik Özelliklerinin Incelenmesi (DSEÖTÖ). Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 15(4), 1979-1992.

Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersini Öğrenmeye Yönelik Sorumlulukları

Erhan Gözüyukarı

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,54300, Sakarya,Türkiye

Öz

Araştırma temel amacı, ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersini öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerini belirlemektir. Araştırma nicel yönteme uygun olarak betimsel tarama çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu Sakarya ili Adapazarı ilçesindeki bir ortaokulda öğrenim gören 5. 6. ve 7. sınıflardan olmak üzere 300 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Yakar (2017) ,tarafından geliştirilen 'öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği' kullanılmıştır. 35 maddeden oluşan bu ölçekle elde edilen veriler araştırmanın amacı bağlamında gerekli istatistiki işlemlere tabi tutulmuştur. Yapılan istatistiksel çözümlemeler neticesinde 5. ve 6. Sınıfların 7.sınıflara göre sosyal bilgiler dersini öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Cinsiyete göre kız öğrencilerin erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler:
sosyal bilgiler, sorumluluk, öğrenme, ortaokul öğrencileri

1.Giriş

Günlük hayatımızın her alanında karşımıza çıkan en önemli değerlerden biri sorumluluktur. Doğrudan gözlenebilen ve davranışa dönüştürülen bir değer olan sorumluluk küçük yaşlardan itibaren verilmeye başlar, okul hayatı ve iş hayatımızda önemli rol oynadığı kadar günlük yaşantımızda da önemli rol oynar ve ölünceye kadar devam eder. Gün geçtikçe önemi daha da artan sorumluluk değeri (Selanik Ay ve Dal, 2014) bireylerin sosyal hayatta etkin işlev görebilmesi ve yaşının gerektirdiği öğrenme ve eğitim etkinliklerini gerçekleştirebilmesinde büyük rol oynamaktadır (İkiz, Totan ve Karaca, 2013: 106). Sorumluluk kavramı ve duygusuna ilişkin ilgili alan yazında farklı tanımlamalara rastlanmaktadır. Lickona (1991) sorumluluğu ahlakın aktif yanı olarak ele alıp kişinin kendisine ve başkalarına özen göstermesi, görevlerini yerine getirmesi, toplumsal sürece katılması, problemleri düzeltmeye çalışması ve daha iyi bir yaşam için çaba harcamasına vurgu yapmıştır. Diğer taraftan sorumluluk, çocukların kendi istekleri ile karar verip bir işe başlamaları, aldıkları görevi başarı ile yerine getirmeleri ve davranışlarının kendilerinde ve başkalarında yarattığı sonuçları üstlenmeleri olarak tanımlanmaktadır (Unutkan, 2005). Türk Dil Kurumu (1988) sözlüğünde ise sorumluluk kavramı; kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, mesuliyeti olarak tanımlanmaktadır. Bu ifade, bireylerin kendi davranışlarının farkında olabilmesi ve özdenetim yapabilmesi durumunu akla getirmektedir.

Araştırmanın temel noktasını öğrenme sorumluluğu oluşturmaktadır. Öğrenme sorumluluğunun eğitim-öğretim sürecinde ve de Sosyal Bilgileri öğrenmede ne kadar etkili olduğunu alan yazındaki çalışmalarda görülecektir. Öğrenme sorumluluğunun başarıda yadsınamayacak bir yeri olduğu düşünülmektedir. Farklı öğretim kademelerinden birçok sınıfta ise öğrencilerin öğrenme sorumluluğu düzeylerinin belirlenmesi ve

[1] Sorumlu yazar adresi: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,54300, Sakarya,Türkiye
e-posta: erhangozuyukari@gmail.com

eğitim-öğretim hedeflerine ulaşmayı kolaylaştıracak nitelikte öğrenme ortamları oluşturulması gerekmektedir. Öğrenme, bireylerin (canlıların) bilgi, duygu, davranış ve diğer tüm boyutlarda yaşadığı bütünsel değişimlerdir. Öğrenme, kaçınılmaz, çok boyutlu ve bütünsel bir yapıdır. Öğrenme sorumluluğu, öğrenenlerin eksik hissettikleri şeyleri tamamlamak, görevleri yerine getirmek, hedeflere ulaşma yolunda gereklilikleri saptayarak gerçekleştirmek gibi amaçlarla hareket ederken hissettikleridir. Öğrenme sorumluluğu, öğrenmenin niteliğinin belirlenmesinde önemli bir yordayıcıdır. Bunlarla birlikte, farklı tür okullarda öğrenim gören öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu ne kadar yerine getirebildiği, öğrencilere öğrenme sorumluluğu kazandırmada ve öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını geliştirmek için nelerin yapıldığı ve yapılabileceği merak konusudur(Yakar, 2017) .

Öğrenme sorumluluğunun boyutları olarak "okula ve öğrenmeye yönelik oryantasyon" öğrenenlerin okuldaki öğrenme ortamı ile ilgili bilgilerini arttırmaya yardımcı olduğunu; "öğrenme etkinliklerine aktif katılım" öğrenenlerin öğrenme-öğretme sürecine etkin bir katılım göstermesini; "öğrenmenin kontrolü ve otonomi" öğrenenlerin öğrenme durumlarını kendilerinin ve öğreticinin denetlemesini ve bu denetimin otomatikleşmesini; "inisiyatif" öğrenenlerin öğrenmeleri konusunda kendi sorumluluğunu alarak sonucunu yönlendirmesini; "öğrenme kaynaklarının kontrolü" öğrenenlerin öğrenmeleri için gerekli kaynaklara ulaşabilmesini ve bu kaynakların kullanımına ilişkin yönetimini; "sınıftaki davranışların kontrolü ve işbirliği" öğrenenlerin öğrenme ortamındaki tepkilerinin ve davranışlarının yönetimini ve öğrenenlerin grup olarak çalışmaları sürecinde yaptıklarını ifade etmekte ve içermektedir (Allan, 2006).

Bacon'a (1993) göre sorumlu öğrenenler, öğrenmek için her zaman elinden gelenin en iyisini yapan ve öğrenmeye yönelik engelleri ortadan kaldırmak için direnç gösteren tavırlar sergiler. Sorumlu öğrenenler, öğrenmeye yönelik sorumluluk davranışını okul başarısını sağlamak ve uzun vadeli bireysel kariyer hedefleri için bir araç olarak görmektedir. Öğrencilerin öğrenme sorumluluğu davranışlarının bir göstergesi olarak "en kısa zamanda öğrenmek istemek", "mümkün olduğunca elinden gelenin en iyisini yapmaya çalışmak", "gelecekteki başarı için okul başarısının önemli olduğuna inanmak", "zorlu öğrenme görevlerini tercih etmek" vb. tavır ve davranışlar sıralanabilir (Allan, 2006). Bu davranışlar, öğrencilerin hem okul içinde hem de okul dışında gerçekleştirebileceği çalışmalarda sergileyebilecekleri davranışlar olarak söylenebilir.

Daha demokratik sınıflar oluşturarak öğrenenlerin öğrenme sürecine daha fazla katılımı ve dolayısıyla daha fazla öğrenme sorumluluğu almaları sağlanabilir (Cook-Sather ve Luz, 2015). Öğrenciler kendi öğrenmeleri için sorumluluğu paylaşmalıdır. Bu yeni bir sav değildir. Okul başarısı için ise öz-düzenleme, işbirliği ve akademik beceriler öğrencilere yardımcı etkenlerdir. Öğrenenlerin içsel motivasyonları, öğrenme-öğretme sürecinde gösterdikleri performans ve algıladıkları başarı potansiyelleri de akademik beceriler arasında sayılabilir (Carpenter ve Pease, 2013).

Öğrencilerin okula yönelik sorumluluklarını açıklamak için sosyo-bilişsel kuramların işaret ettiği motivasyonel ve irade ile ilgili süreçleri anlamak gerekmektedir. Sosyo-bilişsel kuramlar öğrenmede ve performansta bireysel etkilerin altını çizerken, bir bakıma düşünmenin ve davranışların çevresel etkenlere bağlı olduğu gerçeği de fark edilmelidir. Öz-düzenleme becerisine sahip bireyler bir şey öğrenirken, kendi duygu ve düşüncelerini kontrol altına alarak hedefledikleri işler hakkında kendi öğrenme sorumluluklarını yerine getirir (Corno, 1992; Zimmerman ve Schunk, 1989). Killen'a (1994) göre, öğrencilerin akademik başarılarında etkili olan kendilerinin aldıkları öğrenme sorumluluğu konusunda öz-motivasyonun, öz-disiplinin ve devamlı çabanın önemli birer etken olduğu görülmektedir (Devlin, 2002).

Yapılandırmacı anlayışa göre düzenlenen öğrenme ortamları öğrencilerin aktif kılınmasını dolayısıyla daha fazla sorumluluk almalarını beraberinde getirmektedir. Bu yeni yaklaşım sürecinde öğrencilerin bilgileri zihinlerinde yapılandırmaları bizzat kendi kendilerinin sorumluluğundadır. Bu nedenle yapılandırmacı öğrenme ortamları öğrencilerin çevreleriyle daha fazla iletişim kurmalarını, daha zengin bir öğrenme-öğretme ortamına ihtiyaç duyacaklarını ve hem okul hem de kişisel yaşam alanı olan ev ortamlarının bu doğrultuda düzenlenmesi gereğini getirmektedir. Zenginleştirilmiş öğrenme- öğretme ortamları kadar bu ortamlarda rehberlik ve yönlendirmeler yapacak olan öğretmen ve anne babaların da yüklenmiş yeni sorumluluklarının bilincinde olması gerekmektedir(Gülcan,2012).

Çağımızın insanından üretken, katılımcı, demokratik değer ve tutumlara sahip, problem çözme ve karar alma becerileri gelişmiş bireyler olması beklenmektedir. Bu da sosyal bilgilerin genel amaçları içine giren demokratik ve çağdaş bir toplum için etkin vatandaşlar yetiştirmektir. Bu amacı gerçekleştirebilmek, öğrencileri iyi bir ülke ve dünya vatandaşı haline getirmek, öğrencilere toplum içindeki rollerini benimsetmek, toplumsal yaşama uyum sağlamak ve onlarla uyumlu bir biçimde yaşamak için gerekli olan bilgi ve becerilerin

önemli bir kısmı ilköğretim okullarında okutulan sosyal bilgiler dersi yoluyla kazandırılmaya çalışılmaktadır (Erden, 1996; Sönmez, 1996). Bu araştırma, Sosyal Bilgiler Dersini öğrenmede öğrencinin yapması gereken sorumluluk düzeyini öğrenme gereksiniminden kaynaklanmıştır.

Bu araştırmanın temel amacı, ortaokul öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersini Öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerini belirlemek ve çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu genel amaca bağlı olarak şu sorulara cevap aranacaktır:

1- Ortaokul öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersini Öğrenmeye yönelik sorumluluk durumları ne düzeydedir?

2- Ortaokul öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersini Öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri

a-Cinsiyete ,

b-Sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

2.Yöntem

2.1.Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel yönteme uygun olarak betimsel tarama yöntemlerinden genel tarama modelinde yürütülmüştür. Genel tarama modelleri araştırma konusuyla ilgili kapsamlı ve esnek bir araştırma olanağı sunmaktadır (Babbie, 2011; Karasar, 2006). Tarama modelleri, araştırma evreninin tümü ya da evreni temsil eden örneklem grubu üzerinden gözlemler yaparak, araştırma evreni ile ilgili incelenen özellikler hakkında betimleme yapmayı sağlamaktadır (Kartal, 2016).

2.2. Evren Örneklem

Araştırmanın evrenini Sakarya İlindeki ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Adapazarı İlçesindeki bir ortaokulun 5. 6. ve 7.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örnekleme dâhil olan öğrencilerin belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin 150 (%50,0)'sini kadınların, 150 (%50,0)'sini erkeklerin oluşturduğu görülmektedir. Bu öğrencilerin 100 (%33,3)'ünü 5. Sınıf öğrencisi,100 (%33,3)'ünü 6. sınıf öğrencisi ve 100 (%33,3)'ünü 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

2.3.Veri Toplama Aracı

Yakar (2017), tarafından geliştirilen Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeğinden yararlanılarak boyutlar belirlenmeye çalışılmış. Ölçek 35 maddeden oluşan ve 5'li likert tipinde hazırlanmış bir ölçektir. Ölçek, ortaokul düzeyinde Sosyal Bilgiler dersini öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçme aracıdır. Likert tipi ölçekler günümüzde kullanışlı olmaları, dereceleme düzeyini artırdıkça eşit aralık ölçeğinde ölçme sonuçları vermeleri nedeniyle karşımıza sıklıkla çıkan ölçek türüdür ve bireyin kendisi hakkında bilgi vermesi esasına dayanmaktadır (Tezbaşaran, 2008).

Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Katılımcıların ölçekten aldığı yüksek puanlar, Sosyal Bilgiler Dersini Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk düzeyinin yüksek olduğunu yansıtmaktadır. Genel ölçeğe ait Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı, α=.92 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamına ait Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .80'in üzerinde olduğundan Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeğinin güvenilir bir ölçme aracı olduğu ifade edilebilir.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Elde edilen veriler, SPSS 21 paket programı ile araştırmanın amacı ve soruları bağlamında çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde iki değişken arası ilişkinin belirlenmesi için t testi, ikiden fazla değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesi için tek faktörlü ANOVA testi uygulanmıştır. Sosyal Bilgiler Dersi Sorumluluk Ölçeğinin 2018-2019 öğretim yılının güz döneminde Sakarya ili Adapazarı İlçesindeki bir ortaokulda öğrenim gören öğrencilerine uygulanması yoluyla elde edilmiştir. Uygulamada gönüllülük esası dikkate alınmış ve her bir öğrencinin ölçeği doldurması yaklaşık 20 dakika sürmüştür.

3.Bulgular

3.1. Birinci Problem Sorusuna İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet durumuna göre Sosyal Bilgiler Dersini Öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır? Sorusuna cevap aranmış olup aşağıda verilen tabloda ulaşılan bulgular sunulmuştur.

Tablo 1. Sınıf Düzeyine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersini Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Sınıf	N	$\bar{X}$	S
5. Sınıf	100	4,00	,589
6. Sınıf	100	4,04	,591
7. Sınıf	100	3,80	,615
Toplam	300	3,95	,605

Tablo 1' de ortaokul öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersini öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri aritmetik ortalama puanları 5.sınıf (4,00), 6.sınıf (4,04), 7.sınıf (3,80) olarak görülmektedir. Buna göre sınıflar arasında aritmetik ortalama arasında bir fark görülmemektedir. Ortaokul öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersini öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerine yönelik standart sapması 5.sınıf (,589), 6.sınıf (,591), 7.sınıf (,615) olarak belirlenmiştir. Buna göre ortaokul öğrencilerinin sorumluluk düzeyleri açısından birbirlerine daha çok benzemektedirler.

Tablo 2. Sınıf Düzeyine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersini Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	SD	KO	F	p
Gruplar Arası	3,157	2	1,578	4,402	,013
Grup İçi	106,495	297	,359		
Toplam	109,652	299			

Farklı sınıf düzeylerinde öğrencilerden oluşan 300 kişilik öğrenci grubunun, Sosyal Bilgiler dersini öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını sınamak için anket ortalamaları ilişkisiz örneklemler için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmış, test sonucunda, 5. sınıf öğrencileri puan ortalaması ($\bar{X}$=4,00), 6. sınıf öğrencileri puan ortalaması ($\bar{X}$=4,04) ve 7. sınıf puan ortalamalarının ($\bar{X}$=3,80) en az ikisi arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark gözlenmiştir [$F(3\text{-}297) = 4,402$, $p < 0,05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=0,02) bu farkın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, anlamlı farkın 6. sınıf ve 7. sınıf öğrencileri arasında olduğu görülmüştür.

Tablo 3. Cinsiyete Göre Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersini Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Düzeyleri

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Erkek	150	3,83	,645	298	-3,539	,000
Kız	150	4,07	,538			

Tablo 3 incelendiğinde, Cinsiyet faktörünün Sosyal Bilgiler dersini öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklemler t testinde, erkek öğrencilerin ortalaması ile ($\bar{X}$= 3,83) kız öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}$=4,07) arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$t(298)= -3,539$, $p < 0,05$]. Bu durumda cinsiyet faktörünün Sosyal Bilgiler dersini öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma beşinci, altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersini Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk düzeylerini betimlemek, aralarında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı, cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını kestirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular yardımıyla ulaşılan sonuçlara dayanılarak gerekli önerilere yer verilmiştir.

Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda toplam 35 maddelik bir ölçme aracı ortaya çıkmıştır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Katılımcıların ölçekten aldığı yüksek puanlar, Sosyal Bilgiler Dersini Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk düzeyinin yüksek olduğunu yansıtmaktadır. Genel ölçeğe ait Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı, α=.92 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamına ait Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .80'in üzerinde olduğundan Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeğinin güvenilir bir ölçme aracı olduğu ifade edilebilir.

Cinsiyete göre ,Sosyal Bilgiler dersini öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklemler t testinde, kız öğrencilerin ortalaması, erkek öğrencilerin ortalamasından fazla çıktığı belirlenmiştir. Bu durumda cinsiyet faktörünün Sosyal Bilgiler dersini öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Araştırmada kızların sorumluluk puanlarının istatistiksel olarak erkeklerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu ve cinsiyetin sorumluluk üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın bu bulgusu Yontar (2013), Akbaş (2004) ve Golzar'ın (2006) çalışmaları ile uyumludur. Sorumluluğun gelişimi konusunda Cüceloğlu (2002) kişinin yaşadığı ortamın önemli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Yontar ve Yurtar (2009), Özen (2015) ve Çoban (2016) sorumluluğun geliştirilmesinde bireylere çeşitli görevler verilmesinin önemli olduğunu tespit etmişlerdir. Bu görüşler bağlamında elde edilen bu bulgu, kültürel özelliklerle açıklanabilir.

Katılımcıların kültürel özellikleri değerlendirildiğinde, ailelerin kız öğrencilere erkeklerden daha çok görevler yükledikleri söylenebilir. Örneğin, ev işlerinde annelere yardımcı olmak, kardeşlerle ilgilenme gibi. Bu gibi görevler, kızların sorumluluk duygusunun erkeklerden daha çok gelişmesine neden olduğu söylenebilir. Buna ek olarak, aileler, çevre, öğretmenler ve toplumdaki diğer paydaşlar kızların hal ve hareketlerine erkeklerden daha çok dikkat etmektedir. Bu nedenle davranışlarından dolayı kızlar, erkeklerden daha çok hesap verme durumunda kalmaktadırlar. Bu durum, kızların sorumluluk özelliğinin erkeklerden daha çok gelişmesinin başka bir nedeni olabilir.

Ortaokul öğrencilerinin sınıf durumuna göre Sosyal Bilgiler dersini öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri aritmetik ortalama puanları birbirine yakındır. Buna göre sınıflar arasında aritmetik ortalama arasında bir fark görülmemektedir. Sınıf Düzeyine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersini öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçlarında anlamlı farkın 6. sınıf ve 7. sınıf öğrencileri arasında olduğu görülmüştür. Test sonucunda 6.sınıfların 7.sınıflara göre fazla çıkmasında birçok faktör etkili olmaktadır. Bunlar, öğrenciden kaynaklanan ergenlik döneminde olmaları, çevresel faktörler, aile, öğretmen tutumu gibi. Sorumluluğun doğuştan gelen bir özellik olmadığı, insanda potansiyel olarak var olduğu ancak eğitimle kazanıldığı bildirilmiştir. (Nazıroğlu, Gün, Kılıç, & Kaya, 2016;Töremen,2011;Özen,2015) 7.sınıf ortaokul öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersini öğrenmeye sorumluluk düzeyini geliştirmeyi amaçlayan çeşitli programlardan yararlanma yolları aranmalıdır.

Bu çalışmada ortaokul düzeyindeki öğrencilerin katılımıyla Sosyal Bilgiler Dersini Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk ölçeği geliştirilmiştir. Bu çalışmada katılımcılar olarak ortaokul öğrencileri seçilmiştir.

Araştırmanın sonucunda şu önerilere yer verilmiştir;

1-Farklı örneklem veya çalışma gruplarında uygulanarak, ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği yeniden test edilebilir. Tez çalışmaları kapsamında geliştirilen bu ölçeğin eğitim-öğretimle ilgili bilimsel çalışmalar yapan tüm araştırmacılar, öğretmenler ve öğrenciler açısından Sosyal Bilgiler öğretimi alanında faydalı olacağı düşünülmektedir.

2-Kız öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin erkek öğrencilerden neden daha fazla olduğunu belirlenmesine yönelik nitel ve nicel çalışmalar yapılabilir.

3-Sosyal Bilgiler dersini öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyinin bilinmesi açısından 4. Sınıf ilkokul öğrencilerinin, ortaokul 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin karşılaştırmalı analizlerinin yapılmasına yönelik çalışmalar düzenlenebilir. Bu çalışmalar okul geçişi sürecinde öğrencilerin hangi değişkenlerden etkilendiği araştırma konusu olarak seçilebilir.

4-Sosyal Bilgiler dersine yönelik sorumluluk düzeyinin cinsiyet ve sınıf seviyesine göre farklı türden derslerde de incelenmesi eğitim öğretim sürecine olumlu katkı sağlayabilir.

5- Sosyal Bilgiler dersine yönelik sorumluluk düzeyinin 6. sınıfların 7. sınıflardan yüksek çıkmasının cinsiyet ve sınıf seviyesi değişkenlerinin dışında fiziksel ve bilişsel gelişim düzeyleri açısından da araştırılabilir.

6- Devlet ile özelde eğitim-öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik sorumluluk düzeyleri karşılaştırılabilir.

Kaynakça

Akbaş, O. (2004). Türk Milli Eğitim Sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Allan, G. M. (2006). Responsibility for learning: students' understandings and their self-reported learning attitudes and behaviours. Master Thesis. Queensland University of Technology, Faculty of Education, Centre for Learning Innovation Brisbane, Queensland.

Babbie, E. (2011). The basics of social research, Fifth Edition. Wadsworth CENGAGE Learning

Bacon, C. S. (1993). Student responsibility for learning. Adolescence, 28, 109, 199-212.

Cook-Sather, A. & Luz, A. (2015). Greater engagement in and responsibility for learning: What happens when students cross the threshold of student–faculty partnership, Higher Education Research & Development, 34(6), 1097-1109.

Carpenter, J. P. & Pease, J. S. (2013). Preparing students to take responsibility for learning: The role of non-curricular learning strategies. Journal of Curriculum and Instruction (JoCI), 7(2), 38-55.

Corno, L. (1992). Encouraging students to take responsibility for learning and performance. The Elementary School Journal, 93(1), 69-83.

Cüceloğlu, D. (2002). Anlamlı ve coşkulu bir yaşam için savaşçı. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çoban, O. (2016). Sokratik sorgulama yöntemi ile sorumluluk değerinin öğretimi (Yayımlanmamış doktora tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.

Devlin, M. (2002). Taking responsibility for learning isn't everything: A case for developing tertiary students' conceptions of learning. Teaching in Higher Education, 7(2), 125-138.

Erden,M.(1996) Sosyal Bilgiler Öğretimi, Alkim Yayınevi,İstanbul

Golzar, F. A. (2006). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine yönelik sorumluluk ölçeğinin geliştirilmesi ve sorumluluk düzeylerinin cinsiyet, denetim odağı ve akademik başarıya göre incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Gülcan,M.(2012) Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı: 29, s.29-41 İLKÖĞRETİM 4. VE 5. SINIFLARDA VERİLEN EV ÖDEVLERİ KONUSUNDA VELİ GÖRÜŞLERİ

İkiz, F. E., Totan, T., & Karaca, R. (2013). Sorumluluk inançlarını arttıran faktörleri belirleme ölçeğinin uyarlanması. Yeni Symposium Journal, 51(2), 105-115.

Karasar, N. (2003). Bilimsel araştırma yöntemi (12. Baskı). Ankara: Nobel Dağıtım.

Kartal, O. Y. (2016). Eğitim ve Bilimsel Araştırma. S.Z.Genç&Ç.Şahin (Ed.). Eğitim bilimine giriş. Ankara: Paradigma Yayınevi.

Lickona, T. (1991). Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility. New York: Bantam Books.

Nazıroğlu, B., Gün, A., Kılıç, A. İ. ve Kaya, F. (2016). Temel ahlaki değerler. Köylü, M. (Ed.) Teoriden pratiğe değerler eğitimi (sy: 181-252) içinde. Ankara: Nobel

Özen, Y. (2015). Sorumluluk eğitimi. Ankara: Vize Yayıncılık.

Selanik Ay, T., & Dal, S. (2014). İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım ürünlerine göre sorumluluk değeri algıları. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 22, 78-93. 12.11.2016 tarihinde http://www.zgefdergi.com/Makaleler/1576540309_22_06_Ay.pdf adresinden alınmıştır

Türk Dil Kurumu [TDK]. (1988). Türkçe sözlük-2 K-Z. (8. baskı). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basım Evi.

Unutkan, Ö. P. (2005). Okul öncesi dönemde sorumluluk eğitimi. A. Oktay ve Ö. P. Unutkan (Der.). Okul öncesi eğitimde güncel konular (s.189-196). İstanbul: Morpa.

Sönmez,V.(1996) Sosyal Bilgiler Öğretimi,Program Geliştirme Merkezi, Ankara

Tezbaşaran, A. (2008). Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Töremen, T. (2011) The responsibility education of teacher candidates. Educational Sciences: Theory&Practice, 11(1), 263-277.
Yakar,A.(2017) Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi ISSN:1302-8944 Yıl: 2017 Sayı: 42 Sayfa: 27-49
Yontar, A. (2013). Sosyal bilgiler programında kazandırılması hedeflenen sorumluluk değeri ve empati becerisi arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (1989). Self-regulated learning and academic achievement. New York: Academic Press.

Sevgili Öğrenci,

Bu ölçek, Sosyal Bilgiler Dersini Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk düzeyini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıda Sorumluluk düzeyini belirlemeyi amaçlayan 35 adet cümle bulunmaktadır. Her bir cümleyi dikkatlice okuduktan sonra, cümlelere ne derece katıldığınızı belirlemek için cümlelerin sağındaki seçeneklerden size en uygun olan yalnız bir tanesini (X) işareti koyarak işaretleyiniz. İşaretlediğiniz seçeneklerin doğru ya da yanlış olması söz konusu değildir. Cümlelerden hiçbirini yanıtsız bırakmayınız. Teşekkür ederiz.

CİNSİYET: KIZ(…….) ERKEK(…….)

SINIF : 5. (……) 6.(…….) 7.(……)

No.	Sosyal Bilgiler Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği (Ortaokul Öğrencileri İçin)	Bana Hiç Uygun Değil	Bana Uygun Değil	Bana Kısmen Uygun	Bana Uygun	Bana Tamamen Uygun
1.	Derslerde başarılı olmak için konuları öğrenmem gerektiğini bilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2.	Doğru cevabı bilsem de bilmesem de, derslerde sorulan sorulara cevap verme ihtiyacı hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3.	Arkadaşlarımın zorlandığı ders veya konularda onlara yardım etmek isterim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4.	Derste herhangi bir soruya cevap veremediğimde üzülürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5.	Derslere veya sınavlara çalışmadan önce çalışma planı yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6.	Öğrendiğim yeni şeyleri arkadaşlarımla paylaşırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7.	Daha sonra da kullanabilmek için düzenli olarak notlar tutarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8.	Derslerde ve sınavlarda başarılı olmak için ders çalışmam gerektiğini bilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9.	Konuları öğrenmede daha başarılı olmak için farklı yollar denerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10.	Derste anlatılan konuları anlamak için çaba harcarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11.	Sınıfın düzenini bozmamak için hareketlerime dikkat ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

No.	Sosyal Bilgiler Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği (Ortaokul Öğrencileri İçin)	Bana Hiç Uygun Değil	Bana Uygun Değil	Bana Kısmen Uygun	Bana Uygun	Bana Tamamen Uygun
12.	Daha iyi bir öğrenme ortamı için, sınıfta bulunan herkesin sınıf kurallarına uyması gerektiğini düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13.	Gördüğüm konuları tekrar ederek bir sonraki derse hazırlıklı giderim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14.	Anlayamadığım konuları bilen birilerine sorarak öğrenmeye çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15.	Gördüğümüz konuları daha iyi öğrenebilmek için farklı kaynaklardan soru çözerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16.	Sınırsız devamsızlık hakkım olsa bile, okula günü gününe giderim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17.	Ders için bana verilen ödevleri istenilen biçimde yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18.	Teneffüs bitip zil çaldığında öğretmenden önce sınıfta olmaya özen gösteririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19.	Dersle ilgili kullanmam gereken araç-gereç ve materyalleri düzenli olarak yanımda bulundurmaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20.	Ödevlerimi ertelemeden zamanında yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21.	Konuları öğrenirken her birine yeterli çalışma süresi ayırırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22.	Her konuya zorluk derecesine göre zaman ayırırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23.	Ders çalışırken zamanı etkili kullanmaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24.	Çalışırken en çok zorlandığım konulara daha fazla vakit ayırırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25.	Arkadaşlarımdan birisi öğretmene soru sorduğunda öğretmenin cevabını dikkatle dinlerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26.	Ödevlerimi günü gününe yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27.	Ödevlerini yapamadıklarında, arkadaşlarıma elimden geldiğince destek olmaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28.	Sınıfta bizden dersle ilgili bir görev istendiğinde, onu yapmaya gönüllü olurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29.	Derslerde etkinliklere sürekli katılma isteği duyarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30.	Derslerde sorulan tüm soruları çözmeye çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31.	Dersle ilgili bana verilen görevleri en iyi şekilde yapmaya özen gösteririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32.	Yeni bir şey öğrenmek benim için çok önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33.	Yeni şeyler öğreneceğimi düşündüğüm için etkinliklere sürekli olarak katılma isteği duyarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34.	Dersle ilgili etkinliklere katılmamın öğrenmeme katkı sağlayacağını düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

No.	Sosyal Bilgiler Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği (Ortaokul Öğrencileri İçin)	Bana Hiç Uygun Değil	Bana Uygun Değil	Bana Kısmen Uygun	Bana Uygun	Bana Tamamen Uygun
35.	Konuları eksik öğrendiğimi fark ettiğimde, eksiklerimi tamamlamak için çabalarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşleri

Murat Genç[1], Sena Albayrak, Seda Söğüt

Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Düzce

Öz

Bu çalışmanın amacı, okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşlerinin alınmasıdır. Çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde, Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenime devam eden 3. sınıf 29 fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının görüşlerinin alınması amacıyla Kocaeli Bilim Merkezine gezi düzenlenmiştir. Bu araştırmada nitel araştırma yöntem ve tekniklerinden betimsel araştırma kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak altı açık uçlu sorudan oluşun ölçek kullanılmıştır. Açık uçlu sorulardan elde edilen verilerin içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonucu fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen veriler, frekans ve yüzde dağılımı şeklinde tablolaştırılmış ve elde edilen veriler yorumlanmıştır. Elde edilen sonuçlarda fen bilgisi öğretmen adayları okul dışı öğrenme ortamı olarak en çok kongre ve konferansları belirtmişlerdir. Okul dışı öğrenme ortamının özelliklerden 21.yüzyıl becerilerini kazandırdığını ve kalıcı öğrenmeyi sağladığını belirtmişledir. Ayrıca öğretmen adayları okul dışı öğrenme ortamlarında öğretim sürecini gerçekleştirmenin avantajları ve dezavantajlarından vurgu yapmışlardır.

Anahtar Kelimeler:
Okul dışı öğrenme ortamları, fen bilgisi öğretmen adayı, bilim merkezleri

1. Giriş

Öğrenme, bireyden bireye değişen bir süreçtir. Öğrenme, önceki bilgi ve deneyimler ile yeni öğrenilen bilgi ve deneyimlerin harmanlanması sonucu oluşur. Öğrenmenin temelini bireyin doğru bilgiye ulaşmaya çalışması ve kendi bilgisini sorgulama süreci oluşturmaktadır. Buna ek olarak öğrenci aktif olarak rol aldığında, yaparak yaşayarak ve günlük yaşam ile ilişkilendirerek öğrendiğinde en etkili öğrenmenin gerçekleştiği görülmektedir. Öğrenme formal ve informal öğrenme olarak ikiye ayrılır. Formal öğrenme, belirli bir zaman diliminde planlı, programlı ve belirli amaçlar doğrultusunda yürütülür (Laçin Şimşek, 2011). İnformal öğrenme ise bireyin doğduğu andan itibaren hayatın her anında devam eden bir öğrenmedir (Laçin Şimşek, 2011). Ertaş (2001)'e göre informal öğrenme ortamları, formal öğrenme ortamlarına göre öğrencilerin kendilerini daha rahat hissettikleri ortamlardır. "Okul dışı öğrenme" okul süresi boyunca, öğretim programına bağlı kalarak, okul yapısı dışındaki alanların ve kurumların kullanıldığı eğitim anlamına gelmektedir. (Ertaş, Şen ve Parmaksızoğlu, 2011). Öğrenme sadece okulda değil, okul dışında her yerde gerçekleşebilir. Okul dışı öğrenme ortamı olarak ilk akla gelenler müzeler, hayvanat bahçeleri, milli parklar, akvaryumlar, sanayi kuruluşları, planetaryumlar, botanik bahçeleri ve bilim merkezleridir. Günlük yaşamda karşılaştığımız olaylar ve bulunduğumuz her ortam okul dışında öğrenmeyi sağlamaktadır. Kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenci okulda öğrendiği bilgileri günlük hayata transfer edebilmelidir. Okul dışı öğrenme ortamları, öğrencilerin okulda öğrendiklerini pekiştirmelerini, öğrendikleri teorik bilgiler ile günlük yaşam arasında ilişki kurmalarını ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayan ortamlardır. Fen

[1] Sorumlu Yazar Adresi: Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Düzce, Türkiye
e-posta: muratgenc@duzce.edu.tr

eğitiminin temel amacı fen okuryazarı bireyler yetiştirmektir. Bu bireylerin olguları bilimsel olarak açıklama, sorgulama ve yorumlama yeterliliklerine sahip olmaları gerekmektedir. Fen bilimleri öğretmen adaylarının, meslek hayatlarında öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak gerçekleştirecekleri öğretme sürecinde öğrencilerin ilgi alanlarını ve öğrenme düzeylerini göz önünde bulundurarak uygun okul dışı öğrenme ortamlarına yer vermeleri oldukça önemlidir. Bilim merkezleri bilgiyi hayatla buluşturan informal eğitim alanlarıdır (Koyuncu, Bilici, Kırgız ve Güney, 2016; 71). Buna ek olarak bilim merkezleri fen, teknoloji ve eğitimi içinde barındıran kurumlardır (Bozdoğan, 2008). Bilim merkezlerinde yer alan deney setlerinin ve yapılan etkinliklerin etkili bir şekilde kullanılması öğrenimin gerçekleşmesi açısından son derece önemlidir. Öğretmen adaylarının bilim merkezleri ziyaretlerinde kullandıkları deney setlerini ve yapılan etkinlikleri fen bilimleri dersi ile ilişkilendirmeleri ve öğrencilere hangi becerileri kazandırmayı hedeflediklerini planlamaları beklenmektedir. Geleneksel sınıf ortamında daha çok öğretmen merkezli öğrenme gerçekleşirken okul dışı öğrenme ortamlarında öğrenci merkezli öğrenme gerçekleşmektedir. Okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen fen öğretim etkinliklerinin verimli olması öğretmenin süreci doğru bir şekilde planlaması ve yönlendirmesi ile mümkün olmaktadır. (Çığrık, 2016). Okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Çalışmaların bir kısmı okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerinin alınması üzerinedir. Bozdoğan (2008) "Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilim Merkezlerini Fen Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi: Feza Gürsey Bilim Merkezi Örneği" isimli çalışmasında öğretmen adaylarının Feza Gürsey Bilim Merkezindeki görev yapan rehberlere, deney setlerine, yapılan etkinliklere ve bunların öğrencilerin akademik başarısına olan etkisine ilişkin görüşlerini belirlemiştir. Çavuş vd., (2012) yaptıkları "İnformal Öğrenme Ortamlarının Çevre Bilinci Kazandırmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri: Kocaeli Bilgievleri Örneği" isimli çalışmalarında ise bilgi evlerinde görev yapmakta olan fen ve teknoloji öğretmenlerinin görüşlerini belirlemişlerdir.

Bu çalışmada ise okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarına sorulan aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır.

1. Okul dışı öğrenme ortamları nelerdir?
2. Okul dışı öğrenme ortamları ile geleneksel sınıf ortamı arasındaki farklar nelerdir?
3. Öğretim sürecini okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirmenin avantajları ve dezavantajları nelerdir?
4. Bilim merkezlerinde kullandığınız deney setleri ve yapılan etkinlikler fen bilimleri dersinde nasıl kullanılabilir?
5. Bilim merkezinde kullandığınız deney setleri ve yapılan etkinlikler öğrencilere hangi becerileri kazandırmayı hedefler?

1.1 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşlerinin alınmasıdır. Bu amaçla Kocaeli Bilim Merkezine gezi düzenlenerek gezi sonrası öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşleri alınmıştır.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntem ve tekniklerinden betimsel araştırma kullanılmıştır. Nitel araştırma sürecinde araştırmacı bütüncül bir araştırma tablosu ortaya koyarak; kelime analizleri, detaylı katılımcı görüşme raporları kullanır ve araştırmayı doğal ortamda düzenler. (Karadağ, 2010; 54) Bilim merkezi gezisi düzenlenmiş ve gezi sonrası öğretmen adaylarına okul dışı öğrenme ortamları hakkında görüşleri sorulmuştur. Öğretmen adaylarının sorulan sorulara verdikleri cevaplara göre kodlamalar yapılmıştır. Öğretmen adaylarının ifadelerinde yer alan temel noktalar frekans ve yüzde değerleri baz alınarak incelenmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde, Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenime devam eden 3. sınıf 29 fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama aracı olarak altı açık uçlu sorudan oluşan anket kullanılmıştır. Ankette yer alan açık uçlu soruların analizinde öğretmen adaylarının verdiği cevaplardan elde edilen veriler kodlanmış ve frekans tabloları oluşturulmuştur. Açık uçlu sorulardan elde edilen verilerin içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonucu fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen veriler, frekans ve yüzde dağılımı şeklinde tablolaştırılmış ve elde edilen veriler yorumlanmıştır. Elde edilen verilerin raporlaştırılmasında, görüşleri alınan öğretmen adayları için ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA4 vb. şeklinde kodlar kullanılarak ham veri metinleri analiz edilmiştir (Genç, 2013). İçerik analizinin sonucunda temalar oluşturulmuştur.

3. Bulgular

Bu bölümde fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları hakkındaki görüşlerinden elde edilen verilerin frekans ve yüzde dağılımları ile görüşlerden elde edilen içerik analiz sonuçları yer almaktadır.

Öğretmen adaylarına sorulan "Okul dışı öğrenme ortamları nelerdir?" sorusundan elde edilen ifadeler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Okul Dışı Öğrenme Ortamları

İfadeler	Frekans	Yüzde(%)
Kongre/Konferans	25	86,2
Müzeler	21	72,4
Aile ve Çevre Ortamı	20	69
Etüt/Kurs/Dershane	13	44,8
Hayvanat Bahçeleri	11	37,9
Bilim Merkezleri	10	34,5
Botanik Bahçeleri	9	31
Doğa	8	27,6
Sosyal Medya	6	20,7
Bilim Fuarları	5	17,2
Bilim Atölyeleri	4	13,8
Gözlem Evleri	4	13,8
Yaz Kampları	4	13,8
Tarihi Mekanlar	4	13,8
Milli Parklar	3	10,3
Bilimsel Araştırma Merkezleri	3	10,3

Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları olarak en çok kongre/konferans, müze, aile ve çevre ortamını belirttiği görülmektedir. En az belirtilen okul dışı öğrenme ortamları ise enstitüler, planetaryumlar ve bilim şenlikleridir. Bazı öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

"…. Kongre, konferans, aile ortamı ve yaşadığımız çevre aslında her ortam okul dışı öğrenme ortamıdır." (ÖA22)
"Öğrenmenin her ortamda gerçekleşebileceğinin düşündüğüm için bunu sınırlayamam. Her yerde, hayatımızın her anında sürekli bir şeyler öğreniyoruz."(ÖA3)

Öğretmen adaylarına "Okul dışı öğrenme ortamları ile geleneksel sınıf ortamı arasındaki farklar nelerdir?" sorusu sorulmuş ve elde edilen ifadelere göre okul dışı ortamlarının özellikleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Okul Dışı Öğrenme Ortamının Özellikleri

İfadeler	Frekans	Yüzde(%)
21. yüzyıl becerilerini kazandırır	12	41,4
Öğrenme yöntemleri fazladır	11	38
Sınırlılıkları yoktur	10	34,5
Yaparak, yaşayarak, deneyerek öğrenmeyi sağlar	9	31
Kalıcı öğrenmeyi sağlar	7	24,1
Dikkat çekicidir	7	24,1
Günlük yaşam ile ilişkilidir	5	17,2
Öğrenci aktiftir	5	17,2
Soyut olan kavramlar somutlaştırılır	5	17,2
Eğlencelidir	4	13,8
İnformaldir	4	13,8
Öğrenmeyi kolaylaştırır	3	10,3

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adayları okul dışı öğrenme ortamlarının özellikleri olarak en çok 21. yüzyıl becerileri kazandırdığını ve öğrenme yöntemlerinin fazla olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri şu şekildedir:

"… Okul dışı öğrenme ortamlarında birey bir olay üzerinden çıkarım yaparak öğrenir." (ÖA18)

"Öğrenciler anlatılan şeyleri gözle görür, dokunur ve inceler. Bu sayede daha ilgi çekici hale gelen konunun öğrenimi de kolaylaşır." (ÖA17)

Öğretmen adaylarına sorulan "Öğretim sürecini okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirmenin avantajları nelerdir?" sorusundan elde edilen ifadeler Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Avantajları

İfadeler	Frekans	Yüzde(%)
Kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi	15	51,7
Dikkat çekici olması	9	31
Yaparak, yaşayarak ve deneyerek öğrenmenin gerçekleşmesi	8	27,6
Yeni fikirler üretmeyi sağlaması	8	27,6
Öğrencinin beceri kazanmasını sağlaması	6	20,7
Eğlenceli olması	5	17,2
Öğrenme isteğini arttırması	5	17,2
Günlük yaşam ile ilişkili olması	4	13,8
Doğayı keşfetmeyi sağlaması	4	13,8
Fenin zenginleştirilmesinin sağlanması	4	13,8
Soyut kavramları somutlaştırılmayı sağlaması	4	13,8
Öğrencilerde merak uyandırması	3	10,3
Öğrenmenin her zaman her yerde gerçekleşmesi	3	10,3
Daha çeşitli örnekler görülmesini sağlaması	3	10,3

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adayları okul dışı öğrenme ortamlarında öğretimin gerçekleştrilmesinin avantajları olarak en çok kalıcı öğrenmenin gerçekleştiğini ve dikkat çektiğini belirtmişlerdir. Bununla ilgili bazı öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

"Öğrenciler birebir materyalleri kurcalayarak nasıl kullanılacağını keşfeder. Bu öğrencide kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirir." (ÖA9)
"Sınıf ortamından daha dikkat çekicidir ve bilgiler daha akılda kalıcıdır. …" (ÖA5)

Öğretmen adaylarına sorulan "öğretim sürecini okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirmenin dezavantajları nelerdir?" sorusundan elde edilen ifadeler Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. *Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Dezavantajları*

İfadeler	Frekans	Yüzde(%)
Öğretmenin sınıfı kontrol etmekte zorlanması	10	34,5
Zaman kaybının olması	9	31
Maliyetli olması	9	31
Rastgele öğrenmenin gerçekleşmesi	5	17,2
Öğrencilerin güvenliğinin sağlanamaması	4	13,8
Öğrencilerin dikkatinin çabuk dağılması	4	13,8
Öğretimin tüm öğrencileri kapsamaması	4	13,8
Ulaşım zorluğunun olması	2	6,9
Öğretim sürecini kontrol etmenin zor olması	2	6,9
Rehberlerin pedagojik düzeylerinin yetersiz olması	2	6,9

Tablo 4 incelendiğinde ise öğretmen adayları okul dışı öğrenme ortamlarında öğretimin gerçekleştirilmesinin dezavantajı olarak en çok öğretmenin sınıfı kontrol etmekte zorlandığını belirtmişlerdir. Bazı öğretmen adaylarının bununla ilgili görüşleri şu şekildedir:

"…. Rastgele bir öğrenme olur bunun sonucunda öğrenilmesi gereken bilgi sıra ile değil denk geldikçe öğrenilmiş olur." (ÖA2)

"Okul dışı öğrenme ortamının dezavantajı ise bütün öğrencilerin güvenliğini sağlamakta sıkıntılar yaşanmasıdır." (ÖA27)
"Sınıf ortamındaki öğretim kadar etkili değildir." (ÖA25)

Öğretmen adaylarına sorulan "Bilim merkezlerindeki kullandığınız deney setleri ve yapılan etkinlikler fen bilimleri dersinde nasıl kullanılabilir?" sorusundan elde edilen ifadeler Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. *Bilim Merkezlerindeki Deney Setleri ve Yapılan Etkinliklerin Fen Bilimleri Dersinde Kullanılması*

İfadeler	Frekans	Yüzde(%)
Öğrencilerin deney setleri ve yapılan etkinlikleri tasarlamaları istenebilir	12	41,8
Kalıcı öğrenmeyi sağlamak amacıyla kullanılabilir	9	31
Dersi pekiştirmek amacıyla kullanılabilir	7	24,1
Eğlenerek öğrenmeyi sağlamak amacıyla kullanılabilir	5	17,2
Öğretmen konu ile ilgili benzer düzenekler hazırlayıp derste materyal olarak kullanabilir	4	13,8
Dikkat çekmek amacıyla kullanılabilir	4	13,8
Ders içi etkinliklerde kullanılabilir	3	10,3
Değerlendirmek amacıyla kullanılabilir	2	6,9

Öğretmen adaylarından bazıları bilim merkezindeki kullandıkları deney setlerini ve yapılan etkinlikleri fen bilimleri dersinde nasıl kullanacaklarına yönelik görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir:
"Hücreden başlayıp organizmanın oluşumunu gösteren daha da küçük adlı animasyon hazırlanmıştı. Bu animasyon ile fen bilimleri dersinde organların nasıl oluştuğu daha akılda kalıcı şekilde öğretilebilir. ….." (ÖA14)

Öğretmen adaylarına sorulan "Bilim merkezlerinde kullandığınız deney setleri ve yapılan etkinlikler öğrencilere hangi becerileri kazandırmayı hedefler?" sorusundan elde edilen kodlar Tablo 6'de verilmiştir.

Tablo 6. *Okul Dışı Öğrenme Ortamı Olan Bilim Merkezlerinde Öğrencinin Kazandığı Beceriler*

Kodlar	Frekans
Bilimsel Süreç Becerileri	60
Yaşam Becerileri	45
Mühendislik ve Tasarım Becerileri	5

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adayları en çok öğrencilere bilimsel süreç becerileri ve yaşam becerilerini kazandırdığını vurgulamışlardır. En az mühendislik ve tasarım becerilerini kazandırdığını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri şu şekildedir:
"Öğrencilerde araştırma becerisi, problem çözme becerisi, gözlem becerisi ve yaratıcı düşünme becerisi kazandırmayı hedefler. Öğrenci deney setlerini nasıl kullanacağını araştırır ve çalışmazsa nasıl çalışacağını bulmak için deneme yanılma yollarını dener. Yapan birini seyrederek kendisi de yapmaya çalışır." (ÖA10)
"Grup çalışması, gözlem, tahmin, uygulama ve kavrama becerileri gelişir." (ÖA26)

4. Sonuç ve Yorum

Okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin fen bilimleri öğretmen adaylarının görüşlerinin alınmasını amaçlayan bu araştırmada, öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili birbirinden farklı fikirlere sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun katıldıkları kongre ve konferansları okul dışı öğrenme ortamı olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Bununla birlikte az da olsa öğretmen adaylarının planetaryumları ve bilim şenliklerini okul dışı öğrenme ortamları olarak belirttikleri görülmektedir. Sonuçlara göre fen bilgisi öğretmen adayları, daha çok okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilere. 21. yüzyıl becerilerini kazandırdığını belirtmişlerdir. Bozdağan (2008), yaptığı çalışmada okul dışı öğrenme ortamı olan bilim merkezlerinin bilgilerin kalıcılığını sağlayarak ve bilgileri somutlaştırarak fen öğretimine katkısı olduğunu belirlemiştir. Öğretmen adaylarının görüşleri; bilgiyi alırken birden fazla duyu organının kullanılmasının bilginin kalıcılığı için önemli olduğu ve bilim merkezlerinin öğrencilerin fen bilimleri dersine olan ilgilerini arttırdığı yönündedir. Bu sonuçlar bizim çalışmamız ile uyum içerisindedir. Çavuş vd., (2012) okul dışı öğrenme ortamı olan bilgi evlerinde gerçekleşen etkinliklerin beceri kazandırdığını, konuların pekişmesini ve kalıcı öğrenmeyi sağladığını belirlemişledir. Buna ilişkin öğretmen görüşleri; bilgievlerinde dokunarak, yaşayarak öğrenmeyi, kalıcı öğrenmeyi sağladığı yönündedir. Tatar ve Bağrıyanık, (2012) yaptıkları çalışmada okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleşen etkinliklerin öğrencilerde ilgi, merak ve istek uyandırdığını öğrenmeyi kolaylaştırdığını, öğrenmeyi anlamlı ve kalıcı hale getirdiğini belirlemişledir. Öğretmen görüşleri; etkin ve kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirdiği, ilgi çekici olduğu ve bununla birlikte gözlem ve kabiliyetlerini arttırdığı yönündedir. Bostan-Sarıoğlan ve Küçüközer, (2017) yaptıkları çalışmaların sonucunda okul dışı öğrenme ortamları olarak ev ortamı, kurs, etüt merkezi, dershane, müzeleri, arkadaş ve aile ortamını belirlemişlerdir. Buna ek olarak okul dışı öğrenme ortamlarının avantajı olarak kalıcı öğrenmeyi sağladığını ve öğrencilerin ilgisini çektiğini, dezavantajı olarak ise öğretim sürecini kontrol etmenin zor olduğunu belirlemişledir. Bu sonuçlar bizim çalışmamız ile uyum içerisindedir. Kubat (2018) ise yaptığı çalışmada bilim merkezlerini, müzeleri, sanayi kuruluşlarını ve yaz bilim kamplarını okul dışı öğrenme ortamı olarak belirlemiştir.

Kaynaklar

Bozdoğan, A. E., (2008). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim merkezlerini fen öğretimi açısından değerlendirmesi: Feza Gürsey Bilim Merkezi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(1), 19-41.

Bostan-Sarıoğlan, A. & Küçüközer, H., (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili görüşlerinin araştırılması. İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi (İAD), 2 (1), 1-15.

Çavuş, R., Umdu-Topsakal, Ü. & Öztuna-Kaplan, A. (2013). İnformal öğrenme ortamlarının çevre bilinci kazandırmasına ilişkin öğretmen görüşleri: Kocaeli Bilgievleri örneği. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 3(1), 16-26.

Çığrık, E. (2016). Bir öğrenme ortamı olarak bilim merkezleri. İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi (İAD), 1 (1), 79-97.

Ertaş, H., Şen A. İ. & Parmaksızoğlu, A. (2011) Okul dışı bilimsel etkinliklerin 9. Sınıf öğrencilerinin enerji konusunu günlük hayat ile ilişkilendirme düzeyine etkisi. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED), 5 (2), 178-198.

Genç, M. (2013). Çevre eğitiminde istasyon tekniğinin kullanılması hakkında öğretmen görüşlerinin alınması. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(2), 188-203.

Karadağ, E. (2010). Eğitim bilimleri doktora tezlerinde kullanılan araştırma modelleri: Nitelik düzeyleri ve analitik hata tipleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice], 16(1), 49-71.

Koyuncu, A., Bilici, E., Kırgız, H., & GÜNEY, A., (2016). Bir deneyim Konya bilim merkezi gezisi. İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi (İAD), 1 (1), 70-78.

Kubat, U. (2018). Okul dışı öğrenme ortamları hakkında fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 48, 111-135.

Laçin-Şimşek, C., (2011). Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları. Ankara: Pegem Akademi.

Tatar, N. & Bağrıyanık K. E. (2012). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri. Elementary Education Online, 11(4), 883-896.

Mobil Uygulamalarının Fen Eğitiminde Kullanılması

Murat Genç[1], Seda Söğüt, Sena Albayrak

Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Düzce

Öz

Bu araştırmanın amacı, mobil uygulamalara ilişkin fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlemesidir. Çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde, Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenimine devam etmekte olan 31 fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarından görüşlerinin alınması amacıyla SkyMap, PlantNet, KligTag ve Science Journal gibi mobil uygulamaları kullanarak rapor hazırlanmaları istenmiştir. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının görüşlerinin alınması için bir ortaokul öğrencisinin KlikTag uygulamasını kullanarak hazırladığı rapor paylaşılmıştır. Daha sonra öğretmen adaylarının Mobil uygulamaları kullanarak hazırladıkları raporlar sunulmuştur. Dersin sonuna doğru öğretmen adaylarından mobil uygulamalar hakkında görüşlerini yazmaları istenmiştir. Elde edilen veriler kodlanmış, frekans dağılımları çözümlenerek tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır. Araştırma sonuçları için fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen verilerin içerik analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının büyük bir kısmı mobil uygulamaların öğrenme ve öğretme sürecine faydası olarak öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmesine katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler:
Teknolojik cihazlar, mobil öğrenme, mobil uygulamalar, fen bilgisi öğretmen adayı

1. Giriş

Teknolojik cihazlar günümüzde bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma, bilgiyi paylaşma ve insanlarla iletişim kurma bakımından farklı imkânlar sunmaktadır. Gelişen teknoloji ile birlikte web temelli eğitim ve e-öğrenme gibi kavramların yanında mobil öğrenme kavramı da yeni bir öğrenme yöntemi olarak ortaya çıkmıştır (Saban ve Çelik, 2018). Mobil öğrenme, öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin teknolojik cihazlar aracılığıyla sağlanmasıdır. Bir içeriğin ses, grafik, görüntü, sunum, animasyon ve müzik gibi çeşitli şekillerde sunulması teknolojik cihazların sahip olduğu çoklu ortam özelliğinden kaynaklanmaktadır. Akıllı telefonlar, tabletler ve bilgisayarlarda kullanılması amacıyla geliştirilen eğitim içerikli mobil uygulamalar çoklu ortam öğeleri yardımı ile öğrencilerin hayal dünyasını geliştirmekte, soyut kavramları somutlaştırmakta ve öğrenmeyi kalıcı hale getirmektedir (Timur ve Özdemir, 2018).

Mobil uygulamalar sahip olduğu ulaşılabilirlik ve taşınabilirlik özelliği ile sınıf içinde gerçekleştirilen öğrenme etkinliklerini sınıf ortamının dışına taşıyabilmektedir. Buna ek olarak yer ve zamana bağlı olmaksızın anında bilgiye ulaşmayı sağlayan teknolojik araçlarla gerçekleştirilen mobil öğrenme formal ve informal eğitimi birbirine entegre etmektedir. Öğrenci mobil uygulamalar sayesinde çevresiyle iş birliği yaparak, etkileşerek, geleneksel eğitimden daha farklı ve nitelikli bir öğrenme ortamına ulaşmaktadır (Güneş, Işık, ve Çukurbaşı, 2015).

Günümüzde mobil uygulamalar sadece iletişim ve eğlence amaçlı kullanılmayıp eğitim amaçlı kullanılabilmektedir (Ağca ve Bağcı, 2013). Eğitim içerikli, zaman ve mekândan tasarruf sağlayan ve hayatın her anında kullanılan mobil uygulamalar sadece yetişkinlerin değil, çocukların da günlük hayatlarının ve öğrenme ortamlarının bir parçası olmuştur (Timur ve Özdemir, 2018). Mobil uygulamaların öğrenme sürecinde kullanılması etkili öğrenmenin gerçekleşmesi için önemli bir faktör olarak görülmektedir. Fen bilimleri dersinde kavramların soyut olması, matematiksel ifadeler, hesaplamalar gerektirmesi ve öğrencilerin grafik yorumlama becerisindeki eksiklikler öğrenme güçlüklerinin yaşanmasına sebep olmaktadır (Timur ve

[1] Sorumlu Yazar Adresi: Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Düzce, Türkiye
e-posta: muratgenc@duzce.edu.tr

Özdemir, 2018). Bu gibi güçlüklerin giderilmesinde eğitim içerikli mobil uygulamaların kullanılması çözüm olanağı sağlamaktadır.

Mobil öğrenme ile ilgili çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Çalışmaların bir kısmı mobil öğrenmeye yönelik öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerinin alınması üzerinedir. "Eğitimde Mobil Araçların Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri" isimli çalışmanda mobil cihazların derslerde kullanımına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini belirlenmişlerdir (Ağca ve Bağcı, 2013). Gökdaş, Torun ve Bağrıaçık (2014) "Öğretmen Adaylarının Cep Telefonlarını Eğitsel Amaçlı Kullanım Durumları ve Mobil Öğrenmeye İlişkin Görüşleri" isimli çalışmalarında öğretmen adaylarının cep telefonlarını eğitsel amaçlı kullanım durumları ve mobil öğrenmeye ilişkin görüşlerini belirlemişlerdir. Saban ve Çelik (2018) "Bilgisayar Öğretim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Eğitsel Mobil Uygulamalara Yönelik Algıları" adlı çalışmalarında öğretmen adaylarının eğitsel mobil uygulamaların öğrenme-öğretme sürecinde kullanımına yönelik algılarını teknoloji kabul modeli temelinde detaylı olarak belirlemişledir. Korucu, Usta ve Çoklar (2019) ise " Eğitim Fakültesi Öğrencileri İle Turizm Fakültesi Öğrencilerinin Mobil Öğrenmeye Yönelik Tutumları" isimli çalışmalarında eğitim ve turizm fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin mobil öğrenmeye ilişkin tutum ve görüşlerini farklı değişkenler açısından incelemişlerdir.

Bu çalışmada ise mobil uygulamalara ilişkin fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşlerinin alınması amaçlamıştır. Öğretmen adaylarına sorulan "Mobil uygulamaların eğitim öğretimde kullanılması hakkında ne düşünüyorsunuz?" sorusuna cevap aranmıştır.

2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, mobil uygulamalara ilişkin fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşlerinin alınmasıdır. Bu amaçla SkyMap, PlantNet, KligTag ve Science Journal gibi mobil uygulamaları kullanarak öğretmen adaylarından rapor hazırlanmaları istenmiştir. Daha sonrasında mobil uygulamaların özelliklerine ilişkin fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri alınmıştır.

3. Yöntem

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntem ve tekniklerinden betimsel araştırma kullanılmıştır. Nitel araştırma sürecinde araştırmacı bütüncül bir araştırma tablosu ortaya koyarak; kelime analizleri, detaylı katılımcı görüşme raporları kullanır ve araştırmayı doğal ortamda düzenler (Karadağ, 2010; 54). SkyMap, PlantNet, KlikTag ve Science Journal gibi mobil uygulamaları kullanarak öğretmen adaylarına rapor hazırlatılmıştır ve sonrasında mobil uygulamalara ilişkin görüşleri sorulmuştur. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplara göre kodlamalar yapılmıştır. Öğretmen adaylarının ifadeleri frekans dağılımları baz alınarak incelenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde, Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenimine devam etmekte olan 31 fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır.

3.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Öğretmen adayları öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersi kapsamında mobil uygulamalar kullanarak uygulamaları denemişlerdir. 4 haftalık uygulama süreci sonunda kullandıkları mobil uygulama hakkında rapor hazırlamışlardır. Raporların sunulmasından sonra, örnek olarak bir ortaokul öğrencisinin KlikTag uygulamasını kullanarak hazırladığı rapor paylaşılmıştır. Ardından doğru öğretmen adaylarından mobil uygulamalar hakkında görüşlerini yazmaları istenmiştir.

Öğretmen adaylarının verdiği cevaplardan elde edilen veriler kodlanmış, frekans dağılımları çözümlenerek tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır. Araştırma sonucu fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşlerinden edilen verilerin içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik bir teknik olarak tanımlanabilir. (Büyüköztürk vd., 2017). Görüşleri alınan öğretmen adayları için ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA4 vb. şeklinde kodlar kullanılarak veriler analiz edilmiştir.

4. Bulgular

Bu bölümde fen bilgisi öğretmen adaylarının mobil uygulamalar hakkındaki görüşlerinden elde edilen verilerin frekans dağılımları ve görüşlerden elde edilen içerik analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Öğretmen adaylarının mobil uygulamaların faydalarına ilişkin görüşleri

Fen bilgisi öğretmen adayları görüşlerini ifade ederken mobil uygulamaların faydalarını belirtmişlerdir. İfadelerden elde edilen temalar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Mobil uygulamaların faydaları temasını oluşturan kodlar

Tema	Alt Tema	Frekans
Öğrenme ve öğretme sürecine faydası	Bilimsel süreç becerisi	18
	Merak uyandırması	4
	Soyut kavramların somutlaştırılması	3
	İlgi ve motivasyonu arttırma	3
	Konuyu daha iyi kavrama	2
	Kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi	2
	Öğrencilerin dikkatini çekmesi	1
	Yaparak yaşayarak öğrenme	1
Uygulamanın sahip olduğu özelliklerin öğrenme ve öğretme açısından faydası	Ölçme yapması	4
	Grafik oluşturması	3
	İnceleme yapması	2
	Deney yapması	2

Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adaylarına göre mobil uygulamaların öğrenme ve öğretme sürecine en önemli faydası bilimsel süreç becerilerini geliştirmesidir. ÖA5'in görüşü *"… Bu süreçte öğrencinin yorumlama, analiz etme gibi becerileri gelişmektedir. Uygulama sayesinde bilimsel süreç becerileri gelişmiştir."* şeklindedir. Öğretmen adaylarına göre mobil uygulamaların diğer önemli faydası öğrencilerde merak uyandırmasıdır. ÖA18 *"…Gözlem yapmak için güzel ve eğlenceli bir program. Gökyüzündeki gezegenleri merak edip öğrenmesine fırsat sağlar. …"* şeklinde görüşünü belirtmiştir. Verilerin analizine göre sahip olduğu özelliklerin öğrenme ve öğretme sürecine faydaları ölçme yapması, grafik oluşturması, inceleme yapması ve deney yapması şeklindedir. Bu faydalar ÖA11 tarafından *" Science Journal, farklı verileri kolayca ölçmesiyle, bulguların grafik ve şema yardımıyla somut bir şekilde bireyin karşısında sunmasıyla, kolay anlaşılırlığıyla hem öğretmenin hem de öğrencinin gönül rahatlığıyla kullanabileceği başarılı bir uygulamadır."*, ÖA17 tarafından *"…Ölçme araçlarıyla ilgili bilgi verildiği için basit deneylerde kullanılması kolay. Örneğin bir ortamın aydınlığını ölçebilir ya da manyetik alanını çözebilir. …"* ifadeleriyle belirtilmiştir.

Öğretmen adaylarının mobil uygulamaların gelecekteki kullanım şekline ilişkin görüşleri

Fen bilgisi öğretmen adayları mobil uygulamaları meslek hayatlarında kullanacaklarına ilişkin görüş belirtmişlerdir. İfadelerden elde edilen temalar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Mobil uygulamaların gelecekteki kullanım şekli temasını oluşturan kodlar

Tema	Alt Tema	Frekans
Gelecekteki kullanım şekli	Ders içi etkinlik	12
	Rapor hazırlatma	4
	Kazanımlara uygun uygulama seçme	2
	Öğrencilere uygun uygulama seçme	2
	Öğrencilerle vakit geçirme	1

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adayları daha çok ders içi etkinliklerde kullanacaklarını belirtmişledir. ÖA19 görüşünü *" …Öğrencilere bu uygulamadan besinler ve sağlıklı beslenme konusunda bahsedebilir, kendi yaptığım uygulamaları gösterebilir ve onlara da aynı çalışmayı yapması için ödev verebilirim. Daha sonra öğrencilerin bu sonuçları sınıfta arkadaşlarına sunmasını isterim. …"* şeklinde ifade etmiştir. ÖA10'nun görüşü ise *"…Eğer bir ödev verecek olsam fotosentez konusunda öğrenciden bu uygulama ile ışık şiddetini ölçmesini ve bitkinin gelişimini izlemesini isterdim ve böylelikle öğrenci aralarındaki ilişkiyi yorumlayabilir. …"* şeklindedir. Öğretmen adaylarından bazıları öğrencilerine mobil uygulamalarla ilgili rapor hazırlatacaklarını ifade etmişlerdir. ÖA24 görüşünü *"… KlikTag*

uygulamasını derste besinler konusunu işlerken öğrencilerime kullandırabilirim. Besinlerin içeriğindeki protein, karbonhidrat ve yağ miktarlarına bakıp rapor hazırlamalarını isteyebilirim. …" şeklinde belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının mobil uygulamalara yönelik tutumları

Fen bilgisi öğretmen adayları mobil uygulamalara yönelik tutumlarını belirtmişlerdir. İfadelerden elde edilen veriler temalar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Mobil uygulamaların olumlu özellikleri temasını oluşturan kodlar

Tema	Alt Tema	Frekans
Olumlu	Farkındalık oluşturması	10
	Eğlenceli olması	6
	Günlük hayatta sürekli kullanma	2
	Zamandan tasarruf	2
	Yaratıcı olmayı sağlaması	1
	Sosyalleşmeyi sağlaması	1
	Sorumluluk almayı sağlaması	1
	Teknolojiyi doğru kullanma	1
	Deneyim kazanma	1
	Tutumlu olmayı sağlama	1

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının mobil uygulamalara yönelik olumlu tutum içerisinde oldukları görülmektedir. Öğretmen adaylarının tutumlarının olumlu olmasının nedeni mobil uygulamaların bireyde farkındalık oluşturmasıdır. ÖA8 görüşünü *"Uygulamanın besin içeriklerini göstermesi sayesinde daha bilinçli bir tüketici oluyoruz. Bilmeden çok zararlı yiyecekler tüketiyoruz bu da sağlığımızı kötü etkiliyor hatta katkı maddeleri vücudumuzda gen mutasyonuna bile sebep olabiliyor. Bu mutasyonlu nesiller ve erken yaşta ölüm demek KlikTag kullanan bir birey bu sorunlara karşı önlem almış olur. …"* şeklinde ifade etmiştir. ÖA24 ise *"Bunun gibi uygulamaları kullandırmamız öğrencilerin akıllı telefonu kullanmalarını engellemek yerine onlara nasıl faydalı ve bilinçli bir şekilde kullanacaklarını gösterebilmemiz için bize güzel bir imkân sunuyor."* şeklinde görüşünü belirtmiştir. Elde edilen verilerin sonucunda öğretmen adaylarının mobil uygulamalara yönelik olumlu tutum içerisinde olmalarının nedeni olarak eğlenceli olmasını, günlük hayatta sürekli kullanılmasını ve zamandan tasarruf sağlamasını vurguladıkları görülmektedir. Bununla ilgili görüşünü ÖA9 *"… Bu uygulamayı günlük hayatta çok sık karşılaştığım bir bitkiyi ele alıp iç yapısını ve özelliklerini tanımak için kullanırım. …"* şeklinde belirtmiştir. ÖA11 ise görüşünü *"İşlenecek olan konuya göre yeri geldiğinde sınıfça dışarı çıkarak, yer geldiğinde sınıfça şarkı söyleyerek ışık, ses, eğim vb. birçok konuda eğlenmeyi ve zamandan tasarrufu sağlar."* şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının mobil uygulamaları kullanımlarına göre görüşleri

Fen bilgisi öğretmen adayları mobil uygulamaların kullanımının kolaylığına ve zorluğunu ilişkin görüşlerini belirtmişledir. İfadelerden elde edilen veriler temalar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Mobil uygulamaların kullanım kolaylığı ve zorluğu temasını oluşturan kodlar

Tema	Alt Tema	Frekans
Kullanımda kolaylık	Uygulamanın kolay kullanılması	9
	Uygulamanın anlaşılabilir olması	3
	Herkes tarafından ulaşılabilir olması	2
	Uygulamaların ücretsiz olması	1
	İnternet bağlantı sorununun olmaması	1
Kullanımda zorluk	Her telefona uygun olmaması	3
	Kullanılması zor olması	3
	Anlaşılması zor olması	2
	Doğru bilgi vermemesi	2
	Dilinin Türkçe olmaması	1
	Uygulamaların ücretli olması	1
	Uygulamalarda yetersiz bilgi olması	1

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının çoğu kullanmış oldukları mobil uygulamaların kullanımının kolay olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmen adaylarına göre mobil uygulamaların herkes tarafından ulaşılabilir ve anlaşılabilir olması da kullanımının kolay olması açısından önemli faktörlerdir. ÖA6 *" Uygulamanın kullanım açısından anlaşılmasının kolay olduğunu düşünüyorum. Ücretsiz oluşu, bağlantı sorununun olmayışı ve herkes tarafından ulaşılabilir olması bize kolaylık sağlar…"* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının bazıları kullandıkları mobil uygulamaların kullanımının zor olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarına göre mobil uygulamaların her telefona uygun olmaması, kullanımının ve anlaşılmasının zor olması, doğru bilgi vermemesi ve dilinin Türkçe olmaması gibi özellikler mobil uygulamaların kullanımında zorluk yaşanmasına neden olmaktadır. ÖA25 görüşünü *"Uygulama kullanıcılardan topladığı bilgi ve fotoğraflarla bir veri tabanı oluşturuyor. Bazı isimlerini öğrenmek istediğimiz bitkilerin bilgilerine tam anlamıyla ulaşılamıyor. Sebebinin çok yaygın olarak kullanılmaması olduğunu ve zamanla kullanıcı sayısı arttıkça veri tabanının artacağını düşünüyorum."*, ÖA14 ise görüşünü *"… Uygulama her telefona uygun olmadığı için kullanımı zor oldu. …"* şeklinde belirtmişlerdir.

5. Sonuç ve Yorum

Mobil uygulamalara ilişkin fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşlerinin alınmasını amaçlayan bu araştırmada, öğretmen adaylarının mobil uygulamaların özellikleri ile ilgili birbirlerinden farklı görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Sonuçlara göre öğretmen adaylarının büyük bir kısmı mobil uygulamaların öğrenme ve öğretme sürecine faydası olarak öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmesine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte az da olsa mobil uygulamaların öğrencilerin dikkatini çektiğini ve onlara yaparak, yaşayarak öğrenme fırsatı sunduğunu belirtmişlerdir.

Ağca ve Bağcı (2013), yaptıkları çalışmada mobil araçların öğretmen adaylarına sağladığı avantajlara ilişkin bilgiye hızlı ulaşılabilirliği ve taşınabilirliği olarak belirlemişlerdir. Bu sonuçlar bizim çalışmamız ile uyumludur.

Gökdaş, Torun ve Bağrıaçık (2014), yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının mobil iletişim araçlarını daha çok iletişim amaçlı kullandıklarını ifade etmişlerdir. Buna ek olarak öğretmen adaylarının zamanı planlamak ve ders içeriklerini kaydetmek amacıyla mobil iletişim araçlarını kullanarak zamandan tasarruf sağladıklarını belirlemişlerdir.

Saban ve Çelik (2018), yaptıkları çalışmada öğretmen adayları mobil uygulamaların öğrenme ve öğretme süreci açısından faydası olarak öğrenci motivasyonunu arttırdığını vurgulamışlardır. Öğretmen adayları mobil uygulamaların öğrencilerin motivasyonunu yükselterek dersi sıkıcılıktan kurtaracağını belirtmişlerdir. Bununla birlikte mobil uygulamaların olumlu özelliği olarak zamandan tasarruf sağladığını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarından bazıları konuya ilişkin mobil uygulamaların zamandan tasarruf sağlayarak öğrencilerin öğrenme ihtiyacını karşılayacağı şeklinde düşüncelerini dile getirmişlerdir. Bu sonuçlar bizim çalışmamız ile uyum içerisindedir. Korucu, Usta ve Çoklar (2019) ise yaptıkları çalışmalarda öğretmen adaylarının mobil öğrenmeye ilişkin olumlu tutum içerisinde olduklarını belirlemişlerdir.

Bulgulardan hareketle mobil uygulamaların öğrenme ve öğretme sürecine en önemli faydası olarak öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir. Mobil uygulamaların sahip olduğu özelliklerin öğrenme ve öğretme sürecine faydaları; ölçme yapması, grafik oluşturması, inceleme yapması ve deney yapması şeklinde tespit edilmiştir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının mobil uygulamalara yönelik tutumu genel olarak olumludur. Bireyde farkındalık oluşturması, eğlenceli olması ve zamandan tasarruf sağlaması öğretmen adaylarının mobil uygulamalara yönelik olumlu tutum içerisinde olmalarının nedenleri olarak belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar mobil uygulamaların herkes tarafından ulaşılabilir ve anlaşılabilir olması bakımından kullanımının kolay olduğunu göstermektedir.

Öğretmen adaylarının mobil uygulamaları gelecek meslek hayatlarında daha çok ders içi etkinliklerde kullanacaklarını ve mobil uygulamalarla ilgili rapor hazırlatacakları belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarından kullandıkları mobil uygulamalarla ilgili rapor hazırlanmaları istendiği için gelecek meslek hayatlarında kendi öğrencileri ile benzer çalışmalar yapacaklarını belirttikleri görülmüştür. Eğitim Fakültelerinde öğretmen adayları ile mobil uygulamalara yönelik daha farklı çalışmalar yapılması ve öğretmen adaylarından mobil uygulamaları kullanarak ders planı hazırlamalarının istenmesi akademisyenlere tavsiye edilebilir.

Kaynaklar

Ağca, R. K. & Bağcı, H., (2013). Eğitimde mobil araçların kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2(4), 295-302.

Büyüköztürk, Ş., vd., (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Gökdaş, İ., Torun, F. & Bağrıaçık, A., (2014). Öğretmen adaylarının cep telefonlarını eğitsel amaçlı kullanım durumları ve mobil öğrenmeye ilişkin görüşleri. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 5(2), 43-61.

Güneş, F., Işık, A. D. & Çukurbaşı, B., (2015). Mobil öğrenme uygulamalarının öğretmen adaylarının tablet bilgisayar kullanma becerilerine etkisi. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Özel Sayısı, 1-10.

Korucu, T. A., Usta, E. & Çoklar A. N., (2019). Eğitim fakültesi öğrencileri ile turizm fakültesi öğrencilerinin mobil öğrenmeye yönelik tutumları. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 12(1), 1-15.

Saban, A. & Çelik, İ., (2018). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmen adaylarının eğitsel mobil uygulamalara yönelik algıları. Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 4(1), 14-26.

Timur, B. & Özdemir, M., (2018). Fen eğitiminde arttırılmış gerçeklik ortamlarının kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(10), 62-75.

Science Education in A Bilingual and Flipped Class to Promote Pre-Service Teachers' Behavior

Jin Su Jeong[1], David González-Gómez

Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y las Matemáticas, Universidad de Extremadura, Avd. de la Universidad s/n, 10004 Cáceres, Spain

Abstract

This paper presents to promote and analyze the behavior and attitude of the pre-service teachers (PSTs) in a bilingual science course together with flipped classroom setting as an active-learning method. This course carried out for 2 years in a general science subject of the bachelor of arts (BA) in primary teacher education of the University of Extremadura, Spain. In a flipped classroom, having less lectures lets professors more in-class time to apply teaching strategies that are more concentrated on PSTs, the character of the science and language features of teaching science in English. Here, the concern of the PSTs to the course and their affective dimension toward the science were measured. The attained results specified that the proposed methodology improved the PSTs' interest for the course itself, but also meaningfully increased the interest toward science and scientific contents.

Keywords:
science education; bilingual course; flipped classroom; pst; attitude; new teaching technologies and methodologies

1. Introduction

In higher education, teaching science in English to non-English speaker students is challenging. It necessitates a great effort and labor from the science teachers, instructors, professors and educators, who have confronted not only the difficulties of teaching science, but also doing in a different language (L2) (Kim et al., 2018). Specifically, the bilingual course in the level of elementary school and in science course is receiving augmented consideration and is encouraged by the Spanish educational authorities during the last decade (Cerezo et al., 2019).

Usually, undergraduate education is predominantly on the basis of a lecture-based model, where the commitment of students is restricted. This teachers-focused environment is not the most appropriate to teach science in general, and especially when it is taught through L2-English (Kim et al., 2018). Studer (2014) intends that to handle with English a new teaching setting and background ought to be established and founded, in which students have more time to cooperate, collaborate, communicate, interact and to practice not only the scientific competences but also the linguistics aspects.

Besides, the inverted and flipped instruction is a methodology intended to limit and regulate the lecture time in the classroom, and employ it on strategies that are more focused on students (see Figure 1). In fact, the results of many studies recommend that inverted and flipped instruction offers an effective and active way of engaging students in their own learning, and promises better outcomes and results in learning and attitudinal dimensions (Jeong et al., 2016; Jeong et al., 2018).

[1] Corresponding author's address: Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y las Matemáticas, Universidad de Extremadura, Avd. de la Universidad s/n, 10004 Cáceres, Spain
e-mail: jin@unex.es

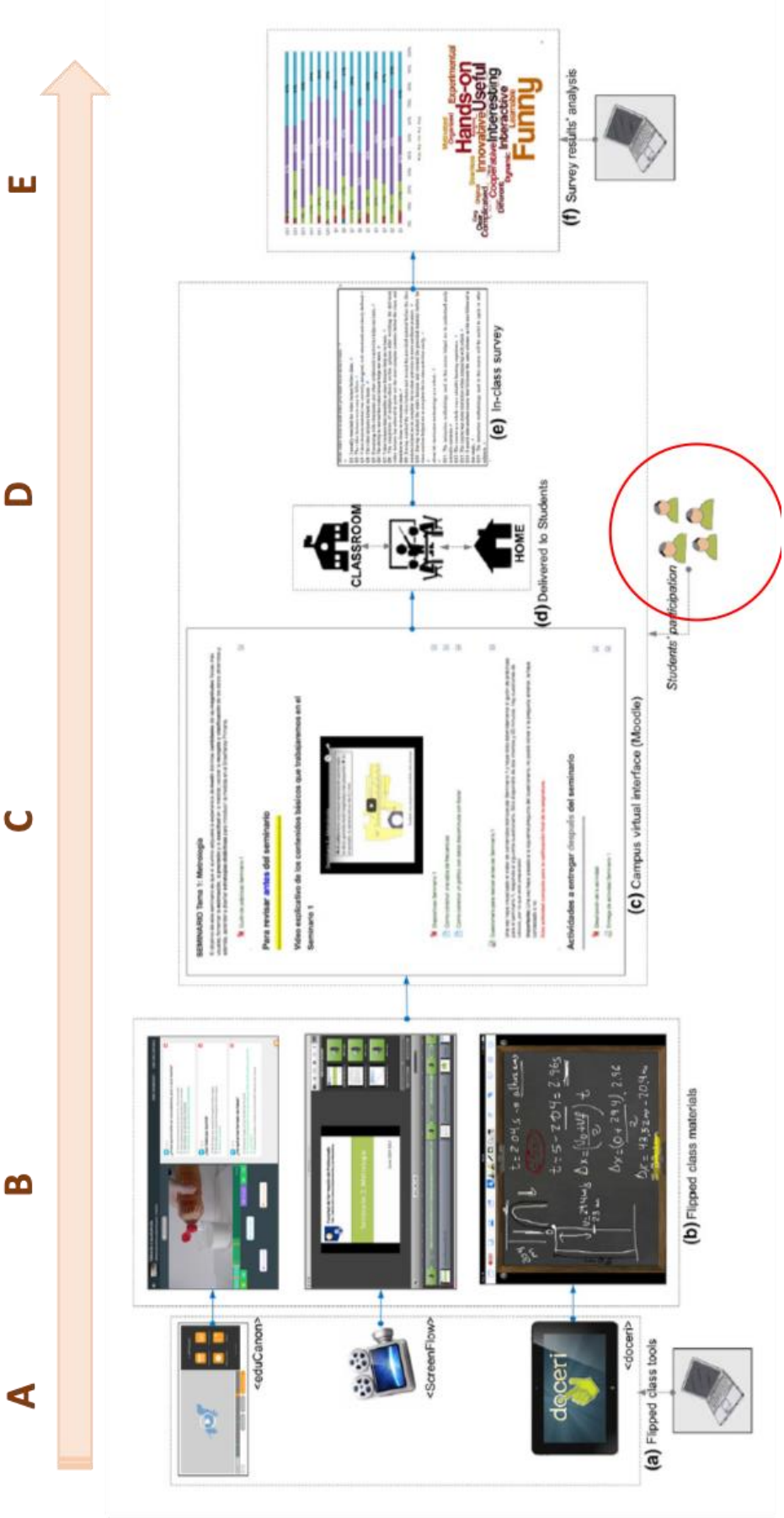


Figure 1. The inverted and flipped instruction and methodology progression.

Therefore, a flipped classroom is contemplated as a new teaching methodology to recover and improve traditional teaching challenges that can examine affective dimension in science education (González-Gómez

et al., 2015; González-Gómez et al., 2016). Particularly, pre-service teachers (PSTs) are compulsory to train in both programs and agendas, teaching science and teaching it in English.

1.1. Purpose of the Study

This paper presents to disseminate and analyze the attitude the PSTs in a bilingual science course together with flipped classroom setting as an active-learning method. This course conveyed out for 2 years in a general science subject of the bachelor of arts (BA) in primary teacher education of the University of Extremadura, Spain. In a teaching/learning science confront such as the shortage of interest and negative attitudes, it must also comprise the problems connected with teaching in a L2-language as a consequence.

2. Materials and Methods

2.1. Sample Description

The work was executed in a General Science course for sophomore of the BA in Primary Education in the Teaching Trainer School of the University of Extremadura, Spain (Jeong et al., 2019). The total students registered in the course was Spanish speakers and the course was delivered in English. The study was accompanied during two different academic years such as 2016/17 and 2017/18 course. Sample details and descriptions are recapitulated in Table 1.

Table 1. Sample description of 2016/17 and 2017/18 course

Description		2016/17 course	2017/18 course
Number		59	70
Sex (%)	Male	30.5	28.6
	Female	69.5	71.4
Educational Background (%)	Social Sciences	69.5	65.7
	Science and Technology	28.8	31.4
	Arts	1.7	2.9

2.2. Teaching Methodology

In a flipped classroom, having less lectures lets professors more in-class time to pertain teaching strategies that are more concerted on PSTs, the character of the science and language descriptions of teaching science in English. Herein, the distress of the PSTs to the course and their affective dimension toward the science were restrained. The arrangement and construction of this course consisted of 4 sessions per week with a duration of 60 minutes (three sessions in the classroom and one session in the laboratory), and all cases lectures, by means of direct instruction, took place outside of the classroom in a flipped-classroom setting. Pre-recorded short video-lectures were delivered to students as programmed in the course syllabus. This material consisted of 10 minutes of short lectures and were documented and videoed in English. Captions were accessible as needed, therefore students not only could acquire the scientific contents but also the linguistic aspects of the subject.

In-class time, it was devoted to carry out students-centered activities, collaborative work and short science assignments to employ and operate the contents that were beforehand revised autonomously. On the other hand, the classes were accompanied with short sessions in which in-practice elementary bilingual school teachers distributed practical seminars specifying students' strategies to teach science in English to elementary school students. Data did not keep on a normal distribution (Kolmogoro-Smirnov and Shapiro-Wilk normality tests) and as consequence non-parametric statistical methods were accompanied.

3. Results and Discussion

The results attained specified that the proposed methodology improved the PSTs' interest for the course itself, but also meaningfully increased the interest toward science and scientific contents. Taking into consideration the results existing above, the students' attitudes toward science were enriched after concluding

the course. Finally, the examination of the statements postulated at the end of the course, students emphasized the activities carried out during the course, designating them as "hands-on activities" or "innovative course". The contribution of in-service bilingual science PSTs indorsed the students to be conscious to didactics methodologies to be utilized in their potential work. We have also disclosed that the planned methodology augmented the students' attitude toward science after this introductory course, what is particularly pertinent pondering the high proportion of students with fragile scientific background.

Table 2. Questions employed to gauge the students' attitudes toward science (Schruba, 2006) and average values specified for each statement: 1-Strongly Agree, 2-Agree, 3-Neutral opinion, 4-Disagree and 5-Strongly Disagree.

Item	Mean value		Item	Mean value	
	Pre	Post		Pre	Post
1. Science is useful for the problems of everyday life	2.21*	1.45*	11. It is important to know science in order to get a good job	2.91*	2.27*
	ES=0.88			ES=0.13	
2. Science is something that I enjoy very much	3.68*	2.39*	12. I would like a job that does not use any science	3.03	3.27
	ES=1.12				
3. I do not do very well in science	2.50*	3.15*	13. I enjoy talking to other people about science	3.59*	2.79*
	ES=0.56			ES=0.76	
4. Doing science labs or hands-on activities is fun	2.53*	1.58*	14. I enjoy watching a science program on television	3.24*	2.61*
	ES=0.94			ES=0.44	
5. I feel comfortable in a science class	3.29*	2.30*	15. I am good at science labs and hand-on activities	3.62*	2.82*
	ES=0.93			ES=0.75	
6. There is little need for science in most of today's jobs	2.38	1.94	16. You can get along perfectly will in every-day life without science	3.38	3.73
7. Science is easy for me	3.91*	3.21*	17. Working with science upsets me	3.36	3.73
	ES=0.65				
8. When I hear the word "science", I have a feeling of dislike	3.12	3.58	18. It makes me nervous to even think about doing science	3.50	3.58
9. I do not like anything about science	3.68	4.03	19. It scares me to have to take a science class	2.97*	3.94*
				ES=0.59	
10. I feel tense when someone talks to me about science	3.33	3.58	20. I have a good feeling toward science	3.29*	2.27*
				ES=1.10	

4. Conclusions

In this work, a teaching strategy is planned for a bilingual General Science course for PSTs' elementary education teachers. Restraining lectures in the classroom time permits professors more in-class time to employ strategies that are more determined on students. They are working more comprehensively the contents and the linguistic component of the bilingual course. The participation of in-service bilingual science teachers indorsed the students to be aware to didactics strategies to be pertained in their potential work.

The results have also disclosed that the proposed methodology augmented the students' attitude toward science after this general science course, what is exceptionally relevant contemplating the high percentage of students with fragile scientific background.

References

Cerezo, R., Calderon, V., & Romero, C. (2019). A holographic mobile-based application for practicing pronunciation of T basic English vocabulary for Spanish speaking children. *International Journal of Human-Computer Studies*, 124, 13-25.

González-Gómez, G., Jeong, J. S., Airado Rodríguez, D., & Cañada-Cañada, F. (2016). Performance and perception in the flipped learning model: An initial approach to evaluate the effectiveness of a new teaching methodology in a general science classroom. *Journal of Science Education and Technology*, 25, 450-459.

González-Gómez, D., Airado Rodríguez, D., Cañada-Cañada, F., & Jeong, J. S. (2015). A comprehensive application to assist in acid–base titration self-learning: An approach for high school and undergraduate students. *Journal of Chemical Education*, 92, 855-863.

Jeong, J. S., González-Gómez, D., & Cañada, F. (2016). Students' perceptions and emotions toward learning in a flipped general science classroom. *Journal of Science Education and Technology*, 25(5), 747-758.

Jeong, J. S., González-Gómez, D., & Cañada-Cañada, F. (2018). The study of flipped-classroom for pre-service science teachers. Education Sciences, 8(163), 1-11.

Jeong, J. S., González-Gómez, D., Cañada-Cañada, F., Gallego-Picó, A., & Carlos Bravo, J. (2019). Effects of active learning methodologies on the students' emotions, self-efficacy beliefs and learning outcomes in a science distance learning course. *Journal of Technology and Science Education*, 9(2), 217-227.

Kim, J. Y., Kim, E. G., & kweon, S. O. (2018). Challenges in implementing English-medium instruction: Perspectives of Humanities and Social Sciences professors teaching engineering students. *English for Specific Purposes*, 51, 111-123.

Schruba, A. E. (2006). *Evaluation of student attitude toward science and self-efficacy in a non-majors college biology course*. Fort Worth, Dallas: Texas Christian University.

Studer, P. (2014). Coping with English: students' perceptions of their teachers' linguistic competence in undergraduate science teaching. *International Journal of Applied Linguistics*, 25(2), 183-201.

ERPA
International Congresses on Education 2019
Sakarya / Turkey 19-22 June / 2019

Evaluating Study Approach of Science Education Students in A Distance- And Flipped-Learning Course

Jin Su Jeong[1], David González-Gómez

Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y las Matemáticas, Universidad de Extremadura, Avd. de la Universidad s/n, 10004 Cáceres, Spain

Abstract

This study presents the evaluation of study approach of science education students in a distance- and flipped-learning course. It is the impact of active-learning methodologies applied to a science distance- and flipped-learning program in terms of students' study approaches and strategy to learning science. This work was performed with the undergraduate students registered in the course of atmospheric pollution of the bachelor of science (BS) of the National University of Distance Education (Spain) during the 2017/18 course. The results attained show that the number of students who extended to a deep approach to learning increased to learning science at the end of the course proposed and analyzed. Moreover, a positive correlation was found out when a deep approach to learning was achieved to learning science. It can be further applied to the various aspects of students' learning and parallel education domain.

Keywords:
learning approach; science education; distance- and flipped-learning; students interests: new teaching technologies and methodologies

1. Introduction

In recent centuries, distance- and online-learning course has radically increased because of the generalization of information and communications technologies (ICTs) (Jeong et al., 2019; Kentnor, 2015). Distance- and online-learning course programs have various compensations, predominantly having a relation with their seamless availability and flexibility nevertheless the location of students (Ali & Smith, 2015). Yet, students who are inexpert in self-regulated learning find out that distance- and online-learning course programs are still challenging, exceptionally science courses necessitating a greater implication of students. For the courses based on the web, it is necessary to apply a new instruction methodology, namely flipped-learning, that can evaluate and assess students' learning approach and strategy in science education (González-Gómez et al., 2016; Jeong et al., 2016).

Active methods make up resources that admit learning through training and exercise. Accordingly, the students have to familiarize their conceptual knowledge to the particular task and then redirect on what the experience means, and the training and exercise are an indispensable part of the learning experience and the elaboration of strategies require active cognitive processing on the part of the learner (Weinstein et al., 2011). In this kind of instruction and teaching, the design of learning activities takes a significant and important value and meaning as shown in Figure 1. In a recent study and research, several factors that have an influence on the design of learning activities have been described and assessed (Flores & Gómez, 2017).

[1] Corresponding author's address: Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y las Matemáticas, Universidad de Extremadura, Avd. de la Universidad s/n, 10004 Cáceres, Spain
e-mail: jin@unex.es

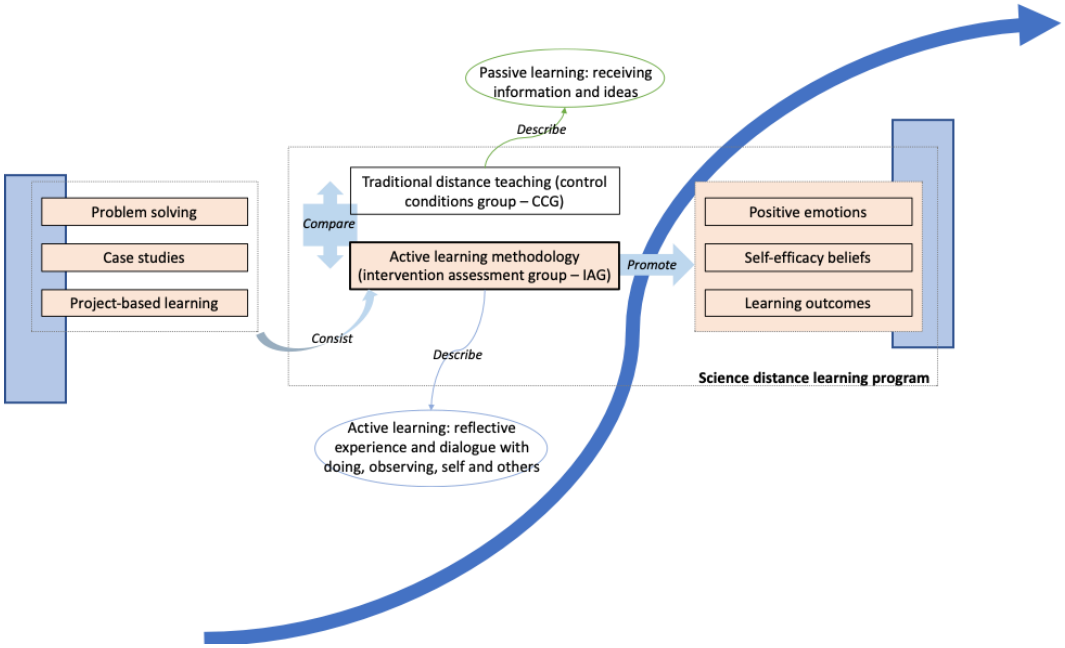


Figure 1. Procedure framework and deployment of the study projected, active learning activities' methodology.

1.1. Purpose of the Study

This study presents the evaluation of study approach of science education students in a distance- and flipped-learning course. It is the impact of active-learning methodologies pertained to a science distance- and flipped-learning program in terms of students' study approaches and strategy to learning science.

2. Materials and Methods

2.1. Sample Description

This study was performed with the undergraduate students registered in the course of atmospheric pollution of the bachelor of science (BS) of the National University of Distance Education (Spain) during the 2017/18 course (see Table 1). In order to judge how the instruction methodology tracked in this course affected the students' methods to learning, the motivation and students learning outcomes, a longitudinal study was conducted (González-Gómez et al., 2017; Jeong et al., 2018).

Table 1. Characteristics and descriptions of the sample partaking in this study (2017/18 course).

Characteristics (%)		2017/18 course
Age	< 25	6.3
	25 to 30	20.3
	30 to 40	50.0
	> 40	23.4
Sex	Male	46.9
	Female	53.1
Previous Studies	High School	39.1
	Professional School	26.6
	Others	34.4
Part Time Students	Yes	68.8
	No	31.3

2.2. Data Collection Instrument

To judge the students' approach to learning, motivation and strategy, the Revised Two – Factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F) was commissioned (Biggs et al., 2001). The questionnaire contained in 20 items Likert-type (5 levels) and its consistency was verified by means of the Cronbach alpha test (0.73), which was contemplated as acceptable.

2.3. Data Analysis

To appraise the students' learning outcomes, the grades gotten during the course activities and final exam were contemplated. As it was stated, the R-SPQ-2F questionnaires contained in 20 items, 10 of them to measure the Deep Approach (DA) and the other 10 to measure the Surface Approach (SA) to the learning. To acquire the students' mark for DA or SA, points specified by students were summed up for each collection of questions (DA or SA), accordingly the maximum score for each approach could be 50 points per student. To measure the students' motivation and strategy to learning, comparable analysis was carried out deliberating four different subcategories of the questionnaire, that were Deep Motive (DM), Deep Strategy (DS), Surface Motive (SM) and Surface Strategy (SS). Student's scores were computed summing up the points specified for a specific group of items as designated.

3. Results and Discussion

The results attained display that the number of students who extended to a deep approach to learning augmented to learning science at the end of the course proposed and analyzed (Hamm & Robertson, 2010). As shown in Figure 2, the number of students with a DA score over the mean value, bearing in mind the whole class, was higher at the end of the course. DA scores over the mean value denotated a DA in the learning of the study subject. On the other hand, we detected that at the end of the course the number of students scoring SA below the mean value was slightly lower. Furthermore, a positive correlation was found out when a deep approach to learning was attained to learning science. It can be further pertained to the different aspects of students' learning and parallel education domain.

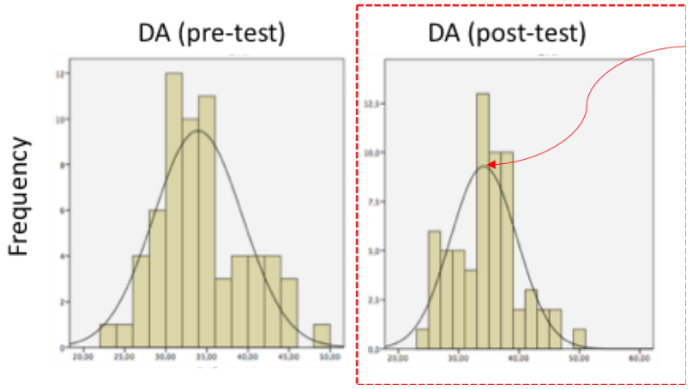


Figure 2. Dissemination of the students' deep approach scores before and after the course.

When a relation between the learning approach and the students' outcome is examined, it is detected that there is a positive correlation between DA scores and higher grades, and a negative correlation between SA scores and lower grades (see Figure 3). Similar results were acquired when motivation and strategy were examined.

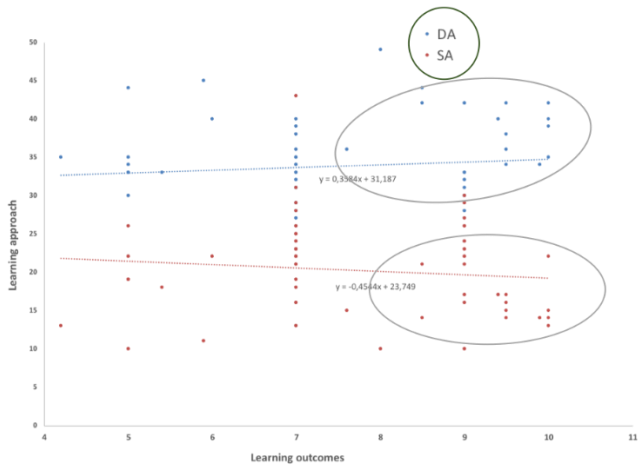


Figure 3. Correlations between DA and SA learning approach along with the learning outcomes; blue line links to DA and red line to SA.

4. Conclusions

This paper investigates the study procedure in a science distance course, by means of the students' approach, and their motivation and strategy to learning and the relation with the learning outcomes. The results acquired approved to classify the students according to their deep or surface approach, motivation and strategy to learning, finding a positive correlation between higher scores in deep approach and the students' learning outcomes, in terms of course final grades.

References

Ali, A., & Smith, D. (2015). Comparing social isolation effects on students' attrition in online versus face-to-face courses in computer literacy. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 12, 11-20.

Biggs, J. B., Kember, D., & Leung, D. Y. P. (2001). The revised two factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.

Flores, V. M., & Gómez, J. (2017). Applying Active Methodologies for Teaching Software Engineering in Computer Engineering. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologias del Aprendizaje*, 12(3), 147-155.

González-Gómez, G., Jeong, J. S., Airado Rodríguez, D., & Cañada-Cañada, F. (2016). Performance and perception in the flipped learning model: An initial approach to evaluate the effectiveness of a new teaching methodology in a general science classroom. *Journal of Science Education and Technology*, 25, 450-459.

González-Gómez, D., Jeong, J. S., Cañada-Cañada, F., & Gallego Picó, A. (2017). La enseñanza de contenidos científicos a través de un modelo «Flipped»: Propuesta de instrucción para estudiantes del Grado de Educación Primaria. *Enseñanzade las Ciencias*, 35(2), 71-87.

Hamm, S., & Robertson, I. (2010). Preferences for deep-surface learning: A vocational education case study using multimedia assessment activity. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(7), 951-965.

Jeong, J. S., González-Gómez, D., & Cañada, F. (2016). Students' perceptions and emotions toward learning in a flipped general science classroom. *Journal of Science Education and Technology*, 25(5), 747-758.

Jeong, J. S., González-Gómez, D., & Cañada-Cañada, F. (2018). The study of flipped-classroom for pre-service science teachers. Education Sciences, 8(163), 1-11.

Jeong, J. S., González-Gómez, D., Cañada-Cañada, F., Gallego-Picó, A., & Carlos Bravo, J. (2019). Effects of active learning methodologies on the students' emotions, self-efficacy beliefs and learning outcomes in a science distance learning course. *Journal of Technology and Science Education*, 9(2), 217-227.

Kentnor, H. E. (2015). Distance education and the evolution of online learning in the United States. *Curriculum & Teaching Dialogue*, 17(1-2), 21-34

Weinstein, C. E., Acee, T. W., & Jung, J. (2011). Self-regulation and learning strategies. *New Directions for Teaching and Learning*, 126, 45-53.

ERPA
International Congresses on Education 2019
Sakarya / Turkey 19-22 June / 2019

Identifying Students' Understandings about the Ionization Energy: The Case for the Periodic Table

Lütfiye Varoğlu[a], Şenol Şen[b], Ayhan Yılmaz[b]

[a]*European University of Lefke, Lefke, Northern Cyprus TR-10 Mersin, 99728, Turkey*
[b]*Hacettepe University, Beytepe, Ankara, 06800, Turkey*

Abstract

The study aims to identify the understandings of undergraduate students about the variance of ionization energy through a period in the periodic table. The study group was comprised of 104 undergraduate students from the faculty of engineering during the spring term of 2018-2019. The research conducted with case study that is one of the qualitative research methods. Open-ended questions used as a data collection tool and content analysis utilized for data analysis. The results of the study showed that the undergraduate students have lack of knowledge about examining the more ionization energies of group 2A than 3A, and group 5A than 6A within the same period.
Keywords:
chemistry education, ionization energy, understandings, undergraduate students

1. Introduction

In chemistry, the periodic table that enhanced to list of elements, is one of the basic organizing principles (Schmidt, Baumgartner & Eybe, 2003). The periodic table, promotes the organization and understanding of elements that are keystones for chemistry (Atkins, 1995). Ben-Zvi and Genut (1998), state that the periodic table is the central model that can be used as an inductive tool and can be used to predict the properties of elements. Although, studies highlight the importance of the periodic table in chemistry education (Bouma, 1989; Treptow, 1994). Students have difficulty about understanding subjects and concepts of chemistry that involved many abstract concepts (Nakhleh, 1992). Because of the periodicity is an abstract concept, it identified as a difficult concept for students (Goh & Chia, 1989). The periodic table provides a classification of elements according to some periodic properties, thus help to examine the elements easier and it has importance for chemistry courses (Çelikler & Kara, 2012).

Studies in the field of chemistry education focused on reasons for difficulties in understanding and explaining some basic chemistry concepts, misconceptions and how to fixed them (Burrows & Mooring, 2015). The literature examined that researches surveyed students' understanding levels in chemistry subjects (Abraham, Williamson & Westbrook, 1994; Ayas, 2002; Birinci Konur & Ayas, 2010; Özmen, Ayas & Coştu, 2002; Sökmen, Bayram, Yılmaz, 2000). In the literature there are several studies about students understandings for essential topics in chemistry, such as; molecular structures (Uyulgan & Akkuzu, 2016), atomic orbitals and hybridization (Nakiboğlu, 2003), chemical reactions (Ahtee & Varjola, 1998; Yan & Talanquer, 2015), chemical change (Hesse & Anderson, 1992), energy (Takaoglu, 2018), density and concentration (Nakiboğlu & Nakiboğlu, 2016a), solutions (Çalik, Ayas & Coll, 2007; Ültay, Durukan & Ültay, 2015), mixtures (Can & Boz, 2016), gases (Demircioğlu, Demircioğlu & Aslan, 2017), precipitation titration (Nakiboğlu & Nakiboğlu, 2016b). Besides, researches state that the nature of the misconceptions and the level of understanding of the

[1] Corresponding author's address: European University of Lefke
e-mail: lvaroglu@eul.edu.tr

five chemistry concepts such as chemical change, dissolution, conservation of atoms, periodicity, and phase change held by students indicate a general default of textbooks to teach a reasonable understanding of chemistry concepts (Abraham, Grzybowski, Renner & Marek, 1992). Understanding periodicity that based on the similarities within a group and the variations through a period relevant of elemental properties, the periodic table is one of the most central topics for chemistry (Bierenstiel & Snow, 2019). However, the periodic table allows to make logical predictions concerning the variations in basic chemical and physical properties such as; electronic structure, atomic size, ionization energy, electronegativity, melting point (Hoffman & Hennessy, 2018). Franco-Mariscal, Oliva-Martínez and Gil (2016) studied about understandings of chemical elements and periodic classification. The results of a study conducted by Nicoll (2003) revealed that university students had misunderstandings about the periodic trends. In addition, Wang and Barrow (2013) stated that, the understandings of college students related to periodic variations were insufficient.

Ionization energy is defined as the amount of energy that required to remove an electron from the atom at ground electronic state in the gas phase (Atkins & Jones, 1998). Understanding the concept of ionization energy is important in terms of its involvement in other chemistry subjects such as atomic structure, bonding and periodic table (Tan, Taber, Goh & Chia, 2005). The researches indicate that both high school and university students do not understand completely the factors affecting ionization energy (Taber, 1999; Tan & Taber, 2009). There were few studies that investigate ionization energy concept (Yalçın Çelik & Kılıç, 2017).

Several studies in the literature investigated about the periodic table (Avcı & Taşdemir, 2019; Ben-Zvi & Genut, 1998; Franco-Mariscal, Oliva-Martínez, Blanco-López & Espana-Ramos, 2016; Nicoll, 2003; Waldrip & Prain, 2012; Wang & Barrow, 2013). Yet, the review demonstrated that there were not many studies investigate the variation of ionization energy. The presented study is important as it would influence the understandings about ionization energy that is an important point of the periodic table, and it would guide the chemistry education. The subject of the periodic table in chemistry education is an important issue in terms of introducing the elements (Sarıtaş & Tufan, 2019). Therefore, the aim of this study is to examine the understandings of undergraduate students about the ionization energy concept. The study pursued to find answers for the following research problems:

1. How are the answers of the students about comparing the ionization energy through groups for 2nd and 3th periods the periodic table?

a. How are the frequencies of given answers about the reason for the ionization energy of group 2A is more than 3A for 2nd and 3th periods through the periodic table?
b. How are the frequencies of given answers about the reason for the ionization of group 5A is more than 6A for 2nd and 3th periods through the periodic table?

2. What are the understandings of undergraduates about the ionization energy of group 2A is more than 3A, 5A is more than 6A for 2nd and 3th periods through the periodic table?

2. Method

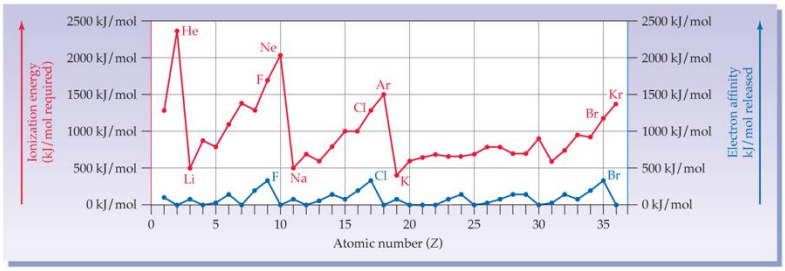
The study carried out with the case study, which is one of the qualitative research methods. Case studies are a research method that provides an in-depth analysis of the research topic within the framework of natural environment (McMillan, 1996; Patton, 1990).

2.1 Participants

The study conducted through the General Chemistry compulsory course in the spring semester of the 2018-2019 academic year. The participants of the study were 104 undergraduate students whose was a volunteer and from the faculty of engineering of a foundation university. The participants were taking the course of General Chemistry that has topics such as; matter and measurements, structure of atoms, the periodic table, chemical compounds, chemical reactions, intermolecular forces, gas laws, solutions and, acids and bases.

2.2 Data collection and analysis

The participants were briefed on four weeks (tree hours in a week) matter and measurements, structure of atoms and the periodic table topics by the lecturer, and the data collected during the briefing on the periodic table topic. Subsequently, Figure 1 was given to the students.



Copyright © 2010 Pearson Prentice Hall, Inc.

Figure 1. Ionization Energies (red) and Electron Affinities (blue) for the first 36 elements (McMurry, Ballantine, Hoeger, Peterson & Castellion, 2010).

The data collected by the questions, which given below:

In the periodic table, alkali metals have the lowest ionization energies, thus lose an electron most easily while halogens have the highest electron affinities, and thus gain an electron most easily.

1) Why group 2A has more ionization energy than group 3A?
2) Why group 5A has more ionization energy than group 6A?

Open-ended questions provide important facilities in cases where the theoretical literature is inadequate and support researchers to investigate research problems in more detail (Yıldırım & Şimşek, 2016). For data analysis, students' responses to the open-ended questions analyzed by content analysis.

3. Results

The findings generated as a result of this study are presented with respect to the order of research problems.

1. Regarding to the first research problem, frequencies of students' responses have shown below. The researched problem investigated separately for group 2A-3A and 5A-6A which were the sub-research problems for the study.

1. a. The frequencies of students' answers for the reason the ionization energy for group 2A and 3A of 2nd and 3th periods on the periodi table are given in the Table 1:

Table 1. The frequencies of answers given by students for group 2A and 3A.

Level of understanding	N	Response
3	20	s orbitals already full with electrons for group 2A
3	8	because of the electronic configuration of: 2nd period; 2A: $1s^2 2s^2$ and 3A: $1s^2 2s^2 2p^1$ 3th period; 2A: $1s^2 2s^2 2p^6 3s^2$ and 3A: $1s^2 2s^2 2p^6 3s^2 3p^1$
3	4	2A stable due to 2 electrons of opposite spins in s orbital
3	3	spherical symmetry
3	2	because of unpaired electron in p orbital
3	9	2A is more stable
2	2	doublet
2	3	p orbitals has higher energy
2	1	For all periods, 3A has less ionization energy than 2A.
2	2	increasing attractive force of electrons
2	5	2A has less atomic number
2	6	atomic radius
2	2	3A has more electrons
2	11	2A orbitals are closer to the nucleus
1	5	2A has more electron affinities
1	15	2A groups are metals, so lose an electron easily
1	9	It is not true. Because, group 2A has less ionization energy than 3A
1	8	Ionization energy decreases due to extra shelling from inner shells and increases distance from the nucleus

1. b. The frequencies of students' answers for the reason the ionization energy for group 5A and 6A of 2nd and 3th periods on the periodic table are given in the Table 2:

Table 2. The frequencies of answers given by students for group 5A and 6A.

Level of understanding	N	Response
3	19	p orbitals half-full with electrons for group 5A
3	7	because of the electronic configuration of: 2nd period; 5A: $1s^2 2s^2 2p^3$ and 6A: $1s^2 2s^2 2p^4$ 3th period; 5A: $1s^2 2s^2 2p^6 3s^2 3p^3$ and 6A: $1s^2 2s^2 2p^6 3s^2 3p^4$
3	7	each p orbitals in group 5A has 1 electron
3	3	spherical symmetry
2	4	5A has less atomic number
2	3	6A has more electrons
2	8	atomic radius
2	2	non-metallic character
2	6	atomic radius
2	3	outermost shell, or further from nucleus
2	3	closer to nucleus
2	4	6A has more electron affinities
1	2	if an electron removed from 5A it will be stable while 6A needs to gain 2 electrons
1	2	5A has ability to gain electrons more than 6A
1	7	removed an electron from 5A is more easily than 6A

2. Regarding the second research problem, the answers categorized in 3 levels such as; sound understanding (level 3)-reflected target answer for the questions-, partial understanding (level 2)- reflected answer that not adequate and which demonstrate misunderstand-, no understanding (level 1)- reflected the irrelevant response (Abraham, Grzybowski, Renner, & Marek, 1992).

Figure 2 reflects the distribution of answers given by the students regarding the categorized, as "sound understanding, partial understanding and no understanding for group 2A-3A and 5A-6A.

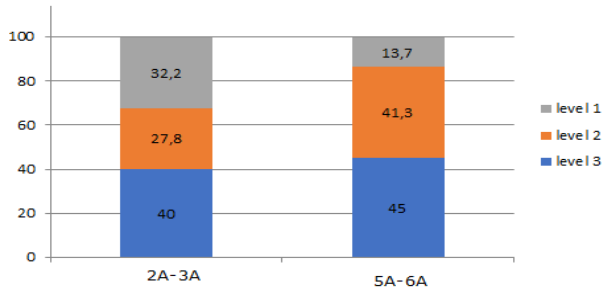


Figure 2. Distribution of answers that given by students regarding to categories as "sound understanding (level 3)", "partial understanding (level 2)"and "no understanding (level1)".

As a result, 40% of answers given by undergraduate students, examined group 2A has more ionization energy than 3A correctly for the same period. Although 32.2% of answers given by undergraduate students revealed that group 3A has more ionization energy than 2A which appear as misunderstanding. Some students seem to associate this with the tendency of metals to give electrons. The results reveal that 27.8% of answers given by undergraduate students examined higher ionization energy of group 2A based on they are more closed to nucleus, or group 3A has more electron number which is a lack of knowledge.

The results reveal that 45% of undergraduates explain group 5A has more ionization energy than 6A correctly for the same period. In addition, undergraduates state that ionization energy of 6A is more than 5A (13.7%), because of by gaining two more electrons group 6A elements will reach the stable structure while 5A needs to lose an electron, and or group 5A has more electron affinity than 6A. However, undergraduates point out that group 5A has more ionization energy than 6A due to closeness to nucleus, more electron affinity of group 6A, non-metallic character, atomic radius or number of electrons; reveal that they have confusion.

In spite of appearance, we recorded that for groups 2A and 3A, 40% of undergraduate students categorized at level 3, sound understanding which reflected scientific explanations, while 45% of students get this category for groups 5A and 6A. Hence the percentage values were calculated separately by given answers for each case; 2A-3A and 5A-6A, we were not able to say that students understand the variation of ionization energy better for 5A and 6A, than 2A and 3A.

4. Discussion and Conclusion

Understanding the concept of ionization energy and association with the periodic table is an important part of comprehension of basic principles in chemistry. Summerlin and Borgford (1989), studied about essential concepts such as atomic radius, ionization energy based on periodic table. Because of students could not able to link concepts accurately, they had difficulty to construct their knowledge and therefore effective learning could not be realized (Ürek & Tarhan, 2005). This study was conducted with the aim of examining the understandings of undergraduate students about the variance of ionization energy through a period in particular groups 2A-3A and 5A-6A, in the periodic table. When the research results were examined, it was found that the ionization energy concept examined through the groups 2A-3A and 5A-6A on the periodic table in-depth, and understandings identified. The study concluded that the undergraduates have misunderstanding about examining the more ionization energies of group 2A than 3A, and group 5A than 6A within the same period. Çelikler and Kara (2012) reported misunderstandings about ionization energy that was one of the properties of changing through group and periods in the periodic table. Cann (2000) recored that because of the increase of ionization energy across a period is not regular trend between groups 2A and 3A, and 5A and 6A.

Consequently, more than half of students couldn't examined the change of ionization energy at desired level for same period. For the reason of group 2A had more ionization energy than 3A, students responded such as, "It is not true. Because, group 2A has less ionization energy than 3A" (N=9), "2A groups are metals, so lose an electron easily" (N=15) and similarly for 5A and 6A they answered like "removed an electron from 5A is more easily than 6A" (N=7) which were not correct. Nicoll (2001), reported that students had misconceptions about periodic trends such as ionization energy and electron affinity. In our results, it also detected that some students gave answers about electron affinity like "group 2A has more electron affinity", which can be noted as a misunderstanding for group 2A which is the one of the metal group in the periodic table. Nahum, Hofstein, Mamlok-Naaman and Ziva (2004) conducted students' misconceptions in their studies, and stated that students did not understand the concepts of electro-negativity, electron affinity, ionization energy and polarity, which were essential concepts to understand chemical structure and bonding. Although Tan et al. (2008) indicated that while students compare ionization energies through third period, for magnesium and aluminium, they explained because of fully-filled 3s subshell magnesium was more stable thus had higher first ionization energy; also for phosphorus and sulphur, because of half-filled 3p sub-shells, they said that phosphorus had higher first ionization than sulphur.

Some students responses such as "Ionization energy decreases due to extra shelling from inner shells and increases distance from the nucleus" (N=8), "2A orbitals are closer to the nucleus", (N=11) for groups 2A and 3A; "closer to nucleus" (N=3), "outermost shell, or further from nucleus" (N=3) for groups 5A and 6A, revealed that students linked distance from the nucleus and ionization energy, which is not allowable for indicated groups (2A-3A and 5A-6A) by same period. However, Nicoll (2001) reported non-scientific evidence about ionization energies that the student believed the farther away the electrons are from the nucleus, the more difficult they are to remove from the atom. Besides, Gültepe (2016) state that, students had misunderstandings in the matter of variation of ionization energy through the groups and the periods in the periodic table. In addition, studies in the literature are insufficient about ionization energy, especially in terms of its irregular variation.

Tan et al. (2008) emphasized teachers should examine all factors involved ionization energy. Considering the findings of this study, it has been observed that undergraduate students' understandings about ionization energy in field of the periodic table are inadequate. As a result, we proposed as a subject for future studies in field of chemistry education to investigate the students understandings about the essential properties through the periodic table which is the building block of chemistry, such as; ionization energy, electron affinity or electronegativity.

References

Abraham, M,R., Williamson, V.M. & Westbrook, S.L. (1994). A cross-age study of the understanding of five chemistry concepts. *Journal of Research in Science Teaching, 31*(2), 147-165.

Abraham, M. R., Grzybowski, E. B., Renner, J. W., & Marek, E. A. (1992). Understandings and misunderstandings of eighth graders of five chemistry concepts found in textbooks. *Journal of Research in Science Teaching, 29*(2), 105-120.

Ahtee, M., & Varjola, I. (1998). Students' understanding of chemical reaction. *International Journal of Science Education, 20*(3), 305-316.

Atkins, P. (1995). *The periodic kingdom. A journey into the land of the chemical elements.* New York: Harper Collins.

Atkins, P., & Jones, L. (1998). *Temel kimya [General chemistry].* (Edit. Kılıç E., Köseoğlu F., Yılmaz, H.), Ankara: Bilim Yayıncılık.

Avcı, A. F., & Taşdemir, Ş. (2019). Periodic table teaching with augmented and virtual reality. *Journal of Selcuk-Technic, 18*(2), 68-83.

Ayas, A. (2002). Students' level of understanding of five basic chemistry concepts. *Boğaziçi University Journal of Education, 18*, 19-32.

Ben-Zvi, N., & Genut, S. (1998). Uses and limitations of scientific models: The Periodic Table as an inductive tool. *International Journal of Science Education, 20*(3), 351-360.

Bierenstiel, M., & Snow, K. (2019). Periodic universe: A teaching model for understanding the Periodic Table of the Elements. *Journal of Chemical Education. 96*(7), 1367-1376.

Birinci Konur, K., & Ayas, A. (2010). Pre-service primary teachers' understanding level of the relationship between heat-volume-pressure in gases. *Journal of Turkish Science Education, 7*(3), 128-142.

Bouma, J. (1989). An application-oriented periodic table of the elements. *Journal of Chemical Education, 66*(9), 741-745.

Burrows, N. L., & Mooring, S. R. (2015). Using concept mapping to uncover students' knowledge structures of chemical bonding concepts. *Chemistry Education Research and Practice, 16*(1), 53-66.

Çalik, M., Ayas, A., & Coll, R. K. (2007). Enhancing pre-service elementary teachers' conceptual understanding of solution chemistry with conceptual change text. *International Journal of Science and Mathematics Education, 5*(1), 1-28.

Cann, P. (2000). Ionization energies, parallel spins, and the stability of half-filled shells. *Journal of Chemical Education, 77*(8), 1056-1061.

Can, H. B., & Boz, Y. (2016). Structuring cooperative learning for motivation and conceptual change in the concepts of mixtures. *International Journal of Science and Mathematics Education, 14*(4), 635-657.

Çelikler, D., & Kara, F. (2012). To determinate of the knowledge of pre-service elementary science teachers about the periodic table by drawing. *Journal of Research in Education and Teaching, 1*(3), 70-76.

Demircioğlu, G., Demircioğlu, H., & Aslan, A. (2017). The effect of predict-observe-explain technique on the understandings of grade 11 students about the gases. *Journal of Educational & Instructional Studies in the World, 7*(4), 48-57.

Franco-Mariscal, A. J., Oliva-Martínez, J. M., & Gil, M. A. (2016). Understanding the idea of chemical elements and their periodic classification in Spanish students aged 16–18 years. *International Journal of Science and Mathematics Education, 14*(5), 885-906.

Franco-Mariscal, A. J., Oliva-Martínez, J. M., Blanco-López, Á., & Espana-Ramos, E. (2016). A game-based approach to learning the idea of chemical elements and their periodic classification. *Journal of Chemical Education, 93*(7), 1173-1190.

Goh, N.K. & Chia, L.S. (1989). Using the learning cycle to introduce periodicity. *Journal of Chemical Education, 66*, 747–749.

Gültepe, N. (2016). Reflections on high school students' graphing skills and their conceptual understanding of drawing chemistry graphs. *Educational Sciences: Theory and Practice, 16*(1), 53-81.

Hesse, J. J. and Anderson, C. W. (1992) Students' conceptions of chemical change. *Journal of Research in Science Teaching, 29* (3), 277-299.

Hoffman, A., & Hennessy, M. (2018). The people periodic table: A framework for engaging introductory chemistry students. *Journal of Chemical Education, 95*(2), 281-285.

McMillan, J. H. (1996). *Educational research: Fundamentals for the consumer*. HarperCollins College

McMurry, J., Ballantine, D. S., Hoeger, C. A., Peterson, V. E., & Castellion, M. (2010). *Fundamentals of general, organic, and biological chemistry*. New Jersey: Pearson Education.

Nahum, T. L., Hofstein, A., Mamlok-Naaman, R., & Ziva, B. D. (2004). Can fınal examınatıons amplify students'misconceptions in chemistry?. *Chemistry Education Research and Practice, 5*(3), 301-325.

Nakhleh, M.B. (1992). Why some student don't learn chemistry? *Journal of Chemical Education, 69*(3), 191-196.

Nakiboğlu, C. (2003). Instructional misconceptions of Turkish prospective chemistry teachers about atomic orbitals and hybridization. *Chemistry Education Research and Practice, 4*(2), 171-188.

Nakiboğlu, N., & Nakiboğlu, C. (2016a). University students'understanding of density and concentration: a cross-level investigation. *The Eurasia Proceedings of Educational & Social Sciences, 4*, 550-553.

Nakiboğlu, N., & Nakiboğlu, C. (2016b). An investigation of universty chemistry students'understanding of precipitation titrations and related concepts thorough vee-diagrams. *The Eurasia Proceedings of Educational & Social Sciences, 4*, 564-567.

Nicoll, G. (2001). A report of undergraduates' bonding misconceptions. *International Journal of Science Education, 23*(7), 707-730.

Nicoll, G. (2003). A qualitative investigation of undergraduate chemistry students' macroscopic interpretations of the submicroscopic structures of molecules. *Journal of Chemical Education*, *80*(2), 205-213.

Özmen, H., Ayas, A. & Coştu, B. (2002). Fen bilgisi öğretmen adaylarının maddenin tanecikli yapısı hakkındaki anlama seviyelerinin ve yanılgılarının belirlenmesi [Determination of the science student teachers' understanding level and misunderstandings about the particulate nature of matter]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 2*(2),507-529.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. SAGE Publications, inc.

Sarıtaş, D., & Tufan, Y. (2019). How to establish periodic law and periodic system relation? Inferences in the history and philosophy of science for chemistry teaching. *Hacettepe University Journal of Education, 34*(1), 27-53.

Schmidt, H. J., Baumgärtner, T., & Eybe, H. (2003). Changing ideas about the periodic table of elements and students' alternative concepts of isotopes and allotropes. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching, 40*(3), 257-277.

Sökmen, N., Bayram, H. & Yılmaz, A. (2000). 5. ,8. ve 9. sınıf öğrencilerinin fiziksel değişim ve kimyasal değişim kavramlarını anlama seviyeleri [Understanding levels of 5., 8. and 9. grade students of physical change and chemical change concepts]. *Marmara University Atatürk Education Faculty Journal of Educational Sciences*, *12*, 261-266.

Summerlin, L. & Borgford, C., (1989). A model chemistry class, *The Science Teacher, 56*(9), 35-37.

Taber, K. S. (1999). Ideas about ionization energy: A diagnostic instrument. *School Science Review, 81*, 97-104.

Takaoglu, Z. B. (2018). Energy concept understanding of high school students: A cross-grade study. *Universal Journal of Educational Research, 6*(4), 653-660.

Tan, K. C. D., & Taber, K. S. (2009). Ionization energy: Implications of preservice teachers' conceptions. *Journal of Chemical Education, 86*(5), 623.

Tan, K. C. D., Taber, K. S., Goh, N. K., & Chia, L. S. (2005). The ionisation energy diagnostic instrument: a two-tier multiple-choice instrument to determine high school students' understanding of ionisation energy. *Chemistry Education Research and Practice, 6*(4), 180-197.

Tan, K. C. D., Taber, K. S., Liu, X., Coll, R. K., Lorenzo, M., Li, J., Goh, N.K., & Chia, L. S. (2008). Students' conceptions of ionisation energy: A cross-cultural study. *International Journal of Science Education, 30*(2), 263-283.

Treptow, R.S. (1994). The periodic table of atoms: Arranging the elements by a different set of rules. *Journal of Chemical Education, 71*, 1007–1012.

Ültay, N., Durukan, Ü. G., & Ültay, E. (2015). Evaluation of the effectiveness of conceptual change texts in the REACT strategy. *Chemistry Education Research and Practice, 16*(1), 22-38.

Ürek, R. Ö., & Tarhan, L. (2005). An active learning application based on constructivism to remedy misconceptions on "covalent bonding". *H.U. Journal of Education, 28*(28), 168-177.

Uyulgan, M. A., & Akkuzu, N. (2016). An Insight towards conceptual understanding: Looking into the molecular structures of compounds. *Acta Didactica Napocensia, 9*(4), 49-70.

Waldrip, B., & Prain, V. (2012). Developing an understanding of ions in junior secondary school chemistry. *International Journal of Science and Mathematics Education*, *10*(5), 1191-1213.

Wang, C. Y., & Barrow, L. H. (2013). Exploring conceptual frameworks of models of atomic structures and periodic variations, chemical bonding, and molecular shape and polarity: a comparison of undergraduate general chemistry students with high and low levels of content knowledge. *Chemistry Education Research and Practice*, *14*(1), 130-146.

Yalçın Çelik, A., & Kiliç, Z. (2017). A conceptual approach to the definition of ionization energy. *Bartin University Journal of Faculty of Education, 6*(2), 516-528.

Yan, F., & Talanquer, V. (2015). Students' ideas about how and why chemical reactions happen: mapping the conceptual landscape. *International Journal of Science Education, 37*(18), 3066-3092.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research in social sciences] (pp. 88-90). Ankara: Seçkin.

Examination of Undergraduate Students' Cognitive Structures about Chemical Reactions based on Self-Efficacy for Learning and Performance

Lütfiye Varoğlu[a], Şenol Şen[b], Ayhan Yılmaz[b]

[a]*European University of Lefke, Lefke, Northern Cyprus TR-10 Mersin, 99728, Turkey*
[b]*Hacettepe University, Beytepe, Ankara, 06800, Turkey*

Abstract

The study aims to analyze undergraduate students' cognitive structures about chemical reactions based on their self-efficacy for learning and performance. The study was conducted with 126 undergraduate students from the faculty of engineering of a foundation university, during the spring semester of 2018-2019. Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ), and Word Association Test (WAT) used as data collection tools. The self-efficacy for learning and performance levels of undergraduate students identified through the MSLQ and three group determined such as low, medium and high. Content analysis and correlation analysis utilized for data analysis. As a result, statistically significant correlation ($r=.581$, $p<.01$) found between WAT scores and self-efficacy for learning performance scores. In addition, cognitive structures investigated and presented through self-efficacy for learning performance levels.

Keywords:
chemical reactions, cognitive structures, self-efficacy for learning performance, undergraduate students, word association test

1. Introduction

Self-efficacy can be defined as students' judgments about their academic performance and how well they can perform the given tasks (Bandura & Schunk, 1981). In the literature, they are several studies related with students' self-efficacy for learning and performance that carried out in the fields of science and chemistry education encountered (Akbaş & Çelikkaleli, 2006; Tosun & Taşkesenligil, 2012; Küçük, Altun & Paliç, 2013). Aydın and Yerdelen (2015) state that the students whom feel confident in their abilities to learn, plan and control their learning processes more while learning a subject.

Cognitive structure is a theoretical structure showing the organization of concepts in individuals' memory or the relationships between these concepts (Kempa & Nicholls, 1983; Bahar, 2003). In this context, alternative assessment techniques, that reveal the cognitive structures of students, uncover the relationships between the concepts in these structures, and help to determine whether the links between the concepts are sufficient or not, gain prominence (Bahar, Nartgün, Durmuş & Bıçak, 2006). Various techniques can used to determine cognitive structures, and word association test is the one of the technique that can be used for this purpose (Shavelson, 1973; Gunstone, 1980; Johnstone & Moynihan, 1985; Cachapuz & Maskill 1987; Bahar, Johnstone & Sutcliffe, 1999). In terms of being easy to prepare and applicable in short time period, the word association tests are useful, and besides can be used as both a diagnostic and conceptual change strategy (Bahar & Özatlı, 2003).

This study is important as it would examine the influence of self-efficacy for learning and performance on cognitive structures about chemical reactions that is an important topic for chemistry, and it would guide the chemistry education researchers. Therefore, the aim of the study is to analyze the undergraduate students'

[1] Corresponding author's address: European University of Lefke
e-mail: lvaroglu@eul.edu.tr

cognitive structures about chemical reactions based on their self-efficacy for learning and performance levels. The study pursued to find answers for the following research problems:

1. How are the reflected cognitive structures of undergraduate students about chemical reaction topic according to self-efficacy for learning and performance levels?
2. Is there a significant correlation between WAT total scores and self-efficacy for learning and performance scores of undergraduate students?

2. Method

Participants were 126 undergraduate students from the faculty of engineering of a foundation university at 2018-2019 spring semester. The participants were take the course of General Chemistry, and the data collected during the briefing on the chemical reaction chapter by the lecturer. As a data collection tools; Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) that developed by Pintrich, Smith, Garcia and McKeachie (1991), used to reveal the undergraduate students' self-efficacy for learning and performance (SELP), and the Word Association Test (WAT) which prepared by the researches related to chemical reactions that has chemical reaction, mole, reaction rate and chemical equilibrium stimulus words used.

Content analysis and correlation analysis utilized for data analysis. The cognitive structures examined through the frequency table that was prepared by evaluating the responses for each stimulus word in the WAT. Undergraduate students' responses to each stimulus word were analyzed in WAT marking and the total scores for WAT were calculated. The total scores are found by giving, 5 points to answer if it is closely associated with key concepts, 4 points if it is indirectly associated, 3 points if it is an example, 2 points if it is a repeated example, 1 point if it is unrelated and 0 point for no answers (Baydere, 2017).

3. Findings

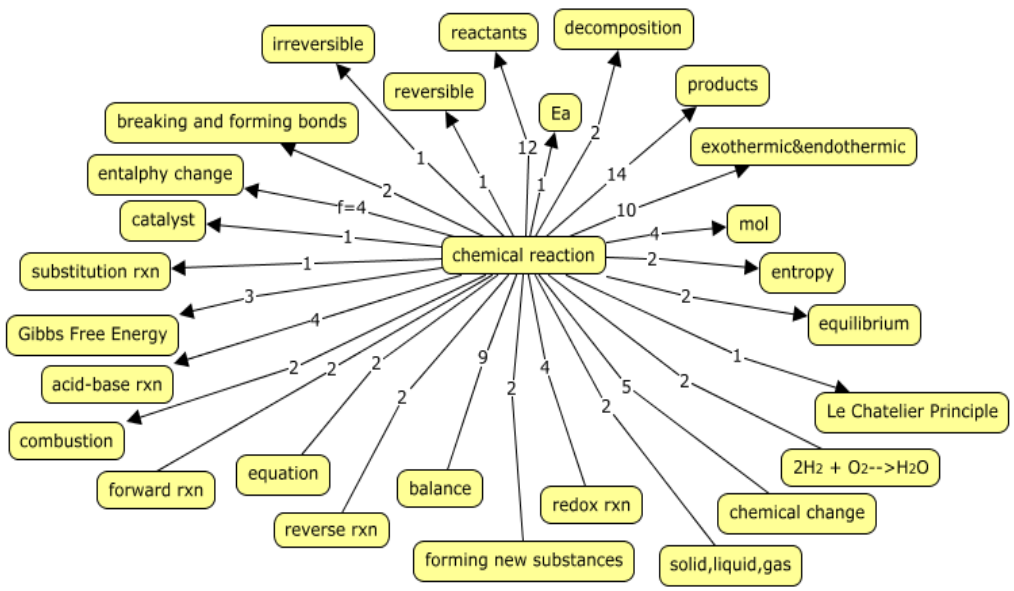
The findings generated as a result of this study are presented with respect to the order of research problems.

1.Regarding to the first research problem, reflected cognitive structures based on self-efficacy for learning and performance (SELP) levels of undergraduate students for each stimulus word have shown in Figure 1 (for chemical reaction), Figure 2 (for mole), Figure 3 (for reaction rate) and Figure 4 (for chemical equilibrium).

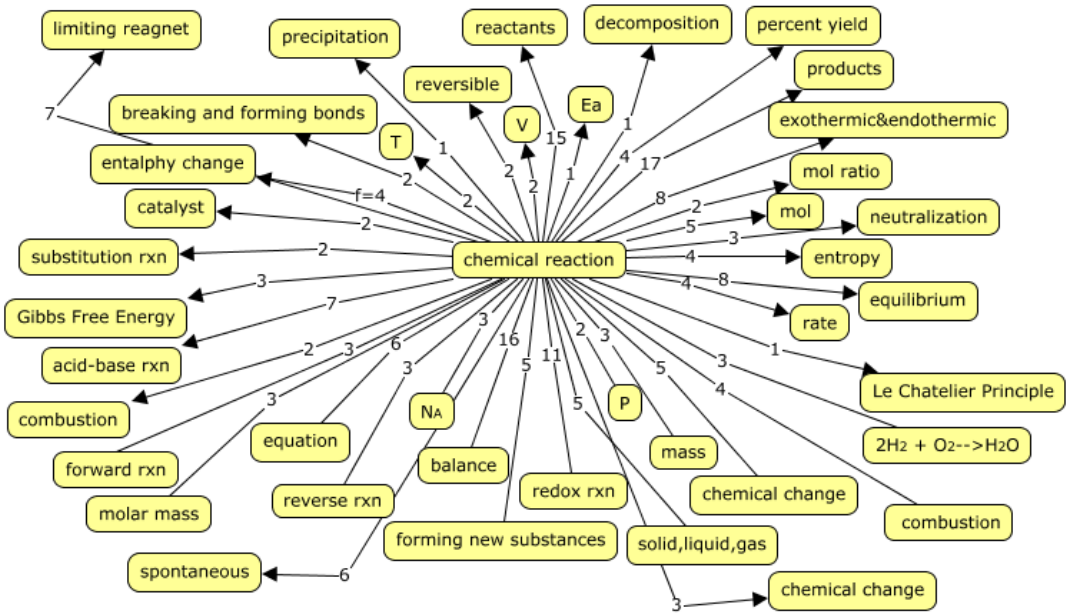
SELP

Reflected cognitive structures

Low



Medium



High

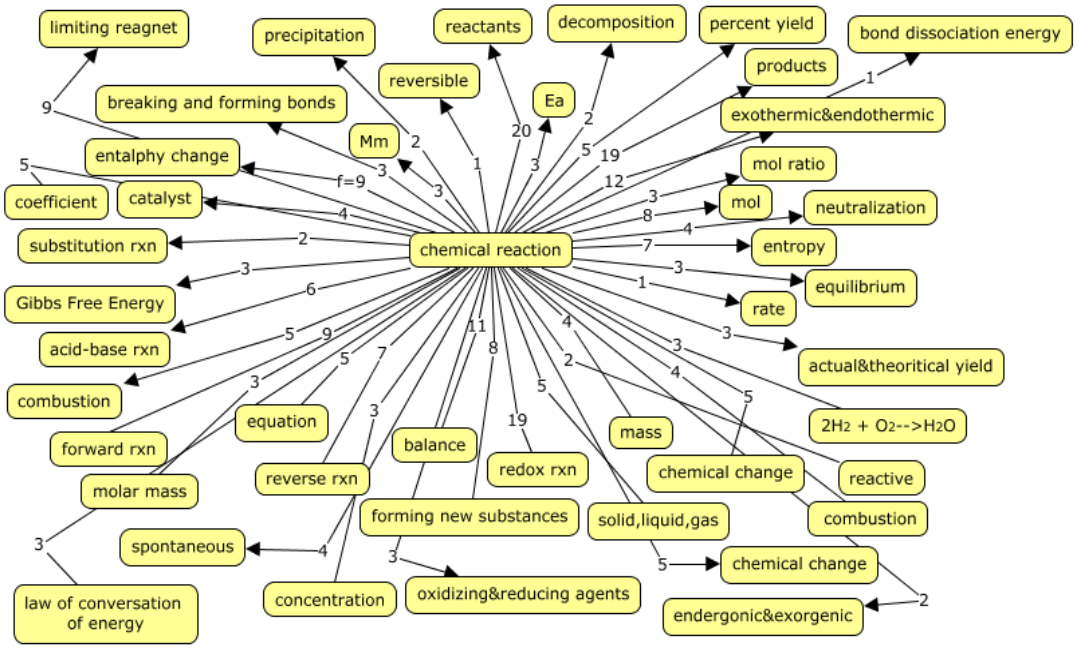
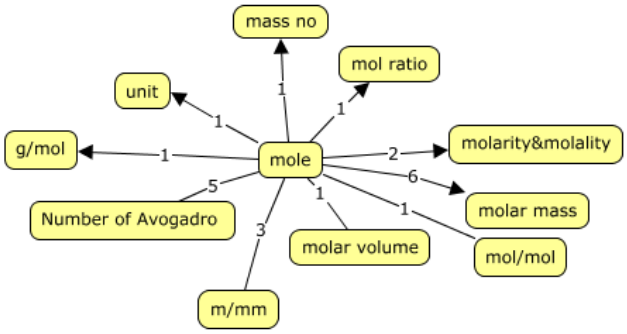


Fig 1. Reflected cognitive structures of undergraduate students' for "chemical reaction" stimulus word due to the self-efficacy for learning and performance level

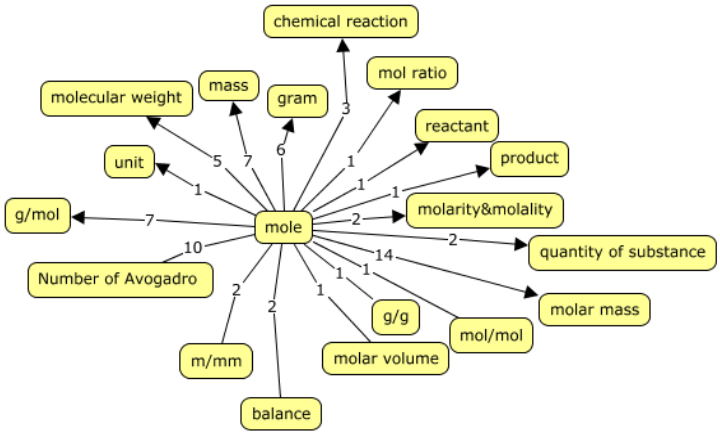
SELP

Reflected cognitive structures

Low



Medium



High

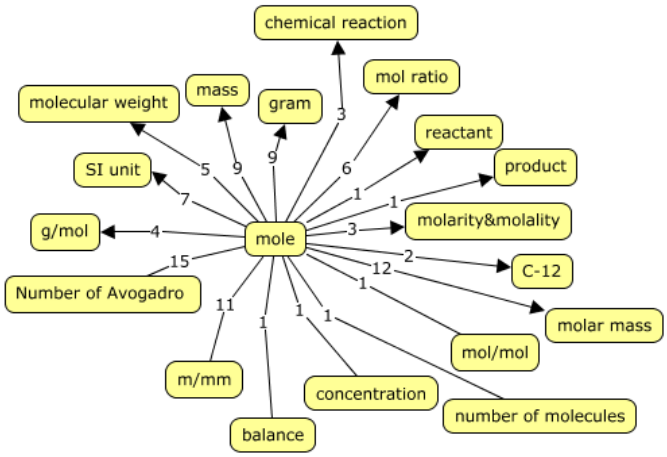
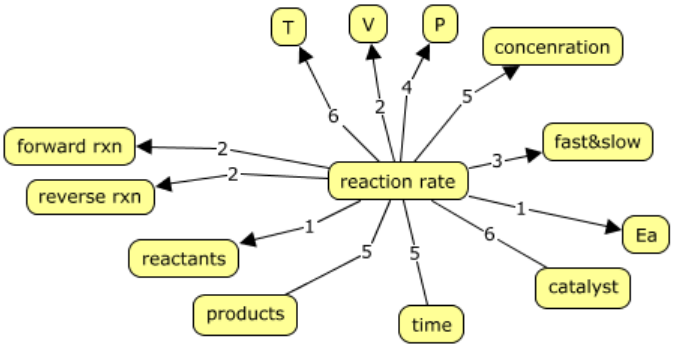


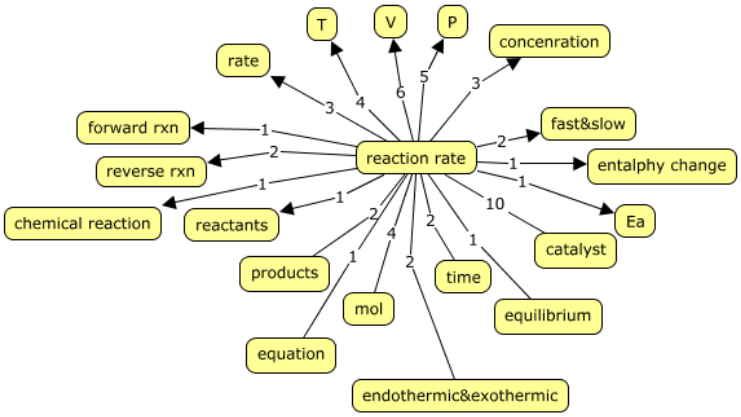
Fig 2. Reflected cognitive structures of undergraduate students' for "mole" stimulus word due to the self-efficacy for learning and performance level

SELP Reflected cognitive structures

Low



Medium



High

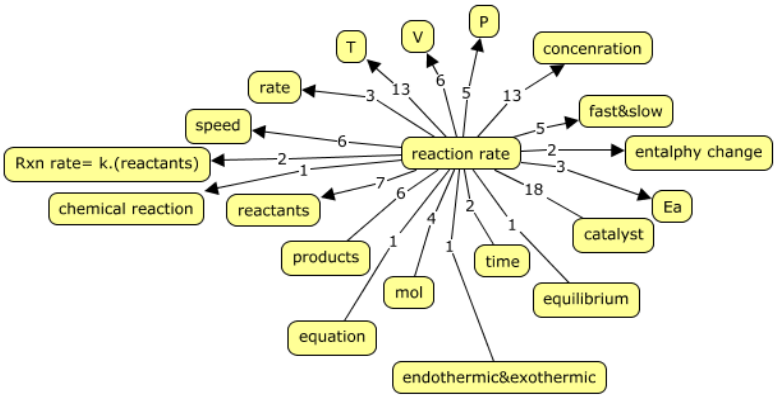
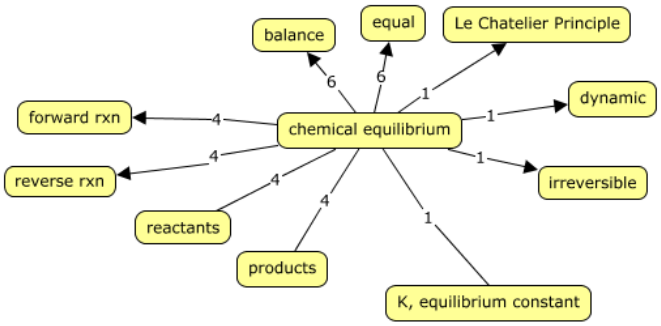


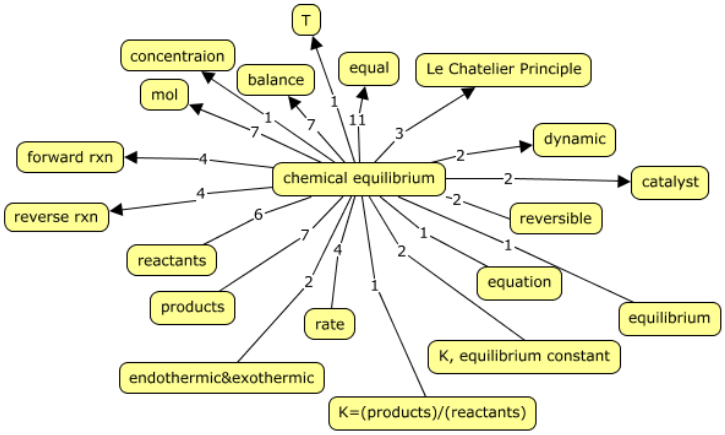
Fig 3. Reflected cognitive structures of undergraduate students' for "reaction rate" stimulus word due to the self-efficacy for learning and performance level

SELP | Reflected cognitive structures

Low



Medium



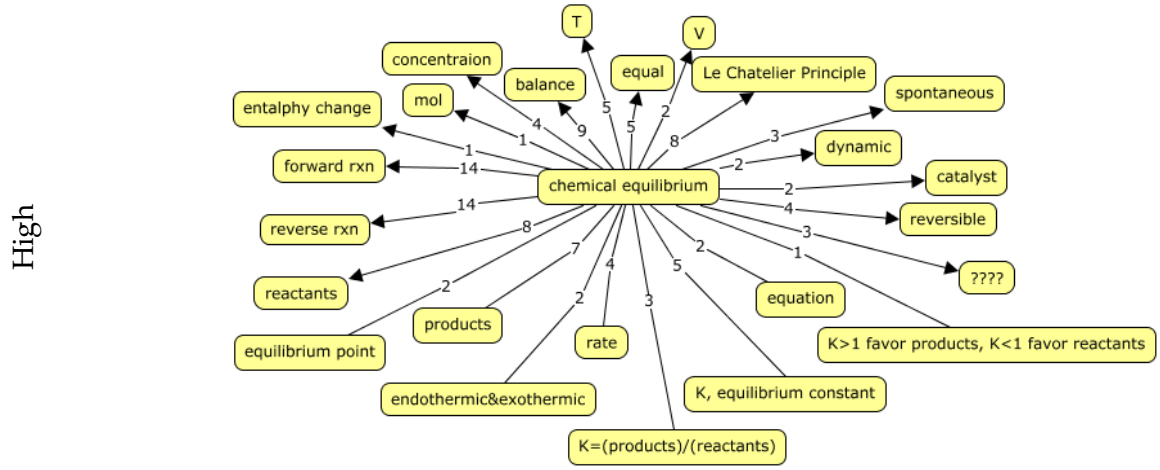


Fig 4. Reflected cognitive structures of undergraduate students' for "chemical equilibrium" stimulus word due to the self-efficacy for learning and performance level

The models that shown in Fig. 1, Fig.2, Fig. 3 and Fig. 4 was created by considering the frequencies of undergraduate students' responses to the stimulus words in the WAT, so as to reveal the students' cognitive structures. Figures, indicates that the undergraduate students' the frequencies of responses to the stimulus words and the cognitive structures about the chemical reaction developed as self-efficacy for learning and performance levels increase.

2. Regarding to the second research problem, the correlation analysis revealed that there was a statistically significant, moderate and positive correlation ($r=0.581$, $p<.01$) between total WAT scores and self-efficacy for learning and performance scores of undergraduate students.

As a result, the statistically significant correlation between total WAT scores and self-efficacy for learning and performance scores reflected in their cognitive structures.

4. Discussion

Consequently, statistically significant correlation found between total WAT scores and self-efficacy for learning and performance scores. Besides of this, the cognitive structures of undergraduates enriched through the self-efficacy for learning and performance levels. Word association tests are a practical evaluation technique that can be used to reveal the cognitive structures of the students in order to determine whether the target learning is realized. As a suggestion for further studies in science education, the other sub-dimensions of motivation such as; intrinsic goal orientation, extrinsic goal orientation, task value, control of learning believes and test anxiety can investigate.

References

Akbaş, A., & Çelikkaleli, Ö. (2006). The investigation of the preservice elementary teachers' science instruction self-efficacy beliefs according to their gender, type of education, and universities. *Mersin University Journal of the Faculty of Education, 2*(1), 98-110.

Aydin, S., & Yerdelen, S. (2015). An investigation of the relation of high school students' metacognitive strategy use in biology to achievement goal orientation and self-efficacy. *Mersin University Journal of the Faculty of Education, 11*(3), 781-792.

Bahar, M. (2003). Misconceptions in biology education and conceptual change strategies. *Educational Sciences: Theory & Practice, 3*(1), 55-64.

Bahar, M., Johnstone, A.H., & Sutcliffe, R.G. (1999). Investigation of students' cognitive structure in elementary genetics through word association tests. *Journal of Biological Education, 33*, 134-141.

Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S., & Bıçak, B. (2006). *Geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı [Teacher's handbook of traditional and alternative assessment and evaluation]*. Ankara: Pegem Akademi.

Bahar, M. & Özatlı, N. S. (2003). Kelime iletişim test yöntemi ile lise 1. sınıf öğrencilerinin canlıların temel bileşenleri konusundaki bilişsel yapılarının araştırılması [Investigation of high school first grade

students' cognitive structure regarding the basic components of life with word association test]. *Journal of Balikesir University Institute of Science and Technology, 5*(2), 75-85.

Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 41*(3), 586-598.

Baydere, F. K. (2017). Kimya öğretiminde alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin kullanımı [The uses of alternative assessment and evaluation techniques in chemistry education]. Prof. Dr. Alipaşa Ayas, Prof. Dr. Mustafa Sözbilir (Ed.), *Kimya Öğretimi* [Teaching Chemistry] (p. 723-750). Ankara: Pegem Academy.

Cachapuz, A. F. C., & Maskill, R. (1987). Detecting changes with learning in the organization of knowledge: Use of word association tests to follow the learning of collision theory. *International Journal of Science Education, 9*(4), 491-504.

Gunstone, R. F. (1980). Word association and the description of cognitive structure. *Research in Science Education, 10*(1), 45-53.

Johnstone, A. H., & Moynihan, T. F. (1985). The relationship between performances in word association tests and achievement in chemistry. *The European Journal of Science Education, 7*(1), 57-66.

Kempa, R. F., & Nicholls, C. E. (1983). Problem-solving ability and cognitive structure-an exploratory investigation. *European Journal of Science Education, 5*(2), 171-184.

Küçük, M., Altun, E., & Paliç, G. (2013). Investigation of the self-efficacy beliefs of the elementary school teachers: Rize case. *Amasya Education Journal, 2*(1), 45-70.

Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. & McKeachie, W. J. (1991) *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ).* Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement (ED).

Shavelson, R. J. (1973). What is the basic teaching skill?. *Journal of Teacher Education, 24*(2), 144-151.

Tosun, C., & Taşkesenligil, Y. (2012). The effect of problem based learning on student motivation towards chemistry classes and on learning strategies. *Journal of Turkish Science Education, 9*(1), 104-125.

Fiziksel Yapının Denge Performansı İle Olan İlişkisinin İncelenmesi

Bergün Meriç Bingül[1], Cemre Can Akkaya[1], Hakan Tan[1]

[1] *Kocaeli Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi*

Öz

Bu çalışma, fiziksel yapının denge performansı ile olan ilişkisinin incelenmesi amacı ile yapılmıştır. Çalışmaya 16-17 yaş grubu 11 kadın(yaş 16,27±0.46 yıl, boy 164,09 ± 2,76 cm vücut ağırlığı ortalaması 55,00 ± 8,34) ve 19 erkek (yaş ortalaması 16,53 ± 0,51 boy ortalaması 172,07 ± 4,92 vücut ağırlığı ortalaması 65,22 ± 7,00) toplam 30 gönüllü spor lisesi öğrencisi katılmıştır. Katılımcılardan antromopetrik ölçümler, (deri kıvrım kalınlıkları, kemik uzunlukları, çap ve çevre ölçümleri) ve flamingo denge testi ölçümleri alındı. Somatotip özelliklerini belirlemek için Heath – Carter yöntemi kullanılmıştır. Fiziksel yapı indeksleri (kalça indeks, cormique indeks, acromi- iliacus indeks, martin indeks, göğüs çevre indeks) hesaplanmıştır. Veriler SPSS 22.0 Paket programı ile fiziksel yapıyla denge performansları arasında ki ilişkinin belirlenmesi için çok değişkenli korelasyonel yöntem uygulanmıştır. Kadın sporcuların somatotip ortalaması 2,51-2,95-3,18 (dengeli somatotip), erkek sporcuların somatotip ortalamaları 2,10-4,15-2,81 (dengeli mezomorf) bulunmuştur. Hem erkek hem kadınlarda somatotip yapıları ile dengeleri arasında ilişki bulunmamıştır ($p>0,05$). Araştırmada fiziksel yapı indeksleri, boy, ağırlık, BMI ve yağ yüzdesininde denge ile ilişkisi incelenmiş anlamlı ilişkiye rastlanmamıştır. Literatürde endomorfi baskın sporcuların denge performanslarının daha iyi olduğu, mezomorfi özelliklerininde dengeyi etkilediğine dair çalışmalar bulunmuştur. Bizim çalışmamızda ise somatotip özellikleri ve denge performansları arasında istatiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Kadınların nondominant ayak uzunluğu ve denge arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır ($p<0,05$). Bu tarz araştırmalara daha fazla ihtiyaç vardır. Denek sayıları arttırılarak benzer araştırmalar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler:
denge, antropometri, somatotip, morfolojik özellikler, spor lisesi

1. Giriş

Tüm spor branşlarında etkisi yüksek bir performansa elde etmek için öncelikle branşa özgün bir fiziki yapının olması gerektiği düşünülmektedir. Kişinin doğuştan sahip olduğu fiziksel yapı özellikleri, antrenman düzeyi üzerinde veya spesifik branşa özgü kişinin yatkın olmasının belirleyici bir etkisi olduğu, bununla birlikte düzenli yapılan fiziksel çalışmalar sonucunda fiziki yapıda branşa özgün değişiklikler meydana geldiği bilinmektedir(Gualdi-Russo & Zaccagni, 2001).

Yapılan araştırmalar, farklı branşlardaki sporcuların farklı somatotip özeliklere sahip olduğu, sporcunun vücut yapılarının somatotip özellikler ve sporcu seçiminde, başarı düzeyinde önemli rolü olduğunu ve bu etkenlerin sportif performansı yükselttiğini göstermektedir. Bu nedenle birçok araştırmacı, değişik topluluklar ve spor branşları ile çalışmalarda bulunmuş, bu spor branşlarına yönelik fiziksel yapı oranları geliştirmiş ve çalışmalarda bu oranları kullanmışlardır.

Somatotip özellikleri belirlemek için faydalanılan oranlar ise birçok alanda kullanılabilmektedir (Cicioğlu, Günay, & Gökdemir, 1998). İnsan bedenindeki kemik uzunlukları, kas yapısı, yağ dokusu antropometrik ölçüm yöntemleriyle belirlenir. Antropometrik ölçüm yöntemleri, kişinin veya toplulukların uzunluk ölçüleri, fiziksel yapının belirlenmesinde uygulanan ayrıntılı bilgiler ortaya çıkaran, ekonomik, uygulaması kolay ölçümlerden oluşur(Önal, 2016). Değişkenler arasında en önemli ölçütler vücut ağırlığı ve boy uzunluklarıdır. Fiziki yapının genel ve bölgesel yapılarının yorumunda farklı ölçümlerde kullanılır; çap, çevre, uzunluk ve

[1] Sorumlu Yazar Adresi: Kocaeli Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Kocaeli, Türkiye
e-posta: bergunmeric@gmail.com

deri altı yağ kalınlıkları. Antropometrik ölçümler ile vücudun genel yapısı, vücut yağ yüzdesi ve yağsız vücut kütlesi bilgilerine ulaşılır. Bunun için vücut ağırlığı, boy, çap ve çevre ölçümleri kullanılmaktadır. Çevre ve çap ölçümleri yağsız vücut kütlesinin belirlenmesinde kullanılır fakat bazı çevre ölçümlerinin yağ değerleriyle ilgili olduğu söylenmiştir. Bunun neticesinde çevre ölçümlerinin vücudun yağlı ve yağsız kas kütlesi hakkında bilgi verdiğini söyleyebiliriz (Zorba, 2006).

Bireyin denge motorik özelliğinin kas içi koordinasyon, propriyoseptif duyu ve genel antrenman düzeyiyle ilgili olduğunun yanı sıra somatotip ve fiziksel yapınında denge üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Denge, vücudun ağırlık merkezinin değişimine karşı tekrardan dengelenme sağlayan bir özellik olmakla birlikte vestibülar sistem, görsel ve somatik hislerin geri bildirimi ile sinir ve kas uyarısının bir neticesi olarak ortaya çıkmaktadır (Boccolini, 2013). Denge ikiye ayrılmaktadır. Statik denge, vücudun dengesini belirli bir yerde veya pozisyonda sabit bir şekilde dengede tutabilme yetisidir. Dinamik denge ise vücut hareketliyken tamamını veya belirli bölümünü dengede tutabilme yeteneğidir (Kuşakoğlu, 2012). Performansın en önemli etkeninden ve kondisyonel özelliklerin temelini oluşturan denge yeteneği spora özgü becerilerin başarılı bir şekilde ortaya konulmasında önemli etkendir (Erdoğan, 2017). Bu sebeple dengeyi kontrol altında tutmak ve devamlılığını sağlamak için yapılan antrenmanların önemi ortaya çıkmaktadır. Denge performansının vücut kütle indeksi ve esneklik ile ilişkili olduğu ve denge özelliğinin esneklikle beraber yaşam kalitesini arttırdığı, fiziksel aktivitelerden kaynaklanan yaralanmaları azaltma noktasında önemli olduğu gözler önüne serilmiştir. Fiziksel uygunluğun sporcuların ve sedanterlerin hareket kabiliyetinde etkili olduğu görülmüştür(Aydoğan Arslan, Sertel, Yıldırım Şahan, & Kurtoğlu, 2017). Performansı üzerinde etkili olan bedensel yapı, başka bir deyişle fiziksel özellikler, fizyolojik kapasitelerin ortaya konulmasını etkilemektedir. Fiziksel yapı; bir sporcunun yüksek seviyede performans ortaya koyabilmesinde temel unsurlardan biridir (Ayan ve ark.,2011).

Bizim de amacımız spor lisesi öğrencilerinin morfolojik özellikleri, somatotip yapılarının belirlenmesi ve antropometrik indeksleri de hesaplanarak denge performansları üzerindeki etkisini araştırmaktır.

2. Materyal ve Metot

2.1. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini, 2018-2019 eğitim öğretim yılları arasında Hayrettin Gürsoy Spor Lisesi'ne devam eden 16-17 yaş grubunda yer alan erkek ve kız öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu ise çalışmaya gönüllü olarak katılan 11 kadın, (yaş 16,27±0.46 yıl, boy 163,55±2,60 cm vücut ağırlığı ortalaması 53,88±8,75) 19 erkek (yaş 16,27±0.46 yıl, boy 163,55±2,60 cm vücut ağırlığı ortalaması 53,88±8,75) toplam 30 gönüllü öğrenci oluşturmaktadır.

2.2. Araştırmanın Yöntemi ve Uygulama

Çalışmanın yürütülebilmesi için Kocaeli Üniversitesi klinik araştırmalar etik kurulu tarafından KÜ GOKAEK 2019/04.30 karar no'lu etik kurul onayı alınmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden için çok değişkenli korelasyonel yöntem uygulanmıştır. Çalışma hakkında deneklere bilgi verildikten sonra, bütün deneklerden velisi ve kendi imzalarıyla birlikte gönüllü katılım formu alınmıştır.

Sporculara 24 saat öncesinden ağır fiziksel aktivitede bulunmamaları gerektiği ve bir gün öncesinden çay, kahve gibi diüretik özelliği olan içecekleri fazla miktarda tüketmemeleri gerektiği söylenmiştir. Testler öncesinde, sporculardan hareketlerini kısıtlamayacak giysiler ve ayakkabı giymeleri istenmiştir. Hayrettin Gürsoy spor lisesinin spor salonunda antropometrik ölçümler alındıktan sonra denge performansları için 15 dk dinamik ısınma egzersizleri yapılmıştır. Daha sonra flamingo denge testi dominant ve nondominant ayak olarak uygulanmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1 Antropometrik Ölçümler

Genç erkek ve kız bireylerin boy ölçümleri ve çevre ölçümleri (mezura ile cm cinsinden), vücut ağırlıkları (elektronik tartı kg cinsinden), çap ölçümleri (kayan kaliper) ile derinlik (göğüs) ölçümü (kıvrık uçlu kaliper) ile ve deri kıvrım kalınlıkları (holtain marka skinfold kaliper) kullanılarak ölçülmüştür.

2.3.2. Hesaplama Formülleri

Vücut yağ yüzdesi SİRİ formülü ile(4.95/Vücut Yoğunluğu) -4.50, antropometrik oran indeksleri formüller yardımıyla hesaplanmıştır (Tablo1).

Tablo 1 : Antropometrik Oran İndeksleri Formülleri

Beden Kütle İndeksi (BKİ)	**Cormique İndeks**	**Acromi–Iliacus İndeks**	**Martine İndeks**	**Bacak İndeks**	**Kalça İndeksi**	**Göğüs Çevre İndeksi**
Beden ağırlığı (kg)/ Boy (m) 2	(0turma yüksekliği / boy) x 100	(biiliac genişlik x 100) / Biacromial genişlik	Boy / Göğüs Genişliği	(100*bacak uzunluğu)/boy	(100*biiliac genişlik)/boy	(100*göğüs çevresi)/boy

Somatotip Hesaplama Formülleri

Somatotip özelliklerini belirlemek için Heath-Carter yöntemi kullanılmıştır (Carter & Heath, 1990). Endomorfi = 0.7182 + 0.1451 (X1) – 0.00068 (X2) + 0.0000014 (X3)

X1 = Triceps deri kıvrımı, X2 = Subscapula deri kıvrımı, X3 = Suprailiak deri kıvrımı

Mezomorfi ={(0.858 X HUM.BI.ÇAP) + (0.601 X FEM.BI.ÇAP) + (0.188 X (BIC.ÇEV. – TRIC.DERI KAL.) + (0.161 X (CALF ÇEV. – CALF DERİ KAL.)) – (BOY X 0.131) + 4.5 }

Ektomorfi =(BOY - AĞIRLIK ORANI) X 0.732 – 28.58

BOY- AĞIRLIK ORANI (BAO) = BOY (CM)/ KÜP KÖK AĞIRLIK (KG) (TAMER, 2000).

BAO > 40.75 ise **Ektomorfi** = 0.732 BAO – 28.58

4.75 ≥ BAO > 38.25 ise **Ektomorfi** = 0.463 BAO – 17.63

BAO ≤ 38.25 ise sonuç değere **0.1** eklenir.

2.3.3. Flamingo Denge Testi (FDT)

Araştırma grubunun statik dengelerini belirlemek amacıyla Flamingo Denge Testi kullanıldı. Bu teste göre Araştırma grubu; 50 cm. uzunluğunda, 4 cm. yüksekliğinde ve 3 cm. genişliğinde tahta bir denge aletinin üzerine dominant ve dominant olmayan ayağı ile çıkarak dengede durdu. Diğer ayağını dizinden büküp, kalçasına doğru çekerek, aynı taraftaki eli ile tutacak şekilde pozisyon aldı. Araştırma grubu bu şekilde tek ayakla dengede iken, süre başladı ve 1 dakika boyunca bu şekilde dengede kalmaya çalıştı. Denge bozulduğunda (ayağını tutarken bırakırsa, tahtadan yere düşerse, vücudunun herhangi bir bölgesiyle yere dokunursa ve benzeri) süre-zaman durduruldu. Araştırma grubu, denge aletine çıkarak dengesini tekrar sağladığında, süre kaldığı yerden devam etti. Her denge bozulması 30 skor puanı üzerinden azaltılarak değerlendirildi ve skor oluşturuldu. Denek 30 saniye içinde 15 kere dengesini kaybederse test geçersiz sayılmıştır. Bir dakika süreyle test bu şekilde devam etmiş,süre tamamlandığında, araştırma grubunun her denge sağlama girişimi (düştükten sonra) sayılmış ve bu sayı test bitiminde bir dakika süre tamamlandığında, araştırma grubunun puanı olarak kaydedilmiştir.

2.4. İstatistiksel Analiz

Verilerin analizi SPSS 22.0 paket programında yapılmıştır. Araştırmada sporcuların değişkenleri üzerinde yapılan ölçümlerde bulunan sonuçlar arasında istatistiksel açıdan önemli bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla; normal dağılım gösteren değişkenler için pearson korelasyon, normal dağılım göstermeyen değişkenler için spearman korelasyon testleri yapılmıştır. Veriler %95 güven aralığında $p<0.05$ anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

3. Bulgular

Tablo 2. Cinsiyet Açısından Dominant ve Nondominant Ayak Denge ile Boy, Ağırlık, BMI ve Yağ Yüzdesi İlişkisi

	Cinsiyet	n	Boy			Ağırlık			BMI			Yağ Yüzdesi		
			X±SS	r	p	X±SS	r	p	X±SS	r	p	X±SS	r	p
DA	Kadın	11	164,09±2,76	,366	,268	55,09±8,36	-,023	,947	20,40±2,87	-,094	783	15,69±1,95	-,441	,175
	Erkek	19	172,07±4,92	-,088	,720	65,22±7,00	-,040	,871	22,05±2,05	,111	,650	9,51±2,72	,302	,208
NDA	Kadın	11	164,09±2,76	,113	,740	55,09±8,36	,183	,589	20,40±2,87	,330	,321	15,69±1,95	,133	,697
	Erkek	19	172,07±4,92	-,223	,360	65,22±7,00	,020	,936	22,05±2,05	,187	,442	9,51±2,72	,052	,832

DA: Dominant Ayak, NDA: Nondominant Ayak

Kadın ve erkeklerde dominant ve nondominant ayak denge ile boy, ağırlık, BKİ ve yağ yüzdesi arasında istatiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir (p>0,05).

Tablo 3. Cinsiyete Göre Dominant ve Nondominant Denge ve Somatotip İlişkisi

	Cinsiyet	N	ENDO			MEZO			EKTO		
			X±SS	r	p	X±SS	r	p	X±SS	R	p
DA	Kadın	11	2,51±0,75	-,550	,079	2,95±1,76	-,185	,587	3,58±1,43	,127	710
	Erkek	19	2,10±0,59	,245	,312	4,15±2,13	,099	686	2,81±1,01	-,083	,737
NDA	Kadın	11	2,51±0,75	,188	,580	2,95±1,76	,014	,968	3,58±1,43	-,330	,321
	Erkek	19	2,10±0,59	,037	,881	4,15±2,13	,048	,846	2,81±1,01	-,148	,546

DA: Dominant Ayak, NDA: Nondominant Ayak

Kadın ve erkeklerde dominant ve nondominant ayak denge ile endomorfi, mezomorfi ve ektomorfi arasında istatiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir (p>0,05).

Tablo 4. Cinsiyete Göre Dominant ve Nondominant Ayak Denge ve İndeksler İlişkisi

	Cinsiyet	Kalça İndeks			Cormique İndeks			Acromi-İliacus İndeks			Martin İndeks			Göğüs İndeks		
		X±SS	r	p	X±SS	r	p	X±SS	r	p	X±SS	r	p	X±SS	r	p
DA	Kadın	15,81± 1,51	-,147	,666	79,45± 2,03	-,379	,251	90,84± 4,96	-,009	,979	1,95± 0,12	,427	,190	51,25± 3,21	-,412	,208
	Erkek	15,50± 3,55	,342	,152	78,12± 2,02	,215	,376	78,94± 18,1	,026	,916	1,90± 0,08	-,160	,513	52,55± 2,28	,179	,462
NDA	Kadın	15,81± 1,51	,322	,334	79,45± 2,03	-,050	,883	90,84± 4,96	-,142	,677	1,95± 0,12	-,037	,915	51,25± 3,21	,037	,915
	Erkek	15,50± 3,55	-,275	,255	78,12± 2,02	,254	,294	78,94± 18,1	-,115	,641	1,90± 0,08	-,134	,584	52,55± 2,28	,134	,584

DA: Dominant Ayak, NDA: Nondominant Ayak

Kadın ve erkeklerde dominant ve nondominant ayak denge ile kalça indeksi, cormique indeks, acromi – iliacus indeks, martin indeks ve göğüs çevre indeksi arasında istatiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir(p>0,05).

Tablo 5. Cinsiyete Göre Dominant ve Nondominant Ayak Denge ve Uzunluk İlişkisi

	Cinsiyet	Bacak Uzunluğu			Oturma Yüksekliği			Ayak			Uyluk			Baldır		
		X±SS	r	p	X±SS	r	p	X±SS	r	p	X±SS	r	p	X±SS	r	p
DA	Kadın	33,74±3,74	,391	,234	130,34±2,51	-,180	,597	23,59±0,91	,172	,612	38,81±2,44	-,441	,175	37,54±2,58	,208	,539
	Erkek	37,73±4,53	,018	,940	134,34±1,37	,215	,376	24,92±1,32	-,312	,194	40,18±2,74	,033	,892	39,15±3,04	-,150	,540
NDA	Kadın	33,74±3,74	,106	,756	130,34±2,51	,131	,701	23,59±0,91	,679*	*,022*	38,81±2,44	,266	,429	37,54±2,58	,573	,065
	Erkek	37,73±4,53	-,253	,296	134,34±1,37	-,266	,271	24,92±1,32	-,330	,167	40,18±2,74	,061	,805	39,15±3,04	-,126	,608

DA: Dominant Ayak, NDA: Nondominant Ayak

Kadınlarda ve erkeklerde dominant ve nondominant ayak denge ile bacak uzunluğu, oturma yüksekliği, uyluk ve baldır uzunluğu arasında istatiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir (p>0,05).

Kadınlarda ayak uzunluğu ve nondominant ayak denge arasında istatiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir **(p<0,05).**

4. Tartışma ve Sonuç

Spor lisesi öğrencilerinin morfolojik özellikleri, somatotip yapılarının belirlenmesi ve antropometrik indeksleri de hesaplanarak denge performansları üzerindeki etkisini araştırmak amacı ile yaptığımız bu çalışmada; hem kadınlarda hemde erkeklerde somatotip özellikleri bakımından dominant ve nondominant denge performansları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, bulgulardan kadınlarda ayak uzunluğu ile nondominant ayak denge skoru arasında anlamlı farklılık olduğu (p<0,05), diğer değişkenler arasında pozitif ve negatif yönde ilişki olmasına rağmen anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bulgular ile literatür ışığında tartışma yapılarak sonuçlar ele alınmıştır.

Qiu ve Xiong (2013) yılında genç ve yaşlı bireyler üzerinde yaptığı araştırmada BMI ve statik denge arasında gençlerde denge arttıkça BMI'ın azaldığını, yaşlılarda ise anlamlı sonuca ulaşılmadığını, denge ile vücut ağırlığı arasında gençlerde ve yaşlılarda vücut ağırlığının azaldıkça dengenin arttığını ortaya koymuşlardır.Bizim çalışmamızda da dominant ayak denge ile benzer sonuçlar ortaya konulmuştur. Moein ve Movaseghi (2016) BMI ile statik denge ve dinamik denge arasında pozitif yönlü ilişki olduğunu fakat bunun düzeyinin düşük olduğunu bildirmişlerdir ve aynı çalışmada boy uzunluğu arttıkça dinamik dengenin azaldığı statik dengede ise anlamlı değişik olmadığını ortaya koymuşlardır. Gürkan (2012) vücut ağırlığı arttıkça dengenin azaldığını, Ku ve ark. (2012) aşırı kilolu gençler üzerinde yaptığı araştırmada statik dengenin aşırı kilolu bireylerde azaldığını ve BMI ile yağ yüzdesi arttıkça dengenin azaldığını belirtmişlerdir. Bu çalışmada ise kadınlar dominant ayak denge ile ağırlık, yağ yüzdesi, BMI arasında benzer sonuçlar olduğu, erkeklerde ise sadece vücut ağırlığında benzer sonuçlar olduğu BMI ve yağ yüzdesinde ise benzerlik göstermediği söylenebilir. Bunun sebebi araştırma grubunun farklı branşlardan ve yaş gruplarının diğer çalışmalardan farklı olması ile açıklanabilir.

Top ve ark. (2018) dinamik denge performanslarının sporcuların endomorfik, mezomorfik ve ektomorfik özelliklerine göre değiştiğini, statik performanslarının ise değişmediğini tespit etmişlerdir. Alonso ve ark. (2012) dengenin ektomorfinin değeri ile anlamlı bir pozitif ilişkisi olduğunu, ektomorfiye eğilimli değerler arttıkça deneklerin dengesinin de artacağı sonucuna ulaşmışlardır. Salimi ve ark. (2016) denge ve somatotip arasındaki ilişki ile ilgili olarak, dengenin, endomorfiye ve mezomorfiye ilişkin anlamlı bir negatif ilişkiye sahip olduğunu bildirmiş, bu sonucunda endomorfiye ve mezomorfiye doğru eğilen değerlerin dengesinin azalması anlamına geleceğini belirtmişlerdir, ektomorfinin ise denge ile pozitif yönde ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Bizim çalışmamızda ise; denge ile ektomorfi arasında pozitif yönde ilişki (r=,127) olduğu ama istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Spor lisesi öğrencilerinin farklı branşlarda ve farklı antrenman metodları uygulamaları somatotip özelliklerini, fiziksel aktivite düzeyi ve spor yapma eğiliminde olmasının belirleyici bir etkisi vardır. Yapılan aktiviteler bireyin fiziksel yapısında değişikliklere

neden olabileceğinden denge performanslarında ki değişikliklerin anlamlı sonuçlar vermediği bu alanda yapılan çalışmaların aynı branşta olan sporcular ile uygulanmasının daha belirleyici olacağı düşünülmektedir. Moein ve Movaseghi (2016) 18-25 yaş arası üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada antropometrik indeksler (vücut boyu, ağırlık, alt ekstremite uzunlukları ve en geniş çevre, BMI, bel kalça oranı) ile denge arasındaki ilişkiye bakmışlardır ve dominant ayak statik denge ile alt bacak uzunluğu arasında r=0,164 düzeyinde düşük bir ilişki bulmuştur. Aynı çalışmada nondominant ayak ile statik denge arasında anlamlı korelasyon bulamamışlardır. Sağlıklı sedanter genç kadınlarda vücut dengesindeki farklılıkları açıklayan tek bir antropometrik indeks olmadığı ve görme duygusu, vestibüler ve propriyoseptif sistemler gibi diğer faktörlerin dengede rolü olduğu görüşüne varmışlardır. Bizim çalışmamızda bu çalışma ile benzerlik göstermektedir fakat kadınlarda nondominant ayak uzunluğu ile statik denge arasında anlamlı düzeyde pozitif ilişki farklı olarak bulunmuştur. Qiu ve Xiong (2013) 15 genç üzerinde yaptıkları araştırmada ayak uzunluğu ve denge arasında pozitif yönde anlamlı bir korelasyon bulmuştur, ayak uzunluğu arttıkça dengenin korunduğu sonuçlarına ulaşmışlardır bu sonuçlar çalışmada anlamlı olarak bulduğumuz ayak uzunluğu ve denge ilişkisini desteklemektedir.

Spor lisesi öğrencilerinin branş farklılıkları ve antrenman düzeyi farklılıklarının fiziksel yapılarını etkilediği ve bu nedenle denge performanslarıyla somatotip ilişkisinin anlamlı sonuçlar vermediği düşünülmektedir. Bu alanda yapılan çalışmaların aynı branşta olan sporcular ve daha çok katılımcı ile uygulanmasına ihiyaç vardır.

Kaynakça

Alonso, A. C., Luna, N. M. S., Mochizuki, L., Barbieri, F., Santos, S., & Greve, J. M. D. A. (2012). The influence of anthropometric factors on postural balance: the relationship between body composition and posturographic measurements in young adults. Clinics, 67(12), 1433-1441.

Ayan, V., & Erol, E. (2016). Türk Yıldız Milli Erkek Basketbol Takım Sporcularının Somatotip Yapılarının ve Performans Özelliklerinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *24*(4), 2089–2098. Retrieved from http://dergipark.gov.tr/kefdergi/issue/27734/327783

Ayan, V., Kaya, M., Erol, A.E., (2011). Erkek çocuklarının futbol branşı için somatotip ve performans özelliklerinin incelenmesi. Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi. 5(3), 27-31.

Aydoğan Arslan, S., Sertel, M., Yıldırım Şahan, T., & Kurtoğlu, F. (2017). Yaş Ve Vücut Kütle İndeksinin Esneklik Ve Denge Performansı Üzerine Etkisi. *Türk Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, *28*(1), 12–18. https://doi.org/10.21653/tfrd.330506

Boccolini, G. B. (2013). Using balance training to improve the performance of youth basketball players. . *Sport sciences for health,*, 9(2), 37-42.

Carter, J.E.L., & Heath, B.H. (1990). Somatotyping - Development and Applications. Cambridge: Cambridge University Press

Cicioğlu, İ., Günay, M., & Gökdemir, K. (1998). Farklı Branşlardaki Elit Bayan Sporcuların Fiziksel Ve Fizyolojik Profillerinin Karşılaştırılması. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, *3*(4), 9–16. Retrieved from http://dergipark.gov.tr/gbesbd/issue/27958/305122

Eler, N. (2018). Farklı Sporlarda Antropometrik Ve Fiziksel Uygunluk Parametrelerinin İncelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, *20*(3), 32–46. Retrieved from http://dergipark.gov.tr/ataunibesyo/issue/39710/441907

Erdoğan, C. S. ((2017).). Farklı Denge Egzersizlerinin Voleybolcularda Statik Ve Dinamik Denge Performansı Üzerine Etkileri. . *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi,*, 8(1), 11-18.

Gualdi-Russo, E., & Zaccagni, L. (2001). Somatotype, role and performance in elite volleyball players. *The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, *41*(2), 256—262. Retrieved from http://europepmc.org/abstract/MED/11447371

Gürkan, A. C., Sever, O., Er, F. N., Suveren, C., Koçak, M., & Hazar, M. (2012). The Comparıson Of Balance And Body Fat Percentage Of Elıte Futsal Players And Sedentary People. *Journal of Physical Education & Sports Science/Beden Egitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, *6*(3).

Ku, P. X., Abu Osman, N. A., Yusof, A., & Wan Abas, W. A. B. (2012). Biomechanical evaluation of the relationship between postural control and body mass index. *Journal of Biomechanics*, 45(9), 1638-1642. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jbiomech.2012.03.029

Kuşakoğlu, Ö. (2012). Adölesan dönemde farklı yaş gruplarındaki erkek futbolcularda çevikliğin değerlendirilmesi . *(Master's thesis, İstanbul Bilim Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.).*

Moein, E., & Movaseghi, F. (2016). Relationship between some anthropometric indices with dynamic and static balance in sedentary female college students. Turkish Journal of Sport and Exercise, 18(1), 45.

Önal, S. (2016). Antropometri Ve Spor Üzerine, 98–100.

Qiu, H., & Xiong, S. (2013). The Influence of Foot Sizes on Human Balance. *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting*, *57*(1), 920–924. https://doi.org/10.1177/1541931213571204

Salimi, H. R., Heidari, N., & Salimi, A. (2016). The relation between somatotype with aerobic capacity and balance in the boys 11-13 years. Turkish Journal of Kinesiology, 2(2), 23-25.

Tamer K (2000). Sporda Fiziksel Fizyolojik Performansın Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi, 2. Baskı. Türkerler Kitabevi, Ankara.

Top, E., Çelenk, C., Marangoz, I., Aktuğ, ZB, Yılmaz, T. ve Akil, M. (2018). Sporcuların Somatotip Özelliklerinin Denge Performansına Etkisi. Eğitim ve Öğrenme Dergisi, 7 (5), 174-180

Zorba, E. (2006). *Vücut Yapısı Ölçüm Yöntemleri ve Şişmanlıkla Başa Çıkma*. İSTANBUL: Morpha Kültür Yayınları.

Türkiye Cumhuriyeti'nin Gençlik ve Spor Alanında Diğer Ülkeler İle İmzaladığı İşbirliği Anlaşmalarının İncelenmesi

Levent Atalı[1]

Kocaeli Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, İzmit / Kocaeli

Öz

Bu araştırmanın amacı Türkiye Cumhuriyetinin gençlik ve spor alanında diğer ülkeler ile imzaladığı işbirliği anlaşmalarının içerik yönü ile incelenmesidir. Araştırmanın verileri, nitel araştırma desenine uygun olarak doküman incelemesi tekniği ile toplanmıştır. Araştırma kapsamında toplanan veriler, betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiş ve analiz edilen veriler çalışma içeriğinde sunulmuştur. Çalışma kapsamında incelenen anlaşmaların temin edilmesi için digital resmi gazete arşivinden yararlanılmıştır. Resmi Gazete web sitesinin ilgili arama kısmından gençlik ve spor başlığını içeren anahtar kelimeleri ile arama sonucu 10 ülke ile yapılan anlaşmaya ulaşılmıştır. Bu 10 ülke ile yapılan anlaşmaların içerik analizi "amaç", "işbirliğinin kapsamı", "ülkelerin yükümlülükleri" ve "diğer ilgili maddeler" başlıkları altında gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak anlaşma gerçekleştirilen ülkeler ile gençlik ve spor başlığı altında karşılıklı bir çok konuda işbirliği yapılabilmesi için yasal zeminin hazırlandığı tespit edilmiştir. İşbirliği konularının gençlik ve spor alanı ilgilendiren bir çok konuda olduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler:
gençlik ve spor, anlaşma, uluslararası spor

1. Giriş

Spor incelendiğinde, ilk insanların birbirleri ile olan etkileşimine; hareketlerine dayanmakta yani binlerce yıl öncesinden beri sporun olduğu görülmektedir. İnsanlık tarihi ile yakın bir ilişki içerisinde olan hareketin, bugünkü değişimi ile sporun gelişimi de tarihsel süreç içerisinde insanlığın ve toplumun gelişimiyle paralellik göstermiştir (Bolçay, 2019).

Spor, etkileri günden güne giderek artan en önemli olgulardan biri haline gelmiş durumdadır. İlk başlarda sadece yerel halk tarafından gerçekleştirilen spor aktiviteleri, önce Olimpiyat oyunlarının ve sonra diğer organizasyonların yardımıyla adeta tüm dünyayı etkisi altına almıştır. Dünya üzerinde yaygın olan spor, günümüzde küreselleşmenin etkisinin en somut örneğidir. Bu yönü ile spor gerek yerel gerekse bölgesel ve uluslararası politikaya etkisi oldukça geniştir (Seval ve Kodaman, 2015).

Spor büyük kitleler halinde takip edilirken, sporun ulusal uluslararası politikaya etkisi de kaçınılmaz olmuş, bazen bir politika aracı olarak kullanılmış, bazen de doğrudan siyasete yön vermiştir. Olayların içeriğine ve tarihteki konumlarına göre spor kulüpleri, ülke federasyonları ve hatta bireysel sporcular dahi uluslararası ilişkilerde aktörler arasında yer alabilmiştir. Sporun politik olarak kullanılabilecek alanlar yaratması ile beraber spor ve siyaset, birbirlerinin alanlarına dâhil olmuşlardır. Hükûmetler de sporu siyasi sosyalleşmede önemli bir araç olarak görmekte ve kullanmaktadırlar (Seval ve Kodaman, 2015).

Uluslararası ilişkiler açısından sporun, düzenlenen uluslararası spor organizasyonları vesilesiyle devletlerarasında ilişkiler tesis etmek, devletlerin sporcuları ve halkları arasında iletişim sağlamak,

[1] Sorumlu Yazar Adresi: *Kocaeli Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, İzmit / Kocaeli*
e-posta: leventatali@gmail.com

kültürlerarası anlamaya ve kaynaşmaya zemin hazırlamak gibi fonksiyonlarından bahsedilmektedir. Bunların yanında dünyada kardeşlik ve barışı yerleştirmek gibi fonksiyonlarından da söz edilebilmektedir (Şentürk, 2019).

Doğu ve Sunay (2010) sporun, uluslararası ilişkilerde olumlu yönde büyük bir yaptırım aracı olduğunu ve olmaya devam etmekte olduğunu belirtmişlerdir. Yaptıkları bir çalışmaya katılan akademisyenlerin, milletvekillerinin, federasyon başkanları ve genel sekreterlerinin uluslararası siyaset içerisinde sporun, birincil diplomatik araçların sonuç vermediği durumlarda ikincil bir diplomatik araç olarak kullanıldığı görüşünde olduklarını tespit etmişlerdir. Ayrıca unvanlarına göre yapılan analizde, sporun uluslararası ilişkilerde siyasi ve ekonomik araç olarak kullanıldığı yönündedir. Fişek (1998) sporun siyasi alanda yaygın olarak kabul gördüğünü ve uluslararası ilişkiler alanının bir yönü olarak tanındığını belirtmiştir.

İnsanlar arasında dostane ilişkileri ve anlayışı tesis etmek, sporun öncelikli amaçlarından birisi olmasının yanı sıra uluslararası sporun da uluslararası meseleleri çözmeye yardımcı olması beklenmektedir. Sporun uluslararası ilişkilerdeki etkisini en güzel biçimde ifade eden sözlerden biri, eski Amerika Birleşik Devletleri dışişleri bakanlarından biri olan Alan Reich'a aittir: "Spor toplumlara sosyal, kültürel ve ekonomik ilişkiler kurabilmeleri için bir kapı açar (Coakley 1986, akt: Seval ve Kodaman, 2015).

Tüm bu sporun bireysel, kurumsal ve hatta ülkeler düzeyinde sağlayacağı olumlu katkıların ülkeler arasında oluşmasını sağlamak üzere gerçekleştirilen sportif organizasyonların yanı sıra karşlıklı gerçekleştirdikleri anlaşmalar önem arz etmektedir. Erdal (2015) tarafından belirtilen uluslararası hukuk süreçlerinin ve işbirliklerinin söz konusu kuralları oluştururken başvurdukları yöntemlerden biri ve belki de en önemlisi "uluslararası antlaşmalar"dır.

Bir uluslararası anlaşmanın yapılması, pek çok aşamayı kapsamakta; anlaşma metninin oluşturulması ve kesinleştirilmesi, anlaşmanın bağlayıcılık kazanması için gerekli işlemlerin yapılması ve son olarak da antlaşmanın hüküm doğurmasını sağlayacak birtakım işlemlerin tamamlanması gerekmektedir (Erdal, 2015).

Hükümetler sporu, spor politikası dışındaki politik amaçları için destekleyici unsur olarak kullanabilirler. Spor devletler için toplumsal bağın kurulması açısından önemlidir. Spor yolu ile bu bağın kurulmasını sağlamak üzere ülkeler aralarında gençlik ve spor anlaşmaları yapılmaktadır (Hoye ve ark., 2015).

Bu araştırma ile ülkeler ile yapılan gençlik ve spor anlaşmalarının içerikleri, işbirliği yükümlülükler, amaçlar ve diğer ilgili maddeler incelenmiştir.

2. Amaç

Bu çalışmanın amacı Türkiye Cumhuriyetinin gençlik ve spor alanında diğer ülkeler ile imzaladığı işbirliği anlaşmalarının içerik yönü ile incelenmesidir. Bu çalışma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkiye Cumhuriyetinin gençlik ve spor alanında diğer ülkeler ile imzaladığı işbirliği anlaşmalarının amaçları nelerdir?
2. Türkiye Cumhuriyetinin gençlik ve spor alanında diğer ülkeler ile imzaladığı işbirliği anlaşmalarında işbirliğinin kapsamı nelerdir?
3. Türkiye Cumhuriyetinin gençlik ve spor alanında diğer ülkeler ile imzaladığı işbirliği anlaşmalarında ülkelerin yükümlülükleri nelerdir?

3. Yöntem

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma Türkiye Cumhuriyetinin gençlik ve spor alanında diğer ülkeler ile imzaladığı işbirliği anlaşmalarının içerik yönü ile incelenmesini amaçladığı için, nitel araştırma kapsamında olup, nitel araştırma çeşitlerinden durum çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması için doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'in (2004) belirttiği üzere yazılı metinlerin analizine dayanan bu tür işlemlerin yapıldığı süreçlerde araştırmalarda doküman analizi yöntemi kullanılır.

3.2. Çalışma Alanı ve Verilerin Analizi

Çalışmanın alanı olarak incelenecek anlaşmaların temin edilmesi için dijital resmi gazete arşivinden yararlanılmıştır. Resmi Gazete web sitesinin ilgili arama kısmından gençlik ve spor başlığını içeren anahtar kelimeleri ile arama sonucu 10 ülke ile yapılan anlaşmaya ulaşılmıştır. Çalışma 2016, 2017 ve 2018 yıllarında yapılan anlaşmalarla sınırlı tutulmuştur. Bu 10 ülke ile yapılan anlaşmaların içerik analizi "amaç",

"işbirliğinin kapsamı", "ülkelerin yükümlülükleri" ve "diğer ilgili maddeler" başlıkları altında gerçekleştirilmiştir.

Tablo1. İşbirliği Anlaşması İmzalanan Ülkeler ve Anlaşmalar

Taraf Ülke	Anlaşma	Karar No
Sırbistan Cumhuriyeti	Gençlik ve Spor Alanında İşbirliği Anlaşması	2017/10365
Benin Cumhuriyeti	Kültür, Eğitim, Bilim, Basın-Yayın, Gençlik Faaliyetleri ve Spor Alanlarında İşbirliği Anlaşması	2017/10161
Mali Cumhuriyeti	Spor Alanında İşbirliği Anlaşması	2018/645
Zambiya Cumhuriyeti	Gençlik ve Spor Alanında İşbirliği Anlaşması	2018/566
Kırgız Cumhuriyeti	Kültürfizik ve Spor Alanında İşbirliği Anlaşması	2018/570
Kamboçya Krallığı	Spor Alanında İşbirliği Anlaşması	2018/574
ÇAD Cumhuriyeti	Gençlik ve Spor Alanında İşbirliği Anlaşması	2017/11822
Kuveyt	Spor Alanında İşbirliği Anlaşması	2017/11783
Gambiya İslam Cumhuriyeti	Gençlik ve Spor Alanında İşbirliği Anlaşması	2016/9682
Suudi Arabistan Krallığı	Gençlik ve Spor Alanında İşbirliği Anlaşması	2017/10201

Tablo 1.'de 10 ülkenin adı, anlaşmaların başlığı ve anlaşmaların imzalandığı yıl ve karar sayıları yer almaktadır. Karar sayıları ile Resmi Gazete web sayfasından ilgili anlaşmaların tam metinlerine erişim sağlanabilir.

4. Bulgular

Çalışmanın bu kısmında anlaşmaların içeriklerinin incelenmesi sonucu elde edilen bulguların sunumu gerçekleştirilmiştir.

Tablo 2. İşbirliği Anlaşması "Amaç" İçerikleri

Amaç
İki ülke arasında işbirliği ve ilişkileri teşvik etmek, kolaylaştırmak. Ülkeler arasında dostluğu geliştirmek. Ülkeler arasında işbirliği programları oluşturmak

Tablo 2'de yer alan amaç cümleleri tüm anlaşma metinlerinin içeriğinde benzer şekilde yer almış ve aynı amaç farklı şekillerde ifade edilmiştir.

Tablo 3. İşbirliği Anlaşması "İşbirliğinin kapsamı" İçerikleri

İşbirliğinin kapsamı
Araştırma kurumları ve merkezleri işbirliği
Uzmanların ve spor ile ilgili temsilcilerin karşılıklı değişimi
Karşılıklı seminerler, konferanslar, festivaller, yarışmalar düzenlemek
Gençlik ve Spor ile ilgili yazılı material, ve bilgi alışverişi, deneyim paylaşmak
Projeler planlamak ve uygulamak
Kurum ve kuruluşlar arası işbirliği
Uluslararası programlara ortak destek vermek
Yetenekli ve genç sporcular arasında değişim programları
Spor tesisleri, ekipmanları ve yönetimi ile ilgili deneyimlerin paylaşılması
Engelli sporcuların organizasyonlara karşılıklı davet edilmesi
Spor ve beden eğitimi kurumları arasında işbirliği
Spor federasyonları ve kulüpler arası işbirliği
Spor alanında eğitim, araştırma ve geliştirme işbirliği (Spor hekimliği, kadınlar, Dopingle mücadele, Engelli bireyler, Sporun teşvik edilmesi, Spor bursları)
Staj programları düzenlenmesi
Gençlik ile ile ilgili çalışmalar yapmak
Gönüllülük ile ilgili işbirliği yapmak
Milli takımlar düzeyinde ortak kamplar yapmak
Gençlik sorunlarına yönelik ortak projeler üretmek
İstihdama yönelik projeler üretmek
Olimpik spor projelerinde işbirliği
Herkes için spor projelerinde işbirliği

Tablo 3'de işbirliği anlaşmalarının içeriğinde işbirliği başlığı altında yer alan konu başlıkları verilmiştir. Anlaşmaların içeriğinde benzer konular farklı başlıklar altında bir çok konuyu kapsayacak şekilde verilmiştir. İşbirliği konularının gençlik ve spor alanının bir çok yönünü kapsadığını söyleyebiliriz.

Tablo 4. İşbirliği Anlaşması "Diğer ilgili maddeler" İçerikleri

Diğer ilgili maddeler
Diğer ilgili maddeler içeriğinde oluşturulacak heyetlerin ziyaretlerinde bütçenin karşılanması, uyuşmazlıkların çözümü ve anlaşmaların süresi gibi konular yer almaktadır.

Tablo 4'te diğer ilgili maddeler başlığı altında tüm anlaşma veya sözleşme gibi metinlerin içeriğinde yer alan uygulamaya yönelik maddeleri içeren konular yer almaktadır. Anlaşma sürecine yönelik nasıl bir uygulama yapılacak, sorun oluştuğunda çözüm yolları ve anlaşmanın süresi gibi konular bu bölümde yer almaktadır.

4. Tartışma ve Sonuç

Çalışma kapsamında incelenen 10 ülkenin belirli bir coğrafyayı kapsadığı görülmektedir. Anlaşma yapılan ülkelerin mevcut spor sistemlerinin ne düzeyde olduğu konusu ayrı bir tartışma konusu olmakla beraber bu tür anlaşmaların gençlik ve spor başlığı altında diğer alanlarda da işbirliğine zemin hazırladığını söylemek mümkündür. Arnoud (2006, akt. Doğu, 2010) sporun uluslararası boyutunda bütünleyici rolü olduğunu belirterek bu yönü desteklemektedir.

Anlaşmaların işbirliği konuları sporun eğitim, tesis yönetimi, spor organizasyonları, engelliler ve milli sporcular olmak üzere daha birçok alanını kapsayacak şekilde yapılmış durumdadır. Anlaşmaların içerikleri şekil ve içerik olarak birbirlerine benzer şekilde tasarlanmıştır.

Anlaşmaların içerikleri birçok konuyu içermelerine rağmen uygulamada nasıl bir süreç işlediğine yönelik bulguları bu araştırma içermediği için bu yönü ile bir şey söylemek çok mümkün görünmemektedir. Anlaşmaların yapılması işbirliğinin bir aşamasını oluşturmakta daha sonra uygulama aşamalarının hangi düzeyde olduğu ve hangi süreçlerin gerçekleştiği ise ayrı bir araştırma konusu olarak incelenmesi gerekmektedir.

Türkiye olarak bu tür işbirliklerine ve yurt dışı örneklerine spor yönetim sistemimiz içerisinde tarihsel süreçte karşılaşmaktayız. Avrupa Birliği ile olan ilişkilerimizde ve bu ilişki sürecinde özellikle spor ile ilgili olan projeler önem arz etmektedir. Gençlik ve Spor Bakanlığımızın 1973 yılında yayınladığı Herkes İçin Spor'un Geliştirilmesinde Avrupa İşbirliği raporu bu yönde örnek verilebilecek bir çalışmadır.

Anlaşmaların içerikleri, işbirliği konuları ve uygulamaya yönelik süreçlerinin nasıl olduklarının yanı sıra bu tür anlaşmaların hazırlanması ayrı bir uzmanlık ve tecrübe gerektirmektedir. Bu tür anlaşmaların şekil açısından hazırlanması ve içeriklerinin uygun bir dil ile oluşturulmasına yönelik Spor Bilimleri Fakültesi ders konuları arasında yer verilmesi önerilebilir. Ayrıca bu anlaşmaların diğer farklı ülkeler ile yapılmasının sağlanması veya bu anlaşmalar yerine geçebilecek mevcuttaki diğer uluslararası dokümanların incelenmesi sağlanabilir. Bu tür anlaşmalar ile uluslararası ilişkilerin birçok yönü sporun gücü kullanılarak ülke menfaatlerine yönelik değerlendirilebilir.

Kaynakça

Doğu, G. (2010). *Sporun Uluslararası İlişkiler Açısından Fonksiyonlarının Değerlendirilmesi*. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yükseklisans Tezi.

Bolçay, Demir, D. (2019). *Avrupa Birliği'nin Spor Politikası.* Çankaya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yükseklisans Tezi.

Doğu, G. ve Sunay, H. (2010). Uluslararasi İlişkiler Ve Spor. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi.* VIII (3) 93-100.

Erdal, S. (2015). Uluslararası Antlaşmaların Hukuksal Geçerliliği. *Selçuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi.* 23(1), 71-94.

Fişek, K. (1998). *Spor Yönetimi Dünya'da ve Türkiye'de*. Ankara: Bağırgan Yayınevi.

Hoye, R., Nicholson, M. ve Houlihan, B. (2015). *Spor ve Politika Meseleleri Analizi.* C. Tınaz, M. Bakır. (Eds) İstanbul: Beta Yayınları.

Paz, Castejon, B., Martinez, Garcia, J. ve Carballada, Rodrgiez, J. (1973). *Herkes İçin Spor'un Geliştirimesinde Avrupa İşbirliği.* Ankara: Gençlik ve Spor Bakanlığı Yayınları.

Şentürk, F. (2019). Uluslararası İlişkilerde Sporun Etkisi, https://www.kenandabirkuyu.com (Erişim Tarihi: 2019).

Seval , H. ve Kodaman, T. (2015). Sporun Uluslararası Politikadaki Etkisi, *MAKÜ İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 2(4),52-64.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2004) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Seçkin Yayıncılık.

Seçimi Kazanan Belediye Başkanlarının Spor ve Rekreasyon Projelerinin İncelenmesi

Levent Atalı

Kocaeli Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, İzmit / Kocaeli

Öz

Bu çalışmanın amacı Kocaeli ilinde seçimi kazanan belediye başkanlarının seçim beyanname kitapçıklarında spor ve rekreasyon ile ilgili projelerinin neler olduğunun belirlenmesidir. Bu çalışma seçim beyanname kitapçıklarının içerik yönü ile incelenmesini amaçladığı için, nitel araştırma kapsamında olup, nitel araştırma çeşitlerinden durum çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması için doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'in (2004) belirttiği üzere yazılı metinlerin analizine dayanan bu tür işlemlerin yapıldığı süreçlerde araştırmalarda doküman analizi yöntemi kullanılır. Çalışmada seçim beyanname kitapçıklarına ilgili kişilerden veya parti merkezlerinden ulaşılmıştır. Kocaeli ili sınırları içerisinde 12 ilçe belediyesi bir büyükşehir belediyesi mevcuttur. Büyükşehir belediyesi yapısı gereği çalışma dışı tutulmuş ve 12 ilçe belediyesinin de dokuz kitapçığına ulaşıldığı için toplam dokuz seçimi kazanan belediye başkanın seçim beyanname kitapcığı çalışmanın alanını oluşturmuştur. Çalışma 2019 yılı mahalli idareler seçimlerinde Kocaeli ilinde aday olup kazanan belediye başkanları seçim beyanname kitapçıkları ile sınırlıdır. Çalışmada seçim beyanname kitapçıklarının içerik analizi olarak içerdiği spor ve rekreasyon projelerinin çeşitliliği ve bütün projeler içerisindeki payı boyutunda incelenmiştir. Sonuç olarak seçim beyannamelerinde spor rekreasyon ile ilgili birçok projenin yer aldığı, özellikle bazı benzer projelerin bir çok belediye başkanın seçim beyannamesinde olduğu görülmektedir. Proje başlıklarının bazılarının bölgenin coğrafi özelliklerine göre şekillendiği yönündedir. Seçim beyannamelerinde spor kulüplerine yardım, spor okulları, gençlik merkezleri ve millet bahçeleri gibi projelerin yer aldığı tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler:
belediye, seçim beyannamesi, Spor

1. Giriş

Günümüz yaşam koşulları insanlara bir çok sorumluluklar yüklemiş ve bu sorumluluklara bağlı olarak sosyal ilişkilerin azalması, ekonomik koşullar ve hareketsiz yaşam insan hayatını bir çok yönden olumsuz etkiler hale gelmiştir. Bu olumsuz etkilerin azaltılmasında rekreasyon etkinlikleri ise önemli bir unsurdur (Sabırlı ve Yetim, 2019). Bununla beraber hızla değişen ve gelişen dünya sistemi içerisinde sporun yeri ve önemi artmış, sporun kitlelere ulaştırılması daha da önem kazanmış ve sporun yaygınlaştırılması, bireylerin spora aktif katılımlarının sağlanması ve tüm halkın spor aktiviteleri ve organizasyonlara yönlendirilmesinde yerel yönetimlerin daha etkin konuma getirilmeleri gereklilik halini almıştır (Atalay ve ark.,2016).

Yerel halkın ihtiyaç ve beklentilerinin karşılanmasında en etkin kurumun belediyeler (Er, 2018) olması yanı sıra yerel yönetimlerin halkın daha fazla spor ve rekreasyon faaliyetlerini yapabileceği alanların oluşturulmasına yönelmesi ve ağırlık vermesi savunulmaktadır (Uçar, 2015). Belediyelerin halkın istek ve ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik sundukları sportif amaçlı rekreasyonel etkinlikleri bulunmakta ve bu etkinlikler halkın fiziksel ve zihinsel gelişimlerine destek olurken, sosyal ve psikolojik olarak rahatlamalarını sağlamaktadır (Sabırlı ve Yetim, 2019).

[1] Sorumlu Yazar Adresi: *Kocaeli Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, İzmit / Kocaeli*
e-posta: leventatali@gmail.com

Atalı'nın belirttiği üzere (2015) spor hizmetlerinin çeşitlilik göstermesi ve halkın yoğun talebi karşısında, özel ve kamu kesiminde bu talebin karşılanmasına yönelik planlamaların son yıllarda yoğun bir şekilde arttığı görülmektedir. Spor hizmetlerinin ve yatırımlarının çeşitlilik göstermesi ve bu hizmetlere olan yoğun talep karşısında özel ve kamu sektörünün planlama yapma gereği doğurduğunu ve bu aşamada belediyelerin hizmet ettiği nüfus büyüklüğü önem arz ettiğini belirtmiştir.

Ülkemizde halkın büyük bir çoğunluğunun yaşamını sürdürdüğü büyükşehir belediyeleri ve ilçe belediyeleri boyutunda sunulan hizmet ve yatırımlar önem arz etmektedir. Belediyeler sundukları birçok hizmetin yanında spor ve rekreasyon hizmet ve yatırımları ile son yıllarda farkındalık oluşturmaktadırlar (Tapşın ve Atalı, 2017).

Spor ve rekreasyon proje ve hizmetlerinin bireyler açısından önemli olduğu ve faydalarının bir çok yönü ile kabul edildiği bir durumda belediye başkan adaylarının seçim süreçlerinde vaad edecekleri projeler içerisinde spor ve rekreasyon projelerinin yer alması kaçınılmaz olacaktır. Bu aşamada bölgenin özellikleri, halkın beklentileri ve başkan adayının yaklaşımı spor ve rekreasyon projelerinin seçim beyanname dökümanlarında yer almasını etkileyecektir. Yüksel ve ark. (2005) günümüzde ortaya çıkan sorunlara karşı yöneticilerin, özellikle belediye başkanlarının; çevresel şartları iyi gözlemleyip analiz etmelerini ve bu doğrultuda tasarımda bulunmalarını, mümkün olduğu kadar geleceğe hazırlıklı olmalarını, kısaca vizyoner bir niteliğe sahip olmalarını belirtmişlerdir. Bu vizyonerlik ve çevre şartlarını gözlemek spor ve rekreasyon projelerinin hayat geçmesi boyutunda da etkili olacaktır diye söyleyebiliriz.

İletişim alanındaki gelişmelerle beraber siyasal seçim kampanyaları hızlı bir değişim göstermekte ve her yeni seçim döneminde siyasi partiler yeni iletişim tekniklerini kullanarak seçmenlerinin karşısına çıkmaktadırlar (Güllüpunar, 2012). Bu çalışma kapsamında incelenen seçim beyanname kitapçıkları da son yıllarda seçim kampanyalarında kullanılan ve format olarak parti renklerini, logosunu içeren ve seçim bölgesine yönelik proje başlıkları ile beraber fotoğraflarla desteklenmiş basılı materyalleri içermektedir. Belediye başkanları seçim bölgesinde halka ulaşmada projelerini beyan etmede ve özellikle bizim çalışmamızın alanine oluşturan spor ve rekreasyon projelerini halka duyurma yolu olarak seçim beyannamelerini kullanmaktadır.

Bu çalışma ile spor ve rekreasyon gibi halkın bir büyük çoğunluğunu ilgilendiren ve dolaylı ve dolaysız olarak başka bir çok alanı etkileyen bir alanın seçim beyannamelerinde nasıl yer aldıklarını konu edinmekte ve bu yönde konuyu irdelemektedir.

2. Amaç

Bu çalışmanın amacı Kocaeli ilinde seçimi kazanan belediye başkanlarının seçim beyannamesi kitapçıklarında spor ve rekreasyon ile ilgili projelerinin neler olduğunun belirlenmesidir.

Bu çalışma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Kocaeli İlinde çalışma kapsamında incelenen seçimi kazanan belediye başkanlarının seçim beyannamelerinde toplam proje adeti nedir?
2. Kocaeli İlinde çalışma kapsamında incelenen seçimi kazanan belediye başkanlarının seçim beyannamelerinde toplam spor ve rekreasyon proje adeti nedir?
3. Kocaeli İlinde çalışma kapsamında incelenen seçimi kazanan belediye başkanlarının seçim beyannamelerinde yer alan spor ve rekreasyon projeleri neleri içermektedir?

3. Yöntem

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma seçim beyanname kitapçıklarının içerik yönü ile incelenmesini amaçladığı için, nitel araştırma kapsamında olup, nitel araştırma çeşitlerlerinden durum çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması için döküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'in (2004) belirttiği üzere yazılı metinlerin analizine dayanan bu tür işlemlerin yapıldığı süreçlerde araştırmalarda döküman analizi yöntemi kullanılır.

3.2. Çalışma Alanı ve Verilerin Analizi

Çalışmanın alanı olarak incelenecek seçim beyanname kitapçıklarına ilgili kişilerden veya parti merkezlerinden ulaşılmaya çalışılmıştır. Kocaeli ili sınırları içerisinde 12 ilçe belediyesi 1 büyükşehir belediyesi mevcuttur. Büyükşehir belediyesi yapısı gereği çalışma dışı tutulmuş ve 12 ilçe belediyesinin de 9

kitapçığına ulaşıldığı için toplam dokuz seçim kazanan belediye başkanının seçim beyanname kitapcığı çalışmanın alanine oluşturmuştur. Çalışma 2019 yılı mahalli idareler seçimlerinde Kocaeli ilinde aday olup kazanan belediye başkanları seçim beyanname kitapçıkları ile sınırlıdır. Çalışmada seçim beyanname kitapçıklarının içerik analizi olarak içerdiği spor ve rekreasyon projelerinin çeşitliliği ve bütün projeler içerisindeki payı boyutunda incelenmiştir.

Tablo1. Çalışma Kapsamında incelenen Seçim Beyanname Kitapçıkları

Belediye	Proje Sayısı	Siyasi Parti
Karamürsel Belediyesi	47	Ak Parti
Çayırova Belediyesi	23	Ak Parti
Derince Belediyesi	40	Ak Parti
Kandıra Belediyesi	63	Ak Parti
Kartepe Belediyesi	63	Ak Parti
Başiskele Belediyesi	55	Ak Parti
Darıca Belediyesi	47	Ak Parti
Körfez Belediyesi	83	Ak Parti
Gölcük Belediyesi	56	Ak Parti
Toplam	477	

Tablo 1.'de dokuz seçim beyanname kitapçıklarının belediye adları ve içerdikleri toplam proje sayıları verilmiştir. Ayrıca aday olunan siyasi partiler belirtilmiştir. Kocaeli ilinde Büyükşehir belediyesi ile beraber toplam 13 belediye mevcuttur. Bu belediyelerin İzmit ilçe hariç tüm diğer belediyeleri AK Parti adayı olan başkan adayları kazanmıştır. Toplam proje sayısı bu dokuz seçim beyannamesinde 477 adet projedir.

4. Bulgular

Çalışmanın bu kısmında seçim beyanname içeriklerinin incelenmesi sonucu elde edilen bulguların sunumu gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1. Karamürsel Belediyesi Spor ve Rekreasyon Projeleri

Beyannamede Yer Alan Proje Adı	Açıklaması
Denizcilik Müzesi	Su sporları eğitimi, balıkçılık ve avcılık eğitimi
Spor Kompleksi	Güreş, futbol, fitness ve atletizm
Gençlik Merkezi	Bowling, fitness
Buz Paten Pisti	Buz Sporları
Spor Salonu	Basketbol, voleybol ve diğer spor branşları
Atış Poligonu	Okçuluk
Diriliş Kampı	İzcilik ve Spor
Mesire Alanları	Serbest zamanların değerlendirileceği alanlar
Macera Parkları	Doğa içinde eğlenceli aktiviteler
Paintball	Rekreatif etkinlikler ve yarışmalar
Kaykay Pisti	Belirli lokasyonlarda gençler için.
Mahalle Spor Alanları	Belirli lokasyonlarda halı saha ve basketbol sahaları
Kamp Alanı	Çadırlarla kamp yapılacak doğada alan
Bisiklet Yolları	Şehrin belirli yerlerinde bisiklet yolları

Karamürsel Belediyesi toplamda 47 proje başlığı seçim beyanname kitapçığında yer almıştır. Bunların 14 tanesi spor ve rekreasyon projesidir.

Tablo 2. Çayırova Belediyesi Spor ve Rekreasyon Projeleri

Beyannamede Yer Alan Proje Adı	Açıklaması
Kent Meydanı	Hobi alanları
Park Alanı 1	Oyun alanları, yürüyüş yolları ve bisiklet yolları
Park Alanı 2	Kaykay pistleri, yürüyüş ve bisiklet yolları, çocuk oyun alanları
Engelsiz Yaşam Merkezi	Engelli bireylerin zaman geçireceği alanlar
Kültür Evi	Gençlerin zaman geçireceği ve kursların düzenleneceği alanlar
Okullara Spor Salonu	Okul bahçelerine spor salonu yapımı ve gençlere spor eğitimi verilmesi. Sporun yaygınlaştırılması
Spor Kenti	Spor alanları oluşturmak, amatör spor kulüplerine yardım ve sporu özendirmek
KOBİS	Bisiklet yolları oluşturmak

Çayırova Belediyesi toplamda 23 proje başlığı seçim beyanname kitapçığında yer almıştır. Bunların sekiz tanesi spor ve rekreasyon projesidir.

Tablo 3. Derince Belediyesi Spor ve Rekreasyon Projeleri

Beyannamede Yer Alan Proje Adı	Açıklaması
Millet Bahçesi	Spor ve rekreasyon alanları
Gençlik ve Sporcu Eğitim Kampı	Bir çok branş için kamp merkezi ve test merkezi
Doğa Park	Spor ve rekreasyon alanları, gençlik merkezi
Göl Doğa Park	Spor ve rekreasyon alanları, çocuk oyun alanları
Aqua Park	Spor ve rekreasyon faaaliyetleri
Çocuk Kültür Merkezi	Oyun alanları ve çocuklara yönelik etkinlikler
Spor Kulüpleri ve Gençlik Merkezi	Amatör spor kulüplerine sunulacak tesisler ve gençlik faaliyetleri
Mesire Alanı	Spor ve rekreasyon alanları
Yeni Sosyal Yaşam Alanları	Spor ve rekreasyon alanları
Spor ve Rekreasyon Alanı	Spor ve rekreasyon alanları, yürüyüş ve bisiklet yolları

Derince Belediyesi toplamda 40 proje başlığı seçim beyanname kitapçığında yer almıştır. Bunların 10 tanesi spor ve rekreasyon projesidir.

Tablo 4. Kandıra Belediyesi Spor ve Rekreasyon Projeleri

Beyannamede Yer Alan Proje Adı	Açıklaması
Millet Bahçesi	Spor ve rekreasyon alanları
Akademi Lise	Spor ve rekreasyon faaliyetleri
Yarı Olimpik Yüzme Havuzu	Eğitimlerin verileceği yüzme havuzu
Doğa Yürüyüş Parkurları	Tematik parkurlar ve dağ bisikleti
Turizm Master Planı	Su sporları ve doğa turizmini öne çıkaran
Ulusal ve Uluslararası Gençlik ve Spor Organizasyonları	Plaj voleybolu, plaj futbolu, dalga sörfü, açık yüzme şampiyonası ve kano yarışları düzenlemek. Ayrıca off-road ve bocce gibi spor aktiviteleri
Amatör Spor Kulüplerine Destek	Spor kulüplerin ayni ve nakti yardım
Stad Yenileme	Mevcut stadı modern hale getirmek
Spor Tesis Alanları	Gençlerin spor ile bağını güçlendirmek üzere tenis kortları, basketol ve voleybol sahaları yapmak
Köylerimiz Spor İle Buluşacak	Kırsal alanlarda yer alan okul binaları spora kazandıralacak. Voleybol ve basketbol sahaları yapılacak
Karavan ve Çadır Kamp Alanı	Doğa ile uyumlu, Sportif faaliyetlerin yapılabileceği etkinlik alanları
Gençlik Kampı	Gençlik ve Spor Bakanlığı ile işbirliği içerisinde
Bisiklet Yolları	Bisiklet kullanımını yaygınlaştırmak
Dere Çevre Düzenlemesi	Rekreasyon alanları
Kültür Alanı	Yürüyüş yolları ve kültürel etkinlikler
Sosyal Yaşam Alanı	Bisiklet ve yürüyüş yolları, Spor ve rekreasyon alanları
Mesire Alanı	Bisiklet ve yürüyüş yolları, Spor ve rekreasyon alanları
Kılavuz Gençlik	Gençlik kampları, Spor ve rekreasyon alanları

Kandıra Belediyesi toplamda 63 proje başlığı seçim beyanname kitapçığında yer almıştır. Bunların 18 tanesi spor ve rekreasyon projesidir.

Tablo 5. Kartepe Belediyesi Spor ve Rekreasyon Projeleri

Beyannamede Yer Alan Proje Adı	Açıklaması
Millet Bahçesi	Spor ve rekreasyon alanları
Bisiklet Yolları	Bisiklet kullanımını yaygınlaştırmak
Dere Islahları	Rekreasyon alanları
Hipodrom Rekreasyon Alanı	At biniciliği, okçuluk ve rekreasyon alanları
Çocuk Oyun Evi	Uzman eğitimciler eşliğinde oyun evleri
Gençlik Merkezi	Spor etkinlikleri ve rekreasyon faaliyetleri
Festivaller Kenti	Spor Etkinlikleri ve rekreasyon faaliyetleri
Turizm Master Planı	Doğa sporları merkezi
Ormanya Park	Doğa sporları ve rekreasyon alanları
Doğal Yaşam Oteli	Doğa sporlarının yapıldığı alanlar
Mesire Alanı	Rekreasyon alanları
Gençlik Parkı	Doğa sporları ve rekreasyon alanları
Spor Salonu	Salon sporlarına destek
Futbol Sahası	Mahalle düzeyinde resmi ölçülerde futbol sahası
Futbol Sahalarına Sentetik çim	Spor kulüplerimizin kullandığı sahalar sentetik çim kaplanacak
Sağlıklı Yaşam, Hareketli Kent	Spor etkinliklerine katılım desteklenecek. Doğa sporları, tırman yarışmaları, off-road, binicilik, kar kayağı, su kayağı, yamaç paraşütü ve olta balıkçılığı gibi ulusal ve uluslararası düzeyde organizasyonlar düzenlenecektir.
Sporcu Kampı ve Oteli	İlçe spor kulüplerine ve ulusal takımların kamplarına hizmet edecektir.

Kartepe Belediyesi toplamda 63 proje başlığı seçim beyanname kitapçığında yer almıştır. Bunların 17 tanesi spor ve rekreasyon projesidir.

Tablo 6. Başiskele Belediyesi Spor ve Rekreasyon Projeleri

Beyannamede Yer Alan Proje Adı	Açıklaması
Yatırımlar Geleceğe	Spor okulları
Gençlerin Ağabeyi Başkan	Gençlerimize yönelik spor salonlarının sayısının arttırılması, sporculara destek verilmesi
İlçede Kadın Başka	Kadın spor merkezlerinin sayısının arttırılması
Mavi ve Yeşilin Merkezi	Rekreasyon alanları
Sporun Odağı, Sporcunun Yanında	Sporun yaygınlaştırılması, spor okulları açılması, sporcuların desteklenmesi, Amatör spor kulüplerine tesis ve malzeme desteği, spor merkezlerinin sayısının arttırılması, obezitenin azaltılmasına yönelik çalışmalar
Sürdürülebilir Turizm Merkezi	Doğa turizmi, yürüyüş yolları, Rekreasyon alanları
Millet Bahçesi	Spor ve rekreasyon alanları
Bisiklet Yolları Projesi	Bisiklet kullanımını yaygınlaştırmak
Kılavuz Gençlik	Sportif etkinlikler v eğitimler
Turizm Master Planı	Spor ve rekreasyon alanları
Mesire ve Piknik Alanları	Rekreasyon alanları
Açık-Kapalı Spor Tesisleri	Spor salonları, yüzme havuzları, basketbol ve volaybol sahaları, tenis kortları, gençlere destek ve obezitenin engellenmesi
Fitness Spor Salonları	Yeni salonlar açmak
Doğa ve Turizm Projeleri	Doğa turizmi
Spor Okulları ve Spor Projeleri	Spor okulları kurmak, sporcuları ödüllendirmek, Amatör spor kulüplerine destek

Başiskele Belediyesi toplamda 55 proje başlığı seçim beyanname kitapçığında yer almıştır. Bunların 15 tanesi spor ve rekreasyon projesidir.

Tablo 7. Darıca Belediyesi Spor ve Rekreasyon Projeleri

Beyannamede Yer Alan Proje Adı	Açıklaması
Millet Bahçesi	Spor ve rekreasyon alanları
Aqua Park	Eğlence ve su sporları
Spor Kompleksi	Tenis kortları, okçuluk, voley ve basketbol sahası, futbol
Kent Park	Açık alan basketbol, tenis sahaları
Sosyal Yaşam Merkezi	Spor eğitimleri
Sosyal Tesisler	Rekreasyon alanları
Semt Sahaları	Çocukların gelişimine destek. Voleybol ve basketbol sahaları, Çocuk oyun grupları
Oyun Sokakları	Çocukların güzel vakit geçirecekleri alanlar
Cirit Şöleni	Geleneksel sporlarımıza destek
Sahil Çalışması	Spor ve oyun alanları oluşturmak
Yürüyüş ve Bisiklet Yolları	Sağlıklı yaşam için alanlar
Su Sporları	Yelken, Kürek ve Dalış kursları

Darıca Belediyesi toplamda 47 proje başlığı seçim beyanname kitapçığında yer almıştır. Bunların 12 tanesi spor ve rekreasyon projesidir.

Tablo 8. Körfez Belediyesi Spor ve Rekreasyon Projeleri

Beyannamede Yer Alan Proje Adı	Açıklaması
Çocuk Köyü Projesi	Spor ve oyun alanları oluşturmak
Millet Bahçesi- 1	Spor ve rekreasyon alanları
Millet Bahçesi- 2	Spor ve rekreasyon alanları
Millet Bahçesi- 3	Spor ve rekreasyon alanları
Millet Bahçesi- 4	Spor ve rekreasyon alanları
Mesire Alanı	Spor ve rekreasyon alanları
Sağlıklı Yaşam Merkezi	Sağlık olmak için spor
Spor Akademileri	Spor okulları, olimpiyatlara sporcu yetiştirilmesi
Spor Salonu Projesi	Resmi müsabakaların yapılabileceği salon (voleybol- basketbol), ayrıca antrenman salonları
Mahalli Açık ve Kapalı Spor Tesisleri	Farklı mahallelerde okullara yakın spor tesisleri
Yelken Kulübü	Sporcu yetiştirilmesi
Okullara Spor Salonu	Eğitim ve sporun bir arada olması için
Doğa Yürüyüş Parkuru	Yürüyüş parkuru
Spor Kulüplerine Destek	Spor kulüplerine Ayni ve nakdi destek, alt yapı tesisleri inşa etmek
Bisiklet Yolları	Yaşam tarzı haline gelmesini sağlamak
Yeşil Yürüyüş Yolları	Yürüyüşü alışkanlık haline getirmek
Kılavuz Gençlik Merkezi	Spor salonları ve gençlik faaliyetleri
Kadın ve Çocuk Yaşam Merkezi	Sportif faaliyetlerin gerçekleştirileceği alanlar.
Gençlik Kampı	Gençlik faaliyetleri
Çocuk Oyun Parkları	Çocuklara ve ailelerine yeni alanlar
Gölet Aktivite Alanı	Sportif aktivitelerin olduğu bir alan
Gölet Mesire Alanı	Spor ve rekreasyon alanları

Körfez Belediyesi toplamda 83 proje başlığı seçim beyanname kitapçığında yer almıştır. Bunların 22 tanesi spor ve rekreasyon projesidir.

Tablo 9. Gölcük Belediyesi Spor ve Rekreasyon Projeleri

Beyannamede Yer Alan Proje Adı	Açıklaması
Gelecekte İlçe Onların	Yaz spor okulları,
Genç Olmanın Ayrıcalığı	Spor alanları ve spor salonları oluşturulacak. Amatör sporları desteklemek, başarılı sporcuların yetişmesini sağlamak.
Sporu Yaşatan İlçe	İlçenin futbol takımını desteklemek, Spor kamp alanı oluşturmak, Spor tesisleri inşa ederken ilgililere danışmak, At yarışlarının yapılması, Dereceye giren sporculara ödül vermek. Paralimpik spor branşları açılacaktır. Güreş sporunu destekleyeceğiz. Olimpik ölçülerde yüzme tesisini ilçeye kazandırmak.
Turizm Kenti İlçe	Yürüyüş yolları, Rekreasyon alanları,
Millet Bahçesi	Spor ve rekreasyon alanları
Yaşam Alanı Projesi	Spor ve rekreasyon alanları
Çevre Düzenleme Projeleri	Spor ve rekreasyon alanları
Sahil Düzenleme Projesi	Spor ve rekreasyon alanları
Bisiklet Yolları Projesi	Bisiklet kullanımının yaygınlaştırılması
Turizm Master Planı	Spor ve rekreasyon alanları
Spor Kamp Alanı	Amatör ve Profesyonel kulüpler için kamp alanı
Mesire ve Piknik Alanları	Rekreasyon alanları
Semt Spor Sahaları Projesi	Spor ve rekreasyon alanları

Gölcük Belediyesi toplamda 56 proje başlığı seçim beyanname kitapçığında yer almıştır. Bunların 13 tanesi spor ve rekreasyon projesidir.

Çalışma kapsamında incelenen dokuz belediyenin toplamda 477 proje başlığı seçim beyanname kitapçığında yer almıştır. Bunların 129 tanesi spor ve rekreasyon projesidir.

Tablo 10. Beyannamede Yer Alan Spor ve Rekreasyon Projelerinin Oranları

Belediye	Tüm Başlıklarda Yer Alan Projeler	Spor ve Rekreasyon Projeleri
Karamürsel Belediyesi	47	14
Çayırova Belediyesi	23	8
Derince Belediyesi	40	10
Kandıra Belediyesi	63	18
Kartepe Belediyesi	63	17
Başiskele Belediyesi	55	15
Darıca Belediyesi	47	12
Körfez Belediyesi	83	22
Gölcük Belediyesi	56	13
Toplam	477	129

5. Tartışma ve Sonuç

Çalışma alanı içerisinde yer alan seçimi kazanan belediye başkanlarının seçim beyannamelerinde yer alan projelerine baktığımızda spor ve rekreasyon ile ilgili bir çok proje ile karşılaşmaktayız. Bu yönü ile spor ve rekreasyon alanlarına yönelik bir çok proje çeşitliliğinden bahsedebiliriz. Çoban ve Devecioğlu (2006) yaptıkları araştırmada Belediye Başkanlarının halka spor hizmeti götürülmesi konusunda istekli davrandıkları ve büyük oranda sorumluluk taşıdıklarını tespit etmişlerdir. Bu yönü ile incelenen seçim beyannamelerine göre sportif projelerin önemsendiği söylenebilir fakat projelerin yeterliliği ve seçilen belediye başkanlarının bu projeleri hayata geçirme kabiliyeti ise çalışma bulgularını içermediği için bu çalışma kapsamında tarştışma dışı tutulmuştur.

Seçim beyannamelerinde yer alan rekreasyon alanları, millet bahçeleri, mesire alanları, doğa yürüyüş parkurları ve daha bir çok proje uygulama sürecinde hayata geçtiği takdirde halkın bir çok ihtiyacına cevap vermesi muhtemeldir. Ağaoğlu (2013) yerel yönetimlerin her alandaki gelişmeleri izlemek ve onlara uyum sağlamak, kendini bu gelişmeler karşısında yenilemek ve geliştirmek mecburiyetinde olduğunu belirtmiş ve Türkiye'de rekreasyon ve serbest zaman hizmetlerinin de artık gelişmiş ülkelerde olduğu gibi, örgütlenmesini gözden geçirmesi bir zorunluluk haline geldiğinden, yapının kurumsal bir nitelik kazanarak tüm organizasyonlarla birlikte kendi kendini finanse eden bir sistem haline dönüşümünün sağlanmasına dikkat çekmiştir. Bu çalışma kapsamında yer alan bu projeler hem bu yöne katkı sağlayacak ve hemde halkın bir çok ihtiyacını karşılayacaktır diyebiliriz.

Tapşın ve Atalı (2017) tarafından daha önce Kocaeli belediyelerini kapsayan bir çalışma içeriğinde bu bölgede yer alan belediyelerin stratejik planlarında şu unsurların yer aldığını tespit etmişlerdir. Yeşil alanların arttırılması, sportif gelişimin sağlanması, eğitim kalitesi, modern sosyal yaşam alanları, engelli vatandaşlar için hizmetler, parklar, turizm eğitimi, rekreasyon alanların geliştirilmesi, kent vizyonu, yeni kentsel mekanlar ve spor, sportif etkinlikler, yaşam standartlarını arttırmak, halkı bilinçlendirmek, vizyon projeler, yaşanabilir çevre, hayata değer katmak, yaşam kalitesi, toplumsal gelişmeye katkı, kentlilerin memnuniyeti, planlı kentleşme, kültürel zenginlik, sürdürülebilir turizm, kentsel gelişim, toplumsal gelişim, konforlu çevre, yeni yaşam alanları, kent markalaşması, sağlıklı yaşam ve sosyal hizmet gibi amaçların stratejik planda yer aldığı görülmüştür. Stratejik planda yer alan ve sistematik bir çalışma ile plan içerisinde belirtilen bu konu başlıklarının seçimi kazanan belediye başkanlarının seçim beyannamelerinde de yer aldığını söyleyebiliriz.

Avrupa Kentli Hakları Deklerasyonu, "Beden ve ruh sağlığının korunmasına yardımcı çevrenin ve koşulların sağlanması; yaş, yetenek ve gelir durumu ne olursa olsun, her birey için, spor ve serbest zamanlarını değerlendirebileceği imkânların sağlanması"; başlıkları altında"Tüm kent sakinlerinin, eğlence, dinlence ve spor faaliyetlerinde yer alma spor alanlarının sağlıklı ve güvenlikli olarak tasarlanması, her kent sakininin kişisel potansiyelleri doğrultusunda istediği sporu yapma hakkı" nı vatandaşlara sağlamayı şart koşmuştur. (http://sustainable cities.eu). Bu maddeyi destekleyen ve içeren seçim beyannamelerinde gençlik ve spor ile ilgili bir çok projenin olduğu, özellikle gençlik merkezleri, gençlik kampları ve bir çok projenin genç kesimi daha çok ilgilendirmesi boyutu ile önemli bir bulgu olarak yer aldığını söyleyebiliriz.

Seçim beyannamelerinde yeralan benzer bir kaç projenin seçimi kazanan belediye başkanlarının mensubu olduğu parti politikalarında yer alan ulusal düzeyde proje başlıklarını içerdiği görülmektedir. Bunlara örnek olarak millet bahçeleri, bisiklet yolları ve gençlik merkezi ve spor kulüplerine destek projeleri verilebilinir. Bunların yanında daha bir çok yerel ve ulusal düzeyde etkisi olabilecek, halkın bir çok kesimine

hitap eden proje başlıkları seçim beyannamelerinde yer almaktadır. Atalay ve ark. (2016) belirttiği üzere yerelden ülke geneline yayılacak prensip ve ilkeler ile amatör spor, sporcu ve spor kulüplerine daima destek olarak özellikle spor kulüplerinin faaliyetleri için kaynak tahsisinde bulunmak ve küresel ölçekte meydana gelen gelişmelerin takipçisi olarak ülke sporunun restorasyonun da pay sahibi olmak, toplumun her kesimine hitap eden sportif etkinlik, faaliyet ve müsabakalar düzenlemek önerisi bu çalışma kapsamında elde edilen bulgular arasında seçim beyannamelerinde yer almaktadır.

Seçim beyannamelerinde yer alan tüm projelerin bir yönü ile halkın seçim tercihini ekilemeye yönelik olduğu, diğer bir yönü ile önerilen proje başlıkları ile bölgenin sorunlarına çözüm üretmek olarak ortaya konulmuş olduğu söylenebilir. Göker ve Doğan (2015) belirttiği gibi demokratik seçim süreçlerinin en temel ayrıcı özelliklerinden biri seçmenleri ikna etme, fikirlerini ve tutumlarını değiştirme ve en nihayetinde tercihlerini yönlendirme amacıyla gerçekleştirilen siyasal iletişim faaliyetleridir. Bu yönü ile seçim beyannamelerinin ve içeriğinde yer alan projelerinde bu amaç doğrultusunda kullanıldığı söylenebilir.

Seçim beyannamelerinde yer alan özellikle spor ve rekresyon projelerinin ortaya konulması ve hayata geçirilmesi seçimi kazanan belediye başkanları ve hizmet bekleyen halk açısından önem arz etmektedir. Göker ve Doğan'ın (2015) belirttiği gibi şehrin sorunlarını iyi bilen aday profili seçmen tarafından en çok önemsenen özelliklerin başında gelmektedir. Bu durum şehrin karşı karşıya kaldığı problemlerin çözüme kavuşturulması konusuyla yakından ilişkilidir. Seçmenler doğrudan doğruya şehrin sorunlarını bilen ve bunları çözebilecek yeterlilikte adayları görmek istemektedirler. Ağaoğlu'nun(2013) belirttiği üzere yerel yöneticiler aynı zamanda halkın onayı ile seçilmiş kişiler olarak bütün halkın ve şehrin sorunlarını çözmek ve iyileştirmekle yükümlüdürler. Bu yönü ile seçim beyannamesinde yer alan projelerin halkın seçtiği kişiler olan başkanların uygulayacağı projeler olması nedeni ile spor ve rekreasyon projelerinin bu hassasiyetle değerlendirileceği söylenebilir.

Seçim beyannamelerinde spor ve rekreasyon ile ilgili yerel ve ulusal düzeyde bir çok projenin yer alması ve seçimi kazanan belediye başkanlarının bunları hayata geçirecek adımlar atması bölgenin ve ülkenin bu alanda gelişimine katkı sağlayacaktır. Uçar'ın (2005) belirttiği üzere yerel yönetimlerin gerek ülke düzeyinde, gerekse yerel düzeyde sporun geliştirilmesi ve halka benimsetilmesi için spor hizmetlerinin düzenlenmesini sağlayacak etkin politikalar üretmesi ve spor tesislerinin yapımı ve kullanımı için gerekli düzenlemelerin yapılması gerekliliği önem arz etmektedir. Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre seçim beyannamelerinde yer alan spor ve rekreasyon projelerinin daha hayata geçmemiş olmasına ragmen başkan adayları tarafından halka sunulması boyutu önemli olmakla beraber başkanların görev süresinde uygulamaya geçmesi ile daha da önemli hale gelecektir.

Sonuç olarak seçim beyannamelerinde spor ve rekreasyon ile ilgili birçok projenin yer aldığı, özellikle benzer projelerin bir çok belediye başkanının seçim beyannamesinde yer aldığı ve abzı proje başlıklarının bölgenin coğrafi özelliklerine göre şekillendiği görülmektedir. Seçim beyannamelerinde spor kulüplerine yardım, spor okulları, gençlik merkezleri ve millet bahçeleri gibi projelerin yer aldığını görmekteyiz. Seçimi kazanan belediye başkanlarının bir çok projesinin ortak olması halkın beklentilerinin veya bölgenin özelliklerinin aynı olmasına veya ülkede bu alanda proje beklentilerinin benzer olmasına bağlı olduğunu söyleyebiliriz. Seçim beyannamlerinde yer alan spor ve rekreasyon projelerinin belirlenmesine yönelik elimizde bulgu olmadığı için uygun veya halkın gerçek beklentisine cevap veren projelerdir diyebilmek bu aşamada zordur. Bu tür projelerin belirlenmesi halkın beklentilerine yönelik olması için küçük saha araştırmaları yapılabilir veya uzman kişilerden bu yönde destek alınabilir. Bu tür çalışmalar daha farklı bölgelerde ve farklı parti mensubu adaylar ile yapılması sağlanabilir. Ayrıca bu tür projelerin hazırlanmasından bölge ihtiyaçlarına yönelik daha önce hazırlanan bölge planlarından, aday olunan belediyenin stratejik planından veya ulusal kalkınma planlarından yararlanılabilinir.

Kaynakça

Ağaoğlu, S.Y. (2013). Belediye Başkanlarının Serbest Zaman Yaklaşımları. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi.* 4(2), 19-28.

Atalay, A., Serdar, Y. ve Korkmaz, M. (2016). Türkiye'de Spor Hizmetlerinin Yerelleşmesine İlişkin Belediye Başkanlarının Görüşlerinin İncelenmesi. *Ankara Üniv Spor Bil Fak, Spor Metre Dergisi*. 14 (1), 63-74.

Atalı, L. (2015). Büyükşehir Belediyeleri Stratejik Planlarında Spor ile İlgili Amaç ve Hedeflerin Analizi. Spor Yönetimi ve Bilgi Teknolojileri Dergisi. 10(1), 48-56.

Çoban, B. ve Devecioğlı, S. (2006). Türkiye'deki Belediye Başkanlarının Spor Hizmetlerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi (Gazi BESBD),* XI (1), 49 – 60.

Er, A. (2018). Alanya'daki Belediye Hizmetleri Performans Algısının Değerlendirilmesi Üzerine Örnek Bir Çalışma. *Alanya Akademik Bakış Dergisi*.2 (1), 71-105

Göker, G. ve Doğan, A. (2015). Yerel Seçimlerde Aday Faktörü: "Elazığ Seçmeninin Aday Profili Beklentileri Üzerine Bir Araştırma. *Fırat Üniversitesi Harput Araştırmaları Dergisi*. 2(2), 43-59.

Güllüpunar, H. (2012). Seçim Kampanyalarında Yüz-Yüze İletişim Tekniği Olarak Canvassing: 2011 Seçim Kampanyaları Bağlamında Gümüşhane Araştırması. *Selçuk İletişim Dergisi*, 7(2), 82-96.

http://sustainable-cities.eu/upload/pdf_files/URBAN_CHARTER_EN.pdf

Sabırlı, N., Yetim, A. (2019). Belediyelerin Sunduğu Rekreasyonel Spor Hizmetlerinden Yararlanan Tüketicilerin Tatmin Düzeylerinin Cinsiyet Ve Etkinliklere Katılma Sürelerine Göre İncelenmesi. *GSI Journals Serie A: Advancements In Tourism, Recreation And Sport Sciences*. 1 (2): 27-39

Tapşın, O.F. ve Atalı. L. (2017). Kocaeli İli Belediyelerinin Stratejik Planlarının Spor Boyutu ile İncelenmesi. *International Journal of Cultural and Social Studies (IntJCSS).*Cilt:3, 186-200.

Uçar, A. (2015). *Yerel Yönetimler ve Spor Hizmetleri*. (ed. Ökmen, M. Yerel Yönetimlerde Güncel Gelişmeler. Bursa: Ekin Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2004) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Seçkin Yayıncılık.

Yüksel, F., Çevik, O. ve Ardıç, K. (2005). Belediye Başkanlarının Vizyon Ölçümlerine İlişkin Bir Araştırma. Belde Belediyeleri Örneği. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 19(2), 263-277.

Beden Eğitimi Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyleri İle Sosyal Medya Bağımlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Vahit Çiriş[1], Rabia Sarıca[1]

[1] *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, BESYO, Kırşehir*

Öz

Çalışma, üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ile sosyal medya bağımlılıkları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma grubunu, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda okuyan 97 bayan ve 164 erkek olmak üzere toplam 263 kişi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacı ile Riggio (1996) tarafından geliştirilen ve Koydemir (2006) tarafından kısa forma dönüştürülen sosyal beceri envanteri kısa formu ve Şahin ve Yağcı (2017) tarafından geliştirilen sosyal medya bağımlılık ölçeği kullanılmıştır. Bunun yanı sıra kişisel bilgi formu ile bazı değişkenlere ait bilgiler elde edilmiştir. Çalışma SPSS 20 programında analiz edilmiş ve 0.05 anlamlılık düzeyinde farka bakılmıştır. Yapılan analiz sonucunda Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda okuyan öğrencilerin sosyal medya bağımlılıkları ve sosyal beceri düzeyleri toplam puanları istatistiksel olarak anlamlıdır. Okuduğu bölüm, genel not ortalaması, sınıf düzeyi gibi değişkenlerde ise istatistiksel olarak manidar farka rastlanılmamıştır.

Anahtar Kelimeler:
sosyal beceri, sosyal medya bağımlılığı, üniversite öğrencisi, beden eğitimi ve spor

1. Giriş

İnsanların bir toplum içinde yaşıyor olması ve birbirleri ile sürekli iletişim halinde olmaları bireyde bir takım becerilerin varlığı zorunlu kılmaktadır. Birey içinde yaşadığı toplumun diğer bireyleri ile ihtiyaçlarının gidermek ve yaşamını devam ettirmek için sürekli bir ilişki içerisindedir. Bu ilişkinin sağlı ve doğru yapılmasını sağlayan en önemli becerilerin başında sosyal beceriler gelmektedir.

Sosyal beceriler, bireyin diğer bireylerle sağlıklı ve olumlu ilişki kurmasını sağlayan, diğer bireylerden gelecek olumsuz tepkileri minimuma indiren, bireyin diğer bireylerle iletişimini rahatlıkla devam ettirmesini sağlayan becerilerilerdir şeklinde tanımlanmaktadır (Bacanlı, 2012; Uzamaz, 2000; Matson vd. ,2007; Çetin ve, arkd., 2003;Korkut, 2004; Gresham, 1986).

Birey için çok önemli olan bu sosyal beceriler teknolojinin gelişiminden olumlu ve olumsuz olarak etkilenebilmektedir. İletişim çağında olduğumuz bu yüzyılda teknoloji bireyin hayatında önemli bir yer tutmaktadır. İnsanlar günlük hayatlarında kendilerini ifade etmek ya da diğer bireylerle iletişim kurmak için bir takım sosyal medya platformlarını sıklıkla kullanmayı tercih etmektedirler.

Sosyal medya insanları duygu ve düşüncelerini, deneyimlerini, video ve fotoğraf gibi nesneleri birbirleri ile paylaşmak için oluşturdukları profil sayfası veya platformlar olarak tanımlanmaktadır (Ofcom, 2008; Lai ve Turban, 2008).

[1] Sorumlu Yazar Adresi: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, BESYO, Kırşehir
e-posta : vahitciris@gmail.com

Kullanıcıların kendi profil sayfalarını oluşturdukları ve bu profil sayfalarında kendi istedikleri içerikleri yayınlayabildikleri web platformlarına "Sosyal Medya Platformları" adı verilmiştir (Ofcom, 2008). Sosyal medya genel olarak; insanların düşüncelerini, tecrübelerini, kavrama yetilerini, algılarını, müzik, video ve fotoğraf gibi ortamları birbirleriyle paylaşmak için kullandıkları araçlar ve platformlar kümesi olarak tanımlanmaktadır (Lai ve Turban, 2008).

Sosyal medya ortamlarının bilinçsiz ve aşırı kullanılması yani haftanın en az 8,5 ile 21,5 saatinin internette ya da sosyal medya ortamlarında geçirilmesi bağımlılık olarak değerlendirilmektedir (Ceyan, Ceyhan ve Gürcan, 2007; Davis, 2001; Yang, 2007).

Bu çalışmanın amacı, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi öğrencilerini sosyal beceri düzeylerini ve sosyal medya kullanım alışkanlıklarını belirlemek öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ile sosyal medya bağımlıkları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bunun yanı sıra öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyleri, not ortalamaları, kullandıkları sosyal medya araçları ve internette geçirdikleri toplam süre alt problemlerine göre öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ile sosyal medya bağımlılıkları arasındaki ilişkiye bakılmıştır.

2. Yöntem

Bu araştırma betimsel araştırma niteliğindedir. Varolna durumu olduğu gibi ortaya koymaya çalışna yöntem betimsel yöntemdir. Eğitim de araştırmalarına en sık kullanılan betimsel yöntem tarama yöntemidir. Tarama yöntemi araştırmacının ortaya koymaya çalıştığı grubun ya da fiziksel ortamın özelliklerini özetler (Büyüköztürk vd, 2010: 21). Araştırmada, veri toplama süreci bir seferde gerçekleştirilmiş olması ve veri toplama sürecinde evrenin herhangi bir andaki resmini betimleme olduğundan Kesitsel Tarama deseni kullanılmıştır. Tarama çalışmları geçmişte olan veya var olan durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2005: 77).

2.1. Çalışma Grubu

Bu çalışmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda okuyan 263 öğrenci oluşturmaktadır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama aşamasında iki ölçek ve bir bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmada Kırehir Ahi Evran Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda okuyan öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerini belirlemek için Sosyal Beceri Envanteri (SBE) kullanılmıştır. SBE, 1986 yılında Riggio tarafından geliştirilmiş ve 1989 yılında yeniden revize edilerek bugünkü şeklini almıştır. Türkçe'ye uyarlaması Yüksel (1997) tarafından yapılmış olan envanter Koydemir (2006) tarafından kısa forma dönüştürülmüştür. Ölçek, sosyal anlatımcılık, sosyal duyarlılık, sosyal kontrol, duygusal anlatımcılık, duygusal duyarlık ve duygusal kontrol olmak üzere 6 temel sosyal beceri özelliğini analiz etmektedir. Ölçeği oluşturan 30 maddeden 1,3,7,9,12,13,18,25 ve 27 numaralı maddeler ters şekilde puanlanmıştır. Öğrencilerin sosyal medya bağımlıkları belirlemek için ise Şahin ve Yağcı (2007) tarafından geliştirilen Sosyal Medya Bağımlılık ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca araştırma da öğrencilerin kişisel bilgilerini toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Çalışma SPSS 20 programında analiz edilmiş ve 0.05 anlamlılık düzeyinde farka bakılmıştır.

3. Bulgular

Yapılan analizde verilerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Normal dağılım gösterdiğinden dolayı parametrik testler uygulanmıştır.

Tablo 1. Verilerin normallik testi

	Kolmogorov-Smirnov	**Shapiro-Wilk**
Sosyal Beceri	0,200	0,246

Tablo2. Bağımsız Değişkenlere Ait Bulgular

	Sig. Değeri		Anlamlılık Düzey Yorumu
	SMBÖTOP	**SBETOP**	
Cinsiyet		,259	Cinsiyet bağımsız değişkeninde fark gözükmemektedir.
Sınıf düzeyi	,113	,295	Sınıf Düzeyi bağımsız değişkeninde fark gözükmemektedir.
Genel Ortalama	,299	,137	Genel Ortalama bağımsız değişkeninde fark gözükmemektedir.
Okuduğu Bölüm	,631	,379	Okuduğu Bölüm bağımsız değişkeninde fark gözükmemektedir.
Sosyal Medya Araçları	,607	,222	Sosyal Medya Araçlarını Kullanma bağımsız değişkeninde fark gözükmemektedir.
İnternette Geçirilen Toplam Vakit	*,000 (Anlamlı Farklılığın Kaynağı) Scheffe 5 ve 5-6 saat arası vakit geçirenler yönünde*	0,079	İnternette Geçirilen Toplam Vakitbağımsız değişkeninde fark gözükmemektedir.

4. Sonuç - Tartışma

Öğrencilerin cinsiyet, not ortalamaları, okudukları bölüm ve kullandıkları sosyal medya araçları değişkenlerinin öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinde ve sosyal medya bağımlılıkları üzerinde etkili bir değişken olmadığı belirlenmiştir (Turan ve Ebiclioğlu, 2002; Özcep ve Mirzeoğlu, 2007; Canbay, 2010; Yılmaz, 2012; Delice, 2013;Karadavut, 2014; Cansoy, 2015; Külekçi, 2015; Tüfekçi ve diğerleri, 2016; Güngör ve Yenel, 2017). Bunun yanı sıra internette geçirdikleri toplam süre değişkeninin öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinde ve sosyal medya bağımlıklıklarında etkili bir değişken olduğu belirlenmiştir (Vural ve Bat, 2010;Kural ve diğerleri, 2016;Yılmazsoy ve Kahraman, 2017; Durak ve Seferoğlu, 2018).

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda okuyan öğrencilerin sosyal medya bağımlılıkları ve sosyal beceri düzeyleri toplam puanları istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır.

Kaynakça

Bacanlı H. (2012). Sosyal Beceri Eğitimi. 3.Basım, Ankara, Asal Yayınları.

Büyüköztürk, Ş. (2014). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. 20. Baskı. Ankara:

Canbay, H. (2010). Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Düzeyleri İle Sosyal Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Cansoy, R. (2015). Türkiye'de Ortaöğretim Okullarındaki Öğrencilerin Gençlik Liderlik Özelliklerinin İncelenmesi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi.

Ceyhan, A. A. ve Ceyhan, E. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Problemli İnternet Kullanım Düzeyleri İle Denetim Odağı, Antisosyal Eğilim Ve Sosyal Normlara Uyum Düzeyleri Arasındaki İlişkiler. XVI. Eğitim Bilimleri Kongresi sözlü bildiri, Tokat.

Çetin, F. Alpa Bilbay, A. & Albayrak Kaymak, D. (2003). Araştırmadan Uygulamaya Çocuklarda Sosyal Beceriler. (3. Baskı). İstanbul, Epsilon Yayıncılık.

Davis, R. A. (2001). A cognitive-behavioral model of pathological Internet use. Computers İn Human Behavior, 17(2), 187-189

Delice, M. (2013). Liderlik Eğitiminin Öğrencilerin Liderlik Tutumlarına Etkilerinin Türk İdare Dergisi, 478.
Durak, H., & Seferoğlu, S. S. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Akıllı Telefon Kullanımları Ve Bağımlılık Düzeyleriyle İlgili Unsurlar. Eğitim Teknolojisi Kuram Ve Uygulama, 8(1), 1-23.
Gresham, F., M., Elliot, S, N. (2011). Test Review Social Skills İnprovement System Rating Scales. Mineapolis, Journal Of Psychoeducational Assessment Volume; 29(3).
Karadavut, Y. (2014). İlk Ve Ortaokul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Yeterlikleri ve Stresle Başa Çıkma Yöntemlerinin Liderlik Stilleri İle İlişkisi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi.
Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel.
Külekçi, E. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Deneysel Bir Çalışma. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi.
Lai, L. S., & Turban, E. (2008). Groups Formation And Operations İn The Web 2.0 Environment And Social Networks. Group Decision And Negotiation, 17(5), 388-395.
Matson, J. L. Matson, M. L. & Rivet, T. T. (2007). Social Skills Treatments With Children With Autism Spectrum Disorders. Behavior Modification.
Ofcom Office of Communications (2008). Social Networking A Quantitative And Qualitative Research Report İnto Attitudes, Behaviours And Use, Research Document, Publication Date: 2 April 2008, 1(69).
Özcep, M. C., Mirzeoğlu, D. (2007). İlköğretimde Görev Yapan Beden Eğitimi Ve Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması. Gazi Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi, Cilt XII, Sayı: 4.Pegem Akademi.
Turan, S. Ebiçlioğlu, N. (2002). Okul Müdürlerinin Liderlik Özelliklerinin Cinsiyet Açısından Değerlendirilmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 31(31).
Tüfekçi, Ş. Gündoğdu, C. & Çelebi, E. (2016). Gençlik Kamplarında Görev Yapan Liderlerin İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi.
Uzamaz, F. (2000). Sosyal Beceri Eğitiminin Ergenlerin Kişilerarası İlişki Düzeylerine Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
Yılmaz, S. (2012). Sosyal Bilgiler Dersinde Drama Yöntemi İle Öğretimin Öğrencilerin Sosyal Beceri. Empatik Beceri ve Akademik Başarı Düzeylerine Etkisi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi.
Yılmazsoy, B., & Kahraman, M. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılığı İle Sosyal Medyayı Eğitsel Amaçlı Kullanımları Arasındaki İlişkinin İncelenme-Si: Facebook Örneği. Journal Of Instructional Technologies & Teacher Education Vol, 6(1), 9-20.
Young, K. (2007). Cognitive Behaviour Therapy With İnternet Addicts: Treatment Outcomes And İmplications. CyberPsychology & Behavior, 10; 671–679.

Okullardaki Derse Giriş Çıkış Rutinlerinden Zil Uygulamalarına İlişkin Öğrenci ve Eğitimci Görüşleri

Ay, Ş.[11], Yapıcı, F.Ş.[2], Kahraman, C.[3], Erusta, S.[3]

[1] *Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü*
[2] *İstanbul Gedik Üniversitesi Çocuk Gelişimi Programı*
[3] *Düzce Üniversitesi SBE, Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Öğrencisi*

Öz

Günümüz eğitiminin egemen anlayışı olan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı öğrencilerin öğrenmede sorumluluk almaları, zaman yönetimi yapabilmeleri, özdenetim kazanmaları ve gerçek yaşam becerilerini kazanmaları gibi özerkliklerini arttıracak kazanımlara ulaşmalarını bekler. Bu beceriler ders içinde ya da dışında pek çok farklı şekilde kazanılabilir. Okulda ders dışında öğrencilere bu yaşamsal becerileri kazandırma fırsatlarından biri de okul zil uygulamalarının kaldırılması olabilir. Öğrencilerin ve eğitimcilerin zil uygulamaları hakkında görüşlerini ortaya koyan bilimsel çalışmalara rastlanamamakta ve onların bu konudaki görüşleri bilinmemektedir. Bu araştırma ile öğrenci ve öğretmenlerin zil ile ilgili görüşleri, zile yükledikleri anlamlar araştırılmaktadır. Araştırma verileri nitel veri toplama yöntemlerinden görüşme ile toplanmış, görüşme verileri deşifre edilip kodlar, alt temalar ve temalar çıkarılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrenci ve eğitimcilerin zil uygulamalarına ilişkin görüşleri zil sırası, gereklilik, zilin verdiği mesajlar ve zil sesi tercihi ana temalarından oluşmaktadır. Yapılandırmacılığın beklentileriyle uyumlu olmayan şekilde öğrenci ve eğitimcilerin çoğunluğunun davranışı dışarıdan denetleyen ve yönlendiren zil uygulamasının gerekli olduğu; önce öğrenci zilinin çalması gerektiği; zillerin dersin başlama-bitiş zamanı mesajını verdiği ve farklı zil seslerini tercih ettikleri noktasında yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucuna bağlı olarak zilsiz okul uygulamalarının denenmesi, yeni araştırmaların zilin olduğu ve olmadığı durumlarda okullarda yapılandırmacılık bağlamında zilsiz okul uygulamalarının farklı yöntemlerle incelenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler:
okullarda zil uygulamaları, zil uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri, zil uygulamalarına ilişkin eğitimci görüşleri.

1. Giriş

21. yüzyılda ihtiyaç duyulan insan gücünün niteliği değiştikçe ve bu nitelikler girişimcilik, liderlik, kendini yenileme ve özerklik gibi özellikleri gerektirdikçe (Wagner, 2008; Trilling ve Fadel, 2009; Partnership for 21 Century Skills, 2015) eğitimin de bu nitelikleri kazandıracak öğretim süreçlerine ve ortamlarına ihtiyacı artmaktadır. Türkiye'de de 2005 yılından bu yana öğretim programlarına yansımaya başlayan değişiklikler öğretim sürecini öğrenciye bilgi aktarıp yöneten ortamlar olmaktan çıkarmakta, öğrenenlerin kendi bilgi ve deneyimlerine dayanarak aktif olarak bilgiyi yapılandırabilecekleri öğrenme ortamlarının düzenlenmesi önem kazanmaktadır (Oğuz, 2013). Adından da anlaşılacağı gibi yapılandırmacı yaklaşım öğrencinin öğrenmesini bir yapı olarak görmekte ve adım adım kendisinin bu yapıyı kendisinin oluşturmasını beklemektedir. Bu durum (Wang, 2011) öğrenen özerkliğine ve öğrenenin öğrenmeye aktif katılımının sağlanmasına önem vermektedir. Öğretmenin öğrenciye seçenekler sunması, öğrenmelerini kolaylaştırıcı tedbirler alması, öğrencilerin kendi problemlerini çözmelerine ve kararlarına almaya yardımcı olması (Yaşar, 1998), sorumluluk anlayışını geliştirme konusunda öğrenciyi desteklemesi (Koç, 2006) gerekmektedir.

[1] Sorumlu Yazar Adresi: Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü
e-posta: suleay@duzce.edu.tr

Bu gereklilikler öğretmen, yönetici ve öğrenci rollerini değiştirmektedir. Yapılandırmacı öğretmenler ve okul yöneticileri öğrencilerin kararlarını belirlemek yerine, onların kendilerini yönetmelerine, sorumluluklarının bilincine varmalarına destek olmak, bunun için seçeneklerini fark ettirmek durumundadır. Bu şekilde öğrenenler de kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alıp kendi davranışlarını yönetirler. Öğrenme sürecinde kontrol öğrencinin dışında değil, kendindedir. Bunun gerçekleşmesi için genel olarak okula ve daha özelde öğretmene öğrenenin özerkliğini ve girişimciliğini desteklemek düşmektedir (Yager, 1991).

Öğrenen özerkliğini sağlamak araştırmacıların (Castle, 2004; Öztürk, 2011) vurguladığı gibi yapılandırmacı öğrenme sürecinin temel hedeflerindendir. Bunun temel nedeni kişinin kendi davranışlarını kendisinin kontrol ettiğiyle ilgili farkındalık kazanması ve bunu hissetmesidir (Gagne ve Deci, 2005; Ersoy Kart ve Güldü, 2008). Bireyin davranışlarının dışarıdan kontrolünün karşıtı olan özerklik, davranışa yönelik istek ve onayla ilgilidir.

Öğrenci özerkliği ders kapsamında dersin amaçları, yöntemi, değerlendirme biçimi gibi konularda kontrol sahibi olabilmesiyle (Wang, 2011) ifade edilebilecekken ders dışı okul ortamında ise derse giriş-çıkış, okul yönetimi, kantin-yemekhane, tesis kullanımları vb. konularda kararlara katılma ile açıklanabilir. Vygotsky'e göre öğrenen bu yaşantılarının her biriyle okul öğrenmelerini ya da gerçek yaşam bilgi ve becerilerini yapılandırabilir (Kesici, 2019). Bu yaşantının olumlu ya da olumsuz etkilerini değerlendirmek öğrenenin davranışları üzerinde kontrolünü geliştirir, Castle (2004)'ın belirttiği gibi öğrenen daha iyi kararlar almayı bu yolla öğrenebilir. Bu nedenle okulda ders içinde ve dışında öğrenenin kendi davranışlarının kontrolünü almasını gerektiren özerklik desteği alacağı deneyimler edinmesi önemlidir. Öğrenme süreci, öğrenenlerin öğrenme sorumluluğunu alabilecek şekilde organize edilmeli (Zimmerman, 1990) ve öğrenci davranışları güç ve zorlama ile değil, kendi kendilerini kontrol etmenin öğretilmesiyle düzenlenmelidir (Türnüklü, 2017). Bunun öğrenci motivasyonunu, özdenetim ve öz düzenleme becerilerini arttıracağı düşünüldüğünde tüm okulun bu amaca hizmet etmesi gerektiği söylenebilir. Okulda benimsenen ve uygulanan bu amaç ve süreç öğrenilen bilgi ve becerilerin toplumsal etkileşim içerisinde birey tarafından aktif olarak oluşturulması ve içselleştirilmesi nedeniyle istenen insan gücünü yaratmada yapılandırmacı öğrenen özellikleri bağlamında etkili olabilir.

Yapılandırmacı yaklaşım ile oluşturulan etkili sınıf ve okul yönetimlerinde öğrencilere öz düzenleme ve öz denetim becerileri kazandırmak programın asıl amaçlarındandır. Öz düzenleme becerisine sahip bireyler (Özmenteş, 2008)., kendi öğrenme süreçlerini planlayabilmekte, yürütebilmekte ve değerlendirebilmekte olduğu gibi kendilerini güdüsel açıdan da yeterli, etkili ve özerk görmekte ve öğrenme için en uygun çevreyi seçebilmektedir. Yapılandırmacılıkta öz denetim ve öz yönetim becerilerinin gelişmesine önem verildiğinden (Yıldırım ve Dönmez, 2008) öğrenciler kendi öğrenmeleri üzerinde sorumlu tutulmalı ve kendi davranışlarını yönetme konusunda da yetkilendirilmelidirler. Bu anlayışın okullarda yaygınlaşmasıyla birlikte olumlu bir atmosferin oluşturulmasının bir parçası olarak satıcının bulunmadığı kantinler, öğrencilerin okul yönetimine aktif olarak katıldıkları öğrenci meclisleri vb. uygulamalarla birlikte son yıllarda zil uygulamalarından uzaklaşmanın da olduğu görülmektedir. Sayısı çok olmasa da giderek artan sayıda okulda zil uygulamalarından vazgeçilmektedir. Bunun olumlu sonuçları görülmektedir. Amerika'nın Kaliforniya eyaletinde yer alan bir okulda ziller tamamen kaldırılmıştır. Öğrenciler gerçek dünyada bir toplantıya katılmak için herhangi bir zil duymayacakları, bu yönüyle de uygulamanın kendilerine sorumluluk ve zamanı yönetme becerileri kazandırdığı, zil olmadan okul ortamının daha huzurlu olduğu görüşünü; yöneticiler ise, zilsiz uygulama ile birlikte geç kalma oranlarında üçte iki kadar bir düşme olduğunu ve bu uygulamanın öğrencilere zaman yönetim becerisi kazandırarak gerçek yaşama hazırladıklarını belirtmektedirler ("Silence, not bells", 2016). Bazı okullar zilsiz okul uygulamasını öğrenen özerkliğini sağlamaktan farklı amaçlarla yapmakta ve zil seslerini değiştirerek öğrenci ve öğretmen denetimini sürdürmektedir. Klasik zil ya da farklı melodilerle olsa da pek çok okul ayrı ayrı öğretmen ve öğrenci zilini çalmayı sürdürmektedir.

Geleneksel sınıf ortamlarında uygulanan ve günümüzde hala süre gelen zil uygulamaları, yapılandırmacı yaklaşımı temele almış öğretim programları ile öğrenen özerkliğini geliştirme temelinde ters düşmektedir.

Önceden beri devam eden zil uygulamaları ile, öğrencilerin zil sesini duyduklarında derse girmeleri ya da çıkmaları gerektiği bir dış denetleyen tarafından kendilerine belirtilmiştir. Oysaki yapılandırmacı sınıflarda öğrencilerin, kendi kendilerinin zamanlarını ve davranışlarını yönetme becerisi ile donanarak yetişmeleri amaçlanmıştır. Öğrenciler, gerekse eğitimciler için derse giriş ve derse çıkış zamanını bildiren bu uygulamaların hedeflenen bu özelliklerin gelişimine ket vurduğu varsayılmış, yapılan bu çalışma ile var olan durumu öğrenci ve eğitimci gözünden ortaya koymak istenmiştir.

Bu çalışmanın amacı okullardaki derse giriş ve çıkış rutinlerinden biri olarak kullanılan zil uygulamasının öğrenci ve eğitimciler açısından nasıl değerlendirildiğini ortaya çıkarmak bu şekilde öğrenci ve eğitimciler için zilin nasıl bir işlevinin olduğunu, ne anlama geldiğini, bu konuda görüşlerinin hangi temeller üzerinde şekillendiğini değerlendirmektir.

Bu bağlamda araştırmanın alt problemleri şunlardır:

- Öğrenciler in zil uygulamasına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Eğitimcilerin zil uygulamasına ilişkin görüşleri nelerdir?

Elde edilen verilerin okullardaki zil uygulamasını gözden geçirmek, uygulama hataları ve önerileri konusunda uygulayıcı olan eğitimcileri ve politika yapıcıları düşündürmek açısından önemli olacağı düşünülmektedir.

2. Yöntem

2.1 Araştırma modeli

Bu çalışmada okullardaki zil uygulamalarına ilişkin öğrenci ve eğitimci algılarını hiçbir müdahalede bulunmadan incelemek hedeflendiğinden, bireylerin, grupların ya da fiziksel ortamların özelliklerini tam ve dikkatli bir şekilde tanımlayarak özetleyen betimsel araştırma (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2018) modelinin; öğrenci ve eğitimcilerden görüşmeler yoluyla toplanan nitel verilerle onların zillere ilişkin deneyimlerini ve bunu yorumlayışlarını ortaya koymayı diğer ifadeyle okul zili olgusunu ve etkilerini öğrenci ve eğitimcilerin nasıl anlamlandırdığını belirlemeye çalıştığından (Merriam, 2013) nitel bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız bir olguyu araştırmayı amaçladığından olgubilim çalışması kullanılmaktadır.

2.2 Çalışma Grubu

İlkokuldan-üniversiteye derse giriş-çıkış rutinlerini ve bunlardan önemli biri olan zil uygulamalarını deneyimlemiş ve/veya deneyimlemekte olan öğrencilere ve eğitimcilere ulaşılarak tüm bu kesimlerin görüşlerini daha geniş bir çerçevede betimlemek (Büyüköztürk vd.,2018) amaçlandığından çalışma grubu maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenmiş ve bu gruplar içerisinde araştırmacıların kolayca ulaşabileceği bir örneklemden veriler toplanmıştır. Bu nedenle ikinci örnekleme yöntemi uygun örneklemedir (Büyüköztürk vd., 2018).

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğrenci ve eğitimcilere dair frekans ve yüzdeler

		Kadın		Erkek		
		f	%	f	%	Toplam
Öğrenci	İlkokul	3	6,25	4	8,33	48
	Ortaokul	7	14,5	7	33,6	
	Lise	11	22,9	3	6,25	
	Üniversite	13	27	-	-	
Öğrenci Toplam		34	70,8	14	29,2	
Eğitimci	İlkokul	6	15,4	1	2,5	39
	Ortaokul	3	7,6	-	-	
	Lise	11	28,2	8	20,5	
	Üniversite	6	15,3	4	10,2	
Eğitimci Toplam		26	66,6	13	33,3	

Araştırma verileri 87 kişiyle görüşme yapılarak toplanmıştır. Görüşme yapılan kişilerin 48'i (%55,1) öğrenci, 39'u (%44,8) ise eğitimcidir. Görüşmeye katılan öğrencilerin %70,8'i kadın, %29,2'si erkektir; eğitimcilerin ise %66,6'sı kadın, %33,2'si erkektir. Öğrencilerin %14.5'i ilkokul, %29,2'si ortaokul, %29,2'si lise, %27'si üniversite öğrencisidir. Eğitimcilerin %17,9'u ilkokul, %0,8'i ortaokul, %48,7'si lise, %25,6'sı üniversite düzeyinde görev yapmaktadır.

2.3 Veri toplama aracı

Bu araştırmada veriler öğrenciler ve eğitimciler için ayrı hazırlanmış ancak aynı amaç ve sorulardan oluşan 2 yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır.

Görüşme formları öğretmenlik yapmakta olan aynı zamanda lisansüstü eğitimini sürdüren 8 lisansüstü Eğitim Programları ve Öğretim öğrencisi ve 1 öğretim elemanı işbirliğiyle tartışılarak hazırlanmış, 2 öğretim elemanından uzman görüşü alınmış ve öğrenci ve öğretmen 8'er kişiye uygulanarak denenmiştir. Buna göre 1 soruda değişiklik yapılmış ve son haliyle aşağıdaki sorular yöneltilmiştir.

1. Öğretmen ve öğrencilerin derse giriş zamanını belirten zil vb. uygulamalar için ne düşünüyorsunuz?
2. Öğretmen ve öğrenci zillerinin/derse girişin sırası nasıl olmalıdır? Neden?
3. Zil uygulaması size ne düşündürüyor? Bunun ilettiği mesajlar var mıdır? Açıklar mısınız?

2.4 Verilerin toplanması

Batı Karadeniz'de bir üniversitede Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans programında "Öğrenme Öğretme Süreci" dersine devam eden her biri ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite düzeyinden öğretmen/öğretim görevlisi olan öğrenciler tarafından veriler 20.02.-22.04.2019 tarihleri arasında yüz yüze bireysel görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Bu nedenle geniş bir örnekleme ulaşılmış ve görüşmede cevaplar aynılaşmaya başladığında görüşmeler kesilmiştir.

2.5 Verilerin analizi

Öğrencilerin ve eğitimcilerin okullardaki derse giriş çıkış zilleri vb. uygulamasıyla ilgili görüşlerinin analizinde nitel veri analiz tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır.

Çalışma grubuyla yapılan görüşmelerin deşifre edilmesinin ardından öğrenci ve eğitimci görüşme formları iki gruba ayrılmış ve her biri kendi içinde 1-48 ve 1-39 rakamlarıyla kodlanmıştır. Bu rakamları eğitimciler ve öğrenciler için "E/Ö" harfleri izlemiş; cinsiyete göre "K/E", öğrenim düzeyine göre ilkokul-ortaokul-lise-üniversite için "İ/O/L/Ü" harfleri izlemiş bu şekilde çalışma grubu görüşme formlarında kodlamalar tamamlanmıştır.

Güvenirliği sağlamak üzere araştırmacılar tarafından grup halinde her form okunmuş ve kod-alt tema-tema üzerinde tartışılarak ortak fikirler yansıtılmıştır. Öğrenci ve eğitimci görüşleri frekansları verilerek sıralanmış ve yorumlar birebir alıntılar yapılarak desteklenmiştir.

3. Bulgular ve Yorum

3.1 Okullardaki Zil Uygulamaları Konusunda Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin zil uygulamalarına ilişkin görüşleri içerik analizi ile çözümlendiğinde zil sırası (45), gereklilik (37), zilin verdiği mesajlar (30) ve zil sesi tercihi (14) olmak üzere 4 ana tema belirlenmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin zil uygulamalarına ilişkin görüşleri

Ana Tema	Alt Tema	Kod	F
Zil Sırası (45)	Önce Öğrenci (31)	Öğrencinin Derse Hazırlık Yapması	17
		Öğretmene Saygısızlık-Ayıp olması	5
		Öğretmenin Öğrenciyi Hazır ve Uslu Bulmazsa Kızması	5
		Dersin Öğrenci İçin Yapılması	2
		Düzenin sağlanması	2
	Önce Öğretmen (12)	Öğretmenin Derse Hazırlanması	5
		Sınıf Düzenini Öğretmenin Sağlaması	4
		Öğrencileri Öğretmenin Karşılaması	3
	İkisi Aynı Anda (1)		1
	Sadece Öğrenci Zili (1)		1
Gereklilik (37)	Gerekli (32)	Dış Denetim İhtiyacının olması	19
		Düzeni Sağlaması	13
	Gereksiz (5)	Öğrencilerin Otokontrol Geliştirmesi	3
		İlgi ve Hazırlığı Sağlamaması	2
Zilin Verdiği Mesajlar (30)		Ders Başlıyor Hazır Ol/Dinlenme Bitti	15
		Yaşasın Ders Bitti/Of Ders Başlıyor	5
		Sorumluluk Uyarısı	4
		Yok/Mesaj İletmiyor	2
		Klasik Koşullanma	2
		İdeolojik Algı	1
		Disiplin Var	1
Zil Sesi Tercihi (14)		Sözsüz	6
		Değişen Zil	3
		Olumlu-Eğlenceli Zil	2
		Resmi müzik	1
		Klasik Zil	1
		Fark Etmez	1

Zil sıralaması konusunda öğrencilerin çoğunluğu tarafından (31) "Önce öğrenci" zilinin çalması gerektiği düşünülmektedir. Öğrencilerin bu görüşleri en çok öğrencilerin derse hazırlık yapması (17), öğretmene saygısızlık-ayıp olmaması (5), öğretmenin öğrencileri hazır bulmazsa kızması (5), dersin öğrenci için

yapılması (2) ve düzenin sağlanması (2) kodlarıyla ifade edilebilir. Öğrenci görüşlerinden yapılan bazı alıntılar şöyledir:

'…öğrenciler ders programlarına bakıp kitaplarını ona göre, öğretmen gelmeden önce düzenleyebilirler. (4ÖKİ)'

'Önce öğrenciler gelmeli, önce öğretmen girerse ona ayıp olur. (2ÖEİ)'

'…Öğrenci öğretmenden sonra girerse öğretmene saygısızlık olur. (20ÖKO)'

'…öğretmen kendinden sonra giren öğrencilere kızabilir. (5ÖKİ)'

'…niye kitaplarınız yok masada, niye hazırlıklı değilsiniz, niye yerlerinizde değilsiniz? (21ÖKO)'

'…dersi o dinleyecek çünkü. (17ÖKO)'

'…öğrenciler sonra girse kargaşa olabilir. (29ÖKL)'

Önce öğretmen zilinin çalması görüşünde olan öğrencilerin (12) bu görüşleri öğretmenin derse hazırlanması (5), sınıf düzenini öğretmenin sağlaması (4) ve öğrencileri öğretmenin karşılaması (3) kodlarıyla açıklanabilir. Bu kodları açıklayan bazı öğrenci görüşleri şöyledir:

'…öğretmen öğretecek onun için hazırlık yapmalıdır. (13ÖEO)'

'…başkana gerek olmaz, kavga da olmaz yazdı yazmadı diye. (1ÖEİ)'

'…öğrencileri karşılayarak derse motivasyonlarını artırmalı. (47ÖKÜ)'

Zil sırasıyla ilgili olarak ifade edilen diğer görüşler ise öğretmen ve öğrenci zilinin aynı anda (1) çalması ve sadece öğrenci zilinin çalmasıdır (1). Bu kodları açıklayan öğrenci görüşleri şöyledir:

'…öğrenci karmakarışık girebiliyor, ders bölünüyor … öğretmenin de hazırlık yapması gerekiyor. (8ÖEO)'

'…öğretmen zaten dersini bilir ve gelir. (41ÖKÜ)'

Öğrenci zilinin önce öğrenciler için çalması gerektiğini düşünenlerin görüşleri incelendiğinde bu görüşlerin daha çok geleneksel rol algılarına dayandığı görülmektedir. Bu algılara göre öğrenciler öğretmen için hazır bekler ve bu beklenti karşılanmadığında öğretmen kızar. Öğrenci dinleyici rolündedir, bu nedenle sessizliği gerektiren bir düzen kurulmalıdır. Önce öğretmen zilinin çalması gerektiğini düşünen öğrencilerin görüşlerinin daha eleştirel bir yaklaşımla öğretmen rolünü değerlendiren görüşler olduğu söylenebilir. Öğretmenin öğretim rolünü yerine getirmesi için ders zamanını hazırlığa ayırmaması, öğrencileri motive etmeye kullanması ve sınıf başkanlığı gibi öğretmen-öğrenci arasında oluşan aracı statünün getirdiği kavga ve gerginliklerin azaltılması ile açıklanan görüşlerinin yapılandırmacı öğrenme anlayışıyla daha uyumlu olduğu söylenebilir. Sadece öğrenci zilinin çalması gerektiğini belirten görüşün bunu öğretmenin özdenetim yapabileceğine bağladığı; öğretmen ve öğrencinin aynı anda girmesi gerektiği görüşünün ise her ikisinin de hazırlık ihtiyacı olduğuna ve karmaşanın azalacağı inancına bağladığı söylenebilir.

Öğrencilerin çoğunluğu (32) zilin gerekli olduğunu görüşündedir. Öğrencilerin bu görüşleri dış denetim İhtiyacının olması (19) ve zilin düzeni sağlaması (13) kodlarıyla ifade edilebilir. Öğrenci görüşlerinden bazı alıntılar şöyledir:

'Mantıklı çünkü mesela teneffüs bitti ama çocuklar bilmiyorlar, dışarda dolanırlar…öğrenciler saate bakmadığı için bilemezler (6ÖKİ).'

'…acaba zil olmasa biz kendi kendimizi yönetsek diye zaman zaman düşünüyoruz. Zil olduğunda bizi robotlaştırıyor mu? Zile bağlı mı kalıyoruz diye ama olması gerekiyor. (22ÖKL)'

'…çünkü belli bir düzen olması gerekiyor, kimin önce kimin sonra geleceği belli olmalı. (32ÖKL)'

Zilin gereksiz (5) olduğu yönündeki öğrenci görüşlerinin öğrencilerin otokontrol geliştirmesi (3) ve zilin gerçekte ilgi ve hazırlığı sağlamaması (2) kodlarıyla ifade edilebileceği söylenebilir. Öğrencilerin görüşlerinden bazı alıntılar şöyledir:

'…insanları Pavlov gibi koşullamanın bir mantığı yoktur. Öğrenci dersin başlayacağından sorumlu olmalıdır. (30ÖKL)'

'Öğrenci bitse de gitsek psikolojisine giriyor, derse ilgisi bölünüyor. Süreyi öğretmen, öğrencilerin dikkat ve algısına göre belirlemeli. (37ÖKÜ)'

Zili gerekli gören öğrencilerin bu görüşlerini öğrencilerde dış denetimin varlığına diğer deyişle kendilerini denetleyemeyeceklerine ve zille düzenin sağlanabileceğine dayandırdıkları; zili gereksiz görenlerin ise öğrencilerin otokontrol-iç denetim sağlamalarına ve zilin çalmasıyla öğrencilerin derse hazırlanamadığına ya da zilin dikkat ve algıyla uyumlu olmadığına bağladıkları söylenebilir.

Öğrencilerin (30) zillerin verdiği mesajlara ilişkin görüşlerinin ders başlıyor hazır ol/dinlenme bitti (15), yaşasın ders bitti/of ders başlıyor (5), sorumluluk uyarısı (4), yok/mesaj iletmiyor (2), klasik koşullanma (2), ideolojik algı (1) ve disiplin var(1) kodlarıyla ifade edilebileceği söylenebilir. Öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

'Öğretmen gelecek, dinlenme süresi bitti, çabuk sınıfa gitmek gerekiyor. (39ÖKÜ)'

'…sevdiğim bir derse gireceksem çok mutlu oluyorum…ama sevmediğim derse öff diyorum, keşke zil çalmasaydı diyorum. (6ÖKİ)'

'Sen sorumluluk alamıyorsun, zille yani komutla iş yaparsın, zil olmadan başarı sağlayamazdın. (38ÖKÜ)'

'Yok, mesaj iletmiyor (8ÖKİ)'

'Pavlov'un köpeğini anımsıyorum. (37ÖKÜ)'

'…insanlara yavaştan bir algı sokuyorlar bence… (35ÖEL)'

'…okulda disiplin olduğu mesajını veriyor. (9ÖEO)'

Öğrencilerin zilin verdiği mesajlara ilişkin algılarının incelenmesi sonucu öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun dersin başlangıç/bitiş saatlerini belirten dış uyaran olarak gördükleri ve sorumluluğu dışarıdan hatırlatan, onları şekillendiren bir uyarı düzeni olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Zil sesi tercihi ana teması altındaki öğrenci görüşlerinin; sözsüz (6), değişen zil (3), olumlu eğlenceli zil (2), resmi müzik (1), klasik müzik (1), fark etmez (1) kodları ile ifade edilebileceği tespit edilmiştir. Öğrencilerin bu konudaki görüşlerine ilişkin alıntılardan bazı örnekler şu şekildedir:

'Sürekli aynı zil sesini sevmiyorum, bazen değişebilir. (9ÖEO)'

'Tabi ki eğlenceli olmasını isterim. Marş olmasın öğrenci uyur kalır, herkes marşı kabul etmeyebilir.' (29ÖKL)

'Sözsüz olması gerekir, dinlendirici olmalı ayrıca akılda kalıcı bir şey olmalı. (33ÖEL)'

'Resmi bir müzik olması daha iyi olur. (44ÖKÜ)'

Zil sesi konusunda az sayıda öğrencinin görüş belirttiği, görüş belirten öğrencilerin görüşlerinin ise farklılaştığı ancak çoğunluğun sözsüz müzik olması konusunda yoğunlaştığı söylenebilir.

3.2 Okullardaki Zil Uygulamaları Konusunda Eğitimci Görüşlerine İlişkin **Bulgular**

Eğitimcilerin görüşleri içerik analiziyle çözümlendiğinde bu görüşlerin sırasıyla zil sırası (38), zilin gerekliliği (37), zilin verdiği mesajlar (25) ve zil sesi tercihi (16) ana temalarında toplanabileceği tespit edilmiştir.

Tablo 3. Eğitimcilerin zil uygulamalarına ilişkin görüşleri

Ana tema	Alt tema	Kod	f
Zil sırası 38	**Önce öğrenci 21**	Derse hazırlık	20
		Öğretmene Saygı ve gelenek	1
	Önce öğretmen 5	İç denetime örnek olma	2
		Öğretmen hazırlığının tamamlanması	2
		Öğrencilere güven telkini	1
	Tek zil 11	Eşitlik gereği	6
		Sorumluluk hatırlatma için yeterli	3
		Öğretmenin iç denetimi	2
	Fark etmez 1		1
Zilin gerekliliği 37	**Gerekli 26**	Düzeni sağlama	13
		Dış denetim ihtiyacı	13
	Gereksiz 8	Özdenetim gelişmeli	7
		Baskı yaratma	1
	Diğer 3	Kademeye göre	2
		Nötr	1
Zilin verdiği mesajlar 25		Ders başlıyor/dinlenme bitti	13
		Disiplin/düzen	4
		Mesaj yok/iletmiyor	3
		Uyarıcı-hatırlatıcı	2
		Yaşasın ders bitti!	2
		Kendini Yönetemezsin	1
Zil sesi tercihi 16		Farklı zil sesleri	14
		Klasik zil	1
		Fark etmez.	1

Zil sırası konusunda eğitimcilerin yarıdan fazlasının (21) önce öğrenci zilinin çalması gerektiğini savunduğu görülmektedir. Eğitimcilerin bu görüşleri öğrencilerin derse hazırlık yapması (20) ve öğretmene saygı ve gelenek (1) kodları ile açıklanabilmektedir. Eğitimci görüşlerinden örnek alıntılar şu şekildedir:

'Öğrenciler kendilerine atfedilen zil çalınca derse hazır olmaları gerektiğini anlamalı, diğer türlü dersten zaman kaybına yol açar. (1EKİ)'

'…öğrencinin sınıfa gelişi daha yavaş ve zaman alıcıdır…öğrencinin önce sınıfa girmiş olması dersin kalitesini ve işleniş miktarını artırır. (26EEL)'

'Ben saygı ve geleneksel çerçevede öğrencilerin öğretmenden önce gelip yerlerini almaları taraftarıyım. (22EEL)'

Önce öğretmen zilinin çalmasını tercih eden eğitimcilerin (5) görüşleri, iç denetime örnek olma (2), öğretmen hazırlığının tamamlanması (2), öğrencilere güven telkini (1) kodlarıyla açıklanabilir. Bu konuda eğitimciler görüşlerinden yapılan doğrudan alıntıların bazıları şu şekildedir:

''Öğretmenin onu sınıfta beklediğini bilirse öğrenci, sadece zili duyunca sınıfa koşan kişi olmanın ötesine geçer, bilişsel davranış sergilemeye başlar, süreç içinde iç denetim mekanizması gelişir. (7EKİ)'

'Öğretmenin dersle ilgili hazırlıkları, ders içerisinde yapması bir zaman tuzağıdır. (4EKİ)'

'…öğretmenin sınıfta olması, sanki çocuklar dışarıdan gelir de anne evde olunca kendini bir güven ortamında hisseder ya anne olmadığında çocuk rahatsız olur. Okulun da beraber paylaşılan bir ortam olması için, orada olmalı… (21EKL)'

Tek zil çalmasını tercih eden eğitimcilerin (11) görüşleri eşitlik gereği (6), sorumluluk hatırlatma için yeterli (3), öğretmenin iç denetimi (2) kodlarıyla açıklanabilir. Bu kodlara ilişkin eğitimci görüşlerinden yapılan doğrudan alıntıları bazıları şu şekildedir:

'Zil olmasın diyorum ben, ama bir uygulama olacaksa tek zil olsun, bir ayrım olmasın. Herkes beraber sınıfa girsin ve çıksın. (23EKÜ)'

'Tek bir zil de yeterli olabilir… sonuçta o dersin başladığını işaret ediyor bize. (18EKL)'

'Aslında öğretmen ziline pek gerek yok, öğrenci girdikten sonra öğretmen girmesi gereken zamanı bilir. (6EEİ)'

Zil sırasının fark etmeyeceği görüşünü paylaşan (1) eğitimcinin konuyla ilgili görüşlerini belirttiği doğrudan alıntı aşağıdaki gibidir:

'Ben çok ciddiye almıyorum, önce öğrenci girer sonra öğretmen…önce öğretmen de girebilir, beraber de olabilir. Belki derse başlama vakti uzayabilir ancak dediğim gibi bence fark etmez. (8EKO)'

Zilin gerekliliği konusunda eğitimcilerin büyük çoğunluğunun zilin gerekli olduğu (26) görüşünü paylaştıkları, bu görüşü zil uygulamasını gereksiz (8) görenlerin izlediği, bazı eğitimcilerin de zilin gerekliliğini duruma bağlı (3) olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir.

Zili gerekli gören eğitimcilerin bu görüşlerinin, düzeni sağlama(13) ve dış denetim ihtiyacı (13) ile açıklanabileceği tespit edilmektedir. Öğrencilerin kendilerinin otokontrol geliştirmelerinin mümkün olmadığını düşünen eğitimciler genel olarak zili gerekli buldukları görülmektedir. Zilin gereksiz olduğunu düşünen eğitimciler ise baskı yarattığını ve öğrencilerin öz denetim geliştirmelerinin zil olmadan daha yapılabilir olduğunu savunmuşlardır. Zilin erken eğitim kademelerinde olması gerektiğini düşünen bir grup eğitimci ilerleyen yıllarda öğrencilerin bu denetimi daha kolay geliştirecekleri görüşündedir. Bazı eğitimciler ise bu konuda nötr olduklarını olmasının ya da olmamasının fark etmeyeceğini ifade etmişlerdir.

Eğitimcilerin çoğunluğu (26) zilin gerekli olduğu görüşündedir. Gerekli görenlerin yarısı zili dış denetim ihtiyacı için(13), diğer yarısı ise düzeni sağlamak için (13) gerekli olduğu görüşündedir. Alt temalar bu iki başlıkla oluşturulmuştur. Bu düşüncede olan eğitimcilerden alıntılar aşağıdaki gibidir:

'Zil uygulamaları kaçınılmaz olarak var olması gereken uygulamalardır. Sınıfın ve okulun düzenini sağlamak adına… (3EKİ)'

'Öğrencilerin disipline edilmesi için iyi bir düzenleme olduğunu düşünüyorum. (34EKÜ)'

'…dıştan bir müdahale gerekli, oyuna dalıyorlar. Bu yaşta öz kontrol sağlamaları çok zor… (5EKİ)'

'…öğrencilerin zaman kontrolü, kendi kontrollerini sağlama, derse giriş çıkışlarını kontrol etme gibi becerileri gelişmemiş… (20EKL)'

Zil uygulamasının gereksiz olduğunu düşünen eğitimcilerin (8) görüşleri baskı yaratma ve kendi öz denetimini geliştirme alt temalarında toplanmaktadır. Zilin baskı yarattığı görüşünde olan eğitimciler (1) zil uygulamasının öğrencilerde olumsuz etkileri olduğunu; öğrencilerin kendi öz denetimlerini geliştirmeleri gerektiğini düşünen eğitimciler (7) ise öğrencilerin kendi zaman düzenlemelerini yapmalarının gerekliliği görüşündedirler. Bu görüşlerdeki eğitimcilerden yapılan bazı alıntılar aşağıdaki gibidir:

'Baskı hissettirdiği için olmaması gerektiğini düşünüyorum. (30EKÜ)'

'…Zil olmaması gerektiğini düşünüyorum, bu şekilde çocukların sorumluluk duyguları daha iyi gelişiyor. (23EEL)'

'Herkes sorumluluğunu almalı, öz düzenleme yapabilmeli… (37EKÜ)'

Zil uygulamasının kademeye göre olmasını savunan eğitimciler (2) bunun ilkokul için gerekli olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında zil uygulamasının gerekliliği konusunda nötr düşüncede olan eğitimci (1) görüşü de bulunmaktadır. Bu düşüncede olan eğitimcilerin görüşlerinden alıntılar aşağıdaki gibidir:

'Eğitim öğretimin ilk basamağı olan ilköğretim birimi için gerekli olabilir fakat daha üst kademeler için gereksizdir., üniversitelerdeki gibi mola sistemi uygulanabilir. (4EKİ)'

'İlkokulda gerekli olduğunu düşünüyorum, ortaokul ve lisede çok gerekli değil. (32EKÜ)'

'Bir şey düşünmüyorum. (10EKO)'

Zilin ilettiği mesajlar konusunda fikir belirten eğitimcilerin (25) görüşleri ders başlıyor/dinlenme bitti (13), disiplin/düzen (4), mesaj yok/iletmiyor (3), uyarıcı/hatırlatıcı (2), yaşasın ders bitti (2), kendini yönetemezsin (1) kodlarıyla açıklanabilir. Eğitimcilerin görüşlerinden yapılan alıntılar şu şekildedir:

'…ne zaman derse gireceklerini bilmeleri belirli bir düzenle hareket etmeleri olumlu bir şey… (11EKL)'

'Belirli bir süre ders işlenip ve bu dersten sonra mola anlamına gelen bir çağrıdır. (22EEL)'

'Ders giriş-çıkışını koordine eden mekanizma. (36EEÜ)'

'Öğrencilerin disipline edilmesi için iyi bir düzenleme olduğunu düşünüyorum. (34EKÜ)'

'Uyarıcı ve hatırlatıcı amaçlı bir çalışma olduğunu düşünüyorum. (31EKÜ)'

'Yaşasın ders bitti düşüncesi yaratıyor. (35EKÜ)'

'Kendi zamanını yönetemediği ve komut verilmesi gerektiğini düşünüyorum. (37EEÜ)'

'…Ekstra ilettiği bir mesaj yoktur. (1EKİ)'

Zil sesi tercihi konusunda görüş belirten eğitimcilerin (16) büyük bir çoğunluğu farklı zil sesleri kullanılması (14), klasik zil sesi kullanılması (1) ve fark etmeyeceği (1) kodlarıyla ifade edilmektedir. Eğitimcilerden bu konuda yapılan alıntılar aşağıda verilmiştir:

'…biraz daha canlı ve enerjik bir müziğin olması içeri girerken öğrencileri daha çok enerjiye getirebilir. (12EKL)'

'Çocuk gelişimine ve psikolojisine uygun, olumlu etkisi olacak müzikler seçilmelidir. (35EKÜ)'

'Pozitif etkileyen bir müzik olmalı. (30EKÜ)'

'Her türlü müzik olabilir bence. (17EKL)'

4. Sonuçlar ve Tartışma

Öğrencilerin zil uygulamalarına ilişkin görüşleri sırasıyla zil sırası, gereklilik, zilin verdiği mesajlar ve zil sesi tercihi olmak üzere 4 ana tema altında toplanmaktadır.

Öğrencilerin çoğunluğunun öğretmene saygı ya da öğretmenin kızmaması ve öğrencinin derse hazırlanması gibi geleneksel rol algılarının etkisiyle önce öğrenci zilinin çalması görüşünde oldukları; bunun yaklaşık 1/3 kadarı öğrencinin öğretmenin derse hazırlanması, sınıf düzenini öğretmenin sağlaması ve öğrencileri karşılaması gibi sebeplerle önce öğretmen zilinin çalması görüşünü paylaştıkları, zilin olmaması görüşünü paylaşan öğrencinin bulunmadığı; sadece öğrenci zilinin çalması gerektiğini bir öğrencinin bunu öğretmenin özdenetim yapabileceğine bağladığı görülmüştür. Öğrencinin kendi davranışlarını denetleyebileceği görüşü paylaşılmamıştır. Öğrencilerin çoğunluğu zili dış denetimi sağlamak ve düzeni

sağlamak amacıyla gerekli görmektedir. Çok az öğrenci otokontrollerini geliştirebileceği gerekçesiyle zili gereksiz bulmaktadır.

Öğrencilerin çoğunluğu zillerin dersin başladığı-bittiği mesajını verdiğini; az sayıda öğrenci ise bunun sorumluluk habercisi olduğu, klasik koşullanma sağladığı, disiplin ve ideolojik algı mesajı taşıdığı görüşündedirler.

Öğrencilerin çoğunluğuna göre ziller sözsüz olmalıdır.

Öğrenci görüşlerinin zili bir dış denetleyici olarak gerekli görmesi ve daha önce öğrenci zilinin çalması gerektiği görüşünde yoğunlaşması davranış kontrolünü öğrenciye veren yapılandırmacı anlayıştan oldukça uzak bir algının varlığını göstermektedir. Çok az da olsa öğrencinin davranışının kontrol edilmesini gereksiz bulan öğrencinin olması kısmi olarak öğrenci davranışının kontrolünün kendisine verilmesi yönünde görüşlerin olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin zili bir dış denetim aracı olarak görmekle birlikte kabul ettikleri, az sayıda öğrencinin bunu rahatsız edici bulduğu anlaşılmaktadır.

Eğitimcilerin görüşleri de öğrencilerle aynı temalar altında toplanmaktadır. Bu temalar zil sırası (38), zilin gerekliliği (37), zilin verdiği mesajlar (25) ve zil sesi tercihi (16) temalarıdır.

Eğitimcilerin yarıdan fazlası öğrencilerin derse hazırlık yapmaları ve öğretmene saygı-gelenek gerekçeleriyle önce öğrenci zilinin çalması gerektiğini düşünmektedir. Daha az sayıda tercih edilen önce öğretmen zilinin çalması görüşü ise ise öğretmenin iç denetime örnek olması, hazırlıklarını tamamlamaları ve öğrencilere güven telkini gerekçeleriyle paylaşılmaktadır. Az sayıda öğretmenin geleneksel öğretmen rollerine sorgulayıcı bakışla yaklaştıkları ve yapılandırmacılıktaki öğretmen sorumluluklarının kısmi olarak benimsendiği söylenebilir.

Tek zili tercih eden öğretmenlerin bunu eşitliği vurgulamak için ve iç denetim gereği tercih etmeleri de desteklemektedir. Ancak zil çalmasın diyen öğretmen bulunmamakta ve öğretmen tercihlerinde ve gerekçelerinde öğrencilerin davranışlarını kontrol etmesi gibi gerekçeler paylaşılmamaktadır. Öğretmenlerin çoğunluğu düzeni sağlama ve dış denetim ihtiyacı gerekçesiyle zili gerekli görmekte iken bunun 1/3'ünden az öğretmen öğrencilerin özdenetimlerini sağlamak ve baskı yaratmaması nedeniyle zili gereksiz görmektedir. Eğitimcilerin çoğu zilin dersin başlayıp bittiğini mesajını verdiğini düşünürken çok azı kendini yönetemezsin mesajını verdiğini düşünmektedir.

Öğretmenlerin çoğunluğu farklı zil sesleri kullanılmasını tercih etmektedir.

Zil ile temsil edilen geleneksel eğitimin dış denetim odağının öğretmenler arasında da çoğunlukla kabul gördüğü; öğretmenler arasında az sayıda da olsa zile ve öğretmen öğrenci zilinin ayrı olmasına ve zilin varlığına eleştiri getirenlerin bulunduğu görülmektedir. Araştırma sonunda aşağıdaki öneriler getirilmektedir;

Okullarda zil sesinin değiştirilmesinin değil, öğrencilerin kendi davranışlarının sorumluluğunu almaları amacıyla uyaran olarak zilin kaldırılması, zilsiz okul uygulamalarının denenmesi önerilebilir.

Öğretmenlerin zilsiz okul projelerinde destekleyici ve süreci olumlu yönlendiren kişiler olması için uygulama öncesi ön bilgilendirmeler yapılabilir, eğitimler düzenlenebilir.

Zil uygulamasının olduğu ve olmadığı okullarda öğrencilerin algıları ve davranışları yapılandırmacılığın gereklilikleri bağlamında incelenebilir. Zilsiz okul uygulamalarının öğrencilerin öz denetim ve öz yönetim vb. becerilere etkisi araştırılabilir.

Gözlem tekniğinin kullanıldığı yeni araştırmalar yapılabilir.

Öğrencilerin ve öğretmenlerin eylem araştırması gibi çalışmalarla zilsiz okul süreçlerini nasıl yürütebilecekleri konusunda yeni araştırmalar yapılabilir.

Aynı okulda zil uygulamasının olduğu ve olmadığı dönemi kapsayan ve aradaki farkın izlenebileceği çalışmalar yapılabilir.

Zil uygulamalarının kaldırıldığı okullarda yeni düzene uyumu kolaylaştıran ve zorlaştıran faktörler incelenerek iyi örneklerin paylaşımı sağlanabilir.

Şu anda ülke çapında çeşitli projelerle zilsiz okul uygulamaları yapan okulların, uygulamaya dair öğrenci-öğretmen görüşleri alınabilir.

Kaynakça

Bay, E., Kaya, H. İ., & Gündoğdu, K. (2010). Demokratik yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeği geliştirilmesi. E-Journal of New World Sciences Academy, 5(2), 646-664.

Büyüköztürk, S., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2018). Eğitimde Bilimsel Arastırma Yöntemleri (25. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Castle, K. (2004). The meaning of autonomy in early child-hood teacher education. Journal of Early Childhood Teacher Education, 25(1), 3 -10.

Gagne ve Deci, 2005; Ersoy Kart, M. ve Güldü, Ö. (2008). Özerk benlik yönetimi ölçeği: Uyarlama çalışması. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 41(2), 187-207.

Kesici, A. (2019). Eğitimde Postmodern Durum: Yapılandırmacılık. İnsan&İnsan, 219.

Koç, G. (2006). Yapılandırmacı sınıflarda öğretmen-öğrenen rolleri ve etkileşim sistemi. Eğitim ve Bilim, 31(142), 56-64.

Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber. Nobel.

Oğuz, A. (2013). Öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin geliştirilmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13(4), 2177-2194.

Özmenteş, S. (2008). Çalgı Eğitiminde Öz-düzenlemeli Öğrenme Taktikleri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(16), 157–175

Öztürk, İ. H. (2011). Curriculum reform and teacher autonomy in Turkey: The case of the history teaching. International Journal of Instruction, 4(2), 113-128.

Partnership for 21st Century Learning (2015). P21 Framework Definitions. 21/02/2019 tarihinde http://www.p21.org/our-work/p21-framework adresinden alındı.

Silence, not bells, reigns at more Napa schools. (2016, 19 Eylül). Erişim adresi: https://newtechnetwork.org/resources/silence-not-bells-reigns-napa-schools/

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). 21st Century Skills.: Learning for Life in Our Times. John Wiley & Sons.

Türnüklü, A. (2017). Öğrenciler arasındaki çatışmaların çözümünde problem çözme ve arabuluculuk. Pegem Atıf İndeksi.

Yager, R. E. (1991). The constructivist learning model to-wards real reform in science education. The Science Teacher National Science Teachers Association, 58(6), 52-57.

Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı kuram ve öğretme-öğrenme süreci. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8 (1-2), 68-75.

Yıldırım, M. C., & Dönmez, B. (2008). A Study about the Effects of Constructivist Learning Approach Practices on Classroom Management1. Elementary Education Online, 7(3), 664-679.

Wagner, T. (2008). The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need-and what we can do about it. Basic Books.

Wang, P. (2011). Constructivism and learner autonomy in foreign language teaching and learning: To what extent does theory inform practice. Theory and Practice in Language Studies, 1(3), 273-277.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. Educational Psychologist, 25 (1), 3-7.

How to Improve Pre-Service Teachers' Outcomes of Affective and Cognitive Dimension in A Flipped Science Classroom

David González-Gómez[1], Jin Su Jeong

Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y las Matemáticas, Universidad de Extremadura, Avd. de la Universidad s/n, 10004 Cáceres, Spain

Abstract

This paper presents a flipped instruction methodology to improve pre-service teachers' outcomes of affective and cognitive dimension in a science classroom. Particularly, in this flipped classroom, the roles normally having in the traditional classroom are inverted/flipped. Students will use more time to work with flipped classroom materials, which are more student-centered and collaborative activities to put in practice the scientific contents distributed. The results indicate that students after participated the flipped science classroom improved their affective and cognitive dimension, positive emotion and perception towards science itself and science course. Hence, these results are also proved by statistical approaches that show the number of positive students increased during the whole flipped science classroom.

Keywords:
science education; pre-service teachers; flipped classroom; learning outcome; new teaching technologies

1. Introduction

Poor outcome of affective and cognitive measurement instigates to lose students' learning interest. In these situations, student-centered instruction methodologies are of effective and successful strategies to improve and recover students' interest to science (Aydogan et al., 2015; Jeong et al., 2019). Consequently, it will increase their outcome of affective and cognitive dimension. To find accurate teaching strategies is one of the main challenges and confronts that professors should face when teaching science. Through these strategies, it is able to increase the interest of the students toward scientific contents and subjects (González-Gómez et al., 2016; Isikoglu et al., 2009; Moraros et al., 2015). Also, this methodology advances both the cognitive and affective learning results in science (Jeong et al., 2016; Vázquez & Manassero, 2007). Especially, in this active teaching methodology, it is obligatory more in-class time, which can execute hands-on activities and can let students that pertain the theoretical scientific contents conveyed in the course (González-Gómez et al., 2017; Mohamed et al., 2018).

The flipped-classroom methodology, inverted methodology, is a somewhat new instruction and teaching methodology (Jeong et al., 2018; Tucker, 2012). In a regular flipped-classroom, lectures and classes are proposed to home-based forms of video-lecture resources along with printed deliveries and on-line quizzes and tasks (Munir et al., 2018; Tourón & Santiago, 2015). Thus, more students-centered learning activities will occur in-class time, will create more interactive and cooperative courses, and will address specific certain questions, which can convey just-in-time lectures (Moraros et al., 2015). Also, a flipped-classroom methodology can be deliberated as a combination of both traditional and online education structure by exploiting in- and out-of-class time, which can complete more effective and efficient learning chances and perspectives (Yong, 2002). Consequently, when a flipped-classroom methodology is esteemed, the cognitive and affective dimensions of students ought to be considered in order to entirely fix this somewhat new instruction and teaching methodology.

[1] Corresponding author's address: Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y las Matemáticas, Universidad de Extremadura, Avd. de la Universidad s/n, 10004 Cáceres, Spain
e-mail: dggomez@unex.es

1.1. Purpose of the Study

This paper presents a flipped instruction methodology to advance pre-service teachers' outcomes of affective and cognitive dimension in a science classroom. Particularly, in this flipped classroom, the roles normally having in the traditional classroom are inverted/flipped. Students will use more time to work with flipped classroom materials, which are more student-centered and collaborative activities to put in practice the scientific contents distributed.

2. Materials and Methods

2.1. Sample Description

During two courses of 2014/2015 and 2015/2016, this work was carried out in a general science course for the primary education degree in Spain. With the post-task questionnaires survey, we attained the information and measurement to gauge their affective and cognitive dimensions toward the science course proposed. This work was completed in a general science course with a second year of the Primary Education bachelor degree in the Training Teaching School of the University of Extremadura (Spain) as shown in Table 1.

Table 1. Characteristics and descriptions of the sample partaking in this study.

Characteristics (%)		2014/15 course	2015/16 course
Number		65	88
Sex (%)	Male	61	65
	Female	39	35
Age		21	
GPA (Max. 10)		6.81	6.95
Social Sciences Background (%)		71	63

2.2. Flipped instruction methodology

The flipped-classroom methodology at the beginning of the semester was exhibited to the students together with the class flowchart and scheme containing all the important dates and class activities predetermined. Particularly, with theoretical and laboratory contents, the course has 3 sessions (50 minutes) and 1 session (50 minutes) per week for all three groups, correspondingly. It has total five chapters in the context of the contents and its difficulties. Here, all students participated in the class and lab had utilized a Moodle as university virtual interface that can distribute the contents of the flipped-classroom. As shown in Figure 1, various software tools were engaged for detailing asynchronous and seamless video lectures.

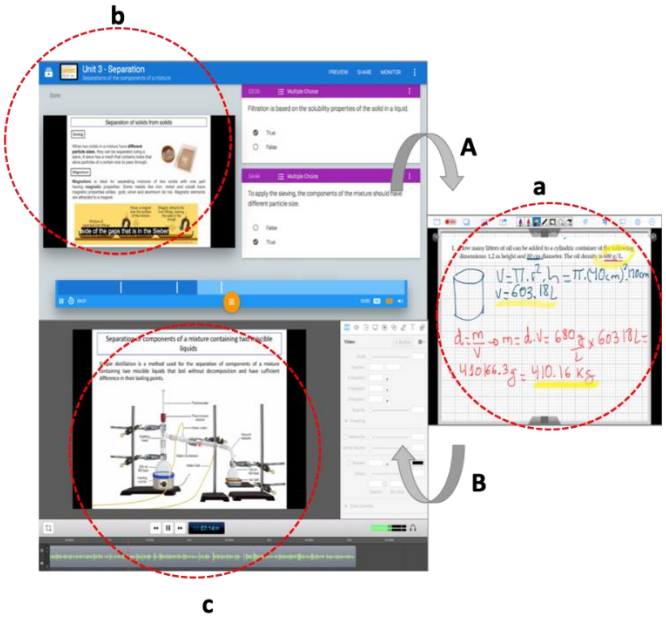


Figure 1. Software tools to be employed for flipped-classroom methodology.

3. Results and Discussion

On the basis of the data from the University, students normally have had some glitches and difficulties to end the subject implied for this study. For instance, students took 2.5 years to complete this course in average. Accordingly, small percentage of students took to pass the course more than 4 years. So, we established students' positive completion percentage in this course with the flipped classroom methodology organized. 2015/2016 course has 57.6% passing rate and 2016/2017 course has 58.6% passing rate, which are an increasing movement associating with the previous years that describes the flipped classroom methodology was over the previous years' passing rate. With plentiful tasks and activities engendered, we also can find out the comparable results that the flipped classroom methodology was over the passing rate of plentiful tasks and activities in previous years.

Besides, in the perception and observation analysis, we can observe that the results exhibited students are leaning to a general positive perception to the flipped classroom methodology utilized. The analyzed results denote that students after partaken the flipped science classroom upgraded their affective and cognitive dimension, positive emotion and perception towards science itself and science course. The mean values of affective and cognitive dimensions, emotions, were delivered and assessed by the whole students based on 0 to 10 scale (see Figure 2). The overall values itemized were very high in positive affective and cognitive dimensions. Among these four positive affective and cognitive dimensions, students articulated the utmost point as fun and enthusiasm and confidence accomplished the lowest point among the positive affective and cognitive dimensions. In the context of the negative four affective and cognitive dimensions, the lower points were constant to them. Boredom was chronicled with the lowest point and concern was acquired as a highest point of amongst the negative affective and cognitive dimensions.

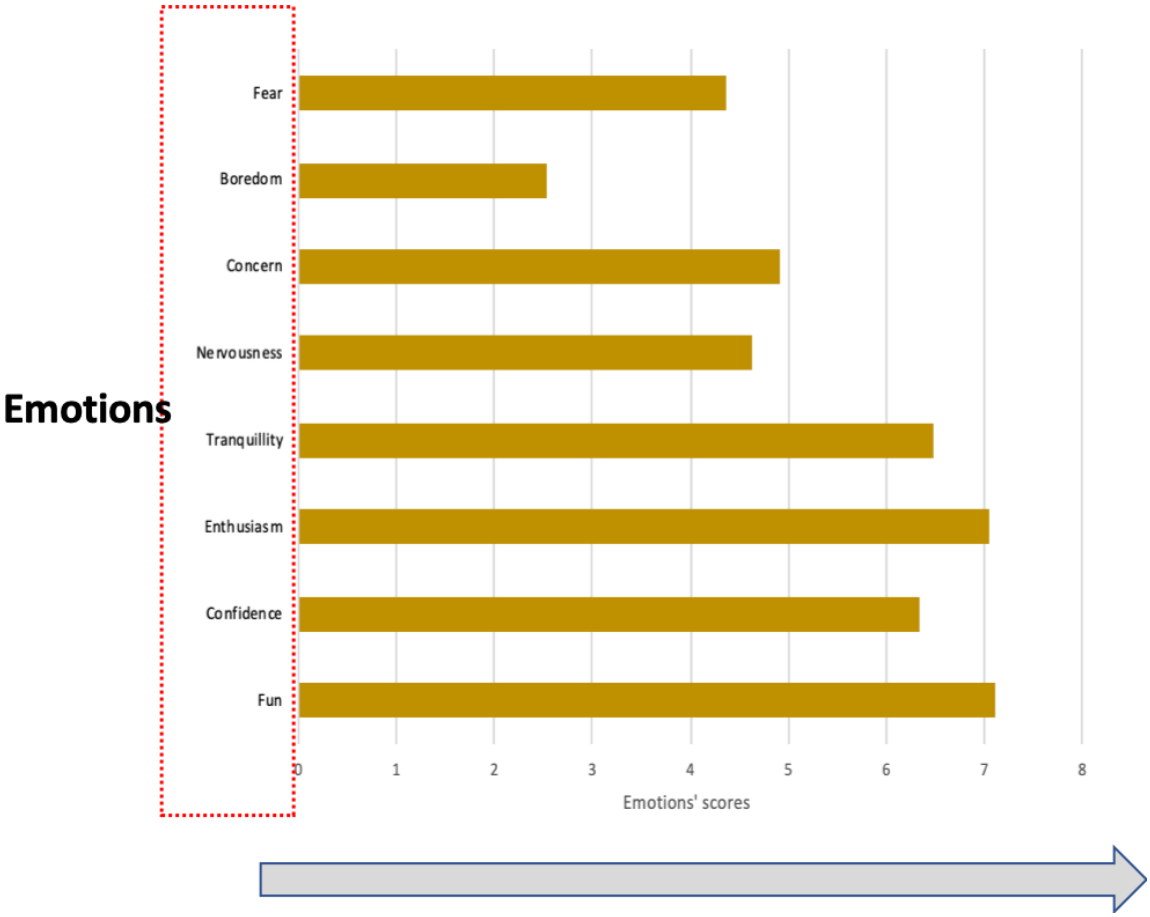


Figure 2. Affective dimensions examination according to 0 to 10 scale of students' answers with eight different affective dimensions.

4. Conclusions

In conclusions, we can articulate the finding exposed that all positive affective and cognitive dimensions had a noteworthy positive correlation and connection among them and the negative affective and cognitive dimensions were positively correlated and connected as well. Hence, these results are also evidenced by statistical approaches

that display the number of positive students increased during the whole flipped science classroom. It will be meaningful to reapply this flipped instruction to similar education environment and condition, and will be interesting to compare the current and existing traditional science instruction methodology.

References

Aydogan, H., Bozkurt, F., & Coskun, H. (2015). An assessment of brain electrical activities of students toward teacher's specific emotions. *International Journal of Social, Behaviors, Educational, Economics, Business and Industrial Engineering*, 9(6), 1977-2000.

González-Gómez, G., Jeong, J. S., Airado Rodríguez, D., & Cañada-Cañada, F. (2016). Performance and perception in the flipped learning model: An initial approach to evaluate the effectiveness of a new teaching methodology in a general science classroom. *Journal of Science Education and Technology*, 25, 450-459.

González-Gómez, D., Jeong, J. S., Cañada-Cañada, F., & Gallego Picó, A. (2017). La enseñanza de contenidos científicos a través de un modelo «Flipped»: Propuesta de instrucción para estudiantes del Grado de Educación Primaria. *Enseñanzade las Ciencias*, 35(2), 71-87.

Isikoglu, N., Basturk, R., & Karaca, F. (2009). Assessing in-service teachers' instructional beliefs about student-centered education: a Turkish perspective. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 350-356.

Jeong, J. S., González-Gómez, D., & Cañada, F. (2016). Students' perceptions and emotions toward learning in a flipped general science classroom. *Journal of Science Education and Technology*, 25(5), 747-758.

Jeong, J. S., González-Gómez, D., & Cañada-Cañada, F. (2018). The study of flipped-classroom for pre-service science teachers. Education Sciences, 8(163), 1-11.

Jeong, J. S., González-Gómez, D., Cañada-Cañada, F., Gallego-Picó, A., & Carlos Bravo, J. (2019). Effects of active learning methodologies on the students' emotions, self-efficacy beliefs and learning outcomes in a science distance learning course. *Journal of Technology and Science Education*, 9(2), 217-227.

Mohamed, H., & Lamina, M. (2018). Implementing flipped classroom that used an intelligent tutoring system into learning process. *Computers & Education*, 124, 62-76.

Moraros, J., Islam, A., Yu, S., Banow, R., & Schindelka, B. (2015). Flipping for success: evaluating the effectiveness of a novel teaching approach in a graduate level setting. *BMC Medical Education*, 1-10.

Munir, M.T., Baroutian, S., Young, B. R., & Carter, S. (2018). Flipped classroom with cooperative learning as a cornerstone. *Education for Chemical Engineers*, 23, 25-33.

Tourón, J., & Santiago, R. (2015). Flipped learning model and the development of talent at school. *Revista de Educación*, 368, 33-65.

Tucker, B. (2012). The Flipped classroom. Online instruction at home frees class for learning. *Education Next*, 12(1), 82-83.

Vázquez, A., & Manassero, M. A. (2007). En defensa de las actitudes y emociones en la educación científica (I): evidencias y argumentos generales. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 4(2), 247-271.

Young, J. R. (200). "Hybrid" teaching seeks to end the divide between traditional and online instruction. *The Chronicle of Higher Education*, 48(28), A33-A34.

Feedback and Adaptive Assignment with Online Formative Assessment Model to Assess Students' Attitude in Flipped Science Education

David González-Gómez[a], Jin Su Jeong

Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y las Matemáticas, Universidad de Extremadura, Avd. de la Universidad s/n, 10004 Cáceres, Spain

Abstract

This paper presents online formative assessment model to assess students' attitude with feedback and adaptive assignment in flipped science education. Together with feedback adaptive assignment of students, online formative assessment model in a randomized experimental condition manages diverse assessments for the whole curriculum course. Sample enrolled into a general science course that they are future primary education teachers. Particularly, it offers various feedbacks from students and instructors, students' adaptive assignments from instructors, attitude survey data and students' log file to the model. The analyzed results indicate positive attitude of students that is also related the frequency of the model proposed: students are using more the model and they have higher positive attitude to science course and science itself.

Keywords:
online formative assessment; science education; new teaching technologies; pre-service teachers; flipped course

1. Introduction

Digital and online learning models and interfaces are perceived as a favorable way to offer various benefits in practical and empirical situations. They also disclose positive effects of their result and outcome and attitude evidenced by a meta-analysis (Asarta & Schmidt, 2017; González-Gómez et al., 2015). The effective digital and online teaching instrument and device as an active learning methodology has the impact on teaching and learning progressions and advances students' outcome and attitude in classrooms (González-Gómez et al., 2017; Jeong et al., 2017). The application of online based learning interfaces for formative assessment can be valuable for students with individualized devices who can exercise with assignments adapted (Jeong et al., 2017; Maier, 2016). Online formative assessment model in different teaching domains including science education are reaching an increasing attention. This model acknowledges science students to be more tangled in practical and operational conditions and to complete a better learning attitude (Jeong et al., 2016; Young, 2002).

To elucidate and interpret whether and how a digital and online formative assessment model can contribute to the quality of teaching and learning is required in science education, which is still a confront due to little research on the effects of more complex diagnostic assessments (González-Gomez et al., 2016). Also, its effectiveness and value will vary to the implementation level in the science classroom (Shirley et al., 2011). However, these interfaces in the regular curriculum commonly are not united, which instigated not drawing strong conclusions for the interfaces' involvement to teaching and learning in actual settings of classrooms. So, it is fundamental to mark and study what extent such interfaces will be effect and how they can be correctly executed (Jeong et al., 2018; So, 2016).

1.1. Purpose of the Study

[1] Corresponding author's address: Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y las Matemáticas, Universidad de Extremadura, Avd. de la Universidad s/n, 10004 Cáceres, Spain
e-mail: dggomez@unex.es

This paper presents online formative assessment model to assess students' attitude with feedback and adaptive assignment in flipped science education. The objective of study is to validate the consequences of the online formative assessment model on students' outcome and attitude toward science in sophomore students' classroom. With a randomized experimental background, the proposed study was managed with the model together with assorted assessments, while students partook for the whole curriculum course from 2014 to 2018. Particularly, sample for this study was with pre-service elementary school teachers in a general science course of Spain. Data consisted of students' pre- and post-test outcome data, students' pre- and post-test attitude survey and participation log files along with various feedback to professors and students and adaptive assignments.

2. Materials and Methods

2.1. Sample Description

311 students contributed for this study in a general science course for a sophomore of the primary education bachelor degree in Spain (see Table 1). Principally, they did not have any knowledges with an online formative assessment model and interface. Herein, the randomization was not based on any criteria prejudiced. No constrains were imposed, and the students unreservedly choose whether they wanted to contribute in the study or not.

Table 1. Characteristics and descriptions of the sample partaking in this study.

Characteristics (%)		2014/15 course	2015/16 course	2016/17 course	2017/18 course
Number		92	81	57	70
Sex (%)	Male	55.4	56.8	35.1	28.6
	Female	44.6	43.2	64.9	71.4
Age		19.8	21.7	19.9	20.1
GPA (Max. 10)		5.87	6.1	7.8	7.5

2.2. Online Formative Assessment Model

The online model expended for performing and presenting the formative assessment was the online formative assessment model comparable with previously existing models. With this model, students can complete and finish assignments on their own electronic devices based on the same instruction contents in a regular curriculum. It designates the online formative assessment model's environments for students and professors with various functions they can use it for the whole curriculum course, assignments window with different lessons, observatory desk, feedback from professor and feedback to professor. Specifically, it deals various feedback from students and instructors, students' adaptive assignments from instructors, attitude survey data and students' log file to the model.

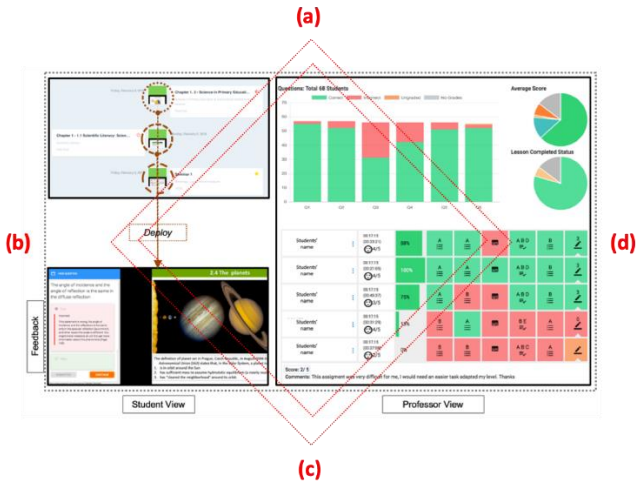


Figure 1. Description with various windows of online formative assessment model.

2.3. Data Collection and Analysis

Data gathered with three different types of instruments of students' pre- and post-test outcome data, students' pre- and post-test attitude survey and participation log files. To quantity the students' outcome, quizzes, numerical exercises and essays along with adaptive assignments were utilized for the course articulated on 0 to 10 scale. A survey for students was employed to gauge their science attitude before and after using the online formative assessment model. The survey employed in this study was adapted from previous researches with twenty questionnaires. Questionnaires were measured on a five-point Likert scale. With students' participation log files, we measured students' utilization strength with the online formative assessment model.

3. Results and Discussion

The analyzed results denote positive attitude of students that is also connected the frequency of the model anticipated: Students are exercising more the model and they have higher positive attitude to science course and science itself. The results of students' outcome after using the online formative assessment model at the beginning and at the end of the course were gauged by means of different gadgets along with the course and disclosed noteworthy positive in them. The class appraisals incorporate the average grade of the assignments doing by students were increased along with in the class-time, which were quite homogenous in all four courses. Also, feedback to students with adaptive assignments was fundamental features that concluded to provide to effects on outcome. Hence, we can conclude that the results are expressive that can overcome our existing science education (teaching/learning) problems.

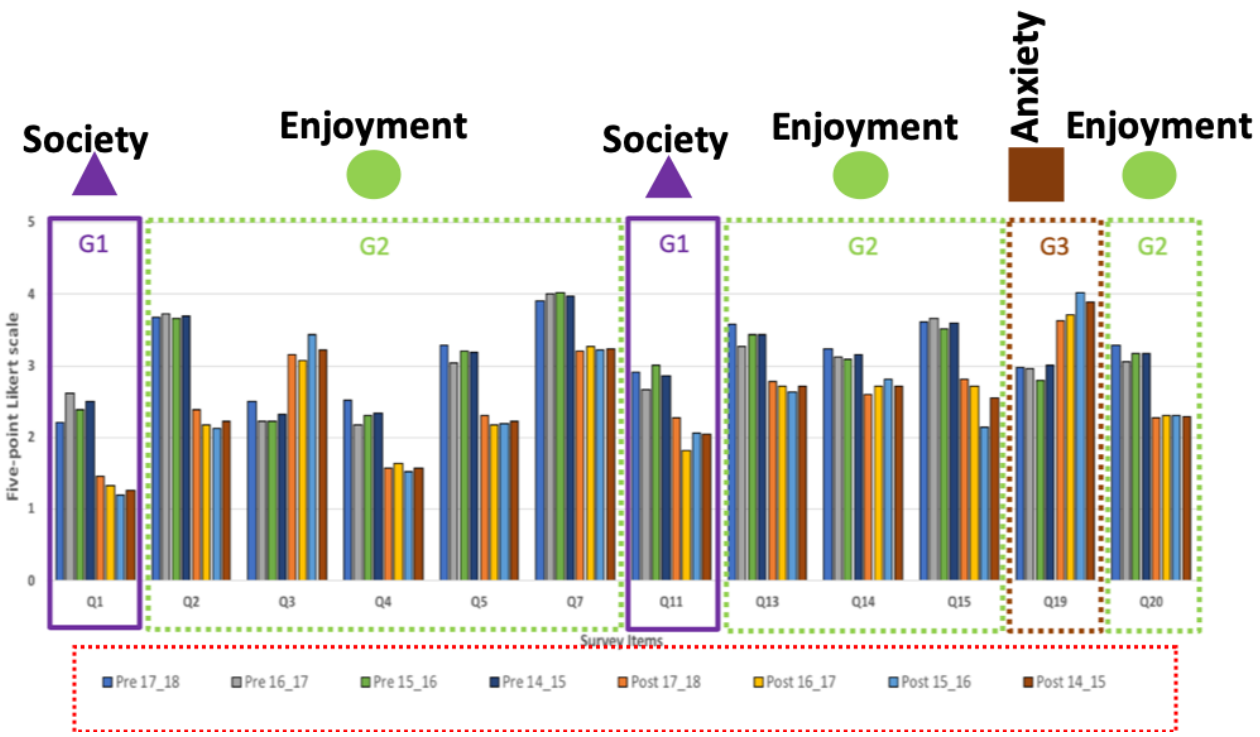


Figure 2. Students' attitude analysis on the basis of survey questionnaires (G1: society, G2: enjoyment and G3: anxiety).

4. Conclusions

The main outcomes of this study endorse that the online formative assessment model can have a positive effect on student outcome and attitude of science education. Also, the study results expose that the online formative assessment model is even more effective if students and professors use the model to a greater magnitude and scope. In the case of students, with more their concentrated use, they attained and conquered the greater level on science outcome and attitude. Therefore, we determined that the results acquired will meaningfully specify to overcome current traditional science learning problems.

References

Asarta, C. J., & Schmidt, J. R. (2017). Comparing student performance in blended and traditional courses: Does prior academic achievement matter?. *Internet and Higher Education*, 32, 29-38.

González-Gómez, D., Airado Rodríguez, D., Cañada-Cañada, F., & Jeong, J. S. (2015). A comprehensive application to assist in acid−base titration self-learning: An approach for high school and undergraduate students. *Journal of Chemical Education*, 92, 855-863.

González-Gómez, G., Jeong, J. S., Airado Rodríguez, D., & Cañada-Cañada, F. (2016). Performance and perception in the flipped learning model: An initial approach to evaluate the effectiveness of a new teaching methodology in a general science classroom. *Journal of Science Education and Technology*, 25, 450-459.

González-Gómez, D., Jeong, J. S., Cañada-Cañada, F., & Gallego Picó, A. (2017). La enseñanza de contenidos científicos a través de un modelo «Flipped»: Propuesta de instrucción para estudiantes del Grado de Educación Primaria. *Enseñanzade las Ciencias*, 35(2), 71-87.

Jeong, J. S., González-Gómez, D., & Cañada, F. (2016). Students' perceptions and emotions toward learning in a flipped general science classroom. *Journal of Science Education and Technology*, 25(5), 747-758.

Jeong, J. S., Ramírez-Gómez, Á., & González-Gómez, D. (2017). A web-based scaffolding-learning tool for design students' sustainable spatial planning. *Architectural Engineering and Design Management*, 13(4), 262-277.

Jeong, J. S., González-Gómez, D., & Cañada-Cañada, F. (2018). The study of flipped-classroom for pre-service science teachers. *Education Sciences*, 8(163), 1-11.

Maier, U., Wolf, N., & Randler, C. (2016). Effects of a computer-assisted formative assessment intervention based on multiple-tier diagnostic items and different feedback types. *Computers & Education*, 95, 85-98.

Shirley, M. L., Irving, K. E., Sanalan, V. A., Pape, S. J., & Owens, D. T. (2011). The practicality of implementing connected classroom technology in secondary mathematics and science classrooms. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9(2), 459-481.

So, S. (2016). Mobile instant messaging support for teaching and learning in higher education. *Internet and Higher Education*, 31, 32-42.

Young, J.R. (2002). "Hybrid" teaching seeks to end the divide between traditional and online instruction. *The Chronicle of Higher Education*, 48(28), A33-A34.

Yaşam Temelli Öğrenme Yaklaşımının 6.Sınıf Öğrencilerin Fen Öğrenimine Yönelik Motivasyonuna Etkisi[1]

Zeynep Büyük Kuloğlu [a], Murat Genç[b]

[a] Düzce Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilimleri Enstitüsü, Düzce
[b] Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Düzce

Öz

Fen bilimleri soyut ve daha fazla zihinsel düşünmeyi gerektiren birçok temel kavram içermektedir. Ortaokul düzeyinde bazı fen kavramlarının temelleri atılmakta ve Fen Bilimleri öğretim programında yer alan fen konuları, daha ileri düzeydeki fen konuları için bir alt yapı oluşturmaktadır. Bu yüzden, etkili bir fen öğretimi için bu kavramların ilk ve ortaöğretim sürecinde doğru olarak öğrenilmesi son derece önemlidir. Bunun için öğrencilerin öğrenmelerinin üst düzeyde olmasına izin veren öğrenme yöntemlerinin kullanılması tavsiye edilmektedir. Yaşam temelli öğrenme öğrencilerin anlamlı öğrenmelerine destek olan bir yaklaşımdır. Yaşam temelli öğretimin amacı, öğrencilere bilimsel kavramları bağlamlar ve günlük yaşamdan seçilmiş olaylar ile ortaya koymaktır. Bununla birlikte öğrencilerin gerçek yaşam konuları ile fen bilimleri konuları arasındaki ilişkinin farkına varması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda fen bilimleri derslerinin yaşamla ilişkilendirmesinin akılda kalıcılık üzerine etkisi tartışılmaktadır. Yaşam temelli öğrenme öğrenciler konuları günlük yaşamdaki olaylarla ilişkilendirmelerini sağlanır. Bu araştırmanın amacı, yaşam temelli öğretiminin ortaokul 6.sınıf öğrencilerinin Fen Bilimleri dersindeki motivasyonlarına etkini araştırmaktır. Yaşam temelli öğretim öğrencilerin derslerde öğrendikleri konuları günlük yaşamdaki olaylarla ilişkilendirmelerini sağlar. Öğrenciler etrafında gerçekleşen olayların Fen Bilimlerinin bir parçası olduğunu algılamasını sağlar. Yaparak yaşayarak edindiği bilgileri günlük hayatla ilişkilerini fark etmesine yardımcı olur. Ayrıca öğrencilerin yaşam temelli öğretiminde kullanılan dikkat çekici hikâyeler sayesinde öğrencinin motivasyonu artar. Araştırmada yarı deneysel çalışma yapılmıştır. Deney grubunda yaşam temelli öğretim REACT modeli kullanılarak "maddenin tanecikli yapısı " ünitesi 4 hafta boyunca işlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin konulara karşı motivasyonlarını belirlemek amacı ile motivasyon ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda yaşam temelli öğretim yapılan deney grubunda motivasyonun arttığı gözlemlenmiştir.

Anahtar kelimeler:
fen bilimleri eğitimi, yaşam-temelli öğrenme, maddenin tanecikli yapısı

1.Giriş

Fen eğitiminde, öğrencilerin araştıran, sorgulayan, yorumlayan bilimsel metotları irdeleyen bireyler yetiştirmek hedeflenir. Bu amaçla öğrencilerin kavramları ezberlemek yerine yaşamına entegre etmesi amaçlanır. Yaşam temelli öğrenme 1980 lerin başlarında İngiltere de York Üniversitesi 'nde bir grup eğitimci tarafından ortaya atılmıştır. Bu öğretimin asıl amacı öğrencilerin karşılaştıkları problemi gerçek yaşamla ilişkilendirmektir. Yaşam temelli öğrenme (YTÖ) öğrenciden öğrenmeyi öğrenmesine ve düşünce becerisinin gelişmesini bekler. Bu amaçla eğitimde yeni arayışlar sonucunda bilgiyi ne kadar kazandıklarının belirlenmesinin yanında bilgileri günlük yaşamda kullanabilecekleri olanağı sağlar (Tatar & Kuru, 2006) . Bu görüşü benimseyen öğrenciler bilgiyi kullanma becerisini ve bilgiye ulaşma yolarını imkân verir. Bu bağlamda, 2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında, araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımına içermektedir. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında öğrenme ve öğretme kuram ve uygulamaları açısından bütüncül bir bakış açısı benimsemektedir. Fen Bilimlerinin doğasını fen teknoloji

[1] Sorumlu Yazar Adresi: Düzce Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilimleri Enstitüsü, Düzce
e-posta: zeynep0490@gmail.com
Düzce Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı Fen Bilimleri Eğitiminde hazırlanmış yüksek lisans tezinin bir bölümüdür.

toplum ve çevre arasında etkileşimli ilişkiyi kavratmaya yöneliktir. Öğrencilerin, öğrenme sürecine aktif katılımının sağlandığı bilgiyi kendi zihninde yapılandırmaya olanak tanıyan araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme stratejisi benimsenmiştir (MEB, 2013). Günümüzde öğretim fazla bilginin öğrenciye yüklenmesi ve öğrenci bu bilgiler arası bağlantı kuramamasından problemle karşı karşıya kalır. Bu problemi ortadan kaldırmak için son yıllarda eğitim yaklaşımları öğrenci yaparak yaşayarak bilginin yapılanması sağlayan yaşam temelli öğrenme yaklaşımına ışık tutmuştur (Gilbert & Procter, 2006).

Yaşam temelli öğrenme de öğrenciler Fen Bilimleri dersinde öğrenirken neden öğrenmesi gerektiğini ve bilgiyi nerede kullanacağına ışık tutar. Günlük hayatta yaşamdaki olayları yaşamla ilişkilendirdikçe daha kalıcı olduğunu belirlenmektedir (Coştu, Ayas, & Ünal, 2007) . Bu bağlamda öğrenciler problemlerle yüzleşir ve çözüm yolları bulur. Çözümlerle ilgili bir takım yollar geliştirir(Sadi & Oğuz, 2014). Öğrenciler öğrendikleri konuyu niçin öğrenmeleri gerektiğini, öğrendiklerinde neler kazanacaklarını bildikleri zaman öğrenecekleri konuya karşı ilgileri artacağından o konuyu öğrenme düzeylerinde de artış görülecektir. (Korsacılar&Çalışkan, 2015). Yaşam temelli öğretim kaynakları yaparak yaşayarak çözümüne dayalı durum çalışmaları olarak açılanır. (Acar, & Yaman, 2011)Buna göre öğrenciler açık uçlu problemleri çözmeye uğraşırken beceri geliştirmeyi, düşünme yöntemini, çalışma ve iletişimini geliştirir(Kutu & Sözbilir, 2011). Günlük yaşamdan alınan bağlam, problem halinde öğrenci ile yüzleştirilir ve öğrencinin bunu çözmesi beklenir. Günlük hayattaki bağlamla ilgi ve merakı artmış olan öğrenci bu süreçte problemi nasıl çözeceği ile ilgili bir takım yollar geliştirir (Demircioglu, 2018).

Yaşam temelli öğrenme ile öğrencilerin işlenen derslerin ilgi çekici ve kalıcı öğrenme gerçekleştiğini görülmüştür (Özay Köse & Çam Tosun, 2011). Öğretmenlerin yaşam temelli öğrenme yaklaşımını daha etkin kullanmanın öğrencilerin konularda ilgisi etkisi fazladır (Ayvaci, 2010). Öğrenme sırasında bilgiye nasıl ulaşacağını, bunları nasıl kullanacağını ve nasıl analiz edeceğini ve değerlendireceğini deneyimlerle öğrenmeye çalışır. Bu şekilde üst bilişsel yetenekleri gelişmiş olan öğrenciler bağımsız birer öğrenici olmaya adım atarlar ve böylelikle de kendi kendine sorgulayan ve öğrenen bireyler yetişmiş olmaktadır.

1.1. Problem Cümlesi

Yaşam temelli öğretime uygun ders işlendiğinde 6.sınıf öğrencilerinin ile kontrol grubundaki mevcut öğretimle işlenen dersin işlendiği 6.sınıf öğrencilerinin uygulamalarından önceki "Maddenin tanecikli yapısı " ünitesi ile ilgili akademik başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yaşam temelli öğretime uygun ders işlendiğinde 6.sınıf öğrencilerinin ile kontrol grubundaki mevcut öğretimle işlenen dersin işlendiği 6.sınıf öğrencilerinin uygulamalarından sonraki " maddenin tanecikli yapısı " ünitesi ile ilgili başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yaşam temelli öğretime uygun ders işlendiğinde 6.sınıf öğrencilerinin uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında öğrencilerin Fen bilimleri yönelik motivasyonları arasında anlamlı fark var mıdır?

Mevcut öğretim programı doğrultusunda ders işlendiğinde 6.sınıf öğrencilerinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası öğrencilerin Fen bilimleri yönelik motivasyonları arasında anlamlı fark var mıdır?

Yaşam temelli öğretime uygun işlenen ders de 6.sınıf öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrasında Fen bilimleri öğretimine yönelik motivasyon alt boyutları açısından aldıkları puanlarda istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Mevcut öğretim programı doğrultusunda ders işlendiğinde 6.sınıf öğrencilerinin uygulama öncesi ve uygulama sonrasında öğrencilerin Fen Bilimleri yönelik motivasyon alt boyutları açısından aldıkları puanlar da istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

2.Yöntem

Bu çalışma 6.sınıf öğrencilerinin maddenin tanecikli yapısı konusunda yaşam temelli yaklaşımı ile hazırlanan ders planı doğrultusunda öğrencilerin başarı ve motivasyonlarına etkisi araştırılmıştır.

2.1.Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada araştırmanın problem ilişkin deney ve kontrol grubu olacak şekilde sınıflar seçilmiştir. Araştırmada REACT modeline uygun hazırlanan ders planı deney ve kontrol gruplarında başarına ve motivasyonuna etkisi araştırılmıştır. Çalışmada yaşam temelli öğrenmede madde ve ısı ünitesinde kullanılan etkiyi saptamak amaçlı ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır.

Bu araştırma konu ile ilgili 6.sınıf öğrencilerinin konuya yönelik anlama düzeylerini belirlemek için çoktan seçmeli sorulardan oluşan test geliştirilmiştir. Öğrencilerin uygulama ile Fen e yönelik ilgi ve isteklerini belirlemek için motivasyon anketi uygulanmıştır.

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Düzce il merkezine bulunan Ortaokullarda öğretim gören 6.sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Üç farklı okulda üç ayrı öğretmenin yaptığı uygulamalar yapılmıştır. Araştırma 2015-2016 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde uygulanmıştır. 6. Sınıf öğrencilerine uygulanan bu çalışmada; yarı deneysel ön test-son test kontrol gruplu araştırma deseni kullanılmıştır. Deney grubunda 32 kız öğrenci, 15 erkek öğrenci olmak üzere 47 öğrenci yer almaktadır. Kontrol grubunda ise 10 kız 14 erkek öğrenci olmak üzere 24 öğrenci bulunmaktadır. Deney grubunda, yıllık planda 4 hafta ders saati süresi belirlenen "maddenin tanecikli yapısı" ünitesi yaşam temelli öğretimle desteklenmiş derslerle işlenmiştir. Diğer yanda kontrol grubuna ise aynı ünite, aynı sürede mevcut öğretim programına uygun şekilde hazırlanan derslerle işlenmiştir. Araştırmanın izinlerinin alınması ile öntest başarı testi ve fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği kullanılmıştır. Yaşam temelli öğrenmenin motivasyona etkisinin belirlenmesi için her iki gruba da ön test-son test olarak "Fen Öğrenimine Yönelik Motivasyon Ölçeği" uygulanmıştır. Elde edilecek verilerde gruplar arasında anlamlı farkın olup olmadığının belirlenmesi için istatistiksel analiz yapılmıştır. Öğrencilerin başarı ve motivasyonlarını belirmek için uygulama sonrası başarı testi ve motivasyon testi tekrar uygulandı.

2.3.Veri Toplama Aracı

Çalışma grubu yaşam temelli öğretim yaklaşımının amacına uygun olarak konular yaşamdan seçilen örnekler deneysel teknikler yoluyla sunulmuştur."maddenin tanecikli yapısı " ile gerçek yaşamda arasında ilişki kurmaları amaçlanmıştır. Toplam 4 haftalık yaşam temelli öğretim uygulamazı sürecinde, öğrencilere hafta 4 saat olmak üzere toplam 16 ders saatinde uygulama yapılmıştır. Diğer grupta ise öğretmenin rehberliğinde düz anlatım, soru cevap gibi yöntemler kullanılmıştır. Öğretmen sınıfta bilgiyi aktaran tek otorite olarak aktif iken öğrenciler dinleyen görevindedir. Deney grubunda olduğu gibi bu uygulama da 4 hafta uygulanıp her hafta 4 ders saatinde toplam 16 ders saati uygulama yapılacaktır.

3. Bulgular

6.sınıf Fen Bilimleri dersinde yaşam temelli öğrenme yaklaşımına göre uygulanmış öğrenme sürecinde öğrencilerin akademik başarıları ve fen öğretimine yönelik motivasyon ölçeğinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo.1.Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin başarı ön testi puanları arasındaki t-test

Test	Grup	N	$\bar{X}$	S	Df	t	p
Ön	Deney	47	10,28	2,780	69	0,676	0,502
Test	Kontrol	24	9,75	3,674			

Tablo.1.'e göre deney grubundaki öğrencilerin başarı testinde ön test puan ortalamaları 10,280 ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamaları 9,75 'dır. Ön test puanları karşılaştırmak için uygulanan ilişkisiz grup t testi sonuçlarına göre p değerinin 0,05'den büyük olduğu görülmüştür (p=0,502). Buna göre kontrol grubu ve deney grubun başarı testleri ön testleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Bu durumda deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında uygulama öncesinde fark olmadığı bulunmuştur.

Tablo.2.Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin başarı son testi puanları arasındaki t-test

Test	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Ön	Deney	47	17,09	5,571	69	1,667	0,092
Test	Kontrol	24	14,63	6,035			

Tablo.2.'e göre deney grubundaki öğrencilerin başarı testi son test puan ortalamaları 17,09 ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları 14,63 'dır. Ön test puanları karşılaştırmak için uygulanan ilişkisiz grup t testi sonuçlarına göre p değerinin 0,05'den büyük olduğu görülmüştür (p=0,092). Buna göre kontrol grubu ve deney grubun başarı testi ön testleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı

görülmektedir. Bu durumda deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında uygulama öncesinde fark olmadığı bulunmuştur.

Tablo.3. Deney grubu öğrencilerinin başarı ön testi ve son test puanları arasındaki t-testi

Grup		N	X̄	S	Sd	t	P
Deney	Ön Test	47	10,28	2,780	46	8,322	0.000
Deney	Son Test	47	17,09	5,571			

Tablo.3. deki verilere bakıldığında öğrencilerin akademik başarı testlerinde ön test ve son test Puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Yaşam temelli öğrenme modelinin uygulama sonrasında öğrencilerin başarıları artmıştır.

Tablo.4. *Kontrol grubu öğrencilerinin başarı ön testi ve son test puanları arasındaki t-testi*

Grup		N	X̄	S	Sd	t	P
Kontrol	Ön Test	24	9,75	3,674	23	4,397	0.000
Kontrol	Son Test	24	14,63	6,035			

Tablo.4. deki verilere bakıldığında öğrencilerin akademik başarı testlerinde ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Mevcut öğretim programına uygun plan doğrultusunda yapılan uygulama sonrasında öğrencilerin başarıları artmıştır.

Tablo.5. *Kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin motivasyon ölçeği ön test –son test puanlarının bağımsız gruplar için t-testi ile karşılaştırılması*

Grup		N	X̄	S	Sd	t	P
Deney	Ön test	47	133,55	11,14	69	1,23	0,22
Kontrol	Ön test	24	129,96	12,61			
Deney	Son test	47	141,36	9,73	69	5,64	0,00
Kontrol	Son test	24	122,46	18,60			

Tablo.5.'den de anlaşılabileceği gibi, çalışmanın başında araştırmaya katılan deney ve kontrol grupları öğrencilerinin fen öğrenme motivasyon düzeyleri, betimsel istatistik ve t-testi değerlerine göre ön test puanları açısından anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($t=1.23$; $p>0.05$). Diğer bir deyişle, deney ve kontrol grubu öğrencileri fen öğrenme motivasyonları puanları açısından araştırmanın başında denktir. Araştırmaya katılan deney ve kontrol grupları öğrencilerinin fen öğrenme motivasyon düzeyleri, betimsel istatistik ve t-testi değerlerine göre son test puanları açısından anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($t= 5.64$, $p<0.05$).

Tablo.6. Deney kontrol gruplarındaki öğrencilerin motivasyon ölçeğinde cinsiyete bağlı ön test alt boyutları t –testi ile karşılaştırma

	Gruplar	N	x̄	S	Sd	T	P
Özyeterlilik	Kız	42	27,86	4,437	69	1,338	0,185
	Erkek	29	26,24	5,730			
Aktif Öğrenme Stratejileri	Kız	42	25,98	2,824	69	2,190	0,032
	Erkek	29	24,17	4,124			
Fen Öğrenmenin Değeri	Kız	42	22,24	2,093	69	1,173	0,245
	Erkek	29	21,52	3,089			
Performans Amacı	Kız	42	9,86	2,719	69	1,102	0,274
	Erkek	29	10,62	3,075			
Başarı Amacı	Kız	42	22,07	2,226	69	1,378	0,173
	Erkek	29	24,83	2,563			
Öğrenme Ortamındaki Özendiricilik	Kız	42	24,83	3,342	69	1,205	0,232
	Erkek	29	25,86	3,805			
Toplam	Kız	42	133,62	9,823	69	1,113	0,270
	Erkek	29	130,48	13,943			

Tablo.6. da görüldüğü üzere yaşam temelli öğrenme yaklaşımına uygun hazırlanmış ders planlarının uygulandığı deney ve kontrol gruplarındaki cinsiyete bağlı motivasyonlarına bakıldığında kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Ön test puanları karşılaştırmak için uygulanan ilişkisiz grup t testi sonuçlarına göre p değerinin 0,05'den büyük olduğu görülmüştür (t=1,113,

p=0,270). Buna göre kontrol ön test uygulanan kız öğrenci ve erkek öğrenci arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo.7. Deney kontrol gruplarındaki öğrencilerin motivasyon ölçeğinde cinsiyete bağlı son test alt boyutları t –testi ile karşılaştırma

	Gruplar	N	$\bar{x}$	S	Sd	T	P
Özyeterlilik	Kız	42	29,86	3,948	69	2,286	0,025
	Erkek	29	27,34	5,314			
Aktif Öğrenme Stratejileri	Kız	42	26,60	3,269	69	1,261	0,212
	Erkek	29	25,38	4,865			
Fen Öğrenmenin Değeri	Kız	42	22,81	2,298	69	2,450	0,017
	Erkek	29	20,66	4,995			
Performans Amacı	Kız	42	8,90	2,928	69	2,112	0,038
	Erkek	29	10,48	3,323			
Başarı Amacı	Kız	42	23,14	2,728	69	0,166	0,869
	Erkek	29	23,24	2,012			
Öğrenme Ortamındaki Özendiricilik	Kız	42	25,98	3,382	69	1,302	0,197
	Erkek	29	24,52	6,027			
Toplam	Kız	42	137,29	12,553	69	1,476	0,144
	Erkek	29	131,62	19,800			

Tablo.7. de görüldüğü üzere yaşam temelli öğrenme yaklaşımına uygun hazırlanmış ders planlarının uygulandığı deney ve kontrol gruplarındaki cinsiyete bağlı son testlerinde motivasyonlarına bakıldığında kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Ön test puanları karşılaştırmak için uygulanan ilişkisiz grup t testi sonuçlarına göre p değerinin 0,05'den büyük olduğu görülmüştür (t=1,476, p=0,144). Buna göre kontrol ön test uygulanan kız öğrenci ve erkek öğrenci arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

4.Sonuç

Bu çalışmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Fen öğretimi motivasyon ölçeği son test puanları incelendiğinde deney grubu lehine gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Yaşam temelli yaklaşımla öğretim öğrencilerin akademik başarısı üzerinde ön test ve son test puanları incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir.

Araştırmamızda yaşam temelli öğrenme yaklaşımı uygulanan deney grubu ile mevcut öğretim programı uygulanan kontrol grubunda Fen Bilimleri dersi "maddenin tanecikli yapısı " konusunda öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Ancak deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama sonrasında Fen Bilimlerine Yönelik motivasyonlarının arıttığı tespit edildi.

Yaşam temelli öğrenme yaklaşımda günlük hayattan alınan ilişkiler ve öğrencileri aktif kılınması öğrencilerin başarı üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır (Özay Köse ve Çam Tosun, 2010 s.9). Ayrıca yaşam temelli öğrenme konu hakkında öğrenmeye karşı isteklerini artırdı. Yaşam temelli öğrenmelerin bu yaklaşımı derslerde ilgi çekici hale getirdiğimizde kalıcı öğrenme sağlanarak motivasyonlarının arttığını sonucuna varılmıştır. Literatürde de benzer şekilde Ayvacı (2010) ve Acar ve Yaman (2010) öğrencilerin yaşam temelli öğrenme yaklaşımı kullanılarak işlenen derslerin ilgi çekici ve kalıcı öğrenme gerçekleştiğini görülmüştür.

Literatür de yapılan çalışmalar incelendiğinde yaşam temelli öğrenme yaklaşımı başarı ve motivasyon olumlu sonuçlar çıktığı ifade edilmiştir. Ancak bizim çalışmamızda öğrencilerin akademik başarıları deney ve kontrol grubu arasında son testlerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bunun sebeplerinden çalışmamız sadece bir konu üzerinden incelendiğinden kısa sürede belirgin ölçüde değişmemiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerimizin uygulama sonrasında derse karşı motivasyonlarının arttığı görülmüştür. Yurt dışında yaşama temelli öğrenme yaklaşımlarının uygulamaları uzun süreyi kapsadığından olumlu sonuçlar ortaya çıkmıştır. Fen Bilimlerinde ders kitaplarında yer alan etkinlikler çoğu zaman öğretmenler tarafından ihmal edilmektedir. Ancak yaşam temelli öğretim modelinde konuya ilişkin bağlamlar öğrencilerinin etkin katılımını sağlar. Nitekim Ramsden (1992) de yapmış olduğu yaşam temelli öğrenmenin öğrencilerin ilgisini çektiğini belirtmiştir. Fen derslerinin günlük hayatla ilişkilendirme yapıldığında etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çekeceğini belirtmiştir.

Bennet ve Lubben (2006) yapılan çalışmasında yaşam temelli öğrenme yaklaşım modeli öğrencilerin akademik başarı ve motivasyonları ve akılda tutma becerilerini geliştirdiği ortaya koymuştur. Ancak Ünal (2008) yaptığı çalışmada yaşam temelli öğrenme modeli öğrencilerin akademik başarılarını ön test son test sonuçlarında anlamlı farklılık olmadığını göstermiştir. Yaptığı çalışmalar sadece bir konu üzerine olduğundan öğrencilerin ders ilgilerinin farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Ancak bu süreç içinde öğrencilerin motivasyonlarını anlamlı farklılık gösterdiğini desteklemiştir. Bu çalışmada aynı şekilde öğrencilerin akademik başarılarının sonuçları arasında anlamlı farklılık yok iken, Fen Bilimlerine yönelik motivasyonlarını destekleyen sonuçlar çıkmıştır.

Yaşam temelli öğrenme yaklaşımındaki kullanılan bağlamlar öğrencilerin derslerde ilgisi çekmektedir. Ayrıca öğrencilerdeki zihinsel şemaların oluşması ve bilgiyi transfer etmektedir. Bu yaklaşım uygulamamızda olduğu gibi tüm müfredat programına uygulanması öğrenciler üzerinde başarının artmasına da sebep olacaktır.

Yaşam temelli öğrenme yaklaşımına uygun kullanılan ders planları öğrencilerin fen dersi ve günlük yaşam konuları arasında ilişkileri görmemizi sağlar. Bu yaklaşımda öğrencilerin öz yeterlilik destekleyen sonuç ortaya çıkarmıştır. Yaşam temelli yaklaşım öğretiminin dersi kolaylaştırdığı eğitim kalitesini artırdığını derslere ilgi çekici hale getirdiğini ve motivasyonu artırdığını görülmektedir.

Sonuç olarak bu araştırma yaşam temelli öğrenme yaklaşımı REACT modelinin öğrencilerin fene yönelik motivasyonları üzerinde istatiksel olarak etkili olduğuna, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde istatiksel olarak etkili olmadığına sonucuna varıldı. Öğrencilerin günlük hayatla ilişkilendirilen kavramların güdülenme düzeyleri daha etkili olduğu görülmüştür. Yaşam temelli öğrenme ile derse ilginin arttığı gözlemlenmiştir (Can, 2016).Yaşama temelli öğretim yaklaşımı uzun süreli uygulanması öğrencilerdeki etkisini olumlu etkilemektedir. Ayrıca zamanla öğrencilerle derse karşı ilgi arttığından daha olumlu sonuçlar çıkmaktadır (Akpınar, 2012).

5.Öneriler

Yaşam temelli yaklaşım öğrenme öğrencinin aktif olduğu bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım da öğrencilere fen bilimlerine akademik başarı yanında derse yönelik tutumlarına etki araştırılabilir.

Çalışmamızdaki veriler üç haftalık süreci öğrencilerin akademik başarıları anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir. Daha uzun süreli olarak bu yaklaşımın derslerde uygulanmamasının öğrencilerin akademik başarıları arsındaki farklılıklar gözlemlenebilir. Bu doğrultuda geniş zamanı kapsayan yaşam temelli öğrenme yaklaşımına uygun ders planları uygulanabilir. Daha uzun süreli uygulanması öğrencilerin başarı ve derse karşı tutumlarına olan etkileri araştırılabilir.

Yaşam temelli öğrenme yaklaşımının orta ve yüksek öğretime yönelik uygulamalarının da öğrencilerinin akademik başarı ve fene yönelik motivasyonlarının etkisine araştırılabilir.

Yaşam temelli öğrenme yaklaşımına okullardaki uygulanmasına uygun etkinlikler, ders kitapları, çeşitli materyaller, yaşantıya bağlamlar oluşturulacak çeşitli deney malzeme ve materyalleri hazırlanabilir. Kavramların bağlamlar yardımıyla ders verimliliğin artmasına ve derslerin eğlenceli hale gelmesine göz önünde bulundurulur.

Kaynakça

Acar, B. & Yaman, M. (2011). Bağlam temelli öğrenmenin öğrencilerin ilgi ve bilgi düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 1-10.

Akpınar M., Bağlam Temelli Yaklaşımla Yapılan Fizik Eğitiminde Kavramsal Değişim Metinlerinin Öğrenci Erişisine Etkisi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2011, 317132.

Ayvaci, H. Ş. (2010). Fizik öğretmenlerinin bağlam temelli yaklaşım hakkındaki görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42–51.

Bennett J., Lubben F., Context-Based Chemistry: The Salters Approach, *International Journal of Science Education*, 2006, **28**(9), 999-1015.

Can, H. (2016). *Yaşam temelli ısı ve sıcaklık konusu öğretiminin sekizinci sınıf öğrencilerinin kavramsal anlamalarına etkisi*.Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Coştu, B., Ayas, A., & Ünal, S. (2007). Kavram Yanilgilari Ve Olası Nedenleri: Kaynama Kavrami. *Kastamonu Education Journal*, *15*(1), 123–136.

Demircioğlu, H., 2008. Sınıf Öğretmeni Adaylarına Yönelik Maddenin Halleri Konusuyla İlgili Bağlam Temelli Materyal Geliştirilmesi ve Etkililiğinin Araştırılması. Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Demircioglu, H. (2018). *The Effect of Storylines Embedded within Context Based Learning App roach on Grade 10 Students ' Achievement of Mixtures Unit*. *9*, 127–133.

Gilbert, P., & Procter, S. (2006). Self-Criticism : Overview and Pilot Study of a Group Therapy Approach. *Clinical Psychology*, *379*, 353–379.

Korsacılar S., Çalışkan S., Yaşam Temelli Öğretim ve Öğrenme İstasyonları Yönteminin 9. sınıf Fizik Ders Başarısı ve Kalıcılığa Etkileri, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2015, **11**(2), 385-403

Kutu, H., & Sözbilir, M. (2011). Yaşam Temelli ARCS Öğretim Modeliyle 9 . Sınıf Kimya Dersi " Hayatımızda Kimya " Ünitesinin Öğretimi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30*(1), 29–62.

Özay Köse, E., & Çam Tosun, F. (2011). Yaşam temelli öğrenmenin sinir sistemi konusunda öğrenci başarilarina etkileri. *Journal of Turkish Science Education*, *8*(2), 91–106.

Ramsden, J. M., 1997. How does a context-based approach ınfluence understanding of key chemical ıdeas at 16 International Journal of Science Education, 19 (6), 697-710.

Sadİ, S., & Oğuz, Y. (2014). Yaşam Temelli Öğrenme Yaklaşımına (YTÖY) Göre Elektrik , Madde Ve Isı Konularının İşlenmesinin Öğrenci Başarısına Etkisi. *e – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1(3), Aralık 2014 1, 41–49.*

Ünal, H., 2008. İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersinin Yasam Temelli Yaklaşıma Uygun Olarak Yürütülmesinin "Madde-Isı" Konusunun Öğrenilmesine Etkilerinin Araştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Tatar, N., & Kuru, M. (2006). Fen eğitiminde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının akademik başarıya etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *31*, 147–158.

Sigortacılık Sektöründeki Dijitalleşme Süreci ve Sigortacılık Eğitimine Yansıması

Feride Hayırsever Baştürk[a,1]

[a]*Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Uygulamalı Bilimler Fakültesi Bankacılık ve Finans Bölümü, Bilecik, Türkiye*

Öz

Bu çalışmada pedagojik formasyon eğitimi alan matematik öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme bilgilerinin Bilişim teknolojilerinde yaşanan hızlı gelişmelere bağlı olarak en çok etkilenmesi beklenen sektör finans sektörü olmaktadır. Bankacılık uygulamalarının geleceğinin çok farklı olacağı düşünülürken sigorta sektörünün de bu gelişim ve değişimden nasıl etkileneceği önem kazanmaktadır. Sigorta şirketlerinin bu değişim sürecine nasıl uyum sağlayacağı, teknolojik altyapısı olan ürünlerin yeni poliçelerde nasıl yer alacağı sektörü yakından ilgilendiren konulardan biridir. Teknolojideki değişime bağlı olarak yaşanması olası yeni risklerin ortaya çıkması, yani siber risklerin incelenmesi gerekmektedir. Bu çalışma kapsamında yaşanan bu teknolojik değişimler sırasında sigorta sektörünün içinde bulunduğu koşullar, teknolojik ürünleri kullanabilme olanağı, planlanan veya uygulanan stratejiler ele alınmıştır. Sonuç olarak sektörde gerek poliçe yazımı gerekse hasar tespit işlemleri sırasında teknolojik değişimlerin olacağı gözlemlenmiştir. Bu süreçlerin sigortacılık eğitimine ve istihdam yapısına yansımaları da farklı olacaktır.

Anahtar kelimeler:
sigorta sektörü; bilişim teknolojileri; siber riskler; sigortacılık eğitimi

1. Giriş

Bilişim teknolojilerinde son yıllarda çok hızlı bir gelişme ve değişim söz konusudur. Finansal kurumlar bu süreçten çok etkilenmekte, kısa ve uzun vadeli planlama faaliyetleri bu değişimler çerçevesinde yeniden şekillenmektedir. Yeni teknolojik gelişmeler verilerin daha hızlı ve ayrıntılı hale gelmesine, veri toplama şeklinin değişmesine neden olmaktadır. Sigortacılık sektörü de bu değişimlerden hızlı ve kapsamlı bir şekilde etkilenmektedir. Sigortacılık özellikle geleceğe yönelik tahminlerin kullanıldığı, olası risk hesaplamalarının yapıldığı bir sektördür. Gerek kişilerin yaşam koşullarındaki değişimler gerekse ortaya çıkan yeni ihtiyaçlar sigortacılık ürünlerini etkilerken, var olan ürünlerin bu ihtiyaçları karşılayacak şekilde genişletilmesi veya yeni ürünlerin geliştirilmesi gündeme gelecektir. Teknolojik değişimlere bağlı olarak geliştirilen yeni ürünler ile riskler azaltılmaya çalışılırken, yeni risklerin de ortaya çıkmasına neden olunmakta ve bu yeni risklerin farkında olunması gerekmektedir. Ortaya çıkan yeni veri kaynakları ve daha hızlı kullanılabilen analiz yöntemleri sigortacılık sektörünün poliçe yazım sırasında sigortalının özelliklerini bilmesini ve buna göre risk grupları oluşturmasını desteklemektedir.

Bu çalışma kapsamında ilk olarak; bilişim teknolojilerinde yaşanan gelişmelerin sigortacılık sektöründeki yansımaları ele alınmıştır. Buna göre; özellikle poliçe yazımı, hasar tespiti veya olası sahte hasarların ortaya çıkarılması sırasında sigortalı hakkında daha fazla bilgi sahibi olabilmek, son derece önemlidir. Yeni teknolojik ürünler bu bilgileri toplama ve değerlendirme süreçlerine katkı sağlamaktadır. İkinci olarak, sigortacılık sektöründeki istihdam yapısı incelenmiş ve sigortacılık alanında önlisans /lisans

[1]Sorumlu yazar.
e-mail: feride.basturk@bilecik.edu.tr

eğitim veren bölümlerin bu istihdam içindeki payı ifade edilmiştir. Sigortacılık alanında eğitim almış kişilerin oranının diğer bölüm mezunlarına göre daha az olması, teknolojik olarak ilerleyen ve değişen koşulların bu dağılımları nasıl etkileyeceği önümüzdeki yıllar için soru işaretleri yaratmaktadır.

Yaşanan değişimler bilişim teknolojilerinin sektör içinde daha fazla kullanımını gerektirmekte ve sigortacılık eğitim alacak olan kişilerin de bu alanda bilgi sahibi olması beklenmektedir. Gerek ders içerikleri hazırlanması sırasında, gerekse yeni ders eklenmesi veya değişimleri takip eden kişilerin öğrenciler ile buluşturulması son derece önemli hale gelmiştir. Bu kapsamda sonuç bölümünde ise genel yorumlar ve öneriler yer almaktadır.

2. Bilişim Teknolojilerinde Yaşanan Gelişmelerin Sigortacılık Sektöründeki Yansımaları

2.1. Finans Sektöründe Teknoloji Kullanımı

FinTech - "Finans" ve "Teknoloji" kelimelerinin bir arada kullanılması ile oluşmakta ve finansal hizmetler sektöründe teknolojinin kullanılması olarak ifade edilmektedir. (Sun 2017:6) Terim en genel tanımıyla, finansal hizmetlerin daha iyi, daha hızlı, daha kolay hale gelmesi için teknolojinin kullanılması anlamına gelir (Deloitte, 2017), (TCMB, 2016:8), (Anıl, 2018:43). Ayrıca aşağıda yer alan açıklamaları da kapsamaktadır.

- Öncelikle yazılım aracılığıyla yeni ve yenilikçi ürün ve hizmetlerin tanıtılması
- Finansal hizmetler sunmak için yazılım ile teknoloji arasındaki kesişimin açıklanması
- Geleneksel finansal hizmetler bağlamında uygulanan teknik yeniliği
- Mevcut finansal hizmetler pazarında oluşan "yıkıcı yenilikçi" finansal hizmet/ürün tekliflerini kapsayabilir. (Sun 2017:6)

Finans sektörü mobil cüzdanlar, ödeme uygulamaları, varlık ve emeklilik planlaması yapan otomatik danışmanlık ve çevrimiçi transfer platformları gibi birçok yenilik ile gittikçe dijitalleşmektedir. Finansal teknoloji alanıyla ile ilgili duyulan birçok teknolojik yenilik ve ürünü aslında dört temele dayandırmak mümkündür. Bu temeller Tablo:1'de özetlenmiştir (Anıl,2018:44).

Tablo 1. Finans alanında kullanılan temel teknolojiler

Temeller	**Yenilikler**
Yapay Zeka ve Büyük Veri Dağıtık Hesaplama	Makine Öğrenimi Robotik Süreç Otomasyonu Kestirimsel Çözümleme Dağıtık Kayıt Blok zinciri
Şifreleme	Akıllı Sözleşme Biyometri
Mobil İnternet Erişimi	API Nesnelerin İnterneti Dijital Cüzdan Bulut Teknolojisi Yapay Zeka

Kaynak: IMF ve TSPB, www.tspb.org.tr, Anıl, 2018:44

- **Yapay zekâ,** makinelerin normalde insan zihni gerektiren görsel algı, ses tanımlama, karar verme gibi yeteneklere sahip olması ve karmaşık problemleri çözebilmesi anlamına gelir.
- Daha iyi karar vermeye yardımcı olacak modelleri oluşturmak için, devasa veri setlerinin toplanıp ilişkili bölümlerin kümelendirilerek değerlendirilmesini sağlayan süreçlere **büyük veri analizi** denmektedir.
- **Robotik süreç otomasyonu**, sürekli ve manuel olarak yapılan işlerin, yazılımlar sayesinde otomasyona bağlanması sürecine denir.
- **Dağıtık hesaplama**, birbirlerine bağlı birden çok bilgisayarın tek bir sistem gibi hareket ederek aynı problem üzerinde çalışması anlamına gelir.

- **Dağıtık defter,** tüm verilerin erişilebilir ve kopyalanabilir olduğu, verilerin ağlar arası düzenli eşlendiği, merkezi olmayan bir veri tabanıdır.
- Günümüzde kripto para birimlerinin kullandığı **dağıtık kayıt sistemi** teknolojisinin adı blok zinciri (**blockchain)**'dir.
- **Şifrebilim veya kriptoloji,** bir iletinin sadece iletilecek olan kişi veya kişilerce çözülmesini sağlayacak şekilde şifrelenerek başkalarına okunmaz hale getirilmesidir.
- **Akıllı sözleşme**, sözleşme önkoşullarının uygulanıp uygulanmadığını kontrol eden ve koşullar yerine getirildiğinde sözleşmeyi gerçekleştiren bir protokoldür.
- **Biyometrik doğrulama,** fiziksel (parmak izi, retina, yüz gibi) ve davranışsal (ses, yazı, yürüme şekli gibi) özelliklerden kişinin kim olduğunun tespit edilmesidir.
- **Nesnelerin interneti,** nesneler arasında dünya çapında bir ağ içerisinde yer alan nesnelerin belirli protokoller sayesinde birbiriyle iletişim içinde olmaları olarak tanımlanmaktadır.
- **Uygulama programlama arayüzleri** ya da İngilizce kısaltmasıyla API'ler (Application Programming Interface), bir uygulamanın sahip olduğu bilgi ve kaynaklara, işlevlere ve ürettiği çıktılara başka bir uygulamanın ulaşabilmesini sağlayan arayüzdür. Kısaca bilgi ve yeteneklerin uygulamalar arasında paylaşılabilmesini sağlayan köprüdür.
- **Dijital cüzdan,** hem kredi kartı hem banka kartı yerine geçen, dijital ortamda bulunan bir cüzdandır. Kripto paraların saklanabilmesi için dijital cüzdan şarttır.
- Verilerin kurulum ihtiyacı olmaksızın çevrimiçi saklanması teknolojisine **bulut teknolojisi denir.** Bulut sistemleri, web protokollerini kullanır ve kullanıcı-sunucu temelli bir tabanda işlem gerçekleştirir. (Anıl, 2018:44-48). (www.tspb.org.tr)

FinTech nedeniyle ortaya çıkan gelişmeler: Teknoloji (sosyal ağlar, büyük veri), Uygun yasal düzenleme ortamı, Demografik özelliklerin önemi (özellikle Y kuşağı) ve Bankacılık sektörüne ucuz bankacılık çözümleri sunan mobil finansal hizmetlerdir. (Sun, 2017:7)

Ülkemizde de uzun zamandır konuşulan, ancak vizyon, stratejiler ve aksiyon planları konusunda tam netlik kazandırılamayan Finansal Teknolojiler konusu, 2017 yılı Aralık ayı içinde, 11. Kalkınma Planının (2019–2023) hazırlanması aşamasında geniş bir katılımla İstanbul'da gerçekleştirilmiş ve çalışma sonucunda Finansal Hizmetlerin Geliştirilmesi Özel İhtisas Komisyonu Taslak Raporu ortaya çıkmıştır. Bu raporda yer alan en önemli nokta, Finansal Teknolojiler alanının, Finansal Hizmetler Sektörü içerisinde değerlendirilmeye başlanması (daha önce Finansal Hizmetler Sektörü tanımlanırken böyle bir alan tanımlı değildir), ikincisi ise, FinTech ekosisteminin geliştirilmesi yönünde politika önerilerinin ve eylem planlarının oluşturulmasıdır (11. Kalkınma Planı, 2017), (www.fintechistanbul.org).

Türkiye'de FinTech ekosisteminin büyüdüğü ve bu alandaki yatırımların arttığı görülebilir. Ülkedeki güçlü finans sektörü ve bankacılık sistemi, İstanbul Finans Merkezi olma vizyonu ve bu çerçevede yürütülen çalışmalar ve bankaların FinTech startup'larına olan olumlu ve destekleyici tavrı beklenen ve yaşanacak olan bu büyümede çok önemli rol oynayacaktır. Bulut tabanlı temassız ödemeler, lokasyon bazlı ödemeler, giyilebilir teknolojiler ve nesnelerin interneti kavramlarının geleceğin dünyasında daha sık yer alacağı da bilinmektedir. Bu da FinTech'in önemini ve ekosistemin genişliğini önümüzdeki yıllarda birkaç kat daha artıracaktır. Bu olumlu tablo değerlendirildiğinde, Türkiye'deki FinTech sektörünün yılda ortalama %14 oranında bir büyüme oranıyla gelişeceği ve yakın gelecekte jeopolitik avantajını da kullanarak, bölgesel bir finansal teknolojiler merkezi haline dönüşeceğini öngörmek mümkündür (Deloitte, 2017). Ayrıca FinTech içinde sigorta, borçlanma, ödemeler, tasarruf ve finansal danışmanlık olarak beş odak alanının bulunduğu, FinTech için lider teknolojilerin ise yapay zeka, büyük veri, mobil, kriptografi ve dağıtık işlemler olduğu, zamanla işin merkezinde ise mobil teknolojilerin bulunduğu vurgulanmıştır (11. Kalkınma Planı, 2017), (www.fintechistanbul.org).

2.2. Sigorta Sektöründe Teknoloji Kullanımı

Sigortacılık sektöründe fark yaratabilmek ve sektörü ileri seviyelere taşımak için sektörün teknoloji ile bütünleşerek müşterilerine daha inovatif çözümler sunması gerekli hale gelmiştir. Sektörün bu ihtiyaçlarına karşılık olarak 2015 yılında FinTech'in giderek büyümesi ve alt kırılımlara ayrılması ile InsurTech kavramı ortaya çıkmıştır. FinTech altında konumlanan Sigorta Teknolojileri (InsurTech) teknolojik bir yaklaşım ile sigortacılık sektörüne çözümler üretmek üzerine kurulu bir alandır. Sigortacılık ve sigortacılar (sigorta

şirketleri, acenteler, brokerlar, bankalar) ve sigortalıların hayatlarını kolaylaştıracak, risklerini minimize edecek tüm inovatif teknolojilerin geliştirilmesine destek sağlayan, sınırsız fırsatlara sahip bir sistemdir.

InsurTech, sigortacılık sektöründeki uygulamaları açısından sınırsız imkanlar sağlayabilir. Örneğin bugün arabanız için almış olduğunuz bir kasko poliçesi çok temel kriterlere göre hesaplanmaktadır. Arabanızın yaşı, sizin yaşınız, kazasızlık durumunuz ve geçmişiniz, yaşadığınız il ve mesleğiniz sigorta poliçesinin fiyatında etkili olur. Fakat aracınızı ortalama kullanma hızınız, bozuk yollara girip çıkma yüzdeniz, hatalı park etme ve hatalı dönüş yüzdeleriniz, dönüşlerde sinyal verip vermediğiniz gibi binlerce kriter sayesinde sigorta poliçeniz çok daha düşük veya yüksek olabilir. Tam da bu noktada InsurTech çözümleri nesnelerin interneti gibi gelişen kavramlar ile bir araya gelerek muhteşem çözümleri, sigortalılar için sigorta poliçelerini daha cazip kılacak şekilde kullanılabilir(Sun 2017:20-21).

Dünyada teknolojinin gelişmesiyle, yeryüzündeki tüm sektörler değişim geçirmekte ve sigorta sektörü de genelde yenilikleri geç benimsemektedir. Ancak, pazarda bu evrimin yoğun şekilde talep görmesi üzerine, yeni InsurTech'ler ortaya çıkmakta ve dijital sigortacılık adımları atılmaktadır (Mete, 2018). Sigorta alanının genel olarak, bankacılık sektöründen daha da fazla gelişmesi uzun zaman almıştır. InsurTech'in büyümesi ve benimsenmesi FinTech'in diğer alanlarından biraz daha yavaş olmaktadır. Bununla birlikte sektöre yapılan yatırımlar hızlı bir şekilde değişmektedir. FinTech Global'in 2018 yılı verilerine göre InsurTech şirketlerine yapılan toplam yatırım miktarı 2017 yılında 1,6 milyar Avro'dan 3,1 milyar Avro'ya çıkarak yaklaşık yüzde 92 artmıştır.(Perks, 2019) Sigortacılığın geldiği bu son sistemde amaç sigortalının ihtiyaçlarını karşılayacak, risklerini kapatacak nitelikte eksiksiz olarak sigorta hizmetlerinin sunulmasıdır. Sektörün büyümesi ve gelişmesi için sigorta şirketleri artık yenilikçi, inovatif ve eksiksiz hizmet sunmak zorundadırlar. İşine önem veren, hizmeti nasıl sunacağını iyi bilen yenilikçi girişimciler, işlerini InsurTech ile doğru modelledikleri takdirde sigorta sektörünün gelişmesinde büyük faydalar sağlayabilir, global arenada ilgi odağı olabilirler ve şirket değerlerini milyonlara hatta milyar dolara yükseltebilirler. (Acer, 2017)

Özellikle nesnelerin interneti, makinelerin öğrenimi ve büyük veri alanında yaşanan gelişmeler sektörü yakından etkilerken, sigorta şirketleri veya sektörün üst kuruluşları yeni yapılanmalar içine girmektedir. Sigortalı olmak isteyenlerin şirketlerle iletişim şekli değişmekte internet üzerinden yapılan işlemlerin oranı artmaktadır. InsurTech start-upları sadece kullanıcı dostu bir yaklaşım sergilemekle kalmayıp aynı zamanda sigorta müşterisiyle yakın bir ilişki kurarak; risk önleme, uyarma, yönlendirme gibi hizmetlerle hem sigorta şirketlerinin uğradıkları zararların önüne geçilmesini sağlayacak hem de müşterinin her açıdan korunduğu bir hizmet sunulmuş olacaktır. Geliştirilen start-up'lar kaza, sağlık, yangın gibi alanlarda akıllı cihazlar yoluyla oluşabilecek riskleri tespit ederek kontrol altına alıp, sıfıra indirme hedefindedirler. (Acer, 2017)

Sektörde InsurTech'in yapılanması yeni bir aşamaya girerken, sigorta sektörü büyük bir devrimin eşiğindedir denilebilir. Verilerin çokluğu bu inovasyonların itici gücüdür ancak henüz birçok şirketin tam kontrolünde değildir. Sigorta şirketlerinin verilerini temizlemelerini, sınıflandırmalarını sağlayan hızlı bir dönüşüm işlemi henüz yoktur. İlerleyen yıllarda, sigorta şirketlerinin iş yapma şeklini değiştirmeye yönelik yeni ve yenilikçi yaklaşımların uygulama düzeyinde bir artış olması beklenmektedir. Bu değişim sadece, eski işlerin dijitalleştirilmesiyle ilgili değil, tüm kuruma yalnızca mevcut riski olmayan, aynı zamanda pozitif enerji, yeni fırsatlar ve ödüllendirici sonuçlar getiren farklı bir çalışma şekli olduğunu göstermekle ilgilidir. (Insurtech 10: Trends of 2019: 2)

Teknolojinin kararı yönlendirmesine izin verilmemeli, teknolojinin bir sürücü değil bir dönüşüm aracı olduğu unutulmamalıdır. Başarılı dönüşümler, bir teknolojiyi mümkün kılan bir işletim modeli oluşturmak yerine hedef işletim modelini mümkün kılmak için doğru teknoloji karışımını tanımlamalıdır. (Meaney, Lubbe and Melnick, 2017:3)Yaşanan gelişmelere bağlı olarak küresel sigorta sektöründeki en büyük zorluklar aşağıdaki gibi özetlenebilir;

1. Teknoloji ve büyük veri - Yeni teknoloji ve büyük verilerin kullanımını ticari başarılara dönüştürmek. Bu, mobil ve web tabanlı hizmetlerdeki fırsatlardan faydalanmayı, büyük verileri ve öngörücü analitiği etkin bir şekilde kullanmayı ve eski teknolojilerle ilgili sorunların üstesinden gelmeyi içerir.

2. Büyüme - Gelişmekte olan ekonomilerde yüksek büyüme potansiyeli ile gelişmiş ekonomilerde daha düşük büyüme potansiyeline sahip olmak.

3. Müşteri odaklılık - Daha iyi, daha kapsamlı müşteri ilişkileri oluşturma ve müşterilerin sigorta şirketleriyle iş yapmalarını kolaylaştırma gereksinimi.

4. Düzenleme - Birden fazla düzenleyici kurum veya yönetmelik yetkisi altında faaliyet göstermek ve sermaye gereksinimleri, şeffaflık, raporlama ve müşteri etkileşimi gibi konularda değişen kurallara uyum sağlamak.

5. Alternatif yatırımlar - Büyüme oranlarının düşük olduğu ortamlarda, düşük faiz oranlı, geleneksel olmayan varlıkları olan daha karmaşık portföylerin yönetilmesi.

6. Liderlik - Gelecekte etkin liderlik için, lider adaylarının yeterliliğine ilişkin rahatsızlık. (Sun 2017:15)

Aslında dijital olmak, fiziksel olarak dolaşmadan ülke genelinde faaliyet göstermeye de imkan tanımaktadır. Yapay zeka ile güçlendirilmiş sigortacılığı Mumbai, Londra, Rio de Janeiro, ya da Sidney'e götürmek için yüksek gökdelenlerde çalışan binlerce kişiye yatırım yapmaya gerek yoktur. Elbette yerel pazarlara uyum sağlamak için kültüre, geleneğe ve dile yatırım yapmak gerekecektir. Ancak işin küresel boyuta taşınabilmesi tamamen dijital olmasından kaynaklanmaktadır.(Meral, 2018)

Akıllı telefonlar, akıllı asistanlar, araç takip cihazları, giyilebilir aletler ve bilgisayarların birlikte çalışmaları, hayatlarımızın konfor ve yeni nesil kullanıcı deneyimleri için hemen her alanda takip edileceğini gösteriyor. Bu akıllı geleceğin en önemli ve çoğu zaman göz ardı edilen unsurlarından biri de sadece ihtiyaç anında edinilecek ve bireyleri ve iş yerlerini risklere karşı koruyacak sigortalardır. Bu riskler sigortacılığın geleneksel alanları olan otomobil ve konutlar için olduğu gibi ev paylaşım riskleri veya siber riskler de olabilir. Bununla birlikte "sinyal ve sensör tabanlı" çalışan sigortacılık alanlarının da var olacağı düşünülebilir. (Özkan, 2018)

Analitiğin sigortacılığın tüm ana iş kollarında çeşitli uygulamaları vardır. Sağlık ve oto branşları, kullanıma hazır sağlık cihazları ve araç içi sensörler sayesinde datanın kolay temin edilmesi ve analitik modellerin beslenmesi açısından oldukça belirgin örneklerdir. Bu bağlantı yaşam/sürüş alışkanlıklarına göre fiyatlama yapılan kullanım bazlı sigorta uygulamalarını kolaylaştırmaktadır. Ayrıca analitik özellikle değerli varlıklar söz konusu olduğu ticari, oto ve mülk/kaza sigortası gibi alanlarda da bakım ve güvenlik için belirgin uygulama alanlarına sahiptir. Akıllı ev sistemlerinin yaygınlaşması sayesinde konut sigortalarındaki analitik uygulama alanları da artmaktadır. (Cherry,2018)

Analitik sigortacılık konusundaki ilginç nokta birçok uygulamadaki liderliğin reasürörler tarafından üstlenilmesidir. Bu durum reasürörlerin tüm sigorta ekosistemini ileriye götürdüğünün kanıtıdır ve gerçekten de reasürörler çoğu zaman sigortacıların önünü açmaktadır. Örneğin reasürans devleri Swiss Re ve Munich Re'nin son iki yıldaki insurTech destekleyici inovasyonları bu duruma güzel bir örnektir.(Cherry,2018)

InsurTech, sigortalıyı yaptığı her şeyin merkezine yerleştirerek, sigorta şirketlerini gizemli bir poliçe yazımı yapan kurumdan çıkarıp başarılı bir şirkete dönüştürmenin aracıdır (Insurtech 10: Trends of 2019, 2) Müşteri ihtiyacına göre aktüeryal modellerle fiyatlanan homojen ürünler sunmaya dayanan geleneksel sigorta modeli kaçınılmaz olan düşüşüne başlamış, yani değişim kaçınılmaz olmuştur. Değişen müşteri beklentilerine bir de gelişen teknolojinin yarattığı fırsatlar eklenince, sigortacılar için iki seçenek kalıyor: ürün/hizmetleri değiştirmek ya da yok olmak. Önümüzdeki dijital geleceği kabullenen bazı sigortacılar ekosistem ürünlere odaklanmayı seçiyor. Dijital ekosistemler genel olarak şirketler, bireysel katılımcılar ve tüketicilerin bir araya geldiği ve etkileşim yoluyla hizmet ve değer yaratılması olarak tanımlanabilir. Bu sistemin parçası olan sigortacılar müşterilerine istenen şekilde ve hedefli ürün sunumu yapabileceklerdir. (Cherry,2018)

Müşteri durum tespiti, "müşterinizi tanıyın" çözümüdür ve finansal hizmetler veya sağlık hizmetleri gibi karmaşık ortamlarda çalışan müşterilere hizmet eder. Çözüm, işletmelerin riskleri azaltmalarına, uygunlukları yönetmelerine ve mali suç veya para aklama konusundaki politikalarında daha fazla şeffaflık sağlamalarına yardımcı olur. (KPMG, 2018) Paylaşım ekonomisinin dünyada gelişmesiyle birlikte, müşteriler aynı zamanda hizmet sağlar hale gelmiştir. Kendi aracını kiralama, evini ya da odasını kiralama, ortak çalışma alanlarından yararlanma gibi çeşitli hizmet ve uygulamalar, yeni sigorta ihtiyaçlarını doğurmuş ve talebe dayalı (on-demand) sigorta kavramı ortaya çıkmıştır.

Talebe dayalı hizmet başlı başına bir kavram olsa da tüm sigortacılık ürünlerine entegre edilebilir. Talebe dayalı sigorta; istediğiniz an, istediğiniz yerden, sigorta kapsamını, süresini, teminatlarını özgürce

belirleyebildiğiniz, süreç otomatize edildiğinden daha uygun fiyatlı, dijital sigortacılık modeli olarak tanımlanabilir. Bu sayede müşteriler akıllı telefonlarını kullanarak herhangi bir sigortayı kolayca satın alabilirler. Bu tür sigortalar, geleneksel yöntemlerden daha az zahmetlidir, sigorta şirketlerinin verimliliğini artırır, müşteriler için büyük bir zaman ve iş yükü tasarrufu sağlar. Yeni bir ürün satın aldığında, hiçbir yere gidilmesi gerekmez ve uzun evrak işlemleriyle vakit kaybedilmez. Ürün bir araba, ev, cep telefonu, bisiklet, müzik aleti ya da bir mobilya olsun, sadece sisteme giriş yapılır ve ürün bilgileri girilip ödeme gerçekleştirilir. Bazı talebe dayalı sigorta uygulamaları, sigortanın istenildiği anlarda aktif veya pasif hâle getirmesine bile olanak tanıyabilmektedir.(Mete, 2018)

Bugünün geleneksel sigorta dünyasında riskler, beyana dayalı, karmaşık, güvensiz ve genelde güncel olmayan bilgilere göre sigortalanmaktadır. Buna karşın, gelişmiş ülkelerde yeni nesil InsurTech girişimleri pazarlama, ürün, fiyatlama, hasar yönetimi vb. süreçleri opitimize edebilmektedir. Kurdukları kullanıcı dostu online platformlar ile sigorta sektöründe yıkıcı iş modelleri yarattılar. Özellikle bireysel sigortalarda görülen bu dönüşüm, sigortalıların hayatlarını kolaylaştırdığı gibi, kısır döngü içerisinde gelişmeye çalışan sigorta penetrasyonuna da yeni nesil bir soluk getirmeye başlamıştır. Son yıllarda bu alanda yaşanan gelişmelerin bazıları;

- Bireysel sigorta ürünleri (mikro sigorta, p2p)
- Aktüeryal modeller (Yapay zekâ, makinelerin öğrenmesi, derin öğrenme)
- Kişiselleştirilmiş ürünler ve fiyatlamalar (Kullandığın kadar öde, davranışsal ekonomi)
- Underwriting süreci (Nesnelerin İnterneti, gerçek zamanlı poliçe hareketleri)
- Müşteri deneyimi (Chatbot ve akıllı asistanlar)
- Hasar yönetimi (Videolu hasar ihbarı, robotik analizler)
- Güvenli ve şeffaf veri kayıt yöntemi (Blockchain)
- Ödeme şekilleri (Kripto döviz, Para 4.0, biyometrik sistemler) (Çetin, 2018)

InsurTech ile hareketlenecek bir diğer kavram ise Blockchain'dir (blok zinciri). Müşteriler ve aracıları ortak bir platformda buluşturmayı amaçlayan Blockchain dijital hesap defteri ile güvenli ve bir kuruma bağlı kalmadan kullanıcılar tarafından işlemlerin kontrol edilmesini sağlayan bir veri tabanıdır. İşlemlerin güvenilir ve şeffaf bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlayarak daha etkili ve üretken bir ortam yaratmaktadır. Şirketlerin evrak ve diğer firmalarla yaptıkları işlemlerin maliyetlerini ve karışıklığını da en minimize ederek işlemlerin hızlı yapılmasını sağlayabilir. Gelen talepler Blockchain altyapısında otomatik bir süzgeçten geçerek akıllı sözleşmelerin oluşmasını da sağlayabilir. Tedarik zinciri, ürün yaşam döngüsü, güvenli veri depolama, şeffaf veri paylaşımı gibi alanlarda kullanılabilecek Blockchain teknolojisi; dünyadaki tüm teknoloji firmaları, girişimler ve devletlerin ilgisini çekmiş durumdadır.

FinTech yapısında giderek etkisi artan, sahtekarlık ve dolandırıcılıklara engel olması düşünülen Blockchain teknolojisinin FinTech ve InsurTech girişimleri ile etkisini arttırması beklenmektedir. Zamanla değerinin daha çok anlaşılacağı belirtilen blockchain'in birçok alanda katma değerli ürün ve hizmetin ortaya çıkmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. (Acer, 2017) . Sigorta şirketleri (1) makine öğrenmesi, (2) risk azaltma, (3) kişiselleştirme, (4) sürekli sigortalama ve (5) sahtekarlık tespiti dahil olmak üzere çeşitli teknikler kullanarak bu yeni veri zenginliğini daha etkin bir şekilde yazmak için kullanırlar(Lewis, 2017:493).

Sigorta sektörü içinde dağıtım kanalı olarak acenteler en büyük paya sahiptir. Geniş bir acente ağına sahip olmak şirketler için olumlu bir gösterge olarak düşünülürken, yeterli üretim yani poliçe yazımı yapılamaması durumunda acente komisyonları ciddi bir maliyet olarak karşımıza çıkmaktadır. Zaman içinde sigortalılar ile sigorta şirketleri arasındaki işlemlerin internet üzerinden uzaktan yapılması acentelerin sektördeki varlığı açısından sorunlar yaratabilecektir. Üstelik işlemlerin sanal ortamda yapılması olası yeni riskleri ve sigortalıların mağdur olmasını gündeme getirebilecek ve güven sorunlarının yaşanmasına da neden olabilecektir. Sigorta dolandırıcılıklarının artma eğilimi göstermesi, sahte hasar oranlarının yükselmesi sektörün dikkat etmesi gereken konuların başında gelmektedir. Bu kapsamda dijitalleşme sigorta sektörü için olumlu gelişmelere zemin hazırlarken, olumsuz durumların da ortaya çıkma olasılıklarını arttırabilecektir. Sigorta şirketlerinin bünyelerinde oluşturdukları hasar ve risk yönetimi departmanları ve kullanacakları yeni programlar sürecin olumsuz etkilerini azaltmayı amaçlamaktadır. (Sun 2017:20-21). Bu departmanlarda görev alacak kişilerin dijitalleşme kapsamında farklı bilgilere sahip olması beklenmekte ve sektörün istihdam yapısında da olası değişimler yaşanacağı düşünülmektedir.

3. Sigortacılık Sektöründeki İstihdam Yapısı

Sigorta sektörünün istihdam yapısı merkez ve bölge müdürlükleri olmak üzere farklı statülerde görev alan çalışanlardan oluşmaktadır. Türkiye Sigorta Birliği'nin istatistiklerinden alınan 2018 yılı ve Nisan 2019 tarihinde güncellenmiş istihdam verileri Tablo 2'de özetlenmiştir.

Tablo 2. Merkez ve bölgelerde kadrolu, sözleşmeli, part-time, full-time çalışanların sayısı

Mezun Olduğu Eğitim Kurumu	Erkek	Kadın	Toplam	Toplam İçindeki Payı (%)
İlkokul	79	35	114	0,81
Ortaokul ve Dengi	58	14	72	0,51
Lise ve Dengi	746	577	1.323	9,40
2 Yıllık Yüksekokul	566	1.034	1.600	11,37
Üniversite	4.332	4.857	9.189	65,31
Lisansüstü	936	836	1.772	12,59
TOPLAM	6.717	7.353	14.070	100,00

Kaynak: Türkiye Sigorta Birliği, www.tsb.org.tr

Tablo 2'de de görüldüğü gibi, sektörde 2018 yılı itibariyle sigorta şirketlerinde çalışanların %65'i lisans mezunu iken, önlisans mezunlarının oranı ise %11'dir. Lisans ve önlisans mezunlarının hangi bölümlerden mezun olduğu bilgisi ise Tablo 3'de yer almaktadır.

Lisans mezunları içinde işletme bölümü %31, mühendislik %12 iken aktüerya ve sigortacılık lisans mezunlarının oranı sadece %7 olarak gözlemlenmiştir. Farklı bölüm mezunlarının oranı ise yaklaşık %39'dur.

Tablo 3. Üniversite mezunları

Mezun Olduğu Bölüm	Erkek	Kadın	Toplam	Toplam İçindeki Payı (%)
Ekonomi	351	398	749	8,15
İşletme	1.369	1.487	2.856	31,08
Hukuk	56	167	223	2,43
Sigortacılık / Aktüerya	257	360	617	6,71
Mühendislik	696	430	1.126	12,25
Diğer	1.603	2.015	3.618	39,37
TOPLAM	4.332	4.857	9.189	100,00

Kaynak: Türkiye Sigorta Birliği, www.tsb.org.tr

Sigortacılık alanında eğitim almış kişilerin oranının diğer bölüm mezunlarına göre daha az olması, teknolojik olarak ilerleyen ve değişen koşulların bu dağılımları nasıl etkileyeceği önümüzdeki yıllar için soru işaretleri yaratmaktadır. Yaşanan değişimler bilişim teknolojilerinin sektör içinde daha fazla kullanımını gerektirmekte ve sigortacılık eğitim alacak olan kişilerin de bu alanda bilgi sahibi olması beklenmektedir. Gerek ders içerikleri hazırlanması sırasında, gerekse yeni ders eklenmesi veya değişimleri takip eden kişilerin öğrenciler ile buluşturulması son derece önemli hale gelmiştir.

4. Sonuç ve Genel Değerlendirme

Finansal sistem içinde yer alan sigorta sektöründe işlemler verilere dayalı olarak yürütülmektedir. Geleneksel poliçe yazım süreçlerinde karşılaşılabilecek riskler için geçmişteki gerçekleşme oranları dikkate alınmakta ve bu değerlere göre yeni risk olasılıkları hesaplanmaktadır. Fiyatlama olarak ifade edilen bu süreçte hesaplanan prim oranının gerçekleşen riski karşılaması ve sigorta şirketlerine de bir kar bırakması beklenmektedir. Zaman içinde artan dijitalleşme ve teknoloji kullanımı ile birlikte bu süreçlerde ciddi değişimlerin olacağı düşünülmektedir.

Nesnelerin interneti kapsamında sigortalı kişilerin evinde, arabasında bulundurabileceği, üzerinde taşıyabileceği sensörler ile kişinin yaşam tarzı ve alışkanlıkları ile ilgili pek çok veri bulut teknolojilerinde toplanarak sigorta şirketlerine yeni veri alanları sağlayabilecektir. Sigorta şirketlerinin bu verileri sistemli bir şekilde ayrıştırmaları, yeni ürün geliştirme, riskleri azaltma, fiyatlama ve suiistimalleri önleme gibi konularda

sınıflandırmaları beklenmektedir. Veri sayının çokluğu sigorta şirketleri için yeni risk alanları açmakta ve kontrolsüz davranmayı getirebilmektedir.

Finansal sistem içinde dijitalleşme sadece var olan yapının daha hızlı çalıştırılması değil, sigortalıların yeni yaşam tarzı ve beklentileri doğrultusunda var olan ürünlerin geliştirilmesi veya yeni ürünlerin gündeme getirilmesi şeklinde olmalıdır. Geleneksel poliçeler sigortalıların taleplerine göre kısa vadeli, belki günlerle ifade edilen sürelerde değişimler/eklemeler yapılabilir hale getirilmesi beklenmektedir. Kişilerin akıllı telefonları ile kolayca ulaşabileceği sistemler kurulmalı ve sigortalının istekleri poliçe kapsamlarına alınabilmelidir. Ancak bu olası gelişimler yasal süreçlerde de düzenleme gerektirmekte olası hasar durumlarında sorumluluk sahibinin kim olacağı sorucu netlik kazanmalıdır. Yasal düzenlemelerin üst kuruluşlara daha çok kamuya bırakılması, aynı anda birçok farklı düzenlemenin yapılması gereğinin ortaya çıkarmakta ve süreçler yavaş ilerlemektedir. Ayrıca farklı kurumların yasal düzenlemeleri sigorta şirketlerini de sürekli değişebilen bir ortamda işlem yapmaya zorlamaktadır.

Bu koşullar, sigorta şirketlerinin oldukça sistemli bir şekilde olaylara yaklaşmasını, yeni uygulamaların farklı boyutlarının sigorta işlemlerine yansıtılması sonucunda ortaya çıkabilecek birçok senaryo için hazırlıklı olunmasını getirmektedir. Sigorta şirketlerinin dijital ortamı kullanırken olası sigortalıların güvenini sağlayacak, anlaşılabilir basit ifadeler içeren, içeriği doğru bilgilerle donatılmış bilgilendirme sayfalarına ihtiyaçları vardır. İşlem sırasında sigortalının sistem üzerinde cevaplayamadığı soru oluşmamalıdır. Yeni satış kanallarının akıllı telefonlar ile hayata geçirilmesi acenteler için soru işareti yaratmamalı ve değişimi fırsata çevirmenin yolları aranmalıdır. Özellikle dijital acentelerin hayata geçirilmesi sektör için yeni sigortalı sayısını da arttırabilecektir. Hızla değişen bu koşulların kendi çalışma sistemlerine göre farklı niteliklere sahip eleman ihtiyaçlarını arttırması beklenebilir. Sigortacılık alanında eğitim veren gerek lisans gerekse önlisans bölümlerinin bu değişimleri yakından takip etmesi, bu bölümlerde eğitim gören öğrenciler için yeni derslerin eklenmesi ve sektördeki bu değişimlerle ilgili fardındalık yaratılması son derece önemlidir.

Kaynakça

Acer, F. (2017). Sigorta Sektörü Insurtech ile Gelişecek, https://www.bankasurans.com.tr/sigorta-sektoru-insurtech-ile-gelisecek/

Anıl, C. (2018). Fintek: Finansta Teknoloji, Gösterge, Bahar, ss.43-55, Türkiye Sermaye Piyasaları Birliği, www.tspb.org.tr

Cherry, A. (2018). Insurance Map 5: Analytics and AI, https://www.insurancenexus.com/analytics/insurance-map-5-analytics-and-ai, *çeviriyi yapan* Hasan Meral, Analitik Sigortacılık ve Yapay Zeka Kullanımı, 2018, http://sigortastrateji.com/insurtech/analitik-sigortacilik-ve-yapay-zeka-kullanimi/

Çetin, E. (2018). Otomasyon Sırası Ticari Sigortalarda, http://sigortastrateji.com/insurtech/otomasyon-sirasi-ticari-sigortalarda/

Deloitte, (2017).FinTech Ecosystem in Turkey, , https://www2.deloitte.com/tr/en/pages/finance/articles/fintech-ecosystem-in-turkey.html

Insurtech 10: Trends of 2019, (2019), KPMG International, Publication number: 136087-G, 1-36, https://home.kpmg/xx/en/home/insights/2019/02/insurtech-10-trends-for-2019-fs.html

KPMG Enters Global Alliance with Amazon Web Services to Accelerate Cloud Transformation, (2018), https://home.kpmg/xx/en/home/media/press-releases/2018/10/cloud-transformation-accelerated-with-global-alliance.html

Lewis, S. (2017). Insurtech: An industry ripe for disruption, georgetown law technology rewiew, 491-502, https://georgetownlawtechreview.org/insurtech-an-industry-ripe-for disruption/GLTR-04-2017/

Meaney, B., Gavin L., & Doron, M. (2017). A Catalyst for Change: New Standards Create Opportunities for Finance and Actuarial Transformation, KPMG International, 1-4

Meral, H. (2018). Dünya düz, sigorta yuvarlaktır! http://sigortastrateji.com/global-trendler/dunya-duz-sigorta-yuvarlaktir/, çeviriyi yapan, *"The World is Flat. Insurance is Round"* *https://www.lemonade.com/blog/world-flat-insurance-round/*

Mete, Y. (2018). Yeni nesil sigortacılık: Talebe dayalı (on-demand) sigorta http://sigortastrateji.com/global-trendler/yeni-nesil-sigortacilik-on-demand-talebe-dayali-sigorta/

On Birinci Kalkınma Planı (2019 - 2023) Özel ihtisas komisyonları ve çalışma grupları el kitabı, T.C. Kalkınma Bakanlığı, Kasım 2017

Özkan, E. (2018). Geleceğin müşterileri için bir sigortacılık vizyonu, http://sigortastrateji.com/author/evrenozkan/, çeviriyi yapan, *"A Vision for Serving Tomorrows Insurance Customer"* https://www.the-digital-insurer.com/a-vision-for-serving-tomorrows-insurance-customer/

Perks, H. (2019). What can InsurTechs do to overcome scaling barriers,https://fintech.global/what-can-insurtechs-do-to-overcome-scaling-barriers/

Sun, D. (2017). InsurTech & RegTech: Game-changer for Insurance Industry?, Hong Kong Housing Society, 1-https://www.cse.ust.hk/ug/comp4900/F17/InsurTech_RegTech.pdf

TCMB, (2016), Finansal İstikrar Raporu, sayı: 23

www.fintechistanbul.org

www.tspb.org.tr, Türkiye Sermaye Piyasaları Birliği

www.tsb.org.tr, Türkiye Sigorta Birliği

Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersi Kapsamında Ölçme ve Değerlendirme Bilgilerinin Gelişiminin İncelenmesi

Meltem Koçak[a,1], Yasin Soylu[a], Derya Karakuş[a]

[a]*Atatürk Üniversitesi, K.K.Eğitim Fakültesi, Erzurum, Türkiye*

Öz

Bu çalışmada pedagojik formasyon eğitimi alan matematik öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme bilgilerinin öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında gelişiminin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını matematik eğitimi alanında pedagojik formasyon eğitimi alan ve hali hazırda öğretmenlik uygulaması dersine devam eden öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri, gözlem ve görüşme teknikleri ile toplanmış olup bu süreçte Gökkurt (2014) tarafından geliştirilen gözlem formu kullanılmıştır. Çalışmanın verileri betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Çalışmanın bulguları incelendiğinde öğretmenlik uygulaması dersinin öğrencilerin ölçme ve değerlendirme bilgilerini kısmen geliştirdiği ve iyileştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde ölçme ve değerlendirme bilgisi de dâhil olmak üzere diğer pedagojik bilgilerinin daha iyi düzeyde geliştirilebilmesi için sürece müdahale edilmesi ve lesson study(ders imecesi) gibi yöntemler ile sürecin takip edilmesi önerilebilir.

Anahtar kelimeler:
öğretmen adayı; ölçme ve değerlendirme bilgisi; öğretmenlik uygulaması

1. Giriş

Eğitimde çeşitlilik; birey, eğitim düzeyi, ders içeriği, sosyal ortam, okul imkânları vb. gibi iç ve dış dinamiklerden ciddi şekilde etkilendiği için, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının etkililiğini sağlama öğretim programlarından değil öğretmen ve eğitim uygulayıcılarından beklenmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bu kapsamda ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amacı sadece öğrencilere not vermek veya bir dersten geçip geçmeme durumunu saptamak değil, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak yeteneklerini ortaya çıkarmak, onları ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine göre uygun biçimde yönlendirmek vs. olmalıdır (Özdemir, 2010). Ancak ülkemizde bununla ilgili olarak yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeyi daha çok not vermek amacıyla yaptıkları ve ölçme - değerlendirme konusunda bazı yetersizliklerinin olduğunu ortaya koyulmuştur (Çepni & Şenel Çoruhlu, 2010). Bu yetersizlikleri bertaraf eden ve ölçme ve değerlendirme sürecini gereği gibi gerçekleştirebilen öğretmenler, öğrencilerini ve kapasitelerini daha yakından görme ve öğretim sürecini tekrar gözden geçirerek varsa eksikliklerini giderici çalışmalar yapabilme fırsatları yakalayacakları için öğretmenlerin bu konudaki deneyimi ve bilgisi ön plana çıkmaktadır (Birgin & Gürbüz, 2008).

Ölçme değerlendirme bilgisi, öğretmenin ölçme-değerlendirme yöntemlerinin amaçlarını ve işleyişini bilmesi, bunları oluşturma ve uygulama becerisi olarak tanımlanmaktadır (Baştürk & Dönmez, 2011). Dolayısıyla ölçme değerlendirme bilgisi yapılandırmacı öğrenme ve öğretme sürecinde, öğretim sürecinin bir

[1] Sorumlu yazar.
e-mail: meltem.kocak@atauni.edu.tr

parçası olma açısından önem taşımaktadır (Gelbal & Kelecioğlu, 2007). Bu durum, öğretmen adaylarının yeni ilköğretim programını ve bu programın öngördüğü ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını etkili bir şekilde uygulayabilecek donanımla yetiştirilmelerinin gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır (Birgin & Gürbüz, 2008). Bu kapsamda geleceğin matematik öğretmenleri yetiştirilirken ölçme ve değerlendirme bilgilerini geliştirmeye yönelik ortamların oluşturulması ve bu gelişimin sağlanıp sağlanmadığının izlenmesi; hem öğretmen yetiştiren kurumların eksikliklerini görmeleri açısından hem de nitelikli öğretmen yetiştirme açısından önem arz etmektedir.

Öğrenmen adaylarının öğrendikleri bilgileri öğrenme ortamına aktarıp aktarmadıklarının izlenmesinin en etkili yollarından birisi öğretmenlik uygulaması dersinin takip edilmesidir. Çünkü bu ders süresince öğretmen adayları gönderildikleri okullarda değişik sınıflarda öğretmenlik uygulaması yaparak, alana özgü özel öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili gözlem yapma ve uygulama, bir dersi bağımsız bir şekilde planlayabilme, sınıfı yönetme, ölçme ve değerlendirme yapma fırsatı yakalamaktadırlar (Yüksek Öğretim Kurumu[YÖK], 2018). Dolayısıyla öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında bu tür çalışmaların yürütülmesinin daha etkili ve gerçekçi olabileceği düşünülmektedir. Bu kapsamda, çalışmada pedagojik formasyon eğitimi alan matematik öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında ölçme ve değerlendirme bilgilerinin gelişiminin incelenmesi amaçlanmıştır.

2. Yöntem

Nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği bu araştırmada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, araştırma sürecinin esnek olduğu, bu süreçte verilerin derinlemesine incelendiği ve araştırmanın sonunda açık bir şekilde ifade edildiği bir araştırma yaklaşımıdır (Kohlbacher, 2006). Durum çalışması yöntemi ise güncel bir olgunun kendi gerçek yaşam çerçevesi içerisinde, şartlara müdahale edilmeden incelenmesi olarak tanımlanmıştır (Yin, 2014). Bu çalışmada da öğretmen adaylarının ölçme - değerlendirme bilgilerindeki gelişim doğal okul ortamında, şartlara herhangi bir müdahalede bulunmadan incelendiğinden durum çalışması yöntemi tercih edilmiştir.

2.1. Katılımcılar

Çalışmanın katılımcılarını Türkiye'de bir devlet üniversitesinde matematik eğitimi alanında pedagojik formasyon eğitimi alan ve hali hazırda öğretmenlik uygulaması dersine devam eden 4 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu öğretmen adayları, pedagojik formasyon eğitimi alan öğrenciler arasından rastgele seçilmiştir.

Çalışmanın bulguları açıklanırken, etik kurallar nedeniyle öğretmen adaylarının gerçek isimleri yerine $Ö_1$, $Ö_2$, $Ö_3$, $Ö_4$ şeklinde kodlar kullanılmıştır.

2.2. Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci

Çalışmanın verileri doğal okul ortamında herhangi bir müdahalede bulunmadan, görüşme ve gözlem teknikleri kullanılarak öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında toplanmıştır. Çalışmanın verilerinin öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında toplanması, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme bilgilerini öğrenme ortamına ne kadar aktardıklarını daha yakından ve gerçekçi bir şekilde gözlemleyebilmek ve sahip oldukları bilginin gelişimini yakından takip edebilmek açısından tercih edilmiştir. Bu sayede durum çalışması yönteminin doğasına uygun olarak zengin, kapsamlı ve gerçekçi veriler toplanmıştır.

Gözlemler, araştırmacıya davranışı doğrudan gözlemleme olanağı vermesinin yanı sıra, çalışılan konu ile ilgili bireylerin bütün yönleriyle derinlemesine irdelenmesini ve daha gerçekçi bilgiler elde etmeyi olanaklı kılar (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada da öğretmen adaylarının, ölçme ve değerlendirme bilgilerinin gelişimlerinin daha yakından ve doğal ortamında incelenmesi amacıyla gözlem tekniği tercih edilmiştir. Gözlem sürecinde Gökkurt (2014) tarafından geliştirilen gözlem formu kullanılmıştır. Bu kapsamda öğretmen adayları öncelikle Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda öğretmenlik uygulaması kapsamında ders öğretimi yapmışlar ve bu ders öğretimleri bir araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Yapılan her ders öğretimi sonrasında öğretmenlik uygulaması dersi gereğince, öğretmen adaylarının mesleki bilgileri ile ilgili çeşitli dönütler verilmiştir. Bu süreçte öğretmen adayları toplam 4 kez ders öğretimi yapmışlardır. Öğretmen adaylarının ilk ve son ders öğretimleri gözlemlendikten sonra, öğretmen adayları ile yarı yapılandırılmış mülakatlar yapılmıştır. Bu mülakatlarda öğretmen adaylarına ölçme ve değerlendirme bilgisinin anlamı,

önemi ve kullanımı ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Yapılan mülakatlar, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme bilgilerindeki gelişimin daha ayrıntılı görülebilmesi ve gözlem verilerinin teyit edilmesi açısından önem arz etmektedir.

2.3. Verilerin Analizi

Çalışmanın verileri, betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz tekniğinde, elde edilen verilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunulması amaçlanmaktadır. Bu süreçte, görüşülen ya da gözlemlenen bireylerin görüşlerini dikkat çekici bir şekilde yansıtmak için doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Bu kapsamda Gökkurt (2014)'un gözlem formunda yer alan maddeler kod olarak kullanılmış ve buna ek olarak öğretmen adaylarının açıklamalarından doğrudan alıntılar verilerek veriler daha ayrıntılı olarak betimlenmiştir.

3. Bulgular ve Yorumlar

Çalışmanın bulguları, gözlem formundaki maddeler doğrultusunda kodlanmış ve öğretmen adaylarının yaptıkları açıklamalardan doğrudan alıntılara yer verilerek ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Bu kapsamda Tablo 1'de öğretmen adaylarının ilk ve son öğretimlerinde ölçme ve değerlendirme bilgilerindeki gelişime ait veriler sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme bilgilerinin gelişimine ilişkin kategori ve kodlar

KATEGORİ	KOD	ÖĞRETİM-1			ÖĞRETİM-4		
		E	K	H	E	K	H
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME BİLGİSİ	Öğrencilerin sahip olduğu hata ve kavram yanılgılarının farkına varmalarını sağlayacak şekilde dönüt ve düzeltmeler yaptı.			$Ö_{1,2,3,4}$		$Ö_{1*,3*,4*}$	$Ö_{2}$
	Öğrencilerin sahip olduğu hata ve kavram yanılgılarını sınıf içi diyaloglardan veya öğrencilerin yazılı dokümanlarından tespit edebildi.			$Ö_{1,2,3,4}$		$Ö_{1*,2*,3*,4*}$	
	Derste kullandığı ölçme-değerlendirme araçları programda hedeflenen kazanımların tamamını ölçebilecek niteliktedir.		$Ö_{3,4}$	$Ö_{1,2}$	$Ö_{4*}$	$Ö_{1*,2*,3}$	
	Öğrencilerin kavramlarla ilgili ön bilgilerini ölçmeye yönelik yeterince ölçme faaliyetlerinde bulundu.			$Ö_{1,2,3,4}$	$Ö_{4**}$	$Ö_{1*,2*,3*}$	
	Alternatif ölçme-değerlendirme araçlarına yer verdi		$Ö_{1}$	$Ö_{2,3,4}$	$Ö_{2**}$	$Ö_{1,3*,4*}$	
	Geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarına yer verdi.	$Ö_{2,3,4}$	$Ö_{1}$				$Ö_{1*,2**,3**,4**}$
	Öğrencilerin performansına ilişkin değerlendirme sonuçları hakkında öğrencilere değerlendirme sonrasında mümkün olduğunca geri bildirim verdi			$Ö_{1,2,3,4}$	$Ö_{1**}$	$Ö_{2*,4*}$	$Ö_{3}$
	Öğretmen ölçme-değerlendirme araçlarını geliştirirken bazı faktörleri (sınıf mevcudu, çevre ve sınıf imkânları, dersin işleniş yöntemi, süre vb.) göz önünde bulundurdu.			$Ö_{1,2,3,4}$		$Ö_{1*,2*,3*,4*}$	

$Ö_{x*}$: Kısmen gelişim gösteren öğretmen adayı, $Ö_{x**}$: Yeterli gelişim gösteren öğretmen adayı, E:Evet, H:Hayır, K:Kısmen

Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme bilgilerinin belirlenebilmesi ve bu bilgilerindeki gelişimin gözlemlenebilmesi için Tablo 1'de yer alan ölçütler göz önüne alınmıştır. Bu kapsamda bu ölçütleri sırasıyla değerlendirdiğimizde, öğretmen adaylarının ilk ölçüt olan, öğrencilerin sahip olduğu hata ve kavram yanılgılarının farkına varmalarını sağlayacak şekilde dönüt ve düzeltmeler verme konusunda ilk

anlatımlarında yetersiz oldukları görülmektedir. Öğretmen adaylarının sonraki anlatımları gözlemlendiğinde, ikinci anlatımlarında da herhangi bir gelişim gösteremedikleri, üçüncü anlatımlarında $Ö_3$ öğretmen adayının kısmen düzeyde gelişim gösterdiği görülmüştür. Öğretmen adaylarının son anlatımları gözlemlendiğinde ise, $Ö_1$,$Ö_2$ ve $Ö_3$ öğretmen adaylarının bu konuda kısmen gelişim gösterdikleri ve $Ö_2$ öğretmen adayının herhangi bir gelişim gösteremediği görülmüştür. Bu ölçüt ile benzer olarak, öğretmen adaylarının öğrencilerin sahip olduğu hata ve kavram yanılgılarını sınıf içi diyaloglardan veya öğrencilerin yazılı dokümanlarından tespit edebilme becerileri incelendiğinde öğretmen adaylarının ilk ders öğretimlerinde yine yetersiz oldukları görülmüştür. Öğretmen adaylarının sonraki anlatımları incelendiğinde $Ö_1$ öğretmen adayının ikinci ders öğretiminden itibaren bu ölçütte kısmen düzeyde gelişim gösterdiği ve diğer öğretmen adaylarının da üçüncü anlatımdan itibaren kısmen düzeyde gelişim gösterdikleri görülmüştür.

Yine ölçme ve değerlendirme bilgisinin tespitinde ve gelişiminin incelenmesinde önemli olan bir başka ölçüt, derste kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarının programda hedeflenen kazanımların tamamını ölçebilecek nitelikte olması olarak değerlendirilmektedir. Bu kapsamda $Ö_1$ ve $Ö_2$ öğretmen adaylarının ilk ders öğretimlerinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarının programda hedeflenen kazanımların tamamını ölçebilecek nitelikte olmadığı ve bu konuda yetersiz düzeyde değerlendirildikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra $Ö_3$ ve $Ö_4$ öğretmen adaylarının ise bu konudaki ilk ders öğretimlerinde kısmen düzeyde oldukları görülmüştür. Öğretmen adaylarının diğer öğretim süreçleri incelendiğinde, $Ö_1$ öğretmen adayının üçüncü ders öğretiminden itibaren kısmen düzeyde gelişim gösterdiği, $Ö_1$ ve $Ö_2$ öğretmen adaylarının son ders öğretimlerinde kısmen düzeyde gelişim gösterdikleri ve $Ö_3$ öğretmen adayının herhangi bir gelişim gösteremediği görülmüştür. Bu ölçüt ile paralel olarak öğretmen adaylarının öğrencilerin kavramlar ile ilgili ön bilgilerini ölçmeye yönelik ölçme faaliyetlerinde bulunma konusunda bütün öğretmen adaylarının ilk ders öğretimlerinde yetersiz oldukları görülmüştür. Öğretmen adaylarının bu ölçüt kapsamında sonraki ders öğretimleri gözlemlendiğinde, bütün öğretmen adaylarının ikinci ders öğretimlerinden itibaren kısmen düzeyde gelişim gösterdikleri ve $Ö_4$ öğretmen adayının son ders öğretiminde yeterli düzeyde gelişim gösterdiği görülmüştür.

Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme faaliyetinde bulunmaları kadar kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçları da önem arz etmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının ders öğretimlerinde alternatif ve geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmaları ölçme ve değerlendirme bilgisinin incelenmesi açısından gereklidir. Bu kapsamda öğretmen adaylarının ilk ders öğretimlerinde alternatif ve geleneksel ölçme değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri gözlemlendiğinde, $Ö_1$ öğretmen adayının alternatif ve geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarının her ikisini de kısmen düzeyde kullandığı görülmüştür. $Ö_2$, $Ö_3$ ve $Ö_4$ öğretmen adaylarının ise ilk anlatımlarında alternatif ölçme değerlendirme araçlarına hiç yer vermedikleri, geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarına ise yeterli düzeyde yer verdikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının bu kapsamda gelişimleri gözlemlendiğinde, $Ö_3$ ve $Ö_4$ öğretmen adaylarının ikinci ders öğretimlerinden itibaren alternatif ve geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarının her ikisine de kısmen düzeyde yer vermeye başladıkları, $Ö_2$ öğretmen adayının ise üçüncü ders öğretiminden itibaren her iki ölçme değerlendirme araçlarına kısmen düzeyde yer vermeye başladığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının son ders öğretimleri incelendiğinde, alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına yer verme konusunda $Ö_2$ öğretmen adayının yeterli düzeyde gelişim gösterdiği, $Ö_3$ ve $Ö_4$ öğretmen adayının kısmen yeterli düzeyde gelişim gösterdiği ve $Ö_1$ öğretmen adayının herhangi bir gelişim göstermediği görülmüştür. Benzer şekilde öğretmen adaylarının son ders anlatımlarında geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri incelendiğinde $Ö_1$ öğretmen adayının kısmen düzeyde gelişim gösterdiği ve $Ö_2$, $Ö_3$ ve $Ö_4$ öğretmen adaylarının yeterli düzeyde gelişim gösterdikleri görülmüştür.

Bunlara ek olarak hiçbir öğretmen adayının ilk ders öğretimlerinde, öğrencilerin performans değerlendirmeleri sonucunda geri bildirim vermediği ve ölçme değerlendirme araçlarını geliştirirken sınıf mevcudu, dersin işleniş yöntemi, süre vs. gibi faktörleri göz önüne almadıkları gözlemlenmiştir. Öğretmen adaylarının son anlatımlarına kadar ki öğretim süreçleri gözlemlendiğinde, öğrencilerin performans değerlendirmeleri sonucunda geri bildirim verme konusunda $Ö_2$ öğretmen adayının ikinci ders öğretiminden itibaren kısmen düzeyde gelişim gösterdiği, $Ö_1$ ve $Ö_4$ öğretmen adaylarının ise üçüncü ders öğretimlerinden itibaren kısmen düzeyde gelişim gösterdikleri gözlemlenmiştir. Öğretmen adaylarının son ders öğretimleri incelendiğinde ise $Ö_1$ öğretmen adayının öğrencilerin performans değerlendirmeleri sonucunda yeterli düzeyde geri bildirim verdiği, $Ö_2$ ve $Ö_4$ öğretmen adaylarının kısmen düzeyde geri bildirim verdiği ve $Ö_3$

öğretmen adayının herhangi bir geri bildirim vermediği dolayısıyla bu konuda gelişim göstermediği görülmüştür. Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme araçlarını geliştirirken sınıf mevcudu, dersin işleniş yöntemi, süre vs. gibi faktörleri göz önüne alma konusunda ders öğretim süreçleri incelendiğinde ise $Ö_1$ ve $Ö_3$ öğretmen adaylarının üçüncü ders öğretimlerinden itibaren kısmen düzeyde gelişim gösterdikleri ve son ders öğretimleri incelendiğinde bütün öğretmen adaylarının kısmen düzeyde gelişim gösterdikleri görülmüştür.

Bu kapsamda bu bulgular değerlendirildiğinde öğretmen adayları içerisinde ölçme ve değerlendirme bilgileri açısından en fazla gelişim gösteren öğretmen adayının $Ö_4$ olduğu ve onunda sadece iki gözlem maddesinde yeterli düzeyde gelişim gösterdiği görülmüştür. $Ö_4$ öğretmen adayına ait görüşme verileri incelendiğinde ölçme değerlendirme bilgisine ilişkin kısmen gelişim gösterdiği daha net görülmektedir. Bu kapsamda, $Ö_4$ öğretmen adayının ölçme ve değerlendirme bilgisinin ne olduğuna ilişkin yaptığı açıklamalar aşağıda aynen verilmiştir.

Araştırmacı: Ölçme ve değerlendirme denince ne anlıyorsun?

İlk Anlatım	Son Anlatım
$Ö_4$: Konu anlatım sonunda öğrencilerin anlatılan konuyu anlayıp anlamadığına bakmak için yapılan sınavlar	**$Ö_4$:** Bu tip dersleri almadan önce sadece sınavlar aklıma geliyordu. Oysa ölçme ve değerlendirme dersin her aşamasında kullanılabilir. Öğrencilerin ön bilgilerini soru sorarak ölçebilir, yine soru sorarak öğrencilerin hataları fark edebilir ve buna göre geri dönütler verebiliriz.

Öğretmen adayının açıklamaları incelendiğinde ilk anlatımından sonra öğretmen adayına ölçme ve değerlendirme konusunda ne anladığı sorulduğunda geleneksel bir yaklaşımı benimseyerek ders anlatımından sonra yapılan sınavlar olarak algıladığı ve bu yönde açıklama yaptığı görülmüştür. Öğretmenlik uygulaması ders süreci boyunca öğretmen adaylarına verilen geri bildirimler ile öğretmen adayının son ders öğretimi sonunda aynı soruya verdiği cevap incelendiğinde öğretmen adayının gelişim gösterdiği aşikârdır. Bu kapsamda öğretmen adayının açıklaması incelendiğinde ölçme ve değerlendirme kavramını artık sadece sınavlar ile sınırlamaktan ziyade, dersin her aşamasında kullanabileceği, öğrencilerin ön bilgilerini, hatalarını fark ettirebileceği bir bilgi türü olarak görmeye başladığı görülmektedir. Ancak öğretmen adayı ölçme ve değerlendirme bilgisini sadece soru sorarak sağlayabileceğini düşündüğü de yine yaptığı açıklama da görülmektedir.

Öğretmen adaylarının genel bulguları incelendiğinde ölçme ve değerlendirme bilgilerine ilişkin gelişimin en az olduğu öğretmen adayının $Ö_3$ olduğu görülse de öğretmen adayları arasında çok fazla bir fark oluşmadığı söylenebilir. Bu kapsamda bütün öğretmen adaylarının ilk anlatımlarına göre nispeten gelişim gösterdikleri ancak bu gelişimin yeterli olmadığı görülmüştür.

4. Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın bulguları sonucunda öğretmen adaylarının, ölçme ve değerlendirme bilgilerinde çoğunlukla gelişim olduğu ancak bu gelişimin kısmen yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının gelişim gösterdiği ölçme ve değerlendirme ölçütlerini yakından inceleyecek olursak elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibi özetlenebilir.

Öğretmen adaylarının öğrencilerin sahip olduğu hata ve kavram yanılgılarının farkına varmalarını sağlayacak şekilde dönüt ve düzeltmeler yapma konusunda üç öğretmen adayının kısmen düzeyde gelişim gösterdiği ve bir öğretmen adayının herhangi bir gelişim gösteremediği görülmüştür. Bu ölçüt ile bağlantılı olarak öğrencilerin sahip olduğu hata ve kavram yanılgılarını sınıf içi diyaloglardan veya öğrencilerin yazılı dokümanlarından tespit edebilme konusunda ise bütün öğretmen adaylarının kısmen düzeyde gelişim gösterdikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının tamamının kısmen düzeyde gelişim gösterdikleri bir başka ölçüt ise, ölçme-değerlendirme araçlarını geliştirirken bazı faktörleri (sınıf mevcudu, çevre ve sınıf imkânları, dersin işleniş yöntemi, süre vb.) göz önünde bulundurmalarıdır. Öğretmen adaylarının öğrenciler ile birebir ilgili olan bu ölçütlerde kısmen düzeyde de olsa gelişim göstermelerinin sebebi öğrenciler ile doğal okul ortamında bir öğretmen gibi uygulama yapmaları olabilir.

Öğretmen adaylarının kısmen düzeyde gelişim gösterdiği ölçütlerden birisi derste kullandıkları ölçme-değerlendirme araçlarının programda hedeflenen kazanımların tamamını ölçebilecek nitelikte olmasıdır. Bu konuda üç öğretmen adayı kısmen düzeyde gelişim göstermiş olup, bir öğretmen adayı herhangi bir gelişim göstereememiştir. Öğretmen adaylarının kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarının ne amaçla kullandıkları veya hangi ölçme ve değerlendirme araçlarını da kullandıkları önem arz etmektedir. Bu konudaki ölçütler değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının öğrencilerin kavramlarla ilgili ön bilgilerini ölçmeye yönelik yeterince ölçme faaliyetlerinde bulunma konusunda üç öğretmen adayının kısmen düzeyde gelişim gösterdiği ve bir öğretmen adayının da yeterli düzeyde gelişim gösterdiği görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi süresince alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını kısmen kullanmaya başladıkları ve geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmamaya başladıkları görülmüştür. Bu kapsamda alternatif ölçme ve değerlendirme araçları kullanma konusunda bir öğretmen adayı yeterli düzeyde gelişim gösterirken iki öğretmen adayının kısmen düzeyde gelişim gösterdiği ve bir öğretmen adayının da herhangi bir gelişim gösteremediği görülmüştür. Geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarına yer vermeme konusunda ise üç öğretmen adayı yeterli düzeyde gelişim gösterirken bir öğretmen adayının yeterli düzeyde gelişim gösterdiği ve dolayısıyla bütün öğretmen adaylarının en fazla gelişim gösterdiği ölçüt olduğu görülmüştür. MEB(2018)'de de belirtildiği üzere yeni eğitim düzeni geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarından farklı olarak çoklu zekâ kuramını dikkate alan alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını benimsemektedir. Çünkü geleneksel ölçme - değerlendirmede amaç belli özelliklere sahip olma durumuna göre öğrencileri sınıflandırmak iken, bütünleştirici öğrenme kuramına uygun alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin kullanılmasında amaç öğrencinin öğrenme sürecinin neresinde olduğunu belirlemektir (Şenel Çoruhlu, Er Nas, & Çepni, 2009).

Eğitimde, öğretim programının değerlendirilmesi, öğrenme eksikliklerinin saptanması, öğretimin etkililiğinin saptanması, öğrencilerde gelişimin incelenmesi ve yöneltme ve öğrenci başarısının değerlendirilmesi gibi amaçları benimseyen değerlendirmelerin hepsi ölçme sonuçlarından elde edilmektedir (Baykul, 2014). Bu kapsamda öğrencilerin performansına ilişkin değerlendirme sonuçları hakkında öğrencilere mümkün olduğunca geri bildirim verme konusunda iki öğretmen adayının kısmen yeterli düzeyde gelişim gösterdiği, bir öğretmen adayının yeterli düzeyde gelişim gösterdiği ve bir öğretmen adayının da gelişim gösteremediği görülmüştür. Öğrencilere geri bildirim vermek, öğrencilerin kendi güçlü yönlerini görüp pekiştirmeleri veya zayıf yönlerini belirleyip geliştirmesi açısından önem taşımaktadır (Acheson & Gall, 1980'den akt. Paker, 2008).

Bütün bu sonuçlar ışığında öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme bilgilerinde kısmen düzeyde gelişim olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının kendilerini geliştirebilmeleri ve mesleğe hazır hale gelebilmeleri için gerek uygulama öğretmenleri gerek uygulama öğretim üyeleri tarafından gerekli dönütlerin yapıcı bir şekilde verilmesi önerilebilir. Ayrıca öğretmenlik uygulaması dersinin ders imecesi (lesson study)gibi yöntemlerle işlenmesi, öğrencilerin hazırlık yapması, öğrencilerle bir araya gelme, tartışma, plan hazırlama, planın uygulanması, planın revize edilmesi gibi birçok süreci içerdiği için ve öğrencilerin gruplar halinde iş birlikli olarak uygulama yapmasını gerektirdiği için bu dersin mantığına uygun olduğu düşünülmektedir. Bu konuda yapılan çalışmalarda da ders imecesi yöntemi, işbirlikçi ders planlamasına, ders gözlemine ve değerlendirmeye dayalı olarak öğretmenlik uygulamalarını geliştirmek için teşvik edici bir yöntem olarak değerlendirilmiştir (Schols, 2018). Bu kapsamda öğretmenlik uygulaması gibi yapısı ders imecesi yöntemine uygun derslerde bu tür yöntemlerin kullanılmasının öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini, dersin etkililiğini ve verimliliğini artıracağı düşünülmektedir.

Ayrıca öğretmenlik uygulaması gibi doğal okul ortamında yürütülen derslerin artırılması ve bu sayede öğrenciler ile öğretmen adaylarının bir arada vakit geçirmesi sağlanabilir. Çünkü bu sayede öğretmen adayları öğrencilerin gelişimlerine bağlı olarak gösterdikleri davranışları yakından takip edebilir, buna yönelik ölçme ve değerlendirme yöntemlerini deneyebilir ve etkisini görebilirler.

Kaynakça

Baştürk, S., & Dönmez, G. (2011). Matematik öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerinin ölçme ve değerlendirme bilgisi bileşeni bağlamında incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(3), 17-37.

Baykul, Y. (2014). *Ortaokulda matematik öğretimi (5-8 sınıflar)* (2. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Birgin, O., & Gürbüz, R. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 163-179.

Gelbal S. & Kelecioğlu H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkindaki yeterlik algilari ve karşilaştiklari sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33: 135-145.

Gökkurt, B.(2014).Ortaokul matematik öğretmenlerinin geometrik cisimler konusuna ilişkin pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum

Kohlbacher, F. (2006). The use of qualitative content analysis in case study research. *Forum: Qualitative Social Research 7*(1), 21.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2018). *Ortaokul matematik dersi (5, 6, 7. ve 8. sınıflar) öğretim programı.* Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Özdemir, S.M.(2010). İlköğretim öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin yeterlikleri ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi 8*(4), 787-816.

Paker, T.(2008). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(23), 132-139.

Schols, M.(2018). Exploring lesson study as a transformative learning approach for teacher educators' professional development in technology. *Conference subtheme: Professional Development of Teachers.*

Şenel Çoruhlu, T. & Çepni, S.(2010). Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik hazırlanan hizmet içi eğitim kursundan öğretime yansımalar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, ss. 117-128.

Şenel Çoruhlu, T., Er Nas, S., & Çepni, S.(2009). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçmedeğerlendirme tekniklerini kullanmada karşılaştıkları problemler: Trabzon örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,6*(1) 122-141.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. (2014). *Case study research: Design and methods.* London: Sage

Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK], (2018). *İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programı.*

6. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersinde Öğrendikleri "Isı İletkeni ve Yalıtkanı" Kavramlarını Günlük Hayatla İlişkilendirme Düzeyleri

Merve Özkarabulut[a,1]

[a]*Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Fen Eğitimi*

Özet

Fen Bilimleri dersinin vizyonu fen okuryazarı bireyler yetiştirmektir. Fen okuryazarı bireyler yetişmesi öğrencinin öğrendiği fen konularını günlük hayatta karşılaştığı durumlarla ilişkilendirebilmesi ile mümkündür. Öğrenci öğrendiği fen konuları ile günlük hayatta karşılaştığı durumlar arasında ilişki kurabilirse hem fen okuryazarı bireyler yetişir hem de kalıcı bir öğrenme gerçekleşir. Bu durumda Fen bilimleri dersinin ve eğitimin amacını karşılamış olur. Bu çalışmanın amacı verdiğimiz fen eğitimi sonucunda öğrencilerin fen bilimleri dersini günlük hayatta karşılaştığı durumlarla ilişkilendirebilme düzeylerini incelemektir. Bunun için 6. sınıf konusu olan ısı iletkeni ve yalıtkanı kavramlarını günlük hayatta karşılaştığı durumlarla ilişkilendirebilme düzeyleri incelendi. Planlanan nitel araştırmada açık uçlu yedi sorudan oluşan test, bir ortaokulun altıncı sınıfında öğrenim gören öğrencilerinden 60 tanesine uygulanmıştır. Elde edilen veriler tam doğru ve açıklama yeterli, doğru ancak açıklama eksik, kısmen doğru ve açıklama yetersiz, yanlış veya ilgisiz ve boş olarak beş kategoride değerlendirilmiştir. Bulgular analiz edildiğinde beklendiği gibi öğrencilerin fen konularını günlük hayatla ilişkilendirme düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür.).

Anahtar Kelimeler:
Fen eğitimi; günlük hayat; ısı iletkeni; ısı yalıtkanı

1. Giriş

Bilim çağının yaşandığı günümüzde eğitim sistemimizde temel amaç, öğrencilerimize mevcut bilgileri aktarmaktan çok bilgiye ulaşma becerilerini kazandırmaktır. Bu ise, karşılaşılan yeni durumlarla ilgili problemleri çözebilme ve bilimsel yönteme ilişkin süreç becerilerini kullanabilmeyi sağlayan üst düzey zihinsel süreç becerileri ile olmaktadır. Bu özelliklerin kazandırıldığı derslerin başında fen dersleri gelmektedir (Hürcan Güler ve Önder, 2014).

Fen bilimleri dersi öğrencinin bilimsel süreç becerilerini öğrendiği ve öğrendiği becerileri kullanabileceği bir ortam sağlamaktadır. Öğrenciler derste öğrendikleri bu becerileri günlük hayatta karşılaştığı durumlarda da kullanabileceğini bilmeli ve ona yol gösterebileceğinin farkında olmalıdır. Öğretmen bilgileri doğrudan sunarak ezberletmek yerine öğrencilerin sorgulamalarını, araştırarak bilgiye ulaşmalarına yardımcı olacak, yaparak-yaşayarak öğrenme denilen somut öğrenme ortamları sunarak elde edilen bilginin kalıcı olmasını sağlamalı ve günlük hayatta da kullanabilmelerini sağlayacak örnek durumlarla karşı karşıya bırakmalıdır (Buyruk ve Korkmaz, 2016). Öğrenciye sınıf ortamında günlük hayatta karşılaşacağı bir problem verilebilir ve bu probleme ilişkin çözüm önerilerini sınıf ortamında sunması istenebilir. Bu süreçte öğretmen öğrenciye rehberlik etmelidir.

Fen eğitimi, çocuğun çevresindeki çekici ve şaşırtıcı zenginliğin eğitimidir. Çocuğun yediği besinin, içtiği suyun, soluduğu havanın, vücudunun, beslediği hayvanın, bindiği arabanın, kullandığı elektriğin, ışığın, günesin eğitimidir (Yıldırım ve Maşeroğlu, 2016). Kısaca fen demek hayat demektir. Aynı zamanda fen eğitimi, bireye çevresini tanıma imkânı sağlamaktadır. Bireye yaratıcı düşünme becerisi kazandırır ve bununla

[1]Sorumlu yazar.
e-mail: mrveozkarabulut@gmail.com

birlikte yasadığı dünyayı tanımasını, iyi iletişimler kurmasını ve dünyayı doğru bir şekilde anlamlandırmasını sağlar. Mantıksal düşünmeyi ve problemlere karşı çözüm üretebilme yeteneğini geliştirir. Bu da bireye günlük hayatta karşılaştığı durumlara pratik beceriler üretmeyi öğretirken fen becerilerini geliştirebilme imkânı sağlar.

Diğer bütün eğitim alanlarında olduğu gibi fen eğitimin amaçlarından biride bilgilerin öğrencilere ezberletilmeyip öğrenmesini sağlamaktır. Öğrenciler tarafından bu şekilde bilgilerin edinilmesi, bu bilgilerin gerçek dünya ile ilişkilendirilmesi konusunda büyük kolaylıklar sağlamaktadır (Balkan Kıyıcı, 2018). Bireylerde anlamlı ve kalıcı öğrenmenin sağlanabilmesi, onların öğretim sürecinde karşılaştıkları kavramları günlük yaşamlarındaki durumlarla ilişkilendirebilmeleriyle ilişkilidir (Akgün, Tokur ve Doruk, 2016). Aynı zamanda öğrenci bilgiye kendi çabasıyla ulaştığı için değerli ve kalıcıdır.

Eğitimin en önemli amaçlarından biride öğrencinin bilgiyi anlamlı ve kalıcı bir şekilde öğrenmesidir. Birey okulda öğrendiği konuyu eğer günlük hayatta karşılaştığı durumlarla ilişkilendirebiliyorsa eğitim amaçlarından birine ulaşmış demektir.

Fen eğitiminin vizyonu fen okuryazarı bireyler yetiştirmektir. Fen okuryazarı bir birey günlük hayatta karşılaştığı durumların bilimsel birer açıklaması olduğunu bilir ve ilişkilendirmeler yapar. Öğrencilerin kendi yaşamlarında karşılaşmış oldukları durumları, eğitim öğretim sürecinde fen derslerinde edindikleri bilgilerle olan ilişkisinin farkına varmaları, onların fen okuryazarı bireyler olmalarına önemli katkıları olacaktır (Akgün, Tokur ve Doruk, 2016). Öğrendikleri fen kavramaları sayesinde öğrenciler günlük hayatta karşılaştıkları durumlara çözümler bularak mutlu bir birey olacak ve fen bilimleri dersine karşı motivasyonları artacaktır.

Bu çalışmanın amacı da öğrencilere 6. sınıfta öğretilen "Isı iletkeni ve Isı yalıtkanı" kavramalarını günlük hayatla ilişkilendirebilme düzeylerini ortaya koymaktır.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, genel tarama modellerinden olan tekil tarama modelinden yararlanılmıştır (Karasar, 2009). Genel tarama modelleri evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup üzerinde yapılan tarama modelleridir. Değişkenler tek tek, tür ya da miktar olarak oluşumlarının belirlenmesi amacı ile yapılan araştırma modellerine tekil tarama modelleri denir. Bu tür yaklaşımda ilgilenilen olay madde, birey, grup, konu vb. birim ve duruma ait değişkenler, ayrı ayrı tanımlanmaya çalışılır. Bu tanımlama, geçmiş ya da şimdiki zamanla sınırlı olabileceği gibi, zamanın bir fonksiyonu olarak gelişimsel de olabilir (Karasar, 1991; Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Muijs, 2004). Kaptan (1993)'a göre olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların "ne" olduğunu betimlenmeye, açıklamaya çalışan çalışmalar betimsel çalışmalardır. Betimleme çalışmaları, mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedef almaktadır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmaya İstanbul ili Kartal ilçesindeki bir ortaokulun 6. Sınıf düzeyinde öğrenim gören 60 öğrenci katılmıştır. Katılımcılar ''kolay ulaşılabilir durum örneklemesi'' kullanılarak seçilmiştir.

2.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin "Madde ve Isı" ünitesine yönelik seviyelerini belirlemek amacıyla 7 açık uçlu sorudan oluşan test, araştırmacılar tarafından hazırlanılarak kullanılmıştır. Testteki sorular, öğrencilerin ünitede yer alan konuları günlük yaşamlarıyla ilişkilendirebilme düzeylerini belirleyecek nitelikte hazırlanmıştır. Sorular 1 alan uzmanı ve 2 fen bilimleri öğretmeni tarafından incelenmiş, kapsam geçerliliğini sağladığı, öğrenci seviyesine ve programın amacına uygun olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada yer alan sorular EK 1. de verilmiştir.

2.4 Verilerin Analizi

Test öğrencilere Madde ve Isı ünitesi işlendikten sonra uygulanmış ve elde edilen veriler tam doğru ve açıklama yeterli (DY), doğru ancak açıklama eksik (DE), kısmen doğru ve açıklama yetersiz (KY), yanlış veya ilgisiz (YI) ve boş (B) olarak beş kategoride değerlendirilmiştir (Önder ve Beşoluk, 2010). Her bir soruya

yönelik ortaya çıkan kategorilere ait frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmış ve öğrenci cevaplarından direk alıntılar verilmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde araştırmada kullanılan sorulara öğrencilerin verdiği cevapların frekansları, yüzdeleri ve her bir soruya öğrencilerin verdiği cevaplardan birkaçına yer verilmiştir. Öğrencilerin testteki sorulara verdikleri yanıtların dağılımı Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Öğrencilerin sorulara verdikleri cevapların frekansları

Soru No	DY	DE	KY	YI	B
1	3	24	7	21	5
2	8	8	12	20	12
3	8	7	4	36	5
4	5	18	6	20	11
5	0	3	10	27	20
6	8	8	19	13	12
7	7	9	11	14	19

Araştırmada kullanılan açık uçlu yedi soruya öğrencilerin verdikleri cevapların frekanslarında yola çıkılarak yüzdelikleri bulunmuş ve Tablo 2' de sunulmaktadır.

Tablo 2. Öğrencilerin sorulara verdikleri cevapların yüzdeleri

Soru No	DY (%)	DE (%)	KY (%)	YI (%)	B (%)
1	5	40	11.7	5	8.3
2	13.3	13.3	20	33.3	20
3	13.3	11.7	6.6	60	8.3
4	8.3	30	10	33.3	18.3
5	0	5	16.6	45	33.3
6	13.3	13.3	31.6	21.7	20
7	11.7	15	18.3	23.3	31.7

Öğrencilerin ısı iletkeni ve yalıtkanı konusunu günlük hayatla ilişkilendirme düzeylerini görebilmek için sorulan sorulara verilen cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin büyük bir kısmının doğru ve yeterli yanıtlar vermediği görülmektedir. Durumu ortaya koymak amacıyla öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar aşağıda verilmektedir.

Öğrencilerin birinci soruya verdikleri cevaplar;

(Öğrenci 58) *"Metaller daha iyi oluyor."*
(Öğrenci 55) *"Çünkü metal tencere daha sıcak tutar."*
(Öğrenci 46) *"Çelik tencerenin tanecikleri daha fazla olduğu için daha çabuk ısınır ve yemek daha çabuk pişer."*
(Öğrenci 35) *"Metal daha çabuk ısınır. Bu sayede yemeklerin daha çabuk ısınmasını sağlar."*
(Öğrenci 41) *"Metal tencere ısıyı tutarak yemeklerin soğumasını engeller."*

Öğrencilerin birinci soruya verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde genel olarak metallerin ısıyı diğer maddelere göre daha iyi ilettiğinin farkında olduklarını görürüz. Fakat metaller ısıyı diğer maddelere daha iyi iletmesinin nedenin ısı iletkeni olduğu cevabını verebilen öğrenci sayısı azdır. Zaten sorulara verilen cevapların frekanslarına bakıldığında doğru ve yeterli cevap veren öğrenciler %5' lik bir kısmı oluştururken, doğru ancak açıklama eksik cevabını veren öğrenci yüzdesi %40'dır.

Öğrencilerin ikinci soruya verdikleri cevaplar;

Öğrenci 9) *"Yemek yaparken karıştırmak için."*

(Öğrenci 60) *"Plastik olsa yanar bence. Demirde olabilir. Ama belki tahta kaşık daha dayanıklı diye onu tercih edebilirler."*
(Öğrenci 59) *"Tencere çizilmesin diye."*
(Öğrenci 30) *"Belki sağlıklı olduğunda olabilir. Fazla fikrim yok."*
(Öğrenci 17) *"Tahta hafif olduğu için yemekleri daha kolay karıştırırız."*

Öğrencilerin ikinci soruya verdikleri cevaplara incelendiğinde tahta kaşığın ısı yalıtkanı olduğunun farkında olmadıkları görülmektedir. Evde ailelerinden öğrendikleri bilgiler doğrultusunda cevap verdikleri görülmüştür. Yemek yaparken genelde tahta kaşığın kullanılmasının nedenini tencerelerin dibini çizmeme özelliğine sahip olduklarından dolayı olduğu düşünülüyor. Sorulara verilen cevapların frekanslarına bakıldığında da yanlış veya ilgisiz cevap veren öğrenci yüzdesinin %33.3 olduğunu görebiliriz.

Öğrencilerin üçüncü soruya verdikleri cevaplar;

Öğrenci 22) *"Kalın olduğu için vücut ısısını dışarıyla karıştırmayıp içeride tutar."*
(Öğrenci 17) *"Isıyı daha iyi yaymak için."*
(Öğrenci 5) *"Üşümeyelim diye. Çünkü kışlık giysiler ısıtır."*
(Öğrenci 4) *"Hasta olmamak için."*
(Öğrenci 55) *"Kış ayları soğuk olur. Montların için olduğu için bizi sıcak tutar hasta olamayalım diye."*

Öğrencilerin üçüncü soruya verdikleri cevaplara bakarsak kış aylarında kullandıkları montların neden ve nasıl sıcak tuttuğunu bilmediklerini görmüş oluruz. Zaten testte yer alan sorular içerisinde en çok bu soruya yanlış veya yetersiz cevap verilmiştir. Yanlış veya yetersiz cevap oranı %60 gibi büyük bir orandır ve bu da öğrencilerin montların içerisinde yer alan yün gibi maddelerin ısı yalıtkanı olduğunu bilmediğinin en büyük kanıtıdır.

Öğrencilerin dördüncü soruya verdikleri cevaplar;

Öğrenci 51) *"Sıcaklık kolay yayılır."*
(Öğrenci 38) *"Daha çabuk ısınır, daha fazla ısı yayar."*
(Öğrenci 28) *"Tahta ya da plastik olursa yanabilir. Mesela tahta yanar plastik erir."*
(Öğrenci 27) *"Sobanın tanecikleri fazla olduğu için evimizi daha çabuk ısıtır."*
(Öğrenci 5) *"Çünkü erimemesi için ve yanmaması için."*

Verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin soba ve kaloriferin metal olduğunu ve metallerin ısıyı ilettiğinin farkında olduklarını görebiliyoruz. Aynı oranda metal kullanılmasının nedeninin ısıya dayanıklı olduğu için cevaplarının verildiğini de görmekteyiz. Ama diğer sorularda olduğu gibi bu soruda da doğru ve yeterli cevap veren öğrenci sayısı azdır. Oranlara bakıldığında da bu sonucu net bir şekilde görebiliriz. Doğru ve yeterli cevap veren öğrenci yüzdesi %8.3 iken doğru ancak eksik cevap veren öğrenci yüzdesi %30, yanlış veya ilgisiz cevap veren öğrenci sayısı %33.3' tür.

Öğrencilerin beşinci soruya verdikleri cevaplar;

Öğrenci 17) *"Üşüdüklerinde titrerler ve tüyleri kabarır."*
(Öğrenci 47) *"Öyle daha tatlı için kabartırlar."*
(Öğrenci 39) *"Isını geçememesi için kalın bir tabaka oluştururlar."*
(Öğrenci 26) *"Kuşlar soğuk havada üşüyüp tüylerinin içine girerler. O zaman üşümezler."*
(Öğrenci 51) *"Diğer kuşların ve insanların ilgisini çekmeye çalışırlar."*

Bu soruya doğru ve yeterli cevap veren öğrenci olmamıştır. Öğrencilerin büyük bir kısmı yanlış veya ilgisiz cevap vermiş ya da boş bırakmıştır. Bu ifadeyi kanıtlamak istersek yanlış veya ilgisiz cevap veren öğrenciler ile boş bırakan öğrencilerin yüzdelerine bakabiliriz. Yanlış veya ilgisiz cevap veren öğrencilerin yüzdesi %45, boş bırakan öğrencilerin yüzdesinin %33.3 olduğunu görebiliriz.

Öğrencilerin altıncı soruya verdikleri cevaplar;

Öğrenci 28) *"Çelik olursa elimiz yanabilir."*
(Öğrenci 1) *"Tahta olsa yanardı o yüzden plastiktir."*
(Öğrenci 51) *"Sıcaklığı çekmediği için."*
(Öğrenci 37) *"Annelerimizin eli yanmasın diye."*
(Öğrenci 43) *"Daha güzel duruyor ve tahta gibi yanmıyor."*

Öğrencilerin verdikleri cevaplara baktığımızda çoğunluğunun kısmen doğru fakat açıklamanın yetersiz olduğunu görebiliriz. Aynı zamanda yanlış veya ilgisiz cevap veren öğrenciler ile boş bırakan öğrencilerin sayısı da az değildir. Bunu yüzdelik oranlara baktığımızda da görebiliriz. Kısmen doğru fakat açıklaması yetersiz olan öğrencilerin yüzdesi %31.6 yanlış ve ilgisiz cevap veren öğrencilerin %21.7 boş bırakan öğrencilerin yüzdesi de %20' dir.

Öğrencilerin yedinci soruya verdikleri cevaplar;

Öğrenci 39) *"Termos çünkü yapılış malzemeleri ısıyı tutuyor."*
(Öğrenci 51) *"Termosa koyarım. Çünkü plastik havayı çekmediğinden."*
(Öğrenci 21) *"Termos kullanırım çünkü termoslar ısıyı içinde saklar."*
(Öğrenci 60) *"İçeceğimi sıcak tutan bir kapta getiririm mesela termos."*
(Öğrenci 58) *"Termosa koyabiliriz."*

Verilen cevaplara bakıldığında öğrencilerin genel olarak termos kavramını bildiklerini, termosun içecekleri sıcak ya da soğuk tutabildiğini fakat bu işlevi nasıl gerçekleştirdiğini bilmedikleri görülmektedir. Termosun yapıldığı malzemenin sıvıları sıcak ya da soğuk tutabilme gibi bir özelliği olduğunu düşünüyorlar. Termos kavramını bilmelerinin nedeni de termosu günlük hayatta sıkça kullanmalarıdır. Fakat termos ile ısı yalıtımı arasında ilişki kuramamaktadırlar. Verilen cevapların yüzdelik oranlarına bakıldığında kısmen doğru fakat açıklama yetersiz %18.3, yanlış veya ilgisiz cevaplarında %23.3 olduğu görülmektedir.

4. Tartışma ve Sonuç

Bulgular incelendiğinde öğrencilerin "Isı iletkeni ve Yalıtkanı" kavramları ile ilgili edindikleri bilgileri günlük hayatla tam anlamıyla ilişkilendiremedikleri sonucuna varılmış, sorulara doğru ve yeterli açıklamada bulunabilme oranı beklendiği gibi düşük seviyede çıkmıştır.

Sorulara verilen cevaplar doğrultusunda öğrencilerin günlük hayatta sıkça karşılaştıkları durumların bilimsel birer açıklamasının olabileceğinin farkında olmadıkları görülmüştür. Okulda öğrendikleri fen kavramlarını günlük hayatta karşılaştıkları durumlarla ilişkilendiremedikleri sonucuna varılmıştır. Fen bilimlerinin günlük hayatla iç içe olduğunun bilincinde olmadıklarını bu çalışmanın sonuçlarından görmüş olduk. Günlük hayatta annelerimizin yemek yaparken kullandığı kaşığın tahta olmasının nedeni bile bilinmemektedir.

Doğru ancak açıklama eksik düzeyinde cevap veren öğrencilerinde bilgi eksikliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Sorulara verilen cevaplara genel olarak bakıldığında DY düzeyinde cevap veren öğrenci sayısının oldukça az olduğu görülmüştür. Bu durumdan yola çıkarak diğer fen konularına göre günlük hayatta daha çok iç içe oldukları ısı iletkeni ve yalıtkanı konusunu yaşantılarıyla ilişkilendirebilme seviyelerinin oldukça düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Fen konuları yaşantılarla ilişkilendirilmediği sürece tam anlamıyla bir öğrenme gerçekleşmiş olmaz. Öğrenilen bilgi ezbere öğrenilmiş olur. Bu durumda fen eğitiminin vizyonu olan fen okuryazarı bireyler yetiştirme hedefine bu örneklemde ve bu konuda istenildiği düzeyde ulaşılamadığı görülmüştür.

5. Öneriler

Öğrencilerin öğrendikleri fen kavramlarını günlük yaşamda karşılaştıkları olaylarla ilişkilendirebilme seviyeleri, verilen eğitimin amacına ulaşıp ulaşmadığının bir göstergesidir. Bu çalışma ve benzeri çalışmaların sonuçları, bu seviyenin istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir. Bu sonucun çok çeşitli nedenleri olduğu

bilinmektedir. Sorunun çözümüne yönelik çok çeşitli önerilerde bulunulabilir. Öğrencilere fen bilimlerini bir ders olarak değil çevresindeki olayları ve doğayı anlama, yorumlama ve karşılaştıkları durumlara çözüm üretmeyi sağlayan bir öğrenme alanı olarak yansıtılabilir. Soyut olarak öğrendiği fen kavramlarını günlük hayatla ilişkilendirerek somutlaştırılabilir ve bu şekilde öğrencilere bu bakış açısı kazandırılabilir. Öğrencilere sınıf ortamında günlük hayatta karşılaşabileceği problem durumları sunularak çözüm önerileri istenebilir. Sunulan öneriler öğretmen rehberliğinde sınıfla değerlendirilebilir.

Fen konuları anlatılırken öğrencilere günlük hayatla ilişkilendirebilme alanı sunacak etkinlik yapılabilir. Fen konularını çevrelerini tanıyarak öğrenmeleri sağlanabilir. Doğa gezileri ve müze ziyaretleri yapılabilir. Bu sayede öğrendiği fen kavramlarını günlük hayatla ilişkilendirmeyi öğrenen öğrenciler hem bilgiyi kalıcı ve anlamlı bir şekilde öğrenmiş olur hem de günlük hayatta karşılaştığı sorunlara veya durumlara bilimsel bir bakış açısıyla bakmayı öğrenip bu yönde çözümler üretmeye ve çevresini anlamaya çalışır. Bu da bireyin akademik başarısını, fen dersine olan tutumunu olumlu yönde etkiler ve en önemlisi daha etkili fen okuryazarı bireyler yetiştirilmiş olur.

Kaynakça

Akgün, A., & F. T. (2016). Fen öğretiminde öğrenilen kavramların günlük yaşamla ilişkilendirilmesi: su kimyası ve su arıtımı. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 161-178.

Buyruk, B., & Ö. K. (2016). Öğrencilerin fen bilimleri dersine dönük kavramalar günlük hayatla ilişkilendirme durumları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 159-172.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.

Kılıç, İ., & T. U. (2015, Aralık). Günlük yaşamdaki fen olaylarının bilgi temelli yaklaşım düzeylerinin toplumsal bazı değişkenler açışından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17*(2), 121-137.

Kaptan, S. (1993). *Bilimsel araştırma teknikleri ve istatistik yöntemleri* [Scientific research methods and statistical methods]. Ankara: Rehber Yayınevi.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel yayınları, Ankara

Kıyıcı, F. B. (2008, 6 17). Fen bilgisi öğretmen adaylarinin günlük yaşamlari ile bilimsel bilgileri ilişkilendirebilme düzeyleri ve bunu etkileyen faktörlerin belirlenmesi. Ankara.

Yadigaroğlu, M., & G. D. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kimya bilgilerini günlük hayatla ilişkilendirebilme düzeyleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 795-812.

Yıldırım, N., & P. M. (2016, Ocak). Kimyayı günlük hayatla ilişkilendirmede tahmin-gözlem-açıklamaya dayalı etkinlikler ve öğrenci görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 117-145.

Hürcan Gürler, N. & Önder, İ. (2014). 7. Sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde öğrendikleri "bakteri ve virüs" kavramlarını günlük yaşamla ilişkilendirme durumlarının belirlenmesi. *III. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi*, (s. 80-86). Sakarya.

EK 1.

SORULAR

1-) Evde annelerimiz yemek yaparken metal tencere kullanırlar. Çünkü;

2-) Evde annelerimiz yemek yaparken genellikle tahta kaşık kullanırlar. Çünkü;

3-) Kış aylarında genel olarak içi yün ya da tüylü şişme mont tercih ederiz. Çünkü;

4-) Isınmak için evlerde kullanılan soba ve kalorifer metaldir. Çünkü;

5-) Kuşlar soğuk günlerde tüylerini kabartırlar. Çünkü;

6-) Tencerelerin kuplarının plastik olmasının nedeni ne olabilir? Açıklayınız.

7-) Arkadaşlarınızla piknik yapacaksınız ve yiyeceklerinizin yanına sıcak bir içecek hazırladınız. İçeceğinizin sıcak kalabilmesi için ne yaparsınız? Nedeni ile açıklayınız.

ERPA
International Congresses on Education 2019
Sakarya / Turkey 19-22 June / 2019

Interdisciplinary in Graphic Design and Architecture Education- A Course Model Proposal

Bilge Ekin İnan[a,1]

[a]*Nişantaşı University, Architecture Department*

Abstract

Interdisciplinary collaborative studies have begun to give importance to interdisciplinary education models. The evaluation of two different disciplines according to the rules of a subject, the rules of their own fields of work, the production of a common solution increases the quality of the work. Two different disciplines - graphic design and architecture - are basically the design phenomenon. It is anticipated that the quality and functionality of the creations of these two different disciplines will improve when they are studied in interdisciplinary approach. Graphic design principles used in architectural presentations, typographic analysis used in the designed structures, transformation of two dimensional productions of the study area into structural designs will be the common tangible workspace. This study emphasize the intersection points of two fields and presents a common course proposal with museum building design as the subject in order to increase the common creations and exchange of ideas between two fields.

Keywords:
architecture education; graphic design education; ınterdisciplinary; architectural presentation; common design course

1. Introduction

Architecture and graphic design fields are two design fields that support each other. As Poulin says, they exist together since very beginning of civilizations (Poulin, 2012). The coexistence of two field can be best seen when the process of architectural design is considered. At the beginning architecture is only an idea in the architect's mind. He/She transforms the idea to the drawings. Drawing is on a two dimensional medium. Because architecture finds its expression in two dimensional area, it can be evaluated as a graphical design and the rules of graphic design is valid in this expression. Afterwards, drawing turns into a reality by building. The architects need to represent them in order to communicate with the clients or the colleagues. This is done by architectural presentation. Architectural presentation borrows many aspects and ideas from graphic design field (Mitton, 2008).

Architectural presentation is the common creation of two fields. Architecture presentation courses exist in many architecture undergraduate programs. The courses include board preparation techniques, shading, or even using other media to express architecture. One can emphasize the aspects which are important and explain his/her design ideas better if the tools are very well used. Architectural presentation is communication of architectural projects, design ideas. The penetration of graphic design rules best can be seen in these courses. Juries are the evaluation processes of architectural design projects. In juries, the students apply architectural

[1]Corresponding author's address: Nişantaşı University, Engineering and Architecture Faculty, Architecture Department,MaslakMahallesi, TaşyoncasıSokak, No: 1V -1Y Sarıyer İstanbul - Building code: 34481742
e-mail :bilgeekin.inan@nisantasi.edu.tr

presentation methods to express their design. In the juries both design of the boards and architectural design are evaluated (Gürel & Basa, 2004).

Considering about the connections of two fields, one can think they can have some more common creations. To increase the common creations, a common course is proposed. I predict that both students from different fields will learn from each other and their design ability will be increase and their design approach will change.

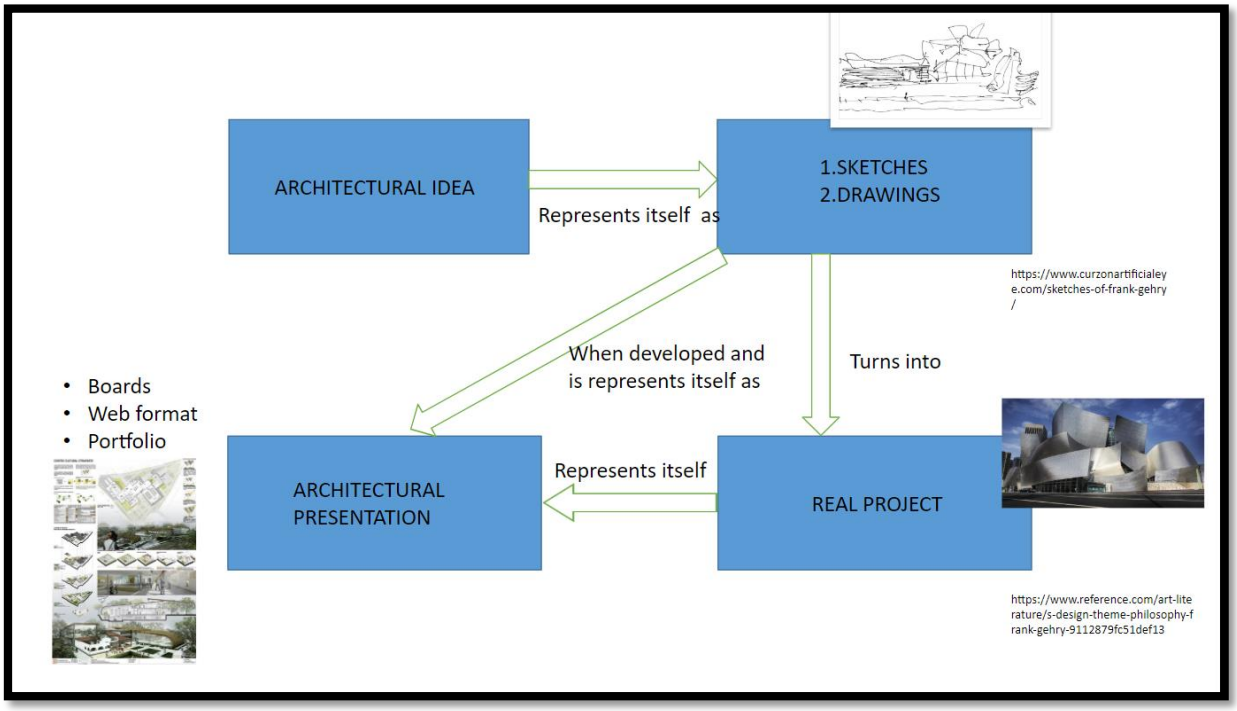


Figure 1. Prepared by author with using the existing photos from given websites

1. Interdisciplinary Approach in Education

Interdisciplinary education is a method in education in which students borrow the approach or information from a different field to understand one concept or solve a given problem. (Jacobs,1989) Sometimes, a question is wide and includes knowledge from different fields. For example, in architecture or city planning fields, students can look at philosophy articles about space concept. Philosophy field looks at space concept in relation with human existence, perception and sensations. That gives a 4th humanistic dimension to the physical environment**.**

In the same way, a student who wants to design a house for homeless people, should need to read some sociological articles about homeless people. He/ she integrates the knowledge from another field to design. Defining other terms like multidisciplinary, crossdisciplinary etc. Jacobs emphasizes the integration and combining knowledge is key point in interdisciplinary. (Jacobs, 1989) All the discipline has their own perspective, looking from different approach is like changing the perspective in real life. That is the only way to perceive a 3-dimensional object. In the same way, the student can understand the problem better with its structural elements and different layers and weld them each other as an output in an interdisciplinary study.

Öztütüncü thinks interdisciplinary art ateliers are more creative than the conventional ones. (Öztütüncü, 2016) Looking at the problem with different approaches and knowledge are propulsive forces for creativity. The students may inspire from studies from different fields. An architectural project could be derived from a novel or a poem. Another example this time in professional life is work of OUCHHH. In one of their works, the visual design team visualize sound waves for google. They work interdisciplinary with computer technology (AI) and sound engineering fields to create visual design.

Since 1950, interdisciplinary in education is studied by academicians. (Turna&Bolat, 2015) The subject continues to be important in 21th century. 21st century is the century of technology and rapid development

and change The problems and questions also change and vary. Interdisciplinary approach is an adoptable way to solve the new problems. (Turna- Bolat -Keskin,2015)

This study focus on the interdisciplinary between graphic design and architecture fields. These two fields have many overlapping and intersections between them. Both of the fields have mainly design in their nature. Architecture designs buildings needed for human beings. It programs space for society, a holistic action with social and technological processes. (Gürsel, 1993) Graphic design is a field of art to communicate the ideas, images in a striking way. (Amborose- Harris, 2017) Thus we can summarize that architecture designs 3-dimensional space, graphic design designs 2-dimensional page or even space.

The relation between graphic design and architecture is interdisciplinary becuse their perception and knowledge are combined in one work of these fields. In its nature architecture field needs graphic design approach to develop and express itself. (Lewis, 2015) Architecture and graphic design are two the fields inseparable from each other. Thatis because the architectural design is 2 dimensional before it has been build. The design ideas firstly transferred on 2 dimensional platform like paper, or computer screen. The 2 dimensional design is the representation of firstly the architectural ideas and then real built design. MichaelRock conveys the discussion even one step further. He thinks architecture is derived from graphic design. (Lewis, 2015)

Poulin (2012) links two field physically. He focuses on the typography used in buildings in his book Graphic+Architecture. He states that the types on building exists since very early times in mankind. (Poulin, 2012) Both architecture and graphic design have a social expression and even social transforming power.

(From *https://tr.pinterest.com/pin/719239002965846704/)*

Figure 2. Architectural presentation at a project jury

2. Architectural Presentation

Architectural presentation is a form of visual expression for architectural ideas and designs. It includes many kind of representation techniques like technical drawing, perspective drawing, sketches, diagrams, collage, animation, modelling and architectural boards. Drawing is both a tool to design, invent and create, both a language to express. (Spankie, 2009) The language aspect of drawing outweighs in architectural presentations. This language should be clear enough and easy to understand. Mitton makes a critic about drawing, he adds that design potential of drawing should not be forgotten in project presentation. Both final work and the design process should be presented. (Mitton, 2008)

It is important that the concept of the project is well understood by the client or lecturer in cases of educational and professional life. Presentation should explain and state the concept clearly. (Mitton, 2008) Concept is the main idea of the design. It is where all the story begins. It is more significant than any other drawing of architecture. Because, it is the power to create all the project drawings. The architect present the concept to show the originality and logic of his/ her designs. Concept may state the reason of the design. Concept may also born from existing environmental and cultural factors. Diagrams, study modelling and conceptual models are mediums utilized to communicate the design concept.

After architectural project is finished, the architecture student and the professional has many drawings in different formats. There are sketches, diagrams, project renders, orthographic drawings like plan section, and site plan. For this reason, keeping all thing in unity is an important challenge. The designer should find some elements to create a unity in whole presentation. (Mitton, 2008) To form a unity in drawings, designer can repeat the same element in the same part of the board like logo, typography, title or horizontal bands. (Mitton, 2008:225) (Figure 1)The other way is to have same or alike color scheme, grid or layout in every boards. Using same typology is also a unifying elements of boards.

Moreover when designing the boards, the final situation when they are hung on wall should be considered. That approach also keeps everything together. (Figure 3)However, one should know that this only works when the presentation is by hanging the boards on wall. There is many format of presentation, specially created by the usage of digital media. The architectural boards may also be presented in website format, portfolio format or like a booklet. For each case, the designer should try to find a way to create a unity.

(From *https://www.arch2o.com/tips-architecture-project-presentation/*)

Figure 3. Using same heading puts all the boards in unity.

Which aspects of Graphic Design is used in architectural presentation?

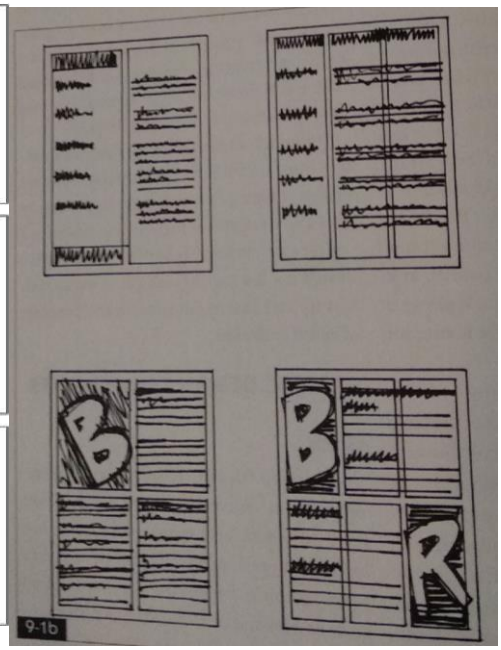
- Grids
- Layout
- Typology
- Color
- Printing knowledge

2.1. Grids

Grids are utilized in graphic design works in order to organize the composition in page. (Figure 3-4)Grids are created by dividing the page in proportional parts. They structure a page defining where the images and texts will be put. (Ambrose, 2014: 33, Mitton, 2008: 245). It gives the proportion, sequence, place for images. (Lewis, 2015: 40) Grids are not strict, they may vary in the same work and open to new designs. (Ambrose, 2014: 33).

Graphic designers change the grids in following pages of the same work, so that proportion of the images or texts change. Layout of the page becomes more dynamic. (Ambrose,2014: 44) The grid with bigger size has the hierarchy upon the others. (Ambrose, 2014: 46) One can easily generate grids with the help of computer programs (URL1).

In architectural presentation, grids usually have images inside. Same kind of drawing is put in between the grids vertically or horizontally. For example plans follow each other starting from basement to upper floor in board following a horizontal path. In that way eye sees the related drawings together and perceives the drawings better so that brain will classify and understand the images easily.



(**Figure 4**. is from https://www.arch2o.com/tips-architecture-project-presentation/ grid)

(**Figure 5** is from Mitton, 2008)

Figure 4-5 Grids are like the structure of the boards.

The same grid system for all boards can be generated, but also several grid systems can be utilized when preparing the boards of one project. Because the plans, sections and renderings are most significant they are more similar to the built project (Spankie, 2009: 27) and have more power to express the project, they are between the bigger frames of the grids. (Figure 6)

Figure 6. Color usage in architectural board *(https://www.arch2o.com/tips-architecture-project-presentation/)*

2.2. Layout

Layout is the organization of the page with all its elements on it and the blanks between them. There should be a harmony and equilibrium between the empty and full parts of a board.

2.3. Typography

Typography is a field of graphic design about designing the letters. In architectural presentation, usually there is few letters on board. There is title, including project name and designer name. Some drawings have theirexplanations on them. But still they are powerful and significant elements in architectural presentation boards. The choice of the font has also great effects on the design of a board. It should be chosen in a way that it would be consistent to the concept of the project. If it is a modern project one should use modern fonts like futura. When types come together they all create a shape and color, the shape depends on the font chosen. This affects the whole layout design of the board.

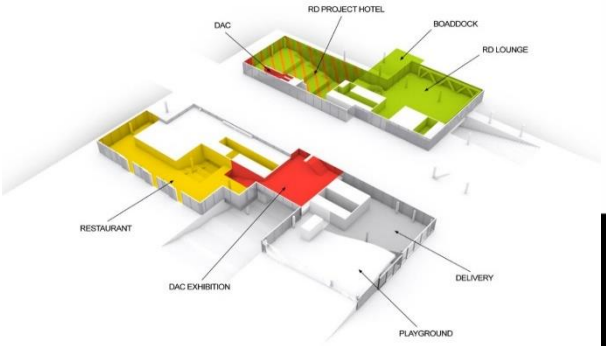
The size of the fonts is decided according to format of presentation and distance of the perception. Theaudience should be able to read all the writing without any difficulty.

2.4. Color

Warm colors seem closer, cool colors seem far. Color creates a deepness in drawings. 3D effect in drawings can be generated by shadows and shading. (Gürer, 2019) In architectural presentations colors are usually light and pastel. Few amount of colors should be used to have a legible visual result. The colors utilized on boards should have a harmony with each other. Colors have a visual expression potential, all drawing may be black and white one element wanted to be emphasized could be colorful. This element catches eye. In the same way, colors used in programmatic drawings,represent the different functions in one project. (Figure 6-7)

3.4. Printing Knowledge

The architecture student should have a basic printing knowledge not to have bad printing results. This printing knowledge is a part of graphic design education. Architecture student should know the correct format of file and resolution they can print and what result they get from which color on screen.



From (https://www.arch2o.com/tips-architecture-project-presentation/)

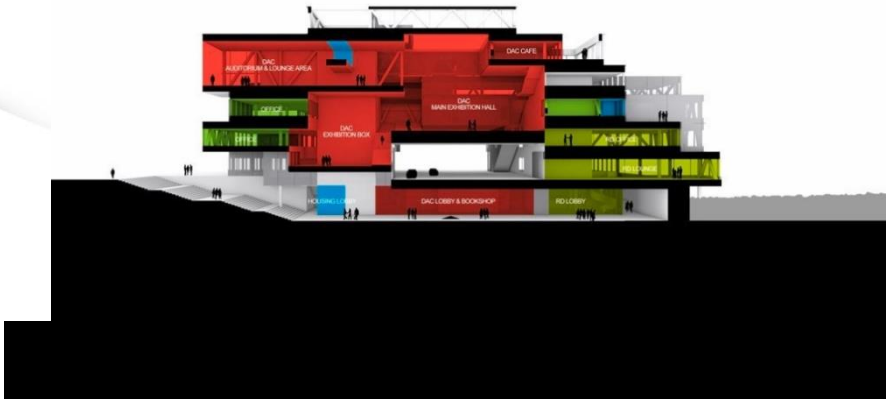
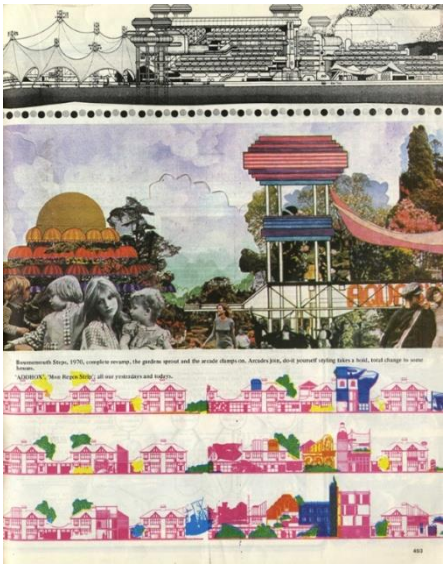


Figure 7 *(https://www.archdaily.com/207/bryghusgrunden-mixed-use-copenhagen-denmar-oma/section-c)*

4.Architectural Presentation Methods

4.1. Collage



Collage is reorganizing and remaking a composition with already existing materials. The materials are selected from other finished compositions. Collage creating a new image by selecting parts of images and placing them again. (Spankie, 2009: 156-157) The parts of images both keep the original image properties and find a new expression in a new unity. (Yalıner, 2014: 50) In collage, we can say, the images find a new life and use.

Collage gives a animation and dynamism to the architectural drawings and renders. It gives a real life effect.Collage may show how people use the building and which activities are done in the space. It gives human-scale to the built environment.

Figure 8. A collage done by Archigram (*https://rndrd.com/n/238*)

4.2. Storyboard

Storyboard is a technique which depicts sequential views of a project like a film preparation sketches. (Spankie, 2009: 161) That helps to see project in human eye from different perspectives. It may be used in different purposes to create a narration or present the project in a narration.

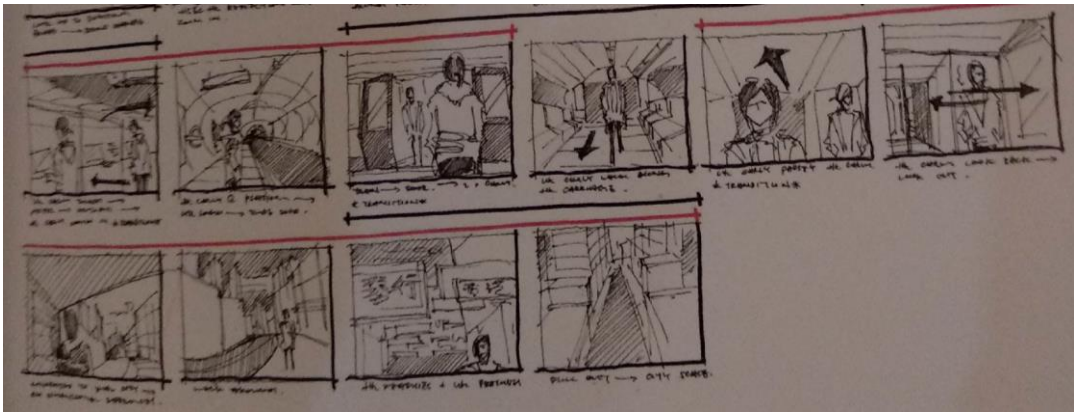


Figure 9. Storyboard example depicting spaces *(From Mitton, 2008)*

4.3. Diagrams

In architectural presentations diagrams are frequently used to tell the main idea create a wordless communication between designer and clients / designer and lecturers. They speak briefly and visually. They represent one object's working principle and its interaction between its parts as Özdemir and Önal says. (Özdemir&Önal , 2016: 231)

Mitton states the two properties of the diagram as to summarizing and classifying the knowledge in design. (Mitton,2008) They summarize the design, because they are the simplest and densest form of the design. They classify the knowledge visually and also by giving different aspects in different types. Architectural diagrams can give information of form and program at the same time. (Özdemir& Önal,2016: 231)

There are many kinds of architectural diagrams. Each kind classify different aspect of the project. Concept diagrams communicates the concept. There are site analyzing diagrams which shows the information gathered when researching the site and observing the site. In his book The Architecture of Diagrams Andrew Chaplin examines architectural diagrams in several titles. His classification of the diagrams is planimetric, sectional, axonometric, programmatic, contextual, circulation, structural, scaled, sequential, generative, topological, euclidean, visual field, sensation, parti, equipment and effect diagrams. (Chaplin, 2014:2-3)

The power of expression, and the limits of expression change from one diagram type to another. The architects and designers use each of them according to the aspect of design they want to emphasize. For example planimetric diagrams are not enough to show circulation between different levels of the project. Planimetric diagrams can show the early decision of the organization of spaces and circulation in the same level of the spaces. They can also show other decisions that can be shown in plan like roof or the canopy of the project.

Sequential form configuration diagrams depict every stage of design, step by step. They follow each other.(Özdemir & Önal, 2016: 233) They are created using axonometric perspective. (Chaplin, 2014:11) The environmental affect that changes the form can be depicted. Sequential form configuration diagrams are like film frames that follow each other. Each frame is the continuation of the previous one like in a narration.

They represent the design process and decisions separately. They are one option of limitless operations in form. They have a great potential for new designs. Özdemir & Önal states that seeing the sequential form configuration diagrams as a designing mechanism is significant otherwise we ignore the potentials of them.

Exploded perspective is a axonometric drawing (Chaplin, 2014: 11) form which shows how the parts come together to form the whole project. We can see the elements of project and the relation between them.

Diagrams are graphical communication forms and use graphical design principles. The aspect that we consider as important is emphasized by visual hierarchy. The aspect that is emphasized is rather big in size respectively or different in color to be perceived.

Usually in programmatic diagrams different colors represent different programs in the project. The choice of color is a graphic design decision. The colors are chosen together to have a harmony between

them. The element which we want to emphasize is painted with a color that can be perceived easily and primarily.

In some diagrams, typography is used as a representation tool. Typography becomes the object or concept that its text points. Typography may replace the space in this expression. In this graphical expression the size and type of the typography is designed according to design of the project. (Figure 10)

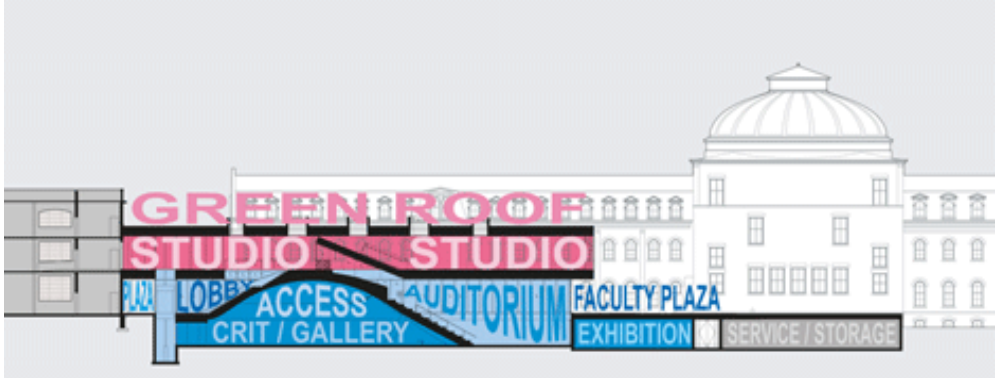


Figure 10. *(https://www.dezeen.com/2011/11/03/milstein-hall-by-oma/)*

5. Architectural Presentation Courses in Schools of Architecture

In Turkey, many schools of architecture has architectural presentation courses in their curriculum. Their main goal is to give knowledge to the students of architecture about how to present their projects. The courses cover some methods to present architectural projects. Usually as a final assessment teacher wants a final layout of a project from students.

At ITU Architecture Department (100% English), there are two courses about architectural presentation. Visual Communication I: Visualization and Technical Drawing, Visual Communication II: Visualization and Perspective. These two courses are essential courses for all architecture faculty including all departments. Visual Communication I course covers technical drawing techniques. The course mainly aims to teach students how to visualize the design ideas in 2D, how to express the drawings, how to present them on a board.

Visual Communication II course includes one-point perspective, two-point perspective rules, shading perspectives and exploded perspective for presentations. Both of the courses includes presentation topics but they are mainly for teaching architectural drawing techniques. Visual Communication I is for 2D drawing techniques while II is for 3D drawing techniques. They can be evaluated as presentation courses because in Visual Communication I course there is two weeks of visual communication topics and tasks on the course program. These are "Visualization, basic graphical elements, Composition, collage, hands-on practices"

It also gives an idea of board preparation of 2D drawings. Visual Communication II course teaches shading and exploded perspective to the students. These are graphical communication tools to give expression to the already drawn architectural drawing.

At METU Architecture Department, there is three courses about architectural presentation. One is for first term, one is for the second term of the first year. The other one is second year course. ARCH103 Graphic Communication course is a 3 credits 5 ECTS course that covers the topics related to drawing techniques and expressing ideas through drawing. Free-hand and projectiontechniques are thought. (URL 2) ARCH104 Graphic Communication course is the continuation of ARCH103, the drawing techniques taught at the previous course are practiced once more. Moreover, hybrid drawing techniques like exploded perspective, section-perspective are introduced. Shading and shadow drawing techniques are thought to the students of architecture. As a final assessment, the students must represent one selected building on campus as presentation boards. (URL 3)

Also there is Computer Aided Design Courses in many architecture school in Turkey. Some of them give information about architectural presentation as well. (METU Digital Media in Architecture I and II)

- Have an awareness on the capabilities and limitations of different approaches to representation
- Creatively and fluidly combine different representational methods (URL 4)

Bilkent University has the same approach of combining the digital media courses with presentation techniques. All courses related to presentation of project is computerisized courses. These are ADA 134 Designing with Digital Media, ARCH315 Computerized Presentation Techniques, ARCH 417 Advanced Visualization Studio.All architectural presentations are done with computer programmes, so teaching the course with digital media is a logical solution to prepare students to professional life. There is the risk of limiting students' imagination and breaking hand eye coordination which is crucial for creativity. (URL 5, URL 6, URL 7)

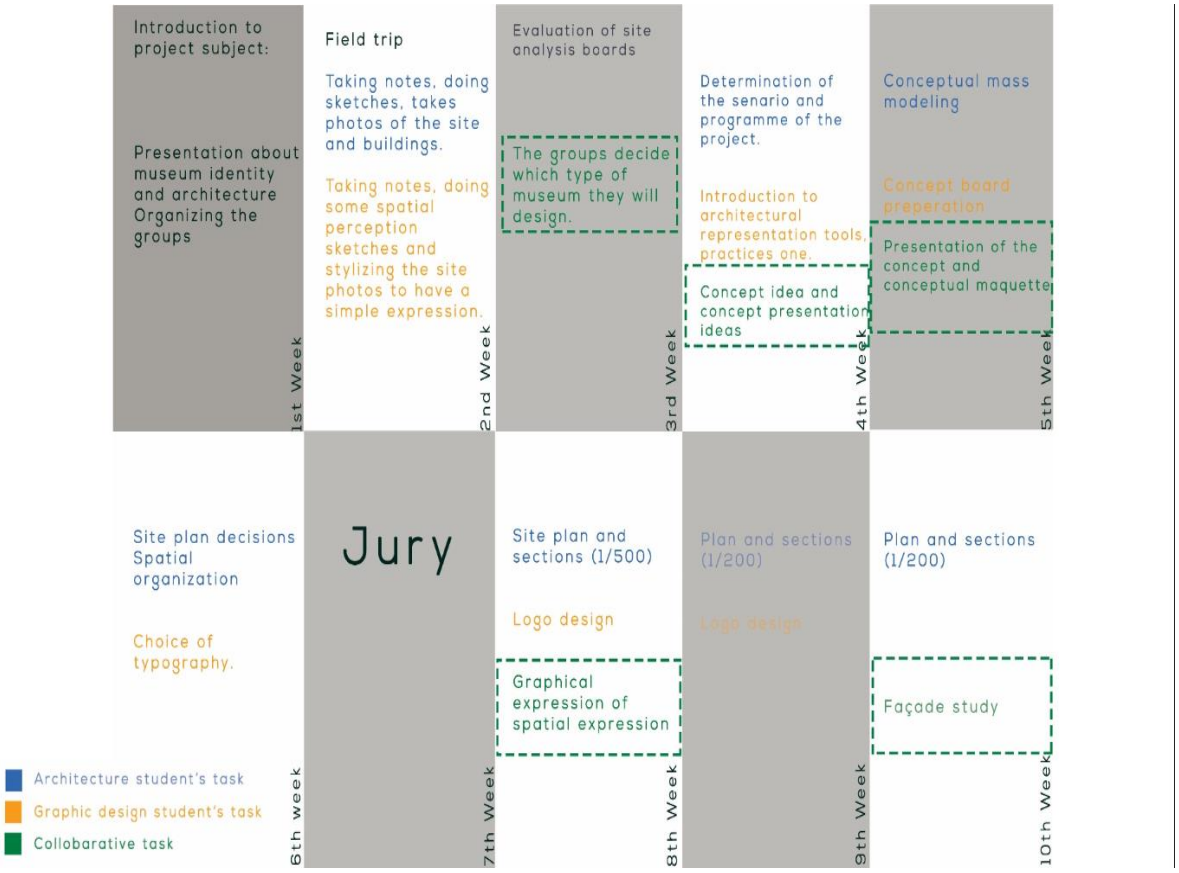
At Mimar Sinan University there are three selective courses for presentation in architecture curriculum. One is MIM 861 MimarliktaGösterimVeSunumTeknikleri (Visualizing and Presentation Techniques in Architecture) for drawing architectural project with watercolor and pencils. MİM 7503 MimariTasarımdaGörselleştirmeVeSunumTeknikleri(Visualizing and Presentation Techniques in Architectural Design) (Vicourse covers from sketch to final graphical board techniques. MİM 454 MimarlıktaGrafikİletişim(Graphical Communication in Architecture) 2 course aims to teach a method for visual presentation and gives the key concepts (represantation and sign language perception /scope/ social distance / horizontal / vertical angle and power) about visualizing language. (URL 8)

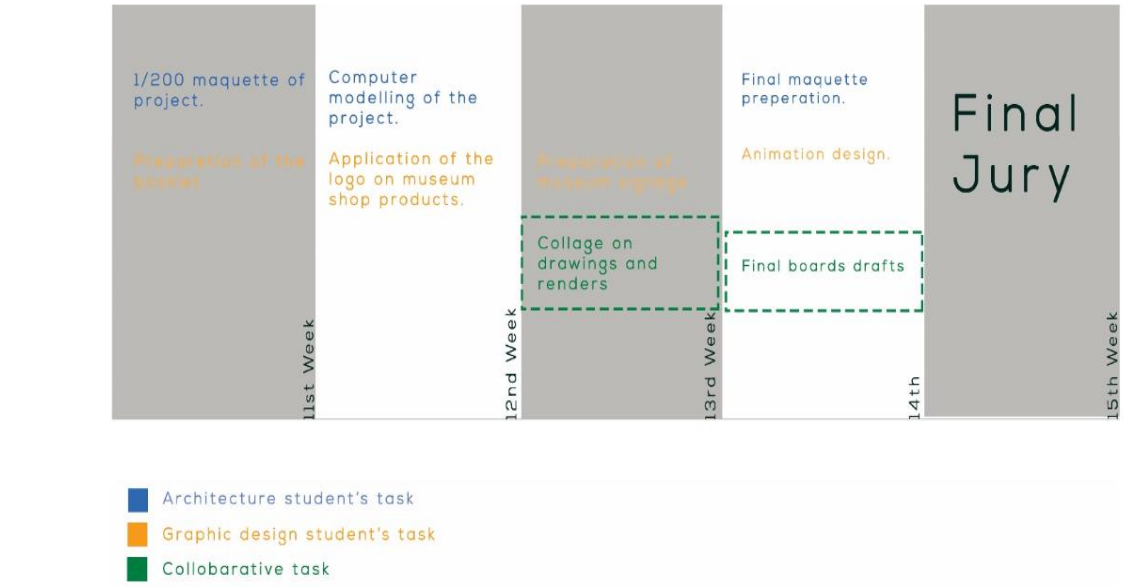
Looking two prestigious university in architecture field would be beneficial to see the courses situation worldwide. At MIT, student is accepted to university his/her department is not yet decided in the first year. He/ She gets some seminar courses during to first year to decide the best department for themselves. After it is decided, the courses begin on August. Among them the course about Architectural Presentation is 4.032 Design Studio: Information and Visualization. The course includes topics of information theory and visualizing techniques, storytelling. Students choose their expert field in the major before graduation. They are called minors. There are some more courses about presentation in some minors about visual arts, computer based presentation and representation. (URL 9)

At Barlett School of Architecture has 4 different Architecture Undergraduate Programmes. Two Architecture departments, Architecture &Interdisciplinary Studies, and Engineering& Architecture Design. One Architecture department has many portfolio courses about presentation. Architecture &Interdisciplinary Studies has Architectural Media: Looking, Making and Communicating course that covers many variant mediums to communicate like photography, fabric.

6. The Common Course Proposal

In real life, in practice one building project is a result of working of many people from many different disciplines. Firstly the architect design, then civil engineer calculates the statics, machine engineer solves the mechanical systems needed for project and interior designer design the interior, graphic designer may add some graphics in some parts, after all it is advertised by graphic designer. During the process the project may need to be revised by architect. All the work is related to each other. For this reason, the architecture schools should provide this multidisciplinary approach to the students.





When we think of Architecture and Graphic Design the relation is rather interdisciplinary than multidisciplinary. Multidisciplinary is the separate contribution of different fields for a work to be completed. But in interdisciplinary approach the point of view and the approaches intersect and are looped. Architecture needs graphic design techniques for visualization for the design process. The site analysis boards and concept diagrams they all have new potential of imagination and design idea. Other graphic design needed action is presenting architectural work. Architectural presentation uses graphic design principles and elements for organization. The intersection and overlapping of two fields can be seen in this aspects.

This course proposal is an Architectural Design and Graphic Design Project course. It is mainly a architectural design project course integrated with graphic design course. In the course, during one semester the students study in groups. One group consists of one graphic design student and one architecture student. The course aims to give students in two disciplines work together. In this course proposal, architecture and graphic design relationship is interdisciplinary because the relation between them is more grift. During the course the concept of the project is the thing that everything origins.

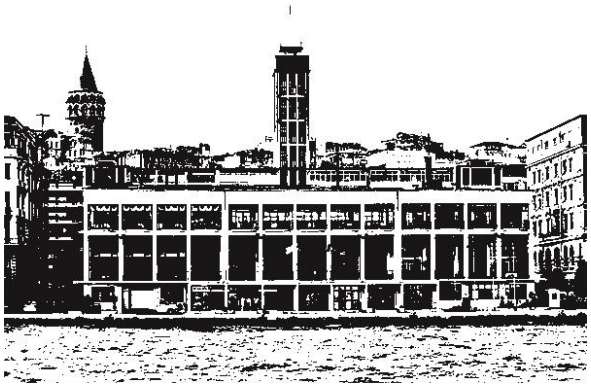


Figure 12. Prepared by the author

Therefore, after the course students learn how one concept can give birth to variety of design products. Moreover, they will learn from each other and gain some information and learn method of other discipline design practices. This has potential to open new horizons. The interaction between students is really important for imagination.

During architectural design project, complete plan sections drawings are prepared for the student especially after the first jury about the concept till the final. These 'finished' drawings are revised by the project teacher, he/she gives critics and the student tries to find new alternatives till the end. For this reason it is probable that the architecture students try to redesign and redraw the whole project till the final. Therefore the architecture student may be still at week 10 in week 14. In that case he/she should prepare that week's course task as a homework and for this reason, graphic design students mostly work independently at those weeks. (To avoid repetition of words Architecture student and Graphic Design student, here we use Ar for Architecture student and Gr for Graphic Design student.)

On the first week of the course, the subject is introduced to the students, they listen a presentation about museum identity and architecture. There can be an orientation and half an hour meeting activity to find

their group mate. The students decide with whom they want to study with. In this week, the students meet each other and they meet with the subject. They learn some information about some museums.

On the second week, there is field trip. The architecture student and the graphic design student take make observations about the site. Architecture student takes notes and photos. Graphic design student draws sketches of spatial perception, (Figure 11) may stylize some photos to have a more simple and striking expression. (Figure 12) One homework is given to the groups. For next, week each group prepares their site analysis boards.

On the third week, the project teachers both from Graphic Design department and Architecture department evaluate the environmental and cognitive maps. The students redesign the boards according to the critics of the teachers. Looking at the site analysis, each group select the type of the museum and write a short explanation of why they have chosen that type. (science museum, art museum, personal house of celebrity, city museum etc.) As a homework they visit the type of museum they have selected in the city they live in.

On the fourth week, as in conventional design project, architecture student decides the Project scenario (who will use it, what spatial needs they have) and architectural need programme. He/She start to find the concept. He/she starts the diagrams and collage. A homework is given to Ar as preparing one board. In this week the graphic design student listens a seminar about architectural diagram and architectural collage. Gr prepares an architectural diagram and collage of a project with a concept. He/ She uses the concept to create

these drawings. At the end of the course, they come together to discuss and design the collages and diagrams (Figure 13) for the project.

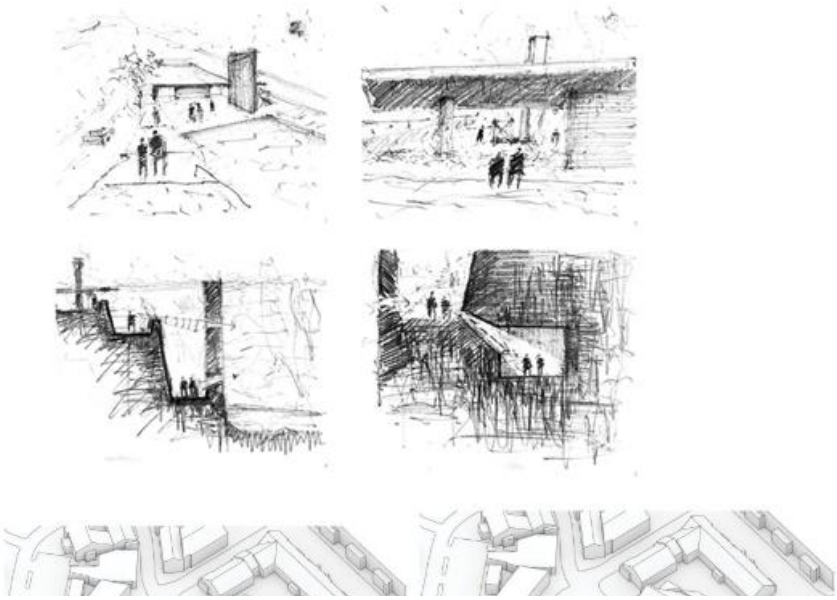


Figure 13. Spatial perception sketches (*http://www.sharesunday.com/item/15096/diplomatiki1062010-07jpg*)

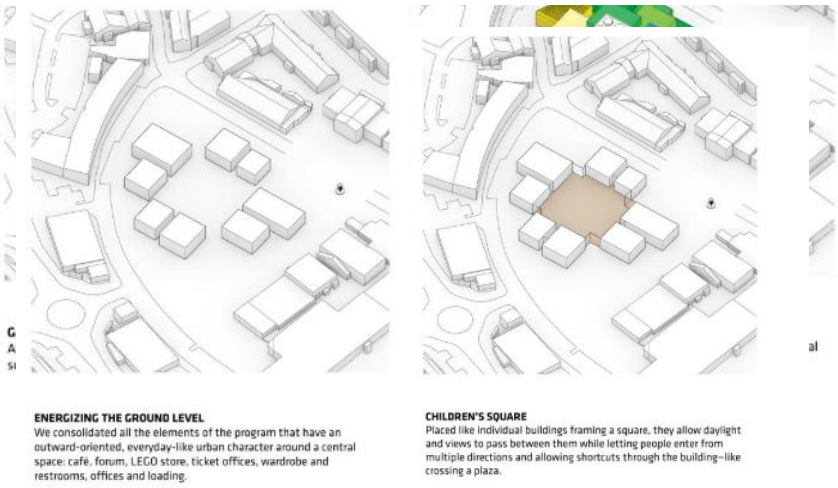


Figure 14. Architectural diagram (https://big.dk/#projects-leg)

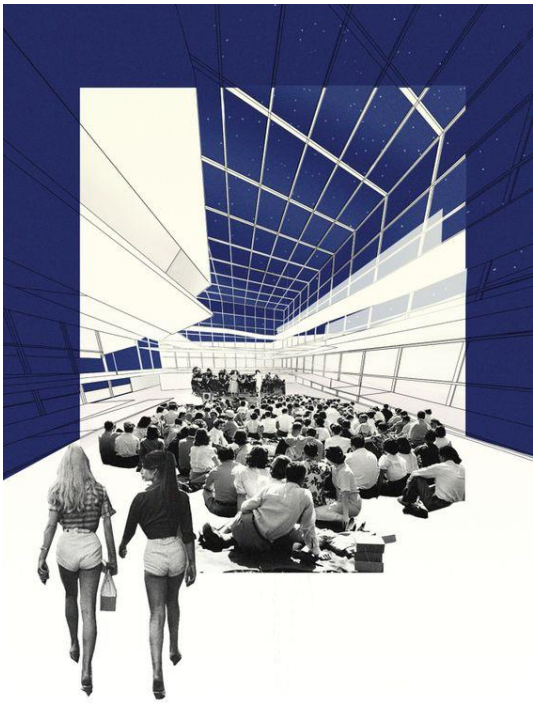


Figure 15. Architectural collage gives an animation to the expression
(https://tr.pinterest.com/pin/354447433167070523/?lp=true)

On the fifth week, Ar and Gr study together to prepare new drawings for the analysis boards and concept boards. Ar gives the homework board to Gr. As Ar generates the model of the conceptual mass both on computer and as a modelling, Gr reorganizes the presentation boards, tells his/her ideas to Ar about how to improve the boards. They compare each other work and exchange ideas.

On the sixth week, Ar and Gr work independently. Ar studies on site plan and spatial organization. Gr selects a typography and edits the typography.

The seventh week is the week for the jury. Conceptual mass, concept diagrams and site analysis are presented. On the eighth week, Ar studies on 1/500 sections and spatial organization. Gr designs the logo for the project. He/she begins to work on the logo of the project. Logo may be derived from concept or conceptual mass of the project. The groups which have time may think of expression of spatial organization as a graphic.

Figure 16. Logo is produced from the form of the architectural project (*https://big.dk/#projects-8)*

On the ninth week, Ar continues more detailed (1/200) architectural drawings. Gr finishes the logo of the project.On the tenth week, Ar should finish the 1/200 drawings. This could be a suitable week to work on façade. Forthe façade study this study gives two methods and of course there are limitless of ways.

- Gr designs the façade as a 2 dimensional composition.
- Ar makes the 2D design 3D with material and construction knowledge. (Figure 17-18)

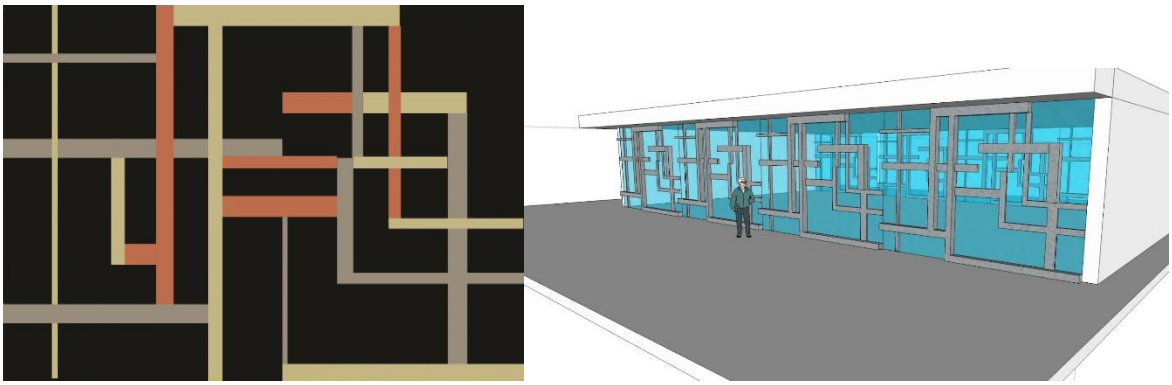


Figure 17-18. Transformation of 2 D graphic to façade design.

The other way could be:

- Gr designs the façade with the typography he/she has found.

Figure 19. Twelve Associates prepared environmental graphic for MoMA, *From Poulin, 2012: 235*

On the eleventh week, as Ar prepares a modeling, Gr studies on booklet of the museum designed. On the twelfth week, Ar starts the modelling on computer. Gr applies the logo of the museum to the museum shop products.This could include the museum shop materials like bags, bookmark, mugs etc.

Figure 20. Usage of typography in space Yale University Art Galery, *From Lewis, 2015: 135*

On the thirteenth week, Ar and Gr study together on the renders of the modelling. They give effect and make collage on them. Gr designs signage and little map of the museum for an easy navigation and show the path of visit. It directs people in the space, tells them where to go. (Lewis, 2015: 184) Signage is especially essential for grand buildings or buildings consisting of several blocks. In art galleries and museums, signage points out a route of circulation to see all the work and not to turn the same part of the building again. Figure

On the fourteenth week, they study together on the unfinished and insufficient parts. The groups who have the time can prepare an animation of the project. Also, they can find different way to express the project like comic book or select the objects of museum and present the exhibition in a booklet.

Fifteenth week is the project final jury week. The submissions include 1/200 and 1/500 modeling, design boards (including logo, typography, corporate identity work) and animation of the project prepared by Gr in Adobe Premier or any video creating program. The groups who have time may decide how to exhibit the objects in the museum. They explain the ideas in storyboard technique and as sketches.

7. Conclusion

Interdisciplinary courses are the courses that combine point of view and knowledge from different fields. This provides creativity, exchange of knowledge and thinking from different perceptive to solve a problem. Also changing perspective is really important in design fields. Designing process nourishes from changing perspective. That is because designing is free and limitless thinking process. The opportunities of getting inspiration of students can be increased by interdisciplinary design courses. With similar idea in some schools students prepare conceptual spaces after watching some movies. In the same way a music piece or a novel could provide inspiration to the students.

In this study, a course studied in groups of students from two design field architecture and graphic design. In this course proposal there are some weeks which the students study together and the students studied separately at the same time. However, because they study in the same space, there is still interaction. They connect to each other, they observe their design steps. This is similar to the İstanbul State Academy of Fine Arts (İstanbul DevletGüzelSanatlarAkademisi) atmosphere. In those years, there was an interaction between students from all departments of the school. In his memoriesUtaritİzgi talks about the atmosphere of the department.

"Of course, striking situations in that period; the first was that we used to work there, and the second was in every workshop - even so today - when the students of different semesters came to a teacher. They would see it in the same place. And we used to work there. We were there in the morning, nobody said anything. You spend the whole night together. At that time, the students of the workshop do not communicate with each other, we come to know from every workshop and every department, there are conversations between them.

An ideal educational environment The student supports each other, inter-student relations are established, and the number of departments in the Academy is communicated to each other. And that relationship is being established in an informal environment because after 5, everyone ends up, teachers leave, students remain to themselves. In that workshop, we drink wine, chat and everything happens, but nothing bad happens. He had continuity, he had integrity at the Academy."(İzgi, 80-81)

Another example of interdisciplinary education is Atatürk Education Institute in Marmara University. There, in art teaching department, in first years student gets the common courses in art in every areas of visual arts (sculpture, photography, painting, graphic design). After that, the student selects the expert area in the department (like minor in MIT) like sculpture, photography and after the first year, the students get more specific courses about the field they selected. The aim is to educate an art teacher who can educate the students who want to educate different fields of art. There was the same idea in Bauhaus School. The school's curriculum includes many courses from other visual arts to teach an architect.

Architecture is a field which has strong relations with other fields. In the scope of this study, the relation about graphic design is examined in educational context. Architecture and graphic design are perfectly suitable fields that can be studied in an interdisciplinary course. There is a strong and permanent relationship between two fields. That is because in architecture field ideas born and find expression as 2 dimensional drawings. Both architecture and graphic design create a visual language. They bothhave an expressionpower.

Architecture and graphic design both have a humanistic factor. Both of the field are formed and transformed by human needs and society. Moreover they also have the power to change the human life and society. In the course as the subject of the design museum is chosen. It is not a coincidence. Museums can be situated in the links of graphic design and architecture because museum tells the heritage of mankind. This gives the museum a power to express.

One can see the connection of architecture and graphic design in architectural presentation course in architecture curriculum. The course applies graphic design methods and aspects. Grids, color, layout, printing knowledge and typography are aspects and elements borrowed from graphic design field. Architectural presentation courses exist in most of the university's architecture undergraduate programs as not just one course as a several courses. It can be evaluated as an interdisciplinary course of architecture and graphic design.

The course proposal aims to improve and give variety of collaborative study of graphic design and architecture students for a museum design. Architecture student is mostly responsible at spatial design and organizations, while graphic design student is responsible of presentation, corporate identity. The roof that gathers all productions in course is the concept of the project. Logo, typography can be derived from the concept of the project.

With the communal study of the students, I predict that the students gain information from the other field, understand the flow of the other design field design approach. This study opens the door of preparation for students of otherinterdisciplinary courses can be planned with other design fields.

References

Akademiye Tanıklık Edenler (2003). İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

Ambrose, G., & Harris P. (2017). GrafikTasarımınTemelleri, İstanbul:LiteratürYayınları.

Ambrose, G., & Harris P. (2014). Grafik Tasarımda Izgaralar, İstanbul: Literatür Yayınları. Ambrose G. (2013). SayfaDüzeni, İstanbul: Literatür Yayınları.

Gürel, M., & Basa, İ. (2004). The status of graphical presentation in interior/architectural design education, International Journal of Art & Design Education, vol. 23, (2) , 192-206.

Gürer L. (2019).Temel Tasarım, İstanbul: Birsen Yayınevi.

Gürsel, Y. (1993). Mimarlık Nereden Nereye. Ege MimarlıkDergisi, (1-2), 59-61.

Jacobs, H. H. (1989). The growing need for interdisciplinary curriculum content, H.H.]acobs (Ed.), Interdisciplinary curriculum: Design and implementation, Alexandria.

Lewis, K. (2015). Graphic design for architects a manual for visual communication, New York: Routledge.

Mitton, M. (2008). Interior design visual presentation a guide to graphics, models , presentation techniques.

Özdemir, Ö. (2016). Mimari tasarımda sıralı form oluşum diyagramları, *Megaron Dergisi, (2)*, 230-240, Chaplin A. (2014). The Architecture of Diagrams, (https://issuu.com/andrew-chaplin/docs/architecture_of_diagrams)

Özkök, A. (2005). Disiplinlerarası yaklaşıma dayalı yaratıcı problem çözme öğretim programınınyaratıcı problem çözme becerisine etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*, 159-167.

Öztütüncü, S. (2016). Disiplinlerarası atölye dersleri üzerine bir değerlendirme, *Akdeniz Sanat Dergisi, 9*(19).

Poulin, R. (2012). Graphic Design and Architecture, a 20th Century History: A Guide to Type, Image, Symbol, and Visual Storytelling in the Modern World, eBook Collection (EBSCOhost).

Spankie, R. (2009). Drawing out the Interior, Lausanne : Ava Publishing.

Turna, Ö., Bolat, M., & Keskin, S. (2012). Disiplinlerarası yaklaşım: Müzik, fizik, matematik örneği X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi ,Niğde.

Turna, Ö., & Bolat, M. (2015). Eğitimde disiplinlerarası yaklaşımın kullanıldığı tezlerin analizi ,*Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(1), 35-55

Yalıner, A. E. (2014). Mimaride çağdaş yeniden sunum biçimleri: Folkart, izmir bağlamında bir değerlendirme, Yüksek Lisans Tezi , Dokuz Eylül Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Mimarlık Anabilim Dalı, Bina Bilgisi Programı.

Yıldırım, A. (1996) Disiplinlerarası Öğretim Kavramı ve Programlar Açısından Doğurduğu Sonuçlar , *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (12*), 89-94.

URL 1 https://www.arch2o.com/tips-architecture-project-presentation/

URL 2 https://catalog.metu.edu.tr/course.php?course_code=1200103
URL 3 https://catalog.metu.edu.tr/course.php?course_code=1200104
URL 4 https://catalog.metu.edu.tr/course.php?prog=120&course_code=1200203
URL 5 https://catalog.bilkent.edu.tr/course/c76134.html
URL 6 https://catalog.bilkent.edu.tr/course/c70315.html
URL 7 https://catalog.bilkent.edu.tr/course/c70417.html
URL 8 http://www.msgsu.edu.tr/Assets/UserFiles/doc_bolum_icerik_mimfak/mimarlik/2017 2018/egitim/lisans/secmeli_dersler.pdf
URL9.https://architecture.mit.edu/sites/architecture.mit.edu/files/attached_files/17SP_CPW_UndergradHandbook_Short.pdf

2017-2018 Öğretim Yılı "Sağlıkla İlgili Fiziksel Uygunluk Karnesi" Uygulaması Çerçevesinde Yüksek Beden Kitle İndeksi Değerine Sahip Öğrencilerdeki Değişimler

Pervin Arol[1] , İpek Eroğlu Kolayiş[2]

[1]*Adapazarı Mesleki Teknik Anadolu Lisesi*
[2]*Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi*

Öz

Yetersiz fiziksel aktivite, yanlış beslenme; şişmanlık ve obezite gibi birçok hastalığa neden olmaktadır. Obezite son zamanlarda ülkemizde ve dünyada tehlikeli boyutlara ulaşmıştır. 2017-2018 öğretim yılı Adapazarı Mesleki Teknik Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören yaş ortalamaları 15,4±1,07 yıl ve beden kitle indeksi sınırları 24,9'un üzerinde olan 165 öğrencinin fiziksel uygunluk değerlerindeki dönemsel değişimlerin incelenmesi çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Veri Toplama Araçları olarak, araştırmacılar tarafından hazırlanan 'Görüşme Formu' kullanılmış, 2017-2018 öğretim yılına ait SİFUK ölçüm sonuçları 'e-okul yönetim bilgi sisteminden' gerekli izinler doğrultusunda alınıp değerlendirmeye dahil edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde SPSS 22 paket programı kullanılmış, çalışma grubuna ait tanımlayıcı bilgiler aritmetik ortalama, standart sapma, en küçük ve en büyük değerler ile belirtilmiştir. Alınan ölçüm sonuçlarının dönemsel karşılaştırılması esaslı yapılan analiz sonuçları çerçevesinde okul genelinde ölçümü alınan 810 öğrenciden 165 tanesinin (%20,3) yüksek BKİ değerine sahip olduğu gözlenmiştir. Çalışma grubunun boy (p=,000), sağ esneklik (p=,002), sol esneklik (p=,014) ve mekik (p=,000) parametreleri istatistiksel olarak bir anlamlılık bulunmuştur. Sonuç olarak ölçülen tüm parametrelerde pozitif yönlü artış sağlandığı görülmektedir. Bu durum sağlıkla ilgili fiziksel karne uygulamasının amacını gerçekleştirmede etkili olduğunu, artan kas dayanıklılığı, esneklik ve kas kuvvetinin yanı sıra azalan vücut ağırlığının bireyin kendini tanıması, fiziksel aktivitede artış gibi hedeflenen kazanımlara ulaşılmasına yardımcı olduğunu düşündürmektedir.

Anahtar kelimeler:
fiziksel uygunluk; obezite; fiziksel aktivite; BKİ

1. Giriş

Son zamanlarda ülkemizde ve dünyada tehlikeli boyutlara ulaşan obezite, vücutta aşırı yağ depolanması ile ortaya çıkan, fiziksel ve ruhsal sorunlara yol açabilen enerji metabolizması bozukluğu olup sedanter yaşam, fiziksel aktivite yetersizliği ve sağlıksız beslenme sonucu ortaya çıkmaktadır (Türkiye Beslenme Rehberi, 2015).

Bir çok çalışmada obezite, beden kitle indeksi (BKİ) ile belirlenmektedir. BKİ, vücut yağına göre kişileri sınıflandırmada yararlı bir tekniktir ve boy uzunluğu ile vücut ağırlığına dayalı olup toplum düzeyinde şişmanlığı ve şişmanlık riskini tanımlamaktadır. Gelişmiş ülkelerde, obezite oranı, yetişkinlerde % 31, çocuklarda % 15,3, adolesanlarda ise % 15,5 olarak tespit edilmiştir (Soyuer, Ünalan ve Elmalı, 2010).

Televizyon ve bilgisayar başında uzun zaman geçiren gençlerde, öğretim kademesi büyüdükçe kilolu bireylerin sayısında artış gözlendiği ve bu artışın kızlarda erkeklere göre daha düşük olduğu belirtilmektedir (Aksoydan ve Çakır, 2011). Araştırmalar ergenlik döneminden itibaren öğrencilerin fiziksel aktivite düzeylerinde de önemli düşüşler olduğunu göstermektedir (Gray ve diğerleri, 2014). Fiziksel aktivite yetersizliği vücut üzerindeki olumsuz etkilerinin yanı sıra, vücut ağırlığında artışa neden olmaktadır. Yetersiz

[1]Sorumlu yazar.- Adapazarı Mesleki Teknik Anadolu Lisesi, Tığcılar Mahallesi, İpek Sokak, No:19 Adapazarı/Türkiye
e-mail: pervinsonmez@hotmail.com

fiziksel aktiviteye bağlı olarak artış gösteren aşırı vücut ağırlığı ve obezite, kalp-damar rahatsızlıkları, mental rahatsızlıklar, kas-iskelet yaralanmaları gibi sağlık sorunlarını da beraberinde getirmektedir (Özgül, Kangalgil, Çalı ve Yıldız, 2018). Düzenli ve dengeli beslenme alışkanlıkları ile düzenli fiziksel aktivite sağlığın korunması ve geliştirilmesi için en önemli faktörlerdir ve bu alışkanlıklar çocukluk çağından başlayan düzenli beslenme eğitimi ile sağlanabilir (Aksoydan ve Çakır, 2011). Bu amaçla Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı ve Sağlık Bakanlığı işbirliğinde 2016-2017 öğretim yılının ikinci döneminde yürürlüğe giren 'Sağlıkla İlgili Fiziksel Uygunluk Karnesi (SİFUK)' uygulamasıyla ortaokul ve lise öğrencilerine ait bir fiziksel uygunluk karnesi uygulaması başlatılmıştır.

Beden eğitimi dersi müfredatında fiziksel etkinliklere katılım için gerekli fiziksel becerileri oluşturmak, öğrencilerde fiziksel aktivite alışkanlığı kazandırmak, sağlıklı bir yaşam tarzı sağlayan bireysel farkındalık geliştirmek SİFUK uygulamasının temel amacı olarak belirtilmiştir. Uygulama bu konuda gerekli eğitimi almış beden eğitimi öğretmenlerince yılda iki kez (15 Eylül-15 Ekim/ 15 Nisan-15 Mayıs) vücut ağırlığı, boy uzunluğu, esneklik, mekik ve şınav testi ölçümleri alınmaktadır. Ölçüm sonuçları e-okul yönetim bilgi sistemine aktarıldıktan sonra sistem otomatik olarak bireyin Beden kitle indeksini (BKİ) hesaplamakta ve bu bilgiler sistem üzerinden öğrenci ve veli ulaşımına açılmaktadır (Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri İçin Sağlikla İlgili Fiziksel Uygunluk Karnesi Uygulama Rehberi, 2017).

Türkiye'de resmi olarak yürürlüğe girdiği tarih esas alındığında yeni sayılabilecek SİFUK uygulaması konusunda yeterli sayıda çalışmanın olmadığı gözlenmektedir. Ancak fiziksel etkinlik karne uygulamaları uluslararası alanda oldukça yaygındır. Birçok ülkede gerçekleştirilen araştırmalarda fiziksel etkinliğe öğrencilerin katılımları rapor edilmektedir (Colley, Brownrigg ve Tremblay, 2012 ; Dentro, Beals, Crouter ve Eisenmann, 2014). Çalışma sonucu elde edilecek bulguların öğrencilerde ve velilerde şişmanlık, obezite, fiziksel aktivite farkındalığı konularında ve beden eğitimi derslerinin planlanmasında yol gösterici nitelik taşıyacak olması araştırmanın önemli olduğunu düşündürmektedir. Bu uygulama kapsamında çalışmada; 2017-2018 öğretim yılı Adapazarı Mesleki Teknik Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören ve beden kitle indeksi (BKİ) sınırları 24,9'un üzerinde çıkan 165 öğrencinin fiziksel uygunluk değerlerindeki birinci ve ikinci döneme ait değişimlerin incelenmesi amaçlanmıştır.

2. Yöntem

Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden olup, çalışmada 2017-2018 öğretim yılı Adapazarı Mesleki Teknik Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören ve beden kitle indeksi (BKİ) sınırları 24,9'un üzerinde çıkan 165 öğrencinin fiziksel uygunluk değerlerindeki dönemsel değişimlerin incelenmesini amaçlamaktadır.

2.1. Araştırma Grubu

Araştırmanın amacına yönelik olarak çalışma grubunu 2017-2018 öğretim yılı birinci ve ikinci dönemine ait sağlıkla ilgili fiziksel uygunluk karnesi (SİFUK) ölçümleri alınan (9,10 ve 11. sınıf) 810 öğrenciden yüksek BKİ değerine sahip 165 gönüllü öğrenci oluşturmaktadır.

2.2. Veri Toplama Araçları

2017-2018 öğretim yılı birinci ve ikinci dönemine ait SİFUK verileri gerekli izinler alınarak e-okul yönetim bilgi sisteminden alınıp çalışmaya yüksek BKİ değerine sahip gönüllü 165 öğrencinin ölçüm sonuçları değerlendirmeye dahil edilmiştir.

Çalışmada dönemsel değişimlerdeki bazı etkenleri belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan bir 'görüşme formu' 160 öğrenciye uygulanmış ve sonuçlar yüzdelik olarak ifade edilmiştir.

Ölçümler bu konuda Milli Eğitim Bakanlığı'nca düzenlenen zorunlu hizmet içi eğitim seminerlerine katılan beden eğitimi öğretmenleri tarafından alınmış, çalışma öncesi sınıf bazında bilgilendirme toplantıları yapılarak araştırmanın amacı hakkında öğrencilere bilgi verilip veli izinleri alınmıştır.

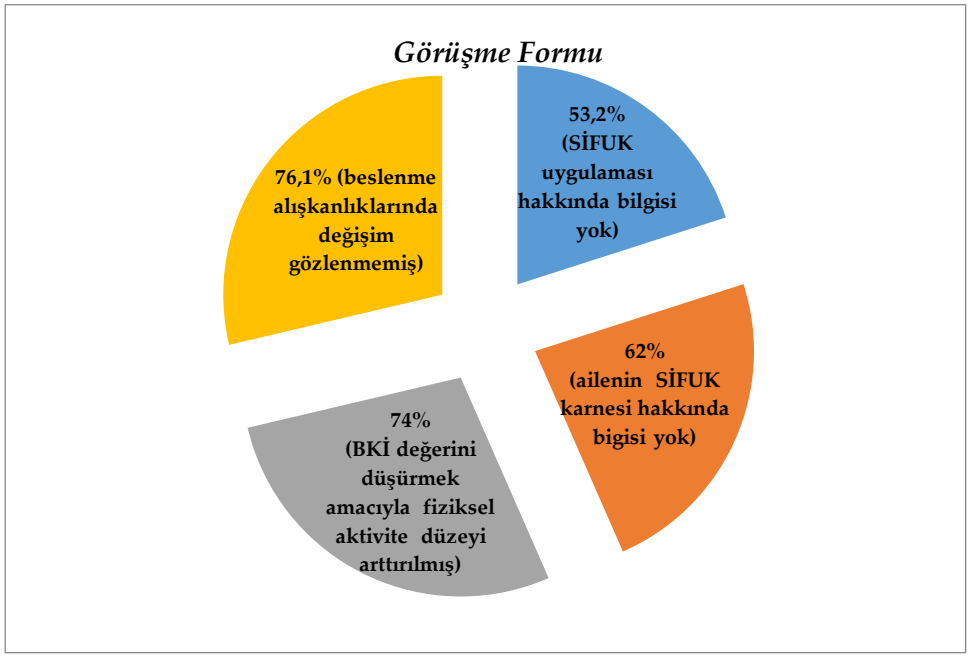
2.3. Verilerin Analizi

Verilerin istatistiksel analizinde SPSS 22 paket programı kullanılmış, çalışma grubuna ait tanımlayıcı bilgiler aritmetik ortalama, standart sapma, en küçük ve en büyük değerler ile anlamlılık düzeyi (p) olarak tablo şeklinde sunulmuştur. Grupların kendi içlerinde ilk ölçüm ve ikinci ölçüm sonuçları arasındaki farklığı

belirlemek için parametrik olmayan testlerden Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek testi kullanılmıştır. Ayrıca, veriler p<0,05 anlamlılık düzeyinde ve %95 güven aralığında değerlendirilmiştir.

3. Bulgular

Bu araştırmada elde edilen bulgular, şekil ve tablo açıklamaları ile sunulmuştur.



Şekil 1. Araştırma grubuna uygulanan görüşme formuna ait sorulara verilen cevaplar

Uygulanan görüşme formlarının analiz sonuçları çerçevesinde formu dolduran 160 öğrenciden % 53,2'sinin sağlıkla ilgili fiziksel uygunluk karnesi uygulamasının hangi amaçla yapıldığı konusunda bilgisinin olmadığı, %62'sinin ailesinin sağlıkla ilgili fiziksel uygunluk karnesi uygulaması konusunda bir bilgisinin olmadığı, %76,1'inin dönemsel olarak beslenme alışkanlıklarında bir değişiklik yapmadığı gözlenmiştir. Buna karşılık görüşme formunu dolduran öğrencilerden %74'ü yüksek çıkan beden kitle indeksini düşürmek amacıyla fiziksel aktivite seviyesini arttırdığını belirtmiştir.

Tablo 1. Araştırma gruplarının boy, vücut ağırlığı, sağ esneklik, sol esneklik, mekik ve şınav ölçüm değerlerine ait fark tablosu

Değişkenler	Dönemler	X-SS	EKD-EBD	p
Boy (cm)	1. Dönem	160,77±6	137-177	,000*
	2. Dönem	160,93±5,99	137-177	
Vücut Ağırlığı (kg)	1. Dönem	70,44±8,74	48-97	,377
	2. Dönem	70,36±8,79	48-96	
Esneklik Sağ (cm)	1. Dönem	7,25±4,76	0-27	,002*
	2. Dönem	7,57±4,99	0-28	
Esneklik Sol (cm)	1. Dönem	7,30±4,73	0-27	,014*
	2. Dönem	7,54±4,88	0-27	
Mekik (kas daynıklılığı)	1. Dönem	20,39±14,81	0-79	,000*
	2. Dönem	21,58±14,80	0-80	
Şınav (kas kuvveti)	1. Dönem	3,47±3,52	0-20	,282
	2. Dönem	3,53±3,54	0-20	

*p<0,05

Alınan ölçüm sonuçlarının dönemsel karşılaştırılması esaslı yapılan analiz sonuçları çerçevesinde okul genelinde ölçümü alınan 810 öğrenciden 165 tanesinin (% 20,3) yüksek BKİ değerine sahip olduğu gözlenmiştir.

Çalışma grubunun (N=165) boy (p=,000), sağ esneklik (p=,002), sol esneklik (p=,014) ve mekik (p=,000) parametrelerinde istatistiksel olarak bir anlamlılıktan söz etmek mümkündür. Grubun vücut ağırlığı ve şınav parametrelerinde istatistiksel olarak bir anlamlılık gözlenmezken, ortalama değerlere bakıldığında bu iki parametrede pozitif yönlü bir değişimden söz edilebilir.

4. Tartışma ve Sonuç

Sağlık Bakanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığı işbirliği ile yürürlüğe giren, dünyada birçok ülkede (Kanada, İsviçre, İngiltere…) uygulanan ve 2017 yılından itibaren Türkiye'de resmileşen SİFUK uygulamalarının yüksek BKİ'ne sahip çalışma grubu üzerindeki dönemsel değişimleri incelendiğinde çalışma sonunda ölçülen tüm parametrelerde pozitif yönlü artış sağlandığı görülmektedir. Bu durum Sağlıkla ilgili fiziksel karne uygulamasının amacını gerçekleştirmede etkili olduğunu düşündürmektedir. Sağlık Bakanlığı'nın tüm ortaokul ve liselerde başlattığı "Sağlıkla ilgili fiziksel uygunluk karnesi"ne dair ilk sonuçlar Türkiye genelinde raporlaştırılmış ve e-okul sistemine entegre edilen karne uygulamasındaki verilere göre, 15-18 yaş öğrencilerin %13.5'i fazla kilolu, % 4.3'ü şişman olarak belirtilmiş olup toplam değerde çalışmamızla benzer niteliktedir. Oran 10-14 yaş grubu kız ve erkek öğrenciler açısından değerlendirildiğinde yaklaşık %30'luk bir obezite tehlikesine dikkat çekmektedir (Türkiye Beslenme Rehberi, 2015).

Araştırma grubuna uygulanan görüşme formu sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin ve velilerin büyük çoğunluğunun SİFUK uygulamaları konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı gözlenmiş bu durumun öğrenci ve velilerin yeterince bilgilendirilmemesinden ya da yeterli motivasyonun sağlanamamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun ise yüksek BKİ değerini düşürmek amacıyla fiziksel aktivite düzeyinin arttırılması çalışma sonucunda gözlenen mekik ve esneklik parametrelerindeki istatistiksel anlamlılığı destekler niteliktedir.
Yaklaşık beş ay aralıklarla yılda iki kez alınan SİFUK ölçümlerinin öğrencilere ve ailelerine vücut kompozisyonları ve fiziksel ölçümler hakkında bir karşılaştırma yapma şansı vermektedir (Salman, Sarı ve Mirzeoğlu, 2018). Çalışmanın sonucunda artan kas dayanıklılığı, esneklik ve kas kuvvetinin yanı sıra azalan vücut ağırlığının bireyin kendini tanıması, fiziksel aktivitede artış gibi hedeflenen kazanımlara ulaşılmasına yardımcı olduğu gözlenmektedir.

Colley, Brownrigg ve Tremblay, 2012 yılında yaptıkları çalışmalarında 'fiziksel aktivite kartı' sonuçlarını çocuklar ve gençler bazında ele almış, çalışmanın obezite ile mücadele ve fiziksel aktivite gerekliliği konusunda pozitif sonuçlar ortaya koyup bu konuda kilit nokta oluşturduğuna değinmiştir.

Salman, Sarı ve Mirzeoğlu, (2018), çalışmalarında SİFUK ölçümlerini yapan beden eğitimi öğretmenlerinin görüşlerine yer vermiş ve uygulama sonrasında öğrencilerde kendini tanıma, fiziksel aktivitede artış, kilo kontrolü, gelişim takibi ve beslenme alışkanlıklarının düzenlenmesi gibi konularda olumlu kazanımlar elde edildiğine vurgu yaparak çalışmamızla benzer sonuçlar ortaya koymuştur.

Balçova bölgesinde öğrenim gören 15-17 yaş lise öğrencilerinde obezite sıklığını ve sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının obeziteyle ilişkisini ortaya koymak amacıyla yapılan bir araştırmada, öğrencilerin %80,8'inin normal BKİ sınırlarında, %10,1'inin aşırı kilolu ve %9,1'inin obez olduğu belirtilmiş bu oranın kızlarda %5,9, erkeklerde ise %13,6 olduğu çalışmada yer almıştır (Limnili, 2010).

Seksen-beş katılımcının beslenme alışkanlıkları ve fiziksel özelliklerinin analiz edildiği bir diğer çalışmada 12. sınıfta vücut ağırlığı, boy ve beden kitle indeksinde 9. sınıfa göre artış gözlendiği belirtilmiş bunun yanında fiziksel aktivite süresine katılımın da 12. sınıfta büyük oranda azaldığına dikkat çekilmiştir (Alper, Pündük, Akçakoyun ve Göktaş, 2017).

Benzer olarak yapılan çalışmalarda da, Amerika, Kanada ve İskoçya boyutunda gençler ve çocuklar açısından fiziksel aktivitenin durumları incelenmiş ve incelenen raporlar sonucu bu yaş gruplarında fiziksel aktivite düzeyinin düşük olduğu belirtilmiştir (Reilly, Dick, McNeill ve Tremblay, 2014; Dentro, Beals, Crouter ve Eisenmann, 2014).

5. Öneriler

- Çalışma sonunda elde edilen bulgular, SİFUK uygulamasını yapan diğer ülkelerin çocuk ve gençleriyle de karşılaştırılıp daha büyük çaplı bir değerlendirme yapma olanağı sunabilir.
- Farklı okulların dönemsel gelişimleri birbirleriyle karşılaştırılıp bölgesel değerlendirmeler yapılabilir.
- Aynı çalışma birinci dönem sonu yapılacak öğrenci ve veli odaklı bilgilendirme toplantılarının ardından alınan ikinci dönem ölçüm sonuçları ile karşılaştırılabilir.

Kaynakça

Aksoydan, E., & Çakır , N. (2011). Adölesanların beslenme alışkanlıkları, fiziksel aktivite düzeyleri ve vücut kitle indekslerinin değerlendirilmesi. *Gülhane Tıp Dergisi, 53*, 264-270.

Alper, Y., Pündük, Z., Akçakoyun, F., & Göktaş, Z. (2017). Balık fen lisesi öğrencilerinde beslenme ve fiziksel aktivite alışkanlıklarının incelenmesi. *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(2), 101-110.

Bakanlığı, M. E. (2017). *Beden eğitimi ve spor öğretmenleri için sağlıkla ilgili fiziksel uygunluk karnesi uygulama rehberi.* Ankara.

Colley, R., Brownrigg, M., & Tremblay, M. (2012 , Mayıs). A Model of knowledge translation in health: the active healthy kids canada report card on physical activity for children and youth. *US National Library of Medicine National Institutes of Health, 13*(3), 320-30.

Dentro, K., Beals, K., Crouter , S., & Eisenmann, J. (2014). Results from the United States' 2014 Report Card on Physical Activity for Children and Youth. *Journal of Physical Activity &Health, 11*(1), 105-112.

Gray, C., Barnes, J., Bonne, J. C., Cameron, C., Chaput, J.-P., Faulkner, G., . . . Tremblay, M. (2014). Results From Canada's 2014 Report Card on Physical Activity. *Journal of Physical Activity and Health, 11*(1), 26-32.

Limnili , G. (2010). Balçova bölgesi 15-17 yaş arası lise öğrencilerinde obezite sıklığı ve sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının obeziteyle ilişkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Kurunsal Akademik Açık Arşivi*.

Özgül, F., Kangalgil, M., Çalı, O., & Yıldız, R. (2018). Fiziksel etkinlik karnesi uygulamaları değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi. *Journal of Physical Education and Sports Studies, 10*(1).

Reilly, J., Dick, S., McNeill, G., & Tremblay, M. (2014). Results from scotland's 2013 report card on physical activity for children and youth. *Journal of Physical Activity and Health, 11*(1), 93-97.

Salman, U., Sarı, İ., & Mirzeoğlu, A. D. (2018). Beden eğitimi öğretmenleri gözüyle sağlıkla ilgili fiziksel uygunluk karnesi. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 5*(3), 1-24.

Soyuer, F., Ünalan, D., & Elmalı, F. (2010). Normal ağırlıklı ve obez üniversite öğrencilerinde fiziksel aktivite. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7* (2), 862-73.

Tüber, T. B. (2015). *Türkiye Beslenme Rehberi.* (T. S. Bakanlığı, Ed.) Ankara.

14-17 Yaş Lise Öğrencilerinin Sağlıkla İlgili Fiziksel Uygunluk Karnelerinin Değerlendirilmesi-Sakarya Mesleki Teknik Anadolu Lisesi Örneği

Pervin Arol[1], İpek Eroğlu Kolayiş[2]

[1]*Adapazarı Mesleki Teknik Anadolu Lisesi*
[2]*Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi*

Öz

Sağlıkla İlgili Fiziksel Uygunluk Karnesi (SİFUK) ölçümleri beş ay ara ile yılda iki kez alınmakta, öğrencilere ve ailelerine vücut kompozisyonlarıyla fiziksel ölçümleri hakkında dönemsel karşılaştırma yapma fırsatı sunmaktadır. 2017-2018 öğretim yılında SİFUK uygulamasına katılmış 725 öğrencinin vücut kompozisyonlarıyla fiziksel uygunluk seviyelerinin karşılaştırılması çalışmanın amacıdır. Araştırmaya yaş ortalamaları 15,48±1,07 olan 725 gönüllü kız öğrencinin SİFUK verileri dahil edilmiştir. Çalışma sonunda 725 öğrencinin %22,7'sinin yüksek BKİ değerine sahip olduğu, çalışma grubunun (N=725); sağ esneklik (p=,000), sol esneklik (p=,000) ve mekik (p=,000) parametrelerinin dönemsel karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamlılık olduğu gözlenmiş, diğer parametrelerde (boy uzunluğu, vücut ağırlığı ve şınav) ise, istatistiksel anlamlılık görülememekte ancak, ortalama değerlere bakıldığında bu parametrelerde pozitif yönlü bir değişim göze çarpmaktadır. Çalışma elde edilen bulgular SİFUK uygulamasının amacını gerçekleştirmede kısmen etkili olduğunu göstermektedir. Artan kas dayanıklılığı, esneklik ve kas kuvvetinin yanı sıra azalan vücut ağırlığının kendini tanıma, fiziksel aktivitede artış gibi hedeflenen kazanımlara ulaşılmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Çağımızın sorunlarından olan düşük fiziksel aktivite düzeyine sahip hareketsiz yaşam tarzı sonucu ortaya çıkan hareketsiz yaşam tehlikesine karşı SİFUK uygulamasının başlangıç olarak etkili olabileceği söylenebilir.

Anahtar kelimeler:
fiziksel uygunluk; vücut kompozisyonu; fiziksel aktivite; ergen

1. Giriş

Sağlıkla İlgili Fiziksel Uygunluk Karnesi (SİFUK), beden eğitimi dersi müfredatında fiziksel etkinliklere katılım için gerekli fiziksel becerileri oluşturmak, öğrencilerde fiziksel aktivite alışkanlığı kazandırmak, sağlıklı bir yaşam tarzı sağlayan bireysel farkındalık geliştirmek amacı ile hazırlanmıştır (Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri İçin Sağlikla İlgili Fiziksel Uygunluk Karnesi Uygulama Rehberi, 2017). 2016-2017 öğretim yılının ikinci döneminde Türkiye genelinde (resmi-özel) ortaokul ve liselerde yürürlüğe giren Sağlıkla İlgili Fiziksel Aktivite Uygunluk Karne uygulaması, eğitim ve öğretim yılının birinci ve ikinci dönemlerinde olmak üzere yılda iki kez (15 Eylül-15 Ekim/ 15 Nisan-15 Mayıs) düzenlenmektedir. Uygulama bu konuda gerekli eğitimi almış beden eğitimi öğretmenlerince alınmaktadır. Ölçüm sonuçları e-okul yönetim bilgi sistemine aktarıldıktan sonra sistem otomatik olarak bireyin beden kitle indeksini (BKİ) hesaplamakta ve bu bilgiler sistem üzerinden öğrenci ve veli ulaşımına açılmaktadır.

SİFUK uygulaması kapsamında alınan ölçümler;

- Boy uzunluğu ölçümü
- Vücut ağırlığı ölçümü
- Otur-uzan esneklik ölçümü
- Şınav ölçümü

[1]Sorumlu yazar. Adapazarı Mesleki Teknik Anadolu Lisesi, Tığcılar Mahallesi, İpek Sokak, No:19 Adapazarı/Türkiye
e-mail: pervinsonmez@hotmail.com

- Mekik ölçümü (Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri İçin Sağlikla İlgili Fiziksel Uygunluk Karnesi Uygulama Rehberi, 2017).

Fiziksel uygunluk; günlük işleri yorgunluk duymaksızın canlı ve uyanık yapabilmek ve serbest zamanları neşeli uğraşlarla geçirebilmek için gerekli enerjiye sahip olmak olarak tanımlanırken, Fiziksel aktivite ise günlük yaşam içerisinde, iskelet kasları kullanılarak yapılan ve enerji harcamasını gerektiren tüm hareketler olarak tanımlanır (Yılmaz, 2014). Araştırmalar ergenlik döneminden itibaren bireylerin fiziksel aktivite düzeylerinde önemli düşüşler olduğunu göstermektedir (Gray ve diğerleri, 2014). Televizyon ve bilgisayar başında uzun zaman geçiren gençlerde öğretim kademesi büyüdükçe kilolu bireylerin sayısında artış gözlendiği belirtilmektedir (Aksoydan ve Çakır , 2011). Fiziksel aktivite yetersizliği vücut üzerindeki olumsuz etkilerinin yanı sıra vücut ağırlığında artışa neden olmaktadır. Yetersiz fiziksel aktiviteye bağlı olarak artış gösteren aşırı vücut ağırlığı ve obezite, kalp-damar rahatsızlıkları, mental rahatsızlıklar, kas-iskelet yaralanmaları gibi sağlık sorunlarını da beraberinde getirmektedir (Özgül, Kangalgil, Çalı ve Yıldız, 2018). Düzenli ve dengeli beslenme alışkanlıkları ile düzenli fiziksel aktivite sağlığın korunması ve geliştirilmesi için en önemli faktörlerdir ve bu alışkanlıklar çocukluk çağından başlayan düzenli beslenme eğitimi ile sağlanabilir (Aksoydan ve Çakır , 2011; TÜBER, 2015).

Türkiye'de resmi olarak yürürlüğe girdiği tarih esas alındığında yeni sayılabilecek SİFUK uygulaması konusunda yeterli sayıda çalışmanın olmadığı gözlenmektedir. Ancak fiziksel etkinlik karne uygulamaları uluslararası alanda oldukça yaygındır. Birçok ülkede gerçekleştirilen araştırmalarda fiziksel etkinliğe öğrencilerin katılımları rapor edilmektedir (Colley, Brownrigg ve Tremblay, 2012 ; Dentro, Beals, Crouter ve Eisenmann, 2014) . Kişinin hangi alanlarda gelişime ihtiyacı olduğunun belirlemesi ve spor okur yazarlığının geliştirilerek, fiziksel aktivite düzeyi yüksek bir yaşam kültürünün geliştirilmesine imkan sağlaması acısından araştırmanın önemli olduğunu düşündürmektedir (Salman, Sarı ve Mirzeoğlu, 2018).

Çalışma sonucu elde edilecek bulguların öğrencilerde ve velilerde vücut kompozisyonu, fiziksel aktivite farkındalığı konularında ve beden eğitimi derslerinin planlanmasında yol gösterici nitelik taşıyacak olması araştırmanın önemli olduğunu düşündürmektedir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı; 2017-2018 öğretim yılında SİFUK uygulamasına katılmış 725 lise öğrencisin vücut kompozisyonları ile fiziksel uygunluk seviyelerinin birinci ve ikinci dönem aralığında karşılaştırılmasıdır.

2. Yöntem

Araştırma nicel bir çalışmadır ve 2017-2018 öğretim yılı SİFUK uygulamasına katılmış 725 lise öğrencisinin vücut kompozisyonları ile fiziksel uygunluk seviyelerinin birinci ve ikinci dönem aralığında karşılaştırılmasını amaçlamaktadır.

2.1. Araştırma Grubu

Araştırmanın amacına yönelik olarak çalışma grubunu Adapazarı Mesleki Teknik Anadolu Lisesi 9, 10 ve 11. sınıflarında öğrenim görmüş 725 gönüllü kız öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma için okul yönetiminden ve tüm katılımcılardan gerekli izin belgeleri alınmıştır.

2.2. Veri Toplama Araçları

2017-2018 öğretim yılı Adapazarı Mesleki Teknik Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören 725 öğrencinin birinci ve ikinci döneme ait SİFUK verileri e-okul yönetim bilgi sisteminden alınıp değerlendirmeye dahil edilmiştir. Ölçümler bu konuda yapılan zorunlu hizmet içi eğitim seminerlerine katılan beden eğitimi öğretmenleri tarafından alınmış, çalışma öncesi sınıf bazında bilgilendirme toplantıları yapılarak araştırmanın amacı hakkında öğrencilere bilgi verilmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Verilerin istatistiksel analizinde SPSS 22 paket programı kullanılmış, çalışma grubuna ait tanımlayıcı bilgiler aritmetik ortalama, standart sapma, en küçük ve en büyük değerler ile anlamlılık düzeyi (p) olarak tablo şeklinde sunulmuştur. Grupların kendi içlerinde ilk ölçüm ve ikinci ölçüm sonuçları arasındaki farklığı belirlemek için parametrik olmayan testlerden Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek testi kullanılmıştır. Ayrıca, veriler $p<0,05$ anlamlılık düzeyinde ve %95 güven aralığında değerlendirilmiştir.

3. Bulgular

Bu araştırmada elde edilen bulgular, tablo açıklamaları ile sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırma gruplarının boy, vücut ağırlığı, sağ esneklik, sol esneklik, mekik ve şınav ölçüm değerlerine ait fark tablosu

Değişkenler	Dönemler	X-SS	EKD-EBD	p
Boy (cm)	1. Dönem	160,567±8,314	134-182	,086
	2. Dönem	160,759±6,264	134-182	
Vücut Ağırlığı (kg)	1. Dönem	55,604±10,715	33-95	,401
	2. Dönem	55,545±10,611	33-94	
Esneklik Sağ (cm)	1. Dönem	7,488±4,832	0-27	,000*
	2. Dönem	7,684±4,767	0-27	
Esneklik Sol (cm)	1. Dönem	7,517±4,798	0-27	,000*
	2. Dönem	7,737±4,825	0-29	
Mekik (kas daynıklılığı)	1. Dönem	21,320±17,262	0-99	,000*
	2. Dönem	21,978±17,277	0-99	
Şınav (kas kuvveti)	1. Dönem	4,855±4,875	0-45	,500
	2. Dönem	4,877±4,858	0-45	

*p<0,05

2017-2018 öğretim yılı SİFUK uygulaması kapsamında alınan ölçüm sonuçlarının dönemsel karşılaştırılması esaslı yapılan analiz sonuçları çerçevesinde okul genelinde çalışmaya dahil edilen 725 öğrencinin % 22,7'sinin yüksek BKİ değerine sahip olduğu gözlenmiştir. Çalışma grubunun (N=725); sağ esneklik (p=,000), sol esneklik (p=,000) ve mekik (p=,000) parametrelerinde dönemsel olarak karşılaştırma yapıldığında istatistiksel olarak bir anlamlılık gözlenirken, diğer parametrelerde (boy uzunluğu, vücut ağırlığı ve şınav) bir anlamlılık görülememekte ancak, ortalama değerlere bakıldığında pozitif yönlü bir değişim gözlenmektedir.

4. Tartışma ve Sonuç

2017 yılından itibaren Türkiye'de resmileşen SİFUK uygulamaları kapsamında 725 öğrencinin dönemsel değişimleri incelendiğinde çalışma sonunda ölçülen tüm parametrelerde pozitif yönlü artış sağlandığı görülmektedir. Bu durum sağlıkla ilgili fiziksel karne uygulamasının amacını gerçekleştirmede etkili olduğunu düşündürmektedir.

Yaklaşık beş ay aralıklarla yılda iki kez alınan SİFUK ölçümlerinin öğrencilere ve ailelerine vücut kompozisyonları ve fiziksel ölçümler hakkında bir karşılaştırma yapma şansı sunmaktadır. Çalışmanın sonucunda artan kas dayanıklılığı, esneklik ve kas kuvvetinin yanı sıra azalan vücut ağırlığının bireyin kendini tanıması, fiziksel aktivitede artış gibi hedeflenen kazanımlara ulaşılmasına yardımcı olduğu gözlenmektedir. Çalışma sonunda elde edilen bulgular, SİFUK uygulamasını yapan diğer ülkelerin çocuk ve gençleriyle de karşılaştırılıp daha büyük çaplı bir değerlendirme yapma olanağı sunacaktır.

Sağlık Bakanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığı işbirliği ile yürürlüğe giren, dünyada Kanada, İskoçya ve Amerika gibi birçok ülkede uygulanan (Colley, Brownrigg ve Tremblay, 2012 ; Dentro, Beals, Crouter ve Eisenmann, 2014; Reilly, Dick, McNeill ve Tremblay, 2014) ve 2017 yılından itibaren Türkiye'de resmileşen (Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenleri İçin Sağlıkla İlgili Fiziksel Uygunluk Karnesi Uygulama Rehberi, 2017) SİFUK uygulamalarının yüksek BKİ'ne sahip çalışma grubu üzerindeki dönemsel değişimleri incelendiğinde çalışma sonunda ölçülen tüm parametrelerde pozitif yönlü artış sağlandığı görülmektedir. Bu durum sağlıkla ilgili fiziksel karne uygulamasının amacını gerçekleştirmede etkili olduğunu düşündürmektedir.

Reilly ve diğerleri, 2014 yılında yaptıkları çalışmalarında 'fiziksel aktivite kartı' sonuçlarını çocuklar ve gençler bazında İskoçya örneği ile ele almışlardır. Çalışma bulguları incelendiğinde inceleme grubunun düşük fiziksel aktivite düzeyine, yüksek ekran tabanlı hareketsiz yaşam tarzına sahip oldukları gözlenmiştir. Bu durum ortaya çıkan hareketsiz yaşam tehlikesine karşı 'fiziksel aktivite kartı' uygulamasının bir başlangıç olarak etkili olabileceği çalışmanın sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Colley, Brownrigg, ve Tremblay, 2012 yılında yaptıkları çalışmalarında 'fiziksel aktivite kartı' sonuçlarını çocuklar ve gençler bazında ele almış, çalışmanın obezite ile mücadele ve fiziksel aktivite gerekliliği konusunda pozitif sonuçlar ortaya koyup bu konuda kilit nokta oluşturduğuna değinmiştir. Salman, Sarı ve Mirzeoğlu (2018), çalışmalarında SİFUK ölçümlerini yapan beden eğitimi öğretmenlerinin görüşlerine yer vermiş ve uygulama sonrasında öğrencilerde kendini tanıma, fiziksel aktivitede artış, kilo kontrolü, gelişim takibi ve beslenme alışkanlıklarının düzenlenmesi gibi konularda olumlu kazanımlar elde edildiğine vurgu yaparak çalışmamızla benzer sonuçlar ortaya koymuştur.

Seksen-beş katılımcının beslenme alışkanlıkları ve fiziksel özelliklerinin analiz edildiği bir diğer çalışmada 12. sınıfta vücut ağırlığı, boy ve beden kitle indeksinde 9. sınıfa göre artış gözlendiği belirtilmiş bunun yanında fiziksel aktivite süresine katılımın da 12. sınıfta büyük oranda azaldığına dikkat çekilmiştir (Alper, Pündük, Akçakoyun ve Göktaş, 2017). Benzer olarak yapılan çalışmalar da, Amerika, Kanada ve İskoçya boyutunda da gençler ve çocuklar açısından fiziksel aktivitenin düşük olduğunu göstermektedir (Reilly, Dick, McNeill ve Tremblay, 2014; Dentro, Beals, Crouter ve Eisenmann, 2014).

Kaynakça

Alper, Y., Pündük, Z., Akçakoyun, F., & Göktaş, Z. (2017). Balıkesir fen lisesi öğrencilerinde beslenme ve fiziksel aktivite alışkanlıklarının incelenmesi. *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(2), 101-110.

Bakanlığı, M. E. (2017). *Beden eğitimi ve spor öğretmenleri için sağlıkla ilgili fiziksel uygunluk karnesi uygulama rehberi.* Ankara.

Colley, R., Brownrigg, M., & Tremblay, M. (2012 , Mayıs). A model of knowledge translation in health: the active healthy kids canada report card on physical activity for children and youth. *US National Library of Medicine National Institutes of Health, 13*(3), 320-30.

Dentro, K., Beals, K., Crouter , S., & Eisenmann, J. (2014). Results from the United States' 2014 Report Card on Physical Activity for Children and Youth. *Journal of Physical Activity &Health, 11*(1), 105-112.

Reilly, J., Dick, S., McNeill, G., & Tremblay, M. (2014). Results From Scotland's 2013 Report Card on Physical Activity for Children and Youth. *Journal of Physical Activity and Health, 11*(1), 93-97.

Salman, U., Sarı, İ., & Mirzeoğlu, A. D. (2018). Beden eğitimi öğretmenleri gözüyle sağlıkla ilgili fiziksel uygunluk karnesi. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 5*(3), 1-24.

Tüber, T. B. (2015). *Türkiye Beslenme Rehberi.* (T. S. Bakanlığı, Ed.) Ankara.

Yılmaz, M. (2014). 8 Haftalık kuvvet antrenmanının 13-16 yaş arası çocuklarda bazı fiziksel uygunluk parametrelerine etkisinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Konya: T.C. Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Antrenörlük Eğitimi Anabilim Dalı.

ERPA
International Congresses on Education 2019
Sakarya / Turkey 19-22 June / 2019

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Sanal Müze Kullanımına İlişkin Öğrenci Tutumlarının Belirlenmesi

Kürşad Şahin[a,1]

[a]*Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 543000, Hendek- Sakarya, Türkiye.*

Öz

Bu araştırma, sosyal bilgiler derslerinde kullanılan sanal müze ile eğitim uygulamalarının ve alt boyutlarının öğrenci görüşleri çerçevesinde değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nicel araştırma desenlerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Kocaeli ili, Körfez ilçesinde bulunan bir okulun 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören 222 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak D'Alba (2012) tarafından geliştirilen ve Teker ile Özer (2016) Türkçe'ye uyarlanan "Sanal Müze Sanal Tur Memnuniyet Ölçeği (SMSTMÖ)" kullanılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen veriler SPSS 21 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrenci görüşleri çerçevesinde sanal müze ile eğitim uygulamalarında olumlu duygular yaşandığı ve bu uygulamalardan keyif alındığı belirlenmiştir. Ayrıca derslerde sanal müze kullanımının sınıf ortamına katkılar sağladığı ve öğrencilerin sanal müze uygulamalarına karşı tutum düzeylerinin 'katılıyorum' düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler:
sanal müze; sosyal bilgiler; sanal ortam

1. Giriş

Bu araştırma, sosyal bilgiler derslerinde kullanılan sanal müze ile eğitim uygulamalarının ve alt boyutlarının öğrenci görüşleri çerçevesinde değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nicel araştırma desenlerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Kocaeli ili, Körfez ilçesinde bulunan bir okulun 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören 222 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak D'Alba (2012) tarafından geliştirilen ve Teker ile Özer (2016) Türkçe'ye uyarlanan "Sanal Müze Sanal Tur Memnuniyet Ölçeği (SMSTMÖ)" kullanılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen veriler SPSS 21 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrenci görüşleri çerçevesinde sanal müze ile eğitim uygulamalarında olumlu duygular yaşandığı ve bu uygulamalardan keyif alındığı belirlenmiştir. Ayrıca derslerde sanal müze kullanımının sınıf ortamına katkılar sağladığı ve öğrencilerin sanal müze uygulamalarına karşı tutum düzeylerinin 'katılıyorum' düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

1.1 Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, sosyal bilgiler derslerinde kullanılan sanal müze ile eğitim uygulamalarının ve alt boyutlarının öğrenci görüşleri çerçevesinde değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nicel araştırma desenlerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Kocaeli ili, Körfez ilçesinde bulunan bir okulun 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören 222 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak D'Alba (2012) tarafından geliştirilen ve Teker ile Özer (2016) Türkçe'ye uyarlanan "Sanal Müze Sanal Tur Memnuniyet Ölçeği (SMSTMÖ)" kullanılmıştır. Araştırma

[1] Sorumlu yazar. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 543000, Hendek- Sakarya, Türkiye.
e-mail: kursad.sahin1@ogr.sakarya.edu.tr

sonunda elde edilen veriler SPSS 21 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrenci görüşleri çerçevesinde sanal müze ile eğitim uygulamalarında olumlu duygular yaşandığı ve bu uygulamalardan keyif alındığı belirlenmiştir. Ayrıca derslerde sanal müze kullanımının sınıf ortamına katkılar sağladığı ve öğrencilerin sanal müze uygulamalarına karşı tutum düzeylerinin 'katılıyorum' düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacını, sosyal bilgiler dersi öğretiminde sanal müze kullanımına yönelik öğrenci tutumlarının belirlenmesi ve ortaya çıkarılması oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1- Ortaokul öğrencilerinin sanal ortam toplamı ve alt boyutlarına (kullanılabilirlik ve memnuniyet boyutları) göre tutumları ne düzeydedir?
2- Ortaokul öğrencilerinin yaşları ile sosyal bilgiler dersinde sanal ortam kullanımı toplamı ve alt boyutlarına yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3- Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde sanal ortam kullanımı toplamı ve alt boyutlarına yönelik tutum düzeyleri;
   a- Sınıf düzeyleri,
   b- Cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni

Araştırma betimsel bir çalışma olup genel tarama modeli şeklinde yürütülmüştür. *"Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir"* (Mazlum ve Atalay Mazlum, 2017). Bu araştırmanın evreninin büyüklüğü ve ulaşılan yargıların genellenebilmesi açısından bu desen tercih edilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Tarama araştırmalarında örneklemin belirlenmesi, çeşitli nedenlerle evrendeki tüm bireylere ulaşmanın olanak dışı olmasından dolayı önemli görülmektedir (Tanrıöğen, 2014:60). Bu çalışmanın hedef evrenini Kocaeli ilinde öğrenim gören ortaokul öğrencileri oluşturur. Örneklemini ise Körfez ilçesinde bulunan bir okulun 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören 100 erkek, 120 kız (2 eksik veri) olmak üzere toplamda 222 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada, D'Alba (2012) tarafından geliştirilen ve Teker ile Özer (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ve tek bölümden oluşan "Sanal Müze Sanal Tur Memnuniyet Ölçeği (SMSTMÖ)" kullanılmıştır. Ölçek iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda kişisel bilgilere dair sorulara yer verilmiştir. İkinci kısımda SMSTMÖ ölçeği bulunmaktadır. 6'lı dereceleme ölçeği şeklinde olan ölçek, ülkemizdeki çalışmalarda daha çok 5'li Likert tipi dereceleme ölçekleri tercih edildiği ve daha uygun olacağı düşünüldüğünden alanla ilgili uzman görüşleri doğrultusunda "tamamen katılıyorum, katılıyorum, kısmen, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum" şeklinde 5'li Likert'e çevrilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada, D'Alba (2012) tarafından geliştirilen ve Teker ile Özer (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ve tek bölümden oluşan "Sanal Müze Sanal Tur Memnuniyet Ölçeği (SMSTMÖ)" kullanılmıştır. Ölçek iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda kişisel bilgilere dair sorulara yer verilmiştir. İkinci kısımda SMSTMÖ ölçeği bulunmaktadır. 6'lı dereceleme ölçeği şeklinde olan ölçek, ülkemizdeki çalışmalarda daha çok 5'li Likert tipi dereceleme ölçekleri tercih edildiği ve daha uygun olacağı düşünüldüğünden alanla ilgili uzman görüşleri doğrultusunda "tamamen katılıyorum, katılıyorum, kısmen, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum" şeklinde 5'li Likert'e çevrilmiştir.

3. Bulgular

Araştırmada, D'Alba (2012) tarafından geliştirilen ve Teker ile Özer (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ve tek bölümden oluşan "Sanal Müze Sanal Tur Memnuniyet Ölçeği (SMSTMÖ)" kullanılmıştır. Ölçek iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda kişisel bilgilere dair sorulara yer verilmiştir. İkinci kısımda SMSTMÖ ölçeği bulunmaktadır. 6'lı dereceleme ölçeği şeklinde olan ölçek, ülkemizdeki çalışmalarda daha çok 5'li Likert tipi dereceleme ölçekleri tercih edildiği ve daha uygun olacağı düşünüldüğünden alanla ilgili uzman görüşleri doğrultusunda "tamamen katılıyorum, katılıyorum, kısmen, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum" şeklinde 5'li Likert'e çevrilmiştir.

Tablo 1. Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde sanal ortam toplamı ve alt boyutlarına göre tutum düzeylerinin betimsel istatistikleri

Değişkenler	N	Min.	Max.	$\bar{x}$	S
SanOrtMemTop	222	1,42	4,83	3,80	,47
SanOrtKulTop	222	1,00	5,00	3,58	,82
Toplam	222	1,47	4,74	3,72	,50

Tablo 1'de görüldüğü üzere kullanılabilirlik toplamının standart sapma değeri ,82 değeri ile memnuniyet toplamının standart sapma değerinden (,47) büyüktür. Bu veriye göre kullanılabilirlik açısından araştırma grubunun daha heterojen dağıldığı söylenebilir. Ayrıca ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde sanal ortam toplamı ve alt boyutlarına yönelik tutum düzeylerinin, alt boyutlar bazında [sanal ortam memnuniyeti ($\bar{x}$= 3,80), sanal ortam kullanılabilirliği ($\bar{x}$= 3,58)] ve ölçeğin tamamında ($\bar{x}$ = 3,72) "katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmektedir. Araştırmanın 2. sorusu olan *"Ortaokul öğrencilerinin yaşları ile sosyal bilgiler dersinde sanal ortam kullanımı toplamı ve alt boyutlarına yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?"* sorusuna ilişkin bilgiler ise Tablo 2,3 ve 4'de verilmektedir.

Tablo 2. Ortaokul öğrencilerinin sanal ortam toplamının tutum düzeyleri ile yaşları arasındaki korelasyon

			Yaşınız Kaçtır?	SanOrtTop
Spearman's rho	Yaşınız Kaçtır?	r	1,00	,107
		p		,113
		N	222	222
	Toplam	r	,107	1,00
		p	,113	
		N	222	222

Tablo 2'de görüldüğü üzere ortaokul öğrencilerinin yaşları ile sanal ortam toplamı tutum düzeyleri arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde bir ilişki vardır (r=,11). Ancak bu ilişkinin anlamlı olmadığı görülmektedir (p>.05). Buna göre öğrencilerin yaşları arttıkça sanal ortam tutum düzeylerinde de artış olduğu söylenebilir.

Tablo 3. Ortaokul öğrencilerinin sanal ortam kullanılabilirlikleri ve yaşları arasındaki korelasyon

		Yaşınız Kaçtır?	SanOrtKulTop
	R	1	,236**
Yaşınız Kaçtır?	P		,000
	N	222	222
	R	,236**	1
SanOrtKulTop	P	,000	
	N	222	222
****p<,01**			

Tablo 3'de görüldüğü gibi ortaokul öğrencilerinin yaşları ile sanal müze kullanılabilirliği değerleri arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (r=.24; p<.01). Buna göre öğrencilerin yaşları arttıkça sanal müze kullanılabilirliğinde de artış olduğu söylenebilir.

Tablo 4. Ortaokul öğrencilerinin sanal ortam memnuniyetleri ile yaşları arasındaki korelasyon

			Yaşınız Kaçtır?	SanOrtMemTop
Spearman's rho		r	1,00	-,080
	Yaşınız Kaçtır?	p		,234
		N	222	222
		r	-,080	1,00
	SanOrtMemTop	p	,234	
		N	222	222

Tablo 4'de görüldüğü üzere ortaokul öğrencilerinin yaşları ile sanal ortam memnuniyet düzeyleri arasında negatif yönlü, düşük düzeyde bir ilişki vardır (r= -,08). Ancak bu ilişkinin anlamlı olmadığı görülmektedir (p>.05). Bu bilgilere göre öğrencilerin yaşları arttıkça sanal ortam memnuniyet düzeylerinde azalma görüldüğü söylenebilir.

Araştırmanın 3. Sorusu olan *"Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde sanal ortam toplamı ve alt boyutlarına yönelik tutumları cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?"* sorusuna ait bilgiler ise sınıf düzeyi değişkeni doğrultusunda sanal ortam toplamına ait bulgular Tablo 5, 6 ve 7'de verilmiştir. Alt boyutlar ise, sanal ortam kullanılabilirlik düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 8'de, sanal ortam memnuniyet düzeylerine ilişkin bulgular ise Tablo 9, 10, 11, 12 ve 13'te verilmektedir. Cinsiyet değişkenine göre bilgiler ise Tablo 14,15 ve 16'da verilmektedir.

Tablo 5. Ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre sanal ortam toplamına ilişkin Kruskal-Wallis h- testi sonuçları

Sınıf Düzeyiniz Nedir?		N	Sıra Ort.	Sd	X^2	P
SanOrtTop	5.sınıf	52	101,92	3	9,60	.022
	6.sınıf	60	97,74			
	7.sınıf	66	130,21			
	8.sınıf	43	110,99			
	Toplam	221				

Tablo 5'de görüldüğü üzere analiz sonuçları ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyleri ile sanal ortam toplamı arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir, X^2 (sd=3, n=221) = 9,60; p<.05. Bu bulgu ortaokul öğrencilerinin sanal ortam toplamına dair tutum düzeylerinde sınıf düzeyleri değişkeninin farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Bu farklılıkların hangi sınıf düzeyleri arasında oluştuğunu belirlemek amacıyla SPSS 21 programı kullanılarak Mann-Whitney U- Testi (ikili testler) yapılmıştır. Sonuçlar dikkate alındığında yalnızca 5. sınıf düzeyi ile 7. sınıf düzeyi ve 6. sınıf düzeyi ile 7. sınıf düzeyi arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlar Tablo 6 ve Tablo 7'de gösterilmektedir.

Tablo 6. Ortaokul öğrencilerinin sanal ortam toplamı tutum düzeylerinin sınıf düzeyine göre u- testi sonucu (5. sınıf- 7. sınıf)

Sınıf Düzeyiniz Nedir?		N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
SanOrtTop	5.sınıf	52	50,78	2640,50	1262,50	.014
	7.sınıf	66	66,37	4380,50		
	Toplam	118				

Tablo 6'da görüldüğü üzere ortaokul öğrencilerinin sanal ortam toplamı tutum düzeylerinin sınıf düzeylerine göre farklılıkları analiz edilmiş ve 5. sınıf düzeyi ile 7. sınıf düzeyi arasında 7. sınıf düzeyi lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur (U=1262,50, p<.05).

Tablo 7. Ortaokul öğrencilerinin sanal ortam toplamı tutum düzeylerinin sınıf düzeyine göre u- testi sonucu (6. sınıf- 7. sınıf)

Sınıf Düzeyiniz Nedir?		N	Sıra Ort.	Sıra Top.	X^2	P
SanOrtTop	6. sınıf	60	53,96	3237,50	1407,50	.005

7. sınıf	66	72,17	4763,50
Toplam	126		

Tablo 7'de görüldüğü üzere ortaokul öğrencilerinin sanal ortam toplamı tutum düzeylerinin sınıf düzeylerine göre farklılıkları analiz edilmiş ve 6. sınıf düzeyi ile 7. sınıf düzeyi arasında 7. sınıf düzeyi lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur (U=1407,50, p<.05).

Tablo 8. Ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre sanal ortam kullanılabilirliklerine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

	N	$\bar{X}$	S		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
5.Sınıf	52	22,85	5,98	Gruplar Arası	533,55	3	177,85	5,73	,001	5.sınıf-7.sınıf 5.sınıf- 8.sınıf
6.Sınıf	60	24,45	5,07							6.sınıf-8.sınıf
7.Sınıf	66	26,05	6,15	Gruplar İçi	6732,00	217	31,02			
8.Sınıf	43	27,18	4,71	Toplam	7265,54	220				

Tablo 8'de görüldüğü gibi ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre sanal ortam kullanılabilirlikleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (F_{3-217}=5,73;p<.05). Bu farkın kaynağını belirlemek için yapılan çoklu karşılaştırma testi sonuca göre 5. sınıf düzeyi öğrencileri ile 7. sınıf düzeyi öğrencileri arasında 7. sınıf düzeyi öğrencileri lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülür. 5. sınıf düzeyi öğrencileri ile 8. sınıf düzeyi öğrencileri arasında da 8. sınıflar lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir. 6. sınıf düzeyi öğrencileri ile 8. sınıf düzeyi öğrencileri arasında ise 8. sınıf düzeyi öğrencileri lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir.

Tablo 9. Ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre sanal ortam memnuniyet düzeylerine ilişkin Kruskal-Wallis h- testi sonucu

Sınıf Düzeyiniz Nedir?		N	Sıra Ort.	Sd	X^2	P
SanOrtMem Top	5.sınıf	52	124,01	3	14,62	.002
	6.sınıf	60	97,98			
	7.sınıf	66	127,52			
	8.sınıf	43	88,09			
	Toplam	221				

Tablo 9'da görüldüğü üzere analiz sonuçları ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyleri ile sanal ortam memnuniyet düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir, X^2 (sd=3, n=221) = 14,62; p<.05. Bu sonuç ortaokul öğrencilerinin sanal ortam memnuniyetlerine dair tutum düzeylerinde sınıf düzeyleri değişkeninin farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Yine bu farklılıkların hangi sınıf düzeyleri arasında oluştuğunu belirlemek amacıyla Mann-Whitney U- Testi (ikili testler) yapılmıştır. Sonuçlar dikkate alındığında 5. Sınıf düzeyi ile 6. Sınıf düzeyi, 5. Sınıf düzeyi ile 8. Sınıf düzeyi, 6. Sınıf düzeyi ile 7. Sınıf düzeyi ve son olarak 7. Sınıf düzeyi ile 8. Sınıf düzeyi arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlar Tablo 10, 11, 12 ve 13'te gösterilmektedir.

Tablo 10. Ortaokul öğrencilerinin sanal ortam memnuniyet düzeylerinin sınıf düzeyine göre u- testi sonucu (5. sınıf- 6. sınıf)

Sınıf Düzeyiniz Nedir?		N	Sıra Ort.	Sıra Top.	X^2	P
SanOrtMemTop	5. sınıf	52	63,76	3315,50	1182,50	.027
	6. sınıf	60	50,21	3012,50		
	Toplam	112				

Tablo 10'da görüldüğü üzere ortaokul öğrencilerinin sanal ortam memnuniyet düzeylerinin sınıf düzeylerine göre farklılıkları analiz edilmiş ve 5. sınıf düzeyi ile 6. sınıf düzeyi arasında 5. sınıf düzeyi lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur (U=1182,50, p<.05).

Tablo 11. Ortaokul öğrencilerinin sanal ortam memnuniyet düzeylerinin sınıf düzeyine göre u- testi sonucu (5. sınıf- 8. sınıf)

Sınıf Düzeyiniz Nedir?		N	Sıra Ort.	Sıra Top.	X^2	P
SanOrtMemTop	5. sınıf	52	54,79	2849,00	765,00	.008
	8. sınıf	43	39,79	1711,00		
	Toplam	95				

Tablo 11'de görüldüğü üzere ortaokul öğrencilerinin sanal ortam memnuniyet düzeylerinin sınıf düzeylerine göre farklılıkları analiz edilmiş ve 5. sınıf düzeyi ile 8. sınıf düzeyi arasında 5. sınıf düzeyi lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür (U=765,00, p<.05).

Tablo 12. Ortaokul öğrencilerinin sanal ortam memnuniyet düzeylerinin sınıf düzeyine göre u- testi sonucu (6. sınıf- 7. sınıf)

Sınıf Düzeyiniz Nedir?		N	Sıra Ort.	Sıra Top.	X^2	P
SanOrtMemTop	6. sınıf	60	54,27	3256,00	1426,00	.007
	7. sınıf	66	71,89	4745,00		
	Toplam	126				

Tablo 12'de görüldüğü üzere ortaokul öğrencilerinin sanal ortam memnuniyet düzeylerinin sınıf düzeylerine göre farklılıkları analiz edilmiş ve 6. sınıf düzeyi ile 7. sınıf düzeyi arasında 7. sınıf düzeyi lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür (U=1426,00, p<.05).

Tablo 13. Ortaokul öğrencilerinin sanal ortam memnuniyet düzeylerinin sınıf düzeyine göre u- testi sonucu (7. sınıf- 8. sınıf)

Sınıf Düzeyiniz Nedir?		N	Sıra Ort.	Sıra Top.	X^2	P
SanOrtMemTop	7. sınıf	66	62,30	4112,00	937,00	.003
	8. sınıf	43	43,79	1883,00		
	Toplam	109				

Tablo 13'te görüldüğü üzere ortaokul öğrencilerinin sanal ortam memnuniyet düzeylerinin sınıf düzeylerine göre farklılıkları analiz edilmiş ve 7. sınıf düzeyi ile 8. sınıf düzeyi arasında 7. sınıf düzeyi lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür (U=937,00, p<.05).

Tablo 14. Ortaokul öğrencilerinin cinsiyetlerine göre sanal ortam toplamına ilişkin u- testi sonucu

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
SanOrtTop	Erkek	100	113,12	11311,50	5738,50	.578
	Kadın	120	108,32	12998,50		

Tablo 14'de görüldüğü üzere ortaokul öğrencilerinin sanal ortam toplamına ilişkin tutum düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir (p>.05).

Tablo 15. Ortaokul öğrencilerinin cinsiyetlerine göre sanal ortam kullanılabilirliklerine ilişkin t- testi sonucu

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
SanOrtKu	Erkek	100	25,21	5,87	218	0,16	0,87
l	Kadın	120	25,09	5,56			

Tablo 15'te görüldüğü üzere ortaokul öğrencilerinin sanal ortam kullanılabilirlik tutum düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (p>.05).

Tablo 16. Ortaokul öğrencilerinin cinsiyetlerine göre sanal ortam memnuniyetlerine ilişkin u- testi sonucu

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
SanOrtMem	Erkek	100	114,83	11483,00	5567,00	.356
	Kadın	120	106,89	12827,00		

Tablo 16'da görüldüğü üzere ortaokul öğrencilerinin sanal ortam memnuniyet düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir (p>.05).

4. Sonuç ve Tartışma

Günümüzde dünyada ve Türkiye'de çağdaş eğitim sistemleri uygulanmakta ve önemsenmektedir. Çağdaş eğitim sistemleri arasında yer alan yapılandırmacı anlayış gereği öğrenciler öğrendiklerini zihinlerinde kendileri yapılandırmakta ve anlamlandırmaktadırlar. Bu amaca hizmet etmek için de öğrenme ortamlarının çeşitlendirilmesi ve öğrencilerin öğrenmeye istekli hale getirilmesi gerekmektedir. Öğrencileri hayata hazırlamayı amaç edinmiş sosyal bilgiler dersinde de yapılandırmacı anlayış gereği farklı öğrenme ortamları kullanılmaktadır. Bu öğrenme ortamlarından birisi de tarihsel empati ve somut öğrenmeyi desteklemesi amacıyla müze eğitimi ve günümüz teknolojisiyle uyarlanmış sanal müzelerdir. Diğer tüm derslerde olduğu gibi sosyal bilgiler derslerinde de önemsenen sanal müze ortamlarına karşı öğrencilerin tutum düzeylerini belirlemek ve farklı değişkenler açısından değerlendirmek ise bu çalışmanın amacını oluşturmuştur.

Araştırma sürecinde uygulanan ölçek ve yapılan analizlerin sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin sanal müze ortamının toplamı ve alt boyutlarına karşı tutum düzeylerinin "katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin sanal ortam toplamı ve kullanılabilirlik tutum düzeylerinin aritmetik ortalamalarının yüksek olduğu da dikkat çekmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde sanal müze kullanımına karşı tutumlarının olumlu olduğu söylenebilir. Bu sonuç öğrencilerin öğrenme ortamı olarak sanal müze kullanımına dair tutumlarını ölçen bir çok araştırma ile de örtüşmektedir. Çalışkan ve Çerkez (2012)'in müzeyle eğitim uygulamalarına dair öğrenci tutumlarını ölçtükleri nitel çalışmaları ve Utku (2008)'nun sanat eğitiminde müze eğitimine dair öğrenci tutumlarını incelediği çalışması da bu sonucu desteklemektedir.

Ortaokul öğrencilerinin yaşları ile sanal ortam toplamı ve alt boyutlarına dair tutum düzeyleri arasında yapılan korelasyon değerlerine bakıldığında sanal ortamın kullanılabilirliği alt boyutu ile öğrencilerin yaşları arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.24$; $p<.01$). Bu sonuca göre öğrencilerin yaşları arttıkça sanal ortamı daha rahat şekilde kullanabildikleri görülmektedir. Buna sebep olarak da öğrencilerin zihinsel ve bedensel gelişimleri gösterilebilir.

Öğrencilerin yaşları ile sanal ortam toplamına dair tutum düzeyleri arasındaki korelasyon değerlerine bakıldığında pozitif yönlü, düşük düzeyde bir ilişkiye ulaşılmış ($r=,11$) ancak bu ilişkinin anlamlı olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Öte yandan öğrencilerin yaşları ile sanal ortam memnuniyetine dair tutum düzeyleri arasında da negatif yönlü, düşük düzeyde bir ilişki olduğu ($r= -,08$) ancak bu ilişkinin anlamlı olmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Diğer değişkenimiz olan öğrencilerin sınıf düzeylerinin öğrencilerin sanal ortamın toplamı ve alt boyutlarına dair tutum düzeylerini etkileyip etkilemediği konusunda, sanal ortamın toplamı ile öğrencilerin sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç analiz edildiğinde 5. sınıf düzeyi öğrencileri ile 7. sınıf düzeyi öğrencileri arasında 7. sınıf düzeyi öğrencileri lehine ve 6. sınıf düzeyi öğrencileri ile 7. sınıf düzeyi öğrencileri arasında da yine 7. sınıf düzeyi öğrencileri lehine sonuçlara ulaşılmıştır.

Sanal ortamın alt boyutlarına bakıldığında öğrencilerin sanal ortam kullanılabilirliğine ilişkin tutum düzeyleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığın 5. sınıf düzeyi ile 7 ve 8. sınıf düzeyleri arasında 7. ve 8. sınıf düzeyi öğrencileri lehine, 6. sınıf düzeyi öğrencileri ile 8. sınıf düzeyi öğrencileri arasında ise 8. sınıf düzeyi öğrencileri lehine olduğu anlaşılmaktadır.

Sanal ortamın diğer alt boyutu olan sanal ortam memnuniyetlerine dair tutum düzeyleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığın 5. sınıf düzeyi ile 6 ve 8. sınıf düzeyleri arasında 5. sınıf düzeyi lehine olduğu görülmektedir. Ayrıca 6. sınıf düzeyi ile 7. sınıf düzeyi arasında 7. sınıf düzeyi lehine, 7. sınıf düzeyi ile 8. sınıf düzeyi arasında ise yine 7. sınıf düzeyi lehine olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuçların sebepleri arasında özellikle kullanılabilirlik alt boyunda zihinsel ve fiziksel gelişimin etkili olduğu düşünülmektedir. Memnuniyet boyutunda ise özellikle öğrencilerin yaşları ile

memnuniyet düzeyleri arasında negatif ilişki olduğu da (r= -,08) hatırlanırsa öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça memnuniyet düzeylerinin genellikle azaldığı görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin sanal ortam toplamı ve alt boyutlarına dair tutum düzeyleri ile cinsiyet değişkenin arasında ise herhangi bir anlamlı farklılık görülmediği söylenilebilir. Bu sonuca göre öğrencilerin cinsiyetleri sanal ortam hakkında tutumlarına etki etmemektedir.

Sonuç olarak görüldüğü gibi öğrenciler sosyal bilgiler derslerinde sanal ortam kullanımından gayet mutlu olmakta ve sanal ortamın varlığından memnun olmaktadırlar. Bu sonuç Turgut (2015)'un sosyal bilgiler derslerinde bir eğitim aracı olarak sanal müzelerden yararlanma isimli yüksek lisans tezinde desteklenmektedir. Aynı şekilde öğrencilere verilen derslerin planlayıcısı ve uygulayıcısı konumunda bulunan öğretmenlerin de sanal müze kullanımına karşı olumlu tutumlar sergilediği Peker (2014)'in çalışması ile görülmektedir. Böylelikle gerek sosyal bilgiler derslerinde ve gerekse de diğer disiplinler için sanal müzelerin öğrenme sürecini çeşitlendirici ve keyiflendirici rolü olduğu görülmektedir. Öğrencilerin özellikle yapılandırmacı anlayışın bir gereği olarak derse katılımların sağlamakta ki rolü ile de önemi bir kez daha bu çalışma ile ortaya konulmaktadır.

5. Öneriler

Bu çalışma ile elde edilen bilgiler ve deneyimler ışığında araştırmacılara yapılacak en büyük öneri özellikle öğretmenlerin gelişime ve değişime açık kalmaları gerektiği ve öğrencilerin beklentilerini karşılamak amacıyla öğrenme ortamlarını çeşitlendirmek için çaba sarf etmeleridir. Ayrıca sanal müze kullanımının diğer disiplin alanlarında uygulanmasının öğrenciler tarafından ne gibi tutumlarla karşılandığı da belirlenmeli ve disiplinler arası karşılaştırmalı çalışmalar yürütülmelidir.

Kaynakça

Aladağ, E., Akkaya, D. ve Şensöz, G. (2014). Sosyal bilgiler dersinde sanal müze kullanımının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14*(2), 199-217.

Barlas Bozkuş, Ş. (2014). Kültür ve sanat iletişimi çerçevesinde Türkiye'de sanal müzelerin gelişimi. *Akademik Sosyal Bilgiler Araştırmaları Dergisi, 26*, 329- 344.

Coşkun Keskin, S. ve Kaplan, E. (2012). Sosyal bilgiler ve tarih eğitiminde okul dışı öğrenme ortamı olarak oyuncak müzeleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(41), 95-115.

Çalışkan, H. ve Çerkez, S. (2012). Sosyal bilgiler derslerindeki müzeyle eğitim uygulamalarının öğrenci görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *Uluslararası Online Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(1), 162-173.

Dinç, E. ve Üztemur, S. (2017). Türkiye'de Sosyal bilgiler ve tarih eğitiminde müzeler ve tarihi mekanlardan yararlanmaya yönelik araştırmaların içerik analizi. *Milli Eğitim Dergisi, 214*, 61-84.

Egüz, Ş. ve Kesten, A. (2012). Sosyal bilgiler dersinde müze ile eğitimin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi: Samsun ili örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(1), 81-103.

Hergenhahn, B. R. (1988). An introduction to theories of learning. (3. Baskı), New Jersey: Prentice Hall.

International Councill of Museums (IC International Councill of Museums (ICOM), (1974). Code of Ethics for Museums. http://icomturkey.org/tr/icoma-g%C3%B6re-m%C3%BCzenin-tan%C4%B1m%C4%B1, (30/12/2018: 17.16).

Mazlum, M. M. ve Atalay Mazlum, A. (2017). Sosyal bilimlerde araştırma yönteminin belirlenmesi. *Rota Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(4), 1-21.

Meriçelli, M., Karataş, S., Yılmaz, A. ve Kapanoğlu, G. (2016). Öğretmenlerin sanal müzelere dair görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5*(1), 112-125.

Selanik Ay, T. ve Kurtdede Fidan, N. (2014). Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde müzelerden yararlanmaya ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(48), 69-89.

Tanrıöğen, A. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Teker, N. ve Özer, A. (2016). Sanal müze sanal tur memnuniyet ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi, 209*, 314-335.

Turgut, G. (2015). *Sosyal Bilgiler Dersinde Bir Eğitim Aracı Olarak Sanal Müzelerden Yararlanma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aydın.

Utku, Ç. (2008). *İlköğretim 5. Sınıf Düzeyi Sanat Eğitiminde, Müze Eğitiminin Öğrencilerin Tutumlarına Etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Deciding About Socio-scientific Issues: Pre-Service Science Teachers' Ethical Approaches

Benzegül Durak[a,1], Harika Özge Arslan[a]

[a]*Duzce University, KonuralpYerleşkesi, Düzce, 81620, Turkey*

Abstract

The purpose of this study is to investigate pre-service science teachers' ethical approaches when they make decisions about different socio-scientific issue-based scenarios. For this aim, Bioethical Values Instrument was implemented to 39 pre-service science teachers enroll for "Ethics in Science Education" course. The "Bioethical Values Instrument" consists of 10 scenarios and each of them is related to a socio-scientific issue. The socio-scientific issues change from genetic testing to genetically modified organisms and each one reflects a real-world case. The data collected through the "Bioethical Values Instrument" analyzed and categorized according to the nine ethical approaches. As a result, it was observed that pre-service science teachers' ethical approaches changed according to the context that the bioethical dilemma is given. Developing an educational program aimed at improving responsible decision-making and investigating the effect of this program on pre-service science teachers might be suggested for further studies.

Keywords:
science education; socio-scientific issues; ethical approaches; bioethics

1. Introduction

In recent years, the use of socio-scientific issues in science education becomes more popular in the aim of growing up scientifically literate students. It is because socio-scientific issues serve this aim in many ways. Practicing socio-scientific issues makes science learning more relevant to students' lives; improve students' argumentation skills and the ability to evaluate scientific data and knowledge to improve the nature of science as an important component of scientific literacy (Sadler & Zeidler, 2002). Socio-scientific issues are complex and controversial societal issues which open to discussion and include moral and ethical issues (Sadler & Zeidler, 2005). These issues include dilemmas stemmed from biotechnology and environmental problems, for example, climate change, air pollution, genetically modified organisms, genetic testing, cloning, etc (Sadler & Donnelly, 2006). For socio-scientific issues including those, people make decisions directly or indirectly. Therefore, practicing on these issues in the classroom prepares students to future citizenship since the aspects of socio scientific issues arise from science and aspects of science are interconnected to the society. Resolving the conflict of a specific socio-scientific issues contain ethical tension and may also create moral dissonance (Wong, Zeidler, & Klosterman, 2011) therefore, not includes simple conclusions or have single right answers. Most of the scientific context related to SSI has roots in biology and indisputably linked to bioethics. However, studies focused on ethical dimension of SSI is very limited (Chowning, Griswold, Kovarik, & Collins, 2012; Sadler & Donnelly, 2006; Sadler & Zeidler, 2004; 2005, Zeidler & Sadler, 2002).

[1] Corresponding author's address: Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi 81620, Türkiye
e-mail: benzegulcelik@duzce.edu.tr

Development of reasoning, scientific thinking and decision making abilities of students by using SSI is among the special purposes of Turkish national science curriculum (MEB, 2018). Therefore, teachers not only have to understand of the science behind the SSI and but also encourage their students to engage in discussion on these issues with explicit attention paid to their ethical implications (Sadler, 2004=. During these discussions, teachers should respect students' ideas and let them to decide their positions without showing their own position. Research studies indicated that most of the students' choices reflects 'rights based' approach while resolving bioethical dilemmas (Dawson & Taylor, 2000). The question is how teachers make ethical decisions on SSI and what kind of ethical approaches that are used for decision making process. A specific study determining pre-service teachers' opinions about some bioethical dilemmas reported that the approach used by pre-service teachers depends on the scenario that the bioethical dilemma is given (Ozer-Keskin, Keskin-Samanci, & Kurt, 2013). The same bioethical dilemma is served in different situations; pre-service teachers' decisions may reflect different ethical approaches. Actually, the important thing is to focus on making ethically right decisions given a specific situation regardless from the approach. From this point of view, making informed decisions regarding socio-scientific issues needs to be fostered for pre-service teachers in order to equipped their future students since they will inevitably confront SSI in their everyday lives. Therefore, examining ethical approaches of pre-service teachers' decisions helps to develop an educational program aimed at improving responsible decision-making. The purpose of this study is to investigate the ethical approaches reflected by pre-service science teachers' decisions about different socio-scientific subject-based scenarios.

2. Method

In this study, descriptive survey model, which is one of the quantitative research methods, was used. "Survey models are research approaches aiming to describe a situation as it is in the past or present" (Karasar, 2005). In survey methods, it is aimed to present and describe an existing phenomenon, event or situation. Particularly in descriptive survey research, it is aimed to collect data to identify some characteristics of a group (eg, their views, beliefs, attitudes and/or knowledge) on specific subjects (Fraenkel and Wallen, 2008).

2.1. Participants

Purposive sampling technique was used in this study. The participant group consisted of 39 pre-service science teachers enrolled in "Ethics in Science Education" course in spring semester of 2017-2018 academic year. It should be noted that the pre-service science teachers have taken the course of "Special Issues in Biology" which includes socio-scientific issues like genetically modified organisms (GMO), genetic testing, cloning, transplantation, etc.

2.2. Instruments

The "Bioethical Values Instrument "which was developed by Keskin Samancı (2009) was used to collect data through the study. This instrument consists of 10 scenarios and each of them is related to a socio-scientific issue. The socio-scientific issues change from genetic testing to genetically modified organisms and each one reflects a real-world case. For each scenario, the possible answers are listed as "Yes, because …"; "No, because …" and "Not sure, because …". Moreover, for the ones who do not find a representative choice, there is a session which the participant can write his/her own idea about the issue. The choices of each scenario were developed according to the written answers from the pilot study. Therefore, almost all students could find a choice that reflects their ideas and did not need to write an answer to the questions.

2.3. Data Analysis

The data collected through the "Bioethical Values Instrument" analyzed and categorized according to the ethical approaches (Keskin Samancı, 2009). For the analyzing process, choices are reviewed and re-categorized by researchers because some choices had not been listed and some of them miscategorized (Table 2.1).

Table 2.1. Distribution of choices to ethical approaches

Ethical Approaches	**Scenario Number/Choices**									
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**
The Utilitarian Approach		F, G, H, İ	H	A, D, G, H, J	A, B, H	A, B,E	A, B, F, G, H	A, B	C, D, E	F, G
The Rights Approach	C	A	C, İ			D	İ	E	B, F	A, D
The Fairness or Justice Approach	A		E, F		G	C			A	
The Virtue (Value) Approach			D		E					C
The Principle Approach	H, I		J	K, L	İ, J, K					H
The Religion-based (Theological) Approach	D	B, D	B	C	D			C		B
The Natural preference	B	C	A	B, E	C		C, D	D		
The Science-based Approach	E	E	G	F, İ	F		E		G	E
Believing that human beings are superior to other beings	F, G									

Those ethical approaches are (Keskin Samancı, 2009);

1. The Utilitarian Approach: In the ethical decision-making process, the person makes the benefit / loss calculation in the determination of good and it is important to obtain the maximum benefit for the person.
2. The Rights Approach: In the ethical decision-making process, the person prioritizes the rights and believes that the individual has the right to make choices with free will
3. The Fairness or Justice Approach: In the ethical decision-making process, the person prioritizes the equality of the parties. In cases where there is no absolute equality, this equality is based on a number of defensible criteria.
4. The Virtue (Value) Approach: In the ethical decision-making process, the person evaluates the actions or situations in terms of its conformity to values such as honesty, courage, and tolerance that s/he believes contribute to the development of humanity.
5. The Principle Approach: In the ethical decision-making process, the person prioritizes the provision of certain principles. Once these principles are met, they decide the ethical suitability of the situation or action.
6. The Religion-based (Theological) Approach: In the ethical decision-making process, it is the regulation of human relations and actions with other beings according to religious principles, rules and values and also prioritizes these values
7. The Natural preference: In the ethical decision-making process, the person believes that the natural is better, there must be a limit on the human intervention in the nature and the natural balance should not be disturbed.
8. The Science-based Approach: In the ethical decision-making process, the person makes decisions about ethical problems in nature and social scale; s/he prioritizes scientific progress and makes evaluations based on this basis.
9. Believing that human beings are superior to other beings: In the ethical decision-making process, the person (with an anthropocentric approach) believes that human beings are superior to other beings and makes decisions based on the assumption that other beings are in the service of humanity.

3. Results

Pre-service teachers' responses to scenarios and distribution of responses according to ethical approaches were examined separately for each scenario. Moreover, the ethical approaches to which the choices belong and the preference rate of the choices are given in color at the end of the choices.

1. Scientists conduct experiments on animals if necessary. Cancer and drug development studies or the development of cosmetic products are examples of the objectives of these experiments. Do you think scientists have the right to experiment on animals, why?

No. Because

A. I think it is unfair for other living things to be harmed in the interest of people. *Justice* ***17%***

B. I believe that these studies will disrupt the natural balance. *Natural Choice* ***6%***

C. I think we have no right to experiment on animals. *Right* ***13%***

D. I think it is a sin to use animals in experiments. *Religion* ***2%***

Yes. Because

E. For the advancement of science and technology, we need experiments on animals. *Science* ***2%***

F. I think that the reason animals exist is humans. *Human superiority* ***%2***

G. Experiments on animals are better than on humans. *Human superiority* ***%2***

Not sure. Because

H. First of all, I think that measures should be taken to prevent the animals from suffering. Experiments can be performed on animals after taking the necessary precautions. *Principle* ***26%***

I. My decision may vary depending on the purpose of the research. For example, animals can be experimented for drug development studies, but I am against using animals in cosmetic studies. *Principle* ***28%***

None of the above options reflect my point of view. In my opinion,

2. As a result of the genetic screening test carried out in the 12th week of her pregnancy, Pınar learned that the baby she carries will definitely be born with physical and mental disabilities. He and his wife decided to have this baby. (The Turkish Penal Code allows legal termination of pregnancy for up to 10 weeks. Abortion is legally possible for medical reasons after 10 weeks.) If you were Pınar and her husband, would you have taken the baby, why?

No. Because

A. Although disabled, we cannot take away the right of another creature to live. *Rights* ***42%***

B. I think abortion is a sin. *Religion* ***11%***

C. I think everything should be natural. *Natural* ***2%***

D. Although she is disabled, I think there is a reason that the baby was born. *Religion* ***29%***

E. Today, medical science is progressing very fast. There may be a possibility of future treatment. *Science* ***12%***

Yes. Because

F. I think that the care of a disabled person is costly and difficult. So if I had a chance, I would. *Utilitarian* ***2%***

G. I think that living as a physically and mentally disabled person will make him unhappy in the future. *Utilitarian* ***0%***

H. I think that individuals who are physically and mentally healthy will be more beneficial to society. *Utilitarian* ***0%***

I. When something happened to me, I'd ignore it because there was no one to take care of it. *Utilitarian* ***3%***

Not sure. Because

K. I don't have enough information to choose from. ***%0***

None of the above options reflect my point of view. In my opinion,

3. With new reproductive technologies, families can have children with the characteristics they want (for example, eye color, length, gender). Zeynep and Mustafa have two sons. They want to use this

technology to make their third child a girl. Do you think Zeynep and Mustafa should be allowed to choose the gender of their children by using this technology? Why?
No. Because
A. I think that such a choice will cause a deterioration of the natural balance in the future. *Natural 32%*
B. I believe that such a choice is not right because of my religious belief. *Religion 13%*
C. I do not think we have the right to decide for the children to be born. *Rights 3%*
D. For me, being healthy is more important than sex or physical characteristics. *Virtue 41%*
E. I think that this kind of practice will cause discrimination. *Justice 3%*
F. The application of such techniques is quite expensive. I think that not everyone can utilitarian from these technologies in a fairway. *Justice 2%*
Yes. Because
G. It should be used if such technological development exists. *Science 0%*
H. I believe that families will be happier. *Utilitarian 0%*
I. I think families have the right to determine the characteristics of their own children. Rights 0%
Not sure. Because
J. First of all, I think that legal regulations should be made in which situations this technique can be applied. *Principle 5%*
K. I don't have enough information to choose from. *%1*
None of the above options reflect my point of view. In my opinion,

4. Imagine that you are the prime minister of a country that is the most important producer of tomatoes in the world. The tomatoes you export are often spoiled on the road without going to the countries that need to reach them. A scientist says that it can extend the shelf life by changing the genetic structure of tomatoes. Would you support the production of genetically modified tomatoes, why?
No. Because
A. I think that genetically modified organisms (GMOs) are harmful to human health. *Utilitarian 22%*
B. I think natural is healthier and more delicious. *Natural 5%*
C. I am against these works because of my religious belief. *Religion 0%*
D. I think that GMOs carry risks for the environment. *Utilitarian 5%*
E. I think that people have no right to disrupt the natural structure for whatever purpose. *Natural 14%*
F. I think there may be other technical solutions to solve this problem, such as changing transport principles. *Science 17%*
Yes. Because
G. I think GMOs are not harmful to human health. *Utilitarian 0%*
H. I don't think GMOs pose a risk to the environment. *Utilitarian 0%*
I. If there is such a technology, it should be used. *Science 6%*
J. What matters is the national economy. *Utilitarian 3%*
Not sure. Because
K. I think that various studies should be carried out before the production of genetically modified tomatoes. According to the results of these studies, I would allow the production of genetically modified tomatoes if they do not pose any risk to human health and the environment. *Principle 20%*
L. I would only allow the production of genetically modified tomatoes after I have made legal arrangements to ensure that they are labeled "genetically modified". *Principle 9%*
M. I do not have enough information to choose from.
None of the above options reflect my point of view. In my opinion,

5. Two million children die each year in Southeast Asia due to vitamin A deficiency. Today, the rate of vitamin A contained in rice can be increased by gene transfer technique. It is aimed to reduce the rate of deaths due to vitamin A deficiency by spreading the use of rice developed with this technique. There are companies around the world who develop and export vitamin A-enriched rice to other countries. In your opinion, should companies support such activities and why?
No. Because
A. I think GMOs will do more harm to human health than good. *Utilitarian 7%*

B. I think GMOs are risky for the environment. *Utilitarian 5%*
C. I prefer to eliminate vitamin A deficiency naturally. *Natural 12%*
D. I am against this work because of my religious belief. *Religion 0%*
E. I think that this type of company is more profit-oriented than the basic purpose of protecting human health. *Virtue 7%*
Yes. Because
F. If there is such technology for health, it should be used. *Science 22%*
G. Not all countries may have this technology. These companies should be supported to ensure that every country can benefit from the opportunities offered by this technology in a fairway. *Justice 20%*
H. What matters is the national economy. *Utilitarian 0%*
Not sure. Because
I. I think that products like vitamin A-modified rice should only be exported to countries where vitamin A deficiency is common. *Principle 0%*
J. Before starting the production of genetically modified rice, I think that several studies should be conducted to assess the effects on human health and the environment. For this reason, I think that these companies should be audited before supporting them. *Principle 18%*
K. I think these companies should only be supported after legal regulations that enable them to label their products as "Genetically modified". *Principle 5%*
L. I don't have enough information to choose from.
None of the above options reflect my point of view. In my opinion,

6. Ayşe is allergic to hazelnut or any food containing nuts. Two days ago, Ayşe, after eating the chocolate she bought from the market, became ill and was taken to hospital. The analysis showed that soybeans used in the production of chocolate cause allergies. Because soybeans used in chocolate making a gene from hazelnut was transferred. There is no information that genetically modified soybeans are used on the chocolate packaging. In the face of this situation, Ayşe's family sued the chocolate producing company for not informing the consumers.
Do you think that the products you consume should have an explanation on the packaging of "genetically modified living things, why?
No. Because
A. The risk for gene-transferred products is the same as for non-gene-transferred products. Therefore there is no need. *Utilitarian 0%*
B. There is no need to control the contents of all the food we eat. *Utilitarian 4%*
C. Indicating this type of information on the packaging creates additional costs for manufacturers. Since such allergies are not very common, I think it is not fair for manufacturers to indicate on the packaging. *Justice 0%*
Yes. Because
D. All individuals have the right to know the contents of the food they consume. Thus, unexpected situations will not occur. *Rights 65%*
E. I believe that gene-transferred products are harmful to health. So I can buy it by looking at the contents. *Utilitarian 31%*
Not sure. Because
F. I do not have enough information to choose from.
None of the above options reflect my point of view.

7. Due to rapid population growth and a decrease in arable land, increasing nutrient needs should be met and the problem of hunger must be solved. Scientists say that genetically modified plants, which allow for more crops, can solve this problem. If you were a farmer, would you plant genetically modified plant species, why?
No. Because
A. I think that genetically transferred plant species are harmful to human health. *Utilitarian 11%*
B. I think that genetically transferred plant species pose a risk to the environment. *Utilitarian 8%*
C. I think that natural plant species are always healthier and tastier. *Natural 17%*
D. I think that people should not disturb the natural structure for whatever purpose. *Natural 11%*

E. I think there may be other solutions to meet the increasing nutritional needs (eg, protection of agricultural areas, control of population growth rate). *Science* ***35%***

Yes. Because

F. Genetically modified plant species are more advantageous in that they result in greater yields. *Utilitarian* ***2%***

G. I think genetically modified plant species are not harmful to human health. *Utilitarian* ***0%***

H. I think genetically modified plant species do not pose any risk to the environment. *Utilitarian* ***0%***

Not sure. Because

I. I think farmers in developing countries are not already given the right to choose. I think the majority of the seeds imported in these countries are genetically modified seeds. *Right* ***13%***

J. I don't have enough information to choose from. ***3%***

None of the above options reflect my point of view. In my opinion,

8. Ayşe decided to have a genetic screening test with her doctor's suggestion at the hospital she went to for general health control. According to the results of the test, her doctor stated that Ayşe carries a gene that increases the chances of developing cancer in the future. If you were Ayse, would you prefer to learn such information, why?

No. Because

A. Perhaps I will never catch this disease. I don't think it's good to learn that kind of information. *Utilitarian* ***9%***

B. Learning such a thing affects my psychology negatively. *Utilitarian* ***23%***

C. Whatever happens in my destiny. *Religion* ***7%***

D. I want to live my life in its natural state. *Natural* ***5%***

Yes Because

E. If there is such a technology, I would like to use it so that I can organize my life accordingly. *Rights* ***56%***

Not sure. Because

F. I do not have enough information to choose from.

None of the above options reflect my point of view. In my opinion,

9. Hakan applied for a job. The company he applied for stated that he needed to have a genetic screening test in order to be hired. Therefore, Hakan, who had the test, learned that he carries a gene that may cause cancer in the future according to the result of the test. The company officials stated that they cannot hire Hakan because of the test result.

Do you think the company you are applying for has such a right, why?

No. Because

A. Ultimately, this is a possibility. Maybe I don't find it fair to be tried for a disease I'm never going to catch. *Justice* ***41%***

B. Genetic information is personal. It can only be learned by that person. *Right* ***18%***

C. There is no risk for this disease for other people I work with. *Utilitarian* ***20%***

Yeah. Because

D. Some employers may make such a request by considering the safety of their employees due to their working principles. *Utilitarian* ***15%***

E. General health status of the person, quality of work, production and so on. they have such rights. *Utilitarian* ***4%***

F. I think the person's genetic knowledge should be open to the public. Employers have the right to have all kinds of information about their employees. *Rights* ***0%***

G. It should be used if such a technology exists. I don't mind. *Science* ***0%***

Not sure. Because

H. I do not have enough information to choose from. ***%2***

None of the above options reflect my point of view. In my opinion,

10. Bone marrow transplant is needed for Ahmet because of his illness. However, none of Ahmet's family's tissue samples match that of Ahmet's. His doctor said that they could obtain an embryo using the cloning technique using a body cell and that they could treat him with the cell to be taken from that embryo. However, this embryo will be destroyed once the cell required for Ahmet's treatment is

removed. In addition to this technique, the doctor mentioned that appropriate bone marrow can be found by investigating volunteers who donate bone marrow. However, he stated that this could take a long process. Evaluating this information, Ahmet's family preferred cloning for therapeutic purposes. If you were Ahmet's family, would you prefer cloning for treatment, why?

No. Because

A. The embryo is alive, we cannot take away his right to life. *Right* ***22%***

B. I am against my religious beliefs. *Religion* ***10%***

C. I am against using embryos for therapeutic purposes. *Virtue* ***8%***

D. We have no right to kill another to save one life. *Right* ***22%***

Yes. Because

E. If such a technology exists for human health, it should be used. *Science* ***5%***

F. Ahmet's health is more important than the life of the embryo. After all, Ahmet is an adult individual. *Utilitarian* ***2%***

G. Since the embryo is not a living organism, it can be used for therapeutic purposes. *Utilitarian* ***7%***

Not sure. Because

H. Firstly, marrow should have waited and if not found, cloning may be used as a last resort. *Principle* ***15%***

I. I don't have enough information to choose from.

None of the above options reflect my point of view. In my opinion,

4. Discussion & Conclusion

According to the pre-service science teachers' choices for scenarios, it is seen that the ethical approaches of participants change according to the content even if the subject is the same.

For genetic modification of plants scenarios, answers to questions 4 and 5 on the use of GMOs are different. In question 4, there were more pre-service teachers (63%) who would not allow the use of GMOs for an economic purpose; in the fifth question, the number of participants who say that I would allow GMO use (87%) in the scenario mentions about children who died from vitamin A deficiency is more. However, although participants tend to give permission to genetic modification of plants (scenario of vitamin A deficiency), they highly reject (94%) genetic editing to determine the gender of a baby. On the other hand, for the 7th scenario again mentioned about genetic modification of plants for the limited agricultural land, participants (82%) again reject the use of genetic modification technologies. This result is similar to the study of Macer and Chen (2000) but contradict to the research findings of Sürmeli and Şahin (2010) and Turan and Koç (2012); pre-service science teachers accept gene transfer to plants in order to increase their nutritional value in a high rate in this and the first studies.

Although, the present study did not include genetic modification of animals for the human benefit, there was a scenario about animal testing which also include animal studies for the benefit of human. According to the results, participants reject to use animals in studies in a rate of 38%. Similarly, the genetic modification of animals to produce drugs for humans is also considered to be unacceptable at 44% in the study of Turan and Koç (2012). According to Macer and Chen (2000), the reason of the rejection of the use of animals for medical purposes is that it is harmful to health and may be more beneficial to consume animals as nutrients. Lastly, the possible reason of rejecting the genetic modification in the question 7 is that participants did not consider the long term consequences and evaluate short-term results.

On the other hand, for the scenarios about genetic testing which are 8 and 9, participants mostly (56%) wanted to use this technology and learn if they have risk to become cancer but oppositely 79% of the participants did not wanted to firms have right to learn if there is a cancer risk. Those results are consistent with the result of the study conducted by Dawson and Taylor's (2000), and it is understood that 14-15 age group students also consider the principle of respect for autonomy in their views on the subject (Dawson & Taylor, 2000).

Furthermore, the case of using embryos for the treatment of diseases this is mentioned in scenario 10 was highly rejected (62%) is dissimilar to the results of the studies conducted by Dawson and Schibeci (2003). According to the study of Dawson and Schibeci (2003), in the treatment of genetic diseases, it was found that the replacement of the genes of embryo and human tissue cells was acceptable by pre-service teachers in 54-

57% (Dawson & Schibeci, 2003). This result supports the research of gene modification in humans for treatment against diseases.

Integrating socio-scientific issues in lessons is highly effective to prepare students to future citizenship. Because socio-scientific issues social dilemmas related to science, discussing on them improves students' critical thinking skills and content knowledge also increase students' attention to science related issues and make easy to transfer knowledge to the real life situations (Sadler & Zeidler, 2005); (Sadler, Barab, & Scott, 2007); (Sadler, 2011); (Topçu, 2017).

Nowadays, science and technology is developing rapidly and its application fields are expanding day by day. In modern societies, people benefit from the advantages offered by science and technology, but they have to adapt to the developed technologies and at the same time face the social implications of these technologies and make decisions when necessary.

Of course, the aim is not to convince students to develop more positive attitudes. Bioethics education, which is dealt with in an effective process, will enable the students to gain basic knowledge and understand the risks, advantages and disadvantages of the subject (Keskin Samancı, 2009). This situation reveals the importance of teaching about this field in order to increase the level of knowledge of sociological fields and provide an opinion within the sense of social responsibility.

According to the results of the study, it is highly recommended that in lessons students should have the opportunity to discuss about the socio-scientific issues in ethical dimensions. In order to provide this, the future science teachers should be practiced on both socio-scientific issues and ethics. Therefore, studies with pre-service science teachers should be continued.

For further studies, beside the "Bioethical Values Instrument" some open ended questions with new scenarios for interview may be added as a data collection tool. It is because using an instrument gives general framework to overcome participants' ideas but in order to have more detail about participants' ideas, interview would be more effective.

References

Chowning J. T., Griswold J. C., Kovarik D. N. & Collins L. J., (2012). Fostering critical thinking, reasoning, and argumentation skills through bioethics education. *PLoS ONE* 7(5): e36791. doi:10.1371/journal.pone.0036791

Dawson, V., & Schibeci, R. (2003). Western Australian high school students' attitudes towards biotechnology processes. *Journal of Biological Education*, *38*(1), 7–12.

Dawson, V., & Taylor, P. (2000). Do adolescents' bioethical decisions differ from those of experts? *Journal of Biological Education*, *34*(4), 184–188. https://doi.org/10.1080/00219266.2000.9655716

Fraenkel, Jack R., & Norman E. Wallen. 2008. How to design and evaluate research in education. 7th ed. New York: McGraw-Hill

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma ve yöntemi* (15th ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Keskin-Samancı, N. (2009). Biyoetik eğitimi kapsamında ortaöğretim öğrencilerine yönelik Biyoetik Değer Envanteri geliştirilmesi (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Macer, D.,& Chen, M. A. (2000). Changing attitudes to biotechnology in Japan. *Nature Biotechnology*, 18, 945-947.

Ministry of National Education. (2018). *Fen BİIimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).* Ankara.

Ozer Keskin, M., Keskin Samancı, N., & Kurt, İ. (2013). Öğretmen Adaylarının Güncel Etik Konular Hakkındaki Görüşlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi,* 3(2).

Sadler, T. D. (Ed.). (2011). *Socio-scientific Issues in the Classroom: Teaching, Learning and Research*. Retrieved from https://www.springer.com/la/book/9789400711587

Sadler, T. D., Barab, S. A., & Scott, B. (2007). What Do Students Gain by Engaging in Socioscientific Inquiry? *Research in Science Education*, *37*(4), 371–391. https://doi.org/10.1007/s11165-006-9030-9

Sadler, T. D., & Donnelly, L. A. (2006). Socioscientific Argumentation: The effects of content knowledge and morality. *International Journal of Science Education*, *28*(12), 1463–1488. https://doi.org/10.1080/09500690600708717

Sadler, T. D., & Zeidler, D. L. (2004). The morality of socioscientific issues: Construal and resolution of genetic engineering dilemmas. *Science Education*, *88*(1), 4–27. https://doi.org/10.1002/sce.10101

Sadler, T. D., & Zeidler, D. L. (2005). The significance of content knowledge for informal reasoning regarding socioscientific issues: Applying genetics knowledge to genetic engineering issues. *Science Education*, *89*(1), 71–93. https://doi.org/10.1002/sce.20023

Sürmeli, H., & Şahin, F. (2010). Üniversite öğrencilerinin genetik mühendisliği ile ilgili biyoetik görüşleri: Genetik testler ve genetik tanı. *Journal of Turkish Science Education*, 7(2), 119-132.

Topçu, M. S. (2017). Sosyobilimsel konular ve öğretimi. *Pegem Atıf İndeksi*, *0*(0), 1-70–70. https://doi.org/10.14527/1688

Turan, M., & Koç, I. (2012). Preservice ccience teachers' attitudes towards biotechnology applications. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*(2), 74–83.

Wong, S. L., Zeidler, D. L., & Klosterman, M. L. (2011). Metalogue: Preconditions and resources for productive socio-scientific issues teaching and learning. In *Socio-scientific Issues in the Classroom* (pp. 271-276). Springer, Dordrecht.

ERPA
International Congresses on Education 2019
Sakarya / Turkey 19-22 June / 2019

Sosyo-bilimsel Konu Temelli Öğretimin Ortaokul Öğrencilerinin Bilgi Düzeyleri ve Kararlarına Etkisi; Grip Aşısı

Seda Sayan[a], Murat Genç[a], Benzegül Durak[a,1]

[a]*Düzce Üniversitesi, KonuralpYerleşkesi, Düzce, 81620, Türkiye*

Öz

Bu çalışmanın amacı bir sosyo-bilimsel konu (SBK) örneği olan grip aşısının kullanımına yönelik öğrencilerin bilgi ve kararlarının SBK temelli bir öğretimin ardından nasıl değiştiğini belirlemektir. Bu amaçla 5 açık uçlu sorudan oluşan anket formu 6. Sınıf 20 öğrenciye ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Anket formunda öğrencilere; 1) grip aşısı hakkında ne bildikleri, 2) bu bilgilerinin kaynağı, 3) grip aşısının faydaları, 4) grip aşısının zararları ve 5) grip aşısının kullanımı konusunda ne düşündükleri sorulmuştur. Öğrencilerin ön-testi tamamlamasının ardından hazırlanan SBK temelli derse geçilmiştir. Öğrencilerin tartışmalarını yapılandırmak amacıyla "vızıltı 22" ve "altı şapka düşünme tekniği" kullanılmıştır. Dersler sonunda öğrencilere anket formu yeniden uygulanmıştır. Öğrencilerin verdiği cevaplar içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Her bir soruya verilen cevaplar için sıklık dağılımına bakılmıştır. Sonuç olarak grip aşısının kullanılması konusunda, hazırlanan SBK temelli öğretimin ardından öğrencilerin bilgi düzeyleri artış gösterirken grip aşısı kullanımına yönelik kararlarının bilgi düzeyleri ile ilişkisi gözlemlenmemiştir ancak öğretimin ardından öğrenciler kararlarını bilimsel bilgi ile gerekçelendirebilir hale gelmiştir.

Anahtar kelimeler:
fen eğitimi; sosyo-bilimsel konular (SBK); grip aşısı; karar verme

1. Giriş

Uzun yıllardır fen eğitimin amacı fen okuryazarı bireyler yetiştirmek olarak belirlenmiştir. Bu amaç birçok fen eğitimi programı için geçerli olmasına rağmen fen okuryazarı bireyin tanımı ve fen okuryazarlığının nasıl başarılacağı konusunda farklı fikirler mevcuttur. Bütün bireylerin fen okuryazarı olarak yetiştirilmesini amaçlayan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın (MEB, 2018) temel amaçları programda on madde ile verilmiştir. Genel hatlarıyla bakıldığında bu on madde bilimsel içerik bilgisi, bilimsel uygulamalar, bilimin doğası ve sosyo-bilimsel konular olarak özetlenebilir. Sosyo-bilimsel konular bu amaç ve bağlam içerisinde hem bilim-toplum arasındaki ilişkiyi anlamak hem de akıl yürütme, eleştirel düşünme, karar verme gibi becerileri geliştirmek amacıyla önem taşımaktadır.

Sosyo-bilimsel konular kısaca toplumu ilgilendiren bilimsel ikilemler olarak tanımlanabilir (Topçu, 2017). Bir konunun sosyo-bilimsel konu olarak ele alınabilmesi için a) konunun fen konularıyla ilgili olması ve b) konunun toplum için anlam ve önem taşıması gerekmektedir (Eastwood vd., 2012). Örneğin, genetiği değiştirilmiş organizmaların tarımda kullanılması konusu toplumun hakkında söz sahibi olduğu, sosyo-bilimsel bir konudur. Sosyo-bilimsel konuların fen eğitiminde kullanılmasına ilişkin farklı örnekler mevcuttur. Bu örneklere bakıldığında sosyo-bilimsel konuların sınıfta kullanılmasının öğrencilerin alan bilgisini arttırdığı ve karar verme becerilerini geliştirdiği görülmektedir.

Fen bilimleri müfredatında yer alan sosyo-bilimsel konulardan biri de grip aşısı kullanımıdır. Grip genellikle kış aylarında ve ilkbaharın ilk dönemlerinde görülen ve birçok etkiyle yayılan bir hastalık türüdür.

[1] Sorumlu yazar.
e-mail: benzegul.celik@gmail.com

Grip yaygın olarak virüslerin neden olduğu aşırı bulaşıcı bir solunum hastalığıdır. Gribe yakalanan bir kişinin ayakta durmakta zorlanacağı derecede virüslerden etkilenilen ve günlük işlerini yapamayacak kadar zorlayan bir hastalıktır. Bu yüzden gribe yakalanmadan önce virüsten korunmak için grip aşısı kullanımı çok önemlidir. Genelde sonbaharda yapılır. Grip aşısı gelecek kış beklenen grip virüsünü tahmin ederek zayıflatılmış halinden elde edilen aşı uygulanmaktadır. Tahmin edilerek yapılan bu aşı bu sebeple %100 koruyucu değildir. Ayrıca grip virüsünün antijenik yapısı sürekli değiştiğinden her yıl yeniden aşılanmak gerekmektedir. Gelecek kışta etki edecek olan virüs antijeni bir değişikliğe uğramamış ve zayıflatışmış virüs antijeniyle uyum sağlarsa vücuttaki bağışıklık sistemi bu virüsü tanıyarak yok edeceğinden nezle olarak atlatılabilir. Birçok kişi tarafından nezle ve grip aynı şey gibi düşünülse de nezle ayakta atlatılabilen ve günlük hayatını çok fazla etkilemen sadece burun akıntısı, baş ağrısı, hafif ateşlenme gibi semptomlar ile atlatılabilen bir hastalıktır. Semptomlar genellikle kalıcı bir zarara sebep olmazlar. Grip aşısının koruyuculuğunun yanında aynı zamanda yan etkileri de bulunmaktadır. Bunlardan en sık görüleni enjeksiyon yerinde hafif ağrıdır. Ateş, bitkinlik, kas ağrısı gibi belirtiler genellikle daha önce grip virüsüyle karşılaşmamış kişilerde, örneğin çocuklarda görülebilir. Çok az da olsa çok ağır yan etkileri bulunmaktadır. Bu yan etkiler bazı alerjik reaksiyonlar, alerji koması ve ölüm gerçekleşebilir. Yumurta alerjisi olanlarda aşıya karşı alerjik reaksiyon gelişebilir. Grip aşısının belirtildiği gibi hastalıktan koruyucu etkisi aşının kullanılmasını, yan etkileri ve alerjik durumlarda kullanılmaması gerektiğini savunur. Fen eğitiminde konuyla ilgili verilen bilgiler öğrencilerin karar vermesine yardımcı olmalarını sağlayacaktır.

Bu çalışmanın amacı bir sosyo-bilimsel konu örneği olan grip aşısının kullanımına yönelik öğrencilerin bilgi ve kararlarının sosyo-bilimsel konu temelli bir öğretimin ardından nasıl değiştiğini belirlemektir.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma modeli benimsenmiştir. Betimsel araştırma modelini "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" olarak tanımlamak mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.39). Öğrencilerin ön-test ve son-testte verdiği cevaplar içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi amaçları belirleme, kavramları tanımlama, analiz birim(ler)ini belirleme, konu ile ilgili verilerin yerini belirleme, mantıksal bir yapıyı geliştirme, kodlama kategorilerini belirleme, sayma, yorumlama ve sonuçları yazma aşamalarından oluşur. (Büyüközürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008, s.251).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 öğretim yılında Düzce ilinde bulunan bir ortaokuldaki 6. sınıfta öğrenim gören toplam 20 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada amaçlı durum örneklemelerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanması için araştırmacı tarafından hazırlanan iki adet beşer soruluk anket formu kullanılmıştır. Anket formlarının içerisinde öğrencilerin grip aşısına yönelik düşüncelerini ifade edebilecekleri aşağıdaki açık uçlu sorular sorulmuştur;

- Grip aşısı hakkında neler biliyorsunuz?
- Grip aşısı ile ilgili bilgileri nereden edindiniz?
- Grip aşısının faydaları nelerdir? Açıklayınız.
- Grip aşısının zararları nelerdir? Açıklayınız.
- Aşı kullanımına bakış açınız nelerdir?

Açık uçlu sorular oluşturulduktan sonra uzman görüşü alınarak soruların geçerliliği sağlanmıştır. Beş sorudan oluşan olan anket formları, araştırmacı tarafından grip aşısı konusu sınıfta anlatılmadan 2 gün önce öğrencilere uygulanmıştır. Sosyo-bilimsel konu temelli öğretimin uygulandığı grip aşısının kullanımına yönelik olarak tasarlanmış olan derse geçilmiştir. Öğretimin tamamlanmasının ardından öğrencilere aynı anket formu son-test amacıyla yeniden uygulanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Bu çalışmanın amacı bir sosyo-bilimsel konu örneği olan grip aşısının kullanımına yönelik öğrencilerin bilgi ve kararlarının sosyo-bilimsel konu temelli bir öğretimin ardından nasıl değiştiğini belirlemektir. Bu amaçla 5 açık uçlu sorudan oluşan anket formu 6. Sınıfta öğrenimine devam eden 20 öğrenciye ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Oluşturulan anket formunun geçerliliğini sağlamak amacıyla sosyo-bilimsel konular ve fen eğitiminde uzman 2 araştırmacıdan görüş alınmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Analizlerin geçerlik-güvenirliğini sağlamak amacıyla veriler 2 araştırmacı tarafından bağımsız olarak analiz edilmiş daha sonra ortaya çıkan kodların ortak değerlendirmesi yapılmıştır. Ortak değerlendirme sonucunda her bir soruya verilen cevaplar için sıklık dağılımına bakılmıştır

3. Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya katılan 20 ortaokul 6. Sınıf öğrencisiyle yapılan görüşmelerle elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulan anket formuyla toplanan veriler içerik analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Bunun için hazırlanan anket formunda 5 soru sorularak ön test uygulanmıştır. Uygulama sonrası ilgili konunun kazanımları geleneksel eğitim yaklaşımlarından düz anlatım ile öğrenme yöntemi kullanılarak ve yapılandırmacı öğretim yaklaşımlarından soru-cevap, vızıltı 22 ve altı şapka düşünme tekniği ile öğretim teknikleri kullanılarak öğrencilere kazandırılmıştır. İlgili çalışmadan sonra yine 5 soruluk son test uygulanmıştır. Uygulama sonrası elde edilen veriler analiz edilerek aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir (Tablo 1, 2, 3, 4, 5).

Bu bağlamda öğrencilerden öncelikle "Grip aşısı hakkında neler biliyorsunuz?" sorusunu cevaplamaları istenmiştir. Verilen cevaplar Tablo 1 de analiz edilmiştir.

Tablo 1. 1.Soru için öğrencilerin bilgi düzeyleri

Kodlar	Ön-test (*f*)	Son-test (*f*)
Tedavi	3	6
Önlem	6	1
Bilgi	-	5
Yapılan Kişiler	2	-
Miktar	-	7
Uygulanma yeri	1	-
Acı	-	1
Yanlış Bilgi	5	-
Cevapsız	1	-
Bilmiyorum	2	-

Çalışmada öğrencilerin grip aşısı hakkında bilgilerini değerlendirmeye yönelik soruya verdikleri cevaplar Tablo 1'de gösterilmiştir. Öğrencilerin ön-testte tedavi şeklinde cevap veren öğrenci sayısı 3 iken son-testte tedavi şeklinde cevap veren öğrenci sayısı ise 6 olarak yükselmiştir. Ön-testte önlem şeklinde cevap veren öğrenci sayısı 6 iken son-testte önlem şeklinde cevap veren öğrenci sayısı ise 1 olarak düşmüştür. Ön-testte bilgi içerikli bir cevap veren öğrenci bulunmaz iken son-testte bilgi içerikli cevap veren öğrenci sayısı ise 5 olarak yükselmiştir. Ön-testte kimlere yapılabileceği şekilde cevap veren öğrenci sayısı 2 iken son-testte kimlere yapılabileceği şekilde cevap veren öğrenci sayısı bulunmadığından düşmüştür. Ön-testte yılda kaç kez yapılacağının miktarını veren öğrenci bulunmaz iken son-testte yılda kaç kez yapılacağının miktarını veren öğrenci sayısı ise 7 olarak yükselmiştir. Ön-testte acı verici şeklinde cevap veren öğrenci bulunmaz iken son-testte acı verici şeklinde cevap veren öğrenci sayısı ise 1 olarak yükselmiştir. Ön-testte yanlış bilgi veren öğrenci sayısı 5 iken son-testte yanlış bilgi veren öğrenci bulunmadığından düşmüştür. Ön-testte bilmiyorum şeklinde cevap veren öğrenci sayısı 1 iken son-testte yanlış bilgi veren öğrenci bulunmadığından düşmüştür. Ön-testte cevapsız bırakan öğrenci sayısı 2 iken son-testte cevapsız bırakan öğrenci bulunmadığından düşmüştür.

Bu duruma ilişkin öğrenci görüşlerinin bazıları şu şekildedir;

Ön-testte tedavi kategorisinde; öğr. S.D. : *"Grip aşısı, grip olan insanları iyileştirmek için yapılan bir aşıdır."* derken son-testte öğr. A.G. : *"insanları iyileştiren"* ifadesini kullanmıştır. Ön-testte önlem kategorisinde; öğr. B.S. : *"Faydası olur ve gribi önler"* derken son-testte öğr. E.K. : *" Grip aşısı, grip olmayı engelliyor"* ifadesini kullanmıştır. Son-testte bilgi kategorisinde; öğr. O.B. : *"Bir önceki yıla göre tahmin ederek vurulur"* ifadesini kullanmıştır. Ön-testte yapılan kişiler kategorisinde; öğr. A.G. : *"Bebekler grip olasınlar diye vurulurlar"* ifadesini kullanmıştır. Son-testte miktar kategorisinde; öğr. K.B. : *"1 yıl içinde 1 kere yapılmalı"* ifadesini kullanmıştır. Ön-testte uygulama yeri kategorisinde; öğr. Z.Z. : *"Popoya vurulur"* ifadesini kullanmıştır. Son-testte acı kategorisinde; öğr. E.B.S. : *"Acıdığını biliyoruz"* ifadesini kullanmıştır. Ön-testte yanlış bilgi kategorisinde; öğr. M.P. : *"Grip olmak için soğukta betonlara, taşlara oturunca grip olunur, grip olunca sıcak suyun içine şeker koyup içeceksin ya ıhlamur içen kendine gelmedin ballı süt içeceksin geçmedi iğne olacaksın"* ifadesini kullanmıştır.

2. soru olarak öğrencilerden "Grip aşısı ile ilgili bilgileri nereden edindiniz?" sorusunu cevaplamaları istenmiştir. Verilen cevaplardan elde edilen bulgular aşağıdaki Tablo 2 işlenmiştir.

Tablo 2. 2.Soru grip aşısı ile ilgili bilgileri nereden edindikleri

Kodlar	Ön-test (*f*)	Son-test (*f*)
Aile	7	1
Okul	5	17
İnternet	3	-
Hastaneler	10	-
Kendisi	1	-
Bilmiyorum	4	1
Yanlış Bilgi	2	1

Çalışmada öğrencilerin grip aşısı ile ilgili bilgilerini değerlendirmeye yönelik soruya verdikleri cevaplar Tablo 2'de gösterilmiştir. Öğrencilerin ön-testte aile şeklinde cevap veren öğrenci sayısı 7 iken son-testte aile şeklinde cevap veren öğrenci sayısı ise 1 olarak düşmüştür. Ön-testte okul şeklinde cevap veren öğrenci sayısı 5 iken son-testte okul şeklinde cevap veren öğrenci sayısı ise 17 olarak yükselmiştir. Ön-testte internet şeklinde cevap veren öğrenci sayısı 3 iken son-testte internet şeklinde cevap veren öğrenci bulunmadığından düşmüştür. Ön-testte hastaneler şeklinde cevap veren öğrenci sayısı 10 iken son-testte hastaneler şeklinde cevap veren öğrenci bulunmadığından düşmüştür. Ön-testte kendi kendime şeklinde cevap veren öğrenci sayısı 1 iken son-testte kendi kendime şeklinde cevap veren öğrenci bulunmadığından düşmüştür. Ön-testte bilmiyorum şeklinde cevap veren öğrenci sayısı 4 iken son-testte bilmiyorum şeklinde cevap veren öğrenci sayısı 1 olarak düşmüştür. Ön-testte yanlış bilgi veren öğrenci sayısı 2 iken son-testte yanlış bilgi veren öğrenci sayısı 1 olarak düşmüştür.

3. soru olarak öğrencilerden "Grip aşısının faydaları nelerdir? Açıklayınız" sorusunu cevaplamaları istenmiştir. Verilen cevaplardan elde edilen bulgular aşağıdaki Tablo 3 de işlenmiştir.

Tablo 3. 3.Soru Grip aşısının faydaları

Kodlar	Ön-test (*f*)	Son-test (*f*)
Koruma	7	13
Savunma	1	-
Tedavi	-	4
Yanlış Bilgi	8	2
Bilmiyorum	4	1

Çalışmada öğrencilerin grip aşısının faydalarını değerlendirmeye yönelik soruya verdikleri cevaplar Tablo 3'de gösterilmiştir. Öğrencilerin ön-testte koruma amaçlı cevap veren öğrenci sayısı 7 iken son-testte koruma amaçlı cevap veren öğrenci sayısı ise 13 olarak yükselmiştir. Ön-testte savunma amaçlı cevap veren öğrenci sayısı 1 iken son-testte savunma amaçlı cevap veren öğrenci bulunmadığından düşmüştür. Ön-testte tedavi şeklinde cevap veren öğrenci bulunmaz iken son-testte tedavi şeklinde cevap veren öğrenci sayısı ise 4 olarak yükselmiştir. Ön-testte yanlış bilgi veren öğrenci sayısı 8 iken son-testte yanlış bilgi veren öğrenci sayısı 2 olarak düşmüştür. Ön-testte bilmiyorum şeklinde cevap veren öğrenci sayısı 4 iken son-testte bilmiyorum

şeklinde cevap veren öğrenci sayısı 1 olarak düşmüştür. Bu duruma ilişkin öğrenci görüşlerinin bazıları şu şekildedir;

Ön-testte koruma kategorisinde; öğr. B.D. : *"Gribi engeller. Bağışıklığı güçlendirir"* derken son-testte öğr. A.G.: *"Mikroptan, virüsten korur"* ifadesini kullanmıştır. Ön-testte savunma kategorisinde; öğr. R.D. : *"Mikropları öldürür"* ifadesini kullanmıştır. Son-testte tedavi kategorisinde; öğr. M.A.Z. : *"Grip olduğunda insanı iyileştirir"* ifadesini kullanmıştır. Ön-testte yanlış bilgi kategorisinde; öğr. E.B.Ş. : *"Grip olan kişi güçlüdür"* derken son-testte öğr. E.B.Ş. : *"İğne vuruldum ama bir daha vurulmam"* ifadesini kullanmıştır.

4. soru olarak öğrencilerden "Grip aşısının zararları nelerdir? Açıklayınız" sorusunu cevaplamaları istenmiştir. Verilen cevaplardan elde edilen bulgular aşağıdaki Tablo 4 de işlenmiştir.

Tablo 4. 4. Soru grip aşısının zararları

Kodlar	Ön-test (*f*)	Son-test (*f*)
Alerji	3	3
Yan Etki	-	3
Acı	1	-
Ölüm	-	2
Sık Kullanım	6	-
Yanlış Bilgi	8	4
Bilmiyorum	9	2

Çalışmada öğrencilerin grip aşısının zararlarını değerlendirmeye yönelik soruya verdikleri cevaplar Tablo 4'de gösterilmiştir. Öğrencilerin ön-testte alerjik etki şeklinde cevap veren öğrenci sayısı 3 iken son-testte alerjik etki şeklinde cevap veren öğrenci sayısı ise 3 olarak değişmemiştir. Ön-testte yan etkileri olabileceği şeklinde cevap veren öğrenci bulunmaz iken son-testte yan etkileri olabileceği şeklinde cevap veren öğrenci sayısı 3 olarak yükselmiştir. Ön-testte yan etkileri olabileceği şeklinde cevap veren öğrenci bulunmaz iken son-testte yan etkileri olabileceği şeklinde cevap veren öğrenci sayısı 3 olarak yükselmiştir. Ön-testte acı verici şeklinde cevap veren öğrenci sayısı 1 iken son-testte acı verici şeklinde cevap veren öğrenci bulunmadığından düşmüştür. Ön-testte ölüm olabileceği şeklinde cevap veren öğrenci bulunmaz iken son-testte ölüm olabileceği şeklinde cevap veren öğrenci sayısı ise 2 olarak yükselmiştir. Ön-testte sık kullanımı şeklinde cevap veren öğrenci sayısı 6 iken son-testte sık kullanımı şeklinde cevap veren öğrenci bulunmadığından düşmüştür. Ön-testte yanlış bilgi veren öğrenci sayısı 8 iken son-testte yanlış bilgi veren öğrenci sayısı 4 olarak düşmüştür. Ön-testte bilmiyorum şeklinde cevap veren öğrenci sayısı 9 iken son-testte bilmiyorum şeklinde cevap veren öğrenci sayısı 2 olarak düşmüştür. Bu duruma ilişkin öğrenci görüşlerinin bazıları şu şekildedir;

Ön-testte alerji kategorisinde; öğr. O.B. : *"Bazen alerjisi olanları hastanelik eder"* derken son-testte öğr. B.G.: *"Ateşlenme, kudurma"* ifadesini kullanmıştır. Son-testte yan etki kategorisinde; öğr. N.S. : *"Yan etkileri var"* ifadesini kullanmıştır. Ön-testte acı kategorisinde; öğr. Z.Z. : *"Can acıtır. Eğer hasta hareket ederse hastanın vücudunu iğne acıtır"* ifadesini kullanmıştır. Ön-testte sık kullanım kategorisinde; öğr. M.P. : *"Gereğinden fazla kullanırsak daha da rahatsızlanırız"* ifadesini kullanmıştır. Ön-testte yanlış bilgi kategorisinde; öğr. E.B.Ş. : *"Grip aşısı çok kötüdür sakın olmayın"* derken son-testte öğr. E.P. : *"Aynı virüs olursa fayda etmez"* ifadesini kullanmıştır.

5. soru olarak öğrencilerden "Aşı kullanımına bakış açınız nelerdir?" sorusunu cevaplamaları istenmiştir. Verilen cevaplardan elde edilen bulgular aşağıdaki Tablo 5'te işlenmiştir.

Tablo 5. 5. Soru aşı kullanımı ile ilgili düşünceleri

Kodlar	Ön-test (*f*)	Son-test (*f*)
Olumlu	13	14
Olumsuz	4	1
Anlamsız	3	4
Cevapsız	-	1

Çalışmada öğrencilerin grip aşısının kullanımı ile ilgili düşüncelerine yönelik soruya verdikleri cevaplar Tablo 5'de gösterilmiştir. Öğrencilerin ön-testte olumlu şekilde cevap veren öğrenci sayısı 13 iken son-testte olumlu şeklinde cevap veren öğrenci sayısı ise 14 olarak yükselmiştir. Ön-testte olumsuz şeklinde cevap veren öğrenci sayısı iken son-testte olumsuz şeklinde cevap veren öğrenci sayısı 1 olarak düşmüştür. Ön-testte anlamsız şekilde cevap veren öğrenci sayısı 3 iken son-testte anlamsız şeklinde cevap veren öğrenci sayısı ise 4 olarak yükselmiştir. Ön-testte cevapsız bırakan öğrenci bulunmaz iken son-testte cevapsız bırakan öğrenci sayısı 1 olarak yükselmiştir.

Bu duruma ilişkin öğrenci görüşlerinin bazıları şu şekildedir;

Ön-testte olumlu kategorisinde; öğr. Y.E.Y. : *"Bence iyi bir şeydir çünkü grip olmamızı önler"* derken son-testte öğr. E.K.: *"Kullanılmalı çünkü grip olmayı engelliyor"* ifadesini kullanmıştır. Ön-testte olumsuz kategorisinde; öğr. Ş.Y. : *"Aşılar bizim için sağlıklı yolları vardır. Aşısının zararları da vardır. Genellikle aşıya pekiyi bakmam gerekte duymam çünkü aşının zararları da varsa aşı kullanmaya gerek yok"* derken son-testte öğr. Ş.Y. : *"Zararı varsa gerek yok bence. Kolumun her yıl delik deşik olmasını istemem"* ifadesini kullanmıştır. Bu durum kişinin bakış açısının değişmediğini gösterir. Ön-testte anlamsız kategorisinde; öğr. R.D. : *"Aşı yapıldığında bazıları ağlar, bazıları ağlamaz"* derken son-testte öğr. E.B.Ş. : *"Sakın hasta olmayın"* ifadesini kullanmıştır.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin sosyo-bilimsel konu temelli öğretimin bilgi düzeyleri ve kararlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen ön-test ve son-test sonuçları, öğrencilerin "grip aşısı ile ilgili neler biliyorsunuz?" sorusuna verdikleri cevaplara bakıldığında "önlem ve kimlere uygulandığı " gibi ifadeler kullanarak konu hakkında bilgi sahibi oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu grip aşısının önemli olduğunu düşünmektedirler. Bu düşüncelerini de ilk soruya verilen cevaplardaki önlem kategorisinde tanımlamalarından anlayabilmekteyiz. Öğrencilere sorulan "grip aşısı ile ilgili bildiğiniz bilgileri nereden edindiniz?" sorusuna ön-testte öğrencilerin büyük çoğunluğu "hastaneler" cevabını verirken son-testte yüksek sayıda "okul" cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin daha önce duydukları aşı ile ilgili bilgilerinin grip aşısına ait olmadığı görülmektedir. "Grip aşısının faydaları nelerdir? Açıklayınız." sorusuna öğrenciler ön-testte ve son-testte verdikleri cevaplarda korumaya yönelik yararlarını farklı görüşlerle açıklamışlardır. "Grip aşısının zararları nelerdir? Açıklayınız." sorusuna öğrenciler ön-testte sık kullanımı son-testte ise alerjik etkileri ve yan etkileri üzerinde durmuşlardır. Öğrencilere sorulan sorular arasındaki "Grip aşısının kullanımıyla ilgili ne düşünüyorsunuz? Kullanılmalı mı, kullanılmamalı mı? Neden?" sorusuna öğrencilerin görüşlerinin belirlenmesindeki temel görüşleri belirmeye yardımcı olmuştur. Öğrencilerin ön-test ve son-testteki yanıtları arasında çok fazla farklılık gözlenmemiştir. Ön-testte sorulan soruya öğrencilerin 13'ü olumlu derken, 4'ü olumsuz ve 3'ü anlamsız cevaplar vermişlerdir. Son-testteki veriler incelendiğinde ise öğrencilerin 14'i olumlu, 1'i olumsuz, 4'ü ise anlamsız cevaplar vermiştir. Bu verilere bakıldığında öğrencilerin konu ile ilgili bilgilerinin arttığı, cevaplarında yer alan yanlış bilgilerin azaldığı görülmüştür. Örneğin, ön-testte öğrenciler alternatif yöntemlerle (ıhlamur içmek vb.) geçmeyen grip için grip aşısı yapıldığını belirtirken, son-testte grip aşısının koruma amaçlı olarak uygulandığı bilgisini vurgulamıştır. Öte yandan grip aşısının kullanımına yönelik öğrencilerin tutumlarında belirgin bir değişiklik gözlemlenmemiştir. Bu durumun öğrencilerin grip aşısı kullanımına yönelik görüşlerinin ön-testte de olumsuz ve kararsız görüşlere kıyasla oldukça yüksek olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Sonuç olarak sosyo-bilimsel bir konu olarak ele alınan grip aşısının kullanılması konusunda, konuya uygun olarak hazırlanan sosyo-bilimsel konu temelli öğretimin ardından 6. Sınıf öğrencilerinin bilgi düzeyleri artış gösterirken grip aşısı kullanımına yönelik kararlarının bilgi düzeyleri ile ilişkisi gözlemlenmemiştir. Seçilen konunun medyada (reklamları, afişler vb.) pozitif yansıtılan bir konu olması öğrencilerin uygulama öncesinde de olumlu yaklaşıma sahip olmasının nedenleri arasındadır. Öğrencilerin yaklaşımları her iki testte de pozitif olmasına rağmen, öğretimin ardından öğrenciler kararlarını bilimsel bilgi ile gerekçelendirebilir hale gelmiştir. Dolayısıyla bu konuların ortaokul fen bilimleri programına dâhil edilmesi öğrencilerin bu konularda bilinçli olarak yetişmelerini sağlayacaktır. Bu konuda bilinçli yetişen öğrencilerin hastalıklardan korunmak için grip aşısı konusunda olumlu tutumlara sahip olması beklenmektedir.

5. Öneriler

Bu çalışmadan yola çıkarak sınıf düzeylerine uygun şekilde sosyo-bilimsel konuların kısa süreli etkinlik ve uygulamalarla da olsa derslere dahil edilmesinin öğrencilerin bilgi düzeyini arttırdığı ve kararlarını gerekçelendirebildiği sonucu çıkarılabilir. Daha sonraki çalışmalarda aynı konu iki farklı sınıfa deney-kontrol grupları olacak şekilde uygulanabilir ya da aynı gruba birden fazla konuda sosyo-bilimsel konu temelli öğretim uygulanarak sonuçların seçilen konu ile ilgisine bakılabilir

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri,* (6.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Eastwood, J. L., Sadler, T. D., Zeidler, D. L., Lewis, A., Amiri, L., & Applebaum, S. (2012). Contextualizing nature of science instruction in socioscientific issues. *International Journal of Science Education*, *34*(15), 2289-2315. https://doi.org/10.1080/09500693.2012.667582

Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 62-80.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara.

Topçu, M. S. (2017). Sosyobilimsel konular ve öğretimi. *Pegem Atıf İndeksi*, 1-70. https://doi.org/10.14527/1688

Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Öğrencilerinin Rekreasyonel Fayda Algısı ve Mutluluk Düzeylerinin İncelenmesi

Nehir Yalçınkaya[a,1], Cihan Ayhan[b], Fikret Soyer[b]

[a]*Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Serdivan,Sakarya,54180, Türkiye*
[b]*Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi,Spor Bilimleri Fakültesi, Serdivan, Sakarya, 54180, Türkiye*

Öz

Bu çalışma Türkiye'deki beden eğitimi ve spor bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin rekreasyonel fayda algılarının ve mutluluk düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma verilerinin elde edilmesinde bireylerin algıladıkları rekreasyonel faydaların tespiti için Ho (2008)tarafından geliştirilen, Türkçe uyarlaması Akgün, Ertüzün ve Karaküçük (2018) tarafından yapılan "Rekreasyonel Fayda Ölçeği", bireylerin mutluluk düzeylerinin tespiti için ise Hilss ve Argly (2002) tarafından geliştirilen, Türkçe uyarlaması Doğan ve Akıncı Çötok (2011) tarafından yapılan "Oxford Mutluluk Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmaya Türkiye'de 7 farklı bölgeden spor bilimleri fakülteleri ve beden eğitimi ve spor yüksek okullarında öğrenim gören 603 kadın (.%44,9), 739 erkek (%55,1) olmak üzere toplam 1342 öğrenci gönüllü olarak katılmıştır. Örneklem seçiminde kolayda örnekleme yöntemi ve verilerin toplanmasında yüz yüze anket yöntemi tercih edilmiştir. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler, Independent Sample t-testi ve One-Way ANOVA kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre bireylerin rekreasyonel fayda algılarının cinsiyet, yaş ve gelir düzeyine göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Sonuç olarak, kadınların erkeklerden, 21 yaşındaki bireylerin diğer yaş gruplarından algılanan fayda düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler:
rekreasyon; rekreasyonel fayda; mutluluk

1. Giriş

Zaman, olayların geçmişten bugüne gelip, geleceğe doğru birbirini takip eden bireyin kontrolü dışında kesintisiz olarak devam eden bir süreçtir (Akatay, 2006, Üstün ve d, 2013). Boş zaman, bireyin zorunlu ihtiyaçlarını karşıladığı zaman dilimi dışında kalan, kişiyi yenileyip canlandıran özgür zaman dilimidir (Gümüş ve Işık, 2018). Bu boş zaman diliminde bireyin etkinliklerine katılımı, iş ve diğer zorunlu ihtiyaçlar için ayrılan zaman dilimi dışında yapılmalıdır (Karaküçük, 2008). Rekreasyon, seçimlerin bireye bırakıldığı yenilenme, canlanma, mutlu olma, zinde olma gibi faydalar sağlayan, bireyin yoğun iş temposunun vermiş olduğu stres ve yaşamın baskısından kurtulmak için gönüllü olarak katıldığı aktivitelerdir (Mull ve diğ., 2005).

Günümüzde bireyler yoğun iş temposunun vermiş olduğu stresten kurtulmak, kendilerini yenilemek ve güçlendirmek için bazı stratejiler geliştirerek eğlence ve dinlenmeye önem vermektedirler (Iwasaki ve Mannell, 2000). Yoğun çalışma hayatının vermiş olduğu stres ve zorunlu ihtiyaçların karşılandığı zaman dilimi, boş zamanlarda yapılan aktivitelerin yaşamda önemli bir yere getirmiştir. Bu zaman dilimi içerisinde açık veya kapalı, kentsel veya kırsal alanlarda etkinliklere katılan bireyler sağlıklı ilişkiler kurma, sosyalleşme ve yeni deneyimler kazanma şansına sahip olurlar (Karaküçük, 2008). Boş zamanı rekreatif etkinliklerine katılarak geçiren bireyler, yaşam tatminlerinde, kendilerini yenilemelerinde ve mutluluk düzeylerinin artmasında etkili olmaktadır (Detmer, 2010).

Rekreasyonel fayda, katılımcıların boş zaman aktiviteleri esnasında yaşamış oldukları olumlu etkiler olarak tanımlanmaktadır (Driver, 1990). Rekreasyonel fayda kavramı öznel bir kavram olup kişisel deneyimlerle ilgilidir (Kao, 1995). Rekreasyonel fayda sosyoloji, psikoloji ve fizyoloji alanlarında geniş çapta

[1] Sorumlu yazar.
e-mail: nehir.yalcinkaya2@ogr.sakarya.edu.tr

tartışılıp araştırılmıştır. Bu aktivitelere katılan bireylerin zihinsel ve fiziksel sağlıklarının iyileşmesine, ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olmaktadır (Chen, 2001). Rekreasyonel fayda; fiziksel fayda, sosyal fayda ve psikolojik fayda olmak üzere üç başlık altında toplanmaktadır (Hung, 2012). Fiziksel faydalar, fiziksel görünümünün korunması, enerji ihtiyaçlarının kazanımı, aktiviteler için gerekli yeteneklerin geliştirilmesi, düzenli uyku ve dinlenme, yorgunluk gidermelerini ifade eder. Psikolojik faydalar, zihin ve bedeni rahatlatmayı, yaşam baskısından kurtulmayı, duygusal rahatlığı, yaratıcı düşünmeyi ve yaşamdan zevk almayı içerir. Sosyal faydalar; yeni arkadaşlıklar ve ilişkilerle yeni sosyal çevrenin kurulması, her kesimden insanın duygularına hitap etmesiyle saygınlığın ve güvenin artması gibi faydaları ifade eder.

Boş zamanlarda rekreatif etkinliklerine katılımın faydaları sınırsızdır. Aktivitelere katılan bireyler fiziksel, psikolojik, sosyal, fizyolojik ve eğitim anlamında faydalar kazanıp yorgunluk, kaygı, duygu bozukluğu ve iş stresi gibi olumsuz durumları azaltır (Soyer ve diğ., 2017). Rekreasyonel etkinliklere katılımları sonucu bu olumsuz durumların azalmasıyla bireylerin mutluluk düzeylerinin artacağı düşünülmektedir.

Mutluluk, hayattan alınan zevk, yaşam doyumu, pozitif duygular, anlamlı bir yaşam ve hoşnutluk hissi gibi birçok anlamı vardır (Diener, 2004,). Mutluluğun belirleyici faktörleri arasında; serbest zamandan alınan tatmin, fiziksel etkinlik sıklığı, bireyin eğitim durumu, refah düzeyi, evlilik, fiziksel yeterliliği, mental sağlık durumu sayılabilir. Bunun yanında sosyal etkileşim yönleri; arkadaş sayısı, sosyal etkinliklerin sıklığı gibi etmenler bireyin mutluluk seviyesi üzerinde önemli bir etkileye sahiptir (Bailey, Fernando, 2012). Bireyler kendilerini mutlu hissetmekle ilgili psikolojik ihtiyaçlarını karşılamak için boş zamanlarında rekreatif etkinliklerine katılmak isterler. Bu nedenle bireyler rekreatif aktivitelerine katılarak temel ihtiyaçlarını karşıladıkça mutluluk düzeylerine katkıda bulunurlar (Lee ve diğ., 2014). Dolayısıyla rekreatif aktivitelerin mutluluk ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkili olduğu söylenebilir.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma, nicel araştırma deseni esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir örneklem üzerinde taramanın yapıldığı genel tarama modeli uygulanmıştır (Karasar, 2012).

2.2. Araştırma Grubu

Çalışmaya gönüllü olarak Türkiye genelinde Beden Eğitimi ve Spor bölümlerinde öğrenim gören ve kolayda örnekleme yöntemiyle seçilen 603 kadın (44,9), 739 erkek (55,1) olmak üzere toplam 1342 öğrenci gönüllü olarak katılmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Katılımcıların mutluluk düzeylerini belirlemek için Hills ve Argyle (2002) tarafından geliştirilen Doğan ve Çötok (2011) tarafından geçerlilik ve güvenirliliği yapılan Oxford Mutluluk Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 5'li likert tipinde olup tek boyut ve 7 maddeden oluşmaktadır.

Katılımcıların rekreasyonel fayda düzeylerini belirlemek için Ho (2008) tarafından geliştirilen Akgül, Karaküçük ve Ertüzün, (2018) tarafından geçerlilik güvenirliliği yapılan rekreasyon fayda ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek 5'li likert tipinde olup (1=Kesinlikle Katılmıyorum, 2=Kesinlikle katılıyorum) 24 madde ve 3 alt boyuttan, fiziksel faydalar (7 madde), psikolojik faydalar (8 madde), sosyal faydalar (9 madde) oluşmaktadır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri kontrol edilmiştir. Bu değerler +2 ve -2 arasında kontrol edilip değerlendirmeye alınmıştır (George & Mallery, 2003). Bu değerlendirme sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu doğrultuda tanımlayıcı istatistik yönteminin yanı sıra ikili karşılaştırmalar için Independent Sample t-test, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında One-way ANOVA kullanılmıştır.

3. Bulgular

Tablo 1. Katılımcıların cinsiyetlerine göre farklılık analizleri sonuçları

Değişken	Cinsiyet	n	Ort.	SS.	t	p
Fiziksel Fayda	Erkek	739	4,17	,72	-3,954	,001
	Kadın	603	4,33	,70		
Psikolojik Fayda	Erkek	739	4,17	,71	-4,354	,001
	Kadın	603	4,34	,68		
Sosyal Fayda	Erkek	739	4,13	,73	-5,551	,001
	Kadın	603	4,35	,70		
Mutluluk	Erkek	739	24,86	4,20	-3,149	,002
	Kadın	603	25,57	3,97		

Tablo 1'de beden eğitimi ve spor fakültesi/yüksekokul okuyan öğrencilerin rekreasyonel fayda alt boyutlarının cinsiyete göre analiz sonuçları incelendiğinde, 'fiziksel fayda'(t=-3,954; p<0,05), 'psikolojik fayda'(t=-4,354; p<0,05) ve'sosyal fayda' (t=-5,551; p<0,05) alt boyutlarında ve mutluluk değişkeninde (t=-3,149; p<0,05), istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların yaşlarına göre farklılık analizleri sonuçları

Değişken	Yaş	N	Ort.	SS.	F	p	Farkın Kaynağı
Mutluluk	19 yaş ve altı[a]	301	24,61	4,37	2,229	0,64	-
	20 Yaş[b]	287	25,10	3,68			
	21 yaş[c]	310	25,43	3,89			
	22 yaş[d]	187	25,38	4,44			
	23 yaş ve üzeri[e]	257	25,48	4,24			
Fiziksel Fayda	19 yaş ve altı[a]	301	4,09	,74	6,230	,001	a-b, c
	20 Yaş[b]	287	4,28	,64			
	21 yaş[c]	310	4,37	,68			
	22 yaş[d]	187	4,22	,74			
	23 yaş ve üzeri[e]	257	4,24	,75			
Psikolojik Fayda	19 yaş ve altı[a]	301	4,09	,77	7,912	,001	a-b, c, e; d-c
	20 Yaş[b]	287	4,28	,63			
	21 yaş[c]	310	4,39	,61			
	22 yaş[d]	187	4,20	,76			
	23 yaş ve üzeri[e]	257	4,25	,72			
Sosyal Fayda	19 yaş ve altı[a]	301	4,07	,75	9,510	,001	a-b,c; c-d,e
	20 Yaş[b]	287	4,29	,65			
	21 yaş[c]	310	4,41	,67			
	22 yaş[d]	187	4,18	,77			
	23 yaş ve üzeri[e]	257	4,18	,75			

Analiz sonuçları incelendiğinde, yaşa göre rekreasyonel faydanın tüm alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir (p<0,05). Öte yandan yaşa göre katılımcıların mutluluk düzeylerinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05).

Tablo 3. Katılımcıların gelirlerine göre farklılık analizleri sonuçları

Değişken	Aylık Gelir (TL)	N	Ort.	SS.	F	p	Farkın Kaynağı
Mutluluk	500 ve altı[a]	217	24,46	4,57	8,750	,001	a-b; b-c
	501-749[b]	618	25,66	3,76			
	750 ve üzeri[c]	507	24,91	4,25			
Fiziksel Fayda	500 ve altı[a]	217	4,10	,79	11,253	,001	a-b; b-c
	501-749[b]	618	4,33	,69			
	750 ve üzeri[c]	507	4,18	,69			
Psikolojik Fayda	500 ve altı[a]	217	4,09	,76	11,286	,001	a-b; b-c
	501-749[b]	618	4,33	,70			
	750 ve üzeri[c]	507	4,21	,67			
Sosyal Fayda	500 ve altı[a]	217	4,03	,79	17,033	,001	a-b, c-b-c
	501-749[b]	618	4,34	,72			
	750 ve üzeri[c]	507	4,18	,68			

Analiz sonuçları incelendiğinde katılımcıların gelir düzeylerine göre, mutluluk değişkeni ve rekreasyonel faydanın tüm alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$).

Tablo 4. Katılımcıların not ortalamalarına göre farklılık analizleri sonuçları

Değişken	Not Ortalaması	N	Ort	SS.	F	p	Farkın Kaynağı
Mutluluk	<2[a]	75	23,67	4,79	19,316	,001	a-d,e;b-d,e;c-d,e
	2,01-2,50[b]	286	24,54	4,21			
	2,51-3,00[c]	315	24,29	4,57			
	3,01-3,50[d]	376	25,65	4,15			
	3,51-4[e]	290	26,56	2,44			
Fiziksel Fayda	<2[a]	75	4,19	,66	35,652	,001	a-e;b-d,e;c-d,e;d-e
	2,01-2,50[b]	286	4,09	,68			
	2,51-3,00[c]	315	3,98	,84			
	3,01-3,50[d]	376	4,31	,65			
	3,51-4[e]	290	4,60	,51			
Psikolojik Fayda	<2[a]	75	4,17	,70	41,825	,001	a-e;b-d,e;c-d,e;d-e
	2,01-2,50[b]	286	4,09	,68			
	2,51-3,00[c]	315	3,99	,80			
	3,01-3,50[d]	376	4,29	,65			
	3,51-4[e]	290	4,64	,46			
Sosyal Fayda	<2[a]	75	4,10	,72	51,380	,001	a-e;b-c,d,e; c-d,e; d-e
	2,01-2,50[b]	286	4,10	,69			
	2,51-3,00[c]	315	3,95	,78			
	3,01-3,50[d]	376	4,24	,68			
	3,51-4[e]	290	4,69	,49			

Analiz sonuçları incelendiğinde katılımcıların not ortalamalarına göre, mutluluk değişkeni ve rekreasyonel faydanın tüm alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$).

4. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada; Türkiye' deki beden eğitimi ve spor bölümünde öğrenim gören öğrencilerin rekreatif fayda algılarının çeşitli değişkenlikler eşliğinde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde okuyan öğrencilerin rekreasyonel fayda algılarının alt boyutları ve mutluluk düzeyleri ele alınmış ve buna göre yapılan analizler yorumlanmış ve tartışılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin mutluluk düzeylerinin cinsiyet ile arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. İlgili literatürde bu sonucu destekler nitelikte çalışmalar yer almaktadır (Gülcan ve Bal, 2014; Özkara, Kalkavan, Çavdar, 2015; Diener ve Myers, 1997; Kimball ve Willis, 2006).

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşlarına göre mutluluk düzeylerinde anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Literatürde bu çalışmayı destekleyen araştırmalar mevcuttur. (Aksoy, Aytar, Kaytez, 2016; Kermen, 2013; Ozan ve Hazar, 2014; Topuz, 2013).

Araştırmaya katılan öğrencilerin not ortalamalarına göre mutluluk düzeylerinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Literatürde bu çalışmayı destekleyen araştırmalar mevcuttur. Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencilerinin psikolojik sağlamlık ile mizah tarzları ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmış olup, araştırmanın sonucunda akademik başarı oranı yüksek olan öğrencilerin mutluluk, mizah tarzları ve psikolojik sağlamlık düzeyleri anlamlı derecede yüksek bulunmuştur (Açıkgöz, 2016).

Araştırmaya katılan öğrencilerin rekreasyonel fayda algılarının cinsiyet üzerinde anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Literatürde bu çalışmayı destekleyen çalışmalar mevcuttur. Gürel (2009) tarafından yapılan çalışmada cinsiyete göre psikolojik iyi olma durumunda anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir (Gürel, 2009). Aynı zamanda Taiwan'daki ilköğretim öğretmenleri üzerine yapılan çalışmada cinsiyetlerine göre boş zaman aktivitelerinden elde ettikleri psikolojik faydalarda anlamlı bir farklılık olduğunu rapor edilmiştir (Chen, Cheng ve Lin, 2013).

Araştırmaya katılan öğrencilerin gelir düzeylerine göre rekreasyonel fayda algılarında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Literatürde bu çalışmayı destekleyecek çalışmalar mevcuttur. Gençlik Spor Hizmetleri ve Spor İl Müdürlüklerinde çalışan personelin gelir durumuna göre mutluluk düzeyleri incelendiğinde gelir değişkenine göre mutluluk düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (Yazıcı, Caz, Tunçkol, 2016). Aynı şekilde Durhan ve Karaküçük (2017) tarafından Ankara'da özel cimnastik salonunda çocuklu ailelere yapılan çalışmada gelir durumuna göre rekreasyonel fayda algısında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin not ortalamasına göre rekreasyonel fayda algısının tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Not ortalaması yüksek olan bireylerin rekreasyonel fayda algılarının daha düşük not ortalamasına sahip olan bireylere göre yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Bu araştırmada yaş, cinsiyet, not ortalaması, gelir düzeyi, gibi demografik özelliklerin mutluluk düzeyleri üzerine etkisi göz önünde bulundurulup, araştırmanın başlıca değişkenleri olarak değerlendirilmiştir. Bundan sonraki araştırmalarda farklı değişkenlerin kullanılması (rekreatif alan yeterliliği, zaman, yaşadığı alan, yaşam tarzı, kültür, inanç, spor dalı vb.) ve farklı örneklem gruplarına göre karşılaştırmalar yapılması araştırmacıların rekreasyonel fayda algılarının mutluluk düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla farklı bakış açılarına sahip olmasını sağlayacaktır. Rekreasyon faaliyetlerden elde edilen faydalar ve mutluluk düzeyi üzerine yapılan araştırmaların sayısı kısıtlı olduğundan dolayı bu çalışma Türkiye geneli üzerine yapılmakta olup bir sonraki araştırmalara bilimsel anlamda katkı sağlayacaktır. Araştırma sonuçlarının diğer bölümlerde okuyan öğrenciler ile karşılaştırılma yapılabilmesi için, farklı bölümlerde okuyan öğrenciler ile de araştırmalar yapılarak öğrenciler arasındaki farklılıklar belirlenebilir.

Kaynakça

Açıkgöz, M. (2016). Çukurova üniversitesi tıp fakültesi öğrencilerinin psikolojik sağlamlık ile mizah tarzları ve mutluluk düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi. Çağ Üniversitesi, *Yüksek Lisans Tezi*, Mersin.

Akatay, A. (2006). Örgütlerde Zaman Yönetimi, *S.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 281–299.

Aksoy, A. B., Güngör Aytar, A., & Kaytez, N. (2017). Üniversite öğrencilerinin mutluluk ve alçakgönüllülük düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 25*(3), 1119-1132.

Bailey, A. W., & Fernando, I. K. (2012). Routine and project-based leisure, happiness, and meaning in life. *Journal of Leisure Research, 44*(2), 139-154

Bal, P. N., & Gülcan, A. (2014). Genç yetişkinlerde iyimserliğin mutluluk ve yaşam doyumu üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi, 2*(1 (ÖZEL), 41-52.

Chang, Y. H., Lin, C. T., Chen, T. Y., Hsu, C. L., Lee, Y. H., Zhang, W., ... & Li, L. J. (2013). Highly efficient electrocatalytic hydrogen production by MoSx grown on graphene-protected 3D Ni foams. *Advanced materials, 25*(5), 756-760.

Chen, Z. Y. (2001). The study of elementary teachers' leisure participation, experience in leisure benefits, and work satisfaction in Taipei County." National Taiwan Normal University.

Detmer, J. L. (2010). Distributions in utilizing leisure skills and positive experiences as a component of treatment progress in men who are civilly committed sexual offenders. *Published doctoral dissertation.* Capella University.

Driver, B.L. (2010). The North American experience in measuring the benefits of leisure. In Proceedings National Workshop on Measurement of Recreation Benefits. Bandoora, Australia: Phillip Institute of Technology, 1-57.

Durhan, T. A., & Karaküçük, S. (2017). Çocuklarıyla Baby Gym aktivitelerine katılan ebeveynlerin rekreasyon fayda düzeylerinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi, 2*(4), 43-53.

Diener, E., & Seligman, M. E. (2004). *Beyond money: Toward an economy of well-being.* Psychological science in the public interest, 5(1), 1-31. George, D. ve P. Mallery. (2001). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference 10.0 Update*. 3. Baskı. Boston: Allyn and Bacon.

Gumus, H., & Isik, O. (2018). The relationship of physical activity level, leisure motivation and quality of life in candidate teachers. *International Journal of Progressive Education, 14*(5), 22-32.

Hung, H. J. (2012). A study on leisure benefits breaking through leisure activities. *Journal of National Taiwan Normal University, 3*(4), 77-92.

Iwasaki, Y., & Mannell, R.C. (2000) Hierarchical dimensions of leisure stress coping. *Leisure Sciences, 22*(3), 163-18.

Kao, C.H. A. (1995). Three-factor model of leisure benefits. *Journal of Outdoor Recreation Study, 8*(1), 67-78.

Karaküçük, S. (1999). *Rekreasyon Boş Zamanları Değerlendirme.* (3.Baskı) Ankara: Bağırgan Yayın Evi.

Karaküçük, S. (2008). *Rekreasyon Boş Zaman Değerlendirme.* (Altıncı Baskı). Ankara: Gazi Kitapevi

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kermen, U. (2013). Üniversite Öğrencilerinin İhtiyaç Doyumu ve Öznel İyi Oluş Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Kimball, M., & Willis, R. (2006). *Utility and happiness.* University of Michigan, 30.

Lee, D.J., Kruger, S.,Whang, M.J., Uysal, M., & Sirgy, M.J. (2014). Validating a customer well-being index related to natural wildlife tourism. *Tourism Management,45*, 171–180.

Mull, R. F., Bayless, K. G., & Jamieson, L. M. (2005). *Recreational Sport Management.* (Fourth Edition). USA: Human Kinetic, 4.

Ozan- Tingaz, E., & Hazar, M. (2014). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği ile bazı öğretmenadaylarının duygusal zekâ ve mutluluklarının karşılaştırılması. *International Journal of Science Culture and Sport,*1, 745-756.

Öksüz, E., & Özmaden, M. (2016). The research on the determination of evaluation leisure time activities problems of the students who stay both Balikesir KYK and the special hostels. *Journal of Physical Education & Sports Science, 10*(1), 71-79.

Özkara, A., Kalkavan, A., & Çavdar, S. (2015). Examination of the Life Satisfactions Levels of Students Receiving Education in Sports Sciences. *International Journal of Sport Culture and Science, 3*(Special Issue 3), 336-346.

Soyer, F., Yıldız, N.O., Demirel, D.H., Serdar, E., Demirel, M., Ayhan, C., & Demirhan, O. (2017). Üniversite öğrencilerinin rekreatif etkinliklere katılımlarına engel teşkil eden faktörler ile katılımcıların yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences, 14*(2), 2035- 2046.

Topuz, C. (2013). Üniversite öğrencilerinde özgeciliğin öznel iyi oluş ve psikolojik iyi oluş ile ilişkisinin incelenmesi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*, Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Üstün ÜD, Kalkavan A., & Demirel M. (2013). Investigating free time motivation scores of physical education and faculty of education students according to different variables. *The Online Journal of Recreation and Sport, 2*(1), 18-26.

Yazıcı, Ö. F., Çağdaş, C. A. Z., & Tunçkol, H. M. (2016). Social appearance anxiety of staff in youth services and sport provincial directorate. *Uluslararası Spor Egzersiz ve Antrenman Bilimi Dergisi, 2*(2), 60-65.

ERPA
International Congresses on Education 2019
Sakarya / Turkey 19-22 June / 2019

Assessment of Physical Fitness Levels in Children aged 11-13 (Kütahya province example)

Tahir Yardımcı[a] , Oğuzhan Yüksel[b,1]

[a]*Kütahya Dumlupınar University, Institute of Social Sciences, Department of Physical Education and Sports,,43100 Kütahya, Turkey*
[b]*Kütahya Dumlupınar University, School of Physical Education and Sports, Department of Recreation,,43100 Kütahya, Turkey*

Abstract

The aim of this study was to determine the physical fitness levels of girls and boys in the 11-13 age group. Height, body weight, isometric leg strength, standing long jump, distance three step long jump, body endurance, reach, modified "Y" star balance, 30 seconds shuttle-push-up tests were applied from 488 (192 female; 296 male) volunteer participants. . SPSS 24.0 package program was used to analyse the data by two way Anova analysis, Simple Effect and Second level HSD test. Significance level was accepted as 0.05 in the interpretation of statistical procedures. Significant differences were observed in body weight, height, leg strength, 30-second push-ups, three-step long jump with right foot, three-step long jump with left foot, body endurance time, right and left foot modified "Y" star balance values for all age groups regardless of gender. As girls and boys are in developmental age, a significant increase was observed in both girls and boys. Differences between genders are prominent in some parameters.

Keywords:
physical fitness; secondary school student; physical performance measurements

1. Introduction

Physical fitness includes balance, coordination, speed and strength. Physical fitness for health includes cardiovascular system endurance, muscle strength and endurance, body composition and flexibility [1]. Caspersen et al. states physical activity as body movement produced by energy expenditure by skeletal muscles [2]. Özer and Baltacı define physical activity and exercise as a set of movements that positively affect the health of the individual who supports the preventive health approach, maintains progress and maintains body immunity against fatigue and infections [3]. It can contribute positively to normal growth and development in children and adolescents participating in physical activity, protection from chronic diseases, increasing bone mineral density and consequently the risk of developing osteoporosis in older ages [4]. Increasing the intensity of physical activity in adolescence and observing changes in growth rate in pubertal period in children can be determined by using physical fitness test batteries. Physical fitness experiences and tests show the relationship between health, sports and physical activity. In health-related physical fitness, cardiovascular fitness, muscular strength and endurance, body composition and flexibility (mobility), while performance-related physical fitness features such as speed, agility, coordination and explosive strength are the features that emphasize effectiveness [5]. In the early 1950s, physical fitness tests showed that European children had higher levels of physical fitness than American children. This led to Eisenhower, the then president of the United States, to establish the Physical

[1] Corresponding author's address: Kütahya Dumlupınar University, School of Physical Education and Sports, Department of Recreation,,43100 Kütahya, Turkey
e-mail: oguzhan.yuksel@dpu.edu.tr

Fitness and Sports Commission (PCPFS) and to form the national youth fitness test program with the "American Association for Health, Physical Education, Recreation and Dance"(AAHPERD). With this program, the Youth Fitness Test (YFT) battery has been revealed [6]. In 1988, the Eurofit test battery was introduced effectively in Europe [7]. A lot of research has been done to create norms in Turkey. Many test batteries have been used in the determination of physical fitness in recent years. A large number of tests have been applied to these tests in the past. Differences in quality of life and physical activity may be seen in rural and urban populations. The aim of this study was to evaluate the physical fitness of 11-13 year old children.

2. Methods

2.1. Participants

The study included female students (n = 192) (11 years; n=42, 12 years; n=96, 13 years;n=54) and male students (n = 296) (11 years; n=80) studying in Emet and Simav districts of Kütahya province. A total of 488 volunteers (12 years; n=156, 13 years;n= 60) participated. The 11-year-old students (n = 122) had a height of 142 ± 1.1 cm and body weight of 36.8 ± 0.94 kg; The 12-year-old group (n = 252) had a height of 148.53 ± 0.75 cm and a weight of 42.005 ± 0.64 kg; The 13-year-old group (n = 114) had a height of 150.63 ± 1.09 cm and a body weight of 46.72 ± 0.92 kg.

2.2. Age, Height and Body Weight

The ages of the participants were recorded as day, month and year according to the date of birth in official records. Holtain Limited brand height measuring instrument was measured and recorded in the standing position with the bare feet and shorts and t-shirt, the heels were adjacent, the head was upright and eyes were facing and the calliper sliding on the scale was touched on the participant's head and recorded [8]. (Precision 0.01 mm). Body weight was weighed with Angel electronic scales, provided that only shorts and T-shirts were worn. (Precision 0.01 kg).

2.3. 30 seconds Sit-Up

1/1000 precision hand stopwatch was used for 30 seconds sit-up test. Participants were asked to perform as many sit-ups as they could repeat for 30 seconds with the command "start with the knees 90o bent, hands on the neck and the soles of the feet in a supine position. The number of sit-ups performed within 30 seconds was recorded on the test form [9].

2.4. 30 seconds Push-up

Participants used a 1/1000 precision hand stopwatch for 30 seconds push-up test. The movement form was applied by stretching and lowering the body weight while the feet were stretched from the knees and the knee was on the arms and feet without touching the ground, with their faces facing the floor, lying down. The number of push-ups that he could repeat within 30 seconds was recorded [10].

2.5. Sit and Reach

The flexibility values of the participants were determined by sit and reach test. Participants were sitting with bare feet, knees stretched, feet wide with shoulders wide and leaning against the test table; without bending their knees, the arms were stretched, the palms were facing downwards, moving forward with the body, and they were asked to push forward a 30 cm ruler extending forward along the measurement scale [11].

2.6. Standing Long Jump

Participants were asked to leap forward using maximal effort with double feet behind the marked line on the floor. The distance between the starting line and the nearest track left by the participant was measured in meters [12],[13].

2.7. Distance Three Steps Long Jump (One foot)

In Distance Three-step the jump test, participants were instructed to leap forward three consecutive hands as far as possible on the same foot behind the starting line. The total distance of the participant from the three-step jump start point to the heel position after the third jump was determined by the meter[14]. The test was applied separately for right and left foot.

2.8. Trunk Endurance

In the body endurance test, the participants were told to wait in the bench position with the knees under the hips and the hands under the shoulders. With a partner holding the participant's feet, the participant raised his hands off the ground and placed the hips and knees in the 90/90 position with the back of his head joined. They were asked to keep this position as long as possible and only one verbal sign was given to support the 90/90 position. Waist strength was recorded after 90/90 position failure and failure time after a warning [15].

2.9. Modified Y Balance Test

Modified Y-Balance test was performed with bare feet in 3 directions. 120 degree angle between the central part of the Y balance platform, bare feet with the heels on the right foot provided that the hands on the iliac, provided that the left foot forward (anterior = Ant), posterior-inner (posteromedial = PM) posterior-side (posterolateral = PL) to reach the longest distance with the fingertip. The ANT reach was tested as the distance between the farthest point at which the participant could reach the middle toe and PL and PM from the heel. The same protocol was then performed so that the left foot was fixed and the right was movable. The test was performed 3 times for each foot. The method of application of the test before the test was shown to the participants [15],[16].

2.10. Leg Strength

Electronic dynamometer (takea (TKK 5402) brand leg dynamometer) was used for force measurement. The participants were standing in the upright position on the dynamometer and the chain length was determined to be at the knee level. The participants flexed their knees to 90º to pull the dynamometer from the Bar with their backs flat and performed the bar with a maximum load diagonally [17],[18].

2.11. Statistical Analysis

SPSS 24.0 package program was used to evaluate the data. In the analysis of the data obtained, two way Anova analysis was evaluated with Simple Effect tests. Second level HSD test was used. Significance level was accepted as 0.05 in the interpretation of statistical procedures.

3. Results

Table 1. Body weight values by age groups (kg)

Age	N	Mean ± Std. H.	F	P
11	122	36,806 ± 0,942		
12	252	42,005 ± 0,641	28,148	,000*
13	114	46,723 ± 0,928		

According to the data obtained, when the body weight values of age groups were compared, there was a statistically significant difference between the age values (*p <0.05). According to Tukey multiple comparison test results, there was a statistically significant difference between each age group.

When all ages were compared in terms of gender, it was found that body weight difference between girls and boys was not statistically significant in all age groups.

Table 2. Height values according to age groups (cm)

Age	N	Mean ± Std. H.	F	P
11	122	142,137 ± 1,109		
12	252	148,535 ± 0,755	16,754	,000*
13	114	150,636 ± 1,092		

According to the data obtained, when the height values of age groups were compared regardless of gender, there was a statistically significant difference between age groups (*p <0.05). According to the Tukey multiple comparison test results, there is a statistically significant difference between the length values of 11 age group and 12-13 age group, whereas there is no statistically significant difference between 12 and 13 age group.

When each age group was compared in terms of gender, it was found that the difference in height values between girls and boys in the 11, 12 and 13 age groups was not statistically significant.

Table 3. Leg strength values according to age groups (kg)

Age	N	Mean ± Std. H.	F	P
11	122	38,276 ± 1,610		
12	252	47,945 ± 1,096	16,596	,000*
13	114	50,215 ± 1,585		

According to the results of the data analysis, there is a statistically significant difference between age groups when leg strength values of age groups are compared regardless of gender (*p <0.05). According to Tukey multiple comparison test results, there is a statistically significant difference between leg strength values of 11 age group and leg strength values of 12-13 age group, whereas there is no statistically significant difference between leg strength values between 12 and 13 age group.

When each age is compared in terms of gender, there is a statistically significant difference between the leg strength values of men and women in each class. In the 11,12 and 13 age group, the leg strength values of males were higher than females.

Table 4. 30 Seconds push-ups values according to age groups

Age	N	Mean ± Std. H.	F	P
11	122	9,668 ± ,427		
12	252	9,245 ± ,290	3,701	,025*
13	114	8,124 ± ,420		

According to the results of data analysis, there is a statistically significant difference between age groups when 30 seconds push-ups values are compared regardless of gender (*p <0.05). According to Tukey multiple comparison test results, there is a statistically significant difference between the 13 and 11-12 age groups, whereas there is no statistically significant difference between 11 and 12 years. The 13-year push-up average values of 30 seconds were lower than the other age groups.

When there is a difference between sexes in each age group, there is a statistically significant difference between 30 seconds push-up values of women and men in each age group. In the 11,12 and 13 age groups, the values of males were higher than females.

Table 5. Three step long jump values with right foot by age groups (cm)

Age	N	Mean± Std. H.	F	P
11	122	323,578 ± 5,987		
12	252	354,287 ± 4,076	9,514	,000*
13	114	351,519 ± 5,894		

According to the results of the data analysis, there is a statistically significant difference between age groups when comparing three step long Jump values with right foot of age groups regardless of gender (*p <0.05). According to Tukey multiple comparison test results, there is a statistically significant difference between the 11 and 13-12 age groups, while there is no statistically significant difference between the ages of 13 and 12.

Table 6. Three step long jump values with left foot by age groups (cm)

Age	N	Mean± Std. H.	F	P
11	122	309,886 ± 6,233		
12	252	346,879 ± 4,243	14,585	,000*
13	114	351,118 ± 6,135		

According to the results of the data analysis, there was a statistically significant difference between the age groups when the three step long jump values of the left foot of the classes were compared regardless of gender (*p <0.05). According to Tukey multiple comparison test results, there is a statistically significant difference between the 11 and 13-12 age groups, while there is no statistically significant difference between the ages of 13 and 12.

Table 6. Body resistance values according to age groups (second)

Age	N	Mean ± Std. H.	F	P
11	122	8,132 ± ,874		
12	252	11,150 ± ,595	4,544	,011*
13	114	9,233 ± ,860		

According to the results of the data analysis, when the body endurance values of age groups are compared, there is a statistically significant difference between the age groups (*p <0.05). According to the Tukey multiple comparison test values, there was a difference between the 11-year-old group and the 12-year-old group, while the values of the 13-year-old group did not differ significantly between the other age groups.

Table 7. Right foot star balance by age groups (left foot fixed: right foot active)

Variable	Age	N	Mean ± Std. H.		F	P
Balance Right anterior	11	122	88,182	± 3,210	4,402	,013*
	12	252	96,772	± 2,185		
	13	114	101,250	± 3,160		
Balance Right posterolateral	11	122	81,881	± 2,607	7,706	,001*
	12	252	88,181	± 1,775		
	13	114	96,177	± 2,566		
Balance Right posteromedial	11	122	75,720	± 2,515	12,125	,000*
	12	252	81,099	± 1,712		
	13	114	92,505	± 2,476		

According to the data obtained, when the right foot balance values of age groups were compared regardless of gender, there was a statistically significant difference between the age groups for the right foot anterior, posterolateral and posteromedial (*p <0.05). According to the Tukey multiple comparison test results for the right foot anterior, there was a statistically significant difference between the 11 and 13-12 age groups, whereas there was no significant difference between the 13 and 12 age groups. According to the results of Tukey multiple comparison test for posterolateral and posteromedial right foot, there was a statistically significant difference between 13 and 11-12 age groups, but not between 11 and 12 years.

Table 8. Left foot star balance values by age groups (cm) (Right Foot Fixed: Left Foot Active)

Variable	Age	N	Mean ± Std. H.	F	P
Balance Left anterior	11	122	88,264 ± 3,010	7,077	,001*
	12	252	95,681 ± 2,049		
	13	114	104,129 ± 2,963		
Balance Left posteriolateral	11	122	82,664 ± 2,645	7,498	,001*
	12	252	88,896 ± 1,800		
	13	114	96,959 ± 2,604		
Balance Left posteriomedial	11	122	76,706 ± 2,647	11,619	,000*
	12	252	82,164 ± 1,802		
	13	114	93,967 ± 2,605		

According to the obtained data, there is a statistically significant difference between age groups for left foot anterior, posterolateral and posteromedial when the left foot star balance values of age groups are compared regardless of gender (*p <0.05). According to Tukey multiple comparison test results, there is a statistical difference between all age groups. According to Tukey multiple comparison test results for the left foot posteriolateral and posteriomedial, there was a statistically significant difference between the 13 and 11-12 age groups, whereas there was no significant difference between 11 and 12 years.

According to the results of data analysis, there is no statistically significant difference between age groups when flexibility, 30 seconds push-up, reach and stop long jump values are compared between age groups (p> 0.05).

4. Discussion

In their study (n=112; male, n=76; female), Sharma et al. (2012) determined the average height of the males in the 7-14 age group as 145.14 ± 6.36 cm for 11 years of age, 152.20 ± 10.46 cm for 12 years of age, 152.64 ± 6.55 cm for 13 years of age; the average height of the females as 145.92 ± 6.42 cm for 11 years of age, 150.85 ± 9.81 cm for 12 years of age and 153.33 ± 10.53 cm for 13 years of age [19]. In their study conducted on the females included in the 11-13 age group and performing a physical activity, Çakır et al. determined the average height as 141.92 ± 5.56 cm for 11 years of age, 151.22 ± 6.14 cm for 12 years of age and 154.46 ± 7.42 cm for 13 years of age. In their study conducted on the females included in the 11-13 age group and who did not perform a physical activity, Çakır et al determined the average height as 143.23 ± 6.01 cm for 11 years of age, 147.76 ± 4.44 cm for 12 years of age and 154.05 ± 5.24 cm for 13 years of age [20]. In their study conducted on 160 males under the age of 14 and playing football in France, Carling et al. determined the average height of the males as 162.02±8.99 cm [21]. This shows parallelism with our research results. However, the increase based on age can vary due to reasons such as the quality of life, nutritional and climatic conditions in countries.

In their study (n=112; male, n=76; female), Sharma et al. (2012) determined the average body weight of the males in the 7-14 age group as 34.48 ± 4.19 kg for 11 years of age, 36.73 ± 7.16 kg for 12 years of age, 42.45 ± 11.22 kg for 13 years of age; and the average weight of the females as 36.15 ± 9.06 kg for 11 years of age, 42.0 ± 12.85 kg for 12 years of age and 40.2 ± 6.90 kg for 13 years of age [19]. In their study conducted on the males (n=604) in the 10-15 age group living in South Africa, Pienaar and Viljoen determined the average body weight of the males in the 10, 11, 12, 13 and 14 age group as 29.3±7.2 kg, 31.2±6.2 kg, 35.0±9.2 kg, ,39.1±9.3 kg and

44.5±10.9 kg, respectively [22]. In their study conducted on the school-age females (n=324) and males (n=348) in the 12 age group in Greece, Nevill et al. specify the average body weight as 49.1±11.5 kg in males and 49.4±11.0 kg in females [23]. The literature supports our research. An increase in body weight can be observed with the increasing age. The variability of the adolescence process and physical activity level can have an effect on the body weight.

In their study conducted on female tennis players between the ages of 12-14, Ölçücü et al. (2012) specify the leg strength values as 73±9.0 kg for the 12 age group and 75.5±9.1 kg for the 14 age group [24]. In their study conducted on the motoric features in the children in the 8-14 age group, Sever et al. (2017) determined the leg strength values of males as 36.55 ±9.81 kg for 10 years of age, 61.58 ± 21.10 kg for 12 years of age; and the leg strength values of females as 35.57 ± 13.13 kg for 10 years of age and 57.84 ± 18.64 kg for 12 years of age [25]. In their study where they examined the isometric strength change in the children in the 7-12 age group, Holm et al. (2008) stated that the isometric strength change of the 11 and 12 age group increased with the age. In addition, it is seen that males have higher isometric leg strength than females in the 11 and 12 age group [26]. In the literature, our study shows parallelism with the age-related strength development. However, it can be stated that the age-related strength values in our study were lower compared to the literature. The intensity of daily activity and participation in sports activity in the specified age groups may be considered to affect this difference.

In their study conducted in Belgium, Vandendriessche et al. determined the 30-sec modified push-up average values in the children in the 7-11 age group as 20.7±5.9 for the 7 age group, 24.6±5.2 for the 9 age group and 28.8±7.2 for the 11 age group [27]. In their study conducted on the Australian population between the ages of 9-17, Catley and Tomkinson (2013) state that males have a higher level of increase compared to females as of the 12th age in the values of 30-sec push-up [28]. Welk et al. (2013), in their study where they developed the physical fitness profile of the Hungarian youth between the ages of 10-18, state that the number of push-up of males is 11.1 ± 6.8 for 11 years of age (n=152), 12.3 ± 8.9 for 12 years of age (n=196) and 14.5 ± 8.6 for 13 years of age (n=139); while the number of push-up of females 7.5 ± 6.5 for 11 years of age (n=157), 8.3 ± 6.0 for 12 years of age (n=179) and 9.6 ± 8.9 for 13 years of age (n=156) [29]. In the literature, our study shows parallelism with the age-related strength development. However, considering the scores, it is clearly seen that 30-sec push-up values are lower compared to the literature.

Dejanovic et al. (2012) state that the back extension duration in the children in the 7-14 age group is 160.2±67.4 sec for 11 years of age, 169.1±64.1 sec for 12 years of age and 182.9±70.1 sec for 13 years of age in males; and 182.0±67.8 sec for 11 years of age, 210.3±59.6 sec for 12 years of age and 206.3±57.8 sec for 13 years of age in females. They state that back extension durations of females are better compared to males [30]. In our study, it is seen that male participants have longer duration in terms of back extension. Since back extension tests cause pain in the lumbar region in certain age groups, the height that the back stays at extension is detected in the fitnessgram test battery. Alternative back extension tests can be applied.

In the study conducted by Myers et al. (2014), it is seen that the tuck jump with single leg distance values of males are higher compared to females[31]. In their study conducted on the female football players between the ages of 12-16, Lindblom et al. (2012) detected the distance of tuck jump with single leg as 527±53.3 cm [32]. Compared to the literature, the distances of tuck jump with single leg were lower in our study. Individuals, who actively exercise or are more active in terms of physical activity, are expected to have higher distance values of tuck jump with single leg.

In their study, Gerçek et al. (2017) state that, in the children in the 8-12 age group, the individuals who are engaged in golf training have better dynamic balance scores [33]. In the study conducted by Lindblom et al. (2012) on the female football players between the ages of 12-16, the left foot anterior and right foot anterior results from the modified Y balance values support our research [32]. In the study of Ateş (2016) which examined the dynamic balance scores in the 12-14-year old females who were playing volleyball and those who were not interested in any branch, both legs PL posterolateral balance performance scores were found to be higher in the group playing volleyball compared to the sedentary group who were not interested in any sports [34]. Compared to the literature, our research results are lower.

5. Conclusion

When the findings were examined, an increase was observed in the parameters measured in both females and males due to the fact that female and male students were in the development age. The differences between genders are prominent in certain parameters. With an aim to further contribute to the literature, more specific tests should be included in the physical fitness parameters in addition to the standard physical fitness tests on the children in the phase of maturation.

References

Ateş, B. (2017). Investıgatıon of Statıc And Dynamıc Balance Performances of Female Student-Athletes And Non-Athletes Between 12 And 14 Years oAge. *Journal of Physical Education & Sports Science*, *11*(1).

Carling, C., Le Gall, F., Reilly, T., & Williams, A. M. (2009). Do anthropometric and fitness characteristics vary according to birth date distribution in elite youth academy soccer players?. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, *19*(1), 3-9.

Caspersen, C. J., Powell, K. E., & Christenson, G. M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public health reports*, *100*(2), 126.

Castro-Piñero, J., Artero, E. G., España-Romero, V., Ortega, F. B., Sjöström, M., Suni, J., & Ruiz, J. R. (2010). Criterion-related validity of field-based fitness tests in youth: a systematic review. *British journal of sports medicine*, *44*(13), 934-943.

Catley, M. J., & Tomkinson, G. R. (2013). Normative health-related fitness values for children: analysis of 85347 test results on 9–17-year-old Australians since 1985. *Br J Sports Med*, *47*(2), 98-108.

Çakır H, Çolak R, Açıkada C, et. al., Investigation of jump skills in 11-12 -13 year old girls, 9. Internatıonal Sport Scıence Congress 3-5 November 2006, Mugla;291.

Dejanovic, A., Harvey, E. P., & McGill, S. M. (2012). Changes in torso muscle endurance profiles in children aged 7 to 14 years: Reference values. *Archives of physical medicine and rehabilitation*, *93*(12), 2295-2301.

Eston, R., & Reilly, T. (1996). Kinanthropometry and Exercise Physiology Laboratory Manual: Tests, Procedures and Data 3rd. Ed. Volume One: Anthropometry,65.

Gerçek, N., Gülmez, İ., Tatar, Y., Uzun, S., Ramazanoğlu, N., Yılmaz, S., & Şanlı, G.(2017). The effects of golf training on static and dynamic balance of children. *Istanbul University Journal of Sport Science*, *7*(3), 1-9.

Goldberg,B. (1995),Sports and exercise for children with chronic health conditions,Human Kinetics, page;14.

Graham, G., Holt, S. A., & Parker, M. (2001). Children Moving: A Reflective Approach To Teaching Physical Education (Vol. 5). Ca: Mayfield Publishing Company.P,35-62.

Heyward, VH. (2002) Advenced Fitness Assessment and Exercise Prescription. Human Kinetics Books, 4th Edition,p.116.

Holm, I., Fredriksen, P.M., Fosdahl, M., & Vøllestad, N. (2008). A normative sample of isotonic and isokinetic muscle strength measurements in children 7 to 12 years of age. *Acta Paediatrica*, *97*(5), 602-607.

Koç, H., & Aslan, C. S. (2010). The Comparison of Male Handball and Volleyball Players' Selected Physical and Motor Skills, Selçuk Unıversıty Journal Of Physıcal Educatıon And Sport Scıence, *12*(3), 227-231.

Lindblom, H., Waldén, M., & Hägglund, M. (2012). No effect on performance tests from a neuromuscular warm-up programme in youth female football: a randomised controlled trial. *Knee Surgery, Sports Traumatology, Arthroscopy*, *20*(10), 2116-2123.

Meydanlıoğlu, A. (2015). Biopsychosocial Benefits of Physical Activity in Children. Current Approaches in Psychiatry, 7(2), 125-135.

Myers, B. A., Jenkins, W. L., Killian, C., & Rundquist, P. (2014). Normative data for hop tests in high school and collegiate basketball and soccer players. *International journal of sports physical therapy*, *9*(5), 596.

Nevill, A., Tsiotra, G., Tsimeas, P., & Koutedakis, Y. (2009). Allometric associations between body size, shape, and physical performance of Greek children. *Pediatric exercise science*, *21*(2), 220-232.

Noyes, F. R., Barber, S. D., & Mooar, L. A. (1989). A rationale for assessing sports activity levels and limitations in knee disorders. *Clinical Orthopaedics and Related Research®*, *246*, 238-249.

Ölçücü, B., Canikli, A., Gökhan, H. A. D. İ., & Taşmektepligil, M. Y. (2011). Physıcal And Physıologıcal Characterıstıcs of 12 – 14 Age Categorıes Female Tennıs Players, Journal of Sports and Performance Researches, *3*(1), 15-24.

Özer, D., Baltacı, G., & Tedavi, F. (2008). Physical activity at work. *Klasmat* printery , *Ankara*, 19-21.

Özkan, A., & Sarol, H. (2008). Relatıonshıp Between Body Composıtıon, Leg Volume, Leg Mass, Anaerobıc Performance and Knee Strength in Clımbers. Spormetre The Journal of Physıcal Educatıon and Sport Scıences, *6*(4), 175-181.

Pekel, H. A. (2007). Atletizmde Yetenek Aramasına Bağlı Olarak 10-12 Yaş Grubu Çocuklarda Bazı Değişkenler Üzerinde Normatif Çalışma. *Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.

Pienaar, A. E., & Viljoen, A. (2010). Physical and motor ability, anthropometrical and growth characteristics of boys in the northwest province of South Africa: a sport talent perspective. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*, *32*(2), 71-93.

Robertson, D. G., & Fleming, D. (1987). Kinetics of standing broad and vertical jumping. *Can J Sport Sci*, *12*(1), 19-23.

Robinson, R., & Gribble, P. (2008). Kinematic predictors of performance on the Star Excursion Balance Test. Journal of sport rehabilitation, 17(4), 347-357.

Savaş, S., & Uğraş, A. (2004). Effects of 8-Week Pre-Season Training Program on Some Physical And Physiological Characteristics of Collegiate Male Box, Taekwondo And Karate Players. Gazi University Journal of Gazi Education Faculty, 24(3).

Sever, O., Er, F., Suveren, C., Sivrikaya, M. H., Şen, İ., & Yılmaz, H. H. (2017), Examınatıon of Motorıc Skılls In 8-14 Age Chıldren. Journal Of Physical Education and Sport Sciences, *19*(2), 18-28.

Sharma, M., Sharma, R. B., & Choudhary, R. (2012). Peak expiratory flow rates in children of western Rajasthan, 7-14 years of age. *Pak J Physiol*, *8*(1), 45-48.

Tamer K. Sporda fiziksel-fizyolojik performansın ölçülmesi ve değerlendirilmesi, Bağırgan Yayımevi, Ankara. 2000; 36: 48–49.

Vandendriessche, J. B., Vandorpe, B., Coelho-e-Silva, M. J., Vaeyens, R., Lenoir, M., Lefevre, J., & Philippaerts, R. M. (2011). Multivariate association among morphology, fitness, and motor coordination characteristics in boys age 7 to 11. *Pediatric Exercise Science*, *23*(4), 504-520.

Welk, G. J., Saint-Maurice, P. F., & Csányi, T. (2015). Health-related physical fitness in Hungarian youth: age, sex, and regional profiles. *Research quarterly for exercise and sport*, *86*(sup1), S45-S57.

Wilkerson G., Prediction of Core & Lower Extremity Sprains & Strains in College Football Players 2009 – 2011 3-Season Analysis. Paper Present at: 2012 Big Sky Sports Medicine Conference; February 2012; Big Sky, Montana.

Yaprak, Y., Tınazcı, C., & Ergen, E. (2009). Effects of Elevated Heels on Emg Actıvıties of Vastus Lateralıs And Gastrocnemıus Muscles In Isometrıc Strength Measurement, Spormetre The Journal of Physıcal Educatıon and Sport Scıences, *7*(2), 41-46.

Rekreasyonel Amaçlı Yüzme ve Fitness Egzersizlerine Katılan Bireylerin Mental İyi Oluş Düzeylerinin Karşılaştırılması

Şeyda Alanoğlu[a,1], Cihan Ayhan[b], Rıfat Yağmur[c], Özkan Işık[b]

[a]*Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Serdivan,Sakarya,54180, Türkiye*
[b]*Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi,Spor Bilimleri Fakültesi, Serdivan, Sakarya, 54180, Türkiye*
[c]*Afyon Kocatepe Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Afyonkarahisar, 03200, Türkiye*

Özet

Bu çalışmada, rekreasyonel amaçlı yüzme ve fitness egzersizlerine katılan bireylerin mental iyi oluş düzeylerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Çalışmada, katılımcıların mental iyi oluş düzeylerini ölçmek amacıyla Tennant ve ark., (2007) tarafından geliştirilen Kendal (2015) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan "Mental İyi Oluş Ölçeği" kullanılmıştır. Örneklem seçiminde kolayda örnekleme yöntemi, verilerin toplanmasında ise yüz yüze anket yöntemi tercih edilmiştir.Elde edilen verilerin analizinde SPSS paket programı aracılığıyla Tanımlayıcı İstatistikler, Independent Sample t-test ve One-way ANOVA kullanılmıştır. Araştırmaya, Spor İstanbul bünyesinde etkinliklere katılan 126 Erkek (%48,5), 134 Kadın (51,5) olmak üzere toplam 260 kişi gönüllü olarak katılım göstermiştir. Araştırma bulguları incenlendiğinde, yüzme ve fitness egzersizi yapan bireylerin mental iyi oluş düzeylerinin cinsiyet, yaş ve gelir düzeylerine göre farklılık göstermediği görülmüştür. Sonuç olarak, yüzme ve fitness egzersizi yapan bireylerin mental iyi oluş düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler:
rekreasyon; egzersiz; mental iyi oluş

1. Giriş

Günümüzde bireyler iş baskısından kurtulmak, kendini yenilemek ve güçlendirmek için bazı stratejiler oluşturarak serbest zamana önem vermektedir (Iwasaki ve Mannel, 2000). Çalışma hayatı ve diğer zorunlu etkinliklerin yoğun ve yorucu geçmesi serbest zaman etkinliklerini hayatın zorunlu bir parçası haline getirmiştir (Tel ve Kökaslan, 2008). Serbest zaman, bireyin kendisi ve başkaları için bütün zorunluluklardan veya bağlantılardan kurtulduğu çalışma, uyku, yemek yeme ve diğer zorunlu işlerden arda kalan zaman dilimi olarak tanımlanmaktadır (Kemp & Pearson, 1997; Howe & Carpenter, 1985; Parker & Downie, 1981). Bu olgu günümüzde giderek önem kazanmakta ve hemen hemen her kesimden insanın hayatının odağına yerleşmektedir. Toplumsal refah düzeyinin artmasıyla birlikte daha iyi yaşam koşullarına ulaşılması toplumdaki bireylerin sahip olduğu serbest zaman süresini artırmaktadır (Kurar & Baltacı, 2014). Bireyler bu zaman diliminde; dinlenme, gezme-görme, sağlık, beraber olma, heyecan duyma, farklı yaşantılar elde etme gibi pek çok amaçla, ev içi veya ev dışında, açık veya kapalı alanlarda ya da aktif-pasif şekillerde, kent içinde veya kırsal alanlarda etkinliklere katılmaktadırlar (Karaküçük, 2008). Gelişen sanayi ve iletişim olanakları ile birlikte giderek daha az sosyalleşen bireyler, hayatları boyunca maruz kaldıkları travmatik olaylar karşısında kendilerini yenileme ihtiyacı hissetmekte ve bunun sonucunda çeşitli rekreatif aktivitelerde bulunarak olumlu deneyimler yaşamak istemektedirler. Çeşitli rekreatif aktiviteler sırasında yaşanan olumlu deneyimler, bireyin öznel iyi oluşuna katkıda bulunarak bireyin kendini daha iyi hissetmesine ve çevresinin de bu deneyimleri yaşaması konusunda olumlu davranışsal niyet göstermesine yol açmaktadır (Torkildsen, 2005). Aynı zamanda bireylerin katılım gösterdikleri serbest zaman etkinlikleri onların yaşam deneyimlerinin ve mental iyi oluş

[1] Sorumlu yazar.
e-mail: alanogluseyda@gmail.com

düzeylerinin artması açısından önemli derecede rekreasyonel faydalar sağlamaktadır (Dettmer, 2010; Ayhan, Eskiler ve Soyer, 2017).

Mental iyi oluş, pozitif psikoloji kapsamında yer alan bir kavramdır. Mental iyi oluş kavramı, bireyin sahip olduğu yeteneklerin bilincinde olması, stresi yönetebilmesi, üretken olması ve yeteneklerini kullanarak topluma katkıda bulunması gibi konuları içermektedir (Avşaroğlu, 2017). Bu kavram, bireyin psikolojik açıdan sağlıklı bir biçimde yaşamını sürdürmesini ifade etmektedir (Önder ve Mukba, 2017).

Araştırmalar mental iyi oluş düzeyi yüksek bireylerin, psikolojik ve fiziksel sağlıklarının daha iyi ve yaşam kalitelerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Keyes, 2002; Keyes, Dhingra ve Simoes, 2010). Ayrıca, mental iyi oluş düzeyi yüksek bireylerin yaratıcılıklarının ve bağışıklık sistemlerinin daha yüksek olduğu, diğer insanlarla daha iyi ilişkiler kurdukları, iş yerinde daha verimli oldukları ve daha uzun yaşadıkları saptanmıştır (Lyubomirsky, King ve Diener, 2005).

Psikolojik iyi oluş(mental iyi oluş), hedonik ve eudaimonik iyi oluş olmak üzere iki şekilde ele alınmaktadır. Hedonik yaklaşım, öznel iyi oluş olarak da adlandırılmakta ve bireyin olumlu duyguları sık, olumsuz duyguları daha az yaşaması ve yaşamdan yüksek doyum alması olarak tanımlanmaktadır (Diener, 1984). Eudamonik yaklaşım ise, bireyin kendisini kabul etmesi, diğer insanlarla etkili iletişim kurması, özerk olması, yaşamda anlam ve amaç bulması, çevresel olanaklarını kullanarak kişisel gelişimini sağlaması esasına dayalıdır (Ryan ve Deci, 2001). Araştırmalar mental iyi oluş düzeyi yüksek bireylerin, psikolojik ve fiziksel sağlıklarının daha iyi ve yaşam kalitelerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Keyes, 2002; Keyes, Dhingra ve Simoes, 2010). Ayrıca, mental iyi oluş düzeyi yüksek bireylerin yaratıcılıklarının ve bağışıklık sistemlerinin daha yüksek olduğu, diğer insanlarla daha iyi ilişkiler kurdukları, iş yerinde daha verimli oldukları ve daha uzun yaşadıkları saptanmıştır (Lyubomirsky, King ve Diener, 2005).

Rekreasyonel amaçlı egzersizlere katılan bireylerin psikolojik olarak olumlu yönde etkilendiği ilgili literatürdeki bazı çalışmalar tarafından rapor edilmiştir (Lee ve diğ., 2014; Newman ve diğ., 2014; Surgy, Uysal ve Kruger, 2016). Bu doğrultuda çalışmanın amacı, rekreasyonel amaçlı yüzme ve fitness yapan bireylerin mental iyi oluş düzeylerinin karşılaştırılmasıdır.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma, nicel araştırma deseni esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir örneklem üzerinde taramanın yapıldığı genel tarama modeli uygulanmıştır (Karasar, 2012).

2.2. Araştırma Grubu

Araştırmaya, Spor İstanbul bünyesinde rekreasyonel amaçlı yüzme ve fitness egzersizlerini yapan 259 kişi gönüllü olarak katılım göstermiştir. Araştırma çerçevesinde rekreasyonel amaçlı yüzme ve fitness egzersizi yapan katılımcıların belirli bir kısmına ulaşmak amaçlanmış olup yüz yüze anket yöntemiyle toplam 300 anket uygulanmış ve eksik ve hatalı olanlar çıkarıldığında toplam 259 katılımcıya ulaşılmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm olan "Kişisel Bilgi Formu", katılımcıların; cinsiyet, yaş, gelir, katılım amacı ve meslek durumu gibi demografik ve katılıma yönelik bilgilerini tespit etmek için kullanılmıştır. İkinci bölümde ise, katılımcıların mental iyi oluş düzeylerini ölçmek amacıyla Tennant ve ark., (2007) tarafından geliştirilen Kendal (2015) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan 14 maddelik "Mental İyi Oluş Ölçeği " (Leisure Involvement Scale) kullanılmıştır. Ölçek 14 olumlu maddeden oluşmaktadır ve 5'li Likert tipinde bir cevaplama anahtarına sahiptir. Ölçekten en düşük 14 puan, en yüksek ise, 70 puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar yüksek mental (psikolojik) iyi oluşa işaret etmektedir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri kontrol edilmiştir.

Bu değerler +2 ve -2 arasında kontrol edilip değerlendirmeye alınmıştır (George & Mallery, 2003). Bu değerlendirme sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu doğrultuda tanımlayıcı istatistik yönteminin yanı sıra ikili karşılaştırmalar için Independent Sample t-test, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında One-way ANOVA kullanılmıştır.

3. Bulgular

Tablo1. Katılımcıların mental iyi oluş düzeylerine ilişkin puanların dağılımı

Değişken	Spor Dalı	N	Min.	Max.	Ort.	SS.	Çarpıklık	Basıklık
Mental İyi Oluş	Yüzme	122	38,00	70,00	60,65	122	-,665	-,417
	Fitness	137	36,00	70,00	60,55	137	-,847	,220

Analiz sonuçları incelendiğinde, yüzme (Ort.=60,65) ve fitness (Ort.=60,55) etkinliklerine katılan bireylerin mental iyi oluş düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların cinsiyetlerine göre mental iyi oluş düzeylerine ilişkin farklılık analizi

Değişkenler	Spor Dalı	Cinsiyet	N	Ort.	SS.	t	p
Mental İyi Oluş	Yüzme	Erkek	52	59,79	8,28	-,988	,325
		Kadın	70	61,29	8,28		
	Fitness	Erkek	73	59,86	8,65	-1,048	,296
		Kadın	64	61,34	7,77		

Analiz sonuçları incelendiğinde, yüzme ve fitness egzersizi yapan katılımcıların cinsiyetlerine göre mental iyi oluş düzeylerinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05).

Tablo 3. Katılımcıların yaşlarına göre mental iyi oluş düzeylerine ilişkin farklılık analizi

Değişken	Spor Dalı	Yaş	N	Ort.	SS.	F	p
Mental İyi oluş	Yüzme	25 Yaş ve altı	16	63,00	6,48	,898	,468
		26-29 Yaş	25	61,16	8,33		
		30-33 Yaş	16	61,06	9,00		
		34-37 Yaş	22	58,05	9,87		
		38 Yaş ve üzeri	43	60,65	7,69		
	Fitness	25 yaş ve altı	27	58,74	8,46	1,113	,353
		26-29 Yaş	31	60,84	8,20		
		30-33 Yaş	25	60,60	6,09		
		34-37 Yaş	24	63,33	8,08		
		38 Yaş ve üzeri	30	59,63	9,64		

Analiz sonuçları incelendiğinde, yüzme ve fitness egzersizi yapan katılımcıların yaşlarına göre mental iyi oluş düzeylerinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05).

Tablo 4. Katılımcıların egzersize katılım amaçlarına göre mental iyi oluş düzeylerine ilişkin farklılık analizi

Değişken	Spor Dalı	Katılım Amacı	N	Ort.	SS.	F	p
Mental İyi oluş	Yüzme	Sosyalleşme	35	62,17	8,96	,833	,437
		Fiziksel Sağlık	73	60,07	7,61		
		Ruhsal Sağlık	14	59,86	9,92		
	Fitness	Sosyalleşme	31	62,29	7,93	1,878	,157
		Fiziksel Sağlık	84	59,48	8,80		
		Ruhsal Sağlık	22	62,23	5,76		

Analiz sonuçları incelendiğinde, yüzme ve fitness egzersizi yapan katılımcıların egzersize katılım amaçlarına göre mental iyi oluş düzeylerinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05).

Tablo 5. Katılımcıların gelir düzeylerine göre mental iyi oluş düzeylerine ilişkin farklılık analizi

Değişken	Spor Dalı	Aylık Gelir	N	Ort.	SS.	F	p
Mental İyi oluş	Yüzme	3000 TL ve altı	41	58,73	8,30	1,679	,191
		3001-3500 TL	55	61,55	8,06		
		3501 TL ve üzeri	26	61,77	8,47		
	Fitness	3000 TL ve altı	47	58,60	8,83	2,049	,133
		3001-3500 TL	58	61,53	8,03		
		3501 TL ve üzeri	32	61,66	7,46		

Analiz sonuçları incelendiğinde, yüzme ve fitness egzersizi yapan katılımcıların gelir düzeylerine göre mental iyi oluş düzeylerinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05).

4. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada rekreasyonel amaçlı yüzme ve fitness egzersizlerine katılan bireylerin mental iyi oluş düzeylerinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yapılan analizler bu bölümde yorumlanmış ve tartışılmıştır.

Analiz sonuçlarına göre, rekreasyonel amaçlı hem yüzme hem de fitness egzersizlerine katılan bireylerin mental iyi oluş düzeylerinin iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Buna göre sportif rekreasyonel etkinliklerin bireylere ruhsal açıdan pozitif katkılar sağladığı düşünülmektedir. Bu sonucu destekler nitelikte sportif rekreasyonel etkinliklerin ruhsal sağlık üzerine pozitif etkilerinin olduğu çalışmalar yer almaktadır (Cramer, Nieman ve Lee, 1991; Szabo, 2003; Carruthers ve Hood, Haworth ve Lewis, 2005; Brooks ve Magnusson, 2004; Hood ve Carruthers, 2013). Sportif rekreasyonel etkinliklerin fizyolojik olarak kardiyovasküler sistemi düzene soktuğu ve böylelikle beynin kan akışı ile birlikte oksijen ihtiyacını daha fazla karşılayabildiği bilinmektedir (Greist ve Jefferson, 1992). Bu durumun beynin işlevini yerine getirebilmesine daha fazla olanak sağlayacağı tahmin edilmektedir. Fizyolojik olarak dolaşım sağlığı, kişinin mental iyi oluş seviyesini doğrudan etkileyen endorfin hormonunu daha rahat beyine ulaştırarak etkilemektedir (Bodin & Martinsen 2004).

Analiz sonuçları incelendiğinde, katılımcıların cinsiyetlerine göre mental iyi oluş düzeylerinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu durumun etkinliklere katılımın cinsiyet farkı gözetmeksizin her bireye pozitif katkılar sağladığından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. İlgili literatürde bu sonuçları destekler nitelikte çalışmalar yer almaktadır (Kirkcaldy, Furnham ve Siefen, 2011; Göcen, 2013; Gönener, Öztürk ve Yılmaz, 2017). Öte yandan, ilgili literatürde bu çalışmada bulunan sonuçlarla örtüşmeyen çalışmaların olduğu görülmektedir (Roothman, Kirsten ve Wissing, 2003; Erarslan, 2015; Tekkurşun Demir ve diğ., 2018). Bu durumun çalışmaların farklı kültürlere sahip örneklem grupları üzerine yapılmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Analiz sonuçları incelendiğinde, katılımcıların yaşlarına göre mental iyi oluş düzeylerinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Her yaştan bireyin spor ile kendini tanıması ve

keşfedilmemiş yeteneklerinin ortaya çıkması ile birlikte bireylerin sosyal açıdan gelişim göstermesi, psikolojik kazanımlar sağlamasına katkıda bulunabilir.

Analiz sonuçları incelendiğinde, katılımcıların etkinliklere katılım amaçlarına göre mental iyi oluş düzeylerinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Sosyalleşme amacıyla egzersiz yapan bireylerin mental iyi oluş düzeylerinin diğer amaç gruplarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun sosyalleşme amacını içeren rekreasyonel etkinliklerin bireylerin psikolojik açıdan yenilenmesinde katkıda bulunacağından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak rekreasyonel amaçlı yüzme ve fitness egzersizlerine katılan bireylerin; mental iyi oluş düzeylerinin, kişisel farklılık gözetmeksizin, tüm belirtilen değişkenlerde yüksek olduğu ve her iki egzersizi yapan bireylerin çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, bireylerin sportif rekreasyonel etkinliklere katılım faydalarına ilişkin eğitimlerin küçük yaşlardan itibaren verilmesi ve ilgili kamu kurum ve kuruluşları tarafından bireylerin etkinliklere katılımlarını sağlamak amacıyla ücretsiz faydalanabileceği tesislerin yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

Avşaroğlu, Z. (2017). *Bir Dönem Boyunca Verilen Pozitif Psikoloji Dersinin Öğrencinin Mental İyi Oluş ve Kişisel İyi Oluşlarına Etkisinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ayhan, C., Eskiler, E. & Soyer, F. (2018). Extreme Sporcuların Serbest Zaman Tatmin Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. International Academic Sport Research Congress, 134-141.Batumi, Georgia.

Bodin, T., & Martinsen, E. W. (2004). Mood and self- effiancy during acute exercise in clinical depression. A randomized, controlled study. J. Sport Exerc. Psychol. 26, 623–633.

Brooks, F., & Magnusson, J. (2007). Physical activity as leisure: The meaning of physical activity for the health and well-being of adolescent women. *Health care for women international*, *28*(1), 69-87.

Carruthers, C. P., & Hood, C. D. (2004). and Well—Being. *Therapeutic Recreation Journal*, *38*(2), 225-245.

Detmer, J. L. (2010). *Distributions in Utilizing Leisure Skills And Positive experıences As A Component Of Treatment Progress in Men Who Are Civilly Committed Sexual Offenders*. Published doctoral dissertation. Capella University

Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social indicators research*, *31*(2), 103-157.

Eraslan, M . (2015). Spor Bölümlerinde Öğrenim Gören Üniversite Öğrencilerinin Kişilik Özelliklerinin Ve Stresle Başa Çıkma Stillerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7 (12), 65-82.

George, D. & P. Mallery. (2001). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference 10.0 Update*. 3. Baskı. Boston: Allyn and Bacon.

Gönener, A., Öztürk, A. & Yılmaz, O. (2017). Kocaeli Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Mental (Psikolojik) İyi Olma Düzeylerinin Mutluluk Düzeylerine Etkisi. *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, *4*(1), 44-55.

Greist, J. H. & Jefferson, J. W. (1992). Depression and its Treatment. New York: Warner Books, 81-82.

Haworth, J., & Lewis, S. (2005). Work, leisure and well-being. *British Journal of Guidance & Counselling*, *33*(1), 67-79.

Hood, C. D., & Carruthers, C. P. (2013). Facilitating change through leisure: The leisure and well-being model of therapeutic recreation practice. In *Positive leisure science* (pp. 121-140). Springer, Dordrecht.

Howe, C. Z. & Carpenter, G. M. (1985). *Programming leisure experiences:* A cyclical approach. Prentice-Hall Inc.

Iwasaki, Y., & Mannell, R. C. (2000). Hierarchical dimensions of leisure stress coping. Leisure sciences, 22(3), 163-181.

Karaküçük, S. (2008). *"Rekreasyon (Boş Zamanları Değerlendirme)"*, Gazi Kitabevi:Ankara.

Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kemp, K. & Pearson, S. (1997). *Leisure and tourism*. Longman Press, 2. Great Britain.

Keyes, C.L.M., Shmotkin, D. & Ryff, C.D. (2002).Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. Journal of Personality and Social Psychology, 82, 1007-1022.

Keyes. C. L., Dhingra, S. S., & Simoes, E. J. (2010). Change in level of positive mental health as a predictor of future risk of mental illness. American Journal of Public Health, 100, 2366– 2371.

Kurar, İ. & Baltacı, F. (2014). People's leisure habits review: case of Alanya. *International Journal of Science Culture and Sport*, 2(6), 39-52.

Lee, D. J., Kruger, S.,Whang, M. J., Uysal, M., & Sirgy, M. J. (2014). Validating a customer well-being index related to natural wildlife tourism. Tourism Management, 45, 171–180.

Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? Psychological Bulletin, 131, 803-855.

Newman, D. B., Tay, L., & Diener, E. (2014). Leisure and subjective well-being: a model of psychological mechanisms as mediating factors. Journal of Happiness Studies, 15, 555–578.

Önder, F.C. & Mukba, G. "Üniversite Öğrencilerinde Umut Ve Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişkide Yaşam Amacının Aracı Rolü". *The Journal of Academic Social Science Studies,* 62, (2017): 103-116

Parker R. & Downie G.R. (1981). Recreational therapy: A model for consideration. *Therapeutic Recreation Journal,* 54(3) 22-27.

Roothman, B., Kirsten, D. K., & Wissing, M. P. (2003). Gender differences in aspects of psychological well-being. *South African journal of psychology*, *33*(4), 212-218.

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. In S. Fiske (Ed.).Annual Review of Psychology, Volume 52. Palo Alto, CA: Annual Reviews, Inc.

Sirgy, M. J., Uysal, M., & Kruger, S. (2017). Towards a benefits theory of leisure well-being. *Applied Research in Quality of Life*, *12*(1), 205-228.

Tekkurşun Demir, G., Namlı, S., Hazar, Z., Türkeli, A., & Cicioğlu, H. İ. (2018). Bireysel ve takım sporcularının karar verme stilleri ve mental iyi oluş düzeyleri. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, *13*(1), 176-191.

Tel, M., & Köksalan, B. (2008). Öğretim Üyelerinin Spor Etkinliklerinin Sosyolojik Olarak İncelenmesi (Doğu Anadolu Örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 18(1), 261-278.

Torkildsen G. (2005). Recreation and leisure management. 5th Ed. London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group.

İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin Adalet ve Saygı Değerlerinin İncelenmesi

Hüseyin Çalışkan[a], Sultan Güney[b1], Sümeyye Doğan[b]

[a]*Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, 54300, Sakarya, Türkiye*
[b]*Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 54300, Sakarya, Türkiye*

Özet

Bu araştırma ilkokul ve ortaokul dördüncü, beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin adalet ve saygı değerlerinin düzeylerini ve çeşitli değişkenlere (cinsiyet, sınıf düzeyi) göre durumunu belirlemek amacıyla yapılmıştır. Nicel bir araştırma olarak tasarlanan araştırmada, araştırma modeli olarak genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Pamukova ilçesi sınırları içinde ilkokul ve ortaokul dördüncü, beşinci ve altıncı sınıf düzeyinde eğitim ve öğretim gören 245 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak "Adalet Eğilim Ölçeği" ve "Saygı Eğilim Ölçeği" isimli iki ölçek kullanılmıştır. Öğrencilerden elde edilen veriler araştırmanın amacı bağlamında gerekli istatistikî işlemlere tabi tutulmuştur. Gerçekleştirilen çözümlemeler neticesinde; saygı ve adalet değeri düzeyleri arasında pozitif yönlü (+) orta düzeyde bir ilişki olduğu, öğrencilerin saygı değerinin adalet değerine göre daha yüksek olduğu, saygı değerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, erkek öğrencilerin adalet değerinin kadın öğrencilere göre daha yüksek olduğu, beşinci sınıf öğrencilerinin diğer sınıf öğrencilerine göre saygı değerine olan eğilimlerinin daha fazla olduğu, sınıf düzeylerine göre adalet değerine yönelimlerinin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonuçları elde edilmiştir.

Anahtar kelimeler:
değer; adalet; saygı; öğrenci

1. Giriş

Değer insanların ve toplumun davranışlarını, düşüncelerini ve duygularını değerlendirirken başvurduğu ölçüttür (Güngör, 1993). Özellikle ahlaki davranış konusunda bir kimsenin çeşitli insanlara ait nitelikleri, istek ve niyetleri değerlendirme durumudur. Toplumsal olarak değerin, toplum tarafından en iyi ve en doğru kabul edilen davranışlardır (Kaymakcan, 2008; akt: Aydın ve Akyol Gürler, 2012). Yine değer, bir milletin sahip olduğu kültürü ifade eder (Sinanoğlu, 2002; akt: Aydın ve Akyol Gürler, 2012). Toplumun ve devletin belirlemiş olduğu ilkeler ile iyi ve faydalı olana yönlendiren davranışları oluşturmayı değer eğitimi olarak isimlendirilebilir. Değer, insanı değerli kılan sahip olduğu üstün nitelikler ve sahip olduğu donanımlardır. Sahip olunan değerler bireyin gelecekte kişiliğini, bakış acısını, davranışlarını, hatta hayatını belirleyecek etkenler olduğu için, bireyin belli başlı değerlerinin farkına varması, gerekli değerleri kazanması, yeni değerler benimsemesi; bütün bu değerleri kişiliğinin temel taşları haline getirerek davranışa dönüştürmesi gerekir. Neredeyse hayat boyu devam eden bu değer kazanma/kazandırma süreçlerine "değerler eğitimi" denilmektedir (Yaman, 2012: 18).

Değer eğitimi, bireye ait bir karakter oluşturarak bireyi en üst noktaya taşımak, milli ve manevi duygularını geliştirerek toplum içerisinde bir yer edinmesini sağlamayı amaçlar. Değerler eğitimi yeni bir akademik çalışma ve uygulama alanı gibi algılansa da eğitim sistemi ve programlarında ilk çağlardan itibaren formal ya da informal olarak yer almıştır. Buna karşın, değer eğitimi konusunda okulun yanı sıra, aile ve toplumun önemli bir etkisi vardır. İnsanlar dış dünya ile ilk münasebetlerine ailelerinin vasıtası ile başlarlar.

[1] Sorumlu Yazar.
e-mail: Sultan-guney0@hotmail.com

Dış dünyayı bu tanıma süreci içerisinde, aile çocuklarına daima bir şeyler öğreterek topluluk ve aile ruhu içerisinde yaşama tarzına alıştırır. Daha sonra birey aile dışına çıkarak toplum ile karşılaşır. Toplum da bireye bu süreç içerisinde değerlerin aktarımında etkili olur. Bu süreçten sonra okula gelen çocuk için artık değerler eğitiminde farklı bir dönem başlamaktadır. Buraya kadar eğitim ailenin ve toplumun değer aktarımı dolaylı veya doğrudan olurken, bundan sonra artık planlı bir şekilde eğiticiler tarafından değerler eğitimi süreci ile yapılmaya başlanır. Devletler kendi toplumsal ve siyasal kültürleri ile milli birlik ve benliklerini gelecek nesillerine doğru bir şekilde aktararak devamlılığı sağlamak için okullarda toplumun ortak ürünü olan değerlerin planlı ve doğru bir şekilde aktarılmasını ister. Bu nedenle, günümüzde değerler eğitimi okul programları kapsamında ele alınarak kazandırılmaya çalışılmaktadır (Aydın ve Akyol Gürler, 2012).

Değer eğitimini vermesi gerekenlerden biri öğretmenlerdir. Tyree ve Vence'ye göre öğretmenler; model olmalı, sınıf içinde ortak bir sosyal doku oluşturmalı, her öğrenciye sorumluluk verip, onların ahlaki gelişimlerine katkıda bulunmalı, öğrencileri cesaretlendirip, cezalandırarak değerleri dayatmamalı, öğrencilere karar verme imkânı tanımalı, öğrencilere paylaşım fırsatı vermeli, tartışma ve paylaşma ortamları oluşturmalıdır (Dilmaç, 1997: 23).

Türk milli eğitiminin genel amaçları arasında bu hedefler açık biçimde yer alır. Milli Eğitimi'nin genel amaçlarına baktığımızda; "Bütün bireyleri: Türk Milletinin millî, ahlaki, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren yurttaşlar olarak yetiştirmek" ve "beden, zihin, ahlak ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı bir şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek" ifadeleri dikkat çekmektedir (MEB, 2018). Eğitim sisteminde yakın amaçlar içerisinde bireyin kendi hayatını devam ettirebilmesi için olumlu davranışlar kazanmasını hedeflerken uzak amacı olan düşünen, sorgulayan, hak ve sorumluluklarının farkında olan bireyler yetiştirme konusunu da tehlikeye sokmaktadır. Kültürel, milli ve ahlaki değerlerden yoksun olarak büyüyen bir gençliğin devletin yaşamını sürdürebilmesi ve kültürel mirasını gelecek nesillere aktarabilmesi güçleşmektedir. Bunun yaşanmaması veya etkinin en aza indirilmesi için bireylere kültürel ahlaki ve milli değerlerimizin sistemli bir şekilde aktarılması gerekmektedir.

Değerler eğitiminin gerekli olup olmadığı hala tartışılan konulardandır. Yaşanılan olumsuz olaylar değerler eğitiminin örtük ya da açık olarak kazandırılması gerektiği gerçeğini ortaya koymaktadır. Değerler eğitiminin örtük ya da açık olarak verilmesi davranışı iyi olan bireyleri daha üst noktalara taşıyarak bireyi mutlu ve sorumluluk sahibi olmasına vesile olacak hem de devletin mirasının korunmasında etkili olacaktır. Davranış olarak zayıf olan bireyin bulunduğu durumun daha üstüne çıkmasına katkı sağlayacaktır. Bireye kazandırılması gereken değerlerden birisi de adalettir**.**

Adalet kavramı birçok kişi tarafından çeşitli alan ve bağlamlarda yaygın olarak farklı anlamlarda kullanılması adaleti tanımlamayı zorlaştırmış, bu nedenle genel geçer bir adalet tanımlaması yapılamamıştır. Türk Dil Kurumuna göre "yasalarla sahip olunan hakların herkes tarafından kullanılmasının sağlanmasıdır. Hak ve hukuka uygunluk, hakkı gözetmek ve bu işi uygulayan, yerine getiren devlet kuruluşlarını ifade eder. Herkese kendine uygun düşeni, kendi hakkı olanı verme, doğruluk olarak tanımlanmaktadır." (TDK, 2019). Adaletin, değerler eğitimiyle ilişkisi iki açıdan ele alınabilir. Bireysel açıdan adalet değeri, tüm değerlerin temelidir. Bir kimse adil olduğunda ya da adaleti uyguladığında ister istemez başka değerler de uygulanmış olur. Mesela sabır, Allah'tan korkma, dikkatli davranma, cesaret, ehil olma gibi birçok değer adaletin uygulanmasıyla gelişir. Adil bir birey, insanlığa ait tüm değerleri sergiler. Bundan dolayı adaletin değerler eğitimiyle sıkı bir ilişkisi vardır. Başka açıdan ise adalet, toplumsal boyutludur. Adalet uygulanan toplumlarda değersizlik ve bozgunculuk görülmez. Adaletin olduğu yerde ya da toplumda hırsızlık, haksızlık, güvensizlik, huzursuzluk vb. olmaz. Adalet değeri, toplumsal açıdan da birçok değeri, zorunlu ya da zorunlu olmaksızın toplum bireylerine kazandırır. Örneğin, adaletin uygulandığı toplumda güven, güven olduğu yerde de huzur, sükûn, barış vardır. Böylelikle herkes huzur içinde yaşar ve toplum Farabi'nin ifadesiyle, Medine-i fazılaya (erdemli topluma) dönüşür (Modaqiq, 2017).

Bireye kazandırılması gereken değerlerden birisi de saygıdır. Bireyler her geçen gün ve zamanda farklı olaylarla karşılaşmaktadırlar. Karşılaşılan durumlarda gerekli çözümleri üretip davranışları sergilemek bireyin mutlu yaşamasına ve sağlıklı bir toplumun oluşmasına vesile olur. Bunu yapabilmesi saygı değerine sahip olması ile yakından ilgilidir. Bireye ailede, okulda, toplumda sosyal ortamlarda saygıyı değerini

öğrenebileceği fırsatlar yaratılmalıdır. Özellikle aile ve okul çocuğun hayatı boyunca uzun süreli birliktelikleri yaşadığı, eğitiminin önemli bir bölümünü edindiği iki önemli unsurdur.

Saygı "birinin önemsenmesinden, üstün görünmesinden kaynaklanan ve o kişiye değerini belirtecek biçimde davranılmasına sebep olan duygu, hatır, gözetme, hatır sayma, bazı şeyleri önemseme ve onları incitmekten çekinme, kıymet vermek itibar etmek, mukaddes bilinen şeyleri yüceltme duygusu" olarak tanımlanır (Maden, 2017). Türk Dil Kurumuna göre saygı, "değeri, üstünlüğü, yaşlılığı, yararlılığı, kutsallığı dolayısıyla bir kimseye, bir şeye karşı dikkatli, özenli, ölçülü davranmaya sebep olan sevgi duygusu, hürmet etmek" demektir. İkinci bir anlam olarak "başkalarını rahatsız etmekten çekinme duygusu" olarak açıklanmaktadır (TDK, 2019). Var olan her şey, her birey, her insan saygı görmeye layıktır ve saygıyı hak eder. Toplumda huzur ve kardeşliğin temelini sağlam tutabilmemiz saygı değerine ne derece sahip olduğumuzla yakından ilişkilidir. Kişiliğin gelişimi sürecinde eğitim, tartışılmaz oranda pay sahibidir. Bireyin kişisel anlayışı, karakteri, benlik algısı, dünya görüşü vb. kazanımları büyük ölçüde eğitim sürecinde şekillenmektedir. Olumlu eğitim sürecinin meyvelerinden biride hedef kitleye saygı değerinin kazandırılmasıdır. Bu sayede evrensel kültüre ait değerleri tanımış, benimsemiş ve bu değerlere saygı besleyen, gerçek hayata kılavuzluk edebilecek ahlaki değerlere sahip; özgüvenli, sistematik düşünen, müteşebbis, plânlı ve programlı çalışma kabiliyeti oluşmuş ve tenkidi nazara sahip, yaratıcı ve estetik duygularla bezenmiş şahsiyetler yetişmiş olacaktır. Saygı, nitelikleri, zayıflıklarıyla ve hatalarıyla, sahip olduğu hakkı ve ihtiyaç duyduklarıyla karşıdakini koşulsuz kabul etmektir. Kişinin karakter gelişim sürecinde hangi kaynaktan edilen saygı anlayışına sahip olduğu ya da olacağı bu değerin gerçek manada yaşanılabilmesi için önemlidir. İçsel süreçlerle gelişip ortaya çıkması gereken vicdani kaynaklı mı yoksa dışsal baskılar sonucunda oluşan otoriteden ve cezadan kaynaklımı olduğu önem arz etmektedir. Kişi gerçek manada saygı eğitimi aldığında bu soruya doğru cevabı da bulacaktır. (Maden, 2017). Söz konusu bu çalışmada değerler içerisinde saygı ve adalet değerine ilişkin kavramsal çerçeve çizilecek olup araştırma için düşünsel birikim oluşturulacaktır.

Türkçe literatürde, saygı değeriyle ilgili ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin algı, tutum ve eğitimsel uygulama durumlarını (Türk, 2009) incelemek amacıyla, çocuk yuvasıyla ilgili bazı değişkenler ve ana baba ile ana baba yerine geçenlerin tutumlarının çocuklar tarafından algılanmasının ailesi yanında ve yuvada kalan 9-10-11 yaşlarındaki çocukların öz-saygı gelişimi üzerindeki etkisini (Sonay Güçray, 1989) incelemek amacıyla, Kant'ın etik görüşünde görülen bu görünüşteki ikilemin, aslında bir ikilem olmadığını; ayrıca da ahlâk yasasına göre saygının, kişinin ahlaksal olarak eğitim görmesinin ön şartı olduğunun (Ürek, 1997) görülmesi için, adalet ve saygı karakter eğitim programının öğrencilerin ahlaki yetkinlik düzeylerine etkisini (Demir, 2008) araştırmak için, MEB'in ilkokullarına bağlı anasınıflarına okumakta olan beş yaş grubu çocuklarla öyküleştirme yöntemiyle eğitim alan ve almayan çocukların farklılıklara saygı kazanımları arasında farklılık olup olmadığını (Eren, 2015) belirlemek için, ortaokul öğrencilerinin "adalet", "dürüstlük", "saygı", "sorumluluk" ve "barış" değerlerine dair düşünceleri ve bu algıların sınıf ve cinsiyet yönünden farklılık gösterip göstermediğini (Çakmak, 2016) belirlemek maksadıyla, ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programında kazandırılması hedeflenen değerlerden saygı değerinin programdaki yerini belirlemek için çalışmalar yapılmıştır. Ayrıca Çakmak (2013) ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde adalet değerinin öğretimine ilişkin olarak bir çalışma gerçekleştirmiştir.

Uluslararası literatürde ise saygı değeri ile alakalı sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bunların kuramsal olanlar arasında Darwall'ın (1977) çalışması birçok araştırmacı tarafından ana kaynak olarak görülmüştür. Darwall, iki tür saygı bulunduğunu savunmaktadır. Bunlardan ilki tanıyıcı saygı ikincisi ise değerlendirici saygıdır. Tanıyıcı saygı, kişileri herhangi bir niteliğinden veya başkalarında farklılığından ötürü değil salt kişi olmalarının farkına varmakla duyulan saygıdır. Bu saygı bütün insanların eşit olması düsturuna dayanır. Değerlendirici saygı ise, kişinin olumlu bir niteliğinin değerlendirilmesi sonucu duyulan saygıdır. Bu saygı, kişiyi başkalarıyla karşılaştırmayı, belirli özelliğini olumlu görmeyi içermektedir. Ayrıca Langton'ın (2007) nitel ve nicel yönteme dayalı araştırmasında saygı değerinin boyutları belirlenmeye çalışılmıştır.

Adalet gibi bütün zamanlarda tartışılmış bir değerin üzerine birçok alanda araştırılma yapılması kaçınılmazdır. Aristo'dan beri tartışılan bu kavramla en çok ilgilenen alan felsefedir. İslam felsefesi alanında da araştırma konusu yapılmıştır. Ensarioğlu (2008) "İslam Felsefesi'nde Adalet Kavramı" adıyla yapmış olduğu çalışmada adaleti ahlaki, siyasi ve ilahi olarak üç kısma ayırmış, Grek felsefesinden Platon ve

Aristotales ile İslam Felsefesinden de İbn-i Sina ve Farabi'nin adalet anlayışlarını mukayeseli bir şekilde incelemiştir. Adaleti öznesi ve nesnesine göre ve gözettiği gayelere göre açıklanmıştır. Burada adalet ile ilgili önemli bir kaynağı da vurgulamalıyız. Hadduri'nin (2018) "İslam'da Adalet Kavramı" adlı eserinde İslam'da adalet misyonunun gelişimini, bu dinin ortaya çıkışından günümüze kadar geniş bir çerçeve kapsamında ele almıştır.

Yeni program çerçevesinden 2005 yılından itibaren Türk eğitim müfredatı içerisinde değerler öğretimi resmi olarak uygulanmaya başlanmıştır. Türkçe literatürde saygı ve saygı eğitimi ile ilgili eğitimcilere yardımcı olabilecek çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu çalışmada, öğrencilerin saygı ve adalet değerinin ne düzeyde olduğu tespit edilerek mevcut durum tespit edilemeye çalışılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın amacı ilkokul ve ortaokul dördüncü, beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin adalet ve saygı değerlerinin ne düzeyde olduğunu, bu iki değer arasındaki ilişkiyi ve bu değerlerin cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi farklı değişkenlere göre durumlarını tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1) İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin saygı ve adalet değeri ne düzeydedir?
2) İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin saygı ve adalet değeri arasında bir ilişki var mıdır?
3) İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin cinsiyetlerine göre saygı ve adalet değerleri puanları anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4) İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre adalet ve saygı değeri puanları anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Betimsel araştırmalar, olayı olduğu gibi araştırmaya ve var olan durumu belirlemeye çalışan araştırmalardır. Bu tür araştırmalarda, ele alınan olaylar ve durumlar ayrıntılı bir şekilde araştırılmakta, daha önceki olaylar ve durumlarla ilişkisi incelenerek "Ne" oldukları betimlenmeye çalışılmaktadır. Tarama (survey) betimsel araştırmalarda kullanılan yaygın yöntemlerin başında gelmektedir. Bu nedenle betimsel araştırmalar genellikle tarama (survey) araştırmaları olarak da bilinmektedir (Erkuş, 2005).

Tarama (survey) araştırmaları ise sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan, geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin bir olgu ve olayla ilgili olarak görüşlerinin, tutumlarının alındığı, olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır. Araştırmacı burada var olan durumu ayrıntısıyla betimlemeye ve durum hakkında ayrıntılı bilgi vermeye çalışır (Karakaya, 2007). Bu araştırma da betimsel bir çalışma olup genel tarama (survey) çalışmasıdır. Bu araştırmada öğrencilerdeki saygı ve adalet değerinin ne düzeyde olduğunu tespit etmek için öğrencilerden ölçekler aracılığıyla bilgiler toplanmıştır.

2.2. Araştırma Grubu

Araştırmanın hedef evreni Sakarya ili Pamukova ilçesinde yer alan ilkokul ve ortaokul dördüncü, beşinci ve altıncı sınıf öğrencileridir. Araştırmanın örneklemi, Pamukova ilçesindeki ilkokul ve ortaokul seviyesindeki üç farklı okuldur. Araştırma grubuna giren öğrencilerin kolay ulaşılabilir olması sebebiyle gelişigüzel örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma için uygulanan ölçeğe 245 öğrenci görüşüne başvurulmuştur. Seçilen öğrenciler 122'si kadın 123'ü erkek öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin yaşları 10-11-12 olarak değişiklik göstermektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Sarmusak (2011) tarafından geliştirilen "Adalet Eğilim Ölçeği" ve "Saygı Eğilim Ölçeği" isimli iki adet ölçek kullanılmıştır. Adalet Eğilim Ölçeğinde l madde olumsuz 3 madde olumlu toplam 9 madde ve tek boyutlu, Saygı Eğilim Ölçeği ise 5 madde olumsuz 9 madde olumlu toplam 14 madde ve tek boyutlu bir yapıya sahiptirler. Adalet Değeri Eğilimi Ölçeğinden alınacak en düşük puan 14, en yüksek puan ise 56'dır. Saygı Değeri Eğilimi Ölçeğinden alınacak en düşük puan 9, en yüksek puan ise 36'dır. Her iki ölçekte de puanların yüksek olması değerler eğilimlerinin yüksek olduğu, düşük olması ise değer eğilimlerinin düşük olduğunu göstermektedir. Dörtlü dereceli olan her iki ölçek "her zaman=1", "çoğu zaman=2", "çok nadir=3", "hiçbir zaman=4" şeklinde derecelendirilmiştir. Adalet Değer Eğilimi Ölçeğinin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .73, Saygı Değer Eğilim Ölçeğinin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı

.77'tir. Bu araştırma bağlamında hesaplanan Cronbach alpha iç tutarlılık katsayı değerleri ise her iki ölçek için .96 olarak hesaplanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Elde edilen veriler SPSS 21 paket programı ile araştırmanın amacı ve soruları bağlamında çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, korelasyon ilişkisiz örneklemler t-testi ve tek yönlü varyans analizleri yapılmıştır. Ayrıca tüm bu analizlerin yapılmasından önce normallik ve varyansların homojenliği testleri yapılmıştır. Veri setinin normalliği ve varyanslarının homojenliği varsayımlarını karşıladığı tespit edilmiş ve parametrik testler kullanılarak araştırmanın sorularının çözümüne ilişkin analizler yapılmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde araştırmanın sorularına ilişkin yapılan istatistiksel çözümlemeler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin saygı ve adalet değerlerinin betimsel istatistikleri

Ölçek	N	En Düşük	En Yüksek	X	S.S
Saygı	245	33.00	56.00	49.42	4.46
Adalet	245	19.00	36.00	31.69	3.30

Tablo 1 incelendiğinde ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin saygı değerlerinin ortalama puanları (49.42) adalet değerinin ortalama puanlarından (31.69) daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin saygı değerine daha çok sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilerin hem saygı hem de adalet değeri açısından oldukça yüksek düzeyde oldukları söylenebilir. İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin saygı ve adalet değerindeki standart sapması 4.45; adalet değeri standart sapması 3.30'dir. Buna göre öğrencileri adaletli olmaları açısından birbirine daha çok benzedikleri söylenebilir.

Tablo 2. Öğrencilerin saygı ve adalet değerleri arasındaki korelasyon

Değerler		Saygı	Adalet
Saygı	r	1	.369**
	p		.000
	N	245	245
Adalet	r	.369**	1
	p	.000	
	N	245	245

**p< .001

Tablo 2 incelendiğinde ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin saygı ve adalet değeri düzeyleri arasında pozitif yönlü (+) orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir (r=.37; p<.01). Buna göre öğrencilerin saygı değerinin artması durumunda adalet değerlerinin de arttığı söylenebilir.

Tablo 3. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre saygı ve adalet değerlerine ilişkin t-testi sonuçları

Değerler	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Saygı	Erkek	123	49.94	4.69	243	.18	.86
	Kadın	122	49.37	4.21			
Adalet	Erkek	123	31.76	3.46	243	.39	.70
	Kadın	122	31.60	3.15			

Tablo 3'te görüldüğü gibi ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin cinsiyetlerine göre saygı değeri puan ortalamaları (t_{243}=.18; p> .05) ve adalet değeri puan ortalamaları (t_{243}=.39; p>.05) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. İlkokul ve ortaokul kız öğrencilerin saygı değeri puan ortalaması $\bar{x}$=49.37 iken erkeklerin puan ortalaması $\bar{x}$=49.94 olduğu; kız öğrencilerin adalet değerinin düzeyi ortalaması $\bar{x}$=31.60 iken erkek öğrencilerin ortalaması $\bar{x}$= 31.76 olduğu görülmektedir. Erkek öğrencilerin hem saygı hem de adalet değeri düzeyleri kızlardan yüksek olsa da bu durum istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

Tablo 4. Öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre saygı ve adalet değerlerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Değerler	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{x}$	SS		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Sabır	4.Sınıf	74	48.28	4.78	Gruplar arası	218.79	2	109.39	5.74	.004	4. sınıf - 5. sınıf
	5. Sınıf	80	50.66	4.04	Gruplar içi	4614.91	242	19.07			
	6. Sınıf	91	49.26	4.29	Total	4833.70	244				
Adalet	4.Sınıf	74	31.17	3.48	Gruplar arası	29.08	2	14.54	1.34	.265	-
	5. Sınıf	80	31.97	3.17	Gruplar içi	2632.08	242	10.88			
	6. Sınıf	91	31.86	3.26	Total	2661.17	244				

Tablo 4' te görüldüğü gibi sınıf düzeylerine göre öğrencilerin saygı değeri puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F_{(242-2)}$=5.74; p<.01). Bu farkın kaynağını belirlemek için yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre beşinci sınıf ile dördüncü sınıf arasında beşinci sınıf lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Buna göre beşinci sınıf öğrencileri diğer sınıf düzeylerine göre saygı değerine olan eğilimlerinin daha fazla olduğu söylenebilir. Yine aynı tabloda sınıf düzeylerine göre öğrencilerin adalet değeri puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($F_{(242-2)}$=1.34; p>.05). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin adalet değeri puan ortalamaları sınıf düzeyleri açısından birbirlerine oldukça yakın olduğu söylenebilir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma dördüncü, beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin adalet ve saygı değeri düzeylerini betimlemek, aralarında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını, cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını kestirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular yardımıyla ulaşılan sonuçlar tartışılarak elde dilen sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

İlkokul ve ortaokul dördüncü, beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin, saygı değerine adalet değeri düzeyine göre daha çok sahip oldukları, öğrencilerin adalet değeri bakımından birbirine benzedikleri, saygı değerinin artması durumunda adalet değerlerinin de arttığı, erkek öğrencilerin saygı değeri düzeyinin kadın öğrencilere göre yüksek olmasının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, erkek öğrencilerin adalet değerinin kız öğrencilere göre yüksek olması istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Beşinci sınıf düzeyinin diğer sınıf düzeylerine göre saygı değerine olan eğilimlerinin daha fazla olduğu, sınıf düzeylerine göre adalet değerine yönelimlerin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Saygı değerinin her sınıf düzeyinde farklı olması öğrencilerin algılama düzeyleri, çevresel koşullar, okul kültür yapısı gibi sebepler ile açıklanabilir. Adalet değeri sınıf düzeylerine göre anlamlılık ifade etmeyip çocuğun yetiştirilme sürecinde karşılaştığı anne baba tutumu, ailenin adalet anlayışı, çocuğun okul ve çevresinde tanık olduğu adalet anlayışı ve tutumu gibi faktörler çocuğun adalet duygu gelişimini etkilediği söylenebilir.

Sarmusak (2011)'ın değerler üzerine yapmış olduğu araştırmada, saygılı olma eğilimini açıklayan önemli bir değişkenin cinsiyet olduğu sonucuna varmıştır. Cinsiyetin, öğrencilerin saygılı olma eğilimlerini doğrudan yordayan bir değişken olduğunu araştırma sonuçlarını ortaya koymuştur. Yaptığı araştırmaya göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha saygılı olma eğilimleri olduğu sonucu elde edilmiştir. İlk-ortaokul okullarında öğrenim gören kız öğrencilerin erkeklere göre saygılı olma eğilimlerinin daha yüksek olduğu şeklindedir. Ataerkil aile yapısı üzerine temellendirilmiş Türk toplumunda kadın ve erkekten beklenen davranışlar aynı olsa da kadın ve erkeğe gösterilen tolerans düzeyi farklılık göstermektedir. Bu durumun kadından beklenen saygı düzeyinin daha fazla olmasından kaynaklanıyor olabileceğini ifade etmektedir. Adalet değeri ile ilgili yapılan araştırmada da adaletli olma eğilimi ile saygı değerinin birbirini etkilediği görülmüştür. Sarmusak'a (2011) göre bir diğer değişken olan empatik eğilim ile adalet değeri arasında bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin empatik eğilimlerinin artması sonucu adil olma eğilimlerinin de

arttığı belirlenmiştir. Yapılan bu araştırmaya göre değerlerin ve bu değerleri kazanma yolunda elde edilen becerilerin birbirini etkilediği sonucuna varılabilir.

Çakmak (2016), öğrencilerin bazı değerlere olan algılarını öğrenmek için yaptığı araştırma sonucunda genel olarak sınıfların adalet değeriyle ilgili algılarının birbirlerine yakınlık gösterdiğini; adalet değerine ilişkin algılamada ise cinsiyet faktörünün etkisi olmadığını belirtmektedir. Saygı değeri ile ilgili yapılan araştırma sonucunda saygı değeri hakkındaki algıların sınıf düzeyinde birbirlerine yakınlık gösterdiğini, saygı değeri hakkındaki değerlendirmelerde ise cinsiyete göre büyük bir farklılık göstermediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tüm bu elde edilen sonuçlar ışığında araştırma bağlamında şu öneriler sıralanabilir. Araştırma nicel bir yöntemle ve tarama modeli doğrultusunda ilkokul ve ortaokul öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen bir çalışmadır. Fakat araştırma sadece dördüncü, beşinci ve altıncı sınıflar ile sınırlıdır. Araştırmanın farklı sınıf düzeylerinde veya yaş gruplarında yenilenmesi araştırmanın genellenebilirliğine ve öğrencilerin değer yargılarının daha iyi anlaşılmasına olumlu katkılar sağlayabilir. Ayrıca daha kapsamlı, ayrıntılı ve derinlemesine sonuçlar açısından nitel çalışmalar ile desteklenebilir. Araştırmada elde edilen sonuçların nedenleri üzerine ya da durumu daha gerçekçi bir şekilde ortaya koyabilecek boylamsal çalışmalar yapılabilir. Araştırmada öğrencilerin adalet ve saygı değerleri açıklanmaya çalışılmıştır. Ekonomik, kültürel, evrensel vb. değerler de çeşitli değişkenler ile birlikte bir model çerçevesinde incelenebilir. Ayrıca öğrencilerin adalet ve saygı değerlerini etkileyebilecek farklı değişkenlerle (aile ortamı, yaş faktörü, vb.) ilgili de çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

Aydın, M. & Gürler, Ş. (2012). *Okulda değerler eğitimi: Yöntemler, etkinlikler, kaynaklar.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Çakmak, A. (2013). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde adalet değerinin öğretimi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Çakmak, M. M. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin adalet, dürüstlük, saygı, sorumluluk ve barış değerleri hakkındaki algıları (Diyarbakır ili örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.

Darwall, S. L. (1977). Two Kinds of Respect. *Ethics, 88*(1), 36-49.

Demir, B. (2008). *Adalet ve saygı içerikli karakter eğitimi programının 7. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Dilmaç, B. (1997). *İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ensarioğlu, S. (2008). İslam felsefesinde adalet kavramı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Eren, S. (2015). *Öyküleştirme yöntemine dayalı eğitimin beş yaş çocuklarında farklılıklara saygı kazanımına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Güngör, E (1993). *Değerler psikolojisi*, Amsterdam: Hollanda Türk Akademisyenler Birliği.

Hadduri, M. (2018). *İslam'da adalet kavramı.* (Çev. Selahattin Ayaz) Bursa: Ekin Yayınları.

Karakaya, İ. (2007). *Yükseköğretime öğrenci seçme sınavının yordama geçerliği.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Langdon, S. W. (2007). Conceptualization of Respect: Qualitative and Quantitative Evidence of Four (Five) Themes. *The Journal of Psychology,* 141(5), 469-484.

Maden, K. (2017). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programında saygı değerinin yeri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

MEB (2018). *Milli Eğitim Temel Kanunu.* oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/08144011_KANUN.pdf

Modaqiq, S. H. (2017). *Değerler eğitimi bağlamında İslam'da adalet kavramı.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Sarmusak, D. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin empatik eğilimleri ve algıladıkları öğretmen tutumlarının öğrencilerin ahlakî değer yargılarına etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sonay Gürçay, S. (1989). *Çocuk yuvasında ve ailesi yanında kalan 9,10,11 yaş çocuklarının öz-saygı gelişimini etkileyen bazı faktörler*.

TDK (2019). *Türk Dil Kurumu Sözlüğü*. http://www.tdk.gov.tr

Türk, İ. (2009). *Değerler eğitiminde saygı.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Tokat Gazi Osman Paşa Üniversitesi, Tokat.

Ürek, O. (1997). *Kant'ta saygı kavramı*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bililimler Enstitüsü, Ankara.

Yaman, E. (2012). *Değerler eğitimi eğitimde yeni ufuklar*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Beşinci ve Yedinci Sınıf Ortaokul Öğrencilerinde Empatik Eğiliminin ve Dürüstlük Değerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi ve Aralarındaki İlişki

Nurcan Özcan[a,1], Hatice Duyar[b]

[a] *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Değerler Eğitimi Programı, 54300, Sakarya, Türkiye*
[b] *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 54300, Sakarya, Türkiye*

Öz

Bu araştırma ortaokul beşinci ve yedinci sınıf öğrencilerinin empatik eğilim ve dürüstlük değeri düzeylerini betimlemek ve çeşitli değişkenlere (cinsiyet, sınıf düzeyi) göre durumunu belirlemek amacıyla yapılmıştır. Nicel bir araştırma olarak tasarlanan araştırmada, araştırma modeli olarak genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ortaokul beşinci ve yedinci sınıf düzeylerinde öğrenim görmekte olan 228 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Dökmen (1988) tarafından geliştirilmiş 'empatik eğilim ölçeği' ve Sarmusak (2011) tarafından geliştirilmiş 'dürüst olma eğilimi ölçeği' kullanılmıştır. Öğrencilerden elde edilen veriler araştırmanın amacı bağlamında gerekli istatistiki işlemlere tabi tutulmuştur. Gerçekleştirilen çözümlemeler neticesinde, ortaokul öğrencilerinin dürüstlük değerine empati eğilim becerisine göre daha çok sahip oldukları, dürüstlük değeri açısından birbirlerine daha çok benzedikleri, öğrencilerin empati eğilimleri arttıkça dürüstlük değerlerinin arttığı, empati eğilim ve dürüstlük değeri düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık oluşturduğu (kadın öğrencilerin daha yüksek), empati eğilim düzeyi sınıf seviyelerine göre anlamlı farklılık oluşturmazken dürüstlük değerinin anlamlı farklılık gösterdiği (5.sınıf öğrencileri daha dürüsttür) sonucu elde edilmiştir.

Anahtar kelimeler:
değer, empati, dürüstlük, öğrenci

1. Giriş

İnsanın var olduğu günden beri iyiyi sorgulaması, iyi olanı bireylere yerleştirme çabası görülmektedir. Toplumlarda sağlıklı iletişimin sağlanabilmesi için de "iyi insan" problemi güncelliğini yitirmemiş, aksine daha da önemli bir hal almıştır. Sosyal olarak kabul edilen insanın "sosyalleşmesi" ; içinde bulundukları toplumların duygu, düşünce, inanç, norm ve yaşayış biçimlerini benimsemesi yoluyla oluşmaktadır (Göksu, [1]2007: 12). Toplumsallaşma süreci içinde olan insan, ortak toplumsal davranış kalıplarını, belirli ilkeleri ve kuralları öğrenmekte, bireysel amaçlarıyla toplumsal amaçlar arasında bağlantı kurmakta ve ortak değerleri benimsemektedir (Köknel, 1996: 79).

Sosyal varlık olan insan için toplumsal değerler insan yaşamının önemli bir yanını oluşturur. Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlükte değer sözcüğü "Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet" olarak tanımlanmıştır (TDK, 2009). Dökmen'e (2005: 60) göre ise bir değer, belirli bir insan davranışının veya yaşam amacının, bir diğerinden daha üstün olduğu yönündeki tutarlı ve derin inançtır.

Her bireyin, her ailenin, her toplumun benimsediği değerler vardır. Değer kavramı bazen yaşam biçimleri arasındaki tercihler, bazen insanın dünyadaki yeri ile ilgili temel sayıltılar, bazen herhangi bir ihtiyacın, tutumun ya da arzunun hedefi, bazen ise kültürel değer ve sosyal değer gibi oldukça farklı ve değişik şekillerde algılanmaktadır. Değer kavramı bazen de belli bir kültürel yaşantıyı paylaşan insanların

[1] Sorumlu yazar:
e-mail: nrcn.math@hotmail.com

belirli ihtiyaç, istek, tutum ve davranışlarının uygun olup olmadığının belirlenmesinde kullanılabilecek ortak ölçütler gibi düşünülmektedir. Bazı hallerde de değer kavramı bir ahlaki kavram olarak algılanmakta bir grubun tüm bireylerinin kabul ettiği genel ahlaki inançlar olarak açıklanmaktadır (Özgüven, 1994:350).

Birçok ülke müfredatlarında kazandırmayı planladıkları değerleri belirlemişlerdir. Türkiye'nin ilköğretim öğrencilerine kazandırmayı hedeflediği değerler; Adil olma, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, eşitlik, hoşgörü, özgürlük, saygı, sevgi, misafirperverlik, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik, sağlıklı olmaya önem verme, yardımseverlik, aile işbirliğine önem verme şeklindedir (Kıroğlu, 2006; akt. Doğanay, 2006: 263).

Değer kazanımı bir süreçtir, bu süreç içerisinde kişi ne kadar olgunlaşırsa toplum tarafından o kadar kabul görür. Toplum tarafından uygun bulunan bireylerin genel özellikleri ahlaki değerlere sahip olan bireylerdir. Ahlaki değerlere sahip olan bireylerden, toplumun hoş görmediği davranışlar beklenmez. Bütün ahlaki hükümler birer değer hükmündedir (Güngör, 2000: 31). Değerler açısından olgunlaşamamış insanlar ise hem çevresine, hem kendisine hem de başka canlılara karşı olumsuz davranışlarda bulunabilir. Bu eylemleri sergileyen insanların tutum ve davranışlarını olumlu yönde değiştirebilmeleri için empati becerisine sahip olmaları gerekir.

Empati, kişinin kendisini başka bir bilincin yerine koyarak söz konusu bilincin duygularını, isteklerini ve düşüncelerini, denemeksizin anlayabilmesi becerisidir (Türk Dil Kurumu, 2009).

İlk defa 1873 yılında Robert Vischer tarafından bulunsa da Alman psikolog Theodor Lipps ile anılan empati; bir insanın kendisini karşısındaki nesneye (ki bu sanat eseri de olabilir) yansıtması ve kendisini onun içinde hissetmesi ve bu yolla nesneyi içine alarak onu anlaması süreci olarak tanımlanmıştır (Montag ve arkadaşları; 2008). Bugün kullanmakta olduğumuz "empati' teriminin iki atası vardır. Bunlar Almancadaki einfühlung ve Eski Yunancadaki empatheia' terimleridir. Yunanca "En-" (iç, içine, içinde) ve "-patheia" (duygu, acı, hissetme, algılama anlamındadır) ve yunanca paskhein fiilinin kelimelerinin birleşmesiyle oluşmuştur (http://tr.wiktionary.org).

Empati kavramına yönelik, kavramın ortaya çıkışından beri ortak bir tanım yapılamamıştır. Empati kavramının 1900'lü yıllarda ortaya çıkmasından itibaren farklı zamanlarda farklı şekilde tanımlandığı ve farklı boyutlar kazandığı görülmüştür. 1950'li yılların sonlarına doğru empatinin bilişsel özellikte bir kavram olduğu ve bilişsel içerikli bir anlam içerdiği vurgulanmıştır. Bu yıllarda empati, bir insanın karşısındakini tanıması ve kendini onun yerine koyarak onun özellikleri hakkında bilgi sahibi olması anlamında kullanılmıştır. 1960'lı yıllara gelindiğinde ise empatiye duyuşsal boyut kazandırılmıştır. Bu yıllarda empati "karşıdaki kişinin algılanan duygusal yaşantısına katılarak verilen duygusal tepki olarak" tanımlanmıştır. 1970'li yıllara gelindiğinde empati daha sınırlandırılmış anlamda kullanılmaya başlanmıştır. Empati, "Birinin belirli bir duygusunu anlama ve bu duyguya uygun karşılık verme" şeklinde tanımlanmıştır.

Yeni algılanışa göre, empati kuran insan kendinden çok karşıdaki insana odaklanmaktadır. Empatinin hem bilişsel hem de duyuşsal öğeleri kapsadığı şeklindeki yaygın inanç 1980'li yıllarda kabul görmüştür (Dökmen, 1988:135). 1990'lı yıllarda empati "bir olaya, objeye içine girerek bakmak" anlamında kullanılmıştır (Dökmen, 1988:136).

Empatinin tanımı bugüne kadar hep değişerek son halini almıştır. Bugün için empati kavramını; bir insanın, kendisini karşısındaki insanın yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamasıdır. Basit gibi görünen bu tanımın arkasında pek çok kuramsal öğe bulunmaktadır ve belki de bu yüzden söz konusu tanıma ulaşılması oldukça zaman almıştır.

Wiseman (1996:1163) empatiyi , "dünyayı başka bir insanın gözünden görme ya da başka bir kişinin referans çerçevesine girme" olarak tanımlamaktadır.

Değer eğitimi sürecinde empatik düşünme mutlaka olması gereken, kişinin hazır bulunuşluk düzeyini etkileyen önemli bir öğedir. Empatik düşünme, bir karar vermeden önce yansıtıcı düşünülmesi ve hoşgörülü davranılmasına yardımcı olur. Böylelikle geliştirilen farklı bakış açıları da akıl yürütme sürecine, yani değerlerin davranışa dönüşmesine katkıda bulunur (Doğanay, 2006:265). Empatik düşünmenin oluşabilmesi için kişinin empatik beceriye sahip olması gerekmektedir. Davis (1990:707-711), empatinin öğretilebilen bir

şey olmadığı görüşündedir ancak bireylere empatik eğilim kazandırabilmenin öğretmenlerin elinde olduğunu söylemektedir.

Öğrencilerin empatik hazır bulunuşluk düzeyini ve davranışını geliştirmede okulun rolü önemlidir. Öğretmenler öğrencilerin kendi kendilerinin farkında olmalarını arttırarak, dinleme becerileri kazandırarak, insanoğlunun çeşitli topluluklardan oluştuğunun farkına vardırarak, bu farklılıklara saygı ve hoşgörü gösterme ile ilgili yaşantılar sunarak onlarda empati davranışının gelişimini sağlayabilirler. Öğrencilere insancıl görüşme becerileri öğretildiğinde, önyargıları ve korkuları gösterildiğinde empati kurmaları kolaylaşmakta; kendilerinde olan iyileştirici becerilerine karşı güven geliştirmekte, kaygıdan uzak ve başkaları için iyileştirici bir varlık göstermektedirler. Örnek davranışlara öğrencilerle birlikte tepkiler verilerek onların empati kurmaları kolaylaştırılabilir (Davis, 1968 çev. Sezer ve Damar, 2005: 86).

Sağlıklı bir toplum için değerler eğitimi içinde yer alan önemli değerlerden birisi de dürüstlüktür. Dürüstlük, sözlükte "doğruluk" olarak, diğer sözlüklerde ise "özü sözü bir olma", "olanı olduğu gibi yansıtma", "gerçeği saklamama", "bildiğinden, inandığından ve olduğundan başka türlü görünmeye veya göstermeye çalışmama" olarak tanımlanır (TDK, 2009). Eski Türkçede ki karşılığı samimiyettir. Doğru ve dürüst olma durumu ise, doğru olana yakışır davranış, dürüstlük, adalet, düşüncenin gerçekle uyuşması, yargı ve önermelerin gerçeğe uygun olmasıdır.

Doğruluk ve Dürüstlük tüm toplumlarda, çağlarda yerini almış ve önemini hiç yitirmemiş bir değerdir. Dürüstlüğün öneminin ve değerinin her geçen gün arttığı da söylenebilir. An¬cak, dürüstlüğün öneminin artıp artmadığına ilişkin yargılar, özünde nesnel ve tüm bireyler tarafından kabul edilebilecek ölçütlerden daha çok, birtakım varsa¬yımları içermektedir. Bu varsayımlar i. bir şey ne kadar kıt ise, o şeyin o kadar değeri ve önemi artar ve ii. insanlar herhangi bir şeyle ne kadar ilgilenirlerse, o şeyin değeri o derece artar olarak sıralanabilir. Dürüstlüğün değerinin artmasıy¬la insan davranışlarının dürüst olma düzeyi arasında negatif ilişki (korelasyon) söz konusudur yani biri artarken diğeri azalmaktadır (Işık, 2010).

İnsanların kendileri için arkadaş, sevgili ya da lider seçimlerini belirlemeye yönelik ölçütler arasında dürüstlük ilk beş ölçüt arasında yer almaktadır. Diğer insanları seçmede dürüstlük önde gelen ölçütlerden olma¬sına rağmen, insanların dürüst olmayan davranışları sergilemekten uzak duramaması sorun olarak kabul edilebilir. Bu durum Kamat ve Kanekar tarafından pragmatizm-idealizm çatışması olarak da adlandırılmaktadır. İnsanlar kendileri bir davranışı sergilemeleri durumunda pragmatik davranmak¬ta ancak diğer bireylerin benzer davranışının idealist olmasını beklemektedir. Dolayısıyla, çelişki gibi görünen bu durum dürüst olmayan insan davranışlarını anlama ve açıklama açısından anlamlıdır. Schlenker, bu du¬rumu şu şekilde açıklamaktadır: İnsanlar, beklenti ve ilkeler arasındaki çatışmayla baş etmede ortaya çıkan geri¬limden kurtulmak için büyük bir cesaret ve kahramanlık gerektiren eylem¬lerde bulunurlar (idealist, ilkeli), bu eylemler çoğu zaman büyük bedelleri be¬raberinde getirebilir. Veya fırsatçılık olanaklarını değerlendirmeye yönelik eylemlerde bulunurlar ki (pragmatist, oportünist), bu tür eylemler de insan karakte¬rinin utanç verici bir düşüşüne seyirci kalmayı beraberinde getirebilir. Söz konusu çatışma olumlu sonuçlanırsa kişi karşısındaki bireylerden beklediği dürüstlüğü kendisi de sergileyebilir (Işık, 2010).

Dürüstlük ölçülemez, incelenemez yani soyut bir kavram değildir. Dürüstlü¬ğün pek çok somut göstergeleri vardır. Uygun ölçme araçlarıyla insan davra¬nışlarının dürüstlük düzeyi ölçülebilir. Gelişmiş Batı ülkeleri başta olmak üzere insanların dürüstlük düzeylerini ölçmeye yönelik pek çok testler geliştirilmiş, bunlar çok kez eleş¬tirilmiş olmalarına rağmen halen kullanılmaktadırlar. Günümüzde, bu testlerin belli türlerinin kullanılması etik açıdan sakıncalı görülerek yasaklanmış ya da çok dar alanlar¬da (ülke güvenliği ile ilgili alanlarda) kullanılmasına izin verilmiştir (Işık, 2010).

Eğitim ailede başlar sözü değerlerin öğretimini aile başta olmak üzere okul dışındaki kurumlara bırakmıştır. Ancak değer öğretiminde okula da büyük sorumluluklar düşmektedir. Johnson ve Immerwahr'ın (1995) ailelerle yaptıkları bir araştırmada, ailelerin % 71'inin okulun değerleri öğretmesinin akademik konuları öğretmesinden daha önemli gördüklerini belirtmişlerdir (akt. Doğanay, 2006). Uzunca bir süre okul yaşantısında değerlerin öğretilmesinin formal eğitimde ihmal edilmesi ve eğitim programlarında değerlerin nasıl kazandırılacağının belirtilmemiş olması, okulda değer eğitiminin gerçekleşmediği anlamına gelmemektedir. Öğretmenlerin sınıf içi ve sınıf dışındaki tutumları dolaylı olarak öğrencilerin değerleri almasına, oluşturmasına yardımcı olmaktadır.

Son yıllarda, değer öğretimine yönelik çalışmalar yoğunlaşmaktadır. Bu bağlamda literatür incelendiğinde, okul yaşantısı içerisindeki değer öğretiminin, empati becerisi gibi değişkenlerle açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu doğrultuda değer öğretimine yönelik yapılacak araştırmada, bu değişkenin incelenmesi ve değer öğretimi ile ilişkisinin verilmesi gerekmektedir.

Bu çalışma, ortaokul beşinci ve yedinci sınıf öğrencilerinin empati eğilimlerinin ve dürüstlük değerlerinin; ne düzeyde olduğunu, aralarında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını, farklı değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1.Ortaokul öğrencilerinin empati eğilimleri ve dürüstlük değerleri ne düzeydedir?
2.Ortaokul öğrencilerinin empati eğilimleri ve dürüstlük değerleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Ortaokul öğrencilerinin empati eğilim düzeyleri:
   a. Cinsiyetlerine göre,
   b. Sınıf düzeylerine göre, anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
4. Ortaokul öğrencilerinin dürüstlük değeri düzeyleri:
   a. Cinsiyetlerine göre,
   b. Sınıf düzeylerine göre, anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Betimsel araştırmalar, olayı olduğu gibi araştırmaya ve var olan durumu belirlemeye çalışan araştırmalardır. Bu tür araştırmalarda, ele alınan olaylar ve durumlar ayrıntılı bir şekilde araştırılmakta, daha önceki olaylar ve durumlarla ilişkisi incelenerek "Ne" oldukları betimlenmeye çalışılmaktadır. Tarama (survey) betimsel araştırmalarda kullanılan yaygın yöntemlerin başında gelmektedir. Bu nedenle betimsel araştırmalar genellikle tarama (survey) araştırmaları olarak da bilinmektedir (Erkuş, 2005).

Tarama (survey) araştırmaları ise sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan, geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin bir olgu ve olayla ilgili olarak görüşlerinin, tutumlarının alındığı, olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır. Araştırmacı burada var olan durumu ayrıntısıyla betimlemeye ve durum hakkında ayrıntılı bilgi vermeye çalışır (Karakaya, 2007). Bu araştırmada betimsel bir çalışma olup genel tarama (survey) çalışmasıdır. Öğrencilerdeki empati eğiliminin ve dürüstlük değerinin ne düzeyde olduğunu tespit etmek için öğrencilerden empati eğilim ölçeği ve dürüst olma eğilimi ölçeği aracılığıyla bilgiler yazılı olarak toplanmıştır.

2.2. Araştırma Grubu

Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin sahip oldukları empatik eğilimleri ve dürüstlük değerleri ne düzeyde olduğu farklı değişkenlere göre açıklanacağı, aralarında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı araştırılacağı için araştırmanın çalışma grubunu, Kocaeli ili İzmit ilçesinde okuyan ortaokul beşinci sınıf (106 öğrenci) , yedinci sınıf (112 öğrenci) olmak üzere 102'si kız 126'sı erkek toplamda 228 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada örneklem seçimi amaçsal örnekleme yönteminden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle yapılmıştır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak iki farklı ölçek kullanılmıştır. Bu araçlardan biri Dökmen (1988) tarafından geliştirilen, öğrencilerin empatik eğilimlerini ölçmek üzere kullanılan "Empatik Eğilim Ölçeği" dir. Ölçek, likert tipi bir ölçek olup, 20 sorudan oluşmakta ve her soruya 1'den 5'e kadar puan verilmektedir. Empatik Eğilim Ölçeğinin maddelerinin yaklaşık yarısı, bireylerin maddeleri okumadan yanıtlama eğilimlerini önlemek amacıyla negatif yazılmıştır. Puanları toplarken 3, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 15. sorular tersinden toplanmaktadır. Ölçekten alınacak minimum puan 20, maksimum puan ise 100'dür. Toplam puan deneklerin empatik eğilim puanlarını ifade eder. Puanın yüksek olması, empatik eğilimin yüksek olduğunu; düşük olması empatik eğilimin düşük olduğunu gösterir. Ölçeğin araştırma grubu için Cronbach Alpha ile hesaplanan güvenirlik katsayısı 0.72 olarak bulunmuştur.

Diğer ölçme aracı ise Sarmusak (2011) tarafından geliştirilen "Dürüstlük Eğilim Ölçeği", dir. İki faktör ve 9 maddeden oluşan ölçeğin maddelerinin puanlanması dörtlü likert tipinde "her zaman" (4), "çoğu zaman" (3), "çok nadir" (2), ve "hiçbir zaman" (1) şeklindedir. Olumsuz ifadelerde ise puanlama tam tersi yönünde

seyretmiştir. Puanları toplarken 1., 2., 3., 4., 5., 6., ve 9. sorular tersinden toplanmaktadır. Ölçekten alınacak minimum puan 9, maksimum puan ise 36'dır. Toplam puan deneklerin dürüstlük eğilim puanlarını ifade eder. Puanın yüksek olması, dürüstlük eğilimlerinin yüksek olduğunu; düşük olması dürüstlük eğiliminin düşük olduğunu gösterir. Dürüstlük Eğilim Ölçeği' nin güvenirlik düzeyi . 89'dur. Bu araştırma bağlamında kullanılan verilerden hesaplanan güvenirlik katsayısı ise. 73'dir.

2.4. Verilerin analizi

Elde edilen veriler SPSS 21 paket programı ile araştırmanın amacı ve soruları bağlamında çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, korelasyon ve t testi analizleri yapılmıştır. Ayrıca tüm bu analizlerin yapılmasından önce normallik ve varyansların homojenliği testleri yapılmıştır. Veri setinin normallik ve varyansların homojenliği varsayımlarını karşıladığı tespit edilmiş ve elde edilen sonuca göre analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde araştırma amacı bağlamında yapılan istatistiksel işlemler sonucunda elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 1. Ortaokul öğrencilerinin empatik eğilim ve dürüstlük değeri düzeylerinin betimsel İstatistikleri

Ölçek	N	Minimum	Maximum	$\bar{x}$	SS
Empati	223	45,00	96,00	71,52	10,50
Dürüstlük	223	23,00	34,00	30,67	2,50

Tablo 1 de ortaokul öğrencilerinin empati eğilimleri ve dürüstlük değerleri ortalamalarına bakıldığında; empati ortalama puanları (71,52) ,dürüstlük ortalama puanlarının da (30,67) olduğu görülmektedir. Minimum ve maximum puan değerleri göz önünde bulundurulduğunda ise ortaokul öğrencilerinin dürüstlük değerine, empati becerisine göre daha çok sahip oldukları söylenebilir. Ortaokul öğrencilerinin empati puanlarının standart sapması 10,50 dürüstlük puanlarının standart sapması ise 2,50 'dir. Buna göre ortaokul öğrencileri dürüstlük değeri açısından birbirlerine daha çok benzemektedirler.

Tablo 2. Ortaokul öğrencilerinin empati eğilimleri ve dürüstlük değerleri arasındaki korelasyon

Ölçek		Empati Toplam	Dürüstlük Toplam
Empati	r	1	
	p		
	N	223	
Dürüstlük	r	,164*	1
	p	,014	
	N	223	223

**p< .05

Tablo 2 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin empati eğilimleri ve dürüstlük değer düzeyleri arasında pozitif yönlü (+) düşük bir ilişki olduğu görülmektedir (r= .16; p< .05). Buna göre öğrencilerin empati eğilimleri arttıkça dürüstlük değerleri arttığı söylenebilir.

Tablo 3. Empati eğilim düzeyinin cinsiyete göre t testi sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Kız	101	74,36	10,64	221	3,78	,00
Erkek	122	69,16	9,82			

Tablo 3 'te görüldüğü gibi ortaokul öğrencilerinin empati eğilim düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (t221=3,78; p< .05). Ortaokul kadın öğrencilerin empati düzeyi ortalaması $\bar{x}$=74,36 iken erkeklerin ortalaması $\bar{x}$= 69,16 olduğu görülmektedir. Kadın öğrencilerin empati eğilim düzey ortalamalarının erkeklere göre yüksek olması istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturur. Buna göre kadın öğrencilerin empati eğilim düzeyleri erkek öğrencilerin empati eğilim düzeylerinden yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4. Empati eğilim düzeyinin sınıf seviyelerine göre t testi sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	x̄	SS	sd	t	p
5.Sınıf	110	71,26	10,61	221	-,35	,72
7.Sınıf	113	71,76	10,44			

Tablo 4 'te görüldüğü gibi ortaokul öğrencilerinin empati eğilim düzeyleri sınıf seviyelerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (t221= -.35; p> .05). Ortaokul 5.sınıf öğrencilerinin empati düzeyi ortalaması x̄=71,26 iken, 7.sınıf öğrencilerinin ortalaması x̄= 71,76 olduğu görülmektedir. 7.sınıf öğrencilerinin empati düzey ortalamalarının 5.sınıf öğrencilerine göre yüksek olması istatistiksel olarak bir farklılık oluşturmamaktadır. Buna göre 5.sınıf ve 7.sınıf öğrencilerinin empati eğilim düzeyleri açısından birbirlerine benzedikleri söylenebilir.

Tablo 5. Dürüstlük düzeyinin cinsiyete göre t testi sonuçları

Cinsiyet	N	x̄	SS	sd	t	p
Kız	101	31,08	2,05	221	2,25	,03
Erkek	122	30,33	2,78			

Tablo 5 'te görüldüğü gibi ortaokul öğrencilerinin dürüstlük düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (t221=2,05; p< .05).Ortaokul kadın öğrencilerin dürüstlük düzeyi ortalaması x̄=31,08 iken erkeklerin ortalaması x̄= 30,33 olduğu görülmektedir. Kadın öğrencilerin dürüstlük düzey ortalamalarının erkeklere göre yüksek olması istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturur. Buna göre kadın öğrencilerin dürüstlük düzeyleri erkek öğrencilerin dürüstlük düzeylerinden yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 6. Dürüstlük düzeyinin sınıf seviyelerine göre t testi sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	x̄	SS	sd	t	p
5.Sınıf	110	31,03	2,50	221	2,13	,03
7.Sınıf	113	30,32	2,46			

Tablo 6 da görüldüğü gibi ortaokul öğrencilerinin dürüstlük düzeyleri sınıf seviyelerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (t221= 2.13; p< .05). Ortaokul 5.sınıf öğrencilerinin dürüstlük düzeyi ortalaması x̄=31,03 iken, 7.sınıf öğrencilerinin ortalaması x̄=30,32 olduğu görülmektedir. 5.sınıf öğrencilerinin dürüstlük düzey ortalamalarının 7.sınıf öğrencilerine göre yüksek olması istatistiksel olarak bir farklılık oluşturmaktadır. Buna göre 5.sınıf öğrencilerin dürüstlük düzeyleri 7.sınıf öğrencilerinin dürüstlük düzeylerinden yüksek olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak empati eğilim ve dürüstlük değeri düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık oluşturuyor (kadın öğrencilerin daha yüksek). Empati eğilim düzeyi sınıf seviyelerine göre anlamlı farklılık oluşturmazken dürüstlük değeri anlamlı farklılık gösterir (5.sınıf öğrencileri daha dürüsttür).

3. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma beşinci ve yedinci sınıf öğrencilerinin empati ve dürüst olma eğilim düzeylerini; betimlemek, aralarında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı, cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını kestirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular yardımıyla ulaşılan sonuçlar tartışılarak elde dilen sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

Ortaokul beşinci ve yedinci sınıf öğrencilerinin; dürüstlük değerine empati eğilim becerisine göre daha çok sahip oldukları, dürüstlük değeri açısından birbirlerine daha çok benzedikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin empati eğilim ve dürüst olma eğilim düzeyleri arasında pozitif yönlü düşük bir ilişki olduğu, buna göre öğrencilerin empati eğilimleri arttıkça dürüst olma eğilimlerinin arttığı tespit edilmiştir. Kadın öğrencilerin empati eğilim düzeyleri erkek öğrencilerin empati eğilim düzeylerinden yüksek olduğu, 5.sınıf

ve 7.sınıf öğrencilerinin empati eğilim düzeyleri açısından birbirlerine benzedikleri tespit edilmiştir. Empati ve değerler üzerinde yapılan çalışmalar incelendiğinde (Halstead ve Taylor, 2000; Özdemir, 2004; Balcı, 2008; Erken, 2009; Çiftçi, 2008; Gruen, 2009; Superintendent, 2009) empati becerisi ile değer öğreniminde pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir.

Kadın öğrencilerin dürüst olma eğilim düzeyleri erkek öğrencilerin dürüst olma eğilim düzeylerinden yüksek olduğu, 5.sınıf öğrencilerin dürüst olma eğilim düzeyleri 7.sınıf öğrencilerin dürüst olma eğilim düzeylerinden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sarmusak'ın (2011) yaptığı araştırmada da; öğrencilerin değer yargılarının algıladıkları empatik eğilimleri ile açıklanabildiği, ilköğretim 4. ve 5. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin değer algıları ve empatik eğilimleri cinsiyet değişkenine göre bazı değer algılarında kızlar lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu buna göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla dürüst olma eğilimleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dürüst olma eğilimini, öğrencilerin empatik eğilimlerinin doğrudan yordayan bir değişken olduğu, öğrencilerin empatik eğilimleri ne kadar fazlaysa, dürüst olma eğilimlerinin de o kadar arttığı tespit edilmiştir.

Davranış bilimciler ve sosyal psikologlar değerlerin bir yandan bireysel tutum ve davranışları, bilişsel süreçleri etkilediğini, diğer yandan toplumun kültürel kalıplarıyla etkileşimde bulunduğunu ve onları yansıttığını kabul etmektedirler. Değerler bireylerle ve toplumsal sistemle ilişkili bir unsur olarak görülmekte ve tüm davranışlarda dolaylı ya da dolaysız etkilerinin olduğu belirtilmektedir (Özgüven, 1994).

Tüm bu elde edilen sonuçlar ışığında araştırma bağlamında şu öneriler sıralanabilir. Araştırma nicel bir yöntemle ve tarama modeli doğrultusunda ortaokul öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen bir çalışmadır. Fakat araştırma sadece 5. ve 7. sınıflar ile sınırlıdır. Araştırmanın farklı sınıf düzeylerinde veya yaş gruplarında yenilenmesi araştırmanın genellenebilirliğine ve öğrencilerin değer yargılarının daha iyi anlaşılmasına olumlu katkılar sağlayabilir. Ayrıca daha kapsamlı, ayrıntılı ve derinlemesine sonuçlar açısından nitel çalışmalar ile desteklenebilir. Araştırmada öğrencilerin empati eğilim ve dürüst olma eğilim düzeyleri arasında pozitif yönlü düşük bir ilişki olduğu, öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılaştığı, sınıf seviyelerine göre ise empati eğilimi benzerlik gösterirken dürüst olma eğiliminin ise anlamlı farklılaştığı belirlenmiştir. Bu durumun nedenleri üzerine ya da durumu daha gerçekçi bir şekilde ortaya koyabilecek boylamsal çalışmalar yapılabilir. Araştırmada öğrencilerin empati ve dürüst olma eğilimleri açıklanmaya çalışılmıştır. Ekonomik, kültürel, evrensel vb. değerler de çeşitli değişkenler ile birlikte bir model çerçevesinde incelenebilir. Ayrıca beşinci ve yedinci sınıf öğrencilerinin empati ve dürüst olma eğilim düzeylerini etkileyebilecek farklı değişkenler (aile ortamı, yaş faktörü, vb.) ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

Balcı, N. (2008, Ekim) İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değer Eğitiminin Etkililiği. IV. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi'nde sunuldu, İstanbul.

Çiftçi, M. (2008). Disiplin cezası alan ve almayan lise öğrencilerinin ahlakî yargı yetenekleri bilişsel çarpıtmaları ve empatik becerilerinin karşılaştırılması, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Erzurum.

Davis, C. M. (2005). What Is Empaty, and Can Empaty Be Taught? (çev. Sezer, O. ve Damar, S) İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 6, Sayı: 9, Dönem: Bahar, Yıl: 2005 sy:77-88

Doğanay, A. (2006). Değerler eğitimi, Öztürk, C. (Editör) Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Dökmen, Ü. (1988). Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. Ankara Üniversitesi eğitim bilimleri fakültesi dergisi, XX (12), 183-207

Dökmen, Ü. (2005). İletişim Çatışmaları ve Empati. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
Education. Publisher: McGraw-Hill Publication Date: 2006-01-01

Erken, M. (2009). Empati becerisinin ahlakî davranışlar üzerindeki etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Sakarya.

Erkuş, A. (2005). Bilimsel Araştırma Sarmalı, Ankara, Seçkin Yayıncılık San. Tic. Şti.

Göksu, T. (2007). Sosyal psikoloji. Ankara: Seçkin Yayıncılık

Güngör, E. (1998). Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Gruen, L. (2009). Attending to nature: empathetic engagement with the more than human world. Ethics and the Environment. Greenwich: Fall 2009. Vol. 14, Iss. 2; p. 23

Halstead, J. M. ve M. J. Taylor (2000). "Learning and Teaching about Values: A Reviev of Recent Research." Cambridge Journal of Education, 30 (2), 169-103. http://tr.wiktionary.org/wiki/empati, Erişim: 8 Aralık 2018'de alınmıştır.

Işık, H.(Aralık 2010). Değerler eğitimi dergisi, cilt: 8, no:20,sayfa: 81-97

Karakaya, İ. (2007).Yükseköğretime Öğrenci Seçme Sınavının Yordama Geçerliği, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Köknel, Ö. (1996). Hoşgörünün ruhsal-toplumsal temelleri. Bekir, O. (Editör) Hoşgörü ve Eğitim. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Özdemir, M. (2004) Din ve ahlak öğretiminde empati, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anadalı, Sakarya.

Özgüven, İ. E. (1994). Psikolojik testler. Ankara: Yeni Doğuş Matbaası.

Sarmusak, D.(2011).İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilimleri Ve Algıladıkları Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Ahlaki Değer Yargılarına Etkisi, (Yüksek Lisans Tezi),Ankara

Superintendent, A. J. (2009) Character Counts In P. Beach Schools. South Florida Sun - Sentinel. Fort Lauderdale, Fla. pg. 6

TDK. (2009).Türk Dil Kurumu Sözlüğü. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Wiseman, T. (1996). A concept analysis of empathy. Journal of Advanced Nursing, 23, 1162-1167.

ERPA
International Congresses on Education 2019
Sakarya / Turkey 19-22 June / 2019

Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Kaygılarının İncelenmesi

Rukiye Atak[a,1]

[a]*Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 54300, Sakarya, Türkiye*

Öz

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine karşı kaygı düzeylerini (İçerik ve Öğretimsel Etkinlik Boyutu, Derse Katılım Boyutu) belirlemek ayrıca öğrencilerin çeşitli değişkenlere (cinsiyet, sınıf düzeyi, aile gelir durumu, anne-baba eğitim durumu, okuyan kardeş sayısı) göre kaygı durumlarını incelemek amacıyla yapılmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Sakarya'nın Adapazarı İlçesinde bulunan bir ortaokulda beşinci, altıncı ve yedinci sınıf düzeylerinde öğrenim görmekte olan 308 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Yıldırım (2018) tarafından geliştirilmiş olan "Sosyal Bilgiler Kaygı Ölçeği" kullanılmıştır. Öğrencilerden elde edilen veriler araştırmanın amacı bağlamında gerekli istatistiki işlemlere tabi tutulmuştur. Araştırma neticesinde, ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi kaygı düzeyleri tespit edilmiş ve çeşitli değişkenler açısından analiz edilmiştir. Bununla birlikte kaygı, 'içerik ve öğretimsel etkinlik' ile 'derse katılım' boyutunda; cinsiyete, sınıf düzeyine, aile gelir durumuna, okuyan kardeş sayısına göre farklılık göstermediği ancak anne ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler:
sosyal bilgiler dersi; ortaokul öğrencileri; kaygı ölçeği

1. Giriş

Tarih boyunca, milletlerin ve devletlerin geleceğinin tayininde eğitim-öğretim faaliyetlerine büyük görevler yüklenmiştir. Eğitim-öğretim faaliyetleri bu görevleri çeşitli dersler aracılığıyla yerine getirmiştir. Amaçları arasında etkin, üretken, hak ve sorumluluklarını bilen, karşılaştığı sorunlara çözüm üretebilen aktif insan tipleri ve iyi vatandaşlar yetiştirmek ideali bulunan sosyal bilgiler bu derslerden biridir (Akpınar ve Kaymakcı, 2012). Sosyal bilgiler dersinin ortaya çıkmasından beri bitmeyen bir tartışma, onun ne olduğu veya ne olması gerektiği olmuştur. Bu durum tabi ki sosyal bilgilerin farklı tanımlarını doğurmuştur. Bunlardan bazıları anılmaya değerdir. Bu dersin öncülerinden sayılan Edgar Bruce Wesley (1891-1980), daha 20. yüzyılın hemen başında, sosyal bilgileri "pedagojik amaçlarla sosyal bilimleri basitleştirerek kaynaştıran bir ders" olarak tanımlamıştır (İnan, 2014:1).

Sosyal Bilgiler dersi, kişinin sosyalleşmesine ve içinde yaşadığı topluma ayak uydurmasına faydası olması için tarih, coğrafya, antropoloji, felsefe, psikoloji, ekonomi hukuk ve siyaset bilimi ve vatandaşlık bilgisi alanı konularını aktaran; öğrenme alanlarının üniteler şeklinde birleştirilmesini kapsayan; bireylerin toplumsal ve fiziki çevresi ile etkileşiminin önceki zaman, bugün ve gelecek zaman anlamında incelendiği; toplu öğretim düşüncesinden hareket ile meydana getirilmiş ilköğretim düzeyinde okutulan derstir (MEB, 2005). Sosyal bilgiler kavramının herkes tarafından kabul edilir bir tanımını yapmak oldukça zordur. Nedeni ise sosyal bilgilerin sosyal bilimlerin içinde yer alan farklı tanımlara sahip birçok disiplinden oluşmasıdır (Coşkun-Keskin, Otluoğlu ve Öztürk, 2012).

[1]Sorumlu yazar:
e-mail: rukiyeatak.1@gmail.com

Sosyal Bilgiler Eğitiminin tarihi sadece bir yüzyıllık geçmişe sahiptir. 1916'da ABD'de bu ders okullarda okutulmaya başlayınca, artan göç, zorlu ekonomik şartlar, ırkçılık gibi sorunlar karşısında bu dersin yeni yetişen çocukların imdadına yetişeğine inanılmıştır. Bu ders sayesinde vatandaşların temel düzeyde demokratik değerlere sahip olmakla, toplum sorunları karşısında onların neler yapabileceklerini göstereceği düşünülmüştür (İnan, 2014). ABD'de sosyal bilgiler eğitimi alanında en etkin kurumlardan biri olan the National Council for the Social Studies [NCSS]'e göre; "sosyal bilgiler terimi; sosyal bilim alanlarını, insan şeref ve haysiyetini korumak amacıyla oluşturulan demokratik bir toplumda bireyin rolünü inceleyen, sosyal olayları ve insan ilişkilerini irdeleyen faaliyet alanlarını kapsamaktadır." (Evans ve Brueckner, 1990; Akt. Coşkun-Keskin, Otluoğlu ve Öztürk, 2012: 1). Hayatın kendisini konu alan bu dersin öğretimi, insanların topluluk halinde yaşamaya başlamasından günümüze kadar gelmiştir. Küresel bir yapıya geçiş yapan dünyamızda gelecek nesillerin yetiştirilmesinde Sosyal Bilgiler dersi önemli bir rol oynayacaktır (Yıldırım, 2018).

ABD'de doğmuş ve gelişmiş bir alan olan sosyal bilgiler bu ülkenin eğitim sisteminden etkilenerek başka ülkelerde de kabul görmüştür. Bu ülkelerden biri de Türkiye'dir. Sosyal bilgiler dersi Türkiye'de ilk kez 1960'lı yıllarda benimsenmiştir. Bu tarihten önce gerek Osmanlı gerekse Cumhuriyet dönemlerinde, bu dersin kapsamına giren disiplinler, ilköğretim düzeyinde ayrı dersler olarak verilmiştir. Cumhuriyet dönemi 1924, 1926, 1930, 1936, 1948 programlarında da ayrıca Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi derslerine yer verilmiştir (Öztürk ve Otluoğlu, 2002). Bahsedilen bu dersler sosyal bilgilerin doğasına uygun olarak ilk kez 1962 yılında yayınlanan ilkokul programı taslağında disiplinler arası yaklaşımla "Toplum ve Ülke İncelemeleri" adıyla birleştirilmiştir.1968 yılında ilkokul programında "Sosyal Bilgiler" adını almış (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1968) ve 1998 yılına gelinceye kadar bu program uygulanmıştır. 1998 yılında 4-7. sınıfları da kapsayacak şekilde yeni bir "İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı" yürürlüğü konmuştur (MEB, 1998). Halen ilköğretimde uygulanan Sosyal bilgiler programları ise MEB'in 2004 yılında geliştirip pilot uygulamadan sonra 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren ülke genelinde uyguladığı Sosyal Bilgiler Öğretim Programları'dır (MEB, 2005). Son üç program olan 1968, 1998 ve 2005 programı çeşitli özellikleri nedeniyle önceki programlardan farklılık göstermektedirler. 1968 programı önemlidir; çünkü dünyadaki sosyal bilgiler öğretimi anlayışına olabildiğince uygun ve sosyal bilgiler adı altında bir dersin okutulmasına ilk defa bu programla başlanmıştır. 1998 programı önemlidir; çünkü 1998 programında, sosyal bilgilerin bir ders olarak ilköğretimin 4–5–6 ve 7. sınıflarında bütüncül bakış açısıyla okutulması karara bağlanmıştır. Bununla birlikte 2005 programı da gerek yapılandırmacı anlayışı yansıtması, gerekse sosyal bilgileri disiplinlerarası bir anlayışla yeniden ele alması gibi nedenlerinden dolayı önem arz etmektedir (Akpınar ve Kaymakcı, 2012).

Sosyal Bilgiler dersinin genel amaçları incelendiğinde, öğrencileri genel olarak özellikle Türkiye Cumhuriyetine bağlı, Atatürk ilke ve inkılâplarına bağlı, bu ilkeler doğrultusunda hareket eden bilinçli yurttaşlar yetiştirmek hedeflenmektedir. Sosyal Bilgiler öğrenciyi her bakımdan geliştirmeyi amaç edinmektedir. Bu amaçların bazılarına değinecek olursak; örneğin öğrencinin bilimsel araştırma yapmasından, ilerde hangi mesleği seçmek istediğine; Tarih konularından coğrafya konularına, kadar pek çok konuda öğrencileri yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Ambarlı, 2010: 26). Bu dersin ilköğretimde olma nedeni etkili vatandaş yetiştirmektir. Dersin temel amacı da demokratik süreci geliştirecek etkili vatandaşlar yetiştirmektir (Sağlam, 2012).

Geçmişten günümüze kaygı kavramı üzerine birçok araştırmalar yapılmıştır. Yapılan araştırmalara bakıldığında kaygının farklı farklı tanımlandığı görülmüştür. Kaygı, çocuğun hayatında yaşadığı evrensel bir duygu ve deneyim olarak tanımlanabilir. Kötü bir şey olacakmış gibi algılanan ve çocuğun kendini güvensiz hissettiği durumlar karşısında gösterdiği tepkidir. Kaygı geleceğe yönelik endişe, kararsızlık, karmaşa, korku, kötümserlik ve umutsuzluk gibi duyguları ifade etmektedir. Ve ortaya çıkan bu duygular sonucunda çocuğun güvensiz, başkalarına bağımlı bir kişiliğe sahip olmasına yol açabilmektedir (Aral ve Başar, 1998). Türk Dil Kurumunun tanımına göre kaygı, genellikle kötü bir şey olacakmış düşüncesiyle başlayan ve sebepsiz gerginlik duygusu olarak tanımlanmaktadır (www.tdk.gov.tr).

Güçlü bir dürtünün gerçekleşmeyecekmiş gibi göründüğü durumlarda ortaya çıkan tedirgin edici bu duygu kaygı olarak ifade edilebilmektedir. Yüksek düzeyde bir kaygı, öğrenmeyi olumsuz etkilediği gibi çok düşük seviyedeki kaygı da öğrenmeyi güçleştirmektedir. Orta düzeydeki kaygı ise, öğrenmeyi olumlu yönde etkilemektedir (Selçuk, 2004: 128). Günümüzde öğrencilerin kaygıları azalmak yerine giderek artmaktadır.

Kişinin geleceği hakkında bir belirsizliğin olması ve seçenekler arasında karar verememesi kaygı düzeyinin artmasına yol açacaktır. Ülkemizde öğrenciler çeşitli sınavlardan sonra meslek sahibi olmaktadırlar. Meslek sahibi olmakla gelecek kaygısı bitmemekte aksine öğrencilerin yaşadığı bu kaygı duygusu devam etmektedir (Bezgin, 2019: 28).

Kaygının ölçülmesi konusu literatüre yaklaşık 50 yıl önce girdiği söylenebilir. 1951 yılında öğrenme psikoloğu Taylor'un gözkapağının hareketlerini koşullandırma yolu ile incelerken yaptığı bir deney sırasında bireyin kaygısını ölçmek zorunluluğu ortaya çıkınca Taylor, "Taylor Açık Kaygı Ölçeği" geliştirmiştir. Cattel ve Scheier (1958) kaygının tanım ve ölçülmesi konusunda yaptıkları çok yönlü analizler sonucu "durumluk kaygı" ve "sürekli kaygı" olmak üzere iki kaygı türü saptamış ve bu faktörlere uygun bir kaygı ölçeği geliştirmişlerdir (Bindak, 2005: 443). Kaygı öğrenme sürecinde ele alınması gereken önemli değişkenlerdendir. Herhangi bir derse ilişkin öğrencilerin kaygı düzeyleri ders başarılarını kesinlikle etkilemektedir. Öğrencilerin derse olan kaygısını azaltmak ve derse olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak öğretmenlerin önemli görevlerindendir. Öğretmenlerin sınıfta derslerini yapılandırmacı bir anlayışla yürütmeleri, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanmaları, öğrencileri genel olarak tanımaları gerekmektedir. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı kaygılarının olmaması isteniyorsa öğretmenlerin derslerde öğretim yöntemlerini çeşitli şekillerde kullanmaları gerekmektedir. Ülkemizde öğretmenler daha çok bilgi aktarımı odaklı öğretim yaptıkları için sosyal bilgiler derslerinde ders kitabına çok fazla bağımlı kalınmaktadır. Ayrıca derslerde daha etkili olunabilecek öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma noktasında isteksiz davranmaktadırlar. Her konu için farklı öğretim teknikleri varken kolaya kaçarak düz anlatım yöntemi kullanılmakta ve dersler kitaplarla sınırlı kalmaktadır (Çepni, 2015).

Konuya ilişkin yapılan araştırmalar genellikle yüksek düzeyde kaygının öğrencilerin öğretme ve öğrenme sürecine katılmalarına engel teşkil ettiğini performanslarını ve başarılarını düşürdüğünü göstermektedir. Bu nedenle, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı kaygılarını azaltmak, olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak ve başarılarını artırmak için araştırma yapmak önemli görülebilir. Bu bağlamda, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik kaygılarının incelendiği mevcut araştırmadan elde edilen bulgular ilgili alana önemli katkı sağlayabilir. Literatürde ortaokul öğrencilerinin ders kaygı durumları, genel olarak fen bilgisi, matematik ve sınavlara yönelik konularda araştırılmış ve incelenmiştir. Sosyal bilgiler dersine yönelik öğrenci kaygı çalışmaları çok azdır (Çepni, 2015).

Öğrencilerin ya da bireylerin ders-iş kaygı durumlarını inceleyen bazı araştırmalara rastlanmıştır onlardan birkaç tanesi şu şekildedir:

- Aral'ın (1998) "Çocukların kaygı düzeylerinin yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve ailenin parçalanma durumuna göre incelenmesi'' isimli çalışmasında çocukların kaygı düzeyleri üzerinde yaş, cinsiyet ve sosyoekonomik düzey gibi değişkenlerin önemli bir farklılık yaratmadığı saptanırken, ailenin parçalanma durumu değişkeninin istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yarattığı belirlenmiştir.

- Bindak'ın (2005) "İlköğretim Öğrencileri için Matematik Kaygı Ölçeği'' isimli araştırmasında, İlköğretimde okuyan öğrencilerin Matematik dersi kaygılarını ölçmek için matematik kaygı ölçeği geliştirilmiş, ölçeğin yapı geçerliliği ve faktör analizi yapılarak, geçerliliği ve güvenirliği ortaya konulmuştur.

-Midilli ve Yenilmez 'in (2006) "İlköğretim öğrencileri ve velilerinin matematik kaygı düzeyleri'' isimli çalışmasında, beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin matematiğe ilişkin kaygı düzeylerine ulaşmış olup ayrıca kaygı düzeylerinin demografik değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymuştur.

-Çepni'nin (2015) yaptığı " Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik kaygı ve tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi'' isimli araştırmada Ortaokulda okuyan Sosyal Bilgiler dersi alan öğrencilerin tutumları ve kaygıları arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür.

-Coşkun'un (2012) "Öğrenme stillerine göre ortaokul öğrencilerinin matematik dersi başarı ve kaygı düzeyleri'' isimli çalışmasında, ortaokul yedinci sınıf devam eden öğrencilerin matematik başarı ve matematik kaygı durumlarını incelemek ve bunların öğrenci cinsiyetine göre anlamlı bir değişiklik oluşturup oluşturmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır.

Literatürde yapılan araştırmalara bakıldığında genellikle kaygının öğrencilerin öğrenme dinamiğine aktif katılmalarına zorlaştırdığı, öğrencilerin derse karşı isteksiz ve ders notlarını düşürdüğünü göstermiştir

(Yıldırım, 2018). Bu sebeple, ortaokul yaşındaki öğrenciler tarafından anlaşılması ve ilgi alanı olması zor görülen sosyal bilgiler dersi ile ilgili öğrencilerin kaygı nedenlerini öğrenmek; öğrencilerin kaygı düzeylerinin azaltılmasını ve sosyal bilgiler dersinde istenilen başarıyı kazanmalarını sağlamaya yönelik öğretmenlerin derslerde farklı öğretim yöntem-tekniklerin kullanmalarının gerekliliğini göstermek açısından bu çalışmanın önemli olduğu söylenebilir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine karşı kaygı düzeylerini belirlemek ayrıca çalışmada öğrencilerin cinsiyet ve sınıf kademelerine göre kaygı durumlarını incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda şu araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1) Öğrencilerin sosyal bilgiler dersi kapsamında "İçerik-Öğretimsel Etkinlik" ve "Derse Katılım" kaygıları ne düzeydedir?
2) Öğrencilerin "İçerik ve Öğretimsel Etkinlik" boyutu puanları;
   a. cinsiyet,
   b. sınıf düzeyi,
   c. aile gelir durumu,
   d. okuyan kardeş sayısı,
   e. anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3) Öğrencilerin "Derse Katılım" boyutu puanları;
   a. cinsiyet,
   b. sınıf düzeyi,
   c. aile gelir durumu,
   d. okuyan kardeş sayısı,
   e. anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. Yöntem

2.1 Araştırma Modeli

Bu araştırmada, nicel araştırma yöntemlerine uygun olarak tarama modellerinden Kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, genellenebilir bilgilere ulaşmak için evrenden ya da evrenin genelinden alınacak örneklem üzerinden gerçekleştirilen araştırma desenlerindendir (Yıldırım, 2018: 41). Kesitsel tarama özellikle geniş grupları ilgilendiren durumlarda, grubun tamamına ulaşılamadığı için grubun tamamı, yani evrenin tamamı üzerinde değil, evren içerisinde farklı gruplar belirleyerek veriler toplanır (Tanrıöğen, 2014: 61).

2.2 Araştırma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 öğretim yılında Sakarya İlinin Adapazarı ilçesindeki bir ortaokulda öğrenim gören 308 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 140'ı kız 168'i ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırma grubunun %34,7'si beşinci sınıf, %30,2'si altıncı sınıf ve %35,1'i yedinci sınıflardan oluşmaktadır. Örneklemle ilgili bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler

Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Kız	140	45,5
	Erkek	168	54,5
Sınıf düzeyi	5. Sınıf	107	34,7
	6. Sınıf	93	30,2
	7. Sınıf	108	35,1

2.3 Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin sınıf, cinsiyet, özel ders alma durumu, ailenin gelir durumu, anne-baba eğitim durumu, kendisi dışında okuyan kardeş sayısına yönelik soruların yer aldığı kişisel bilgi formu ile Yıldırım (2018) tarafından geliştirilmiş olan "Sosyal Bilgiler Kaygı Ölçeği" kullanılmıştır.

Ölçek "İçerik ve Öğretimsel Etkinlik" ve "Derse Katılım" olmak üzere 2 boyut ve 10 maddeden oluşmaktadır. "İçerik ve Öğretimsel Etkinlik" boyutunda 6 madde, "Derse Katılım" boyutunda ise 4 madde bulunmaktadır. 5'li likert tipinde olan ölçek "1-Kesinlikle Katılmıyorum 2- Katılmıyorum 3-Kararsızım 4-Katılıyorum 5-Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde derecelendirilmiştir. Katılımcının ölçekten alabileceği en yüksek puan 50 iken, en düşük puan 10'dur ve alınan yüksek puan kaygı düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı ,860'dır.

2.4 Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri, Sosyal Bilgiler Dersi Kaygı Ölçeğinin 2018-2019 öğretim yılının güz döneminde Sakarya İlinde bulunan bir ortaokulda öğrenim gören öğrencilerine uygulanması yoluyla elde edilmiştir. Uygulamada gönüllülük esası dikkate alınmış ve her bir öğrencinin ölçeği doldurması yaklaşık 15 dakika sürmüştür. Verilerin analizinde SPSS 21 programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma analizleri yapılmıştır. Ayrıca tüm bu analizlerin yapılmasından önce normallik ve varyansların homojenliği testleri yapılmıştır. Veri setinin normallik ve varyansların homojenliği varsayımlarını karşıladığı tespit edilmiş olup bağımsız gruplar t testi ve tek faktörlü varyans analizi kullanılmıştır.

3. Bulgular

Araştırmanın amacı doğrultusunda yapılan istatistiksel işlemler sonucunda elde edilen bulgulara bu bölümde yer verilmiştir.

3.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersi kapsamında "İçerik-Öğretimsel Etkinlik" ve "Derse Katılım" kaygıları ne düzeydedir? İki kaygı düzeyi arasında farklılık var mıdır? Sorularına cevap aranmış olup Tablo 2'de ulaşılan bulgular sunulmuştur.

Tablo 2. "İçerik-öğretimsel etkinlik" ve "derse katılım" öğrenci kaygılarının betimsel istatistikleri

Ölçeğin Boyutları	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	SS
İçerik ve Öğretimsel Etkinlik	308	6,00	30,00	12,18	5,15
Derse Katılım	308	4,00	20,87	7,91	3,58

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan 308 öğrencinin sosyal bilgiler dersi kapsamında İçerik-Öğretimsel Etkinlik ve Derse Katılım kaygıları farklılık göstermektedir. İçerik-Öğretimsel Etkinlik Kaygı ortalama puanı ($\bar{X}$) 12,18 iken derse katılım kaygı ortalama puanı ($\bar{X}$) 7,91 olarak gözlemlenmiştir. Bu tabloya göre öğrencilerde İçerik ve Öğretimsel Etkinlik boyutunda kaygı daha fazladır denilebilir.

3.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Öğrencilerin "İçerik ve Öğretimsel Etkinlik" kaygı puanları cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu, okuyan kardeş sayısı ve gelir durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? Sorusuna ilişkin ulaşılan bulgular aşağıda sırasıyla verilmiştir.

a) Öğrencilerin "İçerik ve Öğretimsel Etkinlik" boyutu puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 3. Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik içerik ve öğretimsel etkinlik kaygısının cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları

Cinsiyetiniz	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Kadın	140	11,90	4,94	306	-.879	.380
Erkek	168	12,41	5,31			

Tablo 3 incelendiğinde, ankete katılan öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde İçerik ve Öğretimsel etkinlik kaygılarında cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t_{(306)}$= -.879; p>.05).

b) Öğrencilerin "İçerik ve Öğretimsel Etkinlik" boyutu puanları sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 4. Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik 'içerik ve öğretimsel etkinlik' kaygısının sınıf düzeyi değişkenine göre ANOVA analizi sonuçları

	N	x̄	SS		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
5.Sınıf	107	12.35	5.86	Gruplar arası	4.929	2	2.46	.093	.912
6.Sınıf	93	12.05	5.03						
7.Sınıf	108	12.11	4.47	Gruplar içi	8123.6	305	5.16		
Toplam	308	12.17	5.14	Toplam	8128,5	214			

Tablo 4 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre İçerik ve Öğretimsel etkinlik kaygı puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir (F = 0,93; p>.05).

c) Öğrencilerin "İçerik ve Öğretimsel Etkinlik" boyutu puanları ailenin gelir durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 5. Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik 'içerik ve öğretimsel etkinlik' kaygısının ailenin gelir durumu değişkenine göre ANOVA analizi sonuçları

	N	x̄	SS		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
0-1500	64	12.53	4.96	Gruplar arası	10.32	2	5.16	.194	.824
1500-4900	182	12.09	4.85						
4901 ve üzeri	62	12.04	6.14	Gruplar içi	8118.20	305	26.61		
Toplam	308	12.17	5.14	Toplam	8128.53	307			

Tablo 5'e bakıldığında, ortaokul öğrencilerinin aile gelir durumuna göre İçerik ve Öğretimsel etkinlik kaygı puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (F = .194; p>.05).

d) Öğrencilerin "İçerik ve Öğretimsel Etkinlik" boyutu puanları öğrenime devam eden kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 6. Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik 'içerik ve öğretimsel etkinlik' kaygısının öğrenime devam eden kardeş sayısı değişkenine göre ANOVA analizi sonuçları

	N	x̄	SS		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kardeşi olmayan	32	11.75	4.57	Gruplar arası	9.265	3	3.08	.116	.951
1 kardeş	119	12.18	5.18						
2 kardeş	100	12.16	5.74	Gruplar içi	8119.268	304	26.70		
3kardeş	57	12.42	4.30						
Toplam	308	12.17	5.14	Toplam	8128,532	307			

Tablo 6 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde İçerik ve Öğretimsel etkinlik kaygı puanları, öğrenime devam eden kardeş sayısı değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermemiştir (F = .194; p>.05).

e) Öğrencilerin "İçerik ve Öğretimsel Etkinlik" boyutu Anne-Baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 7. Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine karşı 'içerik ve öğretimsel etkinlik' kaygısının anne eğitim durumu değişkenine göre ANOVA analizi sonuçları

Anne Eğitim Durumu	N	$\bar{x}$	SS		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
İlkokul	93	12.78	5.40	Gruplar arası	334.629	3	111.54	4.35	.005	Ortaokul-Üniversite
Ortaokul	53	13.73	5.17							İlkokul-Lise
Lise	88	11.82	4.94	Gruplar içi	7793.903	304	25.638			Ortaokul-Lise
Üniversite	74	10.70	4.66							İlkokul-Üniversite
Toplam	308	12.17	5.14	Toplam	8128,532	307				

Tablo 7'ye bakıldığında, ortaokul öğrencilerinin anne eğitim durumu değişkenine göre İçerik ve Öğretimsel etkinlik kaygı puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (F = 4.35; p<.05). Bu farkın kaynağını belirlemek için yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda ortaokul ile ilkokul, lise ve üniversite eğitim durumları arasında ortaokul eğitim durumu lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Tablo 8. Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine karşı 'içerik ve öğretimsel etkinlik' kaygısının baba eğitim durumu değişkenine göre ilişkisiz örneklemler tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları

Baba Eğitim Durumu	N	$\bar{x}$	SS		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
İlkokul	53	13.18	5.85	Gruplar arası	200.828	3	66.94	2.56	.055
Ortaokul	60	11.88	4.48						
Lise	97	12.82	5.37	Gruplar içi	7927.705	304	26.07		
Üniversite	98	11.16	4.74						
Toplam	308	12.17	5.14	Toplam	8128,532	307			

Tablo 8 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin baba eğitim durumu değişkenine göre İçerik ve Öğretimsel etkinlik kaygı puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (F = 2.56; p>.05).

3.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Öğrencilerin "derse katılım" kaygı puanları cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu, okuyan kardeş sayısı ve gelir durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? Sorusuna ilişkin ulaşılan bulgular aşağıda sırasıyla verilmiştir.

a) Öğrencilerin " Derse Katılım " boyutu puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 9. Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik derse katılım kaygısının cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları

Cinsiyetiniz	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Kadın	140	7,53	3.16	305.9	-1.72	.085
Erkek	168	8,22	3.86			

Tablo 9 incelendiğinde, ankete katılan ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik Derse Katılım kaygılarında cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t_{(305.9)}$= -1.72; p>.05).

b) Öğrencilerin "Derse Katılım" boyutu puanları sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 10. Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik 'derse katılım' kaygı puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre ANOVA analizi sonuçları

	N	$\bar{X}$	SS		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
5.Sınıf	107	8.21	3.92	Gruplar arası	18.06	2	9.031	.705	.495
6.Sınıf	93	7.62	3.59						
7.Sınıf	108	7.84	3.18	Gruplar içi	3906.20	305	12.807		
Toplam	308	7.90	3.57	Toplam	3924.26	307			

Tablo 10 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre Derse Katılım kaygı puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir (F =.705; p>.05).

c) Öğrencilerin "Derse Katılım" boyutu puanları ailenin gelir durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 11. Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine karşı 'derse katılım' kaygı puanlarının ailenin gelir durumu değişkenine göre ANOVA analizi sonuçları

	N	$\bar{X}$	SS		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
0-1500	64	8.26	3.49	Gruplar arası	10.694	2	5.34	.417	.660
1500-4900	182	7.82	3.38						
4901 ve üzeri	62	7.75	4.17	Gruplar içi	3913.575	305	12.83		
Toplam	308	7.90	3.57	Toplam	3924.269	307			

Tablo 11'e bakıldığında, ortaokul öğrencilerinin aile gelir durumuna göre Derse Katılım kaygı puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (F= .417; p>.05).

d) Öğrencilerin "Derse Katılım" boyutu puanları öğrenime devam eden kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 12. Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine karşı 'derse katılım' kaygı puanlarının öğrenime devam eden kardeş sayısı değişkenine göre ANOVA analizi sonuçları

	N	$\bar{x}$	SS		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kardeşi olmayan	32	7.90	3.43	Gruplar arası	.905	3	.302	.023	.995
1 kardeş	119	7.84	3.39						
2 kardeş	100	7.95	3.94	Gruplar içi	3923.36	304	12.906		
3 kardeş	57	7.96	3.40						
Toplam	308	7.90	3.57	Toplam	3924.26	307			

Tablo 12 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde Derse Katılım kaygı puanları, öğrenime devam eden kardeş sayısı değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($F = .023$; $p>.05$).

e) Öğrencilerin " Derse Katılım " boyutu puanları Anne-Baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 13. Ortaokul öğrencilerinin 'derse katılım' kaygısının anne eğitim durumu değişkenine göre ilişkisiz örneklemler tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları

Anne Eğitim Durumu	N	$\bar{x}$	SS		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
İlkokul	93	8.50	3.84	Gruplar arası	220.833	3	73.611	6.04	.001	İlkokul-Lise
Ortaokul	53	8.71	3.34							Ortaokul-Lise
Lise	88	7.98	3.54	Gruplar içi	3703.437	304	12.182			İlkokul-Üniversite
Üniversite	74	6.47	3.03							Ortaokul-Üniversite
Toplam	308	7.90	3.57	Toplam	3924.269	307				

Tablo 13 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin anne eğitim durumu değişkenine göre Derse Katılım kaygı puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($F = 6.04$; $p<.05$). Bu farkın kaynağını belirlemek için yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda ortaokul ile ilkokul, lise ve üniversite eğitim durumları arasında ortaokul eğitim durumu lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Tablo 14. Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine karşı 'derse katılım' kaygısının baba eğitim durumu değişkenine göre ilişkisiz örneklemler tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları

Baba Eğitim Durumu	N	$\bar{x}$	SS		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
İlkokul	53	9.32	4.13	Gruplar arası	163.357	3	54.452	4.40	.005	İlkokul-Ortaokul
Ortaokul	60	7.95	3.12							Lise-Üniversite
Lise	97	7.87	3.64	Gruplar içi	3760.913	304	12.371			İlkokul-Üniversite
Üniversite	98	7.14	3.25							
Toplam	308	7.90	3.57	Toplam	3924.269	307				

Tablo 14 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin baba eğitim durumu değişkenine göre Derse Katılım kaygı puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($F = 4.40$; $p<.05$). Bu farkın kaynağını belirlemek için yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda ilkokul ile ortaokul, lise ve üniversite eğitim durumları arasında ilkokul eğitim durumu lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular yardımıyla ulaşılan sonuçlar tartışılarak elde dilen sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmiştir. Araştırmanın amacına uygun olarak, ortaokul beşinci, altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin demografik özelliklerine göre sosyal bilgiler dersine yönelik içerik ve öğretimsel etkinlik boyutu ile derse katılım boyutundaki kaygı puanları incelenmiştir. Araştırmaya katılan 308 öğrencinin sosyal bilgiler dersi kapsamında içerik-öğretimsel etkinlik ve derse katılım konusundaki kaygıları farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Birinci araştırma sorusuna ilişkin, öğrencilerde içerik ve öğretimsel etkinlik boyutunda kaygı daha fazladır sonucuna ulaşılmıştır.

Ulaşılan bilgilere göre içerik ve öğretimsel etkinlik boyutu ile derse katılım boyutunda kaygının, öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu sonuca göre cinsiyet değişkeninin sosyal bilgiler dersine yönelik kaygı düzeyleri üzerinde önemli ölçüde etkisinin olmadığı söylenebilir. Bu sonuç, Aral'ın (1998) ve Çepni'nin (2015), cinsiyet değişkenine göre sosyal bilgiler kaygı puanlarının farklılaşmadığı bulgusuyla örtüşürken; Yıldırım'ın (2018) cinsiyet değişkeni açısından istatiksel bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılan çalışmasıyla çelişmektedir.

Yapılan araştırmada ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi kaygı düzeylerinin, ele alınan iki boyutta da sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuç sınıf düzeyi değişkeninin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik kaygı yaşamalarında önemli bir değişken olmadığını göstermektedir. Benzer çalışmalar incelendiğinde, Yenilmez ve Midilli'nin (2006) araştırmalarında ulaştıkları sınıf düzeyi ile kaygı düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucu ile örtüşmektedir. Diğer taraftan Yıldırım'ın (2018) derse katılım boyutunda sınıf düzeyine göre farklılığın olmadığı sonucu ile örtüştüğü ancak içerik ve öğretimsel etkinlik boyutunda farklılığın olduğu sonucuyla örtüşmediği görülmüştür.

Her iki boyut puanlarının ailenin gelir durumu değişkenine göre karşılaştırıldığında, anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifadeyle aile gelir durumu, öğrencinin sosyal bilgiler dersine karşı kaygı yaşamalarında önemli bir değişken olmadığı görülmüştür. Elde edilen bu sonuç Yıldırım'ın (2018) çalışmasında ulaştığı sonuç ile çelişmektedir.

Bahsedilen sonuçlar dışında, her iki boyut puanlarının okuyan kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmış olup bu değişkenin, sosyal bilgiler dersine yönelik kaygı düzeyinde önemli bir değişken olmadığı söylenebilir. Ayrıca bu sonuç Yıldırım'ın (2018) çalışmasıyla örtüşmektedir.

Anne eğitim durumu değişkenine göre her iki boyut puanları karşılaştırıldığında, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik kaygı düzeyleri anlamlı farklılık göstermektedir. Yani başka bir ifadeyle anne eğitim durumuna göre öğrencinin kaygı düzeyi değişmektedir. Baba eğitim durumu değişkenine göre ise içerik ve öğretimsel etkinlik boyutu puanında anlamlı farklılık görülmemiş olup; derse katılım boyutu puanında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, her iki boyut için anne ve baba eğitim düzeylerinin öğrenci kaygısında farklılık oluşturmasındaki sebebi ailenin, öğrenci için gelecek kaygısı taşımasından kaynaklandığını söyleyebiliriz. Ayrıca her iki boyut için diğer değişkenlerin kaygı düzeylerinde farklılık oluşturmamasındaki nedeni de, liseye geçiş sınavlarında sosyal bilgiler dersine ait sorulara yer verilmemesinden ve derse karşı yeterli önemin verilmemesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Benzer araştırmalar incelendiğinde, Türkiye'de sosyal bilgiler dersine yönelik kaygı ile ilgili araştırmaların yok denilebilecek kadar az olduğu görülmektedir. Bu sebeple öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik kaygılarını, çeşitli değişkenler açısından incelemek ve derse yönelik kaygının oluşmasına neden olan etmenlerin tespit edilmesine yönelik farklı araştırmaların yapılması önerilebilir. Ya da sosyal bilgiler ders kaygıları ve ders başarısı arasındaki ilişkiyi ölçecek farklı bir araştırma yapılabilir.

Kaynakça

Akpınar, M. ve Kaymakcı, S. (2012). Ülkemizde sosyal bilgiler öğretiminin genel amaçlarına karşılaştırmalı bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 20(2), 605-626.

Ambarlı, A. (2010). Türkiye'de Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler programları (Değişiklikler, düzenlemeler, güncellemeler). *Yüksek Lisans Tezi,* Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Aral, N. ve Başar, F.(1998). Çocukların kaygı düzeylerinin yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve ailenin parçalanma durumuna göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim,* (22), 110, 13-20.

Bezgin, E. (2019) Ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik kaygılarının incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi,* Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Bindak, R. (2005). İlköğretim öğrencileri için matematik kaygı ölçeği. Fırat Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi, 17(2), 442-448.

Coşkun-Keskin, S., Otluoğlu, R. ve Öztürk, C. (2012). Sosyal bilgiler öğretiminde Edebi ürünler ve yazılı materyaller. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Coşkun, N. ve Demirtaş, V. (2012). Öğrenme stillerine göre ortaokul öğrencilerinin matematik dersi başarı ve kaygı düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 23*(2), 549-564.

Çepni, O. (2015). Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik kaygı ve tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken (ZfWT) / Journal of World of Turks) dergisi, 7*(2), 299-313.

İnan, S. (2014). Sosyal bilgiler eğitimi: Nedir, ne zaman ve neden?- Tanımlar, tarihi kökleri ve açıklamalar. Ankara: Anı yayıncılık.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (1968). İlkokul Programı. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (1998). İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı. Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, Sayı: 2487.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB).(2005). Sosyal Bilgiler 6-7. Sınıf Programı. Ankara: MEB Yayınları.

MEB. (2017). İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu 6-7.sınıflar. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Otluoğlu, R. ve Öztürk, C. (2002). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler ve Yazılı Materyaller.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Sağlam, H. İ. (2012). Sosyal Bilimlerden Sosyal Bilgilere: İlköğretimde Sosyal Bilgiler Öğretiminin Önemi. *Eğitimci Dergisi, 2*(1).

Selçuk, Z. (2004). *Gelişim ve Öğrenme.* 10. baskı. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

Türk Dil Kurumu (2018). *Kaygının Tanımı.* (http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=KAYGI; 11 Mart 2019 Tarihinde ulaşılmıştır).

Yenilmez, K. ve Midilli, P. (2006). İlköğretim Öğrencileri ve Velilerinin Matematik Kaygı Düzeyleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(2), 97-112.

Yıldırım, Y. (2018). Ortaokul öğrencilerinin Sosyal bilgiler dersine yönelik kaygıları : Bir ölçek geliştirme çalışması. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

ERPA
International Congresses on Education 2019
Sakarya / Turkey 19-22 June / 2019

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Bilişsel Koçluk ve Bilişsel Esnekliğe İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Nihal Bilgin Ceviz[a,1]

[a]*Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi EABD, 54300, Hendek, Sakarya, Türkiye*

Öz

Bu araştırma lisans öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde bilişsel koçluk ve bilişsel esnekliğe yönelik tutum düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Nicel bir araştırma olarak tasarlanan çalışmada, araştırma modeli olarak genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu lisans düzeyinde öğrenim görmekte olan 250 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Demir ve Kılıç (2012) tarafından geliştirilmiş olan anket kullanılmıştır. Öğrencilerden elde edilen veriler araştırma amacı doğrultusunda gerekli istatistiki verilere tabi tutulmuştur. Gerçekleştirilen analizler neticesinde öğrencilerin bilişsel koçluk ve esneklik ile ilgili görüşlerinin tamamen katılıyorum düzeyinde olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler:
bilişsel koçluk; bilişsel esneklik; öğretmen adayları

1. Giriş

Öğrenenlerde, bağımsız öğrenmeyi oluşturmak için öğrenenin bilgi sürecine aktif olarak katılması gerekmektedir. Bilgiye ürün olarak değil de süreç olarak bakmak doğrudur denilmektedir. Bilgiye bakış açısının değişimi ile eğitim programlarında bazı değişimler olduğu tespit edilmiştir. Eğitim programları bilgiyi merkeze almaktan ziyade öğrenmeyi merkeze alan bir değişime uğramıştır denilmektedir. (Doğanay, 1997). Öğrenmenin merkezde olduğu bir program, öğrenenin de merkezde olmasını gerekli kılmaktadır. Böylelikle öğrenene kendi yeterliliğini, kabiliyetlerini, davranışlarını ve düşünme şeklini kontrol edebilme imkanı sağlanmış olunmaktadır (Demir ve Kılıç, 2012).

Düşünmeyi öğrenme becerileri, kişinin kendisini, nasıl ilerleme kaydettiği açısından görmesi, neyi hangi sebeple yaptığını açıklayabilmesi, problem ile ilgili çözüm yolları üretebilmesi, hislerinin farkında olması, öğrenmeyi öğrenmesi olarak tanımlanmaktadır (Demir ve Kılıç, 2012). Bu süreçte en önemli misyon bilişsel koç olan öğretmene yüklenmektedir. Bilişsel koçluk bu artan sorumluk karşısında öğretmenleri yönlendirme ve onları teşvik etme görevi görmektedir (Balyer ve Gündüz, 2011). Costa ve Garmston bilişsel koçluğu kendinin ve başkalarının düşüncelerini, problem çözme kapasitelerini şekillendirmeye ya da yeniden biçimlendirmeye yardım eden düşünme yolları olarak tanımlanmaktadır (Demir ve Doğanay, 2009). Bir başka ifadeyle kişinin kendisinde yaptığı değişimin farkında olması da denilmektedir. Reiss (2006) kişilerin zayıf ve güçlü yanlarını ortaya çıkarmaya yaran bir strateji olarak da tanımlamaktadır (Akyıldırz ve Semerci, 2017).

Bilişsel koçluk daha çok akranlar arası kullanıldığından ötürü akran koçluğu modeli olarak da adlandırılmaktadır. Bilişsel koç öğrencilere planlama, düşünme ve karar verme aşamalarında rehberlik eden kişi görevi görmektedir (Costa ve Garmston, 2005). Bir başka ifadeyle kişiye gelişim sürecinde yol arkadaşlığı yapan kişidir denilmektedir (Özbay, 2008). Bu nedenle bilişsel koçluk en fazla öğretmenler tarafından kullanılmakta ve yine ne fazla öğretmenlerin kullanımına uygun görülmektedir (Bal ve Demir, 2011). Lipton'a göre bilişsel koçluk bireylerin kendilerini geliştirip, yenilemeleri ve bu yeniliğin farkında olmalarına bireyleri

[1] Sorumlu yazar.
e-mail: nihalbilginceviz@icloud.com

teşvik etmektir. Costa, Garmston ve Lambert, 1998; Akt, Demir ve Kılıç,2012). Gomez (2005) göre ise, bilişsel koç öğrenenin kendi öğrenme düzeyini değerlendirmesine yardım ve rehberlik etmektir demektedir (Demir ve Doğanay, 2009). Bu süreçte koç görevi gören öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme kavramını kendilerine prensip edinmeleri gerekmektedir (Kalçık, 2017).

Bilişsel koç olan öğretmenin koçluk yaparken arabulucu olarak hareket etmesi, koçluğa ihtiyacı olan kişiye özellikle soru sorarak, durumu yönetmesi gerekmektedir. Soru sorma stratejisi koçluk yaparken en fazla yararlanılması gereken yöntemlerin başında gelmektedir (Demir ve Kaya, 2014). Karşılıklı diyaloğun derecesi arttıkça bilişsel koçluk uygulamasından da o kadar iyi derecede verim alındığı görülür denilmektedir.

Bilişsel koçluk, öğrenmenin gerçekleşmesi için bilişsel farkındalığa ulaşmış olmanın en önemli yöntem olduğunu esas almaktadır. Bilişsek farkındalığa erişemeyen bireylerin verimli bir bilişsel koçluk süreci geçirmediği söylenmektedir. Bilişsel koç öğrencileri bilişsel farkındalığa teşvik etmek ve onların bağımsız öğrenmelerini desteklemek adına gerekli yardımı sağlayacak araçların sağlanmasında tedarikçi görevi üstlenmeli denilmektedir. Bilişsel koçluğun diğer bir tanımı ise öğretmenlerin kendilerini, algılarını, bakış açılarını değiştirmeye yarayan bir strateji olarak yapılmaktadır (Bayram ve Tosun, 2017). Bilişsel koçluk görevi üstlenen öğretmenler öğrencilerle kurdukları ilişkiler ile öğrencilerin kendi kendilerine değer veren bireyler konumuna gelmesini sağlayabilmektedir (Demir ve Doğanay, 2009). Bilişsel koçluk uygulaması, karşılıklı bir süreçtir.

Bilişsel koçluk sürecinde öğretmen ve öğrenci arasında karşılıklı güven, saygı ön planda olmalıdır. Bu şekilde öğrencinin kendini açma süreci daha kolay gerçekleşecektir denilmektedir (Eger, 2006; Akt, Duman, 2013: 22).

Öğrencilerde bilişsel farkındalık oluşturan bilişsel koçluk içerisinde birçok farklı düşünme süreci barındırmaktadır. Bunların içinden birisi de bilişsel esneklik kavramı olmaktadır.

Bilişsel esneklik kuramının ''bilişsel'' kısmı, bilginin edinilmesi sırasında önceki bilgilerin bellekten geri çağırılması, ''esneklik'' kısmı ise öğrencilerin bu bilgiyi farklı durumlarda esnek olarak kullanabilmelerini ifade etmektedir denilmektedir (Karadeniz, 2008). Bilişsel esneklik bireyde çocukluktan itibaren oluşmaya başlayan bir beceri olup, bilişsel koç tarafından geliştirilmektedir (Diril, 2011).

Bilişsel esneklik bilişsel koçluk becerilerinin doğru ve yerinde uygulanabilmesi için en önemli kavramların başında gelmektedir. Bilişsel esneklik, bireyin dikkatini odaklayarak konu ya da problemle ilgili alternatif stratejilerden en etkili ya da uygun olanı seçebilme becerisidir (Spiro, 1992; Akt, Demir ve Kılıç, 2012: 581). Canas ve arkadaşları (2006) bilişsel esneklik için, kişinin bilgiyi kullanırken oluşacak olan beklenmedik durumlara uygun olarak tekrar düzenleyebilmesi yeteneği demiştir (Küçüködük, 2015). Altunkol (2011) bilişsel esnekliği bireyin bir durumu tüm yönleriyle ele alabilme becerisi olarak tanımlamaktadır (Altunkol, 2011). Öğrencilerin bilişsel esneklik becerilerinin gelişimi için, öğrenme ortamlarının esnek olması ve aynı bilginin farklı alanlarda öğrenciye kullandırılıp, bu bilginin farklı alanlarda da işe yaradığını, kullanılabileceğini öğretmek gerekmektedir (Müezzin ve Üzümcü, 2017). Martin ve Anderson (1998) en doğru seçeneği görmek değil, seçim yapmadan önce seçenekleri görebilme becerisinin bilişsel esneklikle ilgili olduğunu belirtmektedir (Martin ve Anderson, 1998; Akt, Demir ve Kılıç, 2012: 581). Yani burada esas olanın en doğruyu seçmeye odaklanmak değil de, seçim sırasında tüm seçenekleri görebilmenin önemli olduğunun vurgulanması olduğu sonucuna varılmaktadır. Batting (1979) ise bilişsel esnekliğin öğrencinin öğrenmeye çalıştığı konuyla ilgili en etkili öğrenme yöntemlerini kullanabilmesi ya da karşılaştığı problemi çözebilmesidir demektedir (Jonassen ve Grabowski, 1993; Akt, Demir ve Kılıç, 2012).

Bilişsel olarak esnek olan bireylerin başaracaklarına inançları vardır, farklı bir iletişim sürecinde kendilerini güvende hissetmektedirler ve konuya karşı tam odaklanma sağlayıp esnek davranmaktadırlar. Bilişsel esneklik becerisi kazanan bireylerin karşılaştıkları durumlara daha pozitif ve toleranslı yaklaştıkları görülmektedir (Bilgin, 2009). Fakat esnek olmayan öğrencilerde bu durumun tersi olarak bütüncül olma söz konusu olup, dikkatleri dağınıktır denilmektedir. Ayrıca yine hissedilen bir başka farklılık ise değişikliğe açık olmamalarıdır denilmektedir (Bilgin, 2009). Ayrıca Bilişsel esnek olan kişilerin kendilerine çok fazla güvendikleri ve kendilerini hazır cevap olarak tanımladıkları söylenmektedir (Çelikkaleli, 2014). Bilişsel esnekliğe sahip olan öğrencilerin bir başka özelliğinin ise kendilerini denetlemeyi sevdikleri ve öğrenmeyi kendi başlarına yapmayı tercih ettikleri görülmektedir(Alper ve Deryakulu, 2008). Swindler (2001) bilişsel esnekliğin gelişmesi için öğrenme ortamlarının geliştirilmesi, öğrencilerin konuyla alakalı çoklu bakış açısı geliştirmelerine rehberlik edilmesi, öğrencilerin bu bakış açılarını kazanmaları için cesaretlendirilmesi ve

hayata dayalı örnek olay temelli öğrenme sağlanması gerektiğini, bu sayede öğrencilerin bilişsel esnekliklerinin gelişeceğini söylemektedir. (Spiro ve diğerleri, 2007; Akt, Demir ve Kılıç, 2012: 582).

Bilişsel esneklik için tüm bunların toplamı altında kısaca bireyin kendini algılama şekli demek yerinde olmaktadır (Esen ve Özcan, 2016). Sınıf ortamlarında bilişsel koçluk yapacak öğretmenlerin öncelikle bilişsel esnekliği destekleyen ortamlar oluşturması gerekmektedir. Bunun için de gerekli bilgi ve sahip olmaları gerekmektedir (Demir ve Kılıç, 2012).

Türkiye'de bilişsel koçluk ve bilişsel esneklik ile ilgili alan yazın incelendiğinde farklı öğretim programları ve farklı dönemlerde çalışmalar yapıldığı incelenmiş olup bu alanda yapılan çalışmaların yapılmadığı görülmektedir. Bilişsel koçluk ile ilgili literatürün çoğu Costa ve Garmston'un çalışmalarıyla ilişkili olduğu görülmektedir. (Alper ve Deryakulu, 2008; Bal ve Demir, 2011; Balyer ve Gündüz, 2011; Bayram ve Tosun, 2017; Bilgin, 2009; Çelikkaleli, 2014; Demir ve Doğanay, 2009; Demir ve Kılıç, 2012; Duman, 2013; Deniz ve Taş, 2018; Esen ve Özcan, 2016; Karabacak, 2010). Yapılan çalışmalardır.

Bilişsel esneklik konusunda ise bilişsel esneklik kuramını geliştiren Spiro ve arkadaşlarının çalışmaları doğrultusunda ilerlendiği ve çalışıldığı görülmektedir (Demir ve Kılıç, 2012). Bu alanda yapılan çalışmalar ise ; (Müezzin ve Üzümcü, 2017); (Küçüködük, 2015); (Erdoğan, 2018).olmaktadır.

Bu nedenle, sosyal bilgiler öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının farklı değişkenler açısından bilişsel koçluk ve bilişsel esneklik ile ilgili tutumlarının belirlenmesinin alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının öğrenmeyi öğrenme becerilerine ilişkin veri sunması, bilişsel koçluk ve bilişsel esneklik becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koyması, daha sonra yapılacak olan araştırmalara kaynak oluşturması, sosyal bilgiler dersinde bilişsel koçluk ve bilişsel esnekliğe dikkat çekmesi açısından önemli olduğu söylenebilir. Bu çalışmanın amacı Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının bilişsel koçluk ve bilişsel esnekliğe dayalı öğrenme-öğretme ortamları oluşturulmasına ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmaktadır.

1- Öğretmen adaylarının bilişsel koçluğa dayalı öğrenme-öğretme ortamları oluşturulmasına ilişkin görüşleri (planlama, düşünme, değerlendirme) ne düzeydedir?

2- Öğretmen adaylarının bilişsel esnekliğe dayalı öğrenme-öğretme ortamları oluşturulmasına ilişkin görüşleri ne düzeydedir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma betimsel bir çalışma olup genel tarama modeli ile oluşturulmuştur. ''Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır''(Karasar, 2006).

2.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın hedef evreni Sakarya ilinde öğrenim gören lisans öğrencileridir. Çalışmanın örneklemi ise Sakarya'nın Hendek ilçesinde bulunan Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünden seçilen 250 öğrencidir. Çalışmaya katılan öğrencilerin %56,8'i kız, %43,2'si erkek öğrencidir (Tablo 1).

Tablo 1. Çalışma grubundaki öğrencilerin sınıf ve cinsiyet düzeyi değişkenlerine göre dağılımları

Sınıf Düzeyi	N (%)	f	Cinsiyet	N (%)	f
1.Sınıf	10,0	25	Kız	56,8	142
2.Sınıf	27,2	68	Erkek	43,2	108
3.Sınıf	31,6	79			
4.Sınıf	31,2	78			

2.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada Demir ve Kılıç (2012) tarafından geliştirilen "Bilişsel Koçluğa Dayalı Öğrenme Ortamları ve Bilişsel Esnekliğe Dayalı Öğrenme Öğretme Ortamı Anketleri" olmak üzere iki veri toplama aracı kullanılmıştır. Bilişsel koçluk anketi iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların demografik

bilgileri (cinsiyet, sınıf, yaş aralığı) istenirken, ikinci bölümde bilişsel koçluğa ilişkin tutum ifadeleri yer almaktadır. Bilişsel koçluğa dayalı öğrenme ortamları anketi hazırlanırken öncelikle bilişsel farkındalık becerilerinin öğretiminde kullanılan bir yöntem olan bilişsel koçluğun planlama, düşünme ve değerlendirme boyutlarını içerisinde barındıran ve kapsam geçerliliğini sağlayacak 33 madde oluşturulmuştur. Beşli Likert tipli olan anket "Kesinlikle Katılmıyorum(1), Katılmıyorum(2), Biraz Katılıyorum(3), Katılıyorum(4) ve Kesinlikle Katılıyorum(5)" olarak derecelendirilmiştir. Anketinin güvenirliliğini belirlemek için yapılan analizde bilişsel koçluk anketinin Cronbach Alfa değeri .92 olarak bulunmuşken; planlama boyutunun Cronbach Alfa değeri .83, düşünme boyutunun Cronbach Alfa değeri .90, değerlendirme boyutunun Cronbach Alfa değeri .74, olarak bulunmuştur. Bilişsel esneklik anketi ise iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların demografik bilgileri istenirken, ikinci bölümde bilişsel esnekliğe ilişkin tutum ifadeleri yer almaktadır. Anket 15 maddeden oluşmaktadır. Anketin Cronbach Alfa değeri .71 olarak bulunmuştur.

2.4. Verilerin Analizi

Elde edilen veriler SPSS 21 paket programı ile araştırmanın amacı ve soruları bağlamında çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde standart sapma ve aritmetik ortalama analizleri yapılmıştır. Öğretmen adaylarının bilişsel koçluk ve bilişsel esnekliğe dayalı öğrenme-öğretme ortamları oluşturulmasına ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde ölçüt olarak 1.00-1.80 "kesinlikle katılmıyorum", 1.81-2.60 "katılmıyorum", 2.61-3.40 "Biraz Katılıyorum", 3.41-4.20 "Katılıyorum", 4.21-5.00 "Tamamen Katılıyorum" aralıkları kullanılmıştır. Ayrıca tüm bu analizlerin yapılmasından önce normallik ve varyansların homejenliği testleri yapılmıştır. Veri setinin normallik ve varyansların homojenliği varsayımlarını karşıladığı tespit edilmiş ve elde edilen sonuca göre analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

3. Bulgular

Araştırma bulguları, evren ve örneklemi oluşturan öğrencilerin bilişsel koçluk ve bilişsel esnekliğe dayalı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan betimsel analizlerden elde edilen bulgulardan oluşmaktadır.

Araştırmanın ilk sorusu; ''Öğretmen adaylarının bilişsel koçluğa dayalı öğrenme-öğretme ortamları oluşturulmasına ilişkin görüşleri nelerdir?'' şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruya yanıt elde etmek üzere anket maddelerine verilen yanıtların frekans, yüzde, standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri hesaplanmıştır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının bilişsel koçluğa dayalı öğrenme-öğretme ortamlarının planlama kategorisine ilişkin ifadelere katılma düzeyleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının bilişsel koçluğa dayalı (planlama kategorisi) öğrenme öğretme ortamları oluşturulmasına ilişkin görüşlerinin betimsel istatistikleri

	Kesinlikle Katılmıyorum		**Katılmıyorum**		**Biraz Katılıyorum**		**Katılıyorum**		**Tamamen Katılıyorum**		**x̄**	**Ss**
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**x̄**	**Ss**
1-Öğretim sürecinde öğrencilerle fiziksel ve sözel yakınlıkla güvene dayalı ilişkiler kurulmalıdır.	11	4,4	12	4,8	13	13,2	91	36,4	103	41,2	4,05	1,06
2-Öğretim sürecinde öğrencilerle birlikte dersin amaçları belirlenmelidir.	16	6,4	25	10,0	39	15,6	83	33,2	87	34,8	3,80	1,20
3-Öğretim sürecinde öğrencilerle birlikte etkili sorular oluşturulmalıdır.	12	4,8	24	9,6	27	10,8	82	32,8	105	42,8	3,97	1,16
4-Öğretim sürecinde öğrencilerin yetenek ve ilgi alanları belirlenmelidir.	11	4,4	7	2,8	25	10,0	63	25,2	144	57,6	4,28	1,05
5-Öğretim sürecinde öğrencilerin anladıkları konuları diğer öğrencilerle birlikte tartışabilmeleri için uygun ortam hazır.	13	5,2	5	2,0	37	14,8	88	35,2	107	42,8	4,08	1,05
18-Öğretim sürecinde öğrencilerin anlayıp anlamadıkları sürekli izlenip öğrenmeleri kontrol edilmelidir.	7	2,8	2	0,8	23	9,2	132	52,8	86	34,4	4,15	0,83
20-Öğretim sürecinde öğrencilere anladıkları kendi sözcükleri ile anlattırılıyor.	8	3,2	11	4,4	66	26,4	100	40,0	65	26,4	3,81	0,97

Tablo 2'deki bulgular incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilişsel koçluğun planlama kategorisine olan tutum düzeylerinin aritmetik ortalama değerlerine göre ''Öğretim sürecinde öğrencilerin yetenek ve ilgi alanları belirlenmelidir "($\bar{x}$= 4,288), ''öğretim sürecinde öğrencilerin anlayıp anlamadıkları sürekli izlenip öğrenmeleri kontrol edilmelidir.''($\bar{x}$=4,152), ''Öğretim sürecinde öğrencilerin anladıkları konuları diğer öğrencilerle birlikte tartışabilmeleri için uygun ortam hazır '' ($\bar{x}$=4,084), maddelerinin en yüksek aritmetik ortalama sahip olduğu tespit edilmiştir. Aritmetik ortalaması en düşük maddelerin ''Öğretim sürecinde öğrencilerle birlikte dersin amaçları belirlenmelidir''($\bar{x}$=3,800) ve ''Öğretim sürecinde öğrencilere anladıkları kendi sözcükleri ile anlattırılıyor''($\bar{x}$=3,812) olduğu tespit edilmiştir. Maddelerin genellikle ''tamamen katılıyorum'' ve ''katılıyorum'' düzeyinde yeterli oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen adaylarının bilişsel koçluğa dayalı (düşünme kategorisi) öğrenme öğretme ortamları oluşturulmasına ilişkin görüşlerinin betimsel istatistikleri

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Biraz Katılıyorum		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		$\bar{x}$	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	$\bar{x}$	Ss
6-Öğretim sürecinde öğrencilerin anlamadıklarında ne yapacaklarını planlamalarına yardımcı olunmamalıdır.	40	16,0	35	14,0	31	12,4	45	18,0	99	39,6	3,51	1,51
7-Öğretim sürecinde öğrencilerin dersin amaçlarına uygun tercihler yapmalarına yardımcı olunuyor.	15	6,0	17	6,8	46	18,4	90	36,0	82	32,8	3,82	1,14
8-Öğretim sürecinde herhangi bir konudaki; önbilgileri ve ön yaşantıları öğrencilerin hayallerinde canlandırmalarına yardımcı olunmalıdır.	10	4,0	4	1,6	26	10,4	105	42,0	105	42,0	4,16	0,96
9-Öğretim sürecinde öğrencilerin ele alınan konunun içeriğini gözden geçirmelerine yardımcı olunmalıdır.	9	3,6	9	3,6	29	11,6	93	37,2	110	44,0	4,14	1,00
10-Öğretim sürecinde öğrencilerin yeni bilgi ve davranışları nasıl öğreneceğinin farkında olmalarına yardımcı olunmamalıdır.	37	14,8	41	16,4	35	14,0	37	14,8	100	40,0	3,48	1,50
11-Öğretim sürecinde öğrencilerin ele alınan konuyu hızlıca tarayıp yeni kavramları ve bilgileri belirlemelerine yardımcı olunmalıdır.	3	1,2	12	4,8	25	10,0	102	40,8	108	43,2	4,20	0,89
12-Öğretim sürecinde öğrencilerin yeni kavramları ve bilgileri anlamalarına yönelik bir çalışma yaptırılmalıdır.	3	1,2	8	3,2	34	13,6	86	34,4	119	47,6	4,24	0,89
13-Öğretim sürecinde öğrencilere ele alınan konu ile ilgili tahminler yaptırılmalıdır.	3	1,2	10	4,0	33	13,2	93	37,2	111	44,4	4,19	0,89
14-Öğretim sürecinde öğrencilere ele alınan konu ile ilgili yaptıkları tahminlerin doğruluğu kontrol ettirilmelidir.	5	2,0	13	5,2	28	11,2	100	40,0	104	41,6	4,14	0,94
15-Öğretim sürecinde öğrencilerin öğrendiği yeni bilgileri eski bilgileri ile ilişkilendirmesine yardımcı olunmalıdır.	8	3,2	5	2,0	20	8,0	83	33,2	134	53,6	4,32	0,94
16-Öğretim sürecinde öğrencilerin yeni kazanacağı bilgi ve davranışların farkında olmaları sağlanmalıdır.	5	2,0	8	3,2	17	6,8	84	33,6	136	54,4	4,35	0,89
17-Öğretim sürecinde öğrencilerce ele alınan konuda yer alan bilgilerin organize oluş şeklini zihinlerinde canlandırmalarına yardımcı olacak bir içerik haritası yapılmalıdır.	3	1,2	10	4,0	33	13,2	87	34,8	117	46,8	4,22	0,90
24-Öğretim sürecinde öğrencilerin düşünme sürecinde başarılı olması için destek sağlanıyor.	7	2,8	20	8,0	48	19,2	106	42,4	69	27,6	3,84	1,009
25-Öğretim sürecinde öğrencilerin izledikleri düşünme yollarını hayallerinde canlandırmalarına destek sağlanıyor.	8	3,2	24	9,6	52	20,8	100	40,0	66	26,4	3,76	1,04
26-Öğretim sürecinde öğrencilere tartışma sırasında gerekli yardım sağlanıyor.	7	2,8	19	7,6	56	22,4	103	41,2	65	26,0	3,80	1,00
28-Öğretim sürecinde öğrencilerin yaptıkları aktivitelerin artıları ve eksileri onlara değerlendiriltiliyor.	15	6,0	26	10,4	71	28,4	92	36,8	46	18,4	3,51	1,09
30-Öğretim sürecinde öğrencilere açık uçlu sorular ve yarım bırakılmış cümleler tamamlamaları söylenerek farkındalıkları arttırılıyor.	13	5,2	20	8,0	69	27,6	104	41,6	44	17,6	3,58	1,03
31-Öğretim sürecinde öğrencilere yaptıkları etkinliklerle ilgili bir günlük tutturuyor.	93	37,2	40	16,0	46	18,4	47	18,8	24	9,6	2,47	1,39
33-Öğretim sürecinde öğrencilerin anladıkları konuları sınıftaki diğer öğrencilerle birlikte tartışabilmeleri için uygun ortam hazırlanıyor.	6	2,4	19	7,6	64	25,6	96	38,4	65	26,0	3,78	0,99

Araştırmanın ilk sorusu; ''Öğretmen adaylarının bilişsel koçluğa dayalı öğrenme-öğretme ortamları oluşturulmasına ilişkin görüşleri nelerdir?'' şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruya yanıt elde etmek üzere anket maddelerine verilen yanıtların frekans, yüzde, standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri hesaplanmıştır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının bilişsel koçluğa dayalı öğrenme-öğretme ortamlarının düşünme kategorisine ilişkin ifadelere katılma düzeyleri Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3'deki bulgular incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilişsel koçluğun düşünme kategorisine olan tutum düzeylerinin aritmetik ortalama değerlerine göre ''Öğretim sürecinde öğrencilerin yeni kazanacağı bilgi ve davranışların farkında olmaları sağlanmalıdır.'' ($\bar{x}$=4,352), ve ''Öğretim sürecinde öğrencilerin öğrendiği yeni bilgileri eski bilgileri ile ilişkilendirmesine yardımcı olunmalıdır.''($\bar{x}$=4,320) , maddelerinin en yüksek aritmetik ortalamaya sahip maddeler olduğu tespit edilmiştir. Aritmetik ortalaması en düşük maddelerin 'Öğretim sürecinde öğrencilere yaptıkları etkinliklerle ilgili bir günlük tutturuyor.'' ($\bar{x}$=2,476), ve '' Öğretim sürecinde öğrencilerin anlamadıklarında ne yapacaklarını planlamalarına yardımcı olunmamalıdır.'' ($\bar{x}$=3,510) olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın ilk sorusu; ''Öğretmen adaylarının bilişsel koçluğa dayalı öğrenme-öğretme ortamları oluşturulmasına ilişkin görüşleri nelerdir?'' şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruya yanıt elde etmek üzere anket maddelerine verilen yanıtların frekans, yüzde, standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri hesaplanmıştır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının bilişsel koçluğa dayalı öğrenme-öğretme ortamlarının değerlendirme kategorisine ilişkin ifadelere katılma düzeyleri Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen adaylarının bilişsel koçluğa dayalı (değerlendirme kategorisi) öğrenme öğretme ortamları oluşturulmasına ilişkin görüşlerinin betimsel istatistikleri

	Kesinlikle Katılmıyorum		**Katılmıyorum**		**Biraz Katılıyorum**		**Katılıyorum**		**Tamamen Katılıyorum**		**$\bar{x}$**	**Ss**
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**$\bar{x}$**	**Ss**
27-Öğretim sürecinde öğrencilerle birlikte amaca ulaşıp ulaşmadıkları onlarla birlikte kontrol edilmelidir.	6	2,4	9	3,6	25	10,0	113	45,2	97	38,8	4,14	0,91
28-Öğretim sürecinde öğrencilerin yaptıkları aktivitelerin artıları ve eksileri onlara değerlendiriltiliyor.	15	6,0	26	10,4	71	28,4	92	36,8	46	18,4	3,51	1,09
29-Öğretim sürecinde öğretmen öğrencilerin söylediklerini bütün sınıfın anlayabileceği bir şekilde ifade edemiyor.	73	29,2	56	22,4	57	22,8	39	15,6	25	10,0	2,54	1,32
30-Öğretim sürecinde öğrencilere açık uçlu sorular ve yarım bırakılmış cümleler tamamlamaları söylenerek farkındalıkları arttırılıyor.	13	5,2	20	8,0	69	27,6	104	41,6	44	17,6	3,58	1,03
31-Öğretim sürecinde öğrencilere yaptıkları etkinliklerle ilgili bir günlük tutturuyor.	93	37,2	40	16,0	46	18,4	47	18,8	24	9,6	2,47	1,39
32-Öğretim sürecinde öğrencilerin akıllarında kalan bilgileri kendi sözcükleri ile özetlemelerine yardımcı olunuyor.	7	2,8	15	6,0	61	24,4	111	44,4	56	22,4	3,77	0,95
33-Öğretim sürecinde öğrencilerin anladıkları konuları sınıftaki diğer öğrencilerle birlikte tartışabilmeleri için uygun ortam hazırlanıyor.	6	2,4	19	7,6	64	25,6	96	38,4	65	26,0	3,78	0,99

Tablo 4'deki bulgular incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilişsel koçluğun değerlendirme kategorisine olan tutum düzeylerinin aritmetik ortalama değerlerine göre '' Öğretim sürecinde öğrencilerle birlikte amaca ulaşıp ulaşmadıkları onlarla birlikte kontrol edilmelidir.''($\bar{x}$=4,145), ve ''Öğretim sürecinde öğrencilerin yaptıkları aktivitelerin artıları ve eksileri onlara değerlendiriltiliyor.''($\bar{x}$=3,512) maddelerinin en

yüksek aritmetik ortalamaya sahip maddeler olduğu tespit edilmiştir. Aritmetik ortalaması en düşük maddelerin '' Öğretim sürecinde öğrencilere yaptıkları etkinliklerle ilgili bir günlük tutturuyor.''($\bar{x}$=2,476), ve '' Öğretim sürecinde öğretmen öğrencilerin söylediklerini bütün sınıfın anlayabileceği bir şekilde ifade edemiyor.''($\bar{x}$=2,548) olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın ikinci sorusu; ''Öğretmen adaylarının bilişsel esnekliğe dayalı öğrenme-öğretme ortamları oluşturulmasına ilişkin görüşleri nelerdir?'' şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruya yanıt vermek amacıyla ilgili anket maddelerine verilen yanıtların frekans, yüzde, standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri hesaplanmış ve bu değerler Tablo 5. olarak gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen adaylarının bilişsel esnekliğe öğrenme öğretme ortamları oluşturulmasına ilişkin görüşlerinin betimsel istatistikleri

	Kesinlikle Katılmıyorum		**Katılmıyorum**		**Biraz Katılıyorum**		**Katılıyorum**		**Tamamen Katılıyorum**		**$\bar{x}$**	**Ss**
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**$\bar{x}$**	**Ss**
1-Dersin içeriğini öğretim sürecinin sonunda farklı grafik, tablo, akış şeması, vb. şekillerde oluşturmamıza olanak sağlanmalıdır.	2	0,8	5	2,0	16	6,4	90	36,0	137	54,0	4,42	0,76
2-Aynı öğretim materyalini farklı amaçlar için tekrar tekrar düzenlemenin başka derslere hazırlık yapmak için etkili olduğunu düşünüyorum.	4	1,6	9	3,6	30	12,0	95	38,0	112	44,8	4,20	0,90
3-Öğretim materyalleri dersin içeriğini çok basitleştirecek şekilde düzenlenmelidir.	24	9,6	35	14,0	48	19,2	75	30,0	68	27,2	3,51	1,28
4-Öğretim sürecinde kavramlar arası ilişkiler vurgulanmalıdır.	2	0,8	3	1,2	21	8,4	103	41,2	121	48,4	4,35	0,75
5-Gerçek hayatta karşılaşabilecek problemlere çözüm bulmak amacıyla ders içeriğinin farklı şekillerde gösterimi sağlanmalıdır.	0	0	6	2,4	20	8,0	100	40,0	124	49,6	4,36	0,73
6-Öğretim sürecinde verilen örnekler zengin olmalı ve öğrencinin farklı örnekler bulması sağlanmalıdır.	1	0,4	3	1,2	13	5,2	115	46,0	118	47,2	4,38	0,68
7-Öğretim etkinlikleri öncelikli olarak anlam oluşturmadan çok bilişsel çabayı harekete geçirmelidir.	5	2,0	10	4,0	36	14,4	103	41,2	96	38,4	4,10	0,92
8-Öğretim sürecinde öğrencinin eski bilgilerle yeni bilgiyi birleştirme çabasına önem verilmelidir.	3	1,2	3	1,2	18	7,2	98	39,2	128	51,2	4,38	0,77
9-Öğretim sürecinde bir konu hakkında anlam oluşturmak için öğretim materyalleri karmaşık ve düzensiz olarak sunulmalıdır.	47	18,8	39	15,6	36	14,4	65	26,0	63	25,2	3,23	1,45
10-Öğrenilmesi zor olan karmaşık kavramlar ilgili konu içinde örneklerle açıklanmalıdır.	3	1,2	3	1,2	12	4,8	111	44,4	121	48,4	4,37	0,74
11-Öğrenme öğretme süreci bilgiyi anlamlandırmada denemeler yapmaya olanak tanımalıdır.	4	1,6	4	1,6	14	5,6	119	47,6	109	43,6	4,30	0,78
12-Öğretim süreçleri farkı derslerde öğrenilenleri birleştirerek bir problemin çözümünde kullanımına uygun olmalıdır.	1	0,4	3	1,2	17	6,8	113	45,2	116	46,4	4,55	3,21
13-Dersin sonunda mantıksal çıkarımlar yapmamıza olanak sağlanmalıdır.	4	1,6	4	1,6	15	6,0	101	40,4	126	50,4	4,36	0,80
14-Bir dersin planlanması, öğretimi ve değerlendirilmesi boyutlarında görev almamıza olanak sağlanmalıdır.	2	0,8	6	2,4	16	6,4	105	42,8	121	48,4	4,34	0,77
15-Öğretim sürecinde örnek olay yöntemi kullanmanın farklı bakış açıları oluşturmak açısından çok etkili olduğunu düşünüyorum.	18	7,2	15	6,0	64	25,6	64	25,6	89	35,6	3,76	1,24

Tablo 5'deki bulgular incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilişsel esnekliğe olan tutum düzeylerinin aritmetik ortalama değerlerine göre '' Öğretim süreçleri farkı derslerde öğrenilenleri birleştirerek bir problemin çözümünde kullanımına uygun olmalıdır.'' ($\bar{x}$=4,556), ve ''Dersin içeriğini öğretim sürecinin sonunda farklı grafik, tablo, akış şeması, vb. şekillerde oluşturmamıza olanak sağlanmalıdır.''($\bar{x}$=4,420)

maddelerinin en yüksek aritmetik ortalamaya sahip maddeler olduğu tespit edilmiştir. Aritmetik ortalaması en düşük maddelerin ''Öğretim sürecinde bir konu hakkında anlam oluşturmak için öğretim materyalleri karmaşık ve düzensiz olarak sunulmalıdır''($\bar{x}$=3,232), ve ''Öğretim materyalleri dersin içeriğini çok basitleştirecek şekilde düzenlenmelidir.''($\bar{x}$=3,512) olduğu tespit edilmiştir

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının bilişsel koçluk ve bilişsel esneklik düzeylerini betimlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrencilerin bilişsel koçluğa dayalı öğrenme öğretme ortamları oluşturulmasına ilişkin görüşlerinin (planlama, düşünme ve değerlendirme) boyutlarında ele alınarak ne düzeyde olduğu ve bilişsel esnekliğe dayalı öğrenme öğretmen ortamları oluşturulmasına ilişkin görüşlerinin ne düzeyde olduğu değerlendirilmiştir.

Araştırmanın bu bölümünde ise elde edilen bulgular yardımıyla ulaşılan sonuçlar tartışılarak önerilere yer verilmiştir.

Bilişsel koçluk anketinin planlama kategorisindeki maddeler incelendiğinde çoğunlukla ''Öğretim sürecinde öğrencilerin yetenek ve ilgi alanları belirlenmelidir'' ve 'Öğretim sürecinde öğrencilerin anlayıp anlamadıkları sürekli izlenip öğrenmeleri kontrol edilmelidir.'' ifadelerine ''katılıyorum'' düzeyinde en az ise ''Öğretim sürecinde öğrencilerle birlikte dersin amaçları belirlenmelidir.'' ve ''Öğretim sürecinde öğrencilere anladıkları kendi sözcükleri ile anlattırılıyor.'' ''biraz katılıyorum'' düzeyinde cevaplar verdikleri tespit edilmiştir. Demir ve Kılıç, 2012 de yaptıkları sınıf öğretmenlerinin bilişsel koçluk ve bilişsel esneklik ile ilgili görüşlerinin incelendiği çalışmada ''katılıyorum'' düzeyinde olumlu sonuçlar aldıkları tespit edilmiştir. Bu sonuca göre öğretmen adaylarının ders esnasında öğrencinin aktif katılımını sağlamak adına dikkat çeken yöntemler kullanarak derslerin işlenmesinin daha yararlı olacağını düşündükleri, her öğrencinin dersi algılama şekli ve ilgisinin farklı olduğunun farkında olunarak bu doğrultuda işleyiş sağlanması gerektiğini düşündükleri sonucuna varılmıştır.

Bilişsel koçluk anketinin düşünme kategorisindeki maddeler incelendiğinde çoğunlukla ''Öğretim sürecinde öğrencilerin yeni kazanacağı bilgi ve davranışların farkında olmaları sağlanmalıdır.'' ve ''Öğretim sürecinde öğrencilerin öğrendiği yeni bilgileri eski bilgileri ile ilişkilendirmesine yardımcı olunmalıdır.'' ifadelerine ''tamamen katılıyorum'' düzeyinde en az ise '' Öğretim sürecinde öğrencilere yaptıkları etkinliklerle ilgili bir günlük tutturuyor.'' Ve ''Öğretim sürecinde öğrencilerin anlamadıklarında ne yapacaklarını planlamalarına yardımcı olunmamalıdır.'' ifadelerine ''katılmıyorum'' düzeyinde cevaplar verdikleri tespit edilmiştir. Demir ve Kaya, (2014) de yaptıkları çalışmada ''tamamen katılıyorum'' düzeyinde olumlu sonuçlar aldıkları tespit edilmiştir. Bu sonuca göre ise öğrencilerin bu süreçte kendilerine rehberlik edecek bir öğretmenin olmasının onları başarıya daha çabuk götüreceğini düşündükleri, öğretmenin öğrenciye yol göstermesi gerektiği, bilgiyi hazır olarak sunmak yerine bilgiye ulaşması için rehberlik ederek düşünmeye, keşfetmeye ve sorgulama teşvik etmesi öğrenciyi başarıya götürecektir sonucuna ulaşılmıştır.

Bilişsel koçluk anketinin değerlendirme kategorisindeki maddeler incelendiğinde çoğunlukla 'Öğretim sürecinde öğrencilerle birlikte amaca ulaşıp ulaşmadıkları onlarla birlikte kontrol edilmelidir.'' ve ''Öğretim sürecinde öğrencilerin yaptıkları aktivitelerin artıları ve eksileri onlara değerlendiriltiliyor.'' ''katılıyorum'' düzeyinde, en az ise ''Öğretim sürecinde öğrencilere yaptıkları etkinliklerle ilgili bir günlük tutturuyor.'' ve ''Öğretim sürecinde öğretmen öğrencilerin söylediklerini bütün sınıfın anlayabileceği bir şekilde ifade edemiyor.'' ifadelerine ''katılmıyorum'' düzeyinde cevaplar verdikleri tespit edilmiştir. Demir, (2009) da yaptığı çalışmada ''katılıyorum'' düzeyinde olumlu sonuçlar aldığı tespit edilmiştir. Bu boyutta maddeler öğretmenlerin yapmaları gerekenler ve yaptıkları uygulamalar olarak maddelendirilmiştir. Öğrencilerin genel olarak öğretmenlerin yapmaları gerekenler ile ilgili olan maddelere katılıyorum düzeyinde olumlu cevaplar verdikleri fakat yaptıkları uygulamalar ile ilgili olan maddeler kısmında ''biraz katılıyorum'' ve ''katılmıyorum düzeyinde cevaplar verdikleri öğretmenlerin derslerinde uygulamaların gerçekleştirilmesinde biraz daha özensiz davrandıklarını düşündükleri sonucuna varılmıştır.

Bu bulgular doğrultusunda Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğretim sürecinde bilişsel koçluk yaklaşımının planlama, düşünme ve değerlendirme kategorilerinde yer alan etkinliklerden birçoğunun yapılması gerektiğini düşündükleri genel olarak olumlu ''tamamen katılıyorum'' ve '' katılıyorum'' düzeyinde cevaplar verdikleri sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlar alan yazın incelendiğinde bilişsel koçluğa

dayalı öğrenme öğretmen ortamlarına ilişkin yapılan birçok çalışma ile örtüşmektedir. (Demir 2009; Demir ve Kılıç 2012; Demir ve Kaya 2014) de farklı disiplinlere yönelik öğrencilere yapmış oldukları çalışmalarda bilişsel koçluğa dayalı öğrenme öğretmen ortamlarına ilişkin görüşlerin genel olarak tamamen katılıyorum ve katılıyorum düzeyinde oldukları tespit edilmiştir.

Bilişsel esneklik anketinin maddeleri incelendiğinde ise çoğunlukla " Öğretim süreçleri farkı derslerde öğrenilenleri birleştirerek bir problemin çözümünde kullanımına uygun olmalıdır.'' ve ''Derin içeriğini öğretim sürecinin sonunda farklı grafik, tablo, akış şeması, vb. şekillerde oluşturmamıza olanak sağlanmalıdır. ''tamamen katılıyorum'' düzeyinde en az ise 'Öğretim sürecinde bir konu hakkında anlam oluşturmak için öğretim materyalleri karmaşık ve düzensiz olarak sunulmalıdır.'' ve ''Öğretim materyalleri dersin içeriğini çok basitleştirecek şekilde düzenlenmelidir.'' İfadelerine ''biraz katılıyorum'' ve ''katılıyorum'' düzeyinde cevaplar verdikleri tespit edilmiştir.

Bilişsel esneklik maddeleri incelendiğinde ise öğrencilerin sıklıkla anket maddelerine "tamamen katılıyorum" ifadesini kullanmış olmaları, bilişsel esneklik ilkeleri doğrultusunda hazırlanan eğitim ortamlarına ilişkin olumlu bir bakış açısı içinde oldukları söylenebilir. Anket maddelerinden dokuz incelendiğinde ''Öğretim sürecinde bir konu hakkında anlam oluşturmak için öğretim materyalleri karmaşık ve düzensiz olarak sunulmalıdır'' diğer cevaplara oranla aritmetik ortalama değerinin dikkat çekici bir şekilde olduğu tespit edilmiştir. Bu maddeye diğer maddelere oranla yüksek bir olumsuz cevap verilmesinin öğrencilerin geleneksel yöntemlere alışkın oldukları için zorlandıkları düşünülmektedir. Bu sonuçta Karadeniz'in (2008) yaptığı çalışma ile tutarlılık göstermektedir. Karadeniz (2008)'in çalışmasında, öğrenciler karmaşık sunulan içerikle ve hiperortamların kullanıldığı eğitim ortamlarında çalışmaktansa, öğretmenin sunumuyla anlatmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu durumun, araştırma bulgularıyla tutarlılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Sonuç olarak bilişsel koçluk ve bilişsel esneklik anketi incelenip analiz edildiğinde öğretmen adaylarının genel olarak sorulara olumlu düzeyde cevaplar verdikleri tespit edilmiş olup, bilişsel koçluk ve esnekliğin öğretim sürecinde çok önemli olduğunu, öğrencinin gelişimi, eleştirel düşünme becerileri kazanması, problem çözebilme kapasitesinin gelişimi, kendini tamamlayabilmesi, öğretim sürecine tam bir odaklanma ve adapte sağlayabilmesi için bilişsel koçluk alması ve bilişsel esnekliğe ulaşması gerektiğini düşündükleri, bu süreçte öğretmen ve öğrencinin bir takım halinde ilerlemeleri, öğretmenin yol göstericiliği üstlenmesi gerektiğini düşündükleri sonucuna varılmıştır. Tüm elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu öneriler sıralanabilir;

Öncelikle öğretmen adaylarına bu kavramlara ilişkin bilgiler verilerek eğitim–öğretim sürecinde belirtilen ilkelere dayalı uygulamalar yapılması önerilebilir.

Araştırma nicel bir yöntemle ve tarama modeli doğrultusunda sosyal bilgiler dersine yönelik gerçekleştirilen bir çalışmadır. Dolayısıyla diğer disiplinlerdeki kullanımına yönelik çalışmalar yürütülebilir ve disiplinler arasında karşılaştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

Akyıldız, S. ve Semerci, Ç. (2017). Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeylerine etkisi. *Elektronic Turkish Studies, 12*(4).

Altunkol, F. (2011). Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik ile algılanan stress düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Alper, A. ve Deryakulu, D. (2008). Web ortamlı probleme dayalı öğrenmede bilişsel esneklik düzeyinin öğrenci başarısı ve tutumları üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim, 33*(148), 49-63.

Bal, P. ve Demir, Ö. (2011). Bilişsel koçluk yaklaşımının tezsiz yüksek lisans matematik bölümü öğrencilerinin görüşleri açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(37), 224-242.

Bayram, A. ve Tosun, F. (2016). Öğrenci koçluğuna ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri: Bayburt örneği. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 7*(1), 23-40.

Balyer, A. ve Gündüz, Y. (2011). Eğitim denetiminde alternatif yaklaşımlar. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 33*, 61-78.

Bilgin, M. (2009). Bilişsel esnekliği yordayan bazı değişkenler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(36), 142-157.

Çelikkaleli, Ö. (2014). Ergenlerde bilişsel esneklik ile akademik, sosyal ve duygusal yetkinlik inançları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim, 39*(176), 347-354.

Demir, Ö. ve Kaya, H. (2014).Öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilikleri hakkındaki görüşlerinin bilişsel koçluk yaklaşımı bağlamında incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 4*(2), 68-92.

Demir, Ö. ve Kılıç, F. (2012).Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bilişsel koçluk ve bilişsel esnekliğe dayalı öğretim ortamlarının oluşturulmasına ilişkin görüşleri. *Elementary Education Online, 11*(3), 578-595.

Diril, A. (2011). Lise öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin sosyo-demografik değişkenler ve öfke düzeyi ile öfke ifade tarzları arasındaki ilişki açısından incelenmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Çukurova Üniversitesi.

Doğanay, A. (1997). Ders dinleme sırasında bilişsel farkındalıkla ilgili stratejilerin kullanımı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(15), 34–42.

Duman, A. O. (2013). Bilişsel koçluk yönteminin yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarılarına ve demokratik tutumlarına etkisi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi,* Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.

Esen, B. ve Özcan, D, (2016). Ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile özyeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal Of Eurasian Education And Culture, 1,* 2016.

Kalçık, F. (2017). Öğrenci başarısını desteklemede bir yol. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi,1*(1).

Karadeniz, Ş. (2008). Bilişsel Esnekliğe Dayalı Hiper Metin Uygulaması: Sanal Bilgisayar Hastanesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1*.

Küçüködük, C. (2015). 3-5 yaş arasında ve anaokuluna giden çocuk annelerinin ayrılma kaygısı ve bağlanma biçimleri ile çocuğun davranışları ve ayrılma kaygısı arasındaki ilişki: bilişsel esnekliğin aracı rolü. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karasar N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.

Müezzin, E. ve Üzümcü, B. (2018) Öğretmenlerin bilişsel esneklik ve mesleki doyum düzeyinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education, 8*(1), 8-25.

Özbay, Ö. (2008). Koçluk yaklaşımın yönetici üzerine etkileri ve bir araştırma. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.* Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ERPA
International Congresses on Education 2019
Sakarya / Turkey 19-22 June / 2019

Ortaöğretim Öğrencilerinin Alan Seçiminde Etkili Olan Faktörlerin Araştırılması

Sabri Kan[a,1], Ahmet Kumaş[a], Gökhan Şengün[b]

[a1]*Dr., Atatürk Bilim ve Sanat Merkezi, Yalova 77200, Türkiye*
[a]*Dr., Araklı Anadolu Lisesi, Trabzon 61300, Türkiye*
[b]*Dr. Öğretim Üyesi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Karaman, 70200, Türkiye*

Öz

Milli eğitim bakanlığının görevlerinden biri de belirli bir alana özel ilgi ve yeteneği olan öğrencilerin, bu ilgi ve yeteneklerinin keşfedilerek ilgili olduğu alanda eğitim görmelerini sağlamaktır. Bu amaçla ortaöğretim okullarında öğrenciler, ilgi duydukları alanları 11. sınıf düzeyinde belirlemektedir. Bu araştırma, ortaöğretim okullarında alan seçimi yapan öğrencilerin bu seçimlerinde etkili olan faktörleri belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin alan seçiminde etkili olan faktörleri tespit etmek amacıyla 30 sorudan oluşan ve cevapları 5'li likert tipinde olan bir anket kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Trabzon ve Yalova illerindeki 4 okulda öğrenim gören 11. sınıftaki toplam 302 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada cinsiyet, akademik başarı ve sosyo-ekonomik aile durumu dikkate alınarak öğrencilerin ortaöğretimde alan seçmede etken olan faktörlerin karşılaştırması yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar, cinsiyet ve sosyo-ekonomik aile durumunun alan belirlemede anlamlı bir farklılık oluşturacak bir etken olmadığını, ancak akademik başarının öğrencilerin alan seçiminde anlamlı derecede etkili olduğunu göstermektedir..

Anahtar kelimeler:
alan seçimi; meslek belirleme; akademik başarı

1. Giriş

Öğrencilerin eğitim hayatlarında hangi derslere daha çok ilgili oldukları lise yıllarında belirginleşen bir olgudur. Özellikle lisede alan tercihi yapacak öğrencilerin bu konuyla ilgili karar vermeleri gerekir. Bu durum, öğrencilerin hangi alana daha ilgili olduklarını zorunlu olarak gözden geçirmelerine neden olur. Milli eğitim bakanlığının görevlerinden biri de belirli bir alana özel ilgi ve yeteneği olan öğrencilerin, bu ilgi ve yeteneklerinin keşfedilerek ilgili olduğu alanda eğitim görmesini sağlamaktır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda yer alan 2. Madde, öğrencilerin "İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamaya" vurgu yapar. Yine aynı kanunun 6. Maddesi, "Fertler, eğitimleri süresince, ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek yetiştirilirler" şeklinde düzenlenmiştir.

Son yıllarda Türk eğitim sisteminde hızlı bir değişim söz konusudur. Bununla birlikte eğitim ortamlarında yetişen öğrencilerin meslek tercihleri ile ilgili durum önemini korumaya devam etmektedir. Bu alanda yürütülen araştırmalar mesleki yönlendirmenin önemine dikkat çekmektedir (Ari ve Vatansever, 2009; Çınar, 2011). Meslek seçiminin ilk basamağı lisedeki alan seçimi ile başlar. Öğrencilerin alan seçimini etkileyen faktörlerin neler olduğunu belirlemek, onlara daha doğru bir rehberlik yapmayı kolaylaştıracaktır. Böylece öğrencilerin iç dünyalarında kaygı duyduğu etkenlerin dışa vurumu bir sorguya neden olacak ve rehberlik görevi yapan başta ebeveynler olmak üzere pek çok kişinin daha etkili bir sorumluluk almasına neden

[1] Sorumlu yazar.
e-mail: sabrikan@hotmail.com

olacaktır. Ortaöğretim okullarında öğrenciler, ilgi duydukları alanları 11. sınıf düzeyinde belirlemektedir. Öğrencilerin verecekleri bu kararları meslek seçimlerinde de etkili olmaktadır. Mesleki karar verme, ergen ve erişkin gelişiminde önemli bir gelişim görevidir (Sampson ve ark., 1996). Öğrencilerin bir mesleğe yönelmesinin ilk adımı lise yıllarındaki alan seçimidir. Meslek belirleme ile sonuçlanan alan seçiminde öğrenciler, aile, çevre, rol model bireyler, sosyo-ekonomik durum, sosyal medya, vb. değişkenlerin etkisinde karar verirler. Bu etkenler içinde öğrencilerin kendilerini iyi tanıyıp karar verme durumları da önemli bir yer tutar. Aytekin (2005) ve Bekleviş (2007) tarafından, öğrencilerin meslek seçimlerini etkileyen etkenler üzerine yapılan araştırmalarda, öğrencilerin meslek seçiminde sosyo- ekonomik ve kültürel faktörlerin etkili olduğunu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu araştırmalarda, çevresel koşullardan aile, ailenin ekonomik ve eğitim düzeyi, öğrencinin doğup büyüdüğü yerleşim birimi, öğrencinin arkadaş çevresi ile mesleğin maddi getirisi, mesleğin ilgi ve yeteneklere uygun olması gibi etkenlerin söz konusu seçim üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Meslek seçiminde rehberlik yetersizliği üzerine yapılan çalışmalarda ise öğrencilerin genel olarak alan seçimlerinde yetenekleriyle örtüşen bir tercih yapmadıkları, mesleki rehberlikten yeterince faydalanamadıkları veya bu konuda gerekli rehberliğin istenen düzeyde yapılmadığı, aile ve çevrenin de, meslek tercihi konusunda öğrencileri fazlasıyla yönlendirmediği sonuçlarına vurgu yapılmıştır (Kıyak, 2006; Berdan, 2008; Gökçöl, Bozbura, Arslanbaş, Güven ve Gürün, 2010). Şengün (2013) yaptığı araştırmada; erkeklerin alan seçiminde dışsal yönlendirmeler ve mesleki beklentileri, kızların ise mesleki uygunluğu daha fazla dikkate aldıklarını, mesleki uygunluk ve mesleki beklentileri daha fazla dikkate alarak alan seçimi yapan öğrencilerin diğer öğrencilere göre bu seçimlerinden daha fazla memnun kaldıklarını tespit etmiştir. Araştırmacı ayrıca, aile geliri yüksek olan öğrencilerin, aile geliri düşük olan öğrencilere oranla alan seçerken dışsal yönlendirmelerin etkisinde daha az kaldıklarını tespit etmiştir.

1.3 Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırma, ortaöğretim okullarında alan seçimi yapan öğrencilerin bu seçimlerinde etkili olan faktörleri belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Alan yazında öğrencilerin meslek seçiminin temel kaynağı kabul edilen alan seçimini hangi faktörleri dikkate alarak yaptıklarına yönelik çalışmanın yok denecek kadar az olması araştırmanın önemini ön plana çıkarmaktadır. Diğer taraftan bu tür araştırmalarla birlikte öğrencilerin hangi faktörlerden etkilenerek alan seçimi yaptıklarını belirlemek ve böylece Milli Eğitimin "yeteneklerine göre öğrenci yetiştirme" ilkesine katkı sunma açısından da önem taşımaktadır.

2. Yöntem

Bu araştırmada Tarama Modeli kullanılmıştır. Karasar'a (2015) göre Tarama Modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır.

2.1 Örneklem

Araştırmanın örneklemini Trabzon ve Yalova illerindeki 4 Anadolu lisesinde 11. sınıfta eğitimine devam eden toplam 302 öğrenci oluşturmaktadır. 126 erkek, 176 kız öğrenciden oluşan örneklemdeki öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Örneklem Bilgileri

Demografik Özellikler		f	%
Cinsiyet	Kız	176	58
	Erkek	126	42
Seçtiği Alan	Sözel	89	30
	Sayısal	121	40
	Eşit Ağırlık	77	25
	Dil	15	5
Akademik Ortalamalar	45-54 Arası	3	1
	55-69 Arası	60	20
	70-84 Arası	169	56
	85-100 Arası	70	23
Veli Mesleği	Serbest	175	58
	İş İnsanı	7	2
	Memur	95	32
	Özel Sektör Çalışanı	25	8

2.2 Veri Toplama Aracı

Bu araştırmanın temel problemini, "lise öğrencilerinin alan seçiminde hangi faktörlerin etkili olduğu" sorusu oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin alan seçiminde etkili olan faktörleri tespit etmek amacıyla, cinsiyet, akademik başarı ve ebeveynlerin sosyo-ekonomik durumlarının yanı-sıra diğer çevresel faktörler ve tercihe sebep olan etkenleri de içeren ve Şengün (2013) tarafından geliştirilen 30 maddelik bir anket kullanılmıştır. Cevapları 5'li likert tipinde olan anket maddelerinin içeriğinde; öğrencinin ilgisi, alan seçiminin bağlantılı olduğu mesleklerin maddi getirisi, saygınlığı, iş bulma olanakları, eğitim ortamları ve ailenin yönlendirmesi gibi durumlar yer almaktadır. Anketin maddelerini 3 alt kategoride toplamak mümkündür.

1. Mesleki Uygunluk: 14. madde ile birlikte 1-7 arası maddeler
2. Mesleki Beklentiler: 14. Madde hariç 8-18 arası maddeler
3. Dışsal Yönlendirmeler: 19-30 arası maddeler

"Alan Seçimini Etkileyen Faktörler Envanteri" olarak isimlendirilen anket, 2018-2019 eğitim öğretim yılı içinde Trabzon ve Yalova illerinde 11. sınıfta eğitim görmekte olan öğrencilere uygulanmıştır.

2.3 Verilerin Analizi

Öğrencilerin anket maddelerine verdikleri cevaplar SPSS 18.00 programı ile analiz edilmiştir. Şengün (2013), 391 öğrenciye uyguladığı anketin güvenilirlik katsayısını (Cronbach Alpha) 0,89 hesaplamıştır. Bu araştırmada da 302 öğrenciye uygulanan anketin güvenirlik katsayısı yine yaklaşık bir değerle, 0,88 olarak hesaplanmıştır. Envanterdeki maddelerden alınan puanın yüksek olması, o maddenin öğrencinin alan seçiminde etkisinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Araştırmada cinsiyet, akademik başarı ve ebeveynlerin sosyo-ekonomik durumu dikkate alınarak öğrencilerin alan seçme durumları karşılaştırılmıştır. Diğer taraftan örneklemdeki öğrencilerin anket maddelerine verdikleri cevaplardan bir bölümü madde analizi yöntemi ile incelenmiş ve alan seçimine yönelik verdikleri cevapların bağımsız değişkenler açısından anlamlılık durumları irdelenmiştir. Böylece öğrencilerin alan seçiminde etken olan faktörlerin karşılaştırması yapılmıştır. Değişkenler arasındaki anlamlılık düzeyi analiz edilirken iki değişkenli grup için bağımsız t-testi, ikiden fazla değişkenli gruplar için tek yönlü varyans analizi gerçekleştirmeyi sağlayan ANOVA kullanılmıştır.

3. Bulgular

Örneklemdeki öğrencilerin anket maddelerine verdikleri cevapların ortalama değerleri Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2. Anket maddelerine verilen cevapların ortalama değerleri

Madde	N	Minimum	Maximum	Mean	Ss.
M1	302	1.00	5.00	3.440	1.009
M2	302	1.00	5.00	3.732	0.914
M3	302	1.00	5.00	4.066	0.999
M4	302	1.00	5.00	4.202	1.026
M5	302	1.00	5.00	4.199	0.998
M6	302	1.00	5.00	4.202	0.969
M7	302	1.00	5.00	3.828	1.186
M8	302	1.00	5.00	2.778	1.431
M9	302	1.00	5.00	3.536	1.216
M10	302	1.00	5.00	3.841	1.073
M11	302	1.00	5.00	3.762	1.140
M12	302	1.00	5.00	3.960	3.126
M13	302	1.00	5.00	4.222	1.025
M14	302	1.00	5.00	4.060	1.089
M15	302	1.00	5.00	3.282	1.394
M16	302	1.00	5.00	2.613	1.378
M17	302	1.00	5.00	3.474	1.351
M18	302	1.00	5.00	3.344	1.384
M19	302	1.00	5.00	2.027	1.309
M20	302	1.00	5.00	2.053	1.375
M21	302	1.00	5.00	1.871	1.236
M22	302	1.00	5.00	1.689	1.119

Tablo 2 (devam). Anket maddelerine verilen cevapların ortalama değerleri

Madde	N	Minimum	Maximum	Mean	Ss.
M23	302	1.00	5.00	1.748	1.151
M24	302	1.00	5.00	1.742	1.120
M25	302	1.00	5.00	1.811	1.100
M26	302	1.00	5.00	1.414	0.906
M27	302	1.00	5.00	1.404	0.891
M28	302	1.00	5.00	1.576	1.066
M29	302	1.00	5.00	1.646	1.107
M30	302	1.00	5.00	1.806	1.100

Tablo 2'de görüldüğü gibi anketin 3. bölümüne verilen cevapların ortalama değerlerinin diğer bölümlere oranla düşük olduğu görülmektedir. Bu bölümde "dershanedeki öğretmenlerin " ve "toplumdaki diğer insanların yönlendirmesi" kapsamındaki 27 ve 28. maddeler en düşük ortalamaya sahiptir. Diğer taraftan ankette 13. madde olarak yer alan "seçilen alandaki mesleklerin gelecekteki hedeflerine uygun olması" önermesi ise öğrenciler tarafından en yüksek ortalama ile cevaplandırılmıştır.

Cinsiyet faktörünün alan seçimi üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız t-testi sonuçları Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3. Cinsiyet faktörüne göre alan seçimi

Alt Kategoriler	Değişken Bölümü	N	$\overline{X}$	Ss.	F	p
Mesleki Uygunluk	Erkek	126	3.83	1.079	1.589	.390
	Kız	176	3.99	.977		
Mesleki Beklenti	Erkek	126	3.477	1.274	1.343	.406
	Kız	176	3.573	1.473		
Dışsal Yönlendirme	Erkek	126	1.522	.969	3.591	.262
	Kız	176	1.624	1.072		

Tablo 3'ten de görüleceği gibi cinsiyet faktörü alan seçiminde anlamlı farklılık oluşturacak bir etkiye sahip değildir (p>.05).

Öğrenci başarısı ve alan seçimi arasında bir ilişkinin varlığını incelemek için ortaöğretimin ilk iki yılındaki akademik not ortalamaları dikkate alınmıştır. Öğrencilerin 9 ve 10. sınıf akademik not ortalamalarının alan seçiminde ayırt edici bir etkiye sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analiz (ANOVA) testi yapılmıştır. Bu analizden elde edilen bulgular Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4. Akademik başarı faktörüne göre ANOVA sonuçları

Alt Kategoriler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Mesleki Uygunluk	Gruplar arası	8.784	3	2.928	6.368	.000	3-4* 3-5*
	Gruplar içi	137.023	298	.460			
Mesleki Beklenti	Gruplar arası	7.017	3	2.339	3.418	.018	3-5*
	Gruplar içi	203.926	298	.684			
Dışsal Yönlendirme	Gruplar arası	2.047	3	.682	1.015	.386	-
	Gruplar içi	200.010	298	.672			

* **0**: 0-24 **1**: 25-44 **2**: 45-54 **3**: 55-69 **4**: 70-84 **5**: 85-100

Tablo 4'te görüldüğü gibi, ortaöğretimin ilk iki yılındaki akademik başarı ortalamaları 3 olan öğrencilerle, akademik başarı ortalamaları 4 ve 5 olan öğrencilerin alan seçimlerinde anlamlı bir farklılığın oluştuğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin seçtikleri alanlar ve ankete verilen cevaplar arasında bir karşılaştırılma yapılması amacıyla da tek yönlü varyans analiz (ANOVA) testi yapılmıştır. Bu analizden elde edilen bulgular Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5. Seçilen alan faktörüne göre ANOVA sonuçları

Alt Kategoriler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Mesleki Uygunluk	Gruplar arası	7.022	3	2.341	5.026	.002	1-2*
	Gruplar içi	138.785	298	.466			
Mesleki Beklenti	Gruplar arası	4.467	3	1.489	2.149	.094	-
	Gruplar içi	206.475	298	.693			
Dışsal Yönlendirme	Gruplar arası	3.044	3	1.015	1.517	.210	-
	Gruplar içi	199.313	298	.669			

* 1: Sözel 2: Sayısal 3: Eşit Ağırlık 4: Dil

Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarını tespit etmek amacıyla eve gelir getiren velilerinin (anne veya baba) mesleğinin öğrencilerin alan seçiminde bir farklılığa neden olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi bulguları Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6. Veli mesleği faktörüne göre ANOVA sonuçları

Alt Kategoriler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Mesleki Uygunluk	Gruplar arası	1.869	3	.623	1.290	.278	-
	Gruplar içi	143.938	298	.483			
Mesleki Beklenti	Gruplar arası	1.578	3	.526	.749	.524	-
	Gruplar içi	209.365	298	.703			
Dışsal Yönlendirme	Gruplar arası	4.292	3	1.431	2.152	.094	-
	Gruplar içi	198.066	298	.665			

* 1: Serbest 2: Memur 3: İş İnsanı 4: Özel Sektör

Tablo 6'daki veriler dikkate alındığında velilerin sosyo-ekonomik durumlarının öğrencilerin alan seçiminde ayrıştırıcı derecede anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

4. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada elde edilen bulgulardan biri, öğrencilerin alan seçiminde "dershanedeki öğretmenlerin" ve "toplumdaki diğer insanların yönlendirmesini" diğer etkenlere göre en az düzeyde dikkate aldıklarıdır. Bunun nedeninin araştırma kapsamında yer alan örneklemdeki öğrencilerin henüz dershane süreci ile karşı karşıya kalmamaları ve meslek sahibi diğer insanlarla yeteri kadar iletişim kurmamaları olabilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç da "seçilen alandaki mesleklerin gelecekteki hedeflerine uygun olması" önermesine öğrencilerin en yüksek ortalama ile cevaplamalarıdır. Bu kapsamda gelecekteki hedefler, öğrencilerin alan belirlemede en önemli faktör olarak ön plana çıkmaktadır. Buna göre tercih edilen alan, öğrencilerin ileride yapmayı düşündükleri mesleğin gelir durumuna göre etkili bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Ancak bu sonucun aksine toplumda popüler ve tanınan kişilerin alan belirlemede öğrenciler için etkili bir faktör olarak değerlendirilmemesi dikkat çekici bulunmuştur.

Yürütülen bu araştırma, cinsiyet ve velilerin sosyo-ekonomik durumlarının alan belirlemede ayrıştırıcı derecede anlamlı bir farklılık oluşturacak bir etken olmadığını göstermektedir. Bu kapsamda cinsiyet ve velilerin sosyo-ekonomik durum faktörleri, mesleki uygunluk, mesleki beklentiler ve dışsal yönlendirmeler alt kategorileri açısından, öğrencilerin alan seçiminde anlamlı bir farklılığa sebep oluşturmamıştır.

Ortaöğretimin ilk iki yılındaki akademik başarı ortalamaları 3 olan öğrencilerle, akademik başarı ortalamaları 4 ve 5 olan öğrencilerin alan seçimlerinde farklılık oluştuğu tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin 9. ve 10. sınıflardaki yılsonu akademik başarı puanları ortalamalarının alan seçiminde anlamlı derecede etkilidir. Bu kapsamda 9. ve 10. sınıflardaki yılsonu akademik başarı puan ortalamaları yüksek olan öğrencilerin sayısal alanı, yılsonu akademik başarı puan ortalamaları düşük olan öğrencilerin ise daha çok sözel ağırlıklı alanları tercih etmeleri çalışmadan elde edilen diğer bir sonuç olarak ön plana çıkmaktadır.

Kaynakça

Ari, E. ve Vatansever, F. (2009). Bulanık mantık tabanlı mesleki yönlendirme. 5. Uluslararası İleri Teknolojiler Sempozyumu (İats'09), Karabük.

Aytekin, A. (2005). *Meslek Seçimini Etkileyen Ekonomik ve Kültürel Faktörler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Bekleviş, F. (2007). *Öğrencilerin Mesleki İlgi Alanları ve Ailenin Meslek Seçimine Etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Berdan, İ.E. (2008). *Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğretmen ve Öğrencilerin Yeteneklerinin Alan ve Meslek Seçimine Etkileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çınar, Ç. (2011). *Lise son sınıf öğrencilerinin meslek seçimi kararlarında benlik algısının önemi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Gökçöl, O., Bozbura, T., Arslanbaş, D., Güven, Ş. ve Gürün, B. (2010). Lise öğrencilerinin mesleki yönlendirilmeleri için bir model ve öğrencilerin bilgi teknolojileri mesleklerine olan ilgilerinin ölçülmesi. X. Akademik Bilişim Konferansı, Muğla Üniversitesi, Muğla.

Kıyak, S. (2006). *Genel Lise Öğrencilerinin Meslek Seçimi Yaparken Temel Aldığı Kriterler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Sampson, J. P., Jr., Peterson, G. W., Lenz, J. G., Reardon, R. C., & Saunders, D. E. (1996). *Career Thoughts Inventory: Professional manual*, Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Şengün, G. (2013) *Lise Öğrencilerinin Alan Seçimini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

2018 yılı Fen Bilimleri Ders Kitaplarının Fen, Mühendislik ve Girişimlik Uygulamaları Açısından İncelenmesi: Ünite, Konu ve Kavramlar

İsa Deveci[a,1], Seda Büşra Gök[a]

[a]*Kahrammanmaraş Sütçü Imam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi, Kahramanmaraş, 46040, Türkiye*

Öz

Son yıllarda tasarlayan, üreten ve yenilikçi fikirler öne sürebilen bireylerin yetiştirilmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Bu anlamda öğretim programlarında ortak yetkinlikler ve yaşam becerileri ile bu bileşenlere dikkat çekilmektedir. Örneğin, 2018 Yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda da değişikliğe gidilerek programa; fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamalarının eklendiği saptanmıştır. Fen bilimleri dersi öğretim programında yaşanan bu yenilik, fen bilimleri ders kitaplarına da yansımıştır. Bu çalışmanın amacı, 2018 yılı Fen Bilimleri ders kitaplarında fen, mühendislik ve girişimlik uygulamalarına hangi ünite, konu ve kavramlarla ilişkilendirilerek yer verildiğinin incelenmesidir. Dolayısıyla bu araştırmada veriler doküman analizinden yararlanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın veri kaynağı, 2018 yılında yayınlanan beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf fen bilimleri ders kitaplarıdır. Sonuç olarak fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamalarına farklı sınıf düzeylerinde farklı sayıda etkinliklerle yer verildiği belirlenmiştir. Bunun yanında aynı sınıf düzeyine ait farklı yayınevlerinin kitaplarında fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamalarına farklı ünite, konu ve kavramlarda yer verilmesi dikkat çekmektedir. Gelecek araştırmalarda ders kitaplarında yer verilen fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamalarına yönelik etkinliklerin yenilikçi düşünme, yaratıcı düşünme ve girişimci düşünceyi ne ölçüde geliştirme potansiyeli olduğu irdelenebilir.

Anahtar kelimeler:
fen; mühendislik; girişimcilik; fen bilimleri ders kitapları

1. Giriş

Yaşamış olduğumuz dönemde, 21. yüzyıl becerileri önem kazanmaya başlamıştır. 21. yüzyıl becerileri eleştirel bakış açısına sahip olma, karşılaşılan problemlere çözüm yolları üreterek yaklaşma, değişikliklere adapte olma, iş birliği sağlayabilme, liderlik vasfı gösterebilme, insiyatif alma ve girişimcilik yetkinliklerine sahip olma, güçlü bir iletişim kurabilme, bilgiye ulaşma ve analiz edebilme, meraklı olma ve geniş bir hayal gücüne sahip olma olarak ifade edilebilir (Wagner, 2008). 21. yüzyıl becerilerinin ön plana çıkması ile birlikte bu becerilerin güncellenen öğretim programlarında yer alması dikkat çekmektedir. Örneğin, 2018 yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda (FBDÖP) yaşam becerileri adı altında 21. Yüzyıl becerilerinden bazılarına yer verilmiştir. 2018 yılı FBDÖP'de ek olarak ''Mühendislik ve Tasarım Becerileri'' başlığı altında ''yenilikçi (inovatif) düşünme'' kavramının yer aldığı dikkat çekmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013; MEB, 2018). Bu gelişmelerde 2013 yılı FBDÖP'de sadece yaşam becerileri başlığı altında yer alan girişimcilik kavramı, 2018 yılı FBDÖP'de yaşam becerileri başlığı altında yerini koruyarak "fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamaları" teması ile daha geniş bir şekilde yer bulmuştur (MEB, 2018). Fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamaları ile fen bilimleri dersi öğretim programında öğrencilerin günlük hayattan bir ihtiyaç veya problemi tanımlamaları, problemin çözümüne yönelik fikir öne sürmeleri, fikirlerinden birini seçmeleri, tasarım yapmaları, tasarımlarını malzeme, zaman ve maliyet kriterleri kapsamında ele almaları, tasarımlarını pazarlamaları için strateji geliştirmeleri, tasarımlarını tanıtmaları, slogan üretmeleri, reklam yolları

[1] Sorumlu yazar.
e-mail: deveciisa@gmail.com

keşfetmeleri ve son olarak tasarımlarını sunmaları beklenmektedir. Bu anlamda bu beklentinin ders kitaplarına ne ölçüde yansıtıldığı araştırılması gereken bir konu olarak görülebilir.

İlgili literatür fen bilimleri ders kitapları açısından incelendiğinde; Bostan-Sarıoğlan, Can ve Gedik (2016) yapmış oldukları araştırmada altıncı sınıf fen bilimleri ders kitabında yer alan etkilikleri araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımına uygunluğunu değerlendirmeyi amaçlanmışlardır. Bunun yanında Ceğer ve Aydoğdu (2016) 2015-2016 öğretim yılında kullanılan beşinci sınıf fen bilimleri ders kitabında yer alan etkinlikleri laboratuvar güvenlik önlemleri, laboratuvar kullanım teknikleri ve bilimsel süreç becerileri açısından incelemiştir. Hıdır ve Didiş-Körhasan (2018) ise fen bilimleri ders kitaplarındaki analojilerin kullanımı ve analojilerin kullanımına ilişkin fen öğreticilerinin görüşlerini incelemiştir. Aktan, Kaynak, Abdüsselam ve Ardoğan (2019) 2017 yılında yenilenen fen bilimleri öğretim programlarını ve ders kitaplarını model ve modelleme kavramlarına yer verilmesi bakımından incelemiştir. Diğer taraftan Koçyiğit ve Pektaş (2017) ise fen bilimleri ders kitaplarında yer alan okuma parçalarının bilim tarihini açısından incelemiştir. İlgili literatürde fen bilimleri dersi öğretim programı ile ilgili de birçok araştırmaya da rastlamak mümkündür. Örneğin; Deveci (2018c) 2013 ve 2018 fen bilimleri dersi öğretim programlarını temel ögeler açısından karşılaştırmıştır. Özcan ve Koştur (2019) 2018 yılında güncellenmiş olan fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan kazanımların, öğretim programında yer alan özel hedefler ve alana özgü beceriler bakımından incelemiştir. Ünal ve Bozdoğan (2019) 2018 yılında güncellenmiş olan fen ilimleri dersi öğretim programının fen bilimleri öğretmen adaylarının zihinlerinde nasıl bir algı oluşturduğunun ortaya çıkarılmıştır. Erduran-Avcı ve Kemer (2018) fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan yaşam becerileri hakkında fen bilimleri öğretmenlerinin algılarını incelemiştir. Özcan ve Düzgünoğlu (2017) ise yapmış oldukları araştırmada 2017 yılı taslak fen bilimleri dersi öğretim programını hakkında öğretmen görüşlerini incelemiştir. İlgili literatürde girişimcilik ile ilgili de birçok araştırmaya rastlamak mümkündür. Örneğin; Bacanak (2013) fen ve teknoloji dersinin öğrenciler üzerinde girişimcilik becerisinin etkisi hakkında fen ve teknoloji öğretmenlerinin görüşlerini incelemiştir. Bakırcı ve Öçsoy (2017) fen bilimleri ders kitaplarında yer alan etkinliklerin girişimcilik kavramı ile ilişkisi hakkında öğretmen görüşlerini incelemiştir. Deveci ve Çepni (2017) fen bilimleri öğretim programıyla bütünleştirilmiş olan girişimcilik eğitimi modüllerinin fen bilimleri öğretmen adayları üzerindeki etkisini incelemiştir. Deveci (2018a) ortaokul öğrencilerine yönelik fen tabanlı bir girişimcilik ölçeği geliştirmiştir. Köstekçi (2016) ise öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri ile yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Deveci (2018b) yapmış olduğu araştırmada ortaokul düzeyinde bulunan öğrencilerin girişimcilik eğilimlerini farklı değişkenler açısından incelemiştir.

İlgili literatürde 2018 yılı fen bilimleri ders kitaplarının "fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamaları" açısından incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi ''2018 fen bilimleri ders kitaplarında fen, mühendislik ve girişimlik uygulamalarına nasıl yer verilmiştir?'' şeklinde oluşturulmuştur. Bu problem çerçevesinde aşağıdaki alt problemelere cevap aranmıştır.

- Beşinci sınıf ders kitaplarında fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamalarına nasıl yer verilmiştir?
- Altıncı sınıf ders kitaplarında fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamalarına nasıl yer verilmiştir?
- Yedinci sınıf ders kitaplarında fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamalarına nasıl yer verilmiştir?
- Sekizinci sınıf ders kitaplarında fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamalarına nasıl yer verilmiştir?

2. Yöntem

Doküman analizi yöntemi, araştırılacak olan konu ile ilgili halihazırda bulunan kayıt ve belgelere ulaşarak; bunları belirli bir stratejiye göre kodlamalar yaparak tarama işlemi olarak tanımlanabilir (Çepni, 2014). Başka bir tanımlama olarak doküman incelemesi ise, çalışmada araştırılan bir fenomen hakkında bilgileri kapsayan yazılı dokümanların detaylı incelenmesi olarak ifade edilebilir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Daolayısıyla bu araştırmada 2018 yılında yayımlanan beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf fen bilimleri ders kitaplarının fen, mühendislik ve girişimlik uygulamalarına hangi ünite, konu ve kavramlarla ilişkilendirilerek yer verildiği incelendiğinden dolayı doküman inceleme yönteminden yararlanılmıştır.

2.1. Veri Kaynağı ve Verilerin Analizi

Bu araştırmanın veri kaynağını 2018 yılında yayımlanan beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf fen bilimleri ders kitapları oluşturmaktadır. Beşinci sınıf düzeyinde bir; altıncı sınıf düzeyinde iki; yedinci sınıf düzeyinde iki ve sekizinci sınıf düzeyinde bir tane ders kitabına ulaşılmıştır. Bu araştırmada veriler içerik analizi yöntemi

ile analiz edilmiştir. İçerik analizi yapılırken; elde edilen olan verilerden yola çıkılarak, birbiri ile ilişkili olan veriler kodlanır ve belirli temalar altında uygun bir şekilde ifade edilir (Çepni, 2014). İçerik analizinde, elde edilen verilerin içerisinde yer alan anlamları derinlemesine bir anlayış ile inceleme ve ilişkili olan kavramları bir arada okuyucuya sunmak amaçlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018).

3. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde 2018 yılında yayımlanan beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf fen bilimleri ders kitaplarında fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamalarına hangi ünite, konu ve kavramlarda yer verildiğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Tablo 1'de beşinci sınıf ders kitabından elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1. Beşinci sınıf A yayınları ders kitabında yer alan fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamaları

Ünite	Konu	Kavram(lar)	Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları
Güneş, Dünya ve Ay	Ay'ın Yapısı ve Özellikleri	Ay'ın evreleri	Ay'ın Evreleri Modeli
Canlılar Dünyası	Canlıları Tanıyalım	Canlı grupları	Canlıların Sınıflandırılması
Kuvvetin Ölçülmesi ve Sürtünme	Kuvvetin Ölçülmesi	Dinamometre	Dinamometre Yapımı
Kuvvetin Ölçülmesi ve Sürtünme	Sürtünme Kuvveti	Sürtünme	Paraşüt Yapımı
Madde ve Değişim	Isı Maddeleri Etkiler	Genleşme	Termometreler
Işığın Yayılması	Gölgeler Nasıl Oluşur?	Tam Gölge	Güneş Saati Modeli
İnsan ve Çevre	Biyoçeşitlilik Nedir?	Biyoçeşitlilik	Ülkemizdeki Biyoçeşitlilik
Elektrik Devre Elemanları	Devre Elemanlarının Sembollerle Gösterimi ve Devre Şemaları	Devre Şemaları	Kapı Giriş Sistemi

Tablo 1 incelendiğinde beşinci sınıf düzeyinde A yayınlarında *''Güneş, Dünya ve Ay, Canlılar Dünyası, Kuvvetin Ölçülmesi ve Sürtünme, Madde ve Değişim, Işığın Yayılması, İnsan ve Çevre, Elektrik Devre Elemanları''* olmak üzere toplam yedi tane ünite yer aldığı belirlenmiştir. Bu yedi ünitenin her birinde fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamasına yer verildiği görülmektedir ancak *''Kuvvetin Ölçülmesi ve Sürtünme''* ünitesi içerisinde yer alan iki farklı konu ve kavramlarda birer tane ve bu ünitede toplam iki tane fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamalarına yerildiği görülmektedir. Tablo 2'de altıncı sınıf B yayınevi ders kitabından elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2. Altıncı sınıf B yayınları ders kitabında yer alan fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamaları

Ünite	Konu	Kavram(lar)	Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları
Güneş Sistemi ve Tutulmalar	Güneş Sistemi	Güneş Sistemi,	Güneş Sistemi Modeli Yapalım
Güneş Sistemi ve Tutulmalar	Güneş ve Ay Tutulmaları	Güneş tutulması, Ay tutulması	Güneş ve Ay Nasıl Tutuluyor?
Vücudumuzdaki Sistemler	Destek ve Hareket Sistemi	İskelet	Atık Maddelerden İskelet Modeli Yapma
Kuvvet ve Hareket	-	-	-
Madde ve Isı	Maddenin Tanecikli Yapısı	Tanecikli Yapı, Boşluklu Yapı, Hareketli Yapı	Nişastanın Gücü
Madde ve Isı	Maddeleri Isı İletkenliklerine Göre Sınıflandıralım	Isı Yalıtımı	İçeceğimi Soğuk İçmek İstiyorum
Ses ve Özellikleri	Sesin Farklı Ortamlarda Farklı Duyulması	Farklı Cisimlerde Üretilen Seslerin Farklılığı	Farklı Sesler Oluşturalım
Ses ve Özellikleri	Ses Bir Enerji Türü müdür?	Ses Dalgaları	Sesin Yol Alışını Gözlemleyelim
Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı	-	-	-
Elektriğin İletimi	İletken ve Yalıtkan Maddeler	İletken, Yalıtkan	Işıkla Uyaran Olta
Elektriğin İletimi	İletken ve Yalıtkan Maddeler	İletken, Yalıtkan	Hayatımızı Kolaylaştıran Buluş

Tablo 2 incelendiğinde altıncı sınıf düzeyinde B yayınlarında *''Güneş Sistemi ve Tutulmalar, Vücudumuzdaki Sistemler, Kuvvet ve Hareket, Madde ve Isı, Ses ve Özellikleri, Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı, Elektriğin İletimi''* olmak üzere toplam yedi tane ünite bulunduğu belirlenmiştir. Bu yedi üniteden beş tanesi içerisinde en az bir tane fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamalarına yer verildiği görülmektedir. Birinci ünite olan *''Güneş Sistemi ve Tutulmalar''* ünitesi içerisinde farklı konu ve kavramlar ile ilgili toplam iki tane; ikinci ünite olan *''Vücudumuzdaki Sistemler''* ünitesi içerisinde yer alan konu ve kavram ile ilgili bir tane; dördüncü ünite olan *''Madde ve Isı''* içerisinde yer alan farklı konu ve kavramlar ile ilgili toplam iki tane; beşinci ünite olan *''Ses ve Özellikleri''* içerisinde yer alan farklı konu ve kavram ile ilgili toplam iki tane; yedinci ünite olan *''Elektriğin İletimi''* içerisinde yer alan farklı konu ve kavram ile ilgili toplam iki tane fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamalarına yer verildiği belirlenmiştir. *''Kuvvet ve Hareket''* ve *''Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı''* ünitelerinde herhangi bir fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamaları ile karşılaşılmamıştır. Tablo 3'te altıncı sınıf C yayınevi ders kitabından elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3. Altıncı sınıf C yayınları ders kitabında yer alan "Birlikte Tasarlayalım" uygulamaları

Ünite	Konu	Kavram(lar)	Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları
Güneş Sistemi ve Tutulmalar	Astronomi	Uzay	Roket Yapma
Vücudumuzdaki Sistemler	Dolaşım sistemi	Stetoskop	Stetoskop Tasarlama
Kuvvet ve Hareket	Kuvvet ve Hareket	Hareket	Gemi Tasarlama
Madde ve Isı	Isı yalıtımı	Isı yalıtımı malzemeleri	Binalarda Isı Yalıtımı Sağlayan Bir Proje Tasarlama
Ses ve Özellikleri	Sesin Farklı Ortamlarda Farklı Duyulması	Farklı Cisimlerde Üretilen Seslerin Farklılığı	Müzik Aleti Tasarlama
Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı	Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı	Engelli insanlar	Engellilerin Hayatını Kolaylaştıracak Bir Proje Tasarla
Elektriğin İletimi	İletken ve Yalıtkan Maddeler	İletkenlik	Meyve ve Sebze Pili Tasarla

Tablo 3 incelendiğinde altıncı sınıf düzeyinde C yayınlarında, *''Güneş Sistemi ve Tutulmalar, Vücudumuzdaki Sistemler, Kuvvet ve Hareket, Madde ve Isı, Ses ve Özellikleri, Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı, Elektriğin İletimi''* olmak üzere toplam yedi tane ünite bulunduğu belirlenmiştir. Bu yedi ünitenin her birinde farklı konu ve kavramlar ile ilgili ''Birlikte Tasarlayalım'' uygulamalarına yer verildiği görülmektedir. Tablo 4'te yedinci sınıf D yayınevi ders kitabından elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4. Yedinci sınıf D yayınları ders kitabında yer alan ''Fen Atölyesi-Araç Tasarlayalım'' uygulamaları

Ünite	Konu	Kavram(lar)	Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları
Güneş Sistemi ve Ötesi	Uzay Araştırmaları	Teleskop	Teleskop Modeli Yapma
Hücre ve Bölünmeler	-	-	-
Kuvvet ve Enerji	Sürtünme Kuvveti	Hava ve Su Direnci	Hava veya Su Direncinin Etkisini Azaltmaya Yönelik Bir Araç Tasarla
Saf Madde ve Karışımlar	-	-	-
Işığın Madde ile Etkileşimi	Işığın Kırılması	Aynalar ve Mercekler	Görüntüleme Aracı Tasarla
Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme	-	-	-
Elektrik Devreleri	Ampullerin Bağlanma Şekilleri	Elektrik Akımı	Özgün Bir Aydınlatma Aracı Tasarla

Tablo 4 incelendiğinde yedinci sınıf düzeyinde D yayınlarında *''Güneş Sistemi ve Ötesi, Hücre ve Bölünmeler, Kuvvet ve Enerji, Saf Madde ve Karışımlar, Işığın Madde ile Etkileşimi, Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme, Elektrik Devreleri''* olmak üzere toplam yedi tane ünite bulunduğu belirlenmiştir. Bu yedi ünitenin dört tanesinde (Güneş Sistemi ve Ötesi, Kuvvet ve Enerji, Işığın Madde ile Etkileşimi, Elektrik Devreleri) ''Fen Atölyesi-Araç Tasarlayalım'' uygulamalarına yer verildiği belirlenmiştir. Geriye kalan üç ünitede (Hücre ve Bölünmeler, Saf Madde ve Karışımlar, Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme) bu uygulamalar ile karşılaşılmamıştır. Tablo 5'te yedinci sınıf E yayınevi ders kitabından elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 5. Yedinci sınıf E yayınları ders kitabında yer alan "Projeni Tasarla" uygulamaları

Ünite	Konu	Kavram(lar)	Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları
Güneş Sistemi ve Ötesi	-	-	-
Hücre ve Bölünmeler	Hücre ve Bölünmeler	Hücre ve Bölünmeler	Hücre Bölünmeleri ile İlgili Araştırma Projesi Hazırlama
Kuvvet ve Enerji	Sürtünme Kuvveti	Hava ve Su Direnci	Hava ve Su Direncini Azaltmaya Yönelik Bir Araç Tasarlama
Saf Madde ve Karışımlar	Evsel Atıklar ve Geri Dönüşüm	Geri Dönüşüm	Evsel Katı veya Sıvı Atıkların Geri Dönüşümüne Yönelik Bir Proje Geliştirme
Saf Madde ve Karışımlar	Evsel atıklar ve Geri Dönüşüm	Yeniden Kullanma	Yeniden Kullanılabilecek Eşyaların, İhtiyacı Olanlara İletilmesine Yönelik Bir Proje Geliştirme
Işığın Madde ile Etkileşimi	Işığın Kırılması	Aynalar ve Mercekler	Görüntüleme Aracı Tasarlama
Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme	-	-	-
Elektriğin İletimi	Ampullerin Bağlanma Şekilleri	Elektrik Akımı	Özgün Bir Aydınlatma Aracı Tasarlama

Tablo 5 incelendiğinde yedinci sınıf düzeyinde E yayınlarında *''Güneş Sistemi ve Ötesi, Hücre ve Bölünmeler, Kuvvet ve Enerji, Saf Madde ve Karışımlar, Işığın Madde ile Etkileşimi, Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme, Elektrik Devreleri''* olmak üzere toplam yedi tane ünite bulunduğu belirlenmiştir. Burada yer alan yedi ünitenin beş tanesinde (Hücre ve Bölünmeler, Kuvvet ve Enerji, Saf Madde ve Karışımlar, Işığın Madde ile Etkileşimi, Elektriğin İletimi) ''Projeni Tasarla'' uygulamalarına yer verildiği; iki tanesinde (Güneş Sistemi ve Ötesi, Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme) ise ''Projeni Tasarla'' etkinliklerine yer verilmediği görülmektedir. Dördüncü ünite olan ''Saf Madde ve Karışımlar'' ünitesinin ''Evsel Atıklar ve Geri Dönüşüm'' konusu içerisinde farklı kavramlar ile ilişkili iki tane ''Projeni Tasarla'' uygulamalarına yer verildiği belirlenmiştir. Tablo 6'te sekizinci sınıf F yayınevi ders kitabından elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 6. Sekizinci sınıf F yayınları ders kitabında yer alan fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamaları

Ünite	Konu	Kavram(lar)	Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları
Mevsimler ve İklim	-	-	-
DNA ve Genetik Kod	-	-	-
Basınç	-	-	-
Madde ve Endüstri	-	-	-
Basit Makineler	Basit Makineler	Sabit Makara, Hareketli Makara, Palanga, Kaldıraç, Eğik Düzlem, Çıkrık	Basit Makinelerden Yararlanarak Günlük Yaşamda İş Kolaylığı Sağlayacak Bir Düzenek Tasarla
Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi	Sürdürülebilir Kalkınma	Tasarruf	Kaynakların Tasarruflu Kullanımına Yönelik Bir Ürün Tasarlama veya Bir Kampanya Başlatma
Elektrik Yükleri ve Elektrik Enerjisi	Elektrik Enerjisinin Dönüşümü	Enerji Dönüşümü	Elektrik Enerjisinin Isı, Işık ve Hareket Enerjilerinden Birine veya Daha Fazlasına Dönüşümünü Temel Alan Bir Model ya da Bir Ürün Tasarlama

Tablo 6 incelendiğinde sekizinci sınıf düzeyinde F yayınlarında *''DNA ve Genetik Kod, Basınç, Madde ve Endüstri, Basit Makineler, Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi, Elektrik Yükleri ve Elektrik Enerjisi''* olmak üzere toplam yedi tane ünite bulunduğu belirlenmiştir. Bu yedi ünitenin dört tanesinde (Mevsimler ve İklim, DNA ve Genetik Kod, Basınç, Madde ve Endüstri) herhangi bir fen, mühendislik ve girişimcilik uygulaması ile karşılaşılmamıştır. Ancak son üç ünitenin (Basit Makineler, Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi, Elektrik Yükleri ve Elektrik Enerjisi) her birinde farklı konu ve kavramlar ile ilgili birer tane fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamasına yer verildiği belirlenmiştir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada 2018 yılında yayımlanan beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf fen bilimleri ders kitaplarının fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamalarına hangi ünite, konu ve kavramlarla ilişkilendirilerek yer verildiği incelenmiştir. Beşinci sınıf düzeyinde yayımlanmış olan A yayınları ders kitabı incelendiğinde; yedi ünite içerisinde fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamaları başlığı altında toplam sekiz adet etkinlik ile karşılaşılmıştır. Bu sınıf düzeyinde yer alan her ünite içerisinde en az bir adet fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamaları etkinliğine yer verilmiştir. Sadece ''Kuvvetin Ölçülmesi ve Sürtünme'' ünitesi içerisinde yer alan iki farklı konu ve kavramda birer adet ve bu ünitede toplam iki adet fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamalarına yerildiği belirlenmiştir (Özkan & Mısırlıoğlu, 2018). Bu durum beşinci sınıf düzeyinde; fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamalarına hangi ünite, konu veya kavram(lar) ile ilişkili olarak yer verileceği hakkında belirli bir stratejinin olmadığını göstermektedir. Bu anlamda beşinci sınıf düzeyinde arzu tüm ünitelerle ilişkili olarak fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamalarına yer verildiği görülmüştür. Altıncı sınıf düzeyinde incelenen iki farklı yayınevinin ders kitapları incelendiğinde; B yayınevine ait ders kitabında toplam dokuz adet fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamalarına yer verildiği görülmüştür. B yayınevine ait kitapta yer alan yedi ünitenin beşinde en az bir adet fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamalarına yer verildiği belirlenmiştir. ''Güneş Sistemi ve Tutulmalar'' ünitesi içerisinde farklı konu ve kavramlar ile ilgili toplam iki adet; ''Vücudumuzdaki Sistemler'' ünitesi içerisinde yer alan konu ve kavram ile ilgili bir adet; ''Madde ve Isı'' içerisinde yer alan farklı konu ve kavramlar ile ilgili toplam iki adet; beşinci ünite olan ''Ses ve Özellikleri'' içerisinde yer alan farklı konu ve kavramlar ile ilgili toplam iki adet; yedinci ünite olan ''Elektriğin İletimi'' içerisinde yer alan konu ve kavram ile ilgili toplam iki adet fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamalarına yer verildiği belirlenmiştir. ''Kuvvet ve Hareket'' ve ''Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı'' ünitelerinde herhangi bir fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamaları ile karşılaşılmamıştır (Çiğdem, Minoğlu-Balçık & Karaca, 2018). Altıncı sınıf C yayınevine ait kitap incelendiğinde ise doğrudan "fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamaları" olarak bahsedilmediği, bunun yerine ''Birlikte Tasarlayım'' başlığı altında bu uygulamalara yer verildiği görülmüştür. Altıncı sınıf C yayınevine ait ders kitabında, ''Güneş Sistemi ve Tutulmalar", "Vücudumuzdaki Sistemler", "Kuvvet ve Hareket", "Madde ve Isı", "Ses ve Özellikleri", "Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı", "Elektriğin İletimi'' olmak üzere toplam yedi adet ünite bulunduğu belirlenmiştir. Yedi ünitenin her birinde birer tane ''Birlikte Tasarlayalım'' uygulamaları bulunduğu belirlenmiştir (Demirçalı & Alkan, 2018). Altıncı sınıf düzeyinde yayımlanmış olan ders kitapları incelendiğinde dikkat çeken diğer bir nokta ise, C yayınlarında bütün ünitelerde birer adet ''Birlikte Tasarlayalım'' uygulamalarına yer verildiği (Demirçalı & Alkan, 2018), ancak B yayınlarında her ünite de fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamalarına yer verilmediğidir (Çiğdem, Minoğlu-Balçık & Karaca, 2018). Buradan yola çıkılarak girişimcilik kavramına ''fen, mühendislik ve girişimcilik'' başlığı altında yer verilebileceği gibi farklı başlıklar altında da girişimcilik kavramına yer verilebileceğini söylenebilir. Diğer bir sonuç ise aynı sınıf düzeyinin farklı yayınlarında farklı ünite, konu veya kavramlar içerisinde fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamalarına yer verildiği belirlenmiştir. Bu anlamda Fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamalarını içeren ünite, konu ve kavramların seçiminde belirli bir stratejinin izlenmediği söylenebilir.

Yedinci sınıf düzeyinde incelenmiş olan iki farklı yayınevinin ders kitapları incelendiğinde; D yayınevine ait ders kitabında ''Güneş Sistemi ve Ötesi", "Hücre ve Bölünmeler", "Kuvvet ve Enerji", "Saf Madde ve Karışımlar", "Işığın Madde ile Etkileşimi", "Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme", "Elektrik Devreleri''' olmak üzere toplam yedi adet ünite bulunduğu belirlenmiştir. Yedinci sınıf D yayınevine ait ders kitabında "fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamaları"na doğrudan değil ''Fen Atölyesi-Araç Tasarlayalım'' başlığı altında yer verildiği belirlenmiştir. Bu yedi ünitenin dördünde ("Güneş Sistemi ve Ötesi", "Kuvvet ve Enerji", "Işığın Madde ile Etkileşimi", "Elektrik Devreleri") ''Fen Atölyesi-Araç Tasarlayalım'' uygulamalarına yer verildiği belirlenmiştir. Geriye kalan üç ünitede ("Hücre ve Bölünmeler", "Saf Madde ve Karışımlar", "Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme") bu uygulamalar ile karşılaşılmamıştır (Gezer, 2018). E yayınevine ait ders kitabına bakıldığında ''Güneş Sistemi ve Ötesi", "Hücre ve Bölünmeler", "Kuvvet ve Enerji", "Saf Madde ve Karışımlar", "Işığın Madde ile Etkileşimi", "Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme", "Elektrik Devreleri'' olmak üzere toplam yedi adet ünite bulunduğu belirlenmiştir. Yedinci sınıf D yayınevine ait ders kitabında doğrudan "fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamaları" olarak değil ''Projeni Tasarla'' başlığı altında toplam altı adet uygulama etkinliklerine yer verildiği belirlenmiştir. D yayınevine ait ders kitabında yedi ünitenin beşinde "Hücre ve Bölünmeler", "Kuvvet ve Enerji", "Saf Madde ve Karışımlar", "Işığın Madde

ile Etkileşimi", "Elektriğin İletimi") projeni tasarla' uygulamalarına yer verildiği; ikisinde ise ("Güneş Sistemi ve Ötesi", "Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme") 'projeni tasarla etkinliklerine yer verilmediği görülmektedir. Dördüncü ünite olan ''Saf Madde ve Karışımlar'' ünitesinin ''Evsel Atıklar ve Geri Dönüşüm'' konusu içerisinde farklı kavramlar ile ilişkili iki adet projeni tasarla uygulamalarına yer verildiği belirlenmiştir. Yedinci sınıf düzeyinde yayımlanmış olan ders kitapları incelendiğinde dikkat çeken diğer bir nokta ise, E yayınevine ait ders kitabında ''Projeni Tasarla'' uygulamalarına yer verilen herhangi bir ünitenin D yayınevine ait ders kitabında ''Fen Atölyesi-Araç Tasarlayalım'' etkinlik adı karşılık bulmamış olmasıdır. Örneğin E yayınevine ait ders kitabında yer alan "Saf Madde ve Karışımlar'' ünitesi ve "Evsel atıklar ve Geri Dönüşüm'' konusuyla ilgili iki adet ''Projeni Tasarla'' uygulamaları yer alırken, D yayınevine ait ders kitabında yer alan ''Fen Atölyesi-Araç Tasarlayalım'' uygulamalarında bu ünite veya konu ile ilgili bir etkinlik yer almamış olmasıdır. Başka bir üniteyi ele alacak olursak D yayınlarında "Güneş Sistemi ve Ötesi'' ünitesi içerisinde "Teleskop Modeli Yapma'' etkinliğine yer verilirken, E yayınevine ait ders kitabında aynı ünitede ''Projeni Tasarla'' uygulamaları bulunmadığı belirlenmiştir. Bu durum girişimcilik kavramına ''fen, mühendislik ve girişimcilik'' başlığı altında yer verilebileceği gibi farklı başlıklar altında da girişimcilik kavramına yer verilebileceğini göstermektedir. Diğer bir sonuç ise aynı sınıf düzeyinin farklı yayınlarında farklı ünite, konu veya kavramlar ile fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamalarına yer verilmesi olmuştur. Önceki sınıf düzeylerinde olduğu gibi yedinci sınıf düzeyinde de fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamalarını içeren ünite, konu ve kavramlar arasında belirli bir stratejinin olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Sekizinci sınıf düzeyinde yer alan tek bir yayınevine ait ders kitabı incelendiğinde; F yayınevine ait ders kitabında "DNA ve Genetik Kod", "Basınç", "Madde ve Endüstri", "Basit Makineler", "Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi", "Elektrik Yükleri ve Elektrik Enerjisi'' olmak üzere toplam yedi adet ünite bulunduğu belirlenmiştir. Bu yedi ünitenin dördünde ("Mevsimler ve İklim", "DNA ve Genetik Kod", "Basınç", "Madde ve Endüstri") herhangi bir fen, mühendislik ve girişimcilik uygulaması ile karşılaşılmamıştır. Ancak son üç ünitenin ("Basit Makineler", "Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi", "Elektrik Yükleri ve Elektrik Enerjisi") her birinde farklı konu ve kavramlar ile ilgili birer adet olmak üzere toplam üç adet fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamasına yer verildiği belirlenmiştir (Aytaç, Türker, Bozkaya & Üçüncü, 2018). Bu durum diğer sınıf düzeylerine göre sekizinci sınıf düzeyinde fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamalarına az sayıda etkinlik ile yer verildiğini göstermiştir. Bu durum sekizinci sınıf düzeyinde öğrencilerin liseye geçiş sınavlarına hazırlanmalarından dolayı okulda gerçekleştirilen etkinlikleri fazla dikkata almamalarının bir sonucu olabilir. Sonuç olarak fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamalarına farklı sınıf düzeylerinde farklı sayıda etkinliklerle yer verildiği belirlenmiştir. Bunun yanında aynı sınıf düzeyine ait farklı yayınevlerinin kitaplarında fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamalarına farklı ünite, konu ve kavramlarda yer verilmesi dikkat çekmektedir. Bu durum ders kitabı içeriğini hazırlayan uzman ekiplerin öğretim programı içeriğini farklı yorumlamasına bağlanabileceği gibi girişimcilik kavramının doğasını tam olarak özümseyememiş olmalarına da bağlanabilir. Bu sonuçlara bağlı olarak gelecekte hazırlanacak olan fen bilimleri ders kitaplarında fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamalarının konular ile bütünleştirilmesinde tutarlılık sağlanması yararlı olabilir. Tüm sınıf düzeylerinde fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamalarına yer verilmesi yararlı olabilir. Ayrıca ders kitaplarında yer alan fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamalarının öğrencilerin girişimci zihniyetini geliştirmeye ne derecede uygun olduğu incelenebilir. Örneğin bu araştırma kapsamında araştırmacılar fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamaları adı altında yer verilen etkinliklerin "model oluşturma" etkiliğin ileriye gitmediğine kanaat bazı etkinlikler olmuştur. Gelecek araştırmalarda ders kitaplarında yer verilen fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamalarına yönelik etkinliklerin yenilikçi düşünme, yaratıcı düşünme ve girişimci düşünceyi ne ölçüde geliştirme potansiyeli olduğu irdelenebilir.

Kaynakça

Aktan, M.B., Kaynak, S., Abdüsselam, Z., & Ardoğan, E. (2019). Güncel fen öğretim programları ve ders kitaplarında model ve modelleme kavramlarının analizi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, *8*(1), 44-69.

Aytaç, A., Türker, S., Bozkaya, T., & Üçüncü, Z. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 8. sınıf fen bilimleri ders kitabı*. Ankara: Tutku Yayıncılık.

Bacanak, A. (2013). Fen ve teknoloji dersinin öğrencilerde girişimcilik becerisinin gelişimine etkisi üzerine öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *13*(1), 609-629.

Bakırcı, H., & Öçsoy, K. (2017). Fen bilimleri ders kitaplarında yer alan etkinliklerin girişimcilik bağlamından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 256-276.

Bostan-Sarıoğlan, A., Can, Y., & Gedik, İ. (2016). 6. Sınıf fen bilimleri ders kitabındaki etkinliklerin araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımına uygunluğunun değerlendirilmesi. *Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 1004-1025.

Ceğer, B., & Aydoğdu, C. (2017). Beşinci sınıf fen bilimleri kitabının laboratuvar güvenliği, kazanımlar ve bilimsel süreç becerileri açısından incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi (ESTÜDAM) Eğitim Dergisi*, *2*(2), 12-34.

Çepni, S. (2014). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celebler Matbaacılık.

Çiğdem, C., Minoğlu-Balçık, G., & Karaca, Ö. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 6. sınıf fen bilimleri ders kitabı*. Ankara: Sevgi Yayınları.

Demirçalı, S., & Alkan, B. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.

Demirkazan, Y. K., Kalik, G., & Öcal, K. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri 7. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.

Deveci, İ. (2018a). Ortaokul öğrencilerine yönelik fen tabanlı girişimcilik ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, *2*(1), 1-15.

Deveci, İ. (2018b). Ortaokul öğrencilerinin fen tabanlı girişimcilik eğilimlerinin incelenmesi. *Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 1(1), 19-47.

Deveci, İ. (2018c). Türkiye'de 2013 ve 2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programlarının temel öğeler açısından karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(2), 799-825.

Deveci, İ., & Çepni, S. (2017). Girişimcilik eğitimi modüllerinin fen bilimleri öğretmen adayları üzerindeki yansımaları. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 813-856.

Erduran-Avcı, D., & Kamer, D. (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programındaki yaşam becerileri ile ilgili öğretmen görüşleri. *Eurasian Journal of Educational Research*, *77*, 1-18.

Gezer, İ. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 7. sınıf fen bilimleri ders kitabı*. Ankara: Aydın Yayıncılık.

Hıdır, M., & Didiş-Körhasan, N. (2018). Fen ders kitaplarındaki analojilerin incelenmesi ve fen öğreticilerinin analojilerin etkin kullanımına ilişkin görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, *12*(2), 418-453.

Koçyiğit, A., & Pektaş, M. (2017). Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarındaki okuma parçalarının bilim tarihi kullanımı açısından incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, *6*(1), 185 – 199.

Köstekçi, E. (2016). *Öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri ile yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

MEB, (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB, (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Özcan, H., & Düzgünoğlu, H. (2017). Fen bilimleri dersi 2017 taslak öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal of Active Learning* (IJAL), *2*(2), 28-47.

Özcan, H., & Koştur, H. İ. (2019). Fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarının özel amaçlar ve alana özgü beceriler bakımından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, *9*(1), 138-151.

Özkan, İ., & Mısırlıoğlu, Z. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 5. sınıf fen bilimleri ders kitabı*. Ankara: Ada Matbaacılık.

Ünal, C., & Bozdoğan, A. E. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilimleri dersi öğretim programı algılarının zihin haritaları ile belirlenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *17*(10), 1201-1228.

Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't reach the new survival skills our children need-and what can we do about it*. New York: Basic Books, A Member of the Perseus Books Group.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Kavramına İlişkin Metaforik Algıları: Deneyimin Rolü

İsa Deveci[a,1], İsmail Önder[a]

[a]*Kahrammanmaraş Sütçü Imam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi ABD, Kahramanmaraş, Türkiye*
[b]*Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi ABD, Sakarya, Türkiye*

Öz

Bu araştırmanın amacı girişimci proje deneyimi olan fen bilimleri öğretmen adayları ile bu deneyimi yaşamamış olan öğretmen adaylarının girişimcilik kavramına yönelik metaforik algılarını incelemektir. Bu doğrultuda araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenolojik araştırma deseni kullanılmıştır. Katılımcılar iki farklı devlet üniversitesinde fen bilimleri öğretmenliği bölümü son sınıfında öğrenim gören 84 öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Katılımcılar amaçsal örnekleme yöntemine girişimci proje deneyimi yaşamış olan 42 öğretmen adayı ile, farklı bir üniversitede bu deneyimi yaşamamış olan ve kolay erişilebilir örnekleme yöntemine göre seçilen 42 öğremen adayından oluşmaktadır. Veriler öğretmen adaylarına sorulan "size göre girişimcilik neye benzemektedir?" ve "Lütfen nedenini açıklayınız." şeklindeki soru ve açıklamalardan elde edilmiştir. Veriler içerik analizi yöntemi analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda olarak girişimci proje deneyimi olan öğretmen adaylarının metaforik algılarında, girişimciliğin olgunlaşma ve gelişme dönemi olduğu, pazarlama boyutuna, reklam boyutuna, maliyet boyutuna, değişime uyum sağlama süreci olduğuna dikkat çektikleri belirlenmiştir. Bu deneyimi yaşamamış olan öğretmen adaylarında ise farklı olarak en fazla risk almayı gerektirdiğine, fırsatları değerlendirme süreci olduğuna, ayrıntıları görmeyi gerektirdiğine, belirsiz bir süreç olduğuna ilişkin algılara sahip olanlar olmuştur.

Anahtar kelimeler:
girişimcilik; metaforik algı; girişimci proje; fen bilimleri eğitimi

1. Giriş

Hem ulusal hem de uluslararası eğitim politikaları, temel eğitimdeki müfredatlar arası kavramlardan biri olan girişimcilik eğitiminin önemini vurgulamaktadır (Deveci ve Seikkula-Leino, 2018, Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Wardani, Suharini ve Setiawan (2019) literatürede girişimci değerleri teşvik etmeye yönelik girişimsel yaklaşımların yaygın olmadığına dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, girişimcilik eğitiminin "geleneksel" öğretimin aksine birçok çağdaş talep ve zorluğa yanıt bulmasının mümkün olduğuna dikkat çekilmektedir (Hägg ve Peltonen, 2011). Eğitsel girişimcilik eğitiminin (Enterprise education) amacı; bağlamdan bağımsız olarak çağdaş ve gelecekte ihtiyaç duyulması muhtemel olan becerileri, tutumları, yetenekleri, nitelikleri ve yetkinlikleri geliştirmeyi amaçlamaktadır (Jones ve Iredale, 2010).

Ülkemizde fen bilimleri dersi öğretim programlarında son yıllarda "girişimcilik" kavramına sıklıkla vurgu yapılması, bu kavramın fen bilimleri eğitiminde önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir (Deveci ve Çepni, 2014; Deveci, Zengin ve Çepni, 2015; Elo ve Kurtén, 2019). Ancak fen bilimleri eğitiminde öğretmen adaylarının girişimcilik kavramına yönelik algılarının sınırlı ve yetersiz düzeyde olması dikkat çekmektedir (Deveci, 2016). Bu anlamda fen bilimleri öğretmen adaylarının girişimcilik kavramına yönelik algılarına olumlu yönde zenginleştirmek için girişimci proje deneyimlerinin önemli bir rol oynayabileceği söylenebilir. Bu algılar bireylerin gelecek deneyimlerini de etkilemesi muhtemel olduğunadan önemli görülmektedir (Şahin, 2013). Algıyı ortaya çıkarmada sıklıkla başvurulan yollardan biri de metaorlardır.

[1] Sorumlu yazar.
e-mail: deveciisa@gmail.com

Metaforik algı genellikle sınıf ortamında öğrenme sürecinin bir parçası olarak ortaya çıkmaktadır (Ummanel, 2017). Bu anlamda fen bilimleri öğretmen adaylarının girişimcilik kavramına yönelik algılarını zenginleştirmek, bu algıları incelemek ve geliştimeye yönelik uygulamalar yapmanın önemli olduğu söylenebilir. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı; girişimci proje deneyimi olan fen bilimleri öğretmen adayları ile bu deneyimi yaşamamış olan öğretmen adaylarının girişimcilik kavramına yönelik metaforik algılarını incelemektir.

2. Yöntem

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenolojik araştırma deseni kullanılmıştır. fenomenolojik araştırmalarda bireylerin deneyim sahibi olduğu olay ya da durumlar hakkındaki bakış açıkları ya da algıları ortaya koyulmaya çalışılmaktadır. Bu araştırma kapsamında, girişimci proje geliştirme deneyimi yaşamış olan öğretmen adayları ile bu deneyimi yaşamamış olan öğretmen adaylarının "girişimcilik" kavramına yönelik metaforik algıları incelenmiştir. Bu anlamda uygun desenin fenomenolojik araştırma deseni olduğuna karar verilmiştir.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırma 2018-2019 bahar yarı yılında "fen bilimleri eğitiminde girişimcilik" adlı seçmeli bir ders kapsamında yürütülmüştür. Araştırmaya toplam 84 fen bilimleri öğretmenliği son sınıfında öğrenim gören katılımcılardan oluşmaktadır. Bu öğretmen adaylarından 42'sinin amaçsal örnekleme yöntemine göre "fen bilimleri eğitiminde girişimcilik" adlı bir ders alarak girişimci proje deneyimi yaşamış olmaları temel alınmıştır. Süreç haftalara yayılarak 12 hafta sonunda öğretmen adaylarının girişimci proje geliştirmesi sağlanmıştır. Bu sürenin sonunda girişimcilik kavramına yönelik metaforik algıları ortaya çıkarılmıştır. Diğer 42 katılımcı ise amaçsal örnekleme yöntemine göre farklı bir üniversitenin fen bilimleri öğretmenliği programında son sınıf düzeyinden öğrenim görmektedir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada fen bilimleri öğretmen adaylarının "girişimcilik" kavramına yönelik metaforik algılarını ortaya çıkarmak için "size göre girişimcilik neye benzemektedir?" ve "Lütfen nedenini açıklayınız." şeklinde bir form kullanılmıştır. Bu form her iki üniversite öğrenim gören öğrencilere 2018-2019 habar yarı yılı sonunda uygulanmıştır. Araştırmada gönüllülük esası temel alınmıştır. Araştırmaya katılmak istemeyen veya çekimser olan katılımcılardan veri toplanmamıştır.

2.3. Verilerin Analizi ve Araştırma Niteliği

Verilerin analizinde karşılaştırmalı tematik analizden yararlanılmıştır (Dawson, 2002). Ayrıca veriler tümevarımsal içerik analizi tekniğinden de yararlanılmıştır (Seggie ve Bayyurt, 2017). Bu süreçte öncelikle veriler analiz işlemlerine başlamadan önce okunmuş ve ilk okuma sonrası kodlama sürecine başlanmıştır. İkinci okuma sürecinde öğretmen adaylarının vermiş olduklara cevaplara "kod" isimleri verilmiştir. Kod isimleri bazı durumlarda doğrudan öğretmen adaylarının vermiş oldukları yanıtlardan oluşurken bazı durumlarda yorumlamayı kolaylaştırmak için öğretmen adaylarının ifade ettiği anlama yakın anlamlı kodlamalar yapılmıştır. Bu kodlama süreci her iki yazarın yanı sıra bağımsız bir araştırmacı tarafından da kontrol edilmiştir. Çelişki yaşanan kodlar tekrar gözden geçirilerek hem fikir olunan kodlar araştırmaya yansılmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde girişimci proje deneyimi yaşamış olan fen bilimleri öğretmen adayları ile bu deneyimi yaşamamış olan fen bilimleri öğretmen adaylarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Tablo 1'de bilgi ve deneyimi olan öğretmen adaylarının algılarından elde edilen bulgular verilmiştir.

Tablo 1. Bilgi ve deneyimi olan öğretmen adaylarının algıları

Kategoriler	Alt kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
Yenilik	Çok boyutlu yapılar	Yeni fikirler üretecek bakış açısı	A10
	Mühendislik	Çözüm üretir	A7
	Bukalemun	Sürekli yeni fikirler üretir	A11
	Parlayan Yıldız	Diğer insanlardan farkı belirgindir	A14
	Gölge	Aydınlığa kavuşmayı bekler	A33
	Telefon	Sürekli gelişir yeni bir boyut kazanır	A17
	Bilgisayar-Telefon-İnsan	Yeni fikirler sunar	A23
	Rejenerasyon	Yenilikçi, değişim, gelişim demektir.	A26
	Karadelik	Süreç başladığında sürekli inovasyon süreci olur	A40
	İcat yapmak	Yeni fikirler üretilir	A34
	İnovasyon	Yeniliğe açıktır	A32
Olgunlaşma / Gelişim	Bitki yetiştirmek	Ne kadar su (çözüm) o kadar verim (ürün)	A1
	Tarla	Şekillendirebilirim	A5
	Ağaç	Kırılan dalı tekrar iyileştirmektir	A28
	Mitoz bölünme	Girişimcilik kendini geliştirmektir	A35
Sabırlı olmak	Meyve	Zaman, sabır ve emeğe ihtiyaç vardır	A39
	Isıtıcı Makine	İyi sonuçlar almak biraz zaman alır	A22
Değişime uyum sağlama	Teknolojik alet kullanma	Yeni bir şeyler öğrenme	A6
	Bukalemun	Uyum sağlama yeteği	A8
Meraklı / Heyecanlı olma	Yeni başlanmış roman	Sonuç çok heyecan vericidir	A12
	Bir gün ömrü kalmış insan	Bir şeyler yapmaya istekli ve heyacanlı	A9
	Hediye paketi	Son aşamaya kadar yaşanan gizem ve merak	A38
Risk alma	Hava durumu	Yağmur veya dolu ne zaman geleceği belli olmaz. (risk alma)	A16
	Penaltı	Ya kazanırsın ya da kaybersin	A18
	Banka	Başarılı olmak garanti değildir, bir gecede başarısız olabilirsiniz.	A19
Faydalı işler yapma	Hayat	Toplum için faydalı işler yapılır	A21
	Sorun çözmek	Sorunlara çözüm arayışı vardır	A27
Araştırma süreci	Beyin	Araştırdıkça bilgi genişler	A24
	Bilim İnsanı	Çalışkan, planlı, araştırmacı olmayı gerektirir.	A25
Hayal gücü	Bulut	Faklı bakış açılarına sahip olmayı anlatır	A29
	Hayal kurmak	Önce düşünür hayal eder son eyleme geçer.	A30
	Hayal kurmak	Hayal eder, tasarlar daha sonra piyasaya sunar.	A36
Aşamalı ve bölümleri olan bir süreç	Yapboz yapmak	Birçok disiplinin birleşiminden meydana gelir	A37
	Sisteme benzer	Sistemli olarak olarak ilerler	A15
	Yapboz yapmak	Küçük parçalardan bütüne ulaşma	A2, A3
Pazarlama ve reklam	Pazarlama şirketi	Birçok aşamadan oluşur	A41
	Fikir pazarlama	Fikrini nasıl tanıttığına pazarladığına bağlıdır	A42
Sistem	Çark sistemi	Her bir parça bir özelliği yansıtır	A13
iletişim	Sosyal etkinlik	Sosyal olması gerekir	A20
Diğer	Teknoloji	Girişimci bireyler teknoloji ile uğraşan bireylerdir	A31
	Susuz bir çöl	Yeterince yararlanılmıyor	A4

Tablo 1 incelediğinde girişimci proje geliştirme deneyimi olan fen bilimleri öğretmen adaylarının girişimcilik kavramına yönelik metaforlarında en fazla vurgulanan metaforun yenilik olduğu görülmüştür. Daha sonra olgunlaşma, sabırlı olma, değişime uyum sağlama, meraklı olma, risk alma, faydalı işler yapma, araştırma, hayal etme, aşamalı bir süreç olma, pazarlama ve reklam, sistematik bir süreç olma, iletişim gibi metaforlarla girişimcilik kavramını açıklamaya çalıştıkları görülmüştür. Aşağıda bazı öğretmen adaylarının bu metaforlara illişkin görüşlerine yer verilmiştir.

> "Bitki yetiştirmeye benzer. Bir bitkiyi ne kadar sular ne kadar ve ne kadar özenli bakımını yaparsan o kadar verim alırsın. Girişimcilik de öyledir. Problemlere ne kadar çözüm yolu bulursa o kadar çok verim elde eder" (A1)

> "Yapboz yapmaya benzer. küçük parçaları zamanla birleştirip bir süre sonra bir bütün oluşturuyoruz. Bir parça eksik olsa Puzzle tamamlamaz. Girişimcilikte böyle adım adım ilerliyorsun, parçaları birleştiriyorsun ve sonunda bir ürün oluşuyor" (A2)

> "hayal kurmaya benzer. Hayal etmeyi bilen, hayalini gerçekleştirmeyi de bilir. İnsan önce yapmak istediğini düşünür ve eğer girişimci bir bireyse istediğini yapar yani eyleme geçer" (A30)

"pazarlamaya benzer. Çok basit şeylerden, küçük bir fikirden çok farklı şeyler ortaya çıkabiliyor. Asıl olan pazarlama ve ikna edebilme kabiliyeti. Çok güzel olan fikrimiz anlatamadığımız ve karşımızdaki de anlamadığı zaman değersizleşebilir." (A42)

"ısıtıcı makinelarına benzemektedir. Isıtıcılar çalıştırılmaya başlandığında ilk olarak etrafındaki maddeyi ya da hangi amaçla kullanılıyorsa o amacı gerçekleştimek için hemen ısınmaz ve sıcaklığını hissetmeyiz. Zamanla ısıtıcının bu durumu değişir, belli bir süre sonra hızlı bir şekilde ısınarak sıcaklığını hissettirir. Bu şekilde girişimcilikte zamanla basamaklar halinde kendini gösterir ve alacağımız verim de bu yönde ilerler ve sonuç kendini gösterir." (A22)

Tablo 2'de girişimci proje geliştirme konusunda bilgi ve deneyimi olmayan fen bilimleri öğretmen adaylarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2. Girişimcilik eğitimi konusunda bilgi ve deneyimi olmayan öğretmen adaylarının algıları

Kategoriler	Alt kategoriler	Kodlar	Katılımcı
Yenilik	Yemek yapmak	Kendinden birşeyler katarak yaratıcı bir ürün ortaya çıkar.	B3
		Kendinden birşeyler katarak inovasyon süreci başlar.	B17
		Deneyim kazandıkça ve farklı denemelerle lezzete ulaşma	B23
	Yenilik	Yenilik, araştırma ve geliştirme sürecidir	B7
	Yenilik	Yeni birşeyler üretir	B34
	Fabrika	Fabrikada yeni ürünler üretiliyor.	B33, B35
	Lambanın beklenmedik anda yanması	Girişimcilikte yeni bir fikri ihtiyaç vardır	B18
	Ürün tasarlama	Yeni bir ürün tasarlanır	B41
	Esere (resim müzük şiir)	Ortaya çıkan ürün özgündür	B2
	İlk kez yapılan kurabiye	Lezzeti yapan kişiye (yaratıcılığa) göre değişir.	B22
	Yaratıcılık	Girişimciler hayal gücü yüksek bireyleredir	B26
	Orjinal ürünler üretmek	Özel ve farklı bir ürün ortaya çıkar	B29
	Yaratıcılık	Yeni bir ürün yaratıcılık ve yenilik ile ortaya çıkar	B27
	Tasarımcı	Fikir üretmek daha iyi bir ürün ortaya çıkar	B28
	Yeni bir fikri olan birey	Fikir bulmak ve bunu uygulamaya geçirmek	B39
	Teknoloji	Sürekli kendini yeniler (inovasyon)	B38
	Matruşka	Problemleri çözdükçe yenisi karşınıza çıkar	B32
	Sanatçı	Neden yok	B1
	İdealist insan	Yerinde saymaz sürekli olarak kendini geliştirir	B20
Risk alma	Paraşütle atlamak	Risk alınması gereken bir süreçtir	B4, B5, B,25
	Jokey	Jokeyler çok fazla risk alır	B2
	Yüzme bilmeyen birinin denize atlaması	Fikri piyasaya sürerken sonuç belli değildir	B19
	Sahneye çıkmak isteyen seyirci	Hazırdır başkalarından farklıdır.	B6
	Derinliği belirgin olmayan su	Sonuç olumlu veya olumsuz olabilir, risk almak gerekir	B16
Fayda sağlar	Ağaç	Toplumun sorunlarını çözer, meyvesinden herkes faydalanır.	B8
	Tarım ürünü	Ortaya çıkan ürünün işe yarar olması gerekir.	B37
Sabırlı veya azimli olma	Balık tutmak	Pes etmemeyi ve kendine güvenmeyi gerektirir	B12
	Karabatak	Uzun kuluçka döneminden sonra fikirler gün yüzüne çıkar	B14
	Damlaya damlaya göl olma	Sabır gerektiren bir süreçtir	B21
Meraklı / Heyecanlı olma	Kedi	Girişicilerde kediler gibi meraklıdır.	B13
	Bebeğin her şeye dokunması	Girişimci bireyler görür, merak eder, inceler, herkesin dikkatini çeker.	B40

Tablo 2 (devam). Girişimcilik eğitimi konusunda bilgi ve deneyimi olmayan öğretmen adaylarının algıları

Kategoriler	Alt kategoriler	Kodlar	Katılımcı
Fırsatları değerlendirme	Soru bitmeden cevap veren öğrenci	Öğrenci bildiğini öğretmene hissettirme fırsatını değerlendirir.	B15
Ayrıntıları görme	Dikiş dikmek	En ince ayrıntısına kadar düşünmeyi gerektirir	B24
Başarılı olma	Koşan bir insana	Başarı isteği gittikçe artar	B30
Sistem	İskelet sistemi	Her bölümün eksiksiz olması gerekir	B36
Belirsizlik	Uzay	Sonsuzdur ve sınırı yoktur	B42
Diğer	Fare kovalayan kedi	Karnınızı doyurmak için çalışmalısınız.	B31
	İnsan Ruhu	Her zaman her yerde farklıdır.	B10
	Süpermen	Cesaret, yetenek ve atılganlık ister.	B9

Tablo 2 incelediğinde girişimci proje geliştirme deneyimi olmayan fen bilimleri öğretmen adaylarının girişimcilik kavramına yönelik metaforlarında en fazla vurgulanan metaforun yenilik olduğu görülmüştür. Bu mataforu risk alma, faydalı olma, sabırlı ve azimli olma, meraklı ve heyecanlı olma, fırsatları değerlendirme, ayrıntıları görme, başarılı olma, sistemli olma ve belirsiz bir süreç gibi metaforlarından izlediği belirlenmiştir. Aşağıda bazı öğretmen adaylarının bu metaforlara illişkin görüşlerine yer verilmiştir.

> "farklı tatları bir araya getirerel güzel bir şey yapmaya benzer. Girişimci olan biri yaratıcı düşünür. Farklı olan birbiri ile uyuşmayan konuları bir araya getirerek yeni birşeyler oluşturup onları ticari amaçlı kullanırlar." (B3)
>
> "Uzaya benzer, sonsuzdur, bir sınırı yoktur. Her zaman yeni şeylere zemin hazırlar." (B42)
>
> "ilk defa yapılan kurabiyeye benzer. Aslında herşey açıktır tarifi vardır, fakat hr insanın el lezzeti farklı olduğu için güzel olup olmaması insandan insana değişir. (B22)
>
> "yemek yapmaya benzer. Yemek yapmaya başlamadan ilk olarak malzemeleri alıyoruz. Neler gerekiyorsa yazarak ve gerekli araç gereçler ayarlanıyor ve deneyim gereklidir. İlkk kez yemek yaptığımızda yakabiliyoruz. Ama pes edip karşımıza çıkan ilk engelde pes etmememiz gerekir. Bu da girişimcilikte karşılaştığımız olumsuzluklara benziyor" (B17)
>
> "denizde balık tutumaya benzer. Pes etmemek ve kendine inanmak gerekir. Başardığında bir ürün elde edersin." (B12)
>
> "yamaç paraşütü yapmaya benzer. Hem riskli hem de insana heyecan veren bir şeydir. Bir hayali gerçekleştirmek hem zordur hem de risklidir (B25)

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada girişimci proje deneyimi olan ve olmayan fen bilimleri öğretmen adaylarının "girişimcilik" kavramına yönelik metaforik algıları incelenmiştir. Girişimci proje konusunda bilgi ve deneyimi olan ve olmayan fen bilimleri öğretmen adaylarının metaforlarında en fazla dikkat çeken ortak metaforların yenilikçilik, risk alma, sabırlı olma, meraklı olma, faydalı olma, sistemli bir süreç olduğuna yönelik açıklamalar yer almıştır. Yenilikçilik kavramı girişimcilik sürecinde en fazla vurgulanan boyutlardan biridir. Ortaya çıkan fikirlerin yeni bir boyutu olması gerektiği gerek girişimci proje deneyimi yaşamış olan öğretmen adayları tarafından, gerekse de girişimci proje deneyimi yaşamamış olan öğretmen adaylarının günlük hayattaki bilgi ve tecrübelerinden edindikleri algıları olabilir. Farklı olarak girişimci proje deneyimi olmayan öğretmen adaylarının deneyimi olanlardan farklı olarak girişimcilik kavramına yönelik metaforlarında belirsiz bir süreç olma, başarılı olma ve fırsatları değerlendirme metaforlarına vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Girişimci proje deneyimi olmayan öğretmen adayları arasında girişimcilik kavramını belirsiz bir süreç olarak algılamaları bu deneyimi yaşamamış olmalarına bağlanabilir. Diğer taraftan başarılı olma benzetmesi ise önceki deneyimlerinde girişimci bireyleri başarılı bireyler olarak algımalarına bağlanabilir. Fırsatları değerlendirmeye yönelik metaforları ise girişimcilik kavramının tanımlarından biri olarak girişimciliğin fırsatları değerlendirme süreci olarak algılamalarına yol açmış olabilir. Ayrıca girişimci proje deneyimi olmayan öğretmen adaylarının girişimcilik kavramını risk alma kavramına daha fazla benzetmeleri ve zor bir süreç olduğuna yönelik açıklamaları dikkat çekmiştir. Bu durum ise girişimci proje deneyimi olmayan öğretmen adaylarının risk alma noktasında olumsuz bir eğilim göstermelerine bağlanabilir. Bu anlamda girişimci proje deneyimi olan öğretmen adaylarından sadece bir kaçı risk almaya yönelik bir metafordan bahsetmiştir. Bu durum girişimci proje deneyimi olan bireylerin bu süreçlerde risk almasını gerektiren çok

fazla aşama olmasından dolayı risk almaya yönelik algılarının olumlu yönde değişim göstermesine bağlanabilir. Girişimci proje deneyimi olan fen bilimleri öğretmen adaylarının ise girişimcilik kavramına yönelik metaforlarında bilgi ve deneyimi olmayanlardan farklı olarak olgunlaşma ve gelişim süreci, değişime uyum sağlama süreci, araştırma yapma, pazarlama ve reklam, aşamalı ve bölümleri olan bir süreç, sosyal bir etkinliğe yönelik açıkalamaları ile girişimcilik kavramını açıklamaya çalıştıkları belirlenmiştir. Bu farklılık girişimci proje geliştirme sürecinde haftalık olarak takip edilen aşamaların olması, sabırlı ve azimli olmayı gerektiren araştırma süreci olması, prototip geliştirme ve test etme sürecinin olması, fikrin piyasaya nasıl tanıtılacağına ilişkin aşamalar olması, bireysel olarak çalışmanın zorluğundan dolayı grup çalışmalarının elverişli olması ve farklı kişi ve kurumlarla işbirliği gerektirmesine bağlanabilir. Bu sonuçlara bağlı olarak fen bilimleri öğretmen eğitiminde "girişimcilik" kavramı ile ilgili uygulamaya dönük süreçlere yer vermenin önemli olduğu söylenebilir.

Kaynakça

Dawson, C. (2002). *Practical research methods: A user-friendly guide to mastering research techniques and projects*. Oxford: How to books Ltd.

Deveci, İ. (2016). Perceptions and competence of Turkish pre-service science teachers with regard to entrepreneurship. *Australian Journal of Teacher Education*, *41*(5), 153-170.

Deveci, İ., & Çepni, S. (2014). Fen bilimleri öğretmen eğitiminde girişimcilik. *Journal of Turkish Science Education*, *11*(2), 161-188.

Deveci, İ., & Seikkula-Leino, J. (2018). A Review of Entrepreneurship Education in Teacher Education. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, *15*(1), 105-148.

Deveci, İ., Zengin, M. N., & Çepni, S. (2015). Fen tabanlı girişimcilik eğitimi modüllerinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi. *Journal of Educational Sciences & Practices*, *14*(27), 59-80.

Elo, J., & Kurtén, B. (2019). Exploring points of contact between enterprise education and open-ended investigations in science education, Education Inquiry, DOI: 10.1080/20004508.2019.1633903

Hägg, O., & Peltonen, K. (2011). Toward a conceptual understanding of entrepreneurial pedagogy. *In 8th ESU Conference on Entrepreneurship* (pp. 1–27). Sevilla, Spain: Universidad de Sevilla.

Jones, B., & Iredale, N. (2010). Enterprise education as pedagogy. *Education + Training*, *52*(1), 7–19.

MEB, (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Seggie, F. N. & Bayyurt, Y. (2017). N*itel araştırma yöntemlerine giriş. Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* (2.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık

Şahin, B. (2013). Öğretmen adaylarının matematik öğretmeni, matematik ve matematik dersi kavramlarına ilişkin sahip oldukları metaforik algılar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(1), 313-321.

Ummanel, A. (2017). Metaphorical Perceptions of Preschool, Elementary and Secondary School Children About Science and Mathematics. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *13*(8), 4651-4668.

Wardani, E. K., Suharini, E., & Setiawan, D. (2019). The Effectiveness of Role Playing Based Entrepreneurial Pedagogy Approach on The Values of Entrepreneurship in Elementary School. *Journal of Primary Education*, *8*(1), 43-50.

Spor Fakültesi Öğrencilerinde Öz Güven Duygusunun Araştırılması

Pelin Akyol[a,1], Egemen Ermiş[b], Osman İmamoğlu[b]

[a]*Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi Bölümü*
[b]*Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yaşar Doğu Spor Bilimleri Fakültesi*

Öz

Bu çalışmada spor fakültesinde okuyan öğrencilerde cinsiyete, okuduğu bölüme ve yaşadığı yere göre özgüven duygu durumlarının araştırılması amaçlanmıştır. Toplam 328 öğrencinin doldurmuş olduğu özgüven ölçeği değerlendirilmiştir. İstatistiksel işlemlerde bağımsız t- testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve LSD testleri kullanılmıştır. Spor fakültesi öğrencilerinde cinsiyete ve yaş kategorisine göre iç güven, dış güven ve özgüvende anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$). Öğrencilerin okuduğu bölüme göre iç güvenleri benzer iken ($p>0,05$), dış güven alt boyutunda ve özgüvende anlamlı farklılık vardır ($p<0,05$). Dış güven boyutunda antrenörlük bölüm öğrencileri daha yüksek puan almıştır. Toplam özgüven ölçek puanlamasında da antrenörlük bölüm öğrencilerinin öğretmenlik bölüm öğrencilerine göre daha yüksek puanı anlamlıdır ($p<0,05$). Spor Fakültesi öğrencilerinin cinsiyete göre özgüvenlerinde farklılık yoktur. Bölümlere göre ise antrenörlük bölümü öğrencilerinin özgüvenlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu durum muhtemelen diğer bölümlere göre daha fazla müsabaka ve yarışmacı olmalarına bağlanabilir. Yine evde kalan öğrencilerin yurtlarda kalan öğrencilere göre özgüvenleri daha iyidir.

Anahtar kelimeler:
Öğrenci; spor; özgüven

1. Giriş

Yapılan bilimsel çalışmalar spora katılımının sadece fiziksel ve fizyolojik gelişim üzerine değil aynı zamanda psikolojik ve sosyal fayda ve kazanımlar için de olumlu etkilerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin okul başarılarında, fiziksel ve sosyal davranışlarında olumlu değişimlere neden, spora katılımın bireylerin sosyalleşmelerine pozitif katkı sağladığını, sosyalleşme süreci ve şahsiyetin oluşmasına neden olduğunu, lisanslı spor yapmanın dersleri olumsuz yönde etkilemediğini, hatta okul sporlarıyla ilgilenen özellikle erkek öğrencilerin ders başarılarının daha yüksek olduğunu, düzenli sportif faaliyete katılan bireylerin fiziksel gelişiminin yanında psikolojik, sosyal, kültürel ve davranışsal gelişiminde de unsur olan sporun akademik başarıyı da olumlu etkilediğini, düzenli olarak sportif faaliyetlere katılan öğrencilerin sosyal uyum ve iletişim becerilerinin anlamlı olarak farklılaştığını raporlayan bir çok farklı çalışmayla karşılaşılmaktadır (Arslan ve ark.,2015).

Öz güven, kişinin kendisinden beklenen ya da istenen bir davranışı gerçekleştirmesine olan inancı olarak tanımlanabilir (Weinberg ve Gould, 2003). Sporcuların performansını olumlu yönde etkileyen, onların kaygılarını daha kolay kontrol edebilmelerini ve pozitif düşünceye odaklanabilmelerine yardımcı olan en önemli duygu kavramlarından biri özgüvendir (Feltz, 1988; Yıldırım, 2013). Bazı çalışmalar özgüveni yüksek sporcuların diğer sporculara göre performanslarını başarılı bir şekilde ortaya koyabildiklerini göstermiştir (Ekinci ve ark., 2014; Jones ve Swain, 1995). Son yıllarda yapılan çalışmalar aktif olarak spor yapan bireylerin

[1] Sorumlu yazar.
e-mail: pakyol@omu.edu.tr

olumlu davranışlar geliştirme, cesaret, benlik yapısı, kendine saygı ve özgüven gibi kişilik özelliklerini olumlu yönde etkilendiğini ortaya koymuştur (Can ve Kaçay, 2016; Bostancı ve ark.,2018).

Öz güven; iç güven ve dış güven olmak üzere ikiye ayrılır. İç güven; bireylerin kendisinden hoşnut, kendisiyle barışık ve kendisiyle özdeşleşmiş olduğuna dair duygu ve düşünceleridir. İç güveni oluşturan unsurlar kendine saygı, kendini sevme, kendini tanıma, belirgin hedefler koyma ve olumlu düşünmedir. Dış güven ise, bireyin kendisinden memnun ve emin olduğuna dair çevresine göstermiş olduğu tavır ve davranışlarıdır. Dış güveni oluşturan unsurlar da iletişim ve duygularını kontrol edebilmedir (Akagündüz, 2006). Sporda öz güven ise aslında yüksek derecede başarı beklentisi ile karakterize edilebilir. Araştırmacılar güvenli sporcuların kendilerine, daha da önemlisi başarılı olacaklarına, başarılı olmak için gerekli potansiyellerini ortaya çıkaracak fiziksel ve zihinsel beceriye sahip olduklarına inandıklarını belirtmişlerdir (Yıldırım, 2013). Bu durumun da öz güveni yüksek sporcuların stres altındayken dahi sakin ve rahat olabilmelerine, daha pozitif düşüncelere odaklanabilmelerine yardımcı olan önemli bir etken olduğunu ortaya koymaktadır. Yüksek derecede başarı beklentisi de sporda öz güven olarak düşünülebilir. Araştırmacılar özgüveni yüksek sporcuların kendilerine inandıklarını ve bu inanç dolayısıyla başarılı olacaklarına, başarılı olmak için de gereken fiziksel ve zihinsel beceriyi içeren donanım taşıdıklarına dair motivasyona sahip olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, öz güveni yüksek sporcuların stres altındayken bile sakin ve rahat bir şekilde davrandıkları ortaya konmuştur (Ekinci ve ark., 2014). Araştırmalar öz güveni yüksek sporcuların, diğer sporcularla karşılaştırıldığında kaygılarını kontrol edebildiklerini ve olumlu düşünceye odaklanabildiklerini göstermiştir. Gelişmiş ülkeler, sporda yüksek performansa ulaşmada, insanı fiziksel ve psikolojik açılardan detaylıca incelemiş ve maksimum performans için gerekli önerileri üretmişlerdir. Spor alanında sadece dereceye giren, madalya kazanan sporcuların değil aynı zamanda yalnızca bireysel ve takım sporlarındaki antrenmanlara, yarışmalara, etkinliklere ve müsabakalara katılan sporcuların da kendilerine karşı saygılarının ve güvenlerinin de arttığı saptanmıştır (Arslan ve ark., 2015).

Bu çalışmada spor fakültesinde okuyan öğrencilerde cinsiyete, okuduğu bölüme ve yaşadığı yere göre özgüven duygu durumlarının araştırılması amaçlanmıştır.

2. Yöntem

2.1. Katılımcılar

Araştırmaya 17-28 yaş arasında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yaşar Doğu Spor Bilimleri Fakültesinden öğrenciler gönüllü olarak katılmıştır. Eksik doldurulan anketler değerlendirilmemiştir. Değerlendirilen anket sayısı 328 adettir.

2.2.Veri Toplama Araçları

Çalışmada "Demografik Bilgi Formu" ve Akın (2007) tarafından geliştirilen ''Öz-güven Ölçeği" kullanılmıştır.

2.3.1. Özgüven ölçeği: Ölçek alt boyut olarak iç özgüven güven ve dış öz güven olmak üzere iki boyutu kapsar. Ölçek beşli Likert tipi bir ölçek olup, maddelere verilecek tepkiler "Hiç", "Nadir", "Bazen", "Sık sık", "Her zaman" şeklinde sıralanmıştır. Ölçekte olumsuz madde yoktur. Ölçeğin tamamından alınabilecek puanlar 33-165 arasında değişmektedir. Alınan yüksek puanlar öz güven düzeyinin yüksek olduğunu, düşük puanlar ise öz güven düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir. Ölçekte 1, 3, 4, 5, 7, 9,10, 12, 15, 17, 19, 21, 23, 25, 27, 30 ve 32. maddeler iç özgüven boyutunu ve 2, 6, , 8, 11, 13, 14, 16, 18, 20, 22, 24, 26, 28, 29, 31 ve 33. maddeler ise dış özgüven alt boyutunu ifade eder.

2.4. İstatistiksel işlemler

Çalışmada SPSS 21 paket programı kullanılmıştır. İkili karşılaştırmalarda Bağımsız t- testi ve çoklu karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve farklılığın tespiti içinde LSD testleri uygulanmıştır.

3. Bulgular

Tablo 1. Cinsiyete göre özgüven ve alt boyutlarının karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	Ortalama	St. sapma	t-test
İç güven	Erkek	189	73,42	2,69	0,02
	Kadın	139	73,42	2,46	
Dış güven	Erkek	189	65,39	3,17	1,33
	Kadın	139	64,92	3,05	
Özgüven	Erkek	189	138,81	4,23	1,07
	Kadın	139	138,34	3,45	

Tablo 2. Yaş seviyesine göre özgüven ve alt boyutlarının karşılaştırılması

	Yaş (Yıl)	N	Ortalama	St. sapma	t-test
İç güven	17-22 yaş	201	73,34	2,66	-0,79
	23-28 yaş	126	73,57	2,50	
Dış güven	17-22 yaş	201	65,38	3,05	1,31
	23-28 yaş	126	64,91	3,24	
Özgüven	17-22 yaş	201	138,72	4,02	0,52
	23-28 yaş	126	138,48	3,75	

Tablo 3. Bölüm değişkenine göre özgüven ve alt boyutlarının karşılaştırılması

	Bölüm	N	Ortalama	St. sapma	F/LSD
İç güven	Beden Eğitimi ve Spor (1)	127	73,25	2,59	0,57
	Antrenörlük (2)	100	73,43	2,61	
	Yöneticilik (3)	101	73,62	2,60	
	Toplam	328	73,42	2,59	
Dış güven	Beden Eğitimi ve Spor (1)	127	64,80	3,20	3,96*
	Antrenörlük (2)	100	65,91	2,93	1,3<2
	Yöneticilik (3)	101	64,96	3,14	
	Toplam	328	65,19	3,13	
Öz güven	Beden Eğitimi ve Spor (1)	127	138,06	4,11	3,05*
	Antrenörlük (2)	100	139,34	3,72	1<2
	Yöneticilik (3)	101	138,58	3,79	
	Toplam	328	138,61	3,92	

*p<0,05

Tablo 4. Sınıf düzeyine göre özgüven ve alt boyutlarının karşılaştırılması

	Sınıf	N	Ortalama	St. sapma	F
İç güven	1	84	73,49	2,58	0,60
	2	75	73,09	2,71	
	3	93	73,62	2,71	
	4	76	73,42	2,35	
	Toplam	328	73,42	2,59	
Dış güven	1	84	65,20	3,48	0,40
	2	75	64,96	3,12	
	3	93	65,11	3,09	
	4	76	65,50	2,79	
	Toplam	328	65,19	3,13	
Özgüven	1	84	138,69	4,38	0,70
	2	75	138,05	4,02	
	3	93	138,73	3,67	
	4	76	138,92	3,58	
	Toplam	328	138,61	3,92	

Tablo 5. Kaldığı yere göre özgüven ve alt boyutlarının karşılaştırılması

	Kaldığı yer	N	Ortalama	St. sapma	t-test
İç güven	Yurt	158	73,47	2,53	0,32
	Ev	170	73,38	2,66	
Dış güven	Yurt	158	64,64	3,24	-3,11*
	Ev	170	65,70	2,94	
Özgüven	Yurt	158	138,11	3,93	-2,25*
	Ev	170	139,08	3,86	

*p<0,05

4. Tartışma ve Sonuç

Bazı araştırmalarda erkek sporcuların özgüven ortalamalarının kadın sporculara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Başoğlu, 2018; Ekinci ve ark., 2014; Kırımoğlu ve ark., 2017). Bazı çalışmalarda da bireysel ve takım sporcularında ise kadın sporcuların lehine anlamlı bir fark bulunmuştur (Can ve Kaçay, 2016; Karagün, 2014). Bostancı ve ark., (2018) dağcılarda sporcuların toplam özgüven ve alt boyutlarında (iç-dış) cinsiyetlerine göre bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Çoknaz ve ark., (2018) lise öğrencilerinde cinsiyete göre özgüvenlerinde farklılık olmadığını belirtmiştir. Bu çalışmada cinsiyete göre özgüven ve alt boyutlarının karşılaştırılmasında, iç güven, dış güven ve özgüvende anlamlı bir farklılık yoktur (p>0,05). Bu araştırmada cinsiyetin özgüven duygusu üzerinde etkili olmaması her iki cinsiyetin de aynı sosyal ortamı paylaşmaları, eğitimleri ve deneyimlerinin ortak alanlarda yer almasına bağlı olabilir.

Acuner (2012) dans eden sporcular üzerine yaptığı çalışmada, özgüven ve yaş grupları arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur ve bu ilişkinin daha küçük yaşlardan ziyade 45-50 yaşlarına sahip bireylerin lehine olduğunu tespit etmiştir. Güventürk'e (2017) göre özgüven bilgi, beceri ve tecrübe gerektiren bir olgu olduğundan yaşları 55 ve üzeri olan yetişkinlerin özgüven seviyelerinin alt yaş gruplarına göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Karagün (2014) farklı spor dallarındaki bireylerde ise yaş değişkenine göre özgüvenin farklılaşmadığını tespit etmiştir. Yine Bostancı ve ark., (2018) çalışmalarında yaş ile özgüven ortalama puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur. Bu çalışmada da yaş seviyesine göre özgüven ve alt boyutlarının karşılaştırılmasında, iç güven, dış güven ve özgüvende anlamlı bir farklılık yoktur (p>0,05). Karagün ve Bostancı ve ark., (2018) çalışmalarında olduğu gibi bu çalışmada yaş gruplarına göre özgüven farklılığı çıkmaması yaş gruplarının birbirine yakın olduğu ile ilgili olabilir.

Bu çalışmada öğrencilerin okuduğu bölüme göre iç güvenleri benzer iken (p>0,05), dış güven alt boyutunda ve özgüvende anlamlı farklılık vardır (p<0,05). Dış güven boyutunda antrenörlük bölüm öğrencileri daha yüksek puan almıştır. Toplam özgüven ölçek puanlamasında da antrenörlük bölüm öğrencilerinin öğretmenlik bölüm öğrencilerine göre daha yüksek puanı anlamlıdır (p<0,05). Dış özgüvene sahip kişiler ise iletişim becerileri yüksek, kendini iyi ifade edebilen, kendini ortaya koyabilen ve duygularını denetleyebilen kişilerdir. Bu çalışmaya göre antrenörlük bölümü öğrencilerinin özgüvenlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu durum muhtemelen diğer bölümlere göre daha fazla müsabaka ve yarışmacı olmalarına bağlanabilir. Düzenli olarak spor yapmanın bireylerde öz saygının gelişimine, öz güvenin artmasına gibi olumlu sonuçlara neden olduğu, sportif etkinlikler, bireylerin kendi yetenekleri çerçevesinde düzenli çalışmayı, üstün tekniği, estetiği, yarışmayı gerektiren bir uygulama olduğundan, öğrencinin kişilik görüntüsünü ve uyumunu etkilediği belirtilmiştir (Akgül ve ark., 2012).

Arslan ve ark., (2015) lise öğrencilerinde sınıf arttıkça özgüven duygusunun arttığını belirtmişlerdir. Bu çalışmada ise sınıf düzeyine göre özgüven ve alt boyutlarının karşılaştırılmasında, iç güven, dış güven ve özgüvende anlamlı bir farklılık yoktur (p>0,05). Yaş kategorisindeki farklılık değişik sonuç çıkmasında etkili olabilir. Çoknaz ve ark., (2018) lise öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada evde ve pansiyonda kalan öğrencileri özgüvenlerinin değişmediği, benzer olduğunu belirtmişlerdir. Kaldığı yere göre özgüven ve alt boyutlarının karşılaştırılmasında dış güven alt boyutunda ve özgüvende anlamlı farklılık vardır (p<0,05). Evde kalan öğrencilerin yurtta kalan öğrencilere göre dış güvenleri ve özgüvenleri daha iyidir. Spor fakültesi öğrencilerinin yurtlarda kalmaya karşılık evlerde kalmalarının özgüvenlerini artırmada onların daha serbest hareket edilmeleri, yorgun olduklarında daha iyi dinlenebilmeleri gibi nedenler de etkili olabilir.

Spor Fakültesi öğrencilerinin cinsiyete göre özgüvenlerinde farklılık yoktur. Bölümlere göre ise antrenörlük bölümü öğrencilerinin özgüvenlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu durum muhtemelen

diğer bölümlere göre daha fazla müsabaka ve yarışmacı olmalarına bağlanabilir. Yine evde kalan öğrencilerin yurtlarda kalan öğrencilere göre özgüvenleri daha iyidir.

Sonuç olarak, öğrencilerin yüksek özgüvene sahip olmaları, gelecekte karşılarına çıkacak muhtemel güç durumların üstesinden gelmeleri bakımından önem teşkil etmektedir. Yüksek özgüven algısına sahip olmaları da kendilerinden beklenen gerek akademik gerekse sportif öz güven duygusunun güçlü bir şekilde ortaya çıkması ve sportif başarıya olumlu etkisinin sağlanabilmesi için öğrencilerin, sporcuların bu yönde tatmin olmaları sağlanmalıdır. Ancak bu konuda antrenörlerin, spor eğitimcilerinin ve spor yöneticilerinin önemli sorumluluklarının bulunduğu da unutulmamalıdır.

Kaynaklar

Akagündüz, N. (2006). İnsan Yaşamında Özgüven Kavramı, Ümraniye Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü Yayınları,1, İstanbul.

Akgül, S., Göral, M., Demirel, M. Üstün, Ü.D., (2012). İlköğretim öğrencilerinin okul içi ve okullar arası sportif etkinliklere katılma nedenlerinin çeşitli değişkenler açısından araştırılması, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *1*(32), 13-22

Akın, A. (2007). Öz-Güven Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Psikometrik Özellikleri, *Abü, Eğitim Fakültesi Dergisi*, *7*(2), 165-175.

Arslan, A., Doğanay, H., Kırık, A.M., Çetinkaya, A. (2015). Lise Öğrencilerinde Spor Yapma ve Özgüven İlişkisi, *Uluslararası Hakemli Akademik Spor Sağlık ve Tıp Bilimleri Dergisi*, Sayı: 17, sh.130-146

Başoğlu, U.D. (2018). Patika Oryantiring Sporuna Katılan Bireylerin Cinsiyet Değişkenine Göre Özgüven Düzeylerinin İncelenmesi, *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 31-39.

Bostancı, Ö., Karaduman, E., Şebin, K. (2018). Dağcıların Özgüven Seviyelerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, Cilt: 20, Sayı:3.

Can, Y., & Kaçay, Z. (2016). Sporcu Kimlik Algısı İle Cesaret Ve Özgüven Duyguları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi, *Journal Of Human Sciences*, 13(3), 6176-6184.

Çoknaz, H., Yıldız, M., Erbil E., Altıntaş H. (2018). Lise Öğrencilerinin Öz Güven Düzeylerinin Karşılaştırılması, *İÜ Spor Bilimleri Dergisi*, Cilt (Vol) 8, Sayı (No) 1: 1303-1414.

Ekinci, N.E., Özdilek, Ç., Deryahanoğlu, G., Üstün, Ü.D. (2014). Spor Yapan Lise Öğrencilerinin Özgüven Düzeylerinin İncelenmesi, Sportif Bakış: *Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1),36-42.

Feltz, D.L. (1988). Self Confidence And Sport Performance, *Exercise and Sports Science Reviews*, 16: 423-458.

Güventürk, F. (2017). *İnsan Ve Temel Değerler: İnsanı İnsan Yapan Değerler*. İzmir: Birleşik matbaacılık Ltd. Şti.

Jones, G., Swaini, A. (1995). Predispositions to Experience Debilitative And Facilitative Anxiety in Elite and Nonelite Performers. *The Sport Psychologist* 9:202–212.

Karagün, E. (2014). Self-Confidence Level In Professional Athletes; An Examination of Exposure to Violence, Branch and Socio-Demographic Aspects. *International Journal of Human Sciences*, 11(2):744-753.

Kırımoğlu, H., Dallı, M., Demirel, B. (2017). Ortaöğretim Okulu Öğrencilerinin Spor Yapma Durumlarına Göre Kaygı ve Öz Güven Düzeylerinin İncelenmesi (Muğla İl Merkezi Örneği). 15. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi. Bildiri Kitabı. Antalya.

Weinberg, R., Gould, D. (2003). *Psychological Foundations in Sport and Exercise, Champaign*, IL. Human Kinetics Press.

Yıldırım, F. (2013). Sportif Sürekli Kendine Güven Alt Ölçeğinin Uyarlanması ve Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğrencilerde Sportif Sürekli Kendine Güvenin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı 1-6.

Adölesan Dönemindeki Öğrencilerde Yeme Davranışlarının Araştırılması

Pelin Akyol[a,1] , Osman İmamoğlu[b]

[a]*Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi Bölümü*
[b]*Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yaşar Doğu Spor Bilimleri Fakültesi*

Öz

Bu çalışmanın amacı gelişme dönemindeki öğrencilerde yeme davranışlarının araştırılmasıdır. Özdoğan (2013) tarafından geliştirilmiş 58 maddelik yeme davranışları ölçeği 312 öğrenciye doldurtulmuştur. İstatistiksel işlemlerde t- testi kullanılmıştır. Cinsiyete göre kadın ve erkekler arasında hem sağlıklı yeme davranış puanları hem de sağlıksız yeme davranış puanları arasında istatistiksel olarak farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). Öğrencilerin spor yapma durumuna göre sağlıklı yeme davranışları puanlarında farklılık bulunmazken ($p>0,05$), sağlıksız yeme davranışları puanlarında, spor yapanların puanı anlamlı derecede daha düşüktür ($p<0,001$). Spor yapma durumuna yeme davranışlarında spor yapmaya göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0,05$). Gelişme döneminde olan öğrencilerin cinsiyete göre sağlıklı ve sağlıksız yeme davranışları değişmekle beraber genel yeme davranışları benzer olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilere yeme davranışları konusunda özellikle gelişme döneminde oldukları düşünüldüğünde daha etkin ve spesifik yaklaşımlarla beslenme alışkanlıkları kazandırılmalıdır. Özellikle spor yapan öğrenciler için gerek aileleri gerekse antrenörleri tarafından yapılacak yönlendirmelerle beslenme alışkanlıklarını değiştirmeye yönelik daha fazla desteğe ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler:
Beslenme; yeme davranışı; öğrenci

1. Giriş

Dünya Sağlık Örgütü 10-19 yaş grubunu adölesan dönemi olarak tanımlamaktadır. Adölesan dönemi büyüme ve gelişmenin en hızlı olduğu, çocukluktan erişkinliğe geçişi kapsayan özel bir dönemdir. Bu dönem yaşam boyu beslenme alışkanlıklarının ve besin tercihlerinin şekillendiği son evredir (Spear BA 2002). İnsanların beslenme durumu; besinin üretiminden tüketimine kadar birçok etmen tarafından etkilenmektedir. Bunlar genetik özellikler, yaş, beslenme durumu ve diğer yaşam biçimi şekilleri, sosyal ve çevresel şartlar, stres, çalışma şartları ve aile desteği gibi birçok diğer sosyal ve kültürel çevre özellikleri olarak sayılabilir (Pekcan 2008). Beslenme bilgisi bireylerin, ailelerin ve toplumların beslenme durumları ve alışkanlıklarını etkileyen etmenlerdendir (Şanlıer ve Ersoy 2005). Gelişme dönemde yetersiz ve dengesiz beslenmenin nedenlerinden biri beslenme bilgisinin yetersiz oluşudur. Çocukların beslenme bilgisinin önce aile çevresinde geliştiği, sonra gerek okul öncesinde gerekse okul yıllarında öğretmenlerinin ve çevresel etmenlerin etkisiyle oluştuğu kabul edilir (Baltacı ve ark., 2008).

Beslenme eğitiminin amacı, yeterli ve dengeli besin tüketme alışkanlıklarının geliştirilmesi, yanlış ve olumsuz beslenme uygulamalarının ortadan kaldırılması, besinlerin sağlık bozucu duruma gelmesinin önlenmesi, besin kaynaklarının ekonomik kullanımı konularında toplumu eğiterek beslenme durumunun düzeltilmesi ve sağlığın korunmasıdır (Özçelik ve ark. 2007). Dengeli beslenme bir kişinin enerji ve beslenme gereksinimlerini karşılamak için farklı gıda bileşenlerinden istenilen oranlarda alınmasıyla oluşur (Padavinangadi ve ark., 2017). Yeterli enerji, karbonhidrat, protein, yağ ve mikro besin sağlayan kaynaklardan ve çok çeşitli gıdalardan gelmelidir (Potgieter et al., 2011). Çocuklara beslenme bilgisi verildiğinde, büyüme

[1] Sorumlu yazar.
e-mail: pakyol@omu.edu.tr

ve gelişmeleri için gerekli olan besin ögeleri hakkında bilgi sahibi olurlar (Martin ve Driskell 2001). Bu dönemde bilinçlenmeye bağlı olarak sağlıksız beslenme davranışlarının yanı sıra çok su içmek, daha fazla sebze meyve tüketmek, daha az şekerleme ve daha az yağ tüketmek gibi sağlıklı beslenme davranışları da geliştirirler (Vander,2012).

Yenilen besinlerin türü, öğün atlama, öğünler arası sürenin uzun veya kısa oluşu, bir öğünde fazla besin tüketimi gibi beslenme alışkanlıklarının insan metabolizması ve sağlığı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle öğün sayısı, atlanan öğün, atlama nedenleri, öğünlerde dengeli-dengesiz beslenme durumu, öğün aralarında besin tüketim durumu ve yemek yemeyi etkileyen psikolojik durumlar bireyin beslenme alışkanlığını yansıtıcı niteliklerdir. Öğün atlama bir alışkanlık haline dönüştüğünde kişinin beslenmesi engellenmekte ve yetersiz beslenmeye bağlı sorunlar oluşabilmektedir. Öğünler arası sürenin uzaması ise metabolizmanın yavaşlamasına, alınan enerjinin glikojen olarak depolanmasına neden olabilmektedir (Elmacıoğlu 1995).

Sağlıklı beslenme, enerjisi yoğun besinleri doğal olarak tercih etmeyi engellemek anlamına gelmektedir. Bireylerin günde besinlerle ilgili yaklaşık 200 tercih yaptıkları, bunların küçük bir bölümünün bilinçli olarak yapıldığı bildirilmektedir (Anonymous 2012). Sağlıklı beslenme davranışlarının çocukluk ve çocukların gelişim dönemlerinde kazanılması, kişilerin yaşamlarının sonraki dönemlerinde de bu davranışlarını sürdürme olasılıklarını artırmaktadır (Kutluay-Merdol 2008). Beslenme şekli, insan sağlığının en önemli ve değiştirilebilir yaşam şekli belirleyicisidir. Çocukların gelişim döneminde fiziksel, biyokimyasal, ruhsal ve sosyal yönden hızlı büyüme, gelişme ve olgunlaşma süreçleri önemlidir. Burada beslenme önemlidir (Hockenberry ve Wilson 2010, Arlı ve ark., 2012). Araştırmalar, çocukların gelişim döneminde görülen beslenme davranışı kazanımlarının, sonraki yaşlarda da devam ettiğini, yetişkinlikte de devam etmesinin genel bir eğilim olduğunu gösterir (Neumark-Sztainer ve ark., 2011). Adölesanlarda yeme bozukluklarını ortaya çıkartan gerek hazırlayıcı etmenler, gerekse bu duruma eşlik eden diğer bozukluklar nedeniyle gelişmekte olan çocukların fiziksel, ruhsal, sosyal sağlığını bozmakta ve okuldaki akademik başarısını olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Spor yapan gençlerin enerji ve diğer besin öğeleri gereksinimleri o yaşta spor yapmayan kişilerden daha fazladır. Söz konusu spor ve spora katılımdaki enerji gereksinimi olduğunda çalışmamızın amacı gelişme dönemindeki öğrencilerde yeme davranışlarının araştırılması olmuştur. Ayrıca spora katılma durumuna göre de öğrencilerin yeme davranışları belirlenmeye çalışılmıştır.

2. Yöntem

Katılımcılar: Bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ilköğretim okulundan 192 kadın ve 140 erkek öğrencinin doldurduğu anketler değerlendirilmiştir.

2.1. Veri toplama

Verilerin toplanmasında kişisel bilgiler yanında yeme davranışları ölçeği uygulanmıştır. Anketler gönüllülük esasına göre doldurulmuştur. Eksik anketler değerlendirmeye alınmamıştır.

2.1.1. Yeme davranışları ölçeği**:** Ölçek yeme davranışlarınızı belirlemek amacı ile hazırlanmıştır. Ölçek; 13-19 yaş grubu için yeme davranışlarını belirlemeye yönelik olarak Özdoğan (2013) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte 58 maddeye yer verilmiştir. Ölçekte 29 sağlıklı yeme davranışı ve 29 sağlıksız yeme davranışı sorusu bulunmaktadır. Cevaplamada 10'lu likert tipi ölçek kullanılır. Yemek davranışına duruma göre "hiçbir zaman (0)" ile "daima (10)" puanlarından biri veya arada olan rakamlardan biri işaretlenir ve o işaretlenen sayı puan olarak kabul edilir. Yeme davranışı ölçeğinin değerlendirilme ölçütleri, ≤145 puan kötü, 146-290 orta, 291-435 iyi ve ≥436 puan çok iyi olarak değerlendirilmiştir (Özdoğan,2013).

2.2. İstatistiksel işlemler

İstatistiksel işlemlerde SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılıp dağılmadığını test etmek için Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış ve verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. İkili farklı gurupların karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır.

3. Bulgular

Tablo 1. Cinsiyete göre öğrencilerin yaş, boy ve vücut ağırlıkları karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	Ortalama	St. sapma	t-test
Yaş (Yıl)	Kadın	192	12,89	,84	-12,30**
	Erkek	140	13,85	,42	
Boy uzunluğu (cm)	Kadın	192	154,95	7,32	-11,36**
	Erkek	140	165,22	9,12	
Vücut ağırlığı (kg)	Kadın	192	46,22	7,66	-10,12**
	Erkek	140	56,37	10,58	

**p<0,001

Araştırmaya katın kız öğrenciler 12,89 ve erkekler 13,85 yaş ortalamasına sahiptir.

Tablo 2. Cinsiyete göre yeme davranışı puanları karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	Ortalama	St. sapma	t-test
Sağlıklı yeme davranışları	Kadın	192	147,60	32,40	-2,84*
	Erkek	140	158,17	34,84	
Sağlıksız yeme davranışları	Kadın	192	119,90	44,35	-1,96*
	Erkek	140	110,23	45,03	
Yeme davranışları	Kadın	192	153,08	32,108	-1,03
	Erkek	140	157,14	39,47	

*p<0,05

Tablo 3. Spor yapma durumuna göre sağlıklı ve sağlıksız beslenme puanları karşılaştırılması

		N	Ortalama	St. sapma	t-test
Sağlıklı yeme davranışı	Spor yapan	224	153,94	31,44	1,46
	Spor yapmayan	108	148,14	38,10	
Sağlıksız yeme davranışı	Spor yapan	224	108,19	42,36	-4,59**
	Spor yapmayan	108	131,62	45,85	
Yeme davranışları	Spor yapan	224	152,556	29,55	-1,66
	Spor yapmayan	108	159,44	44,99	

Öğrencileri spor yapma durumuna göre sağlıklı yeme davranışı puanlarında farklılık bulunmazken (p>0,05), sağlıksız yeme davranışı puanlarında spor yapanların puanı anlamlı derecede daha düşüktür (p<0,001). Spor yapma durumuna yeme davranışlarında anlamlı bir farklılık yoktur (p>0,05). Ölçek değerlendirmesine göre öğrencilerin yeme davranışları orta düzeyde bulunmuştur.

4.Tartışma

Adölesan dönemi, büyüme ve gelişmenin hızlı olduğu bir dönemdir. Bu dönemde gereksinimi artan besin öğelerinin karşılanması, yetişkinlik döneminde kronik hastalıkların önlenmesinde önemli bir faktördür. Sağlıklı beslenme ve yaşam biçimi alışkanlıkları adölesan döneminde şekillenir ve kalıcı hale gelir. Bu alışkanlıklar sağlığın korunması ve geliştirilmesi için gereklidir. Yetişkinlik döneminde ortaya çıkabilecek diyabet, kanser ve kalp-damar gibi kronik hastalıkların oluşma riskini azaltmak için günde en az 5 porsiyon sebze ve meyve tüketilmesi önerilmektedir (Barclay, 2006). Çocukluk ve adölesan döneminde kilolu ve şişman olanların normal ağırlıkta olanlara göre daha fazla sıklıkta astım, tip 2 diyabet, hipertansiyon, ortopedik ve psikososyal komplikasyonlar, uyku apnesi gibi sağlık sorunlarına sahip oldukları belirlenmiştir (Martin, 2007) Araştırmaya katılan kız öğrenciler 12,89 ve erkekler 13,85 yaş ortalamasına sahiptir.

Yapılan çeşitli çalışmalarda da bireylerin fast food ve atıştırmalık besinleri, yağlı karbonhidrat içeriği yüksek besinleri çok tükettikleri, besin çeşitliliğine dikkat etmedikleri tespit edilmiştir (Howard, Reeves, 2005; Sweeting, West, 2005). Karasu (2006) çalışmasında kız ve erkek lise öğrencilerinin beslenme bilgi puanları arasında anlamlı bir fark bulmuştur. Başka bir çalışmada, kızların beslenme bilgi düzeylerinin, erkeklerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Beech ve ark., 1999). Johnson ve ark., (2002) yaptıkları çalışmada, kızların erkeklere göre daha sağlıklı yeme alışkanlıklarına sahip olduklarını belirtmiştir. Çalışmamızda

cinsiyete göre kadın ve erkekler arasında hem sağlıklı yeme davranışları puanları hem de sağlıksız yeme davranışları puanları arasında istatistiksel olarak farklılık bulunmuştur (p<0,05). Demirezen ve Coşansu (2005) 11-17 yaş grubu 638 öğrencinin beslenme alışkanlıklarının değerlendirdikleri çalışmalarında öğrencilerin %99.8'i beslenme alışkanlıkları yönünden farklı derecelerde riskli bulmuştur. Erkeklerde bu risk düzeyi kızlara göre daha yüksektir (p=0.03). Yaş grubu ile birlikte beslenme risk düzeyi de artmıştır (p = 0.002). Genel anlamda çalışma grubunda yer alan adölesanların beslenme alışkanlıkları yönünden risk taşıdığı ve riskli davranışların erkek öğrencilerde daha fazla olduğu belirlenmiştir. Özdoğan (2013) ölçek geliştirme çalışmasında sağlıklı yeme davranışlarının ön test puanı 172,8 ve son test puanı 170,8 bulmuştur. Yine sağlıksız yeme davranışlarında ön test puanı 126,5 ve son test puanı ise 134,8 olarak belirtmiştir. Özdoğan (2013) ölçek cinsiyete göre ise ortalama beslenme bilgi puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Çalışmamızda cinsiyete göre kadın ve erkekleri yemek yeme davranışları istatistiksel olarak farklı bulunmamıştır (p>0,05). Ancak beslenme bilgi, davranış ve alışkanlıkları konusunda yapılan çalışmalarda kız adölesanların %42.7'sinin beslenme bilgilerinin orta, %39.3'ünün zayıf ve %16.9'unun iyi düzeyde olduğunu belirlenmiştir (Önay 2002). Benzer şekilde Şanlıer ve ark.,2009 çalışmalarında kız öğrencilerin beslenme alışkanlığı, davranışı ve beslenme bilgi puanlarının erkeklerden yüksek olduğu tespit edilmiş, fark istatistiksel açıdan önemli bulunmuştur (p<0.05). Şanlıer ve Arıkan (2002) ilköğretim okulu öğrencilerinin beslenme bilgi düzeylerinin yetersiz olduğunu bildirmişlerdir. Bu dönemde şeker ve yağ içeriği yüksek besinler ile abur cubur olarak adlandırılan paket içerisindeki sağlıksız besin tüketimleri sıklıkla karşılaşılan beslenme hatalarıdır (Zhang, 2015). Sağlıksız besin tüketimleri gelecekte kardiyovasküler hastalıklar, obezite, metabolik hastalıklar için risk faktörüdür (Tappy, 2010). Ürer (2005) öğrencilerinin beslenme bilgi ve alışkanlıkları üzerine yaptığı araştırmasında, öğrencilerin beslenme bilgilerinin yetersiz olduğunu ancak beslenme dersi okuyanlar ile bu dersi hiç okumayanlar arasında beslenme bilgi ve alışkanlıkları yönünden az da olsa bir farklılık olduğunu ortaya koymuşlardır.

Söz konusu fiziksel aktivite ve düzenli spor yapmak olunca beslenme bilgi ve davranış şekilleri ayrı bir önem arz etmektedir. Duman (2011) 10–18 yaş grubu yüzücülerle yaptığı çalışmasında sporcuların beslenme alışkanlıklarında iyileştirilmesi gereken noktalar olduğunu saptamış; yaşam boyu sağlıklı beslenme alışkanlıkları kazanmalarının hem büyüme ve gelişmelerinde, hem yetişkinlikteki sağlıkları üzerinde hem de performansları üzerinde olumlu etkileri olacağı sonucuna varmıştır. Altıncı (2017), adölesan müsabık güreşçilerdeki beslenme alışkınlığına ilişkin çalışmasındaki tespiti sporcuların kantinden veya dışarıdan en çok tükettikleri yiyeceklerin sırasıyla kaşarlı tost/sandviç, poğaça ve patates kızartması olduğu yönündedir. Yani düzenli spor yapan ve gelişme dönemindeki çocuklarda beslenme bilgi davranış ve alışkanlığı oldukça kötü olduğu açıkça görülmektedir. Çalışmamızda öğrencilerin spor yapma durumuna göre sağlıklı yeme davranışı puanlarında farklılık bulunmazken (p>0,05), sağlıksız yeme davranışı puanlarında spor yapanların puanı anlamlı derecede daha düşüktür (p<0,001). Spor yapma durumuna yeme davranışlarında anlamlı bir farklılık yoktur (p>0,05).

5. Sonuç

Ölçek değerlendirmesine göre öğrencilerin yeme davranışları orta düzeyde bulunmuştur. Gelişme döneminde olan öğrencilerin cinsiyete göre sağlıklı ve sağlıksız yeme davranışları değişmekle beraber genel yeme davranışları benzer olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca spor yapanların spor yapmayan öğrencilere göre yeme davranışları daha kötü durumda oldukları tespit edilmiştir. Öğrencilere yeme davranışları konusunda özellikle gelişme döneminde oldukları düşünüldüğünde daha etkin ve spesifik yaklaşımlarla beslenme alışkanlıkları kazandırılmalıdır. Öğretilen bilginin davranışa dönüşebilmesi için etkin ve sürekli beslenme eğitiminin gerekli olduğu, eğitimin ileride görülebilecek sağlığı ciddi anlamda tehlikeye sokan hastalıkların oluşumunun engellenmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Özellikle spor yapan öğrenciler için gerek aileleri gerekse antrenörleri tarafından yapılacak yönlendirmelerle beslenme alışkanlıklarını değiştirmeye yönelik daha fazla desteğe ihtiyaç olduğu sonucuna varılmıştır.

Kaynaklar

American Obesity Association AOA Fact Sheet. Obesity in Youth. (2005). http://obesity1.tempdomainname.com/subs/fastfacts/obesity_youth.shtml (Son erişim tarihi: 12.04.2019).

Anonymous. (2005). Nutrition in adolescence-issues and challenges for the health sector, issues in adolescent health and devolopment. Web sitesi. http://whqlibdoc.who.int/publications/2005/9241593660_eng.pdf. Erişim Tarihi: 12.12.2012.

Altıncı, E.E. (2017). Adölesan müsabık güreşçilerin beslenme alışkanlıklarının incelenmesi, *Sport Sciences (NWSASPS)*, *12*(3), 37-51.

Arlı, M., Şanlıer, N., Küçükkömürler, S., Yaman, M. (2012). Anne ve çocuk beslenmesi. Beşinci Baskı, Pegem Akademi Yay. Eğt. Dan. Hizm. Tic. Ltd. Şti., Ayrıntı Matbaası, 249 s., Ankara.

Baltacı, G., Ersoy, G., Karaağaoğlu, N., Derman, O. ve Kanbur, N. (2008). Ergenlerde sağlıklı beslenme, hareketli yaşam. Birinci Baskı, Klasmat Matbaacılık, 38 s., Ankara.

Barclay, A& Weaver, L. (2006). Feeding the normal infant, child and adolescent. *Medicine*, *34*, 551-556.

Beech, B.M. Rice, R. Myers, L. Johnson, C. and Nicklas, T.A. (1999). Knowledge, attitudes, and practices related to fruit and vegetable consumption of high school students. *Journal of Adolescent Health*, Cilt:24, s. 244-250.

Demirezen, E., Gülhan C. (2005). Adölesan çağındaki öğrencilerde beslenme alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Evaluating Dietary Pattern in Adolescence Sted*, 14(8).

Duman, E.U. (2011). 10-18 Yaş grubu yüzücülerin beslenme bilgi düzeyleri ile bazı parametrelerin ilişkisinin saptanması. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* İstanbul: Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Elmacıoğlu, F. (1995). Klinik öncesi tıp öğrencilerinin beslenme ve yemek alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Beslenme ve Diyet Dergisi*, 24, 263-271.

Hockenberry, M. J., and Wilson D. (2010). Wong"s nursing care of infants and children. Mosby Co, 9th edition, 1888 p., Canada.

Howard S, Reeves S. (2005). The Snacking Habits of Adolescents: Is Snack Food Necessary to Meet Dietary Recommendations? *Health Education Journal,* 64(1), 51.

Johnson, F., Wardle, J. and Griffith, J. (2002). The Adolescent food habits checklist: reliability and validity of a measure of healthy eating behaviour in adolescents. *European Journal of Clinical Nutrition*, Vol. 56(7), pp. 644-649.

Karasu, Ö. (2006). Yatılı olan ve yatılı olmayan lise öğrencilerinin beslenme bilgisi ve durumlarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi (basılmamış), Gazi Üniversitesi, 150 s., Ankara.

Kutluay-Merdol, T. (2008). *Hastaların beslenme düzenleri konusunda eğitimi,* Diyet El Kitabı. Beşinci Baskı, Hatiboğlu Yayınları, 116, 513-524, Ankara.

Martin, H.D., Driskell, J.A. (2001). The teaching of food guide pyramid concepts by Nebraska elementary school educators. *Journal of Family and Consumer Sciences*, *93*(1), 65-72.

Martin, L., Milot, A. Assessing the diet, exercise, body image, and weight of adolescents: a guide for outof school time program practitioners. Research-to Results Briefs. Publication #2007-06; 1-4. http://www. childtrends.org/files/child_trends (Son erişim tarihi: 03.02.2011).

Neumark-Sztainer, D., Wall, M., Larson, N.I., Eisenberg, M.E. and Loth, K. (2011). Dieting and disordered eating behaviors from adolescence to young adulthood. findings from a 10-year longitudinal study. *Journal of the American Dietetic Association*, *111*, 1004-1011.

Önay, D. (2002). Ankara'da Farklı Sosyo- Ekonomik Düzeylerdeki 14–15 Yaş Grubu Öğrencilerin Beslenme Durumu ve Bunu Etkileyen Bazı Faktörler. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ev Ekonomisi Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Özçelik, A.Ö., Sürücüoğlu, M.S., Akan, L.S. (2007). Importance of nutrition education. 9th International Conference on Education, Athens, Greece.

Özdoğan, Y. (2013). Adolesanların Yeme Davranışı Ve Beslenme Bilgilerini Saptamaya Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ev Ekonomisi(beslenme Bilimleri) Anabilim Dalı Doktora Tezi, Ankara

Padavinangadi, A., Xuan, L.Z., Chandrasekaran, N., Johari, N., Kumar, N., & Jetti, R. (2017). The impact of eating and exercise frequency on weight gain - a cross-sectional study on medical undergraduate students. *Journal of Clinical and Diagnostic Research*, 11(2), 1-3.

Pekcan, G. (2008). Beslenme durumunun saptanması. T.C. Sağlık Bakanlığı Temel Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü Beslenme ve Fiziksel Aktiviteler Daire Başkanlığı, Sağlık Bakanlığı Yayın No:732, Klasmat Matbaacılık, s. 50, Ankara.

Potgieter, S., Labadarios, D., & Labuschagne, I. (2011). Body composition, dietary intake and supplement use among triathletes residing in the western cape. *SAJSM, 23*(3), 74-79.

Sweeting, H., West, P. (2005). Dietary Habits and Children's Family Lives. *Journal Human Nutrition Dietetics*.18, 93.

Şanlıer, N., & Ersoy, Y. (2005). Anne ve çocuk için beslenme prensipleri. Birinci Baskı, Morpa Kültür Yayınları, Yaylacık Matbaası, 216 s., İstanbul

Şanlıer N., Konaklıoğlu E., & Güçer E. (2009). Gençlerin Beslenme Bilgi, Alışkanlık ve Davranışları İle Beden Kütle İndeksleri Arasındaki İlişki. GÜ, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 333-352.

Spear, BA. (2002). Adolescent Growth and Development. *Journal of the American Dietetic Association.* 102(3): 23-9.

Tappy, L., Lê, KA., Tran, C., & Paquot, N. (2010). Fructose and metabolic diseases: new findings, new questions. *Nutrition*, 26(11-12), 1044-9.

Ürer, M.(2005). Taşımalı ve Taşımalı Olmayan İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Beslenme Alışkanlıkları ve Diyet Örüntüleri Üzerine Bir Araştırma. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aile Ekonomisi ve Beslenme Eğitimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Zhang, Z., Gillespie, C., Welsh, J. A., Hu, F. B., & Yang, Q. (2015). Usual Intake of Added Sugars and Lipid Profiles Among the U.S. Adolescents: National Health and Nutrition Examination Survey, 2005-2010. *Journal of Adolescent Health*, 56(3), 352-9.

Vander, Wal J. S. (2012). The relationship between body mass index and unhealthy weight control behaviors among adolescents: The role of family and peer social support. *Economics and Human Biology*. 10(4): 395-404.

Farklı Bilişsel Stillerdeki Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Kelime İşlemci ve Tablolama Programlarını Ders İçeriğine Uygun Kullanımlarına Yönelik Motivasyonlarının İncelenmesi

Nisa Yenikalaycı [a,1], Salih Ateş [b]

[a] *Arş. Gör., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi, Samsun, Türkiye*
[b] *Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi, Ankara, Türkiye*

Öz

Araştırmanın amacı, farklı bilişsel stillerdeki Fen Bilgisi öğretmen adaylarının kelime işlemci ve tablolama programlarını ders içeriğine uygun kullanımlarına yönelik motivasyonlarının incelenmesidir. Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma grubu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde bir devlet üniversitesinde Fen Bilgisi Eğitimi programı 3. sınıfında öğrenim gören 67 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada veriler, "Bilgisayar Programlarının Kullanımına Yönelik Motivasyon ve Öz Düzenleme (BPKYMOD) Ölçeği" ve "Grup Saklı Figürler (GSF) Testi" ile toplanmıştır. BPKYMOD ölçeği, bilgisayar programlarını (kelime işlemci ve tablolama) fen derslerinin amacına uygun olarak kullanma sürecinde Fen Bilgisi öğretmen adaylarının sahip oldukları motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. GSF testi ise öğretmen adaylarını bilişsel stillerine göre "alan bağımlı" ve "alan bağımsız" olarak sınıflandırmak için kullanılmıştır. Analizler sonucunda, GSF testinde 12 ve altı puan alan öğretmen adayları "alan bağımlı" (N=28; %41,8), 14 ve üzeri puan alan öğretmen adayları "alan bağımsız" (N=30; %44,8) olarak belirlenmiştir. Dokuz öğretmen adayı ise (%13,4) "alan orta" olarak tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının bilişsel stilleri ile bilgisayara karşı motivasyonları arasında istatistiksel olarak anlamlı olmayan ilişkiler bulunmuştur. Bu araştırmadaki bulgular, öğretmen adaylarının bilgisayara karşı motivasyonlarını kestirmede bilişsel stillerin etkili bir değişken olmadığını desteklemektedir.

Anahtar kelimeler:
bilişsel stil; motivasyon; bilgisayar programları; fen bilgisi öğretmen adayı

1. Giriş

Alan bağımlılık ve alan bağımsızlık bireylerin karmaşık ve yoğun içerikli bağlam veya arka planlardan bir konu ile ilgili gerekli bilgi ve uyarıcıları seçip alabilme becerisinin bir göstergesidir. Bilişsel stiller, konuların öğrenilmesinde ve öğrencilerin tabi oldukları sınavın türüne göre aldıkları puan üzerinde etkili olan bilişsel boyutlu bir bireysel farklılıktır (Karaçam ve Ateş, 2010). Farklı bilişsel stillere sahip öğrenciler arasında ölçme için kullanılan testlerin çoktan seçmeli veya açık uçlu olması öğrenci performansı açısından bazı durumlarda fark yaratabilmektedir (Altıparmak, 2009; Sarı, Altıparmak ve Ateş, 2013).

Blanton (2004), bilişsel stilin üniversite öğrencilerine uygulanan okuduğunu anlama testinin farklı üç formundaki puanları üzerinde etkisi olduğunu belirlemiştir. Fakat Atabek-Yiğit ve Balkan-Kıyıcı (2018), Fen Bilgisi öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme araçları hakkındaki yeterlik algıları ile bilişsel stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını tespit etmişlerdir. Bir başka açıdan Horzum ve Alper (2006), Fen Bilgisi dersinde öğrenme-öğretme yöntemleri (öğrenci merkezli olaya dayalı öğrenme yöntemi, geleneksel öğretim yöntemi) ile bilişsel stilin (alan bağımlı, alan bağımsız) anlamlı düzeyde ilişkisinin bulunduğunu saptamışlardır.

[1]Sorumlu yazar. Tel.: 0(362)3121919 - 5870
e-mail: nisa.yenikalayci@omu.edu.tr

Alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrencilerin ders başarısı açısından alan bağımlı bilişsel stile sahip öğrencilerden daha başarılı oldukları (Özarslan ve Bilgin, 2016) belirtilmektedir. Benzer şekilde Candar ve Saracaloğlu (2014), ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin daha çok alan bağımlı olduğunu, buna karşın alan bağımsız öğrencilerin daha başarılı olduklarını ve öğrencilerin bilişsel stilleri ile SBS puanları, başarı notları ve aile geliri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca lise öğrencilerinin bilişsel stilleri ile fen bilimlerine yönelik tutumları (Ellah ve Achor, 2015) arasında ve bilişsel stilleri ile fen bilimlerine yönelik motivasyonları (Karaçam ve Digilli-Baran, 2015) arasında olumlu ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Fen Bilimleri dersine yönelik motivasyonların arttırılmasında sıkça görsellerden yararlanılmakta olunup, ders ve çalışma kitaplarında pek çok şekil, tablo, grafik vb. görsel öğelere yer verilmektedir. Nitekim Nakiboğlu ve Çamurcu (2014) ortaöğretim Fizik ders kitaplarında grafik düzenleyicilere ne derecede yer verildiğini incelediği araştırmalarında, kitaplarda toplam 42 adet grafik düzenleyiciye yer verildiğini; benzer şekilde Nakiboğlu ve Yıldırım (2018) ortaokul Fen Bilimleri ders kitaplarında (2013 yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına göre hazırlanan 5-8. sınıf ders kitapları ile 2017 yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına göre hazırlanan 5. sınıf ders kitabı) grafik düzenleyicilere ne derecede yer verildiğini inceledikleri araştırmalarında, bütün kitaplarda konuyu özetlemek, pekiştirmek veya değerlendirmek amaçlı kullanılan grafik düzenleyicilere yer verildiğini belirleseler de bu sayının yeterli olmadığını ifade etmişlerdir.

Hem öğretmen adaylarının hem de öğretmenlerin "teknopedagoji" kavramına göre öğrenme-öğretme süreçlerini, proje çalışmalarını ve ödevlerini etkin bir şekilde tasarlamaları için bilgi ve iletişim teknolojilerinin lisans düzeyine entegrasyonunda ortaöğretim okul müfredatı ile öğretmen eğitimi müfredatı arasında uyum olmalıdır (Bisht, 2013).

Öğrencilerin bağımsız öğrenenler olmaları için mevcut Fen Bilimleri ders kitapları gözden geçirilmeli ve daha iyi olmalıdır (Ellah ve Achor, 2015). Ancak, kitaplarda doğru şekilde hazırlanmış grafik düzenleyicilere yer vermek tek başına yeterli olmayıp, grafik düzenleyicileri doğru şekilde hazırlayacak ve kullanacak öğretmenlerin yetiştirilmesi de gerekmektedir (Nakiboğlu ve Çamurcu, 2014).

Usluel ve Seferoğlu (2003) eğitim fakültesinde görevli öğretim elemanlarının bilgisayar kullanma durumları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkiye yönelik sorunları incelemişlerdir. Öz-yeterlikle ilgili olarak öğretim elemanları; bilgisayarda her türlü yazıyı yazmanın kendileri için basit olduğuna ve bilgisayara tam olarak hakim olmanın imkansız olmadığına inanmaktadırlar.

Seferoğlu ve Akbıyık (2005) ilköğretim öğretmenlerinden öz-yeterlik algısı düşük olanların bilgisayar kullanmayı büyük çoğunlukla okullarında sunulan bir kurs aracılığıyla öğrenirken, öz-yeterlik algısı yüksek olanların bilgisayar kullanmayı çoğunlukla deneme-yanılma yoluyla öğrendiklerini; bilgisayar öz-yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin bilgisayarı daha sık kullandıklarını ve her iki gruptaki öğretmenlerin en sık www, e-posta hizmetleri ve ders notu hazırlama amaçlı kelime işlemcileri kullandıklarını belirlemişlerdir. Benzer şekilde, öğretmenlerin çoğu bilgisayarı daha çok yazı / rapor yazma, e-posta / haber okuma gibi amaçlar için kullanmakta, bilgisayarın doğrudan eğitime dönük ve daha yaratıcı yönlerini pek kullanmayıp internette kendi branşlarında yararlanabilecekleri yeterli materyal bulunduğunu ifade etmektedirler (Gür, Özoğlu ve Başer, 2010).

Öğretmenlerin kendi özgün ders materyallerini (sınav sorusu, çalışma yaprağı, deney raporu vb.) hazırlamalarında bilgisayar programlarının (kelime işlemci ve tablolama) kullanım yeterliğinin kazandırılmasının son derecede önemli olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda Fen Bilgisi öğretmen adayları ile durum tespiti amacıyla yapılan araştırmalar incelendiğinde tablolama programını kullanarak "tablo, pasta grafiği, sütun grafiği ve çizgi grafiği" oluşturmalarına yönelik başarı düzeylerinin % 66 Yenikalaycı (2015); kelime işlemci programını kullanarak "tablo, çizim nesnesi, akış diyagramı ve kavram haritası" oluşturmalarına yönelik başarı düzeylerinin % 67 Elmalı (2015) olduğu ve her iki programın kullanımı ile ilgili öğretmen adaylarının orta düzeyde performans gösterdikleri belirlenmiştir.

Aşkar ve Umay (2001), bilgisayara karşı deneyimsizlik ve az kullanım gibi faktörlerin öğrencilerin öz-yeterlik algısının düşük olmasına neden olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla beraber Akkoyunlu ve Kurbanoğlu (2003), Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği programlarındaki öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar

öz-yeterlik algıları arasında pozitif ilişki olduğunu; Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği programındaki öğretmen adaylarının diğerlerine göre daha fazla bilgisayar bilgisi ve deneyimine sahip olmalarından kaynaklı olarak bilgi okuryazarlığı ve öz-yeterlik algıları açısından fark olduğunu belirlemişlerdir. Benzer şekilde Çeliköz, Bulut ve Çeliköz (2018), sınıf öğretmenlerinin bilgisayar öz-yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu ve öğretmenlik mesleğine ilişkin deneyimlerinin (kıdemlerinin) öz-yeterlik algılarını değiştirdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Yılmaz, Üredi ve Akbaşlı (2015) öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına yönelik algılarının yeterli düzeyde olduğunu saptamışlardır. Bu doğrultuda Berkant (2013) dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının, bilgisayara ve bilgisayar destekli eğitime yönelik tutumlarının birinci sınıftakilere kıyasla yüksek olduğunu tespit etmiş ve bu durumdan hareketle "öğretmen adaylarının birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar bilgisayarla geçirdikleri zaman arttıkça bilgisayarla ilgili duyuşsal özelliklerden tutumlarının ve öz-yeterlik algılarının da yükseldiği" çıkarımına ulaşmıştır. Ayrıca, kendine ait bilgisayarı olan öğretmen adaylarının olmayanlara göre bilgisayara yönelik öz-yeterlik algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Berkant, 2013; Saygıner, 2016).

Araştırmanın amacı, farklı bilişsel stillerdeki Fen Bilgisi öğretmen adaylarının kelime işlemci ve tablolama programlarını ders içeriğine uygun kullanımlarına yönelik motivasyonlarının incelenmesidir.

2. Yöntem

Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma grubu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde bir devlet üniversitesinde Fen Bilgisi Eğitimi programı 3. sınıfında öğrenim gören 67 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada veriler, "Bilgisayar Programlarının Kullanımına Yönelik Motivasyon ve Öz Düzenleme (BPKYMOD)" ölçeği ve "Grup Saklı Figürler (GSF)" testi ile toplanmıştır.

BPKYMOD ölçeği, bilgisayar programlarını (kelime işlemci ve tablolama) fen derslerinin amacına uygun olarak kullanma sürecinde Fen Bilgisi öğretmen adaylarının sahip oldukları motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Bu ölçek Velayutham, Aldridge ve Fraser (2011) tarafından geliştirilmiş olup, İnaltun (2013) tarafından "Fen Bilimleri Öğrenimi Motivasyon ve Öz Düzenleme Anketi" olarak ölçeğin Türkçeye adaptasyonu yapılmıştır. Ölçek, 5'li likert tipinde "kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, biraz katılmıyorum, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum" ifadelerini içermekte olup "öğrenme hedef yönelimi (8 madde), konu değeri (8 madde), öz-yeterlik (8 madde) ve öz-düzenleme (8 madde)" olmak üzere 4 alt boyutta toplam 32 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler bu araştırmanın kapsamı doğrultusunda yeniden düzenlenerek maddelerin uygunluğu için uzman görüşleri alınmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 160 ve en düşük puan 32'dir. Öğretmen adaylarına cevaplama süresi olarak 10 dakika verilmiştir. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı (α=,93) olarak hesaplanmış olup ölçeğin alt boyutları için bu değerler öğrenme hedef yönelimi (α=,84), konu değeri (α=,79), öz-yeterlik (α=,85) ve öz-düzenleme (α=,85) olarak belirlenmiştir.

GSF testi, öğretmen adaylarını bilişsel stillerine göre "alan bağımlı" ve "alan bağımsız" olarak sınıflandırmak için kullanılmıştır. Bu test Witkin, Oltman, Raskin ve Karp (1971) tarafından geliştirilmiş olup, öğretmen adaylarından karmaşık şekiller içerisinde saklı olan basit şekilleri bulmaları ve etrafını belirgin bir şekilde kurşun kalemle çizmeleri istenmiştir. Test 3 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde 7, ikinci ve üçüncü bölümlerde 9'ar soru olmak üzere toplam 25 soru yer almaktadır. Birinci bölüm, alıştırma niteliğinde olup değerlendirme dışı tutulmaktadır. Öğretmen adaylarına cevaplama süresi olarak 20 dakika verilmiştir. En çok şekli doğru bulan öğretmen adayları "alan bağımsız", en az şekli doğru bulan öğretmen adayları "alan bağımlı" ve orta bölümde kalan öğretmen adayları ise "alan orta" olarak sınıflandırılmıştır. Verilerin analizi için SPSS 17.0 programı kullanılmıştır.

3. Bulgular

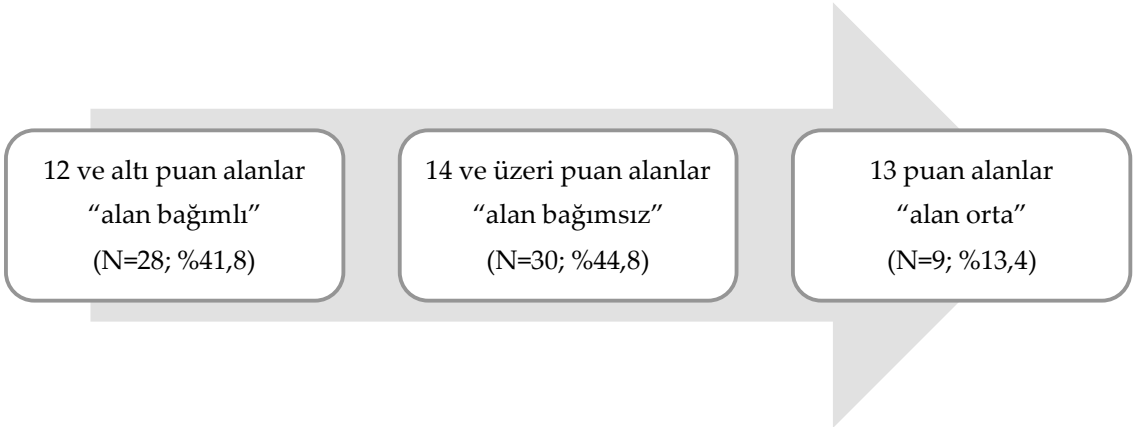
Farklı bilişsel stillerdeki Fen Bilgisi öğretmen adaylarının kelime işlemci ve tablolama programlarını ders içeriğine uygun kullanımlarına yönelik motivasyonlarının belirlenmesi için kullanılan ölçme araçlarından elde edilen bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Ölçme araçlarından elde edilen verilere ait betimsel istatistik

Ölçme Aracı	N	$\bar{X}$	s
BPKYMOD ölçeği	67	126,4	11,9
GSF testi	67	13,0	3,2

Tablo 1 incelendiğinde, N=67 öğretmen adayı için BPKYMOD ölçeğinden alınan toplam puanların ortalaması $\bar{X}$=126,4 ve standart sapması s=11,9'dur. GSF testi için ise ortalama $\bar{X}$=13,0 ve standart sapma s=3,2 bulunmuştur.

Sınıflama yapılırken Alamolhodaei (1996) tarafından geliştirilen formül kullanılmıştır. Bu formüle göre, standart sapmanın (s=3,2) dörtte birinin ortalamadan ($\bar{X}$=13,0) çıkartılması ile elde edilen sayıdan daha az doğru şekil bulanlar (12 ve altı puan alanlar) ise "alan bağımlı", standart sapmanın dörtte birinin ortalama ile toplanması sonucunda elde edilen sayıdan daha fazla doğru şekil bulanlar (14 ve üzeri puan alanlar) "alan bağımsız" olarak sınıflandırılmaktadır. Buldukları doğru şekil sayıları bu iki sayı arasında kalan öğretmen adayları ise "alan orta" olarak sınıflandırılmaktadır. Yapılan araştırmada bilişsel stiller açısından uç eğilimlere odaklanılmak için "alan orta" (13 puan alanlar) bilişsel stile sahip öğretmen adayları analiz dışında tutulmuştur. Alan bağımlı, alan bağımsız ve alan orta gruplardaki öğretmen adaylarının sayıları ve yüzdeleri hesaplanarak Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Alan bağımlı, alan bağımsız ve alan orta gruplardaki öğretmen adayları

Şekil 1'e göre, GSF testinde 12 ve altında puan alan öğretmen adayları "alan bağımlı" (N=28; %41,8), 14 ve üzerinde puan alan öğretmen adayları "alan bağımsız" (N=30; %44,8) olarak belirlenmiştir. Dokuz öğretmen adayı ise (%13,4) "alan orta" olarak tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının bilişsel stilleri ile bilgisayar programlarını kullanmaya yönelik motivasyonları arasındaki ilişkiyi belirlemek için bağımsız örneklemler t-testi analizi yapılmıştır.

Tablo 2. BPKYMOD ölçeği için bağımsız örneklemler t-testi sonuçları

BPKYMOD ölçeği alt boyutları	Bilişsel stil	N	$\bar{X}$	s	Sd	t	p
Öğrenme hedef yönelimi	Alan bağımsız	30	35,0	3,6	56	,28	,78
	Alan bağımlı	28	34,8	2,9			
Konu değeri	Alan bağımsız	30	31,5	3,8	56	-,32	,75
	Alan bağımlı	28	31,8	2,9			
Öz-yeterlik	Alan bağımsız	30	30,8	4,0	56	,40	,69
	Alan bağımlı	28	30,4	3,7			
Öz-düzenleme	Alan bağımsız	30	29,0	3,9	56	-,40	,69
	Alan bağımlı	28	29,4	4,0			
Toplam ölçek	Alan bağımsız	30	126,4	13,2	56	-,02	,98
	Alan bağımlı	28	126,5	10,6			

Tablo 2 incelendiğinde, GSF testinden elde edilen puanlara göre belirlenen "alan bağımlı" N=28 öğretmen adayının BPKYMOD ölçeğinden aldıkları toplam puanlar için ortalama $\bar{X}$=126,5 ve standart sapma s=10,6'dır. GSF testinden elde edilen puanlara göre belirlenen "alan bağımsız" N=30 öğretmen adayının BPKYMOD ölçeğinden aldıkları puanlar için ortalama $\bar{X}$=126,4 ve standart sapma s=13,2'dir.

Bilişsel stil (alan bağımlı - alan bağımsız) değişkeni ile toplam motivasyon puanlarının ortalamaları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için yapılan bağımsız örneklemler t-testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir t(56)=0,02; p=0,98; p>0,05. Alan bağımlı öğretmen adaylarının motivasyonları ile alan bağımsız öğretmen adaylarının motivasyonları benzer yapıdadır. Benzer şekilde, bilişsel stil (alan bağımlı - alan bağımsız) değişkeni ile motivasyon ölçeğinin alt boyutlarına (öğrenme hedef yönelimi, konu değeri, öz-yeterlik ve öz-düzenleme) ait toplam puanların ortalamaları arasında yapılan bağımsız örneklemler t-testi sonucunda da istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4. Sonuç ve Tartışma

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının bilişsel stilleri (alan bağımlı - alan bağımsız) ile kelime işlemci ve tablolama programlarını ders içeriğine uygun kullanımlarına yönelik motivasyonları arasında ve bilişsel stil değişkeni ile motivasyon ölçeğinin alt boyutları (öğrenme hedef yönelimi, konu değeri, öz-yeterlik ve öz-düzenleme) arasında istatistiksel olarak anlamlı olmayan ilişkiler bulunmuştur. Alan bağımlı öğretmen adaylarının motivasyonları ile alan bağımsız öğretmen adaylarının motivasyonları benzer yapıdadır. Nitekim Altun (2003), öğretmen adaylarının bilişsel stilleri ile bilgisayara yönelik tutumlarını ve aralarındaki ilişkiyi belirlemek için yaptığı araştırmasında, öğretmen adaylarının bilişsel stilleri ile bilgisayara yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı olmayan ilişkiler bulmuştur. Benzer şekilde Altun ve Çakan (2006) bilgisayara yönelik tutumun bilişsel stillerden bağımsız olarak çalıştığını tespit etmişlerdir. Bu araştırmadaki bulgular, öğretmen adaylarının bilgisayara karşı motivasyonlarını kestirmede bilişsel stillerin etkili bir değişken olmadığını desteklemektedir.

Kaynakça

Akkoyunlu, B. ve Kurbanoğlu, S. (2003). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-10.

Alamolhodaei, H. (1996). *A study in higher education calculus and students' learning styles* (Ph.D. Thesis), University of Glasgow, Scotland.

Altıparmak, (2009). *Alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stillere sahip öğrencilerin kuvvet ve hareket konularındaki başarıları ile başarıyı ölçmek için kullanılan testlerin içeriği ve formatı arasındaki ilişkinin araştırılması* (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Fizik Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.

Altun, A. (2003). Ögretmen adaylarının bilişsel stilleri ile bilgisayara yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, *2*(1), 56-62.

Altun, A. & Çakan, M. (2006). Undergraduate students' academic achievement, field dependent/independent cognitive styles and attitude toward computers. *Educational Technology & Society*, *9*(1), 289-297.

Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 21, 1-8.

Atabek-Yiğit, E. ve Balkan-Kıyıcı, F. (2018). Bilişsel stiller ve alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanım yeterliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bilimsel Eğitim Araştırmaları*, *2*(1), 39-55.

Berkant, H. G. (2013). Öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik tutumlarının ve öz-yeterlik algılarının ve bilgisayar destekli eğitim yapmaya yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of Instructional Technologies &Teacher Education- JITTE*, *1*(3), 11-22.

Bisht, D. (2013). Integration of ICT in teacher education for enhancing competency based teaching. *Techno LEARN: An International Journal of Educational Technology*, *3*(1), 1-10.

Blanton, E. L. (2004). *The influence of students' cognitive style on a standardized reading test administered in three different formats* (Doctor of Education), University of Central Florida, Orlando, Florida.

Candar, M. K. ve Saracaloğlu, A. S. (2014). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin bilişsel stilleri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişki. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *5*(1), 71-94.

Çeliköz, N., Bulut, S. ve Çeliköz, M. (2018). Sınıf öğretmenlerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algıları. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *7*(1), 15-24.

Ellah, B. O. & Achor, E. E. (2015). Cognitive styles and attitude to science of senior secondary school science students of high cognitive ability level. *ICSHER Journal*, *1*(3), 10-26.

Elmalı, Ş. (2015). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının kelime işlemci yazılımını görsel ve grafiksel tasarım amaçlı kullanabilme düzeylerinin belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.

Gür, B.S., Özoğlu, M. ve Başer, T. (2010). Okullarda bilgisayar teknolojisi kullanımı ve karşılaşılan sorunlar, *9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, 20-22 Mayıs 2010, Elazığ, 929-934.

Horzum, M. B. ve Alper, A. (2006). Fen bilgisi dersinde olaya dayalı öğrenme yöntemi, bilişsel stilin ve cinsiyetin öğrenci başarısına etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *39*(2), 151-175.

İnaltun, H. (2013). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının kavramlar arası ilişki kurma düzeyleri ile fene yönelik motivasyonel inançları ve öz-düzenlemeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.

Karaçam, S. ve Ateş, S. (2010). Ölçme tekniğinin farklı bilişsel stillerdeki öğrencilerin hareket konusundaki kavramsal bilgi düzeylerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, *10*(1), 21-30.

Karaçam, S. & Digilli Baran, A. (2015). The effects of field dependent/field independent cognitive styles and motivational styles on students' conceptual understanding about direct current circuits. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, *16*(2), 1-19.

Nakiboğlu, C. ve Çamurcu, M. (2014). Grafik düzenleyiciler ve ortaöğretim fizik ders kitaplarinda kullanimlarinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(1), 51-74.

Nakiboğlu, C. ve Yıldırım, Ş. (2018). Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarında grafik düzenleyici kullanımının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 1-23.

Özarslan, M. ve Bilgin, İ. (2016). Öğrencilerin alan bağımlı/bağımsız bilişsel stillerinin ve bilimsel düşünme yeteneklerinin maddenin doğası kavramlarını anlamalarına ve fen dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *13*(33), 94-110.

Sarı, M., Altıparmak, M. ve Ateş, S. (2013). Test yapısının farklı bilişsel stillerdeki öğrencilerin mekanik başarısına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *28*(1), 334-344.

Saygıner, Ş. (2016). Öğretmen adaylarının bilgisayar yeterlilik düzeyleri ile teknolojiye yönelik algıları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *13*(34), 298-312.

Seferoğlu, S. S. ve Akbıyık, C. (2005). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayara yönelik öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19, 89-101.

Usluel, Y. ve Seferoğlu, S. S. (2003). Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının bilgisayar kullanımı ve öz-yeterlik algıları. *Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim Konferansı ve Sergisi (BTIE)*, Ankara.

Velayutham, S., Aldridge, J. & Fraser, B. (2011). Development and validation of an instrument to measure students' motivation and self-regulation in science learning. *International Journal of Science Education*, *33*(15), 2159-2179.

Witkin, H. A., Oltman, P. K., Raskin, E. & Karp, S. A. (1971). *A manual for the embedded figures test*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Yenikalaycı, N. (2015). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının tablolama yazılımını ders amacına uygun şekilde kullanabilme düzeylerinin belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.

Yılmaz, M., Üredi, L. ve Akbaşlı, S. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar yeterlilik düzeylerinin ve eğitimde teknoloji kullanımına yönelik algılarının belirlenmesi. *International Journal of Humanities and Education*, *1*(1), 105-121.

ERPA
International Congresses on Education 2019
Sakarya / Turkey 19-22 June / 2019

Fen Bilgisi Öğrencilerinin Gözüyle "Hayalimdeki Laboratuvar"

Sibel Demir Kaçan[a], Nisa Yenikalaycı[b,1]

[a] *Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi, Samsun, Türkiye*
[b] *Arş. Gör., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi, Samsun, Türkiye*

Öz

Fen eğitiminde laboratuvarın önemi oldukça fazladır. Bu doğrultuda, Fen Bilgisi Öğretmenliği programındaki öğrencilerin nasıl bir laboratuvar ortamı hayal ettiklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma grubu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde bir devlet üniversitesinde Fen Bilgisi Eğitimi programı 1. sınıfında öğrenim gören 81 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak "öğrenci görüş formu" kullanılmıştır. Formda yer alan sorularda öğrencilerden nasıl bir laboratuvar ortamı olmasını istediklerini hayal etmeleri ve bunu yazarak betimlemeleri istenmiştir. Öğrencilerden gelen yanıtlar içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Yapılan analizlerde betimsel istatistik kullanılmıştır. Ayrıca, öğrenci cevaplarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin ifadelerinin en fazla "laboratuvarda yeterli malzemenin olmasının gerekliliği, laboratuvarın büyük ve geniş olması" üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Laboratuvarların fen eğitimindeki tartışmasız öneminden yola çıkarak geleceğin fen öğretmenleri olacak olan Fen Bilgisi öğrencilerinin laboratuvara olan bakış açılarının belirlenerek nasıl bir laboratuvar hayal ettikleri konusunda durum tespitinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmadan hareketle öğretmenlerin ve ortaokul öğrencilerinin görüşlerine yönelik araştırmaların da gerçekleştirilmesinin fen eğitimi açısından etkili olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler:
laboratuvar; fen bilgisi eğitimi; öğretmen adayı

1. Giriş

Fen eğitiminde laboratuvarın önemi oldukça fazladır. Bir asırdan fazla bir süredir, fen eğitiminin hedeflerine ulaşmasında öğrencilerin problem çözme yeteneklerini geliştirmeleri, bilimsel düşünme becerilerine sahip olmaları, bilimi ve bilim insanlarının nasıl çalıştığını anlamalarını sağlamak, ilgi ve motivasyonlarını artırmak için laboratuvar deneyimlerinin önemi vurgulanmaktadır (Hofstein ve Mamlok Naaman, 2007).

Laboratuvara fen eğitiminde merkezi ve ayırt edici bir rol verilmiştir; fen eğitimcileri, öğrenmede zengin yararların laboratuar faaliyetlerini gerçekleştirmekten ileri geldiğini öne sürmüşlerdir (Hofstein & Lunetta, 2004). Laboratuvarda yapılan öğretimin öğrencilerin başarılarına, konuları daha anlamlı öğrenmelerine, derslere karşı ilgi ve tutumlarına olumlu katkısı bulunmaktadır (Aykutlu, Bezen ve Bayrak, 2016).

Laboratuvardan öğrenci istediği zaman yararlanabilmeli, laboratuvar saatleri sınırlı olmamalıdır. Buna ilaveten, laboratuvar uygulamalarından yeterli verimin alınabilmesi için, sınıf mevcutları ideal sayıya getirilmeli ve güvenlik önlemleri artırılmalıdır (Feyzioğlu vd., 2011). Öğretmen ve öğrencilerin gereksinimleri ve teknolojideki gelişmeler göz önünde bulundurularak laboratuvar uygulamalarını bilgisayar ortamına aktaran eğitsel yazılım setleri geliştirilmelidir (Feyzioğlu vd., 2011).

Laboratuvar çalışmaları içerebileceği çeşitli tehlikeler açısından dikkatle planlanması, düzenlenmesi gereken uygulamalardır. Güvenlik koşullarının sağlandığı bir laboratuvar ortamı, öğrencinin yaparak-yaşayarak kalıcı bir şekilde öğrenmesini sağlayacağı için önem taşımaktadır (Hamurcu, 1998). Laboratuvar

[1]Sorumlu yazar. Tel.: 0(362)3121919 - 5870
e-mail: nisa.yenikalayci@omu.edu.tr

çalışmalarına başlamadan önce laboratuvar güvenliği hakkında bilgi verilmesi ve laboratuvar güvenliğinin sağlanması, öğretmen adaylarının yapılan uygulamalardan endişe duymadan daha fazla verim almalarını sağlayacaktır (Can, 2012).

Kurt, Ekici, Aktaş, Aksu ve Gökmen (2013) araştırmalarında ortaöğretim öğrencilerinin biyoloji laboratuvarı sınıf çevresine yönelik algılarına cinsiyetin ve genel akademik başarının etkisinin olduğunu belirlemiş olup araştırma sonucunda "yeterli laboratuvar dersinin yapılmadığı ve sınıf çevresinin öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırıcı yönde düzenlenmediği ortamlarda öğrencilerin o ortama yönelik algılarının yüksek olması beklenilmemelidir" şeklinde öneride bulunmuşlardır. Bir başka açıdan Marocchi ve Serio (2014), farklı yaş ve okul seviyelerindeki öğrencilerin laboratuvar etkinliklerine yönelik algılarının olumlu olduğunu saptamışlardır.

Harman, Çökelez, Dal ve Alper (2016), fen bilgisi öğretmen adaylarının fen eğitiminde laboratuar uygulamaları ile ilgili görüşlerini inceledikleri araştırmalarında laboratuvarların "etkili öğrenme, kalıcı öğrenme, ezberci öğrenmeye son verme, daha iyi anlama, daha hızlı öğrenme ve eğlenceli öğrenme" sağladığını ifade ettiklerini belirlemişlerdir.

Yücel Cengiz ve Ekici (2016) biyoloji öğretmen adaylarının laboratuvar kavramına ilişkin görsel imajlarını belirlemeyi amaçladığı araştırmalarında, laboratuvar ortamı kategorisinde öğretmen adayları tarafından resmedilen çizimlerde "masa, dolap, çeşitli malzemeler, masaların etrafında oturmuş öğrenciler" gibi laboratuvar ortamının genel durumunu yansıtan görüntülere yer verdiklerini tespit etmişlerdir.

Öğrencilerin laboratuvar çalışmaları sırasında araç-gereç, madde ve malzemeleri dikkatli ve ekonomik kullanmayı öğrenmeleri oldukça önemlidir (Güneş, Güneş, Çelikler ve Demir Kaçan, 2016). Fen dersine yönelik öğrenme güçlüklerinin ortadan kaldırılması için laboratuvarların araç-gereç ve kimyasal malzeme eksikliği giderilmeli ve böylece tüm grupların aynı deneyi yapması sağlanarak laboratuvar uygulamaları ile teorik dersler birlikte yürütülmelidir (Ayas, Karamustafaoglu, Sevim ve Karamustafaoglu, 2002). Nitekim Geçer ve Özel (2012) araştırmalarında, Fen ve Teknoloji dersindeki deneyler için laboratuvarların yeterliliği hakkındaki öğretmen görüşlerinden; "malzeme eksik, öğrenci sayısına uygun değil, araç-gereçler güncel değil, bozuk malzemeler ve teknik cihazların eksik" vb. bulguları elde etmişlerdir. Fen laboratuvar ortamında öğrenci uyumu, entegrasyon, kural netliği ve malzeme gibi bileşenler öğrencilerin akademik performanslarını pozitif yönde etkileyebilmektedir (Aladejana ve Aderibigbe, 2007). Bu doğrultuda, yapılan araştırmada Fen Bilgisi Öğretmenliği programındaki öğrencilerin nasıl bir laboratuvar ortamı hayal ettiklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

2. Yöntem

Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma grubu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde bir devlet üniversitesinde Fen Bilgisi Eğitimi programı 1. sınıfında öğrenim gören 81 öğrenciden oluşmaktadır.

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen "öğrenci görüş formu" kullanılmıştır. Söz konusu ölçme aracındaki sorunun her iki araştırmacı tarafından geçerlik ve güvenirliği sağlanarak, öğrencilerden nasıl bir laboratuvar ortamı olmasını istediklerini hayal etmeleri ve bunu yazarak betimlemeleri istenmiştir.

Öğrencilerden gelen yanıtlar içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Yapılan analizlerde betimsel istatistik kullanılmıştır. Ayrıca, öğrenci cevaplarından yapılan bazı doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

3. Bulgular

Öğrencilerin hayal ettikleri laboratuvar ile ilgili bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin cevaplarına ait kodlar

Kod	*Öğrenci No*	*Frekans (f)*
Yeterli malzemenin olması	$Ö_4$, $Ö_5$, $Ö_8$, $Ö_{13}$, $Ö_{14}$, $Ö_{17}$, $Ö_{18}$, $Ö_{19}$, $Ö_{24}$, $Ö_{29}$, $Ö_{37}$, $Ö_{40}$, $Ö_{41}$, $Ö_{43}$, $Ö_{49}$, $Ö_{52}$, $Ö_{55}$, $Ö_{56}$, $Ö_{63}$, $Ö_{70}$, $Ö_{71}$, $Ö_{72}$, $Ö_{78}$	23
Büyük	$Ö_1$, $Ö_7$, $Ö_8$, $Ö_{13}$, $Ö_{17}$, $Ö_{25}$, $Ö_{30}$, $Ö_{34}$, $Ö_{41}$, $Ö_{43}$, $Ö_{48}$, $Ö_{50}$, $Ö_{60}$, $Ö_{61}$, $Ö_{67}$, $Ö_{72}$, $Ö_{73}$, $Ö_{75}$, $Ö_{76}$	19
Geniş	$Ö_{11}$, $Ö_{14}$, $Ö_{25}$, $Ö_{35}$, $Ö_{37}$, $Ö_{48}$, $Ö_{54}$, $Ö_{55}$, $Ö_{63}$, $Ö_{65}$, $Ö_{69}$, $Ö_{75}$, $Ö_{79}$	13
Düzenli / aranan malzemeyi bulmada kolaylık sağlayan / malzemelerin düzenli olması	$Ö_{21}$, $Ö_{24}$, $Ö_{35}$, $Ö_{38}$, $Ö_{39}$, $Ö_{40}$, $Ö_{53}$, $Ö_{71}$, $Ö_{81}$	9
Şu anki yeterli	$Ö_3$, $Ö_{15}$, $Ö_{19}$, $Ö_{20}$, $Ö_{23}$, $Ö_{62}$, $Ö_{68}$, $Ö_{77}$	8
Renkli ortam / renkli malzemeler	$Ö_1$, $Ö_3$, $Ö_9$, $Ö_{27}$, $Ö_{36}$, $Ö_{58}$, $Ö_{74}$	7
Temiz	$Ö_{38}$, $Ö_{39}$, $Ö_{40}$, $Ö_{53}$, $Ö_{72}$, $Ö_{81}$	6
Teknolojik	Ö4, Ö12, Ö33, Ö34, Ö36, Ö47	6
Duvarlarda deneylerle ilgili / laboratuvara özgü / bilime teşvik edici tablolar, resimler, posterler, panolar / bilim insanlarının resimleri, hayatları, buluşları	$Ö_{15}$, $Ö_{30}$, $Ö_{31}$, $Ö_{34}$, $Ö_{38}$, $Ö_{60}$	6
Eğlenceli / sıkıcı olmayan / güzel zaman geçirme	$Ö_1$, $Ö_{13}$, $Ö_{58}$, $Ö_{74}$, $Ö_{80}$	5
Birçok deney yapmaya imkân tanıyan / bütün deneyleri yapabilmeye imkân tanıyan / her deneyin yapılmasına uygun	$Ö_{12}$, $Ö_{28}$, $Ö_{41}$, $Ö_{42}$, $Ö_{70}$	5
Havadar / havası güzel	$Ö_{13}$, $Ö_{54}$, $Ö_{55}$, $Ö_{81}$	4
Ferah / iç açıcı	$Ö_{32}$, $Ö_{37}$, $Ö_{65}$, $Ö_{79}$	4
Tek kişilik masalar / deney masaları bireysel olmalı	$Ö_7$, $Ö_{22}$, $Ö_{32}$	3
Görsel olarak güzel bir ortam / görselliğe dikkat edilmeli	$Ö_2$, $Ö_{13}$, $Ö_{27}$	3
Sessiz / sakin çalışma ortamı	$Ö_{24}$, $Ö_{35}$, $Ö_{69}$	3
Modern / gelişmiş	$Ö_{13}$, $Ö_{42}$, $Ö_{76}$	3
Aydınlık	$Ö_{55}$, $Ö_{69}$	2
Merak uyandıran	$Ö_{44}$, $Ö_{74}$	2
Deney malzemelerinin masalarda hazır bulunması / deney düzeneklerinin hazır olması	$Ö_{22}$, $Ö_{56}$	2
Öğretmeni görebilecek şekilde dizayn edilmiş oturma planı / yarım ay şeklinde masalar / masaların dizaynı değişebilir	$Ö_{25}$, $Ö_{62}$	2
Bireysel çalışma alanı / bireysel deney yapmaya imkân tanıyan	$Ö_{26}$, $Ö_{43}$	2
Her öğrenci için bir yardımcı öğretmen / herkesle tek tek ilgilenildiği	$Ö_{26}$, $Ö_{59}$	2
Gerekli her şeyin bulunması / ihtiyaç duyulan her şeyin bulunduğu	$Ö_{64}$, $Ö_{80}$	2
Bilim insanlarının yaptığı icatların maketleri / maketlerin bulunduğu	$Ö_{31}$, $Ö_{37}$	2

Tablo 1 (devam). Öğrencilerin cevaplarına ait kodlar

Kod	*Öğrenci No*	*Frekans (f)*	*Kod*	*Öğrenci No*	*Frekans (f)*
Heves veren	$Ö_{1}$	1	*Laboratuvar eşyalarıyla dolu bir ortam*	$Ö_{44}$	1
Malzeme yedeklerinin olması	$Ö_{5}$	1	*Büyük makineler*	$Ö_{45}$	1
Yıpranmamış / bakımlı malzemeler olmalı	$Ö_{6}$	1	*Akıllı tahta*	$Ö_{45}$	1
Her türlü gözlem yapmaya uygun olmalı	$Ö_{6}$	1	*Akılda kalıcı*	$Ö_{37}$	1
Kişisel eşyaları koymak için dolaplar	$Ö_{7}$	1	*Öğretici ortam*	$Ö_{38}$	1
Rahat sandalyeler	$Ö_{7}$	1	*Laboratuvarda tavanın gökyüzü şeklinde parlayan yıldızlar ve gezegenlerle donatılması*	$Ö_{46}$	1
Ders sürelerinin daha kısa olması	$Ö_{7}$	1	*Deney hayvanları*	$Ö_{47}$	1
Deney masaları büyük olmalı	$Ö_{8}$	1	*Kapsamlı*	$Ö_{50}$	1
Her deney için ayrılmış farklı alanlar	$Ö_{9}$	1	*Herkesin aynı deneyi yapması*	$Ö_{51}$	1
Öğrenci merkezli laboratuvar	$Ö_{10}$	1	*İki kişilik masalar*	$Ö_{52}$	1
Hayal gücüne katkı sağlayan	$Ö_{10}$	1	*Verileri kaydetmek için laptop*	$Ö_{52}$	1
Kolay çalışılabilecek ortam	$Ö_{11}$	1	*Malzeme bulmada kolaylık sağlayan*	$Ö_{57}$	1
Gelişmiş	$Ö_{13}$	1	*Sınav korkusu olmayan*	$Ö_{58}$	1
Raflarda renkli kimyasalların yer aldığı	$Ö_{13}$	1	*Kişiye özel eşyaların olduğu*	$Ö_{59}$	1
Hayvan örneklerinin bulunduğu	$Ö_{13}$	1	*Bütün malzemelerin içinde bulunduğu*	$Ö_{61}$	1
Basit malzemelerle olmalı	$Ö_{16}$	1	*Deney yaparken aynı anda farklı bir şeyi daha deneyebilecek alanın olması*	$Ö_{63}$	1
Yardımcı öğretmen ile özgün deneyler yapma	$Ö_{26}$	1	*Ortamın öğrenciler ile birlikte düzenlenmesi*	$Ö_{66}$	1
Görselliğe dikkat edilmeli	$Ö_{27}$	1	*İlginç deneyler*	$Ö_{67}$	1
Deneyler için gerekli bütün malzemelerin bulunması	$Ö_{28}$	1	*Farklı malzemeler*	$Ö_{67}$	1
İçleri dolu dolaplar	$Ö_{31}$	1	*Her gruba ait deney malzemeler*	$Ö_{67}$	1
Herkes temiz ve titiz çalışmalı	$Ö_{33}$	1	*Büyük deney masaları*	$Ö_{68}$	1
Bilime teşvik edici seslendirmeler	$Ö_{34}$	1	*Malzemelerin saklandığı dolaplar*	$Ö_{68}$	1
Sakin çalışma ortamı	$Ö_{35}$	1	*Deney grupları*	$Ö_{68}$	1
Bol malzemeli	$Ö_{37}$	1	*Malzemelerin yedeklerinin bulunması*	$Ö_{72}$	1
Yaratıcı	$Ö_{37}$	1	*Sıkıcı olmayan*	$Ö_{74}$	1
İlgi çekici deneyler	$Ö_{37}$	1	*Fen alanında her şeyi bulabileceğim bir sınıf*	$Ö_{75}$	1
Kurallı	$Ö_{39}$	1	*Masanın yanında çanta koyacak bir yer*	$Ö_{77}$	1
Deniz kenarında camekanlı bir laboratuvar	$Ö_{41}$	1	*Duvar saati*	$Ö_{77}$	1
İlgi çekici malzemeler	$Ö_{44}$	1	*Endişe uyandırmayan*	$Ö_{80}$	1

Tablo 1 incelendiğinde, öğrencilerin hayalindeki laboratuvar ortamına ilişkin ifadelerin en fazla "yeterli malzemenin olmasının gerekliliği (f:23), büyük (f:19) ve geniş (f:13) olması" kodlarında yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin cevaplarından yapılan bazı doğrudan alıntılar ise aşağıda verilmiştir.

> *"Büyük, masalarda tek kişi olsun, eşyalarımızı koymak için dolaplar, daha rahat olan sandalyeler olabilir. Ders süresinin biraz daha kısa olması." ($Ö_{7}$)*

"Daha çok bizim haftalarca uğraşıp ortaya yeni bir şeyler çıkarmaya yönelik bir ortam olması daha iyi. Hayal gücünü geliştirmeye yönelik." ($Ö_{10}$)
"Hayalimdeki laboratuvar ortamı daha büyük olmalı ve yapacağımız deneylerle alakalı duvarlarda resim ya da deneyi anlatan tablolar bulunmalı. Ayrıca kendimize ait dolaplar olmalı. Masalar ve oturduğumuz oturaklar rahat olmalı." ($Ö_{30}$)
"Büyük olmalı. Bilime teşvik edici tablolar, posterler, seslendirmeler olmalı. Teknolojik açıdan gelişmiş düzeyde olmalı." ($Ö_{34}$)
"Daha büyük ve bütün araç gereçlerin tam olduğu bir ortam, her türlü deneyin (en hassas) yapılabildiği bir ortam ya da camekan denize sıfır bir laboratuvar." ($Ö_{41}$)
"Hayalimdeki laboratuvarda tavanın gökyüzü şeklinde parlayan yıldızlarla ve gezegenlerle donatılmasını isterdim. Öğrenciler laboratuvara girdiğinde onlarda merak duygusu oluşmalı ve etkilenmeliler." ($Ö_{46}$)
"İki kişilik masalarda herkesin kendine ait araç gereçleri olan, bulduğu verileri kendine ait laptopa yazıp kayıt altına alabileceği bir laboratuvar." ($Ö_{52}$)
"Hayalimdeki laboratuvar ortamına bu okulda kavuştuğumu düşünüyorum. Büyük deney masaları, malzemelerin saklandığı dolaplar, deney grupları." ($Ö_{68}$)

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Laboratuvar kullanımı, öğrencilerin derse olan ilgi ve dikkatini artırmaya, öğrenmenin daha kolay ve kalıcı hale gelmesine, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Yazıcı ve Kurt, 2018). Nitekim Kılıç ve Aydın (2018) araştırmalarında, Fen bilgisi öğretmenlerinin Fen Bilimleri dersi kapsamında laboratuvar uygulamalarının öneminin farkında olduklarını, laboratuvar uygulamaları yapmaları halinde öğretime etkisinin olduğunu ayrıca laboratuvar uygulamalarında çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Böyük, Demir ve Erol (2010) araştırmalarında, Fen ve Teknoloji derslerinde öğretmenlerin laboratuvarları kullanmanın öğrencilerin derse ilgisini çekme ve etkili öğrenme sağlamada oldukça önemli olduğunu ifade ettikleri fakat öğretmenlerin laboratuvarlardaki araç-gereçleri yeterince tanımadıkları, kullanamadıkları ve bu araç-gereçlerin bakım ve onarım bilgisine sahip olmadıkları, laboratuvar öğretim yöntem ve tekniklerini derslerde yeterince kullanamadıkları sonuçlarına ulaşmışlardır. Yine Demir, Böyük ve Koç (2011) tarafından, Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin deney yapma, laboratuvar ve teknoloji kullanımı konusundaki en büyük engellerin "okullardaki donanım yetersizliği, ders saati sürelerinin sınırlılığı, deney yapmada dersliklerin daha çok tercih edilmesi" olduğu belirlenirken; laboratuvar kullanımında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları, bununla birlikte laboratuvarların birçok açıdan yararlı olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Yapılan araştırma sonucunda ise, öğrencilerin ifadelerinin en fazla "laboratuvarda yeterli malzemenin olmasının gerekliliği, laboratuvarın büyük ve geniş olması" kodlarında yoğunlaştığı tespit edilmiştir.

Benzer şekilde Kocakülah ve Savaş (2011) Fen Bilgisi Öğretmenliği programında yer alan Fen Öğretimi ve Laboratuvar Uygulaması I dersindeki işleniş yönteminin öğrencilerin deney tasarlama ve uygulama becerilerine katkısı hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçladığı araştırmalarında, öğrencilerin deney tasarlama ve uygulama aşamalarında malzeme eksikliği veya yetersizliği konusunda sıkıntı yaşadıklarını saptamışlardır. Yapılan bir başka araştırmada Ekici (2001) biyoloji öğretmenlerinin laboratuvar derslerinde öğrencilerden bekledikleri davranışları belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında, ülkemizde uygulanan biyoloji öğretiminde laboratuvar ders saatlerinin, laboratuvarların fiziki şartlarının ve araç-gereçlerin yetersizliği vb. gibi sorunlar nedeniyle gerekli davranışları gösteremediklerini tespit etmiştir.

Yapılan araştırmada birkaç öğrenci, hayalindeki laboratuvarın eğlenceli olması gerektiğini ifade etmiştir. Nitekim öğrenciler özellikle eğlenceli, ilginç ve heyecan verici laboratuvarları tercih etmektedirler (Sneddon & Douglas, 2013).

Görsel açıdan güzel olan posterler seçilip asılarak sınıfların veya laboratuvarların görsel çekiciliği artırılabilir (URL). Düzenli, temiz, aydınlık ve kimya konulan ile ilgili bilgileri içeren afiş-poster gibi materyaller1e öğrenci1eri motive edici bir laboratuvar ortamı oluşturulabilir (Ayas vd., 2002). Yapılan araştırmada birkaç öğrenci, laboratuvarda duvarlara çeşitli görsellerin ve metinlerin asılması gerektiğini ifade etmiştir. Bu sonuç literatürde Duban, Aydoğdu ve Yüksel (2019) tarafından gerçekleştirilen sınıf öğretmenlerinin ideal laboratuvar imajlarının incelendiği araştırmanın "fen laboratuvarı uygulamaları

hakkındaki görüşlerinin malzemelerin erişilebilir olması ve duvarlardaki görsellerin bulunması" yönündeki bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Laboratuvar uygulamaları ile ekip veya grup çalışmalarının geliştirildiği (Sneddon & Douglas, 2013) belirtilmektedir. Laboratuvar yönteminde öğrencinin bizzat araç-gereçleri kullanarak deney yapması, deneyi yaşaması gerekir (Hamurcu, 1998). Bu doğrultuda, deney gruplarındaki öğrenci sayısı düşürülerek öğrencilerin deneyleri bizzat kendilerinin yapmaları sağlanmalıdır (Ayas vd., 2002).

Araştırmada sadece bir öğrenci ise "ders sürelerinin daha kısa olması" gerektiğini ifade etmiştir. Bu durumun aksine, laboratuvar ders saatlerinin artırılması gerektiği (Ayas vd., 2002) şeklinde öneriler bulunmaktadır. Benzer şekilde, lisede ders saati yetersizliği nedeniyle laboratuvar derslerinin yapılamadığı (Aykutlu, Bezen ve Bayrak, 2016); öğretmen adaylarıyla yapılan bir başka araştırmada ise öğretmen adaylarının, deneylerin sayısı ve ders saatinin yeterli olmadığını düşündükleri (Can, 2012) belirlenmiştir. Ayrıca laboratuvardan öğrencinin istediği zaman yararlanabilmesi gerektiği ve laboratuvar saatlerinin sınırlı olmaması gerektiği (Feyzioğlu vd., 2011) ifade edilmektedir.

Bu sonuçlara ilaveten, öğrencilerin laboratuvarın önemli bir parçası olan güvenlik önlemlerine değinmemeleri dikkat çekici bir durum olarak görülmüştür.

Öğretmen ve öğrencilerin gereksinimleri ve teknolojideki gelişmeler göz önünde bulundurularak laboratuvar uygulamalarını bilgisayar ortamına aktaran eğitsel yazılım setleri geliştirilmelidir (Feyzioğlu vd., 2011). Benzer şekilde Yang ve Heh (2007) onuncu sınıf öğrencileri ile yaptıkları sanal fizik laboratuvarı uygulamalarının etkililiğini inceledikleri araştırmalarında, fen öğrenimi ve eğitim teknolojisini birleştirerek pedagojik avantajlar sağlanabileceğini vurgulamışlardır.

Ayrıca araştırmada yine bir öğrenci, basit malzemelerle deneylerin yapılması gerekliliğine vurgu yapmıştır. Nitekim Güneş, Şener, Topal Germi ve Can (2013) Fen ve Teknoloji derslerinde laboratuvar kullanımına yönelik öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerini inceledikleri araştırmalarında; okulların tamamında laboratuvar bulunmasına rağmen derslerde laboratuvar etkinliklerine yeterince yer verilmediği, araç-gereç eksikliğinden dolayı deney yapılamadığı, öğretmenlerinin deney yapmak istemediği ve günlük yaşamda kullanılan malzemelerle yapılabilecek deneylerde de uygulama yapılmadığını tespit etmişlerdir.

George Williams, Karis, Ziebell, vd. (2019) araştırmalarında, lisans öğrencilerinin üniversite kariyerlerinde laboratuara yönelik çok olumlu beklentiler ile başladıkları fakat görüşlerinin programa kayıtlı olduklarından itibaren her yıl biraz daha olumsuz hale geldiğini tespit etmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında, laboratuvarların müfredatta yer almasının ve uygulanmasının önemi ortaya çıkmaktadır.

Laboratuvarların fen eğitimindeki tartışmasız öneminden yola çıkarak geleceğin fen öğretmenleri olacak olan Fen Bilgisi öğrencilerinin laboratuvara olan bakış açılarının belirlenerek nasıl bir laboratuvar hayal ettikleri konusunda durum tespitinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmadan hareketle öğretmenlerin ve ortaokul öğrencilerinin görüşlerine yönelik araştırmaların da gerçekleştirilmesinin fen eğitimi açısından etkili olabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

Aladejana, F. & Aderibigbe, O. (2007). Science laboratory environment and academic performance. *Journal of Science Education and Technology*, 16, 500-506. DOI: 10.1007/s10956-007-9072-4.

Ayas, A., Karamustafaoglu, S., Sevim, S. ve Karamustafaoglu, O. (2002). Genel kimya laboratuvar uygulamalarinin ögrenci ve ögretim elemanı gözüyle degerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 50-56.

Aykutlu, I., Bezen, S. ve Bayrak, C. (2016). Opinions of school principals and physics teachers on laboratory practices and use of laboratory practices within the new physics curriculum. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *24*(2), 585-602.

Böyük, U., Demir, S. ve Erol, M. (2010). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin laboratuvar çalişmalarina yönelik yeterlik görüşlerinin farkli değişkenlere göre incelenmesi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, *3*(4), 342-349.

Can, Ş. (2012). Fen bilgisi öğretmen adaylarının laboratuar uygulamalarına yönelik düşüncelerinin cinsiyet, öğretim türü, sınıf düzeyi ve lise laboratuar deneyimleri açısından araştırılması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, *9*(1), 3-12.

Demir, S., Böyük, U. ve Koç, A. (2011). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin laboratuvar şartları ve kullanımına ilişkin görüşleri ile teknolojik yenilikleri izleme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *7*(2), 66-79.

Duban, N., Aydoğdu, B. ve Yüksel, A. (2019). Classroom teachers' opinions on science laboratory practices. *Universal Journal of Educational Research*, *7*(3), 772-780. DOI: 10.13189/ujer.2019.070317

Ekici, G. (2001). Biyoloji öğretmenlerinin laboratuvar derslerinde öğrencilerden bekledikleri davranışlar. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, *26*(120), 64-70.

Feyzioğlu, B., Demirdağ, B., Ateş, A., Çobanoğlu, I., Altun, E. ve Akyıldız, M. (2011). Laboratuvar uygulamalarına yönelik öğrenci görüşleri: İzmir ili örneği. *İlköğretim Online*, *10*(3), 1208-1226.

Geçer, A. ve Özel, R. (2012). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretmenlerinin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *12*(3), 1-26.

George Williams, S. R., Karis, D., Ziebell, A. L., Kitson, R. R. A., Coppo, P., Schmid, S., Thompson, C. D. & Overton, T. L. (2019). Investigating student and staff perceptions of students' experiences in teaching laboratories through the lens of meaningful learning. *Chemistry Education Research and Practice*, 20, 187-196.

Güneş, T., Güneş, M. H., Çelikler, D. ve Demir Kaçan, S. (2016). *Fen bilgisi laboratuvar deneyleri*. (Tohit Güneş ed.), Gözden geçirilmiş 3. baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.

Güneş, M. H., Şener, N., Topal Germi, N. ve Can, N. (2013). Fen ve teknoloji dersinde laboratuvar kullanimina yönelik öğretmen ve öğrenci değerlendirmeleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 1-11.

Hamurcu, H. (1998). Fen derslerinde güvenlik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 29-32.

Harman, G., Çökelez, A., Dal, B. ve Alper, U. (2016). Pre-service science teachers' views on laboratory applications in science education: the effect of a two-semester course. *Universal Journal of Educational Research*, *4*(1), 12-25.

Hofstein, A. & Lunetta, V.N. (2004). The laboratory in science education: foundations for the twenty-first century. *Wiley InterScience*, 88, 28-54. DOI: 10.1002/sce.10106

Hofstein, A. & Mamlok Naaman, R. (2007). The laboratory in science education: the state of the art. *Chemistry Education Research and Practice*, *8*(2), 105-107.

Kılıç, M. S. ve Aydın, A. (2018). Öğretmenlerin fen bilimleri dersi kapsamında laboratuvar uygulamaları hakkındaki görüşlerinin planlanmış davranış teorisi yardımıyla incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *26*(1), 241-246. DOI: 10.24106/kefdergi.378575

Kocakülah, A. ve Savaş, E. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının deney tasarlama ve uygulama sürecine ilişkin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30*(1), 1-28.

Kurt, H., Ekici, G., Aktaş, M., Aksu, Ö. ve Gökmen, A. (2013). Öğrencilerin biyoloji laboratuvarı sınıf çevresine ilişkin algılarının yordayıcıları olarak cinsiyet ve akademik başarı. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3*(2), 128-143.

Marocchi, D. & Serio, M. (2014). Laboratory activities and the perception of students. Teaching/Learning Physics: Integrating Research into Practice, 1061- 1071. (Claudio Fazio and Rosa Maria Sperandeo Mineo eds.), Dipartimento di Fisica e Chimica, Proceedings of the GIREP-MPTL International Conference, 7-12 July 2014, Palermo, Italy.

Sneddon, P. H. & Douglas, R. (2013). The attitudes towards, and experiences of, laboratory teaching in year 1 chemistry and physics university courses. *The Higher Education Academy*, *9*(1), 49-54. DOI: 10.11120/ndir.2013.00013

Yang, K. Y. & Heh, J. S. (2007). The impact of internet virtual physics laboratory instruction on the achievement in physics, science process skills and computer attitudes of 10th-grade students. *Journal of Science Education and Technology*, 16, 451-461. DOI: 10.1007/s10956-007-9062-6

Yazıcı, M. ve Kurt, A. (2018). Ortaokul fen bilimleri dersinde laboratuvar kullanımının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(25), 295-320.

Yücel Cengiz, I. ve Ekici, G. (2016). Biyoloji öğretmen adaylarının laboratuvar kavramına ilişkin görsel imajları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *5*(3), 164- 177.

URL: Hubenthal, M. & O'Brien, T. (2009). Revisiting your classroom's walls: The pedagogical power of posters. 1-8. [Available online at: https://www.iris.edu/hq/files/programs/education_and_outreach/poster_pilot/Poster_Guide_v2a.pdf], Retrieved on May 25, 2019.

Trabzon Gençlik ve Spor İl Müdürlüğüne Bağlı Spor Tesislerinin Algılanan Memnuniyet Düzeylerinin İncelenmesi

Betül Yorgun[a], Akın Çelik[a], Ferdi Şekertağ[a], Murat Sarı[a]

[a]*Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Spor Bilimleri Fakültesi, Trabzon, Türkiye*

Öz

Bu çalışmada spor tesislerinin algılanan memnuniyet düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma İl Müdürlüğü binasında görev yapan personellerin yanı sıra 6 Spor Salonu, 1 Atletizm Stadyumu, 1 Kapalı yüzme Havuzu, 1 Kort Tenisi Kompleksi ve Trabzon Türkiye Olimpik hazırlık Merkezinde çalışan ve kullanan toplam 253 katılımcıya uygulanmıştır. Katılımcıları 82 antrenör ve 171 sporcu oluşturmaktadır. Araştırmanın amaç ve kapsamı göz önünde bulundurularak, nicel araştırma yöntemi genel tarama modeli araştırma için uygun görülmüştür. Çalışmanın teorik kısmında spor tesislerinin memnuniyet düzeyleri hakkında literatür incelemesi yapılmıştır. Spor Salonu Memnuniyet Anketi kullanılmıştır.Araştırmanın önemi sonuçlara bakıldığında bağlı olarak geliştirilen bu yaklaşımın, Türkiye'deki spor tesislerinin memnuniyet anlayışında, daha etkin ve fonksiyonel olarak yapılanmalarına ışık tutması beklenmektedir. İncelenen tesislerdeki fiziki, ulaşım, temizlik ve idari açısından sportif katılıma yeterli seviyede olduğu fakat düşük gelirli katılımcıların ulaşım konusunda diğer gelir düzeyi katılımcılara göre zorluk çektikleri ortaya çıkmıştır. Şehir merkezi ve merkez ilçelerde etkili bir yapılaşma olan spor tesislerinin memnuniyet düzeylerini incelediğimizde, farklı yaş ve meslek grupları katılımcıların genel olarak memnuniyet seviyelerinin yüksek çıktığı görülmektedir. Spor tesislerinin temizlik açısından mevcut durumdan daha yeterli seviyeye getirilmesinde idarenin payı olduğu kadar, tesisleri kullanan antrenör ve sporcuların bilgilendirilmesi tesislerin kullanımı açısından farklılık yaratacağı düşünülmektedir. Spor tesislerinin kullanımının arttırılmasında yerel paydaşlar ile birlikte halkın da önemli rolü bulunmaktadır.

Anahtar kelimeler:
gençlik ve spor müdürlüğü; spor; spor tesis; memnuniyet

1. Giriş

Spor insan gücünün kendine güven, grup çalışması, karşılıklı dayanışma, davranış dürüstlüğü, değerlerin yerleştirilmesi, beden ve ruh sağlığının oluştuğu ve geliştirici amaçları öngören araçtır (İşler, 2001).Düzenli spor yapmanın ve sportif faaliyetlerine katılmanın her yaştaki bireye bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak birçok faydası vardır. Gruplar halinde yapılan sporların ise kişisel gelişim, olgunlaşma ve medeni cesareti geliştirme gibi çeşitli sosyal faydaları vardır. Sporun bilinçli olarak yaygınlaşmasının sebeplerinden birisi, toplumların spor yapması ile sosyal gelişmişlik düzeyleri arasında önemli bir paralelliğin olmasıdır (Yetim, 2000). Çalışmamızda belirtmiş olduğumuz sporun tanımları ve etkileri tabiki de bu kadarla sınırlı olmayıp, çok fazla farklı tanımları var olmakla birlikte geçmişten günümüze yaşamış olan tüm bireylerin yaşam kaliteleri, ülkelerin ekonomileri, endüstrileri ve politikaları üzerinde de yadsınamayacak seviyede önemli etkileri vardır.Sporu oluşturan en önemli etkenlerden biri de spor tesisleridir. Ülkelerin halkına en iyi şekilde spor hizmeti vermesi, yaptığı spor tesislerinin sayısı ve kullanılabilirliği gibi kriterlerle ölçülür (Ceyhun ve Serarslan, 2000).

Günümüzde sporun gelişmesine paralel olarak, spor tesislerine duyulan ihtiyaç her geçen gün artmaktadır (''Spor Şurası'',1990). Spor yatırımlarında, çok sayıda seyirci barındıran tesisler yanında, özellikle önemli oranda çeşitli spor dallarının gelişmesine ve spor yapanların sayısının arttırılmasına imkan verecek

tesislere yönelmelidir. Günümüzde milli ve milletler arası spor alanında söz sahibi olan ülkelerin büyük çoğunluğunun spor tesisi bakımından hemen hemen bütün problemlerini çözümlemiş oldukları görülmektedir (Ramazanoğlu ve Ramazanoğlu, 2000). Spor tesisi denildiğinde her yaş grubundaki insanın sağlıklı kalabilmesi ve yaşayabilmesi için özel ve kamu kuruluşları tarafından farklı branş türlerinde hizmet veren aktivite yerleri akla gelmelidir (Akdeniz, 2004).Spor tesisleri müşteri merkezli kurumlardandır. Günümüzde spor tesisleri, müşteri merkezli hizmet sunma durumlarından ötürü müşteri memnuniyetini her daim göz önünde bulundurmak zorundadır. Müşteriler aldıkları hizmet kaşılığında memnun kalırlarsa, tekrar gelmesi muhtemel olup, hizmetin, ürünlerin ve faaliyetlerin sunuluşu; diğer hizmet işletmelerinde olduğu gibi spor tesisleri içinde vazgeçilmez bir öneme sahip olacaktır. Kalite kavramı, kalite ile ilgili olarak tüm çaba ve faaliyetlerin yöneilmesi olarak tanımlanabilir. Başka bir deyişle kalite konusunda bir stratejinin oluşturulması ve bu stratejinin göz önünde bulundurulması sureti ile, planlama, örgütleme, geliştirme ve kontrol gibi işlevleri belirtmektedir (Aksu, 2012). Gençlik Ve Spor Hizmetleri Kanunu Gereğince;

Madde 37 – Gençlik ve Spor Bakanlığı, beden eğitimi ve spor hizmetlerinin geliştirilmesi, yönlendirilmesi ve desteklenmesi amacıyla, ilgili yönetmeliğinde belirtilen esaslar dahilinde;

a) Eğitim ve öğretim kurum ve kuruluşlarının beden eğitimi ve spor için tahsis edecekleri alanlara beden eğitimi ve spor tesisleri yapar, yaptırır.

b) İnşa edilen bu tesisler ile bu kurum ve kuruluşların mevcut beden eğitimi ve spor tesislerine personel, antrenör, monitör tahsis eder, tesisleri işletir, spor araç, gereç ve malzeme yardımında bulunur. Mevzuat hükmü gereğince; Gençlik ve Spor Bakanlığı' na bağlı Gençlik ve Spor İl Müdürlükleri bünyesinde yer alan spor tesisleri bulundukları illerde yaşayan vatandaşların yaşam kalitesi, serbest zaman doyumu, bilişsel, duyuşsal ve motor becerilerinin gelişimi bakımından çok fazla önem taşımaktadır.

Çalışmada belirtilen paragraflara istinaden spor aktivitelerinin gerçekleşebileceği en uygun ortamlar spor tesisleri olmakla birlikte, bu tesisleri kullanan sporcu ve vatandaşların salonlardan alabilecekleri doyum ve memnuniyet hissi elzemdir.

Türkiye'de toplumun büyük bir bölümü halen ihtiyaç duyduğu spor hizmetlerinin devler eliyle yürütülmesini beklemektedir. Bu durum arz talep dengesi gereği sporun toplumda yaygınlaştırılmasını olumsuz yönde etkilemektedir (Can ve dig.,2000).

Memnuniyet; müşterinin arzu ettiği ve beklediği hizmete verdiği cevap olarak değerlendirilebilir. (Oliver, 1997). Spor tesislerine giden müşterilerin her birinin farklı beklentisi ve katılım sebebi vardır. Kimisi sağlıklı yaşam, kimisi stresten uzaklaşmak, kimileri ise zayıflamak, zinde kalmak için aktivitelere katılım göstermektedir (Akdeniz, 2004). Dolayısıyla tesis yöneticileri müşterilerin ve tesisleri kullanan sporcuların istek ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek ve memnuniyetlerini sağlayacak stratejiler geliştirmelidir.Spor yönetim alanında son yıllarda çokuluslu ve uluslararası karşılaştırmalı çalışmalar yapılma- ya başlanmıştır (Örneğin; Heinemann 1999, 2005; Houlihan, 1997; Holulihan ve Green, 2008; Wein- berg ve Mcdermott, 2002; De Bosscher ve diğ., 2009). Fişek (1985,) 'e göre, *"bütün dünyada olduğu gibi Türkiye'de de sporu kulüpler yaptıracaktır"*; ancak bugünkü durumlarıyla spor kulüpleri bu fonksiyonlarını tam olarak yerine getirememekte; iyileştirilmeye ve yeniden yapılanmaya ihtiyaç duymaktadır (GSGM, 2009).

2. Yöntem

Araştırmanın evrenini Trabzon Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü bünyesinde yer alan ve Spor tesislerinde görev yapan Yönetici, Memur, Antrenör ile İl Müdürlüğüne bağlı spor tesislerini kullanan sporcular oluşturmaktadır. Örneklemini ise İl Müdürlüğü binasında görev yapan personellerin yanı sıra 6 Spor Salonu, 1 Atletizm Stadyumu, 1 Kapalı yüzme Havuzu, 1 Kort Tenisi Kompleksi ve Trabzon Türkiye Olimpik hazırlık Merkezinde çalışan ve kullanan toplam 253 , 82 antrenör ve 171 sporcu oluşturmaktadır.

Araştırmanın amaç ve kapsamı göz önünde bulundurularak, nicel araştırma yöntemi genel tarama modeli araştırma için uygun görülmüştür. Çalışmanın teorik kısmında spor tesislerinin memnuniyet düzeyleri hakkında literatür incelemesi yapılmıştır. Veri toplama ve uygulama kısmında ise Spor Salonu

Memnuniyet Anketi kullanılmış olup, anket formu 5 li likert düzeyi ölçeği ile (''1= çok kötü, 5=çok iyi'') ölçülmüştür. Algılanan memnuniyet düzeyini inceleyen bu anket toplam 11 maddeden oluşmuştur. Çalışmanın devamında verilerin analizinde (Statistical Package for Social Sciences) SPSSS istatistik paket programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmış olup frekans ve yüzde dağılım testleri uygulanmıştır.

3. Bulgular

Katılımcıların demografik özelliklerine göre sayıları;

Tablo 1. Katılımcı sayıları

Katılımcılar	Kişi Sayısı
Sporcu	171
Antrenör	82

Cinsiyete göre Soru 5 incelendiğinde; ''Spor Salonu Ekipmanları Yeterlidir'' sorusuna verilen cevaplar arasında, erkek katılımcıların kadın katılımcılara oranla daha iyi seviyede olduğu cevaplar vrilmiş ve anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.Cinsiyet değişkenine göre soru 9 incelendiğinde; ''Spor Salonu Hakkında Yeterli Bilgiye Ulaşıyorum (web vs.)'' sorusuna verilen cevaplar kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre yeterli bilgiye ulaşma seviyeleri daha düşük çıkmıştır. ''Spor Salonunun Yeri Ulaşım Açısından Uygundur'' sorusu incelendiğinde 35 yaş ve üzeri katılımcıların diğer katılımcılara göre daha olumsuz yanıtlar verdiği sonucuna ulaşılmıştır.Katılımcıların gelir düzeyine göre, ''Spor Salonunun Yeri Ulaşım Açısından Uygundur '' sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde, !5001-2000 arası gelire sahip olan katılımcılar ulaşımın diğer katılımcıların cevaplarrına göre daha zor olduğu cevabı verdiği sonucuna varılmıştır.Katılımcıların meslek değişkenine göre, spor tesislerinin ulaşım açısından değerlendirilen soruda anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.Eğitim seviyesi değişkenine göre tesislere olan ulaşım incelendiğinde; Üniversite seviyesi katılımcıları daha yetersiz bulurken, ortaöğretim seviyesi katılımcılar daha yeteli seviyede bulmuşlardır.İnternet sitesi veya diğer mecralardan spor tesisleri hakkında bilgiye ulaşma ölçütü incelendiğinde, üniversite seviyesi katılımcıların diğer katılımcılara göre daha yetersiz buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların sorulara vermiş oldukları cevaplara göre;

Tablo 7. s1''Spor Salonunun Temizliği Yeterlidir'' sorusuna verilen cevaplar,

	Kişi Sayısı	**f**	**%**
Çok Kötü		2	0.8
Kötü		7	2,8
Orta	253	33	13
İyi		111	43,9
Çok İyi		100	36,5

Tablo 7. incelendiğinde, katılımcıların %36,5'i tesis temizliğinden memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Tesis temizliği spora katılımda önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Memnuniyetin yüksek çıkması tesisin işlevselliği açısından spora katılımı arttırmaktadır.

Tablo 8. s2 ''Spor Saatlerinin Açılış Kapanış Saatleri Uygundur'' sorusu incelendiğinde;

	N	**f**	**%**
Çok Kötü		1	0,4
Kötü		8	3,2
Orta	253	28	11,1
İyi		107	42,3
Çok İyi		108	42,7

Tablo.8 incelendiğinde, salonların açılış ve kapanış saatlerine verilen cevaplar genellikle çok iyi ve iyi olarak değerlendirilmiştir.(%42,3 %42,7) Açılış ve kapanış saatleri farklı meslek grubu katılımcıların çoğunluk olarak uygun görmesiyle sonuçlanmıştır.

Tablo 9. s3 ''Spor Salonunda Spor Yapma Alanı Kapasitesi Yeterlidir'' sorusu incelendiğinde;

	N	f	%
Çok Kötü		6	2,4
Kötü		9	3,6
Orta	253	51	20,2
İyi		122	48,2
Çok İyi		65	25,7

Tablo 9 incelendiğinde, uygulama yapılan tesislerin spor yapma alanlarının kapasitesinin iyi durumda olduğu ve çoğunluk yanıtın çok iyi ve iyi seçenekleri arasında toplandiği görülmektedir

Tablo 10. s4. ''Spor Salonunun Yeri Ulaşım Açısından Yeterlidir'' sorusu incelendiğinde;

	N	f	%
Çok Kötü		24	9,5
Kötü		20	7,9
Orta	253	45	17,8
İyi		93	36,8
Çok İyi		71	28,1

Tablo 10 incelendiğinde tesislere ulaşımın orta iyi ve çok iyi derecelerde toplanma olduğu görülmektedir. Tesislere ulaşımı yetersiz gören katılımcı sayısı %17,4 olarak çıkmıştır. (%9,5 %7,9)

Tablo 11. s5 ''Spor Salonu Ekipmanları Yeterlidir'' sorusu incelendiğinde;

	N	f	%
Çok Kötü		8	3,2
Kötü		19	7,5
Orta	253	98	38,7
İyi		89	35,2
Çok İyi		39	15,4

Tablo 11 incelendiğinde, uygulama yapılan tesislerde bulunan ekipmanların orta düzeyde yeterli olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Katılımcıların %3,2'i çok kötü cevabını verirken, katılımcıların %15,4'ü çok iyi cevabını vermiş ve genellikle verilen cevaplar orta ve iyi seçenekleri arasında toplanma göstermiştir.

Tablo 12. s6 '' Spor Salonu Eğitim Etkinlikleri Yeterlidir'' sorusu incelendiğinde;

	N	f	%
Çok Kötü		3	1,2
Kötü		11	4,3
Orta	253	79	31,2
İyi		115	45,5
Çok İyi		45	17,8

Tablo.12 incelendiğinde, salonlarda verilen eğitim etkinliklerinin orta ve iyi seçenekleri arasında toplandiği görülmektedir. Eğitim etkinliklerinin çok kötü olduğunu düşünen katılımcıların yüzdelik kısmı %1,2 iken, çok iyi olduğunu düşünen katılımcı sayısı %17,8 olarak çıkmıştır.

Tablo 13. s7 ''Salonda Spor Yapmam İçin Yeteli Zaman Ayrılmıştır'' sorusu incelendiğinde;

	N	f	%
Çok Kötü		2	0,8
Kötü		11	4,3
Orta	253	57	22,5
İyi		110	43,5
Çok İyi		73	28,9

Tablo 13 incelendiğinde, verilen zamanın uygun olduğunu düşünen katılımcı sayısı normal dağılım göstermemiştir. Çok kötü olarak verilen cevaplar %0,8 iken kötü %4,3, orta %22,5, iyi %43,5, çok iyi se %28,9 olarak görülmektedir. Genele baktığımızda orta ve iyi sonuçların çıktığını söyleyebiliriz.

Tablo 14.s8 ''Spor Salonu Duş ve Soyunma Odaları Yeterlidir'' sorusu incelendiğinde;

	N	f	%
Çok Kötü		11	4,3
Kötü		20	7,9
Orta	253	63	24,9
İyi		94	37,2
Çok İyi		65	25,7

Tablo 14 incelendiğinde verilen cevapların tesislerin duş ve soyunma odası kapasitesinin ortalama düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. En yüksek tercih edilen cevap %37,2 ile iyi cevabı işaretlenmiştir.

Tablo 15. s9 '' Spor Salonu Hakkında Yeterince Bilgiye Ulaşıyorum (internet sitesi vb.) sorusu incelendiğinde;

	N	f	%
Çok İyi		10	4
Kötü		49	19,4
Orta	253	78	30,8
İyi		76	30
Çok İyi		40	15,8

Tablo 15 incelendiğinde salonlar hakkında yeterli bilgiye sahip olma oranı orta ve iyi seviyede çıkmıştır. (%30 %30,8)

Tablo 16.s10 ''Spor Salonu Havalandırma Sistemi Yeterlidir'' sorusu incelendiğinde;

	N	f	%
Çok Kötü		9	3,6
Kötü		17	6,7
Orta	253	69	27,3
İyi		114	45,1
Çok İyi		44	17,4

Tablo.16 incelendiğinde, salonların havalandırma sistemi hakkında bilgi almak amacıyla sorulan sorunun yeterli seviyede olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Tablo 17.s11 '' Spor Salonu İdari Hizmetleri Yeterlidir'' sorusu incelendiğinde;

	N	f	%
Çok Kötü		0	0
Kötü		7	2,8
Orta	253	47	18,6
İyi		110	43,5
Çok İyi		89	35,2

Tablo17 incelendiğinde, tesislerin idari hizmetleri hakkında bilgi alınmak istenilen soruya, katılımcıların %43,5'i iyi ve %35,2'si çok iyi olduğunu düşünmektedir. Spor salonlarının idari hizmetleri, salonların işleyişinde ve düzeninde etkili olduğu için daha rahat bir spor yapma ortamı oluşmaktadır.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Katılımcıların kişi sayıları incelendiğinde sporcular 171, antrenörler 82 ve toplam katılımcı sayısı 253 olarak bulunmuştur.(Tablo.1)Çalışmada tesislerdeki mevcut durum ortaya koyulurken, spor salonlarını kullanan antrenör ve sporcuların tesislerin fiziki özellikleri ile birlikte ulaşım ve temizlik yeterlilikleri yer verilmiştir. Şehirde önemli bir yapılaşma olan spor tesislerinin kullanım açısından memnuniyet düzeylerini

incelediğimizde, farklı meslek ve yaş grupları katılımcıların genel olarak memnuniyet seviyelerinin yüksek çıktığı görülmektedir. İncelenen tesislerin fiziki, ulaşım, temizlik ve idari açısından yeterli seviyede olduğu fakat düşük gelirli bireylerin ulaşım konusunda zorluk çektikleri ortaya çıkmıştır. Tesislerin ulaşılabilirliği genel olarak yeterli görülmekte olup, tesislere ulaşımı kolaylaştırmak için sporcu servislerinin sayıları ve güzergahları arttırılarak, yeterli sayıda otopark hzmeti çoğaltılmalıdır. Halkın spora teşvik edilmesi ve herkes için spor felsefesinin hayata daha fazla geçirilmesi açısından spor tesislerinin internet sitelerinin güncellenerek daha kolay iletişim sağlanmaları gerekmektedir. Tesislerin halkın kullanım saatleri yaz uygulaması ile güncellenerek daha fazla zaman geçirmeleri sağlanabilir.Spor tesislerinin temizlik açısından daha yeterli seviyelere getirilmesinde idarenin payı olduğu kadar, tesisleri kullanan antrenör ve sporcuların bilgilendirilmesi tesislerin kullanımı açısından farklılık yaratacağı düşünülmektedir.Spor tesislerinin kullanımının arttırılmasında yerel paydaşlar ile birlikte halkın da önemli rolü bulunmaktadır. Kullanılan spor tesislerinin fiziki özellikleri ile birlikte halkın kullanımına açık olan saatlerin yaz uygulamasına göre saatlerin daha esnek olması katılımın artacağı düşünülmektedir. Salonun açılış ve kapanış saatleri daha esnek tutulmalıdır.Spor salonunun idari hizmetlerinin yeterli olması, tesisin yönetim kadrosunda spor kökenli bireylerin çalışma olanağı verilmesi önce tesisin daha sonra şehirin kalkınmasını sağlamaktadır.Spor salonlarının eğitim etkinliği yetersiz bulunmuştur. Bu konuda Gençlik Spor ve Belediyelerden eğitimcilerin gerekli seminer, ve eğitimleri verilmesi mevcut durumdan arttırılması gerekmektedir.Spor salonu ekipmanlarının antrenörler tarafından yetersiz bulunması, sponsorluk hizmetlerinin daha bilinçli olarak kullanılması ekipman ve alan açısından iyilesme görülecektir.Tesislerin ulaşım açısından değerlendirildiğinde bazı salonların otopark sorunları nedeniyle katılımcıların sorun yaşadıkları ortaya çıkmış olup, salonlar inşaa edilirken fiziki özellikleri ile birlikte çevre düzenlemesi önceden planlanmalıdır.

Kaynakça

Akdeniz, S. (2004). Özel Spor Merkezlerinde Hizmet Kavramının önemi Ve Müşteri Memnuniyetine Yönelik Bir Uygulama, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aksu, M. (2012). Hizmet kalitesinin bir unsuru olarak atmosferin müşteri sadaki üzerine etkisi: Bozcaada'daki otellerde konaklayan yerli turistlerin üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Onsekizmart Üniversiresi, Çanakkale.

Can, Y., Soyer, F., & Güven, H. (2000). 1.Gazi Beden Eğitimi ve Spor Billimleri Kongresi: Spor Hizmetlerinde Verimliliği Etkileyen Faktörlerin Değerlendirilmesi. Ankara Gazi Üniversitesi

Ceyhun, S., & Serarslan M.Z. (2000). Kamuya Ait Spor Salonlarının İşletmeciliğindeki Verimlilik. *Spor Araştırmaları Dergisi, 4*(3), 16-23.

Fişek K. (1999). Sporun Yönetilme Sorunu. *Sporyorum,* 4(44), 19-22.

GSGM. (2009). *Spor şurası 2009*. Ankara: GSGM Yayını.

Heinemann K. (der.) (1999). *Sport clubs in various European countries.* NewYork, Schondorf ,Stuttgart: Schattauer and Hoffman Verlag Publications.

İşler, H. (2001). Beden Eğitimi Ve Spor El Bilgileri Kitabı. Niğde, Lazer Ofset Matbaa, 1. Baskı.

Ramazanoğlu, F., & Ramazanoğlu, N. (2000). Spor tesislerinin planlandırılması ve işletmesi. *Spor Araştırmaları Dergisi 4*(3).

Oliver, R. L. (1997). Satisfaction: A Behavioral perspective on the consumer, Mcgraw-Hill, New York.

Spor Şurası (1990). Türk Sporcusunu Uygulama Politikası. GSGM. ANKARA.

Yetim, A. (2000). Sporun sosyal görünümü. Gazi beden eğitimi ve spor bilimleri dergisi, 5(1), 63-72.

ERPA
International Congresses on Education 2019
Sakarya / Turkey 19-22 June / 2019

Üniversite Öğrencilerinin Serbest Zaman Engel Düzeylerinin İncelenmesi

Emrah Serdar[a1], Mehmet Demirel[b], Duygu Harmandar Demirel[b]

[a]*Istanbul Universty-Cerrahpasa, Istanbul 3400, Turkey*
[b]*Necmettin Erbakan University, Konya 4200, Turkey*

Öz

Araştırmanın amacı üniversitede öğrenim gören öğrencilerin serbest zaman engel düzeylerinin belirlenmesidir. Araştırmanın örneklem grubunu Dumlupınar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada kişisel bilgi formuna ek olarak, Alexandris ve Carroll (1997) tarafından geliştirilen, Karaküçük ve Gürbüz (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan, daha sonra Gürbüz ve ark., (2012) tarafından doğrulayıcı faktör analizi ile faktör yapısı yeniden test edilen "Boş Zaman Engelleri Ölçeği-18" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Verilerin analizinde; betimsel istatistik yöntemler, Man Whitney U ve Kruskal Wallis testlerinden faydalanılmıştır. Araştırmanın bulgularında; "Cinsiyet", "Yaş" ve "Fakülte", ""göre serbest zaman engelleri ölçeğinin alt boyutlarında anlamlı farklılık bulmazken ($p>0.05$), "Sınıf", "Refah Düzeyi" ve "Haftalık Serbest Zaman Süresinin Yeterliliği" değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). sonuç olarak ise, üniversitede öğrenim gören öğrencilerin serbest zaman engel düzeylerinin bazı değişkenlere göre farklılıştığı sonucuna varılabilir.

Anahtar Kelimeler:
Üniversite Öğrencisi, Serbest Zaman, Serbest Zaman Engelleri

1. Giriş

Günlük yaşantımız içinde, çalışma ve diğer etkinliklerimizin sıkıcı ve kendini tekrarlayan çabalara dönüşmesi, serbest zaman değerlendirme etkinliklerini yaşamımızın önemli bir parçası haline getirmiştir (Özşaker, 2012). Serbest zaman etkinlikleri, bireyin yaşamındaki birçok sıkıntıdan kurtulmasını ve bireyin kendisini geliştirmesini sağlayarak, bireylerin kendilerine, ilişkilerine ve sosyokültürel uyumlarını olumlu yönde etkilemektedir (Axelsen, 2009). Bireyler nedenlerden dolayı serbest zaman etkinliklerine katılmak istemeyebilir. Bu isteksizlik çeşitli sebeplerden kaynaklanabilir. Kişinin içsel ya da dışsal bir nedenden ötürü, etkinlik ile olumsuz yöndeki düşüncelerini belirtmek için engel kavramı kullanılmaktadır (Çelik, 2011). Serbest zaman literatüründe ise, serbest zaman engelleri "bireylerin rekreasyonel etkinliklere katılımını engelleyen veya kısıtlayan ve bireyler tarafından karşılaşılan nedenler" şeklinde ifade edilmektedir (Karaküçük ve Gürbüz, 2007). Bireylerin ve toplumların sosyal yaşantılarında önemli bir yeri olan rekreatif faaliyetlerin organizasyonunda üniversitelerin daha fonksiyonel bir rol üstlendiği görülmektedir (Mete ve Ağaoğlu, 2003; Akt. Özşaker, 2012). Üniversite gençlerinin boş zamanlarını değerlendirmeleri ve rekreatif etkinliklere katılımları, üniversite eğitimleri sırasında okulların kendilerine sunduğu olanaklar kapsamında yarı örgütlü bir şekilde gerçekleşmekte; bu bağlamda üniversiteler öğrencilerinin resmî eğitimleri dışında kalan zamanlarını iyi bir şekilde değerlendirmeleri için de yönlendirici rol üstlenebilmektedirler.

[1] Sorumlu Yazar:
e-mail: emrah.serdar@istanbul.edu.tr

Üniversitelerin hazırladıkları rekreasyon programları ve buna ilişkin altyapı olanakları, gençlerin aralarındaki iletişimi artırırken diğer katılım nedenlerini de tatmin etmektedir. Türkiye'deki üniversitelerde öğrenim gören gençlerin boş zaman etkinliklerine katılımları son yıllarda üniversite kampüslerinin gelişmesi ve yönetimlerin bu konudaki çabalarıyla gün geçtikçe hızla arttığı gözlenmekle birlikte (Balcı, 2003; Akt., Özşaker, 2012) birçok üniversitemizde yeterli olmadığı görülmektedir. Son yıllarda spor bilimleri alanında yapılan bir çok araştırma boş zamanlarda yapılan rekreasyonel etkinliklerin bireyin ruhsal ve fiziksel sağlığına olumlu yönde pek çok katkı yaptığını işaret etmektedir (Alexandris ve Carroll, 1997; Gürbüz ve karaküçük, 2007). Rekreasyonel etkinliklere katılımın bu olumlu katkılarına rağmen bireylerin değişik sebepler nedeniyle kendileri için oldukça önemli olan bu tür etkinliklere katılmadıkları ya da çeşitli engeller nedeniyle katılamadıkları görülmüştür. "Engel" kavramı boş zaman literatüründe "bireyin boş zamanlarında rekreasyonel etkinliklere katılımını engelleyen veya kısıtlayan ve birey tarafından karşılaşılan nedenleri ifade etmektedir (Karaküçük ve Gürbüz, 2007, Demirel ve Harmandar, 2009, Ayhan ve ak. 2018). Bu tip engeller insanların fazla enerjilerini kullanıp boşalamamalarına ve çeşitli yeteneklerini ortaya koyamamalarına neden olmaktadır. Bu ortamda, insan kendisini sürekli bir baskı ve stres altında hissetmekte, özellikle genç kesimdeki üniversite öğrencilerinin daha fazla hareket etme, yenilik ve değişim ihtiyacı, çeşitli sıkıntı ve sorunlara sebep olmaktadır (Karaküçük, 2005). Bu bağlamda çalışmanın amacı; üniversitede öğrenim gören öğrencilerin serbest zaman engel düzeylerinin belirlenmesidir .

2. Yöntem

2.1 Araştırma Modeli

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli; Geçmişte ya da halen var olan durumun var olduğu şekliyle betimlendiği bu yöntemde önemli olan, araştırmaya konu olan olayı, bireyi ya da nesneyi kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlayabilmek ve mevcut durumu değiştirmeye kalkmadan gözleyebilmektir (Karasar, 2012).

2.2 Araştırma Grubu

Araştırmanın örneklem grubunu, olasılık dışı amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiş Dumlupınar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören öğrenciler yaş ortalaması 21,43 ± 2,16 olan 164 erkek ve 121 kadın olmak üzere toplam 285 üniversite öğrencisi çalışmaya gönüllü olarak katılmıştır.

2.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada, "Kişisel Bilgi Formu" ve "Boş Zaman Engelleri Ölçeği-18" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

2.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu"; katılımcıların cinsiyet, yaş, bölüm, sınıf, haftalık serbest zaman sürelerinin yeterliliği, çevresel kuruluşlara üye olma ve refah düzeylerine ilişkin bilgileri edinmek için kullanılmıştır.

2.3.2 Boş Zaman Engelleri Ölçeği-18

Katılımcıların serbest zaman engel düzeylerini ölçmek amacıyla Alexandris ve Carroll (1997) tarafından geliştirilen, Karaküçük ve Gürbüz (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan, daha sonra Gürbüz ve ark., (2012) tarafından doğrulayıcı faktör analizi ile faktör yapısı yeniden test edilen "Boş Zaman Engelleri Ölçeği-18" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ölçek 4'lü Likert şeklinde olup, 18 madde ve 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutların isimleri sırasıyla; Birey Psikolojisi, Bilgi Eksikliği, Tesis, Arkadaş Eksikliği, Zaman ve İlgi Eksikliği şeklindedir. Araştırmamızın iç tutarlılık katsayısı 0.80 olarak bulunmuştur.

2.4 Verilerin Değerlendirilmesi

Araştırma kapsamında yapılan istatistiksel analizler, SPSS 20 istatistik paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların kişisel bilgilerinin dağılımlarının belirlenmesi için betimsel istatistikler (frekans, aritmetik ortalama, standart sapma); verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığının belirlenmesi için Shapiro Wilks normallik testi uygulanmış ve bunun neticesinde verilerin non-parametrik test koşullarına uygun olduğunun anlaşılmasından sonra verilerin analizinde; katılımcıların serbest zaman engel düzeylerinin

bazı demografik özelliklere göre farklılığını belirlemek için Mann Whitney U testi ile Kruskal Wallis testi yapılmıştır.

3. Bulgular

Tablo 1. Katılımcıların Kişisel Bilgilerinin Dağılımı

Değişkenler	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Erkek	164	57,5
	Kadın	121	42,5
	Toplam	285	100
Yaş	17-20	95	33,3
	21-23	169	59,3
	24 yaş ve üzeri	21	7,4
	Toplam	285	100
Bölüm	BESYO	191	67,0
	Diğer	94	33,0
	Toplam	285	100
Sınıf	1.Sınıf	84	29,5
	2.Sınıf	51	17,9
	3.Sınıf	69	24,2
	4.Sınıf	81	28,4
	Toplam	285	100
Spor Yapma Durumu	Evet	208	73,0
	Hayır	77	27,0
	Toplam	285	100,0
Haftalık Serbest Zaman Süresinin Yeterliliği	Yetersiz	67	23,5
	Normal	143	50,2
	Yeterli	75	26,3
	Toplam	335	100
Refah Düzeyi	Kötü	66	23,2
	Normal	145	50,9
	İyi	74	26,0
	Toplam	285	100

Tablo 1'de katılımcıların kişisel bilgilerine ilişkin istatistiksel bulgulara yer verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre; katılımcıların %57,5'i "Erkek", %59,4'ü "21-23 yaş" aralığında, %67,0'ı "BESYO"da öğrenim görmekte, % 28,4'ü "4. Sınıfta" okumakta, %73,0'ı "Spor yapıyor", %50,2'i haftalık serbest zaman sürelerinin yeterliliği "Normal" olarak görmekteyken, %50,9'unun ise refah düzeyinin "Normal" olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Ölçek Puanlarının Dağılımı

Alt Boyut	Cinsiyet	N	Sıra Değer Ort.	Z	p
Birey Psikolojisi	Kadın	121	151,47	-1,513	,130
	Erkek	161	136,75		
Bilgi Eksikliği	Kadın	121	144,31	-,304	,761
	Erkek	161	141,25		
Tesis	Kadın	121	149,48	-1,162	,245
	Erkek	161	138,22		
Arkadaş Eksikliği	Kadın	121	146,92	-,704	,482
	Erkek	161	140,11		
Zaman	Kadın	121	141,89	-,198	,843
	Erkek	161	143,82		
İlgi Eksikliği	Kadın	121	138,42	-,820	,412
	Erkek	161	146,38		

Tablo 2'de katılımcıların cinsiyetlerine göre ölçek puanlarının dağılımları verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre; alt boyutlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Yaşlarına Göre Ölçek Puanlarının Dağılımı

Alt Boyut	Yaş	N	Sıra Değer Ort.	X^2	p
Birey Psikolojisi	17-20 Yaş	95	146,39	4,252	,119
	21-23 Yaş	169	137,15		
	24 Yaş ve Üzeri	21	174,71		
Bilgi Eksikliği	17-20 Yaş	95	139,32	1,145	,564
	21-23 Yaş	169	142,94		
	24 Yaş ve Üzeri	21	160,12		
Tesis	17-20 Yaş	95	153,39	2,373	,305
	21-23 Yaş	169	137,48		
	24 Yaş ve Üzeri	21	140,43		
Arkadaş Eksikliği	17-20 Yaş	95	151,89	1,789	,409
	21-23 Yaş	169	138,03		
	24 Yaş ve Üzeri	21	142,74		
Zaman	17-20 Yaş	95	143,43	,305	,858
	21-23 Yaş	169	141,65		
	24 Yaş ve Üzeri	21	151,93		
İlgi Eksikliği	17-20 Yaş	95	144,08	1,278	,528
	21-23 Yaş	169	140,14		
	24 Yaş ve Üzeri	21	161,12		

Tablo 3'de katılımcıların yaşlarına göre ölçek puanlarının dağılımları verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre; alt boyutlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

Tablo 4. Katılımcıların Fakültelerine Göre Ölçek Puanlarının Dağılımı

Alt Boyut	Fakülte	N	Sıra Değer Ort.	Z	P
Birey Psikolojisi	BESYO	191	141,87	-,335	,738
	Diğer	94	145,29		
Bilgi Eksikliği	BESYO	191	145,36	-,703	,482
	Diğer	94	138,21		
Tesis	BESYO	191	137,81	-1,543	,123
	Diğer	94	153,54		
Arkadaş Eksikliği	BESYO	191	141,36	-,487	,626
	Diğer	94	146,32		
Zaman	BESYO	191	146,19	-,949	,343
	Diğer	94	136,51		
İlgi Eksikliği	BESYO	191	142,66	-,100	,4921
	Diğer	94	143,68		

Tablo 4'de katılımcıların fakültelerine göre ölçek puanlarının dağılımları verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre; alt boyutlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

Tablo 5. Katılımcıların Refah Durumlarına Göre Ölçek Puanlarının Dağılımı

Alt Boyut	Refah Durumu	N	Sıra Değer Ort.	X^2	P
Birey Psikolojisi	Kötü	66	96,22	2,554	,110
	Normal	145	110,45		
Bilgi Eksikliği	Kötü	66	106,86	1,382	,887
	Normal	145	105,61		
Tesis	Kötü	66	92,66	4,765	,029*
	Normal	145	112,07		
Arkadaş Eksikliği	Kötü	66	90,79	6,204	,013*
	Normal	145	112,81		
Zaman	Kötü	66	97,01	5,971	015*
	Normal	145	110,09		
İlgi Eksikliği	Kötü	66	144,08	2,160	,142
	Normal	145	161,12		

Tablo 5'de katılımcıların refah durumlarına göre ölçek puanlarının dağılımları verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre; "Tesis", "Arkadaş Eksikliği" ve "Zaman" alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0.05$). Anlamlı farklılığın tespit edildiği alt boyutlarda refah durumları normal olan katılımcıların ortalama puanları diğer katılımcılardan daha yüksektir.

Tablo 6. Katılımcıların Sınıflarına Göre Ölçek Puanlarının Dağılımı

Alt Boyut	Sınıf	N	Sıra Değer Ort.	X^2	P
Birey Psikolojisi	1.Sınıf	84	144,18	9,542	,023*
	2.Sınıf	51	141,29		
	3.Sınıf	69	165,04		
	4.Sınıf	81	124,07		
Bilgi Eksikliği	1.Sınıf	84	144,64	,235	,972
	2.Sınıf	51	141,42		
	3.Sınıf	69	145,62		
	4.Sınıf	81	140,06		
Tesis	1.Sınıf	84	142,42	2,205	,531
	2.Sınıf	51	150,28		
	3.Sınıf	69	150,13		
	4.Sınıf	81	132,94		
Arkadaş Eksikliği	1.Sınıf	84	142,29	8,944	,030*
	2.Sınıf	51	141,53		
	3.Sınıf	69	165,23		
	4.Sınıf	81	125,73		
Zaman	1.Sınıf	84	142,81	1,009	,799
	2.Sınıf	51	148,67		
	3.Sınıf	69	147,10		
	4.Sınıf	81	136,14		
İlgi Eksikliği	1.Sınıf	84	154,79	3,800	,284
	2.Sınıf	51	133,34		
	3.Sınıf	69	147,01		
	4.Sınıf	81	133,44		

Tablo 6'da katılımcıların sınıflarına göre ölçek puanlarının dağılımları verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre; "Birey Psikolojisi" ve "Arkadaş Eksikliği" alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0.05$). Anlamlı farklılığın tespit edildiği alt boyutlarda 3. Sınıfta öğrenim gören katılımcıların ortalama puanları diğer katılımcılardan daha yüksektir.

Tablo 7. Katılımcıların Haftalık Serbest Zaman Sürelerinin Yeterliliğine Göre Ölçek Puanlarının Dağılımı

Alt Boyut	HZSY	N	Sıra Değer Ort.	X^2	p
Birey Psikolojisi	Yetersiz	67	140,15	1,277	,528
	Normal	143	148,18		
	Yeterli	75	135,67		
Bilgi Eksikliği	Yetersiz	67	147,88	1,247	,536
	Normal	143	145,30		
	Yeterli	75	134,25		
Tesis	Yetersiz	67	156,03	6,778	,034*
	Normal	143	147,42		
	Yeterli	75	122,93		
Arkadaş Eksikliği	Yetersiz	67	157,42	6,568	,037*
	Normal	143	146,28		
	Yeterli	75	123,87		
Zaman	Yetersiz	67	157,10	3,167	,205
	Normal	143	141,50		
	Yeterli	75	133,26		
İlgi Eksikliği	Yetersiz	67	163,14	5,654	,059
	Normal	143	138,74		
	Yeterli	75	133,13		

Tablo 7'de katılımcıların haftalık serbest zaman sürelerinin yeterliliğine göre ölçek puanlarının dağılımları verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre; "Tesis" ve "Arkadaş Eksikliği" alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0.05$). Anlamlı farklılığın tespit edildiği alt boyutlarda haftalık yeterli serbest zaman süresine sahip olmayan olan katılımcıların ortalama puanları diğer katılımcılardan daha yüksektir.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma üniversite gençlerinin serbest zaman engel düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından amaçlamaktadır. Yapılan araştırmalarda, üniversite öğrencilerinin yaş, cinsiyet, gelir düzeyi gibi değişkenlere göre serbest zaman faaliyetlerine katılım engellerinde bazı alt boyutlarda anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir (Özşaker, 2012; Karaküçük ve Gürbüz, 2007; Tolukan, 2010; Demirel ve Harmandar, 2009) Çalışmamızda üniversite öğrencilerinin cinsiyet ve yaşlarına göre serbest zaman engellerini algılayış biçimlerinde anlamlı farklılık olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır fakat bu sonucun aksine Shaw (1994), Dias ve ark. (2015), Ayhan ve ark. (2017), Ekinci ve ark. (2014) serbest zaman etkinliklerine katılım ve engeller ile ilgili yaptıkları çalışmalarda cinsiyet ve yaşın serbest zaman faaliyetlerine katılımda anlamlı farklılık yarattığı sonucuna varmışlardır. Refah düzeyi ve sınıf değişkenlerine göre serbest zaman engelleri incelendiğinde ise katılımcıların sınıf değişkenine göre birey psikolojisi ve arkadaş eksikliği alt boyutlarında, refah düzeyi değişkenine göre ise tesis, arkadaş eksikliği ve zaman alt boyutlarında anlamlı farklılık çıkmıştır. Sınıf değişkenine göre ortaya çıkan bu sonucun aksine Güler (2017) beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencileri üzerine yaptığı çalışmada sınıf değişkeninin serbest zaman etkinliklerine katılımda anlamlı farklılık doğuran bir değişken olmadığı sonucuna varmıştır. Gelir seviyesinin yüksek veya düşük olması bireylerin boş zamanlarında seçtikleri etkinlik türünü etkileyebildiği gibi bu etkinliklere katılmalarında ki engellerden biri olduğu düşünülmektedir. Demirel ve Harmandar (2009) tarafından üniversite öğrencilerine yönelik yapılan çalışmada da bireylerin boş zaman engelleri ile gelir düzeyi arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Dong ve Chick (2012) tarafından yapılan çalışmada ise para faktörünün boş zaman engelleri kapsamında en fazla dikkat çekilen faktör olduğunu belirtmişlerdir. Ekinci ve ark. (2014) tarafından yapılan çalışmada da refah durumunun serbest zaman etkinliklerinde katılımda engel teşkil edebilecek bir faktör olarak belirlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların haftalık serbest zaman sürelerine göre serbest zaman engellerine bakıldığında ise tesis ve arkadaş eksikliği alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan bu sonucun bölgesel olarak değişebileceği ve örneklem grubundan kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle farklı bölgelerde yer alan üniversitelerden alınacak örneklem grupları ile çalışmanın tekrar yapılması önerilmektedir.

Üniversiteliler; derslerinden ve zorunlu ihtiyaçları için harcadıkları zamanlardan arta kalan zamanlarında, psikolojik sıkıntılarını atmak, sosyalleşmek, kültür ve bilgi birikimlerini arttırmak, sportif anlamda sağlıklı olabilmek amacıyla rekreasyon kavramından ve bu kavramın kapsadığı etkinliklerden faydalanmalıdırlar. Bu sayede bahsi geçen olumlu etkilerden faydalanabilecekler ve hem sosyo-kültürel hayatlarında hem de profesyonel yaşamlarında başarıya ulaşmaları kolaylaşacaktır (Kaba, 2009). Ayrıca üniversite öğrencilerinin serbest zaman etkinliklerine katılımlarının sağlanabilmesi için üniversitelerin tesislerin geliştirilip çoğaltılması, sosyal ve sportif organizasyonların her dönemde düzenlenerek gençlerin ilgisini çekecek şekilde cazip hale getirilmesi, serbest zaman etkinlikleri değerlendirmede eğitici bilgilerin sunulması, spor yapma ve fiziksel aktivitede bulunma bilincinin uygulamalı olarak verilmesinin büyük önem taşıdığı görülmektedir (Özşaker, 2012).

Kaynaklar

Alexandris, K. & Carroll, B. (1997). Demographic differences in the perception of constraints on recreational sport participation: Results from a study in Greece. *Leisure Studies, 16,* p. 107-125.

Axelsen, M. (2009). The power of leisure: I was an anoexic; I'm now a healthy triathlet. *Lesiure Sciences, 31,* 330–346.

Ayhan, C., Ekinci, N., Yalçın, I., & Yiğit, Ş. (2018). Investigation of constraints that occur during participation in leisure activities by high school students: A sample of Turkey. *Education Sciences*, *8*(2), 86.

Ayhan, C. Eskiler, E. & Soyer, F. (2017). Aktif sporcuların rekreatif etkinliklere katılımlarına engel oluşturabilecek faktörlerin yaşam tatmini ve yaşam kalitesi üzerine etkisi. In Proceedings of the ERPA

International Congresses on Education, Budapest, Hungary, 18–21 May 2017; Çalışkan, H., Önder, I., Beşoluk, S., Eds.; Edugarden: Sakarya, Turkey,; pp. 164–175

Balcı V. (2003) Ankara'daki üniversite öğrencilerinin boş zaman etkinliklerine katılımlarının araştırılması. *Milli Eğitim Dergisi,* 158, 161-173.

Çelik, G. (2011). *Kamu kuruluşlarında çalışan engelli bireylerin serbest zaman engellerinin ve tatmin düzeylerinin incelenmesi (Antalya merkez örneği),* Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi, Antalya.

Demirel, M., & Harmandar, D. (2009). Üniversite öğrencilerinin rekreasyonel etkinliklere katılımlarında engel oluşturabilecek faktörlerin belirlenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, *6*(1), 838-846.

Dias, D.F., Loch, M.R. & Ronque, E.V. (2015). *Perceived barriers to leisure-time physical activity and associated factors in adolescents*. Cienc. Saude Colet. 20, 3339. [CrossRef] [PubMed]

Dong, E., Chick, G. (2012). Leisure constraints in six chinese cities, *Leisure Sciences*, 34, 417–435.

Ekinci, N. E., Kalkavan, A., Üstün, Ü. D., & Gündüz, B. (2014). Üniversite öğrencilerinin sportif ve sportif olmayan rekreatif etkinliklere katılmalarına engel olabilecek unsurların incelenmesi. *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, *1*(1), 1-13.

Güler, H. (2017). *Beden eğitimi ve spor yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin boş zaman engellerinin boş zaman motivasyonlarına etkisinin araştırılması (Bartın Üniversitesi örneği)* (Master's thesis, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Gürbüz, B., & Karaküçük, S. (2007). Boş Zaman engelleri ölçeği-28: ölçek geliştirme, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi,* 12(1), 3-10.

Gürbüz, B., Öncü, E. & Emir, E. (2012). Leisure contraints questionnaire: testing the construct validity. *12th International Sports Sciences Congress,* 339-343, 12-14 December, Denizli, Turkey.

Kaba, C.İ. (2009). *Türkiye'deki üniversitelerde kampüs rekreasyonunun mevcut durumu ve kampus rekreasyon modellemesi*, Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Karaküçük, S., (2005). *Rekreasyon (boş zamanları değerlendirme)*, Gazi Kitabevi, Ankara.

Karaküçük, S. & Gürbüz, B. (2007). *Rekreasyon ve kent(li)leşme.* Ankara:Gazi Kitabevi.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık:

Özşaker, M. (2012). Gençlerin serbest zaman aktivitelerine katılamama nedenleri üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi,* 14 (1), 126.

Shaw, S., (1994). Gender, leisure and constraints: Towards a framework for the analysis of women's leisure. *J. Leis. Res. 26*, 8–22.

Tolukan E. (2010). *Özel yetenekle ilgili bölümlerde okuyan üniversite öğrencilerinin rekreasyonel aktivitelere katılımlarına engel olabilecek unsurların belirlenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Üniversitede Öğrenim Gören Öğrencilerin Çevresel Duyarlılıklarının İncelenmesi

Mehmet Demirel[b], Duygu Harmandar Demirel[b], Emrah Serdar[a1]

[a]*Istanbul Universty-Cerrahpasa, Istanbul 3400, Turkey*
[b]*Necmettin Erbakan University, Konya 4200, Turkey*

Öz

Araştırmanın amacı üniversitede öğrenim gören öğrencilerin çevresel duyarlılık düzeylerinin belirlenmesidir. Araştırmanın örneklem grubunu Dumlupınar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada kişisel bilgi formuna ek olarak, Demirel (2009) tarafından geliştirilen "Çevresel Duyarlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde; betimsel istatistik yöntemler, Man Whitney U ve Kruskal Wallis testlerinden faydalanılmıştır. Araştırmanın bulgularında; "Cinsiyet", "Sınıf" ve "Haftalık serbest zaman süresinin yeterliliğine" göre çevresel duyarlılık ölçeğinin alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunurken ($p<0.05$), "Yaş" ve "Bölüm" değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). sonuç olarak ise, üniversitede öğrenim gören öğrencilerin çevresel duyarlılık bazı değişkenlere göre farklılaştığı sonucuna varılabilir.

Anahtar Kelimeler:
Üniversite Öğrencisi, Çevre, Çevresel Duyarlılık

1.Giriş

Günümüz dünyasında bir yandan nüfus artışı devam etmekte diğer yanda bu nüfusu besleyebilecek doğal kaynakları yok edilmesi ya da alanların giderek dağılması süreci eş zamanlı olarak gerçekleşmektedir. Bu süreç, dünya genelinde çevrenin korunması ve geliştirilmesi konusunda insanların gerekli duyarlılığa sahip olmadıklarını göstermektedir. Oysa hem gelecek kuşakların hem de bugünkü kuşakların sağlıklı bir çevrede yaşayabilmesi, sosyal ve kültürel yapılar henüz çevreyi gözeten ve koruyan bir anlayışı benimsemekten uzak gözükmektedir (Capra, 2009). Teknolojik ilerlemelerde ve sanayileşmede dikkatsizce ve duyarsızca davranılması, dünyadaki ekolojik dengeleri alt üst etmiş, bunun sonucunda kirlenme, canlı türlerinin yok olması, enerji kaynaklarının tükenmesi, kullanılabilir tarım alanlarının azalması, nükleer tehlike, hızlı nüfus artışı gibi çevre sorunları ortaya çıkmıştır (Borden, 1985). İnsan ve doğa arasındaki bu etkileşim, insanın yeryüzünde yaşamaya ve kendisine ait yapay çevre oluşturmaya başlamasından bu yana sürekli doğa aleyhine gelişmektedir (Çabuk ve Karacaoğlu, 2003).Çevreye duyarlı bireylerin yetiştirilebilmesi amacıyla çevre ile ilgili konularda aktif katılım sağlayıcı ve olumsuzluklara karşı tepki gösteren bir eğitim sistemi geliştirilmelidir. Birbirine saygılı, insancıl değerlere sahip bireylerin yetiştirilmesine önem verilmelidir. Böylece çevrenin tüm öelerinin tam ve doğru olarak bilinmesi ve çevreye sahip çıkılması sağlanabilir (Glover ve Deckert, 1998, Akt. Çabuk ve Karacaoğlu, 2003).

Çevre duyarlılığı, çevre sorunlarına karşı olumlu girişimlerde bulunmaya istekli olma biçiminde tanımlanabilir (Çalışkan, 2002, Akt. Çabuk ve Karacaoğlu, 2003). İnsan ve çevre arasındaki etkileşimin vazgeçilmez nitelikte oluşu, çevre kavramının günümüzde kazandığı boyutlar, çevrenin ulusal düzeyde

[1] Sorumlu Yazar:
e-mail: emrah.serdar@istanbul.edu.tr

olduğu kadar uluslararası düzeyde de yeni yaklaşımlarla ele alınması gereğini ortaya çıkarmıştır. Çevrenin korunması ve geliştirilmesi konusunda geliştirilen çabaların amacı, insanların daha sağlıklı ve güvenli bir çevrede yaşamasıdır. Çünkü çevreye zarar veren de, çevreyi koruyan ve geliştiren de insandır. Çağdaş çevre bilinci, sağlıklı bir çevrede yaşamayı insanların temel haklarından biri olarak kabul etmektedir (Aydın ve Kaya, 2011). Şu halde, ekolojik değişmenin başlıca nedeni bireylerdir ve çözümü de burada aranmalıdır. İnsanlığa bu dengeyi korumak adına çok önemli sorumlulukların kazandırılması oldukça önemlidir. Kişilerde çevre bilincinin geliştirilmesi, onlarda çevre ile ilgili ne tür ön bilgilerin olduğunun bilinmesi ile yakından ilişkilidir (Kaya ve ark., 2009). İnsanlığın bu büyük felaketlerle karşı karşıya kalmasını engellemek için ise bireyden başlamak üzere toplumun her kesimine çevre bilincinin kazandırılması için gerekli önlemler alınmalıdır. Bunun için, insanların doğayla iç içe yaşamaları, doğayı incelemeleri böylece görerek, hissederek doğayı sevmeleri sağlanmalıdır (Demirel ve ark., 2009). Bireylerin çevreye yönelik davranışlarının, bireyin çevre duyarlılığının yansıması olduğu söylenebilir (Çabuk & Karacaoğlu, 2003, Akt. Gürbüz ve Çakmak, 2012). Bu bağlamda çalışmanın amacı; üniversitede öğrenim gören öğrencilerin çevresel duyarlılık düzeylerinin belirlenmesidir.

2. Yöntem

2.1 Araştırma Modeli

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli; Geçmişte ya da halen var olan durumun var olduğu şekliyle betimlendiği bu yöntemde önemli olan, araştırmaya konu olan olayı, bireyi ya da nesneyi kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlayabilmek ve mevcut durumu değiştirmeye kalkmadan gözleyebilmektir (Karasar, 2012).

2.2 Araştırma Grubu

Araştırmanın örneklem grubunu, olasılık dışı amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiş Dumlupınar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören öğrenciler yaş ortalaması 22,84 ± 3,76 olan 194 erkek ve 141 kadın olmak üzere toplam 335üniversite öğrencisi çalışmaya gönüllü olarak katılmıştır.

2.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada, "Kişisel Bilgi Formu" ve "Çevresel Duyarlılık Ölçeği" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

2.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu"; katılımcıların cinsiyet, yaş, bölüm, sınıf, haftalık serbest zaman sürelerinin yeterliliği, çevresel kuruluşlara üye olma ve refah düzeylerine ilişkin bilgileri edinmek için kullanılmıştır.

2.3.2 Çevresel Duyarlılık Ölçeği

Katılımcıların çevresel duyarlılık düzeylerini ölçmek amacıyla; Demirel (2009) tarafından geliştirilen "Çevresel Duyarlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 5'li Likert şeklinde olup, 17 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutların isimleri sırasıyla; Genel Bilgi, Öneri ve Kişisel Davranış şeklindedir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ise 0.89 iken, bizim çalışmamızda iç tutarlılık katsayısı 0.85 bulunmuştur.

2.4 Verilerin Değerlendirilmesi

Araştırma kapsamında yapılan istatistiksel analizler, SPSS 20 istatistik paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların kişisel bilgilerinin dağılımlarının belirlenmesi için betimsel istatistikler (frekans, aritmetik ortalama, standart sapma); verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığının belirlenmesi için Shapiro Wilks normallik testi uygulanmış ve bunun neticesinde verilerin non-parametrik test koşullarına uygun olduğunun anlaşılmasından sonra verilerin analizinde; katılımcıların çevresel duyarlılık düzeylerinin düzeylerinin bazı demografik özelliklere göre farklılığını belirlemek için Mann Whitney U testi ile Kruskal Wallis testi yapılmıştır.

3. Bulgular

Tablo 1. Katılımcıların Kişisel Bilgilerinin Dağılımı

Değişkenler	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Erkek	141	42,1
	Kadın	194	57,9
	Toplam	335	100
Yaş	17-20	100	29,9
	21-23	164	49,0
	24 yaş ve üzeri	71	21,2
	Toplam	335	100
Bölüm	Beden Eğitimi ve Spor Öğrt.	50	14,9
	Antrenörlük Eğitimi	103	30,7
	Spor Yöneticiliği	87	26,0
	Rekreasyon	95	28,4
	Toplam	335	100
Sınıf	1.Sınıf	49	14,6
	2.Sınıf	107	31,9
	3.Sınıf	116	34,6
	4.Sınıf	63	18,8
	Toplam	335	100
Çevre Kuruluşlarına Üye Olma	Evet	52	15,5
	Hayır	283	84,5
	Toplam	335	100,0
Haftalık Serbest Zaman Süresinin Yeterliliği	Yetersiz	68	20,3
	Normal	164	49,0
	Yeterli	103	30,7
	Toplam	335	100
Refah Düzeyi	Kötü	61	18,2
	Normal	161	48,1
	İyi	113	33,7
	Toplam	335	100

Tablo 1'de katılımcıların kişisel bilgilerine ilişkin istatistiksel bulgulara yer verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre; katılımcıların %57,9'u "Erkek", %49,0'ı "21-23 yaş" aralığında, %39,7'i "Antrenörlük Eğitimi" bölümünde öğrenim görmekte, % 34,6'ı "3. Sınıfta" okumakta, %84,5'i çevresel kuruluşlara üye "Değil", %49,0'ı haftalık serbest zaman sürelerinin yeterliliği "Normal" olarak görmekteyken, %48,1'inin ise refah düzeyinin "Normal" olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Ölçek Puanlarının Dağılımı

Alt Boyut	Cinsiyet	N	Sıra Değer Ort.	Z	P
Genel Bilgi	Kadın	141	180,50	-2,020	,043*
	Erkek	194	158,92		
Kişisel Davranış	Kadın	141	185,00	-2,767	,006*
	Erkek	194	155,64		
Öneri	Kadın	141	179,18	-1,807	,071
	Erkek	194	159,87		

Tablo 2'de katılımcıların cinsiyetlerine göre ölçek puanlarının dağılımları verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre; "Genel Bilgi" ve "Kişisel Davranış" alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0.05$). Anlamlı farklılığın tespit edildiği alt boyutlarda kadın katılımcıların ortalama puanları erkek katılımcılardan daha yüksektir.

Tablo 3. Katılımcıların Yaşlarına Göre Ölçek Puanlarının Dağılımı

Alt Boyut	Yaş	N	Sıra Değer Ort.	X^2	P
Genel Bilgi	17-20 Yaş	100	163,75	,417	,812
	21-23 Yaş	164	168,26		
	24 Yaş ve Üzeri	71	173,39		
Kişisel Davranış	17-20 Yaş	100	167,43	1,758	,415
	21-23 Yaş	164	161,98		
	24 Yaş ve Üzeri	71	173,11		
Öneri	17-20 Yaş	100	165,42	1,880	,391
	21-23 Yaş	164	156,34		
	24 Yaş ve Üzeri	71	174,63		

Tablo 3'de katılımcıların yaşlarına göre ölçek puanlarının dağılımları verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre; 24 yaş ve üzerinde yer alan katılımcıların tüm alt boyutlarda yüksek ortalama puanına sahip olmasına rağmen, istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilememiştir ($p>0.05$).

Tablo 4. Katılımcıların Bölümlerine Göre Ölçek Puanlarının Dağılımı

Alt Boyut	Bölüm	N	Sıra Değer Ort.	X^2	P
Genel Bilgi	Beden Eğitimi ve Spor Öğrt.	50	176,58	1,990	,574
	Antrenörlük Eğitimi	103	174,09		
	Spor Yöneticiliği	87	164,31		
	Rekreasyon	95	158,87		
Kişisel Davranış	Beden Eğitimi ve Spor Öğrt.	50	171,25	,332	,954
	Antrenörlük Eğitimi	103	168,45		
	Spor Yöneticiliği	87	163,17		
	Rekreasyon	95	170,23		
Öneri	Beden Eğitimi ve Spor Öğrt.	50	179,35	3,571	,312
	Antrenörlük Eğitimi	103	177,21		
	Spor Yöneticiliği	87	156,07		
	Rekreasyon	95	161,85		

Tablo 4'de katılımcıların bölümlerine göre ölçek puanlarının dağılımları verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre; Beden eğitimi ve spor öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin tüm alt boyutlardaki ortalama puanları diğer katılımcılardan yüksek olmasına rağmen, istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilememiştir ($p>0.05$).

Tablo 5. Katılımcıların Sınıf Göre Ölçek Puanlarının Dağılımı

Alt Boyut	Sınıf	N	Sıra Değer Ort.	X^2	P
Genel Bilgi	1.Sınıf	49	147,26	3,454	,327
	2.Sınıf	107	171,92		
	3.Sınıf	116	174,82		
	4.Sınıf	63	166,89		
Kişisel Davranış	1.Sınıf	49	150,71	7,507	,050*
	2.Sınıf	107	193,89		
	3.Sınıf	116	170,73		
	4.Sınıf	63	157,72		
Öneri	1.Sınıf	49	171,46	1,968	,579
	2.Sınıf	107	171,20		
	3.Sınıf	116	173,43		
	4.Sınıf	63	163,43		

Tablo 5'de katılımcıların sınıf göre ölçek puanlarının dağılımları verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre; sadece "Kişisel Davranış" alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0.05$). Anlamlı farklılığın tespit edildiği alt boyutta 2. Sınıfta öğrenim gören katılımcıların ortalama puanları diğer katılımcılardan daha yüksektir.

Tablo 6. Katılımcıların Haftalık Serbest Zaman Süresinin Yeterliliğine Göre Ölçek Puanlarının Dağılımı

Alt Boyut	HSZ Yeterliliği	N	Sıra Değer Ort.	X^2	P
Genel Bilgi	Yetersiz	68	180,44	3,346	,188
	Normal	164	158,33		
	Yeterli	103	175,18		
Kişisel Davranış	Yetersiz	49	191,85	5,342	,047*
	Normal	107	160,73		
	Yeterli	116	163,83		
Öneri	Yetersiz	49	192,07	5,393	,050*
	Normal	107	160,48		
	Yeterli	63	164,08		

Tablo 6'da katılımcıların haftalık serbest zaman sürelerinin yeterliliğine göre ölçek puanlarının dağılımları verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre; "Kişisel Davranış" ve "Öneri" alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0.05$). Anlamlı farklılığın tespit edildiği alt boyutlarda haftalık serbest zaman süresini yetersiz gören katılımcıların ortalama puanları daha yüksektir.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin çevre duyarlılığı davranışlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç kapsamında araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin; çevresel duyarlılık ile ilgili genel bilgi, kişisel davranış ve önerilerine ilişkin düşünceleri yaş ve cinsiyet gibi değişkenler ışığında incelenmiştir.

Literatürde çevreyle ilgili tutum ve davranışların zamana göre değişkenliğinin incelendiği veya ülkeler arası karşılaştırmaların yapıldığı çalışmalar mevcuttur. Iuzuka(2000), gelişmiş ülkeler ile gelişmekte olan ülke vatandaşlarının çevresel konular hakkında farklı görüşlere sahip olduğunu belirtmiştir. Gelişmiş ülkelerde çevreyi koruma sorumluluğunun devlete ait olduğu, gelişmekte olan ülkelerde ise bu sorumluluğun vatandaşa ait olduğu fikri yaygındır. Van Liere ve Dunlap(1981) yaş değişkeninin çevresel kaygı üzerinde etkili olduğunu saptamış ve gençlerin çevresel konuları tartışmaya daha açık olduğunu belirtmiştir. Mohai ve Twight(1987), yaş değişkeninin çevresel kaygı üzerinde direkt etkisinin, eğitim ve yaşanılan yer gibi değişkenlerin ise dolaylı etkilerinin olduğunu saptamıştır (Yılmaz ve Arslan, 2011). Çalışmada katılımcıların cinsiyetlerine göre yapılan analiz sonuçlarına göre; "Genel Bilgi" ve "Kişisel Davranış" alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0.05$). Anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığına bakıldığında ise alt boyutlarda kadın katılımcıların ortalama puanlarının erkek katılımcılardan daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Çabuk ve Karacaoğlu (2003) tarafından üniversite öğrencilerinin çevresel tutumları ile ilgili olarak yapılan çalışmada da kadın üniversite öğrencilerinin erkek üniversite öğrencilerine göre çevreye karşı daha duyarlı davranışlar gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Yurtseven ve ark (2010) tarafından yapılan çalışmada da cinsiyet ile çevresel duyarlılık puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Çalışmamızın aksine kadın öğrencilerin çevresel risk puan ortalaması erkek öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Bölüm ve yaş değişkenine gore çevresel duyarlılık düzeyinde anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Yurtseven ve ark. (2010) ile Gökdayı ve Demirel (2018) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlara ulaşıldığı fakat ortaya çıkan bu sonuçların aksine Pooley ve Connor (2000) çalışmasında yaş ile çevresel duyarlılık puan ortalamaları arasında fark olduğu belirtmektedir. Kilbourne ve arkadaşları (2001), üniversite öğrencilerinin çevresel tutumları ile baskın sosyal paradigma arasındaki ilişkiyi konu alan uluslar arası bir araştırma yapmışlardır. Araştırma, Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere ve Danimarka üniversitelerinden 386 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları baskın sosyal paradigmanın ekonomik, politik, teknolojik boyutu ile öğrencilerin çevresel tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Baskın sosyal paradigmaya ilişkin puanlar yüksek ise çevre sorunlarına ilişkin algılarda düşüş görülmektedir. Amerika Birleşik Devletleri üniversite öğrencilerinin tutum puanları, Danimarka ve İngiltere üniversite öğrencilerinin tutum puanlarından daha düşüktür. İngiltere ve Danimarka karşılaştırıldığında ise Danimarka'lı öğrencilerin çevresel tutum puanları yüksektir. Bu durum, ülkelerin farklı sosyo-kültürel yapıları ile açıklanmaktadır. Batı sanayi toplumlarında, çevreye yönelik olumlu tutumların geliştirilmesinde çevre politikalarıyla uğraşanların daha çok çalışmalarının gerekliliğine değinilmektedir. Bu bağlamda üniversite öğrencileri ve çevresel duyarlılık çalışmalarının birçok farklı etmenden etkilendiği ve farklı ülkelerdeki üniversite öğrencileri ile karşılaştırma yapılması önerilmektedir (Şama, 2003).

Sonuç olarak elde edilen bulgular incelendiğinde, çevreyi korumanın, çevrenin farkında olmanın ve olumlu çevre davranışı geliştirmenin daha da önem kazandığı günümüzde çevre duyarlılığı ile ilgili olarak yapılacak çalışmaların daha kapsamlı olması gerektiği düşünülmektedir.

Kaynaklar

Capra, F. (2009). *Batı düşüncesinde dönüm noktası.* (Çev: Mustafa Armağan), İnsan Yayınları, İstanbul. s.472.

Demirel, M., (2009). *Rekreasyonel etkinliklere katılım ve çevresel duyarlılık.* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, Ankara.

Karasar, N. (2012.) *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık

Borden, R. J. (1985). *Personality and ecolojical concerns. Ecolojical beliefes and behaviour.* Greenwood, Westport.

Çabuk, B. &Karacaoğlu, C., Ö. (2003). Üniversite öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 36(1), 189-198.

Glover, J. M. & Deckert, L. (1998). What works in environmental education? *Parks and Recreation,* 33(11), 30-39.

Çalışkan, M. (2002). *Yetişkinlerde çevre duyarlılını etkileyen etmenler.* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara.

Yılmaz, V., & Arslan, T. (2011). Üniversite öğrencilerinin çevre koruma vaatleri ve çevre dostu tüketim davranışlarının incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 11(3), 1–10

Van Liere, K. & Dunlap, R. (1981). Environmental concern: does it make a difference how it's measured? *Environment and Behaviour*, 13(6), 651-676.

Iizuka, M. (2000). *Role of environmental awareness in achieving sustainable development. Prepared for the project "Enhancement of citizen's awareness in formulation of pollution control policies in major Latin American Cities.* Environment and Human Settlements Division of ECLAC, with the support from the Government of Japan. https://repositorio.cepal.org/handle/11362/31562 (Erişim Tarihi: 28.06.2019)

Mohai, P. & Twight, B. (1987). Age and environmentalism: an elaboration of the Buttel Model Using *National Survey Evidence. Social Science Quarterly*, 68, 798-815.

Aydın, F., Kaya, H., (2011). Sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin çevre duyarliliklarinin değerlendirilmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (24), 229-257.

Kaya, E., Akıllı, M. & Sezek, F. (2009). Lise öğrencilerinin çevreye karşı tutumlarının cinsiyet açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 43-54.

Demirel, M., Gürbüz, B. & Karaküçük, S. (2009). Rekreasyonel aktivitelere katilimin çevreye yönelik tutum üzerindeki etkisi ve yeni ekolojik paradigma ölçeği'nin geçerliği ve güvenirliği. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, *7*(2), 47-50.

Gürbüz, H. & Çakmak, M. (2012). Biyoloji eğitimi bölümü öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 19 (2012) 162-173.

Gökdayı, F. & Demirel, M. (2018). Bir boş zaman etkinliği olarak doğa sporları aktivitelerine katılan bireylerin çevresel farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Dağcılık ve Tırmanış Dergisi*, *1*(1), 45-53.

Şama, E., (2003). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *23*(2).

Kilbourne, W.E., Beckmann, S.C., Lewis, A. & Dam, Y.V. (2001). A multinational examination of the dominant social paradigm in environmental attitudes of university students. *Environment & Behavior,* 33, (2), 209-229.

Yurtseven, E., Vehid, S., Köksal, S., & Erdoğan, M. S. (2010). İstanbul üniversitesi sağlık hizmetleri meslek yüksek okulu öğrencilerinin çevresel riskler konusundaki duyarlılıkları. *FÜ Sağ. Bil. Tıp Dergisi*, *24*(3), 193-199.

Pooley JA. & Connor M. (2000). Enviromental education and attitudes. *Environment and Behavior* 32: 711–724.

ERPA
International Congresses on Education 2019
Sakarya / Turkey 19-22 June / 2019

Investigation of Perceived Freedom Levels in Recreation Time of Players Playing Korfball in Inter-Universities Super League and Premier Leauge

Mustafa Said Erzeybek[a1], Oğuzhan Yüksel, Fatih Kaya[b], Berke Karaçay[a]

[a]*School of Physical Education and Sports, Dumlupınar University, Kütahya / Turkey*
[b]*School of Physical Education and Sports Department, Faculty of Education, Erzincan University Erzincan / Turkey*

Abstract

Abstract is to determine whether the freedom levels of university students who play Korfball differ according to some variables. For this purpose, a total 229 university students from 11 premier league and 8 super league teams taking part in Turkey 2019 inter-universities Korfball championships volunteered to participate in the study. In addition to the personal information form prepared by the researcher, "Freedom Perceived Freedom Scale", which was developed by Witt and Ellis (1985) and adapted to Turkish by Yerlisu Lapa and Ağyar (2011), was used as a data collection tool in the study. Percentage (%) and frequency (f) methods was used in order to determine the distribution of the personal information of the participants, and multiple regression analysis was used to see the effects of the variables. Recreational sporting increased the level of knowledge and skill level and showed that the level of knowledge and skill of those who play korfball in recreation times is lower than those who do not. It was determined that, "perceived freedom in recreation time" along with the level of "excitement and entertainment" decreased as the age progressed. At the same time, it was seen that playing korfball in recreation time reduced the "perceived level of freedom in recreation time". Furthermore, significant positive relationships were observed between both sub-dimensions and freedom levels. As a result, as the level of "knowledge and skill" and the level of "excitement and entertainment" increase, the level of freedom perceived in recreation time increases. In addition, the sense of pleasure and fun decreases as age progresses. According to this, "the perceived level of freedom in recreation time" decreases as age progresses.

Keywords:
Korfball, Recreation time, Freedom level

1. Introduction

The inventor of Korfball is Nico Broekhuysen, a Dutch physical education teacher. Seeing that girls and boys did not play together in physical education classes, Broekhuysen, inspired by a game he played in Sweden, designed Korfballl in Amsterdam in 1902 and started to play it in his classes. Immediately afterwards, the Dutch Korfball Association was established in 1903 and began to spread the game throughout the country. However, unlike other team sports, korfball did not spread as much as other sports and remained within the borders of the Netherlands since it is not considered very good for girls and boys playing together at the same time. In the Flemish region of Belgium, which once spoke a dialect of Dutch and was once part of the Kingdom of the Netherlands, korfball was adopted and started to be played. Korfball took part as a show sport in 1920 Belgium and in1928 Dutch Olympic Games.

Until 1933, korfball was played within these limits. The Dutch and Belgian Federations, which came together this year, established the International Korfball Federation and started the efforts to promote korfball. However, they did not make much progress.

[1] Corresponding author's address:
e-mail: msaid.erzeybek@dpu.edu.tr

In the second half of the 20th century, after the social situation of men and women began to change, korfball became widespread. In 1970, while the International Korfball Federation had only 4 members in Europe, in 1992 Korfball started to play in more than 30 countries on 4 continents. IKF was officially recognized by the International Olympic Committee (IOC) in 1993. It has also joined the International Association of General Sports Federations (GAISF), the International Association of Sports Federations (ARISF) recognized by the IOC and the International World Games Association (IWGA).

Korfball is part of the World Games held every 4 years. Today, korfball is officially played in 57 IKF member countries.Korfball is the only team sport in the world in which girls and boys play in the same team. It is played on an area of 40 x 20 meters wide. The goal is to score by throwing the ball into the basket (korf) of the opposing team.

Korfball is a team sport and requires teamwork; running or dribbling is not allowed. If the ball is caught while running, the player must stop and pass. In korfball, a male can defend a male, a female can defend a female and two people cannot defend against one person.The playing field is divided into two as attack and defence zones. There are 2 male and 2 female players from each team in each region. Once two goals have been scored, the teams change zones, with attackers becoming defenders and vice versa. Teams also swap ends at half time.

Korfball has some basic features that are different from other sports. It is not played with a team of women or men only. There is a 360-degree shoot chance around the "Basket" and the game continues from behind the basket.

Collective play is mandatory in korfball. The player who owns the ball is not allowed to run or drive the ball. Each player has a specific opponent. Due to the nature of the game, the korfball player must follow his opponent like a shadow.

Shooting is not allowed when defending. But the defender must be closer to the basket than the attacker. He should also be within an arm's distance, face to the attacker and really try to block the ball.Korfball requires versatility. Korfball is a sport where both offense and defense are important, and a player cannot avoid one of these two main tasks. Because players change regions and missions after both points. Therefore, each player must develop both offensive and defensive skills. Physical contact is not allowed. It is not allowed to hold, push or pull the opposing player. Friendship and solidarity are at the forefront.The field is equally divided into two zones. As a game material, two 3.5-meter-long poles (pot) and two baskets and a ball similar to the number 5 football ball is required. A team consists of 4 female and 4 male players. There are 2 male and 2 female players in each zone.

The Features of the Game

Korfball has some basic features that are different from other sports. First, each team consists of four female and four male players. It is not played with a team of women or men only.

There is a 360-degree shot around Korf (basket) and the game continues from behind the pot. Collective play is mandatory. The player who owns the ball is not allowed to run or dribble the ball. Each player has a specific opponent. It is not allowed to shoot while defending, but the defender must be closer to the basket than the attacker, he must also be within one arm distance, his face should be facing the attacker, and he should really try to block the ball. Once two goals have been scored, the teams change zones, with attackers becoming defenders and vice versa. Teams also swap ends at half time. Korfball requires versatility. Korfball is a sport in which both offense and defense are important and one player cannot avoid one of these two main tasks. Because players change regions and missions after both points. Therefore, each player must develop both offensive and defensive skills. Physical contact is not allowed. It is not allowed to hold, push or pull the opposing player. Friendship and solidarity are at the forefront.

2. Method

The survey model was used in the study.

2.1 Participants

A total of 229 university students participating in the 2019 the Inter-University Korfball Championship Turkey from 11 teams of premier league and eight Super League teams.

2.2 Data Collection Tool

The form used as a data collection tool in the research consists of three parts. The first part of the Personal Information Form is used to get information about gender, age, monthly income, university, long-term place of residence, korfball training year, recreational sports, how to spend leisure time, with whom to participate in leisure activities most, playing korfball in free time, income level, parent education level information.

In the second part, Perceived Freedom in Free Time scale, which was developed by Witt and Ellis (1985) and adapted to Turkish by Yerlisu Lapa and Ağyar (2011), was used to measure the perceived freedom in free time. The scale is a 5-point Likert Type (1 = I strongly disagree, 2 = I disagree, 3 = I am undecided, 4 = I agree, 5 = I strongly agree). The 17 items contain two sub-dimensions called Knowledge and Skill and Excitement and Fun. 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10 and 15 items were used for Knowledge and Skill sub-dimension and 6, 7, 11, 12, 13, 14, 16 and 17 items were used for Excitement and Entertainment sub-dimension. The internal consistency coefficient for the overall scale was .93, while the "Knowledge and Skill" subscale was .80 and the "Excitement and Fun" subscale was .80. While the internal consistency coefficient for the overall scale was .91, the internal consistency coefficients for the subscales were .85 for "Knowledge and Skills", and .83 for "Excitement and Entertainment". The internal consistency values of the scale and its subscales indicate that the scale is sufficient for reliability. Average scores were used for the scoring of each subscale of the scale.

2.3 Data Analysis

The data was analysed by using SPSS 20.0 Windows package program. For data analysis, descriptive statistics methods, frequency, percentage, arithmetic mean and standard deviation were used. Kolmogrov-Smirnof test was used to test whether the subscales of the scale showed normal distribution and at the end it was found that the subscales of the Perceived Freedom Scale showed a normal distribution (p> .0.05). Multiple regression analysis was used to see how the sub-dimensions of the players according to some variables were affected by the perceived freedom situations in free time. In the regression analysis, all variables were included in the model by the variable sieving process (Backward Selection) and the weakest independent variable was removed from the model. Thus, the best regression model was created. Finally, Pearson Correlation analysis was used to measure the relationships between the sub-dimensions.

3. Findings

Knowledge and Skill sub-dimension analysis

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,224[a]	,050	,029	,55430

a. Predictors: (Constant), Income level? AGE, Do you play korfball in your free time?, Do you play sports for recreational purposes? How many years have you been training in korfball?

Income level, doing sports for recreational purposes, playing korfball in free time, korfball training year and age change "knowledge and skill" level by 5%.

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
	Regression	3,627	5	,725	2,361	,041[b]
1	Residual	68,517	223	,307		
	Total	72,144	228			

a. Dependent Variable: Knowledge and Skill

b. Predictors: (Constant), Income level, AGE, Playing korfball in free time, play sports for recreational purposes?, korfball training year

ANOVA table shows that at least one variable has a significant effect on knowledge and skill dependent variable, F (5,223) = 2,361, p <0.05.

Model	B	Std. Error	β	t	Sig.
(Constant)	3,770	,219		17,253	,000
AGE	-,076	,071	-,078	-1,069	,286
Playing sports for recreational purposes	,216	,099	,146	2,183	,030
Playing korfball in free time	-,167	,076	-,148	-2,192	,029
How many years have you been training in korfball?	,076	,052	,108	1,452	,148
Income level	,038	,051	,050	,746	,457

According to the results of the analysis, the most significant factors affecting the level of knowledge and skills are doing recreational sports ($\beta = 0.146$, $t = 2.183$, $p = 0.030$) and playing free time korfball, ($\beta = -0.148$, $t = -2.192$, $p = 0.029$). Accordingly, doing recreational sports increases the level of knowledge and skills. The level of knowledge and skills of those who play korfball in free time is lower than those who do not. There was no significant effect of the other dependent variables.

Sub-dimension analysis of excitement and entertainment

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,178[a]	,032	,019	,55971

a. Predictors: (Constant), ANTR, Do you do sports for recreational purposes?, AGE

The department changes the level of "excitement and entertainment" by 3.2% for recreational sports.

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	2,302	3	,767	2,449	,054[b]
	Residual	70,487	225	,313		
	Total	72,788	228			

a. Dependent Variable: Excitement and Entertainment
b. Predictors: (Constant), ANTR, Do you do sports for recreational purposes?, AGE

ANOVA table shows that at least one variable has a significant effect on "excitement and entertainment" dependent variable, $F(3, 225) = 2.449$, $p < 0.05$.

Model	B	Std. Error	Beta	t	Sig.
(Constant)	4,156	,146		28,402	,000
AGE	-,141	,070	-,144	-2,019	,045
Do you do sports for recreational purposes?	,141	,098	,095	1,449	,149
ANTR	,149	,092	,116	1,622	,106

According to the analysis results, the most significant factor affecting "excitement and entertainment" is age variable ($\beta = 0.-144$, $t = -2.19$, $p = 0.045$). According to this, the sense of pleasure and entertainment decreases with age. There was no significant effect of the other dependent variables.

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	,313[a]	,098	,043	,52004	1,612

a. Predictors: (Constant), RESTING, ANTR, Income level? TOURISTIC, CULTURAL, ARTISTIC, Do you play korfball in your free time? Do you do sports for recreation?, What is the father's education level?, How many years have you been doing korfball training?, RECREATION, AGE

b. Dependent Variable: FREEDOM

Department, the level of income, the sport of recreation, playing korfball in free time, how to spend leisure time, the longest place to live, father's education level, year of playing korfball and age change "perceived freedom in free time" level by 9.8%.

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	6,307	13	,485	1,794	,045[b]
	Residual	58,146	215	,270		
	Total	64,453	228			

a. Dependent Variable: FREEDOM

b. Predictors: (Constant), RESTING, ANTR, Income level? TOURISTIC, CULTURAL, ARTISTIC, Do you play korfball in your free time? Do you do sports for recreation?, What is the father's education level? How many years have you been doing korfball training?, RECREATION, AGE

The ANOVA table shows that at least one variable has a significant effect on "perceived freedom in free time" dependent variable, $F (13, 215) = 1.794$, $p < 0.05$.

Model	B	Std. Error	Beta	t	Sig.
(Constant)	4,139	,245		16,918	,000
AGE	-,171	,075	-,186	-2,275	,024
How many years have you been doing korfball training?	,058	,050	,088	1,163	,246
Do you do sports for recreation?	,173	,094	,124	1,843	,067
Do you play korfball in your free time?	-,169	,073	-,158	-2,309	,022
Income level?	,051	,049	,070	1,052	,294
What is the father's education level?	-,068	,047	-,099	-1,445	,150
Village	,536	,314	,115	1,710	,089
Recreation department	,130	,091	,108	1,435	,153
Coaching department	,180	,098	,148	1,842	,067
Cultural	-,192	,208	-,062	-,925	,356
Artistic	-,268	,242	-,074	-1,107	,269
Touristic	,314	,222	,094	1,413	,159
By RESTINGing	-,176	,101	-,118	-1,738	,084

According to the results of the analysis, the most significant factors affecting the level of "perceived freedom in free time" are age ($\beta = -0.186$, $t = -2.275$, $p = 0.024$) and playing korfball in free time, ($\beta = -0.158$, $t = -2.309$, $p = 0022$). According to this, the level of "perceived freedom in free time" decreases with age. The level

of "perceived freedom in free time" is lower for those who play korfball in free time than those who do not play korfball in free time. There was no significant effect of the other dependent variables.

Correlation analysis

		Freedom	Knowledge and skill	Excitement and entertainment
Freedom	Pearson Correlation	1	,949**	,936**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000
	N		229	229
Knowledge and Skill	Pearson Correlation		1	,779**
	Sig. (2-tailed)			,000
	N			229
Excitement and Entertainment	Pearson Correlation			1
	Sig. (2-tailed)			
	N			

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

As a result of correlation analysis, a statistically significant positive relationship was found between "knowledge and skill" level and "excitement and entertainment" level ($r = 0.78$, $p < 0.01$). Accordingly, as the level of "knowledge and skill increased, the level of "excitement and entertainment increased.

Moreover, a statistically significant positive correlation was found between the level of "freedom perceived in free time" and the level of "knowledge and skill" ($r = 0.95$, $p < 0.019$) and between the level of "excitement and fun" ($r = 0.94$, $p < 0.01$). Accordingly, as the level of "knowledge and skill and "excitement and entertainment art increase, the level of "perceived freedom in free time" increases.

4. Discussion and Conclusions

In the light of these data, as the level of "knowledge and skill" and "excitement and entertainment" increase, the level of "perceived freedom in free time" increases. In a research, during korfball matches within training, the space was divided into two sections (to imitate a match situation). During this split, it seemed that two quite separate spaces developed. For example, when Sophie and Lorraine were not being played at the end of the pitch, they were seen to sing and dance together. This activity can be considered as a gendered action since dancing is often believed to be a feminine activity (Chalabaev, et al. 2013). On other occasions, Ralph was heard to be singing 'Viva Las Vegas' at the top of his voice, and Lorraine and Gemma were seen to be spinning in circles together with their arms outstretched. Actions such as dance and singing increase the sense of learning by having fun and support our work positively in the level of freedom perceived especially in free time.

In addition, the sense of pleasure and entertainment decreases with age. According to this, the level of "perceived freedom in free time" decreases with age. It can be said that the metabolic level, especially in youth, is high in terms of hormones, changes in expectations, experiences, social life, self-confidence, physical condition affect the feeling of having fun and being happy in later years.

References

Akgün N. (1998). Yaşlılık ve Egzersiz. *Spor Hekimliği Dergisi,* 33: 155-162

Zorba E. (2001). *Fiziksel Uygunluk.* Ankara: Gazi Kitapevi, s 166.

Aïna Chalabaeva et all (2013). The influence of sex stereotypes and gender roles on participation and performance in sport and exercise: Review and future directions. *Psychology of Sport and Exercise,* 14(2), 136-144.

Borsak, LA, Yard, EE, Fields, SK, & Comstock, RD. (2008). The epidemiology of US high school basketball injuries, 2005–2007. *Am J Sports Med* 36: 2328–2335,

Crum, B. (2003) *Korfball concepts.* The Netherlands: KNKV

Holcomb,WR, Lander, JE, Rutland, RM, & Wilson, G. (1996). The effectiveness of a modified plyometric program on power and the vertical jump. *J Strength Cond Res,* 10, 89–92.

IKF (2006). *Korfball in the mixed zone*. The Netherlands: KNKV

Summerfield, K. & White, A. (1989). Korfball: A model of egalitarianism. *Sociology of Sport Journal*, 6, 144-151

Http://www.korfbol.com/index.php?option=com_content&view=article&id=58&Itemid=159

Http://iremkalkan.blogspot.com/2010/01/korfbol-oyun-kurallar.html

Http://people.sabanciuniv.edu/~ugurtan/Korfbol_Oyun_Kurallari_2009.pdf

Http://www.korfbol.com/index.php?option=com_content&view=article&id=57&Itemid=58

Http://tr.wikipedia.org/wiki/Korfbol

Https://www.yenialanya.com/kadinlarin-erkeklere-gore-fiziksel-farkliliklari-makale,2093.html

Muhasebe Eğitiminin Dijitalleşme ile Etkileşimi

Aysel Güney

Bilecik Şeyh Edebali University, Faculty of Applied Sciences, Department of Accounting and Auditing, Bilecik, Turkey

Öz

Dijitalleşme, ülke ekonomilerinin yanı sıra endüstrileri ve işletme faaliyetlerini de etkilemiştir. Günümüzde "bilgi toplumuna dönüşüm" yerine "dijital toplum" kavramı ön plana çıkmış ve dijitalleşme sonucunda ortaya çıkan değişikliklerden, kurumsal işletmeler yakından etkilenmiştir. Muhasebe mesleği ve eğitimi, küreselleşmeden ve teknolojik gelişmelerden en çok etkilenen mesleklerin başında gelmektedir. Bu mesleği yapacak olan bireylerin, muhasebenin teorik altyapısı kadar finansal veri yönetimi alanında da yetkin olması gerekmektedir. Dijitalleşme sürecinde ortaya çıkan yenilikler ve uygulamadaki değişimler, küresel muhasebenin yeniden tasarlanarak şekillendirilmesi gereğini ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle, muhasebe mesleğinde küresel liderlik, finansal raporlama ve denetim boyutunda mesleki yeterliliklerinin güçlendirecek yenilikçi bir yaklaşım gerekmektedir. Bu kapsamda mevcut çalışmada, muhasebe mesleğinin dijitalleşme ile etkileşiminin ortaya konması amaçlanmıştır. Bu çalışma nitel bir çalışma olup, literatür çalışmaları incelendikten sonra elde edilen bulgular derlenerek önerilerde bulunulmuştur.

AnahtarKelimeler:
Muhasebe, dijitalleşme, etkileşim

1. Giriş

Eğitim bir süreçtir ve bu süreçte, bir bireyin kişiliğinin gelişmesine katkı sağlanır, ona bilgi ve beceri kazandırılır, onun ilgi ve yeteneklerine göre meslek edinmesi gerçekleştirilir, topluma, çevreye, yeniliklere karşı açık ve uyumlu olması sağlanır. Muhasebe eğitimi mesleki eğitimin bir türü olarak kabul edilir ve muhasebe alanında teorik ve uygulamalı bilgi ve becerilerin kazandırılması olarak tanımlanır (Demir, 2012).

Muhasebenin teorik ve uygulamasının bir arada düşünülüp, değerlendirildiği alan muhasebe mesleği, olarak kabul edilmektedir. Muhasebe eğitiminin her aşamasında verilen temel bilgilerin, yeni bilgiler ile birlikte kavranması sağlanmalı ve uygulamalarla da bu bilgilerin pekiştirilmelidir (Çukacı ve Elagöz, 2006).

Muhasebe eğitiminde ve muhasebe mesleğinde yer alan bireylerin sürekli eğitim anlayışının gelişmesi gerekirken aynı zamanda verilen eğitimin teknolojiye uygun olması da gereklidir. Bilgisayar kullanma becerileri ile dijital okuryazarlık kullanımının geliştirilmesi zorunlu hale gelmiştir.

Günümüzde her geçen gün birçok yeni teknoloji ortaya çıkmakta ve bu teknolojilerin kullanımı hayatımıza olumlu ve olumsuzluklarda birlikte gelmektedir (Telekomünikasyon İletişim Başkanlığı, TİB, 2012). Dijital ortamlarda okuduğumuz bir haberin kaynağının güvenirliği, o konu hakkındaki tavır ve tutumumuzu belirlemede önem taşımaktadır. Bu yüzdende doğru bilgiye ulaşmada bireylerin dijital okuryazarlık becerilerine sahip olması son derece önemlidir.

[1] Corresponding author's address: Bilecik Şeyh Edebali University, Faculty of Applied Sciences, Department of Accounting and Auditing, Bilecik, Turkey
e-mail: aysel.guney63@gmail.com

İnternet kullanımını arttırmak, edinilen bilginin doğru/yanlışlığı hakkında karar verebilmek vb. becerilere sahip olabilmek için dijital okuryazarlık becerileri önem taşırken aynı zamanda da bireylerin karşılaştıkları problemleri çözmede de yaygın olarak kullanılmaktadır (Çubukçu ve Bayzan, 2013).

Günümüzde dijital çağ ve yeni teknolojilerin hızla yaygınlaşması sonucunda, dijital okuryazarlık kavramı ön plana çıkmış ve bireylerin dijital okuryazar olması önemli görülmeğe başlanmıştır. Dijital okuryazarlık, doğru bilgiye ulaşmayı, farklı teknolojileri doğru kullanılabilmeyi, bilgi üretme ve paylaşımda bulunabilmeyi ve eğitim süreçlerinde teknolojiyi kullanabilme yeteneklerine sahip olmayı zorunlu kılmaktadır (Çubukçu ve Bayzan, 2013).

Dijital sistemlerin hızla gelişimi, muhasebe eğitiminde teknoloji kullanımını zorunlu hale getirirken muhasebe mesleği içinde "Dijital Muhasebe Okuryazarlığı" kavramının da önem kazanmasına neden olmuştur.

Dijitalleşme sürecinde ortaya çıkan yenilikler ve uygulamadaki değişimler sonucunda, muhasebe mesleğinde küresel liderlik, finansal raporlama ve denetim boyutunda mesleki yeterliliklerinin güçlendirecek yenilikçi bir yaklaşıma ihtiyaç duyulmaktadır. Bu kapsamda mevcut çalışmada, muhasebe mesleğinin dijitalleşme ile etkileşiminin ortaya konması amaçlanmaktadır. Bu çalışma nitel bir çalışma olup, literatür çalışmaları incelendikten sonra elde edilen bulgular derlenerek önerilerde bulunulmuştur.

2. Dijitalleşme ve Dijitalleşmenin Gelişimi

Elektronik iletişim teknolojileri kullanarak, ekonomik, kültürel, politik ve sosyal ilişkiler kurulmakta ve ihtiyaç duyulan bilgiye erişim gün geçtikçe kolaylaşmaktadır. Teknolojinin yarattığı bu ortam," dijital dünya" olarak tanımlanmaktadır (Karabulut, 2015). Dijital dünya günümüzde, eğitim-öğretim, alışveriş, bankacılık, kamusal işler ve eğlence gibi birçok alanda kullanılan ve çeşitli alanlardaki ihtiyacı karşılama merkezi haline gelmiştir.

Eğitimde öğrenciler, farklı düşünce dünyaları ve biçimleri ile dikkat çekmektedir. Eğitimde kaynaklara ulaşmada farklı düşünme yollarını kullanabilmekte, daha çok dijital kaynakları tercih etmekte ve eş zamanlı işlemleri birlikte gerçekleştirebilme yeteneğine sahip oldukları gözlenmektedir.

Globalleşme ve teknoloji kullanımının artmasıyla birlikte medya okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, İnternet okuryazarlığı, elektronik okuryazarlık, dijital okuryazarlık, çoklu okuryazarlıklar vb. tanımlamalar hem akademik hem de gündelik konuşma ve yazma diline dahil olmuş ve eğitim içinde de yer almaya başlamıştır. Bunun sonucunda da bu sanal ağ içinde yetişen nesli ifade etmek için birçok kavram kullanılmaya başlanmıştır (Mercimek ve ark., 2016). Bu kavramlar; "Bilgi okuryazarlığı, dijital vatandaş, dijital yerli, dijital göçmen, dijital çağ, eleştirel okuryazarlık ve teknoloji okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı" dır (Odabaşı, 2010). Bu kavramlardan bazılarını aşağıdaki gibi açıklayabiliriz:

1. "Dijital yerli "kavramı son zamanlarda literatürde birçok araştırmaya da konu olmaktadır (Bennett, Maton ve Kervin, 2008; Helsper ve Eynon, 2010; Kennedy ve ark., 2008; Wan, 2012) Bu çalışmalara bakıldığında, dijital yerliler;" teknoloji çevresinde gelişen, uzman ve emin bir şekilde teknolojiyi kullanabilen topluluk olarak "tanımlanmaktadır (Lei, 2009). İlgili literatür temelinde dijital yerlilerin özelliklerini içine alan çalışmalar görülmektedir (Gasser ve ark., 2012; Karabulut, 2015; Miller, 2011; Jukes, Mccain ve Crockett, 2010; Palfrey and Gasser, 2008; Prensky, 2012).

a. Dijital yerliler, teknolojiyi yoğun ve etkili bir şekilde kullanmakta, yaşamsal birçok işlerini bu olanaklarla gerçekleştirmektedirler,

b. Dijital yerliler, ihtiyaç duydukları tüm bilgileri aramak için online ortama güvenmektedirler diğer bir deyişle tarama yoluyla öğrenmektedirler,

c. Dijital yerliler, aynı anda birçok şeye katılma eğilimi göstermektedirler yani çoklu görev anlayışına sahiptirler,

d. Dijital yerliler, bilgileri hızlı bir şekilde alma ve işleme becerisine sahiptirler,

e. Dijital yerliler, dijital teknolojiyi şeffaf bir şekilde kullanma yeteneğine sahiptirler ve dijital teknolojilerin aracılık ettiği şekillerde kendilerini ifade ederler.

Tüm bu beceriler, internette hızlı bir şekilde yayılan bilginin miktarı ve bu bilgiye erişim kolaylığı dijital yerliler tarafından teknolojinin sıklıkla tercih edilmesine neden olmaktadır.

2. "Dijital göçmen" teknolojinin zengin dünyası ile sonradan tanışan ve sahip oldukları kültürden sıyrılamayan bireyler olarak adlandırılmaktadır. Dijital göçmenler, teknolojiden uzak durmayı tercih etmektedirler çünkü teknoloji kullanmanın yüksek zihinsel aktivite gerektirebileceğine yönelik yargıları vardır (Prensky, 2001).

3. "Dijital vatandaş", iletişim teknolojilerini ve bilgi kullanırken bunlara, eleştirel bakabilen, etik boyutlarını görebilen, bilgi paylaşımında doğru tutumlar sergileyebilen kişiler olarak tanımlanmaktadırlar. Dijital vatandaşlar, bu özellikleri ile bilgiye erişim kapsamında etkili teknoloji kullanımları ile dijital okuryazar seviyesine erişebilme özelliğine de sahip bulunmaktadırlar.

4. "Medya okuryazarlığı"; yeni medya kullanımına ilişkin bilgi ve beceriye sahibi olan, yeni medyanın olumlu ve olumsuzluklarına karşı farkındalık kazanmış, yeni medyayı doğru kullanmak adına, tutum ve davranış geliştiren okuryazarlık olarak tanımlanmaktadır (Karabulut, 2015).

3. Muhasebe Eğitimi ile Dijitalleşme Etkileşimi

Günümüzde küreselleşmenin giderek yerelleştiği yeni medya düzenine adapte olan bireyler, dünya standartlarını yakalama, değişime ve yeniliğe daha kolay ulaşabilme ve onu kullanabilme olanağına sahip olmaktadır. Dünya standartlarında eğitimde, imkân ve fırsat eşitliğine ulaşmak için, teknolojik iyileştirmenin kişiselleştirilerek yapıldığı bir eğitim öğretim ortamı yaratmak, bireysel bilincin ve farkındalığın pozitif gelişmesine katkı sağlamak, özellikle eğitimde öğrenmeyi ve öğrenme üzerine daha fazla düşünmeyi gerekli kılmaktadır.

Günümüzde birçok bireyin ve öğrencinin yaşamı teknoloji ile iç içedir. Bu durum bilgi ve kaynaklara 7/24 mobil erişim imkanı tanırken, aynı zamanda multimedya içerik geliştirmeye ve dünya ile paylaşıma olanak sağlamaktadır.

Aynı zamanda teknoloji, sınıf ortamındaki mevcut kaynaklardan daha fazla sayıda kaynağa erişebilmeye çok geniş bir eğitimci topluluğu ile de iletişim kurulmasına olanak vermektedir. Bunlar; öğretmenler, aileler, uzmanlar ve sınıf dışındaki çeşitle alanlarda uzmanlaşmış danışmanlar vb. olarak sayılabilir. Dijitalleşmenin kullanılmasıyla birlikte, eğitimde eleştirel düşünme, karmaşık problemlerin çözümü, iş birlikçi grup çalışması, multimedya iletişim kurabilme gibi yeteneklerin bütün olarak entegre edilmesi önem taşımaktadır (Hepkon, 2011; Meyers, Erickson ve Small, 2013). Dijital teknolojilerin eğitime entegre edilmesine yönelik çalışmalar ile birlikte muhasebe eğitiminde kullanılabilecek dijital araç ve ortamların kullanımı da artmıştır. Teknolojik araçlar esneklik ve ulaşılabilirlikte sağladığı kolaylıklar sayesinde eğitimde ve muhasebe eğitiminde de sıkça kullanılmaya başlanmıştır.

Eğitimde teknolojik tekniklerin kullanılması ile yapılan eğitim ve öğrenmeler yaygınlaşırken, internet ve web teknolojilerini temel alan ve bu teknolojik olanaklarla, eğitim öğretim sürecine zenginlik kazandıran öğrenme yaklaşımına "harmanlanmış öğrenme" adı verilmektedir (Ünsal, 2013). Bu modelle, modern teknolojinin olanakları ile sınıf içi geleneksel uygulamaların bir araya getirilmesini amaçlamaktadır.

Dijitalleşmeyi içine alan çağdaş eğitim modeli; farklı öğrenme deneyimlerine olanak yaratan, öğrencileri aktif, yaratıcı, bilgili ve ahlaklı bireyler olarak, küresel ağ topluluğunun bir üyesi yapan yeni bir yaklaşım olarak belirlenmekte ve öğrencilere yeni fırsatlar sunmaktadır. Teknolojinin eğitimde kullanımının avantajları olduğu gibi bazı dezavantajlarının olduğu da görülmektedir. Bu konu teknolojik araçların doğasından değil, insanların bunları kullanabilmedeki becerilerinden kaynaklanmaktadır.

Günümüzde, dijitalleşme süreci geleneksel muhasebe uygulamalarının değişmesini ve yeni standartların geliştirilmesi gerektiğini öngörmektedir. Dijitalleşme, muhasebe uygulamalarının köklü değişimine ve dönüşümüne de yol açmaktadır. Muhasebede ve muhasebe eğitiminde, dijitalleşmenin etkisi ve bilgi teknolojilerinin yaygın kullanımı sonucunda; e-muhasebe (e-accounting), bulut muhasebe (cloud accounting), web muhasebesi (web accounting) ve gerçek zamanlı muhasebe (real-time accounting) kavramları ortaya çıkmış ve kullanılmaya başlanmıştır. Dijitalleşme ile birlikte muhasebe eğitiminde, sosyal ağlar, screencast uygulamaları, padlet, kahoot, kısa mesaj / skype / hangouts / facetime mesajlaşma sistemleri gibi uygulamalarla derslerde verilen teorik bilgilerin ve ödevlerin uygulamasının yapılabilmesine olanak

yaratılabilmektedir. Ayrıca derslerde verilen ödevlerin Google driver üzerinden verilmesi ve alınması ile de hem konular paylaşılabilmekte ve zaman açısından tasarruf sağlanabilmektedir (Aytekin, Erdoğan ve Kavalci, 2016).

Muhasebe eğitiminde çağdaş eğitim modellerinin benimsenmeye başlaması ile kullanılmaya kullanılan teknolojik araçlar;

1. Web ortamları üzerinde verilerde değişiklik yapılabilmekte ve yapılan değişikliklerle veriler öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlenebilmektedir.
2. Teknolojik araçlar, metot, yöntem ve teknikler için kullanılabilen araç gereçler olarak kabul edilmektedir.
3. Eğitimde öğretmenin temel öğretici olması, teknolojiyi yaptığı uygulamalarda etkin bir araç olarak uyarlayabilmesi ve ihtiyaç duyulduğunda kontrolü ele alarak öğrencilerin eğitim sürecini yönlendirmesi önem kazanmaktadır.
4. Bilimde yaşanan gelişmelerin hızı, bireylerin bilmesi gereken her şeyin teknolojik araçlar sayesinde ulaşılabilir olduğuna inandırmaktadır buda zaman zaman gereksiz bilgi kirliliğine veya yanlış bilgi kullanımına neden olmaktadır.

4. Sonuç

İnternet teknolojisi ve dijital ortamlar, toplum bireylerinin etkin olarak, esnek ve çoklu networkler aracılığı ile sosyalleşmelerine, geleneksel medyanın tersine, kullanıcıların çok çeşitli içerik ve hizmetler dizileri arasından seçim yapmalarına ve diğerleriyle sıkça etkileşime girmelerine olanak sağlamaktadır. İnsanların teknolojik gelişmelere ayak uydurma becerileri de paralel olarak gelişmekte ve değişmektedir.

Genel olarak gençlerin erişim ve kullanım açısından, dijital ortamlara çevrimiçi bağlantı düzeyi yüksektir. Bireylerin çeşitli coğrafi ve sosyolojik durumların yanı sıra yaş ile ilgili olarak teknolojiye erişim ve kullanabilme özellikleri de değişmektedir.

Yapılan çalışmalar; öğrencilerin, teknolojik bilgi düzeyinde kendilerine yönelik algılarının yüksek bir seviyede olmasına karşın, bu alanda bilgilerinin aritmetik olarak ortanın biraz altında olduğunu da göstermektedir. Bu nedenle de öğrencilerin ve bireylerin teknolojiyi kullanmanın yanı sıra dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi eğitim açısından önem taşımaktadır.

Teknolojinin getirdiği yenilikler her alanda olduğu gibi muhasebe eğitim ve öğretiminde de değişimlere yol açmıştır. Eğitimde farklı bilgi edinme yolları sunan web teknolojileri muhasebe eğitiminde de ağırlıklı olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bu durum derslere olan ilgiyi arttırırken aynı zamanda da öğrencilerin motivasyonunu arttırmakta ve derslerde daha aktif rol almasına neden olmaktadır.

Dijital teknolojilerin eğitim süreci üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri görülmektedir. Dijital teknolojilerin, işbirlikçi çalışmayı ve sosyalleşmeyi geliştirici katkısı günümüzde önem taşımaktadır (Baker, 2000; Barile and Durso, 2002; Özbay ve Özdemir, 2014). Dijital teknolojilerin eğitim sürecine eklenmesi, özellikle internet sayesinde eğitimde neredeyse bütün konular hakkında yazılmış hazır materyale kolayca ulaşmanın mümkün olmasını sağlamaktadır. Diğer taraftan insanların yaratıcılıklarından uzaklaştırması ve tembelliğe itmesi gibi birtakım olumsuz önyargıları da ortaya çıkarmaktadır (Evering and Moorman, 2012) Ayrıca, öğrencilerin kopyala-yapıştır yoluyla değişik oranlarda intihal yapmaları birtakım araştırmalarda ortaya çıkan olumsuz durumlar arasındadır.

Kaynaklar

Aytekin, A., Erdoğan, Y. & Kavalci, K. (2016). Yeni bir iş modeli: muhasebe alaninda bulut bilişim, *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, ICAFR 16 Özel Sayısı, 46-62.

Bennett, S., Maton, K. & Kervin, L. (2008). The 'Digital Natives' Debate: A Critical Review of the Evidence, *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775-786.

Baker, E. (2000). Integrating Literacy and Tool-Based Technologies. *Computers in the Schools*, 16 (2), 73-89.

Barile, A.L. & Durso, F.T. (2002). Computer-mediated communication in collaborative writing, *Computers in Human Behavior*, 18(2):173-190.

Çubukçu, A. & Bayzan, Ş. (2013). Türkiye'de Dijital vatandaşlık algısı ve bu algıyı internetin bilinçli, güvenli ve etkin kullanımı ile artırma yöntemleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 148-174.

Çukacı, Y. C. & Elagöz, İ. (2006). Muhasebe derslerinde kullanılan öğretim yöntemleri ile öğrenme stillerinin ilişkisinin ortaya konulması ve Dokuz Eylül Üniversitesi Iktisadi ve Idari Bilimler Fakültesi'nde bir uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(1), 147-164.

Demir, B. (2012). Muhasebeye yön veren gelişmeler ve meslek yüksekokullarında verilen muhasebe eğitimine yansımaları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 109-120.

Evering, L. C. & Moorman, G. (2012). Rethinking plagiarism in the digital age, *Journal of Adolescent & Adult Literacy International Reading Association.* 56 (1), 35–44.

Gasser, U., Cortesi, S., Malik, M. M., & Lee, A. (2012). Youth and digital media: From credibility to information quality. *Berkman Center Research Publication*, (2012-1).

Helsper, E. & Eynon, R. (2010). Digital natives: Where is the evidence?, *British Educational Research Journal,* 36(3), 503–520.

Hepkon, Z. (2011). *İletişim ve teknoloji: olanaklar, uygulamalar, sınırlar*. İstanbul: Kırmızı Kedi Yayınevi

Jukes, I., Mccain, T. & Crockett, L. (2010). *Understanding the digital generation: Teaching and learning in the digital landscape*, Canada: 21st Century Fluency Project Inc.

Karabulut, B. (2015). Bilgi toplumu çağında dijital yerliler, göçmenler ve melezler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 11-23.

Kennedy, G.E., Judd, T.S., Churchward, A., Gray, K. & Krause, K.L. (2008). First Year Students' Experiences with Technology: Are they really Digital Natives?, *Australasian Journal of Educational Technology,* 24(1).

Lei, J. (2009). Digital natives as preservice teachers: What technology preparation is needed? *Journal of Computing in Teacher Education*, 25(3), 87-97.

Mercimek, B., Yaman, N., Kelek, A. & Odabaşi, F. (2016). Dijital dünyanın yeni gerçeği: Troller. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6(1), 67-77.

Meyers, E.M., Erickson, I. & Small, R.V. (2013). Digital literacy and informal learning environments: an introduction. *Journal Learning, Media and Technology*, 38(4), 355-367.

Miller, V. (2011). *Understanding Digital Culture.* London, SAGE Publications.

Wan, N.G. (2012). Can We Teach Digital Natives Digital Literacy?, *Computers & Education*, 59 (3), 1065-1078.

Odabaşı, H. F. (2010). *Bilgi ve iletişim teknolojileri ışığında dönüşümler.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Özbay, M., & Özdemir, O. (2014). A suggestion for Turkish Teaching Curriculum: Digital literacy objectives and standards. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(2), 31-40.

Palfrey, J. & Gasser, U. (2008). *Born Digital: Understanding the First Generation of Digital Natives*. New York: Basic Books.

Prensky, M. (2001). Digital Natives Digital Immigrants, From On the Horizon, *MCB University Press,* 9 (5).

Prensky, M. (2012). *From digital natives to digital wisdom: hopeful essays for 21st century learning.* London: Corwin

Ünsal, H. (2013). *Harmanlanmış öğrenme.* Gülay E. & Meral G. (Ed) *Öğrenme-öğretme yaklaşımları ve uygulama örnekleri.* 428-460. Ankara: Pegem Akademi.

Muhasebe Eğitiminde Mali Tablo Okuryazarlığın Değerlendirilmesi

Aysel Güney

Bilecik Şeyh Edebali University, Faculty of Applied Sciences, Department of Accounting and Auditing, Bilecik, Turkey

Özet

Etkin bir muhasebe eğitiminden beklenen, öğrencilerin ulusal ve uluslararası gelişmeleri takip edebilecekleri altyapıyı oluşturmalarına olanak sağlanmasıdır. Küreselleşme ile birlikte, muhasebe eğitimde ve uygulamalarında ortaya çıkan değişiklikler finansal bilgi sistemini anlama ve yorumlamayı ön plana çıkarmaktadır. Bu anlamda ortaya çıkan kavramlardan biride muhasebe okuryazarlığı kavramıdır. Muhasebede okuryazarlık, aynı zamanda uzun vadede muhasebe alanında birikim ve yatırıma dönük kararlarda farkındalığı temel almaktadır. Bireylerin muhasebe yönetimini gerçekleştirebilmeleri için yeterli muhasebe eğitimine sahip olmaları, mali tabloları, muhasebe sistemini ve yenilikleri yönetebilmeleri, kısa ve uzun vadede alınacak kararlarda bilgilerini değerlendirebilmesi de muhasebe okuryazarlığında mali tablo okuryazarlığı olarak ele alınmaktadır. Bu çalışmanın amacı, literatürde yeni olan muhasebe okuryazarlığı ve muhasebede mali tablo okuryazarlığı nedir, nasıl geliştirilebilir sorusuna cevap aramaktır. Mevcut çalışma, nitel bir çalışma olup, literatür taraması sonucunda elde edilen veriler derlenmiş ve muhasebe okuryazarlığı ve mali tablo okuryazarlığı kavramlarının muhasebe eğitiminde ve okuryazarlık kavramı içindeki yeri belirlenmiştir.

AnahtarKelimeler:
Muhasebe, okuryazarlık, mali tablo, eğitim

1. Giriş

Günümüzde rekabet ortamının artması, bireyleri farklı beceriler edinmeye zorlamaktadır. Muhasebe eğitiminde, küreselleşme ile birlikte ortaya çıkan değişiklikler finansal bilgi sitemini algılama, anlama ve yorumlama gibi becerileri ön plana çıkarmıştır. Raporlamanın öneminin artması ile bu raporlardan faydalanacak yöneticiler, yatırımcılar ve şirket sahipleri yanında üçüncü kişiler için de raporlama önemli duruma gelmiştir. Her bir finansal tablo kullanıcısı, şirketlerin muhasebe sistemlerinden türetilen finansal raporları kendi kullanım amaçlarına göre değerlendirmek, şirketler hakkında kısa, orta ve uzun vadeli kararlar almak durumundadır (Kazbek ve Karahan, 2015). Eğiticiler, öğrenciler ve uygulamacılar, finansal tabloları kendi bakış açıları ile değerlendirirken aynı zamanda uluslararası standartları ve teknoloji kullanımı ile dijital okuryazarlığı da gerek duymaktadır. Bu gereklilik bazı yeni kavramların eğitim alanına ve uygulama alanına girmesini sağlamıştır. Bu kavramlardan biri "muhasebe okuryazarlığıdır".

Muhasebe okuryazarlığı, muhasebe eğitiminde kullanılan finansal enstrümanların seçiminde bilgi temelli kararlar verebilmeyi sağlayan yeterlilik düzeyi olarak tanımlanmaktadır. Bir diğer kavramda, "mali tabloların okur-yazarlığıdır". Ülke ekonomisi, yasalar, standartlar vb. unsurlar dikkate alınarak kapsamlı analizler yardımıyla hazırlanan mali tabloların okunması ise "finansal tabloların okur-yazarlığı" olarak tanımlanmaktadır.

Bu kavramlardan "muhasebede okuryazarlığı", aynı zamanda uzun vadede muhasebe alanında birikim ve yatırıma dönük kararlarda farkındalığı temel almaktadır. Bu nedenle muhasebe eğitiminde temel mali

[1] Corresponding author's address: Bilecik Şeyh Edebali University, Faculty of Applied Sciences, Department of Accounting and Auditing, Bilecik, Turkey
e-mail: aysel.guney@bilecik. edu.tr

tabloların anlaşılabilmesi veya mali tablo okuryazarlığı büyük önem kazanmaktadır. Mali tablo okuryazarı olabilmek için temel düzeyde muhasebe kavramlarına, hesap planına ve muhasebe tebliğlerine ait uygulamalara, mali tablo esaslarına ilişkin bilgi sahibi olmak gerekmektedir. Bu kapsamda mevcut çalışmada muhasebe ve finansal tablo okuryazarlığının muhasebe eğitimi ve okuryazarlıktaki yerinin tartışılması amaçlanmıştır.

2. Okuryazarlık Kavramı

Okur-yazarlık kavramı, toplumu oluşturan bireylerin ortak katkıları ile devamlı değişmekte ve yenilenmektedir. Okur-yazar olmak basılı simgeleri algılamak ve bu simgeleri belirli normlar çerçevesinde kâğıda dökebilmek değildir; kültür veya toplum içerisindeki değer yargılarını anlayıp uygulayabilmek olarak günümüzde tanımlanmaktadır (Shetzer ve Warschauer, 2000).

Okuryazarlık kavramı, diğer bir deyişle bilgiyi kendisinde bulunduran kaynaktan yararlanabilmenin ön koşuludur. İlgili disipline ya da konuya ilişkin değişimlere uyum sağlayabilme becerisi olarak da tanımlanmaktadır. Son yıllarda, ağ okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, coğrafya okuryazarlığı, çoklu-ortam okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, eleştirel okuryazarlık, görsel okuryazarlık, kütüphane okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, tarih okuryazarlığı, siyaset okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, vb. okuryazarlık kavramları yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır.

Bilgi okuryazarlığı, gereksinim duyulan bilginin nereden ve nasıl bulunacağı, nasıl değerlendirileceği ve nasıl kullanılacağı becerileri olan tüm bu okuryazarlıkları kapsayan genel bir terim olarak belirtilmektedir. Bilgi okuryazarlığı "herhangi bir sorunun çözümü ya da bir işin gerçekleştirilmesi için gereksinim duyulan bilginin etkin olarak elde edilmesi ve değerlendirilmesi becerileridir". Bilgi okuryazarlığı bilgiye erişim ve kullanımdaki bu değişime ayak uydurabilme becerileri olarak ortaya çıkmış bir kavramdır. Amaç, bilginin güç olduğu günümüzde bireylerin etkin bilgi tüketicileri olmalarını sağlanmasıdır (Loanne ve Cooper, 1997; Spitzer, Eisenberg ve Lowe, 1998; Kapitzke, 2001; Owusu-Ansah, 2003).

Bilgi okuryazarlığı kavramı, ABD'de gelecek on yıl içerisinde ulusal eğitim programına entegrasyonu öngören bir raporda 1970'lerin basında ilk kez gündeme gelmiştir (Doyle, 1994). Raporda bireylerin başarılı olmaları için sürekli kendilerini geliştirmeleri gerektiğine işaret edilirken, yaşam boyu devam edecek olan bir öğrenim sürecinde olmaları öngörülmektedir.

Bilgi okuryazarlığı ile ilgili yapılan çalışmalarda pek çok tanıma rastlanmaktadır. Bilgi okuryazarlığı "değişik kaynaklardan bilgiye erişme, bu bilgiyi kullanma ve değerlendirme yeteneğidir"(Bruce, 2000). Bilgi okuryazarlığı "genellikle amaçların etkin olarak sıralanmasında bilginin elde edilmesi, yönetilmesi ve kullanılması becerisidir." Bilgi okuryazarlığı, "etkin karar verme, sorun çözme ve araştırmacıya kapsamlı beceri kazandırma" açısından da önemlidir. Ayrıca kişinin mesleki ve kişisel yaşamında sürekli öğrenen olmasını da sağlamaktadır (Bruce, 1997).

Amerika Üniversite ve Araştırma Kütüphaneleri Derneği tarafından 2000 yılında yayımlanan "Yükseköğretim için Bilgi Okuryazarlığı Yeterlik Standartları" çalışmada, bilgi okuryazarlığı; "bireylerin bilgiye gereksinim duyduklarını fark etmeleri, bu bilgiyi bulmaları, değerlendirmeleri ve etkin olarak kullanmaları için gerekli beceriler" olarak tanımlanmıştır (ACRL, 2000).

Bilgi okuryazarlığının temel amacı, bireylerin yaşam boyu öğrenmesini sağlamak, ihtiyaç duyulan çok fazla miktardaki bilgiyi bulma, elde etme, değerlendirme ve sorun çözmede kullanma becerilerini öğretim programının temel niteliklerinden biri olarak yapılandırmaktır (Warmkessel ve McCade, 1997).

Yayınlanan Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda, bilgi toplumunun oluşum sürecinde en önemli üretim faktörü olarak vurgulanmakta ve bilgi toplumu olmada eğitimin hayati önem taşıdığı belirtilmektedir. Bu çerçevede eğitimin temel amaçlarının, düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş, bilim ve teknoloji üretimine yatkın, beceri düzeyi yüksek, bilgi çağı insanı yetiştirmek olduğu belirtilmektedir (DPT, 2000).

Bilgi toplumunda eleştirel düşünme, sorun çözme, karar verme gibi becerilerle donatılmış bireylerin yetiştirilmesi eğitim kurumlarının başlıca hedefleri iken, üniversiteler için bu hedefler ayrı bir önem taşımaktadır. Eleştirel düşünme, sorun çözme ve karar verme gibi yetilerin geliştirilmesi etkin bilgi kullanıcısı

olmayı gerektirir. Etkin bilgi kullanımı ise gereksinim duyulan bilgiye ulaşma, bu bilgiyi kullanma, örgütleme ve iletme becerilerine sahip olmayı, kısacası bilgi okuryazarı olmayı gerektirmektedir.

3. **Muhasebe Okuryazarlığı**

Ülkelerin ve işletmelerin, başarılı olabilmesi insan sermayesinin kalitesine bağlı unsurdur. Bunun için insanın çok iyi eğitilmesi ve değişime uyum sağlayabilir hale getirilmesi gerekmektedir. Son yıllarda eğitim kurumlarında öğrencilerin sahip olması gereken özellikler ve beceriler açısından sürekli çalışmalar yapılmakta ve bu çalışmalar devam etmektedir.

Günümüzde, eğitimde yetiştirilen bireylerin sahip olması gereken özellikler yalnızca eğitim kurumlarının sorunu olmaktan çıkmış, bireyin ürettiği katma değerinden faydalanan bütün alanlar için de önemli olmaya başlamıştır. Bilgi temelli toplumda iletişim araçları ve network, bilgi ve iletişim teknolojilerinin genişlemesi, verilerin yorumlanması önem kazanırken, dijital teknoloji kullanımı için teknoloji okuryazarlığı kavramının da önemini artmıştır (Kellner, 2001).

Dijitalleşme, basit bir ifadeyle manuel olarak işlenen verilerin, bilgisayar ve dijital ortamlar aracılığı ile izlenmesi ve işlenmesi olarak tanımlanabilir. Günümüzde, teknoloji yaşamın vazgeçilmez bir parçası haline gelerek, coğrafi sınırları kaldırmıştır. Küresel anlamda hızlı bilgiye ulaşım kolaylaşmıştır. Muhasebe mesleğini icra edenlerin teknolojideki değişim ve gelişmeleri yakından izlemesi bir zorunluluk haline gelmiştir.

Dijitalleşme ve teknolojik gelişmeler neticesinde diğer mesleklerde olduğu gibi, muhasebe mesleği de değişmekte ve gelişmektedir. Muhasebe ve teknoloji her geçen gün daha fazla yakınlaşmakta ve muhasebe mesleğindeki teknolojiye olan ihtiyaçta artmaktadır. Muhasebe mesleğinin dijital dönüşüme başarılı bir şekilde uyum sağlayabilmesi için, altyapı geliştirme konusunda olduğu gibi muhasebe meslek mensuplarının dijital beceri gelişimine katkı sağlayacak yatırımların yapılması gerekmektedir.

Dijital muhasebe okuryazarlığı; "muhasebe meslek mensuplarının muhasebe bilgilerini dijital sistemlerde doğru, etkin, verimli ve eleştirel bir biçimde kullanabilmeleri için teknolojik yetkinliğe ulaşmaları" şeklinde tanımlanabilir (Tekbaş, Kurnaz ve Azaltun, 2018). Dijital muhasebe okuryazarlığı eğitimleri sonucunda, muhasebe meslek mensupları dijital sistemler üzerinde çalışmak için temel becerilerin yanı sıra öğrenme öğretme süreçlerinde teknolojiyi kullanabilme ve eleştirisel değerlendirme yetkinliğini de kazanmış olmalıdır(Akdoğan ve Akdoğan, 2018).

Literatürde dijital sistemleri ve bunların ürettikleri bilgileri muhasebe meslek mensuplarının doğru, etkin ve verimli bir şekilde kullanabilmeleri için muhasebecilerin, dijital muhasebe okuryazarlık bilgi ve becerilerine sahip olmaları gerektiğini gösteren çalışmalar mevcuttur (Erturan ve Ergin, 2017; Tekbaş, Kurnaz ve Azaltun, 2018). Uysal ve Kurt (2018) muhasebede ve denetimde blok zinciri teknolojisi başlıklı kavramsal bir çalışma yapmışlardır. Drew (2017) yaptığı çalışmada, gelecekte muhasebe mesleğinin yeniden şekillenmesine yol açacak gelişmelerden bazılarını yapay zekâ, robotlar, block chain, sanal gerçeklik, video konferans, kaynağı izlenebilir finansal tablolar, müşteri ilişkileri yönetimi, XML teknolojisi, akıllı telefonlardaki Siri veya Cortana ve 5.0 internet olarak ifade etmiştir. Aslan ve Özerhan (2017) çalışmalarında, muhasebede dijitalleşme ile birlikte, teknolojinin öğrenebilen ve kendi kendini yönetebilen dijital bir aşamaya geldiği bir ortamda muhasebe işlemlerinde örneğin stokların yönetimi ve denetimi kolaylaşacağını belirtmektedir. Htaybata, Alberti-Alhtaybata ve Alhatabatb (2018) gelecek için dijital muhasebecileri yetiştiren eğitimcilerin, muhasebe müfredatının değerlendirdiği nitel bir çalışma yapmışlardır. Gelecekte muhasebede dijital uygulamaların artacağını ve bununda muhasebe meslek mensuplarının yeterliliklerini derinden etkileyeceğini tespit etmişlerdir. Müfredatların çağdaş teknolojiye göre değiştirilmesi gerektiği vurgulandıktan sonra öğrencilerin analitik ve danışmanlık yetkinliklerinin artırılmasını önermiştir.

Muhasebe meslek mensuplarının, finansal rapor üretmede, denetim sürecinde, iç kontrol ve iç denetim konularında, riskin tespitinde, karar alma ve planlama yapmada, maliyetlerin belirlenmesinde dijitalleşme ile birlikte big datadan büyük ölçüde faydalanacaklarını belirtilmektedir (Aslan ve Özerhan, 2017).

Dijitalleşmenin etkisiyle, muhasebe bilgisi ile bu muhasebe bilgisini dijital sistemlerde yetkin bir biçimde kullanmak, anlamak, okumak ve yönetmek ayrı bir uzmanlık dalı olmuştur. İşte bu nokta da Dijital Muhasebe Okuryazarlığı, e-fatura, e-defter, e-beyanname ve defter beyan ve hazır beyan gibi dijital muhasebe

sistemlerinde yer alan verileri; okumak, anlamak, kullanmak ve yönetme becerisi ve yetkinliği olarak günümüzde tanımlanmaktadır.

Muhasebenin dijitalleşmesi ile birlikte, blok zinciri teknolojisinin potansiyel etki alanı içerisinde muhasebe ve denetim operasyonları da yer almıştır (Yermack, 2013; Broby ve Paul, 2017; Alarcon, 2018). Blok zinciri teknolojisi, muhasebe işlemlerinin daha güvenilir ve zamanlı biçimde paydaşlara sunulmasını sağlayarak bilgi kalitesinin gelişmesine ve şeffaflığın artmasına imkan tanımaktadır. Bu sayede denetim operasyonlarının süresi kısalmakta, denetim sonuçlarının güvenilirliği artmakta ve önemli bir zaman ve maliyet etkinliği yakalanmaktadır (Byström, 2016; Özdoğan ve Karğın, 2018). Yapay Zeka, Blockchain, Endüstri 4.0, Bulut sistemi ve Big Data gibi teknolojiler muhasebe mesleğini geleceğe hazırlayacak olan temel teknolojilerdir ve muhasebe okuryazarlığında önem taşımaktadır.

4. Mali Tablo Okuryazarlığı

Mali tablolar, birçok işletme tarafından, işletme dışındaki kullanıcılar için hazırlanmakta ve sunulmakta ve ülkeden ülkeye büyük ölçüde benzerlik göstermektedir. Sosyal, ekonomik ve hukuki sebepler ile ulusal düzenlemelerin oluşturulması sırasında farklı ülkeler tarafından farklı mali tablo kullanıcılarının gereksinimlerinin dikkate alınması açısından ise bazı farklılıklar taşımaktadır. Bu farklılıklar, finansal tablo unsurları için farklı tanımların kullanılmasına neden olmaktadır (Kazbek ve Karahan, 2015).

Mali tablo okuryazarlığı en temel anlamda, "ilgili bireylerin muhasebe yönetimini gerçekleştirebilmeleri için yeterli muhasebe eğitimine sahip olmaları, mali tabloları, muhasebe sistemini ve yenilikleri yönetebilmeleri, kısa ve uzun vadede alınacak kararlarda bilgilerini değerlendirebilmesi olarak düşünülebilir". Bir başka anlatımla bir bireyin, muhasebe kavramlarını farkında olarak, karar vermede gerekli olan bilgileri elde etme, anlama ve değerlendirmesidir.

Mali tablo okuryazarlığından söz ederken beraberinde 3 temel yetenekten de bahsetmek gerekmektedir. Bunlar (Wagland ve Taylor, 2009):

1. muhasebe ile ilgili bilginin araştırılması,
2. bilgiyi değerlendirebilme
3. bilgiyi muhasebedeki sorunların çözümünde yarar sağlayacak şekilde kullanabilmedir.

Mali tablo okuryazarı olabilmek için temel düzeyde muhasebe kavramlarına, hesap planına ve muhasebe tebliğlerine ait uygulamalara ve mali tablo esaslarına ilişkin bilgi sahibi olmak gerekmektedir.

Mali tabloda okuryazarlığı, muhasebe eğitimini gerektirdiği için, bu eğitim sonunda bireylerin muhasebe farkındalık düzeyinin artacağına inanılmaktadır. Her bir finansal tablo kullanıcısı, şirketlerin muhasebe sistemlerinden türetilen finansal raporları kendi kullanım amaçlarına göre değerlendirerek şirketler hakkında kısa, orta ve uzun vadeli kararlarını verirler (Karacan ve Günce,2018).

Mali tablo okuryazarlığının geliştirilmesi için temel düzeyde bazı özelliklerin muhasebe eğitimi ile kazanılması ya da kazandırılması gerekmektedir. Bunlar şu şekilde ifade edilebilir:

1. Sayılara yakın olma ve bilgi teknolojilerini kullanabilme,
2. Hesap planını kullanabilme ve mantığını anlama,
3. Muhasebe bilgi ve önerilerini anlayabilme, sorgulayabilme, değerlendirebilme,
4. Mükellef hak ve sorumluluklarına ilişkin bilgi sahibi olma,
5. Muhasebe problemlerinin çözümünde uygun kanalların risk ve getirilerini hesaplayabilme,

Mali tabloda okur-yazarlık, muhasebe eğitimini gerektirdiği için, bu eğitim sonunda bireylerin muhasebe farkındalık düzeyinin artacağı öngörülmektedir.

5. Sonuç

Mali tablo okuryazarlığı özet olarak en temel anlamda ilgili bireylerin muhasebe yönetimini gerçekleştirebilmeleri için yeterli muhasebe eğitimine sahip olmaları, mali tablo, muhasebe sistemini ve yenilikleri yönetebilmeleri, kısa ve uzun vadede bilgilerini değerlendirebilmesi olarak düşünülebilir.

Muhasebe eğitiminde mali tablo okur-yazarlık düzeyinin yükseltilmesini sağlayacak program içeriklerinin eğitim müfredatlarında yer alması önemlidir. Verilecek olan muhasebe okuryazarlığı ve mali tablo okuryazarlığı eğitimlerinde; şu sorulara yanıt aranmaktadır.

- Bireylerde "Mali tablo okuma" boyutu güçlü müdür?
- Bireylerde "Mali tablo anlama" boyutu güçlü müdür?
- Bireylerde "Mali tablo uygulama" boyutu güçlü müdür?
- Bireylerde muhasebe eğitiminde okuma boyutu güçlü müdür?
- Bireylerde muhasebe eğitiminde anlama boyutu güçlü müdür?
- Bireylerde muhasebe eğitiminde uygulama boyutu güçlü müdür?
- Bireylerde muhasebe eğitimi ile mali tablo okuryazarlık arasında analiz ve planlama boyutunda bir ilişki var mıdır?

Sonuç olarak, muhasebe eğitiminde mali tablo okuryazarlığının daha çok yer alması ve uygulamalı olarak konulması öğrencilerin bu konuda eğitim almalarının sağlanmasının gerekliliği vardır. Bu nedenle, muhasebe okuryazarlığı ve mali tablo okuryazarlığı, dijital çağın gerektirdiği okuryazarlık alanlarından biri olarak değerlendirilmektedir.

Kaynaklar

Akdoğan, N. & Akdoğan, M.U. (2018). Büyük veri bilişim teknolojisindeki gelişmelerin muhasebe uygulamalarına ve muhasebe mesleğine etkisi, *Muhasebe ve Denetime Bakış Dergisi*, 55, 1-14.

Alarcon, J. L. (2018). Blockchain and the Future of Accounting, *Pennsylvania CPA Journal*, 3-7.

ACRL (Association of College and Research Libraries). (2000). Information Literacy Competency Standarts for Higher Education. Approved by the Board of Directors of the ACRL. ACRL, Chicago.

Aslan, Ü. & Özerhan, Y. (2017). Big Data, Muhasebe ve Muhasebe Mesleği, *Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi*, Aralık, 19(4), 862-883.

Broby, D. & Paul, G. (2017). The Financial Auditing of Distributed Ledgers, Blockchain and Cryptocurrencies, *Journal of Financial Transformation*, 76-88.

Bruce, C. (2000). Information literacy programs and research: an international review, *The Australian Library Journal*, 209-218.

Bruce, C. (1997). *The seven faces of information literacy*. Adelaide: Auslib Press.

Byström, H. (2016), Blockchains, Real-Time Accounting and the Future of Credit Risk Modeling, Working Paper/Department of Economics, School of Economics and Management, Lund University, (4), pp. 1-11.

Drew, J. (2017). Real Talk About Artificial Intelligence and Blockchain, *Journal of Accountancy*.

Doyle, C. S. (1994). *Information literacy in an information society: A concept for the information age*. Diane Publishing.

DPT (Devlet Planlama Teskilatı). (2000). *Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Bes Yıllık Kalkınma Planı: 2001-2005*. Ankara, DPT.

Erturan, İ.E. & Ergin, E. (2015). Muhasebe Denetiminde Nesnelerin İnterneti: Stok Döngüsü, *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, Temmuz, 13-30.

Htaybata K. A., Alberti-Alhtaybata, L. & Alhatabatb, Z., (2018). Educating Digital Natives for The Future: Accounting Educators' Evaluation of the Accounting curriculum, *Accounting Education*, 27(4), 333-357.

Karacan, S., & Günce, N. (2018). Meslek yüksekokullarinda mali tablo okuryazarliğin öğrenci perspektifinden değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(58), 698-706.

Kellner, D. (2001). New Technologies/New Literacies: Reconstructing education for the new millennium. *International Journal of Technology and Design Education*, 11, 67-81.

Kapitzke, C. (2001). Information literacy: The changing library. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 44(5), 450-456

Kazbek, A. & Karahan S. (2015). *Finansal Tablolar Okuryazarligi*, Karahan Yayınevi

Owusu-Ansah, E. K. (2003). Information literacy and the academic library: a critical look at a concept and the controversies surrounding it, *The Journal of Academic Librarianship*, 29(4), 219-230.

Özdoğan, B. & Karğın, S. (2018), Blok Zinciri Teknolojisinin Muhasebe Ve Finans Alanlarına Yönelik Yansımaları ve Beklentiler, *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 80, 161-176.

Spitzer, K. L., Eisenberg, M. B. & Lowe, C. A. (1998). *Information Literacy: Essential Skills for the Information Age*. NY: Information Resources Publications, Syracuse University.

Shetzer, H. & Warschauer, M. (2000). *An electronic literacy approach to network-based language teaching*. In M. Warschauer & R. Kern (Eds.), Network-based language teaching: Concepts and practice . New York: Cambridge University Press

Tekbaş, İ., Kurnaz E. & Azaltun, M. (2018), Dijital Muhasebe Okuryazarlığı: Muhasebe Meslek Mensupları Üzerine Bir Araştırma, 5th International Congress on Accounting and Finance Research ICAFR'18.

Uysal, T.U. & Kurt, G., (2018). Muhasebede ve Denetimde Blok Zinciri Teknolojisi, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23(2), 467-481

Wagland, S. P. & Taylor, S. (2009). When It Comes to Financial Literacy, Is Gender Really An Issue?, *Australasian Accounting Business And Finance Journal*, 3(1), 13-25.

Warmkessel, M. M. & McCade, J. M. (1997). Integrating information literacy into the curriculum. *Research strategies*, 15(2), 80-88.

Yermack, D. (2013). *Is Bitcoin a Real Currency? An Economic Appraisal*. National Bureau of Economic Research. Massachusetts, Cambridge.

Serbest Zamanda Algılanan Özgürlük ve Tükenmişlik Arasındaki İlişki: Engelli Birey Eğitmenleri

Esra Yüksel[a1], Cihan Ayhan[b], İlimdar Yalçın[c]

[a]*Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Serdivan,Sakarya,54180, Türkiye*
[b]*Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi,Spor Bilimleri Fakültesi, Serdivan, Sakarya, 54180, Türkiye*
[c]*Bingöl Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Merkez, Bingöl, 12000, Türkiye*

Öz

Bu çalışmada, engelli birey eğitmenlerinin serbest zamanda algılanan özgürlük ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bu parametrelerin çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, katılımcıların serbest zamanda algılanan özgürlük düzeylerini ölçmek için Witt ve Ellis (1985) tarafından geliştirilen Yerlisu Lapa ve Ağyar (2011) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan "Serbest Zamanda Algılanan Özgürlük Ölçeği" ve katılımcıların tükenmişlik düzeylerini ölçmek için Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen İnce ve Şahin (2015) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan "Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu" kullanılmıştır. Örneklem seçiminde kolayda örnekleme yöntemi, verilerin toplanmasında ise yüz yüze anket yöntemi tercih edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde SPSS paket programı aracılığıyla Tanımlayıcı İstatistikler, Independent Sample t-test, One-way ANOVA ve Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır Araştırmaya, Sakarya ilinde engelli bireylerle çalışan 90 Erkek (%41,1), 129 Kadın (%58,9) olmak üzere toplam 219 eğitimci gönüllü olarak katılım göstermiştir. Araştırma bulguları incenlendiğinde, serbest zamanda algılanan özgürlüğün bilgi ve beceri alt boyutu ile tükenmişliğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutları arasında orta düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişki, kişisel başarı alt boyutuyla ise yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Serbest zamanda algılanan özgürlüğün heyecan ve eğlence alt boyutu ile tükenmişliğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutları arasında orta düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişki, kişisel başarı alt boyutuyla ise orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak, serbest zaman etkinliklerine katılım açısından daha fazla özgürlüğe sahip eğitmenlerin serbest zaman etkinliklerinden edinmiş oldukları maksimum fayda doğrultusunda tükenmişlik düzeylerin azaldığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler:
Serbest Zaman, Serbest Zamanda Algılanan Özgürlük, Tükenmişlik, Engelli Birey Eğitmeni

1. Giriş

Zaman, herkesin eşit şekilde sahip olduğu, fakat aynı şekilde kullanmadığı son derece değerli, eşsiz bir kaynaktır (Sabuncuoğlu ve Paşa, 2002). Zamanı faydalı ve etkin kullanabilmek öncelikli bir eğitim işidir. Bu ise eğitim sisteminin, okulun ve ailenin üzerinde olan bir sorumluluktur. Zamanı verimli ve kaliteli kullanabilmek, insanoğlunun kendisine, iş hayatına, sosyal hayatına, istirahat etmesine ve eğlenmesine, biyolojik ve fizyolojik ihtiyaçlarının giderilmesine ayırdığı zaman dilimleri arasında iyi bir denge kurabilmesine bağlıdır (Aydoğan ve Gündoğdu, 2006). Zaman; çalışma ve çalışma dışı zaman olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Çalışma zamanı, işe bağlı olan zaman ile birlikte uğraşılan işle ilgili normal mesai dışı yapılması gereken mesleki uğraşların olduğu zaman dilimidir. Çalışma dışı zaman ise, zorunlu ihtiyaçların ve serbest zamanın olduğu zaman dilimi olarak geçmektedir.

Serbest zaman, bireyin kendisi ve başkaları için tüm zorunluluklarından kurtulduğu, çalışma zamanı dışında kalan ve kendi iradesi ile seçtiği faaliyetle uğraştığı zaman dilimidir (Hacıoğlu, Gökdeniz ve Dinç, 2009). Bu zaman aralığını değerlendirmek için bireylerin katıldıkları etkinlikler, Ragheb ve Tate (1993)

[1] Corresponding author's address:
e-mail: esrayuksel23@hotmail.com

tarafından "bireylerin özgür iradeleriyle seçtikleri ve belirli kurallara bağlı olmadan katıldıkları serbest zaman etkinlikleri" veya rekreatif etkinlikler olarak ifade edilmiştir. Serbest zaman etkinliklerine özellikle aktif katılımın bireyler üzerinde pozitif duygular yarattığı konusunda çeşitli çalışmalara rastlanmaktadır (Murphy, 2003; Şener, 2009). Bu pozitif duygulardan biri olan algılanan özgürlük kavramının birçok çalışmaya konu olduğu görülmektedir (Kim, 2010; Unger ve Kernan, 1983; Munson, 1993; Poulsen ve ark., 2008).

Algılanan özgürlük, bireylerin algıları ve deneyimleri üzerinde kontrol ve serbest zaman ihtiyaçlarının tatmin edilmesi ve ilgilenimin derinliğinin serbest zaman davranışı ve yaşam tatminini etkileyen bilişsel motivasyonel bir yapıdır (Ellis ve Witt, 1994). Serbest zamanın en önemli değişkeninin algılanan özgürlük olduğunu savunan Neulinger (1981), algılanan özgürlüğü " bireyin yaptığını istemesi ve kendisi tarafından yaptığını tercih etmesi ve sonucunda hissettiği ruh hali" olarak tanımlamaktadır. Mannell ve Kleiber (1997) ise algılanan özgürlüğün aslında derecesinin önemli olduğunu ve çoğu zaman bireylerin serbest zamanlarında kısıtlamaların olabileceğini ve bu kısıtlamalar içinde bile seçtikleri serbest zaman etkinliğinde özgürlük hissi yaşadıklarını belirtmiştir. Serbest zamanda algılanan özgürlük meslek gruplarına göre farklılık gösterebilmektedir. Özellikle önemli derecede sorumluluk gerektiren bir meslekte yer alan engelli bireylerle çalışan eğitmenlerin özgür iradeleri ile seçebilecekleri serbest zaman etkinliklerine katılım kısıtlarının fazla olmasından dolayı tükenmişlik durumunun ortaya çıkabileceği düşünülmektedir.

Maslach ve Jackson (1981) tükenmişliği; fiziksel bitkinlik, uzun süreli yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duyguları olumsuz benlik kavramı, hayata, işe ve diğer insanlara yönelik olumsuz tutumları zihinsel, fiziksel ve duygusal bir sendrom olarak tanımlamıştır. Sendrom, sıkıntı stres ve işlev bozukluğu gibi olumsuz durumlara yol açan yaşantıdır. Maslach ve arkadaşlarının yaptıkları tükenmişlik tanımında, insanlarla yüz yüze mesleklerde çalışan kişilerde sıklıkla ortaya çıkan üç boyutlu sendrom olarak ifade edilmektedir. Bu üç boyut ise duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı olarak adlandırılmıştır.

Bu çalışmada engelli bireylerle çalışan eğitmenlerin, mesleklerinin onlara yüklediği sorumluluklar ve özel uygulamalar nedeniyle bu sendroma yakın oldukları düşünülerek mesleki tükenmişlik düzeyleri araştırılmaya değer bulunmuştur. Engelli bireylerin eğitimi söz konusu olduğunda bu alanda görev yapan eğitmenlerin de en az aileler kadar sabır ve özveri göstermeleri gerektiği açıktır. Nitekim en stresli meslekler arasında sayılan öğretmenlik mesleği, engelli bireylerin eğitimi söz konusu olduğunda bu çocukların kişisel özelliklerinden dolayı daha da stresli hale gelmektedir. Özellikle, öğrencilerle doğrudan temasın yoğunluğuna bağlı olarak, özel eğitim öğretmenlerinin diğer öğretmenlere oranla tükenmişliği daha fazla yaşamaya yatkın oldukları belirtilmektedir (Weiskopf, 1980). Doğrudan temasın yoğunluğunun yanı sıra, çalışılan çocukların özellikleri, gereksinimlerinin karşılanması ve bu çocukları kontrol etmede güçlüklerinin olması, öğretimin zor olması öğretim sürecinden doyum sağlayamamaları da tükenmişlik açısından engelli birey eğitmenleri için risk faktörleridir (Sucuoğlu ve Kuloğlu, 1996). Engelli bireylerle çalışan eğitmenlerin tükenmişliği ile ilgili olarak yapılan bir çalışmada, eğitmenlerde tükenmişliğin ortaya çıkmasında çalışılan çocukların özellikleri, eğitmenlerin çocukları kontrol etmede zorluklarının olması, eğitmenin çalıştığı alanda konunun öğretilmesindeki güçlükler ve eğitmenin öğretim sürecinden doyum sağlayamamasının tükenmişliğe yol açtığı gözlenmiştir (Sucuoğlu ve Kuloğlu, 1996). Eğitmenleri tükenmişlik konusunda bilgilenme, nedenleri anlama ve baş etmek için gereken önlemleri öğrenmede yardıma gereksinim duydukları açıktır. Bu nedenle bu çalışmada, engelli bireylerle çalışan eğitmenlerin serbest zamanda algıladıkları özgürlük ve tükenmişlik arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

2. Yöntem

Bu çalışmada, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir örneklem üzerinde taramanın yapıldığı genel tarama modeli uygulanmıştır (Karasar, 2012).

2.1 Araştırma Grubu

Araştırmaya, Sakarya ilinde engelli bireylerle çalışan 90 Erkek (%41,1), 129 Kadın (%58,9) olmak üzere toplam 219 eğitimci gönüllü olarak katılım göstermiştir. Araştırma çerçevesinde engelli bireylerle çalışan eğitmenlerin belirli bir kısmına ulaşmak amaçlanmış olup yüz yüze anket ve kolayda örnekleme yöntemi ile toplam 250 anket uygulanmış ancak eksik ve hatalı olanlar çıkarıldığında toplam 219 anket ile analizler yapılmıştır.

2.2 Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan form üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm olan "Kişisel Bilgi Formu" , çalışanların cinsiyet, yaş ve gelir gibi demografik bilgilerini tespit etmek için kullanılmıştır. İkinci bölümde, katılımcıların serbest zamanda algılanan özgürlük düzeylerini ölçmek için Witt ve Ellis (1985) tarafından geliştirilen Yerlisu Lapa ve Ağyar (2011) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan 25 maddelik "Serbest Zamanda Algılanan Özgürlük Ölçeği-SZAÖ" kullanılmıştır. Ölçek 2 alt boyuttan (bilgi ve beceri – heyecan ve eğlence) oluşup 5'li likert lipindedir. Üçüncü bölümde ise, katılımcıların tükenmişlik düzeylerini ölçmek için Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen İnce ve Şahin (2015) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan "Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu" kullanılmıştır. Ölçek 3 alt boyuttan (duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarı) oluşup 5'li likert lipindedir.

2.3 Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri kontrol edilmiştir. Bu değerler +1 ve -1 arasında kontrol edilip değerlendirmeye alınmıştır (Mertler ve Vannatta, 2005). Bu değerlendirme sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu doğrultuda ikili karşılaştırmalar için Independent Sample t-test, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında One-way ANOVA ve değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır.

3. Bulgular

Tablo 1. Serbest Zamanda Algılanan Özgürlük ve Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Puanların Dağılımı

Değişkenler		n	Min.	Max.	Ort.	Ss.	Çarpıklık	Basıklık
Serbest Zamanda Algılanan Özgürlük	Bilgi ve Beceri	219	1,00	4,89	3,38	,88	-,830	-,195
	Heyecan ve Eğlence	219	1,13	4,88	3,28	,78	-,531	-,472
Tükenmişlik	Duygusal Tükenme	219	,00	53,00	25,16	11,71	,106	-,698
	Duyarsızlaşma	219	,00	30,00	11,20	9,09	,612	-,801
	Kişisel Başarı	219	1,00	48,00	29,09	11,38	-,753	-,388

Analiz sonuçları incelendiğinde, serbest zamanda algılanan özgürlüğün tüm alt boyutlarının orta düzeyde puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Ek olarak, tükenmişliğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarının orta düzeyde puan ortalamasına, kişisel başarının ise yüksek düzeyde puan ortalamasına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 2. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Serbest Zamanda Algılanan Özgürlük ve Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Farklılık Analizi Sonuçları

Değişkenler		Cinsiyet	n	Ort.	Ss.	t	p
Serbest Zamanda Algılanan Özgürlük	Bilgi ve Beceri	Erkek	90	3,21	,97	-2,416	,017*
		Kadın	129	3,51	,80		
	Heyecan ve Eğlence	Erkek	90	3,17	,84	-1,717	,088
		Kadın	129	3,35	,73		
Tükenmişlik	Duygusal Tükenme	Erkek	90	26,07	11,79	,962	,337
		Kadın	129	24,52	11,66		
	Duyarsızlaşma	Erkek	90	12,87	9,79	2,226	,027*
		Kadın	129	10,04	8,41		
	Kişisel Başarı	Erkek	90	27,21	12,72	-1,980	,049*
		Kadın	129	30,40	10,18		

*p<0,05

Analiz sonuçları incelendiğinde, cinsiyete göre serbest zamanda algılanan özgürlüğün heyecan ve eğlence alt boyutunda, tükenmişliğin ise duygusal tükenme alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05). Öte yandan, cinsiyete göre serbest zamanda algılanan özgürlüğün bilgi ve

heyecan alt boyutunda, tükenmişliğin ise duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu görülmüştür (p<0,05).

Tablo 3. Katılımcıların Yaşlarına Göre Serbest Zamanda Algılanan Özgürlük ve Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Farklılık Analizi Sonuçları

Değişken		Yaş	n	Ort.	SS.	F	p
Serbest Zamanda Algılanan Özgürlük	Bilgi ve Beceri	24 ve altı	41	3,60	,65	1,00	,394
		25-27	45	3,36	,89		
		28-30	50	3,33	,98		
		31 ve üzeri	83	3,32	,91		
	Heyecan ve Eğlence	24 ve altı	41	3,38	,65	,383	,766
		25-27	45	3,31	,82		
		28-30	50	3,22	,79		
		31 ve üzeri	83	3,24	,82		
Tükenmişlik	Duygusal Tükenme	24 ve altı	41	24,24	11,18	,659	,578
		25-27	45	23,53	12,21		
		28-30	50	26,58	10,64		
		31 ve üzeri	83	25,63	12,35		
	Duyarsızlaşma	24 ve altı	41	10,73	9,07	,264	,851
		25-27	45	10,38	9,02		
		28-30	50	11,44	9,21		
		31 ve üzeri	83	11,73	9,18		
	Kişisel Başarı	24 ve altı	41	29,95	9,34	,408	,748
		25-27	45	30,24	11,27		
		28-30	50	28,80	12,04		
		31 ve üzeri	83	28,20	12,04		

Analiz sonuçları incelendiğinde, katılımcıların yaşlarına göre serbest zamanda algılanan özgürlük ve tükenmişliğin tüm alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05).

Tablo 4. Katılımcıların Gelir Düzeylerine Göre Serbest Zamanda Algılanan Özgürlük ve Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Farklılık Analizi Sonuçları

Değişken		Gelir Düzeyi (TL)	n	Ort.	Ss.	F	p	Farkın Kaynağı
Serbest Zamanda Algılanan Özgürlük	Bilgi ve Beceri	2500 ve altı[a]	54	3,51	,80	7,374	,001*	e-a,b
		2501-3000[b]	61	3,73	,67			
		3001-3500[c]	27	3,40	,82			
		3501-4000[d]	27	3,22	,87			
		4001 ve üzeri[e]	50	2,90	1,02			
	Heyecan ve Eğlence	2500 ve altı[a]	54	3,38	,73	5,595	,001*	e-a,b
		2501-3000[b]	61	3,57	,67			
		3001-3500[c]	27	3,18	,80			
		3501-4000[d]	27	3,10	,71			
		4001 ve üzeri[e]	50	2,95	,85			
Tükenmişlik	Duygusal Tükenme	2500 ve altı[a]	54	24,07	11,58	1,519	,198	-
		2501-3000[b]	61	22,80	11,60			
		3001-3500[c]	27	26,37	10,19			
		3501-4000[d]	27	26,78	11,15			
		4001 ve üzeri[e]	50	27,66	12,74			
	Duyarsızlaşma	2500 ve altı[a]	54	9,63	8,65	3,488	,009*	e-a,b
		2501-3000[b]	61	9,52	7,44			
		3001-3500[c]	27	10,74	9,89			
		3501-4000[d]	27	11,22	8,28			
		4001 ve üzeri[e]	50	15,18	10,40			
	Kişisel Başarı	2500 ve altı[a]	54	30,83	9,19	6,314	,001*	e-a,b,c
		2501-3000[b]	61	32,69	8,60			
		3001-3500[c]	27	31,19	11,97			
		3501-4000[d]	27	25,96	11,91			
		4001 ve üzeri[e]	50	23,36	13,49			

*p<0,05

Analiz sonuçları incelendiğinde, gelir düzeyine göre, tükenmişliğin duygusal tükenme alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05). Öte yandan, gelir düzeyine göre serbest zamanda algılanan özgürlüğün tüm alt boyutlarında, tükenmişliğin ise duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu görülmüştür (p<0,05).

Tablo 5. Katılımcıların Serbest Zamanda Algılanan Özgürlük ve Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler			1	2	3	4	5
Serbest Zamanda Algılanan Özgürlük	Bilgi ve Beceri (1)	r	1				
		p					
	Heyecan ve Eğlence (2)	r	,895**	1			
Tükenmişlik	Duygusal Tükenme (3)	r	-,328**	-,364**	1		
		p	,000	,000			
	Duyarsızlaşma (4)	r	-,630**	-,587**	,584**	1	
		p	,000	,000	,000		
	Kişisel Başarı (5)	r	,703**	,646**	-,388**	-,714**	1
		p	,000	,000	,000	,000	

n=219; **p<0,001

Analiz sonuçları incelendiğinde, serbest zamanda algılanan özgürlüğün bilgi ve beceri alt boyutu ile tükenmişliğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutları arasında orta düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişki, kişisel başarı alt boyutuyla ise yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir (p<0,001). Serbest zamanda algılanan özgürlüğün heyecan ve eğlence alt boyutu ile tükenmişliğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutları arasında orta düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişki, kişisel başarı alt boyutuyla ise orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir (p<0,001).

4. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada engelli birey eğitmenlerinde serbest zamanda algılanan özgürlük ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yapılan analizler bu bölümde yorumlanmış ve tartışılmıştır.

Katılımcıların serbest zamanda algılanan özgürlük düzeylerinin bilgi ve beceri alt boyutunda 3.38, heyecan ve eğlence alt boyutunda ise 3.28 ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. İlgili literatürde serbest zamanda algılanan özgürlük düzeyi bu çalışmadan yüksek olan çalışmalar yer almaktadır. Kim (2010) tarafından yapılan çalışmada 3.94, Wu ve diğ. (2010) tarafından yapılan çalışmada 3.54, Yerlisu Lapa ve Ağyar (2012) tarafından yapılan çalışmada ise 3.86 olarak bulunmuştur. Bu durumun çalışmanın örneklem grubu olan engelli birey eğitmenlerinin serbest zaman katılım kısıtlarının fazla olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Analiz sonuçları incelendiğinde, cinsiyete göre serbest zamanda algılanan özgürlüğün heyecan ve eğlence alt boyutunda, tükenmişliğin ise duygusal tükenme alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Şeras (2017) tarafından yapılan çalışma bu sonucu destekler niteliktedir. İlgili literatürde bu sonuçla örtüşmeyen çalışmalar yer almaktadır (Serdar, 2016; Lapa ve Ağyar, 2012). Bu durumun ilgili çalışmaların örneklem gruplarının farklılık göstermesinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Serbest zamanda algılanan özgürlüğün bilgi ve beceri, tükenmişliğin ise kişisel başarı alt boyutunda kadınların erkeklerden daha fazla ortalamaya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tükenmişliğin duyarsızlaşma alt boyutunda ise erkeklerin puan ortalamalarının kadınlardan daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Yaş değişkenine ilişkin analiz sonuçlarına bakıldığında, katılımcıların yaşlarına göre serbest zamanda algılanan özgürlük ve tükenmişliğin tüm alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı gözlenmiştir. Literatür incelediğinde, Karakuş ve Dinç (2018), fitness merkezlerine üye bireyler ile doğa sporlarına katılan bireyler üzerine yaptığı bir çalışmada katılımcıların yaşları açısından serbest zamanda algılanan özgürlük ortalamalarında herhangi anlamlı bir farklılık olmadığını rapor etmişlerdir.

Analiz sonuçları incelendiğinde, gelir düzeyine göre serbest zamanda algılanan özgürlüğün her iki alt boyutunda da istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların gelir düzeyleri arttıkça serbest zamanda algılanan özgürlük düzeyinin azaldığı görülmüştür. Bu durumunun eğitmenlerin işten arda kalan zamanlarında serbest zaman değerlendirme etkinliklerine katılmak yerine ek olarak özel ders yapmalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Ek olarak, gelir düzeyine göre tükenmişliğin duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Gelir düzeyi arttıkça katılımcıların duyarsızlaşma düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir. Bu durumun gelir düzeyine paralel olarak artan iş yüküyle birlikte serbest zaman etkinliklerine katılım engellerinin artmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Gelir düzeyi orta düzeyde olan katılımcıların ise kişisel başarı düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumunun bireylerin işten arda kalan serbest zamanlarını verimli bir şekilde geçirmelerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın ana amacına ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, serbest zamanda algılanan özgürlüğün bilgi ve beceri alt boyutu ile tükenmişliğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutları arasında negatif yönlü ilişki, kişisel başarı alt boyutuyla ise yüksek düzeyde pozitif yönlü olduğu tespit edilmiştir. Serbest zamanda algılanan özgürlüğün heyecan ve eğlence alt boyutu ile tükenmişliğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutları arasında negatif yönlü, kişisel başarı alt boyutuyla ise pozitif yönlü ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, katılımcıların serbest zamanda algılanan özgürlük düzeyleri arttıkça duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerinin azaldığı görülürken, kişisel başarı düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun bireylerin rekreasyonel etkinliklere katılımları sonucu elde ettikleri fiziksel ve ruhsal faydalardan (Eskiler, Yıldız ve Ayhan, 2019) kaynaklanabileceği düşünülmektedir. İlgili literatürde bu sonucu destekler nitelikte çalışmalar yer almaktadır (Lin ve diğ., 2014; Stanton-Rich ve Iso-Ahola, 1998).

Sonuç olarak, engelli bireyler ile çalışan eğitmenlerin serbest zamanda algılanan özgürlük düzeyleri arttıkça tükenmişlik düzeylerinin azaldığı görülmüştür. Bu doğrultuda, tükenmişliğin azaltılması amacıyla engelli birey eğitmenlerinin çalıştıkları kurum ve kuruluşlar tarafından serbest zamanlarını verimli bir şekilde değerlendirmeye yönelik eğitimlerin verilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

Aydoğan, İ. ve Gündoğdu, F.B. (2006). Kadın Öğretim Elemanlarının Boş Zamanlarını Değerlendirme Etkinlikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 21: 217-232.

Ellis, G.D. and Witt, P.A. (1994). Perceived freedom in Leisure and Satisfaction; Exploring the Factor Structure of Perceived Freedom Compotents of the Leisure Diagnostic Battery. *Leisure Sciences,* 16: 259-270.

Hacıoğlu, N., Gökdeniz, A. ve Dinç, Y. (2009). *Boş Zaman ve Rekreasyon Yönetimi.* (İkinci Basım). Ankara: Detay Yayıncılık.

İnce, N.B. ve Şahin, A.E. (2015). Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nu Türkçe'ye Uyarlama Çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, *6*(2): 385-399.

Karakuş, S. ve Dinç, F. (2018). Fitness Merkezlerine Üye Bireyler ile Doğa Sporlarına Katılan Bireylerin Serbest Zamanda Algıladıkları Özgürlük Düzeyleri Arasındaki Farkların İncelenmesi. *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi,* 5(SI1): 64-73.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kim, B. (2010). A Conceptual Framework for Leisure and Subjective Well-Being. *International Journal of Tourism Sciences,* 10(2): 85-11.

Lin, Y.S., Huang, W.S., Yang, C.T. and Chiang, M.J. (2014). Work–Leisure Conflict and İts Associations with Well-Being: The Roles of Social Support, Leisure Participation and Job burnout. *Tourism Management*, 45: 244-252.

Mannell, R.C. and Kleiber, D.A. (1997). *A Social Psychology of Leisure*. State College. PA: Venture Pusblishing.

Maslach, C. and Jackson, S.E. (1981). The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Organizational Behavior, 2*(2): 99-113.

Mertler, C.A. and Vannatta, R.A. (2005). *Advanced and Multivariate Statistical Methods: Practical Application and Interpretation.* Los Angeles: Pyrczak Publishing.

Munson, W.W. (1993) Perceived Freedom in Leisure and Career Salience in Adolescence. *Journal of Leisure Research,* 5(3): 305-314.

Murphy, H. (2003). Exploring Leisure and Psychological Health and Wellbeing: Some Problematic Issues in the case of Northern Ireland. *Leisure Studies,* 22(1): 37–50.

Neulinger, J. (1981). *The Psychology of Leisure*. 2th ed. Springfield IL: Charles C Thomas.

Poulsen, A.A., Ziviani, J.M., Johnson, H. and Cuskelly, M. (2008). Loneliness and Life Satisfaction of Boys with Developmental Coordination Disdorder: The Impact of Leisure Participation and Perceived Freedom in Leisure. *Human Movement Science,* 27: 325-343.

Ragheb, M.G. and Tate, R.L. (1993). A Behavioral Model of Leisure Participation Based on Leisure Attitude, Motivation and Satisfaction. *Leisure Studies,* 12: 61-70.

Sabuncuoğlu, Z. ve Paşa, M. (2002). *Zaman Yönetimi.* 1.basım. Bursa: Ezgi Kitabevi.

Stanton-Rich, H.M. and Iso-Ahola, S.E. (1998). Burnout and Leisure. *Journal of Applied Social Psychology,* 28(21): 1931-1950.

Sucuoğlu, B. ve N. Kuloğlu (1996). Özürlü Çocuklarla Çalışan Öğretmenlerde Tükenmişliğin Değerlendirilmesi. *Türk Psikoloji Dergisi,* 11(36): 44-60.

Şener, A. (2009). Yaşlılık, Yaşam Doyumu ve Boş Zaman Faaliyetleri. *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar E-dergisi,* 1-18.

Unger, S.L. and Kernan, J.B. (1983). On the Meaning of Leisure: An Investigation of Some Determinants of the Subjective Experience. Journal of Consumer Research, 9(4): 381-392

Weiskopf, P.E. (1980). *Burnout Among Teachers of Exceptional Children*. Exceptional Children.

Witt, P.A. and Ellis, G.D. (1985). Development of a Short Form to Assess Perceived Freedom in Leisure. *Journal of Leisure Research,* 17(3): 225-233

Wu, H.C., Liu, A. and Wang, C.H. (2010). Taiwanese University Students' Perceived Freedom and Participation in Leisure. *Annals of Leisure Research,* 13(4): 679-700.

Yerlisu Lapa, T. ve Ağyar, E. (2011). Cross-Cultural Adaptation of Perceived Freedom in Leisure Scale. *World Applied Sciences Journal,* 14(7): 980-986.

Türkiye Karate Hakemlerinin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Nuriye Şeyma Kara[a*], Mehmet Kara[a], Mustafa Koç[b], Ahmet Dönmez[a]

[a]*Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sakarya*
[b]*Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Düzce*

Öz

Bu araştırmanın amacı Türkiye karate federasyonu hakemlerinin bilişsel esneklik düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemektir. Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın evren-örneklemini 13-17/03/2019 tarihleri arasında Antalya'da düzenlenen Türkiye minikler ve yıldızlar Türkiye karate şampiyonasında görev alan 11 bölge hakemi, 24 ulusal hakem, 16 balkan hakemi, 7 dünya hakemi olmak üzere toplamda 58 karate hakemi oluşturmaktadır. Araştırma da veri toplama aracı olarak, hakemlerin bilişsel esneklik düzeylerini ölçmek amacıyla Bilgin (2009) tarafından geliştirilen "Bilişsel Esneklik Ölçeği" kullanılmıştır. Veriler kodlanarak bilgisayar ortamına aktarılmış ve normallik sınaması yapılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edildiği için verilerin çözümlenmesinde parametrik testler tercih edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde betimsel istatistikler (yüzde ve frekans), bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS 21.0 paket programından yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; Hakemlerin yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum, eğitim durumu, hakemlik yapma yılı, hakem kategorisi ve kuşak derecesi değişkenleri ile bilişsel esneklik düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>0,05$).

Keywords:
Hakem; Bilişsel esneklik; Karate; Musabaka

1. Giriş

Son yıllarda hakemlik eğitim seminerlerinde, hakemlerin psikolojik ve duygusal anlamda dayanıklılığını arttırmaya yönelik yapılan seminerlerin sayısı giderek artmaktadır. Verilen bu seminerler, hakemlerin psikolojik ve duygusal anlamda dayanıklı olması, müsabaka esnasında verilen kararların sağlıklı olması açısından önem arz etmektedir. Nitekim müsabaka anında verilen yanlış kararlar hem maçın sonucunu etkilemekle birlikte hemde sporcunun motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Beck'e göre (1976) kişilerin olay ve durumlarla ilgili diğer bireylerden farklı düşünmesi olağan bir durumdur. Çünkü birey içinde bulunduğu ortamda farklı davranışları seçip uygulayabilme hakkına sahiptir. Birey davranışlarını eyleme geçirmeden önce, onun için alternatif seçeneklerin farkına varmalıdır. Belirli durumlarda birden fazla seçeneklerin farkında olan birey, durumlar karşısında en doğru kararı veren bireye göre daha fazla düşünüyor demektir. Bu durumda birey aynı anda birden çok çözümler üretebilir. Bu noktada önemli olan en doğru seçeneği görmekten ziyade seçime karar vermeden diğer seçenekleri de görmektir. İşte tam bu noktada bilişsel esneklik kavramı gündeme gelmektedir (Martin ve Anderson, 1998).

En basit anlamda bilişsel esneklik; seçenek yaratabilmek, yeni bir duruma uyum sağlamak veya bir problemi çözmek, kişinin bir durum karşısındaki seçeneklerin farkında olması şeklinde ifade edilmektedir (Altunkol, 2011). Kavram incelendiğinde, hakemlerin maç esnasında karşılaştıkları sorunlar, seyirci baskısı ve

* Corresponding author's address: Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi
e-mail: nseymasar@gmail.com

çeşitli problemler karşışında doğru karar vermeleri açısından bütünlük göstermektedir. Lazarus ve Folkman (1984), bireyin bir olay karşısında yaşadığı stresin yoğunluğunun büyük ölçüde onun bu olayı değerlendirme şeklinin belirlediğini ifade etmiştir. Yani bireyin olayı değerlendirme şekli daha fazla stres yaşamasına ve sonucunda yanlış kararlar almasına sebebiyet verebilir. Bunlara ek olarak Deffenbacher (2010) esnek bilişsel yapılara sahip olan bireylerin, öfke duygusunu ortaya çıkarabilecek durumlarla karşılaştıklarında daha hafif düzeyde öfke hissettiğini belirtirken, diğer yandan bilişsel yapıları esneklikten uzak ve katı dogmatik düşünceleri olan bireylerin, daha yoğun öfke hissettiğini ve saldırgan davranışlar gösterme olasılıklarının fazla olduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla karşılaşılan problemlerin üstesinden gelme ve sorunların çözümüne yönelik alternatiflerin farkında olma yetisi, karşılan durum ya da olayı en az zararla atlatılmasını kolaylaştırmaktadır. Bir başka tanımda Canas ve diğerleri (2006) bilişsel esnekliği, kişinin bilgi işleme stratejilerini, çevresindeki yeni ve beklenmedik durumlarla yüzleşmek için düzenleme yeteneği olarak ifade etmiştir. Bu tanım da üç önemli karakteristik görüşü içermektedir. Bunlardan ilki, bilişsel esneklik, öğrenme süreçlerini ifade eden bir beceridir; yani deneyimle kazanılabilir. İkincisi, bilişsel esneklik, bilgi işleme stratejilerinin adaptasyonunu içermektedir. Üçüncüsü, kişi belli bir görevi belli bir süre yerine getirdikten sonra yeni ve beklenmedik çevresel değişimlere uyum sağlayabilmektedir. Bu bağlamda Birey için bilişsel esneklik düzeyi yüksek denildiğinde, bireyin dikkatinin ilgili konuya yoğun şekilde odaklanabildiği, çözümleyici yaklaşabildiği, muhtemel değişikliklere açık olduğu akla gelmektedir. Öte yandan bilişsel esneklik düzeyi düşük denildiğinde ise bireyin bütüncül bir bakış açısına sahip olduğu, odaklanma sorunu yaşadığı ve değişiklikler karşında direnç gösterdiği akla gelmektedir. (Jonassen ve Grabowski, 1993).

Literatür ışığında yapılan tanımlamalardan yola çıkarak bilişsel esneklik kavramının hakemlik mesleğinde etkin bir rol oynadığı söylenebilir. Bu bakımdan çalışmanın amacı; Türkiye karate hakemlerinin bilişsel esneklik düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemektir.

2. Yöntem

2.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırma tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, "geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır" (Karasar, 2016: 109).

2.2 Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evren/örneklem grubunu 13-17/03/2019 tarihleri arasında Antalya'da düzenlenen Türkiye minikler ve yıldızlar Türkiye karate şampiyonasında görev alan 11 bölge hakemi, 24 ulusal hakem, 16 balkan hakemi, 7 dünya hakemi olmak üzere toplamda 58 karate hakemi oluşturmaktadır. Örneklem grubundaki hakemlere anketler gönüllülük esası gereği uygulatılmıştır.

2.3 Veri Toplama Araçları

2.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Hakemlerin kişisel özellikleri hakkında bilgi toplamak ve araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturmak amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bu formada hakemlerin yaş, cinsiyet, sosyo ekonomik durumu, hakemlik yılı, kuşak derecesi ve hakemlik kategorilerine ait bilgilere ulaşılmak hedeflenmiştir.

2.3.2 Bilişsel Esneklik Ölçeği

Araştırmada kullanılan Bilişsel Esneklik Ölçeği Bilgin (2009) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 19 toplamda maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri sıfat çiftlerinden oluşmaktadır Ölçekten elde edilen puanlar 21-105 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puanların artması, bireyin bilişsel esnekliğe daha çok yaklaştığını göstermektedir. Bilişsel esneklik ölçeği semantik farklılıklar ölçeklerinin yapısına uygun olarak üç faktörlü bir yapıya uygun olarak hazırlanmıştır Ondokuz maddelik BEÖ'deki üç faktör, toplam varyansın %51.33'nü açıklamaktadır. Ölçeğin diğer geçerlik çalışmasında ise, ölçüt geçerliği İşlevsel Olmayan Tutumlar Ölçeği kullanılarak yapılmış ve iki ölçek arasındaki korelasyon .-44 olarak saptanmıştır. Ölçek üzerinde yapılan güvenirlik çalışmalarında, ölçeğin bütünü için bulunan cronbach katsayısının.92, ölçeğin maddelerinin maddetoplam korelasyonlarının ise .49 ile .63 arasında olduğu bulunmuştur. Testin tekrarı yöntemi kullanılarak bulunan korelasyon katsayısının.77, testi yarılama yöntemiyle hesaplanan güvenirlik

katsayısının ise .87 olduğu saptanmıştır. Mevcut araştırma sonucunda ölçme aracının cronbach alpha güvenirlik kaysayısı .90 olarak tespit edilmiştir.

2.4 İstatistiksel Analiz

Veriler kodlanarak bilgisayar ortamına aktarılmış ve normallik sınaması yapılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edildiği için verilerin çözümlenmesinde parametrik testler tercih edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde betimsel istatistikler (yüzde ve frekans), bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS 21.0 paket programından yararlanılmıştır.

2.3. Bulgular

Tablo 1. Hakemlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Bilişsel Esneklik Puanlarının Karşılaştırma sonuçları

Cinsiyet	n	X	SS	t	p
Kadın	9	67,33	8,23	-1,24	,22
Erkek	49	69,91	5,21		

Tablo 1' de hakemlerin cinsiyetlerine gore bilişsek esneklik puanlarının karşılaştırma sonuçlar yer almaktadır. Analiz sonuçları hakemlerin cinsiyet değişkenine göre bilişsel esneklik puanlarında anlamlı farklılık olmadığını göstermiştir (p> .05). Puan ortalamaları incelendiğinde erkek hakemlerin bilişsel esneklik puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Hakemlerin Yaş Değişkenine Göre Bilişsel Esneklik Puanlarının Karşılaştırma sonuçları

Yaş	n	X	SS	F	P
20-25 yaş	12	69,08	7,48	1,92	,15
26-30 yaş	9	66,33	7,61		
31 ve üstü	37	70,43	4,39		

Tablo 2' de hakemlerin yaşlarına gore bilişsek esneklik puanlarının karşılaştırma sonuçlar yer almaktadır. Analiz sonuçları hakemlerin yaş değişkenine göre bilişsel esneklik puanlarında anlamlı farklılık olmadığı göstermiştir (p> .05). Puan ortalamaları incelendiğinde 31 yaş ve üstü hakemlerin bilişsel esneklik puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Hakemlerin Sosyo Ekonomik Durumlarına Göre Bilişsel Esneklik Puanlarının Karşılaştırma Sonuçları

Sosyo-Ekonomik Durum	n	X	SS	F	p
Düşük	3	64,33	14,36	1,38	,26
Orta	42	69,61	4,95		
Yüksek	13	70,38	5,70		

Tablo 3' de hakemlerin sosyo ekonomik durumlarına göre bilişsek esneklik puanlarının karşılaştırma sonuçları yer almaktadır. Analiz sonuçları hakemlerin sosyo ekonomik durumlarına göre bilişsel esneklik puanlarında anlamlı farklılık olmadığını göstermiştir. Puan ortalamaları incelendiğinde sosyo-ekonomik durumu yüksek olan hakemlerin bilişsel esneklik puanlarını daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Hakemlerin Eğitim Durumlarına göre bilişsel esneklik Puanlarının Karşılaştırma sonuçları

Eğitim düzeyi	n	X	SS	F	p
Ortaokul	9	70,66	4,71	,99	,37
Lise	25	70,32	4,56		
Üniversite	24	68,25	7,09		

Tablo 4' de hakemlerin eğitim durumlarına göre bilişsek esneklik puanlarının karşılaştırma sonuçlar yer almaktadır. Analiz sonuçları hakemlerin eğitim durumlarına göre bilişsel esneklik puanlarında anlamlı farklılık olmadığını göstermiştir (p> .05). Puan ortalamaları incelendiğinde eğitim durumu ortaokul olanların bilişsel esneklik puanları daha yüksektir.

Tablo 5. Hakemlerin Hakemlik Yıllarına Göre Bilişsel Esneklik Puanlarının Karşılaştırma sonuçları

Hakemlik yapma yılı	n	X	SS	F	p
1-5 Yıl	22	68,95	7,46	,36	,78
6-10 Yıl	16	69,18	4,95		
11-15 Yıl	6	69,16	6,70		
16 Yıl ve üzeri	14	70,92	2,75		

Tablo 5' de hakemlerin hakemlik yıllarına göre bilişsek esneklik puanlarının karşılaştırma sonuçlar yer almaktadır. Analiz sonuçları hakemlerin hakemlik yıllarına göre bilişsel esneklik puanlarında anlamlı farklılık olmadığını göstermiştir (p> .05). Puan ortalamaları incelendiğinde 16 yıl ve üzeri hakemlik yapanların bilişsel esneklik puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Hakemlerin Kuşak Derecelerine Göre Bilişsel Esneklik Puanlarının Karşılaştırma sonuçları

Kuşak Derece	n	X	SS	F	p
1.dan	16	68,37	8,01	,68	,64
2.dan	17	69,58	5,08		
3.dan	8	67,62	6,09		
4.dan	6	72,00	4,04		
5.dan	4	71,75	3,20		
6.dan	7	70,71	2,36		

Tablo 6' da hakemlerin kuşak derecelerine göre bilişsek esneklik puanlarının karşılaştırma sonuçlar yer almaktadır. Analiz sonuçları hakemlerin hakemlik kuşak derecelerine göre bilişsel esneklik puanlarında anlamlı farklılık olmadığını göstermiştir (p> .05). Puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek bilişsel esneklik puanlarına 4. dan' a sahip olanların olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Hakem Kategorilerine Göre Bilişsel Esneklik Puanlarının Karşılaştırma sonuçları

Hakem Kategori	n	X	SS	F	p
Bölge Hakemi	11	69,63	8,51	,25	,86
Milli(ulusal)Hakem	24	69,75	5,85		
Balkan Hakemi	16	68,56	4,67		
Dünya Hakemi	7	70,71	2,36		

Tablo 7' de hakemlerin hakem kategorilerine göre bilişsek esneklik puanlarının karşılaştırma sonuçlar yer almaktadır. Analiz sonuçları hakem kategorilerine göre bilişsel esneklik puanlarında anlamlı farklılık olmadığını göstermiştir (p> .05). Puan ortalamaları incelendiğinde dünya hakemi kategorisinde olan hakemlerin bilişsel esneklik puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

2.4 Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma 13-17/03/2019 tarihleri arasında Antalya'da düzenlenen Türkiye minikler ve yıldızlar Türkiye karate şampiyonasında görev alan karate hakemlerin bilişsek esnekliklerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya 9' u kadın, 49' u erkek toplam 58 karate hakemi katılım göstermiştir.

Araştırmada yaş değişkenine ilişkin yapılan analiz sonucunda, hakemlerin yaşılarına göre bilişsel esneklik düzeylerinde anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan hakemlerin yaş ortalamaları arttıkça, bilişsel esneklik puanlarında artış olduğu gözlenmiştir. Bunun sebebi olarak, yaş ile birlikte erişilen olgunluğun bilişsel anlamda daha esnek olmayı sağladığı şeklinde ifade edilebilir. Ulaşılan sonuçlara benzer olarak Altunkol (2011) yaptığı çalışmada, üniversite öğrencilerinin yaş ile bilişsel esneklik düzeyleri arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bir başka çalışmada Asıcı ve İkiz'in (2015) üniversite öğrencilerinin yaşı ile bilişsel esneklik puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bilgin (2009) ise yaptığı çalışmada, bilişsel esnekliğin yaş ile birlikte gelişen bir olgu olduğunu belirtmiş ve bireylerin zaman

içerisinde psikolojik olgunlaşmayla beraber bu yönlerini geliştirebildikleri vurgulamıştır. Bu sonuçlar araştırma bulgularımızı desteklemektedir.

Araştırmada cinsiyet değişkenine göre yapılan analiz sonucunda, hakemlerin cinsiyetlerine göre bilişsel esneklik düzeylerinde anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla beraber erkek hakemlerin kadın hakemlere göre bilişsel esneklik puan ortalamalarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu durumun sebebi olarak, kadınların yapılan araştırmalar neticesinde durumlar karşısında daha detaycı ve duyarlı olmaları sebebiyle olaylara duygusal yaklaşmaları şeklinde açıklanabilir. Ulaşılan sonuca benzer olarak, Başsu (2016) çalışmasında öğretmenlerin cinsiyet değişkenlerine göre bilişsel esneklik düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yine Diril'in (2011) ve Öz'ün (2012) yaptıkları çalışmalarında katılımcıların cinsiyetlerine göre bilişsel esneklik düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Asıcı ve İkiz (2015) çalışmalarında erkek üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik puan ortalamalarının kadın üniversite öğrencilerinin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar, araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırmada sosyo ekonomik durum değişkenine göre yapılan analiz sonucunda, hakemlerin sosyo ekonomik durumlarına göre bilişsel esneklik düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan sosyo ekonomik düzey arttıkça bilişsel esneklik puan ortalamalarında artış gözlenmiştir. Bunun sebebi olarak, görev alınan musabakalarda verilen ücretlerin tatminkarlığı hakemlerin daha konsantre, görev odaklı ve bilişsel anlamda daha esnek olmalarını sağlayabilir. Aygun (2018) yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının sosyo ekonomik gelirlerine göre bilişsel esneklik düzeylerinde anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçla paralel olarak Diril (2011), lise öğrencilerinin sosyo ekonomik durumlarına göre bilişsel esneklik düzeylerinde anlamlı farklılık olmadığını tespit etmiştir. Bu bağlamda ulaşılan sonuç yapılan araştırmalarla benzerlik göstermektedir.

Araştırmada eğitim durumu değişkenine göre yapılan analiz sonucunda, hakemlerin eğitim durumlarına göre bilişsel esneklik düzeylerinde anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ulaşılan bu sonuçtan farklı olarak Öz (2012) yaptığı çalışmada, katılımcıların bilişsel esneklik puanları üzerine öğrenim kademesinin ana etkisine göre anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada hakemlik yapma yılı değişkenine göre yapılan analiz sonucunda, hakemlerin hakemlik yapma yıllarına göre bilişsel esneklik düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde kıdem yılı ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı çalışma vardır. Bu bağlamda ulaştığımız sonuçla benzer olarak Başsu (2016) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyi ve kıdem yıllarının, öğrencilerinin bilişsel esneklik puanları üzerinde ortak etkisinin anlamlı olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada hakemlerin kuşak derecesi değişkenine göre yapılan analiz sonucunda, kuşak derecesina göre bilişsel esneklik düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuçla ilişkili olarak yerli ve yabancı literatürde kuşak derecesina göre bilişsel esneklik düzeyine göre farklıklık ve bu ik değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışma mevcut değildir. Bu bağlamda benzer çalışmalara bakıldığında, Karslı (2017) çalışmasında, iki dil bilenlerin öğrenme kararlarının ve bilme hissi kararlarının doğruluğu ve bilişsel esneklik düzeyleri bakımından tek dil bilenlerden yuksek performans gosterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada hakem kategorisi değişkenine göre yapılan analiz sonucunda, hakem kategorisina göre bilişsel esneklik düzeylerinde anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan Dünya hakemlerinin bilişsel esneklik puan ortalamalı balkan hakemi, ulusal hakem ve bölge hakemlerine daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonucun bu şekilde çıkmasında, en üst kategori olan dünya hakemlerinin meslekte tam olgunluğa erişmeleri olarak gösterilebilir. İlgili değişkenle alakalı olarak lüteratürde bilişsel esneklik ile ilişkilendirilen çalışmaya ulaşılamamıştır. Benzer çalışmalara bakıldığında Başsu (2016) çalışmasında, öğretmenlerin branşlarına göre öğrencilerinin bilişsel esneklik puanları anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çuhadaroğlu'na (2011) göre sayısal olarak kabul edilen alanlar (fizik, kimya, biyoloji, fen bilgisi ve matematik öğretmenliği bölümleri) sosyal alanlara oranla daha nedenselci kabul edilen alanlardır. Bu alanlarda öğrenim gören bireylerin fazlaca değişken ve beklenmedik durumlarla karşılaşmadıkları bu nedenle de bilişsel esneklik becerilerinin daha düşük olduğu olduğu görüşünü öne sürmüştür. Ulaşılan sonuçla ilgili olarak dünya hakemlerinin, bu seviye gelene kadar çok fazla musabaka

yönettikleri ve çok fazla çözülmesi gereken durum yada olayla karşılaştıkları ne bu durum neticesinde bilişsel anlamda kriz anını iyi yönetebildikler söylenebilir.

Sonuç olarak, karate hakemlerinin yaş, cinsiyet, ekonomik durum, eğitim durumu, hakemlik yapma yılı, kuşak derecesi, hakem kategorisi değişkenlerine göre bilişsel esneklik düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Daha geniş örneklem grupları ve farklı branşlardaki hakemlerin yer aldığı çalışmaların planlanması elde edilen sonuçların güvenirliği açısından son derece önemli olabilir. Ayrıca elde edilen bulguların deneysel çalışmalarla desteklenmesi önerilebilir.

Kaynakça

Altunkol, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Adana.

Asici, E. ve İkiz, F. E., 2015. Mutluluğa giden bir yol: Bilişsel esneklik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 35 (3). ss.191-211.

Başsu, D. A, (2016). *Öğretmenlerin bazı demografik özelliklerine göre bilişsel esneklik düzeyleri ile öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Mersin.

Beck, A.T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: International Universities Pres.

Bilgin, M. (2009). Developing a cognitive flexibility scale: Validity and reliability studies. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 37(3), 343-353.

Bilgin, M. (2009). Bilişsel esnekliği yordayan bazı değişkenler. *Ç.Ü. EğitimFakültesi Dergisi,* 3 (36), 142-157

Cañas, J.J., Antolí, A., Fajardo, I. ve Salmerón, L. (2005). Cognitive inflexibility and the development and use of strategies for solving complex dynamic problems: effects of different types of training. *Theoretical Issues in Ergonomic Science*, 6 (1) 95-108.

Çuhadaroğlu, A., 2011. *Bilişsel esnekliğin yordayıcıları*. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Deffenbacher, J.L. (2010). Cognitive-behavioral conceptuallization and treatment of anger. *Cognitive and Behavioral Practice*, 10, 1-10.

Diril, A., (2011). *Lise öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin sosyodemografik değişkenler ve öfke düzeyi ile öfke ifade tarzları arasındaki ilişki açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana

Diril, A. (2011). *Lise öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin sosyo-demografik değişkenler ve öfke düzeyi ile öfke ifade tarzları arasındaki ilişki açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.

Esen-Aygun, H. (2018). The relationship between pre-service teachers' cognitive flexibility and ınterpersonal problem solving skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, *77*, 105-128.

Jonassen, D. H. ve B. L. Grabowski. (1993). *Handbook of ındividual differences*, Learning and Instruction, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri: kavramlar ilkeler ve teknikler*. (31. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karslı, Y. (2017). *Bilişsel esneklik, iki dillilik ve üstbilissel kararlar arasındaki gelişimsel bağlantılar.* Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Lazarus, R.S. ve Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping.* NewYork: Springer.

Martin, M. M. ve Anderson, C. M. (1998). The cognitive flexibility scale: three validity studies. *Communication Reports*,11(1), 1–9.

Öz, S. (2012). *Ergenlerin cinsiyet, sosyo-ekonomik ve öğrenim kademesi düzeylerine göre bilişsel esneklik, uyum ve kaygı puanları arasındaki uyumun incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Adana.

Ergenlerde, Öz -Yansıtma ve İç görü ile Kendini Ayarlama Davranışları Arasındaki İlişki

Meral Sert Ağır[1]

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı. İstanbul

Özet

Bu araştırma, ergenlerin, öz yansıtma-iç görü özellikleri ile kendini ayarlama yeterlilikleri arasında ilişki olup olmadığını ortaya koyabilmek amacıyla düzenlenmiştir. Araştırmanın bulguları, İstanbul ili Kadıköy ilçesi, 9.10. ve 11. Sınıflarından 196 öğrencinin "Öz-Yansıtma ve İç görü Ölçeği", "Genişletilmiş Kendini Ayarlama Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Form" larından elde edilen verilerin SPSS 24.0 ile analizi elde edilmiştir. Elde edilen bulgular, kişisel sunumu düzenleyebilme ile iç görü sahibi olma, diğerlerinin ifade edici davranışlarına duyarlılık ile iç görüye odaklanma ve iç görüye ihtiyaç duyma arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki olduğu göstermiştir. Öz- yansıtma ve iç görü ölçeği alt boyutlarından, iç görüye odaklanma ve iç görüye ihtiyaç duyma boyutlarında kızlar lehine, kişisel sunumu düzenleyebilme becerileri açısından ise erkekler lehine farklılaşma olduğu görülmektedir. Akademik başarı açısından, okul başarısı çok iyi olan öğrenciler lehine iç görüye odaklanma puanlarının istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur. Annenin eğitim düzeyine göre iç görü eksikliği puanları açısından, annesi ilköğretim düzeyinde olanların puan ortalamalarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ayrıca kendine zarar verme davranışı açısından, öz-yansıtma ölçeği alt boyutlarından iç görüye ihtiyaç duyma boyutunda kendine zarar verme davranışı olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler:
Öz-yansıtma ve iç görü davranışı, kendini ayarlama davranışı, ergenlik

1. Giriş

Akran ilişkilerinin önem kazandığı ergenlik döneminde bireyin, kendi düşünce, duygu ve davranışlarına ilişkin farkındalığı, sosyal ortamların yanı sıra akademik çalışmalarında da farklılık yaratabilmektedir(Lerner, Steinberg, 2004). Bireyin, kendi davranışlarını değerlendirebilmesi, sosyal ortamlarda, ortamın gereği davranışları düzenleyebilmesi gelecek hedeflerinin sağlıklı belirlenerek, seçimlere uygun davranışların kontrol edilmesi ve çevreyle etkileşiminde hedefler doğrultusunda yönetilmesinde etkili olabilecektir. Gençler, bilişsel süreçleri yoluyla kendilerine ilişkin içsel dönüt sağlayarak, seçimlerini, davranışlarını daha etkili değerlendirerek ortamın gereği kendini ayarlama davranışları ile yetişkin yaşamına daha güvenli hazırlanabilecektir. Dolayısıyla kişilerarası etkileşim, akademik başarı ve meslek yaşamındaki başarıyı etkileyebilen yeterliliklerden öz yansıtma ve iç görü ile kendini ayarlama yeterlilikleri, ergenlik dönemindeki gençlerin de yaşamlarında farklılık yaratabilecektir.

Öz-yansıtma, bireyin kendi davranışlarına ilişkin etkin değerlendirme sürecini ifade ederken, iç görü davranışların beklentilere uygunluğunun değerlendirilmesini sağlayan bilişsel yeterliliklerdir. Her iki yeterlilik bireyin, kendini hedefleri doğrultusunda yönetebilmesini, performansını kontrol ederek beklentisine uygun sonuçları elde edebilmesini destekleyici rol oynamaktadır (Carver ve Scheier,1998, Grant, 2003, Grant ve diğerleri, 2002). Öz-yansıtma, bireyin, kendi ve dış dünya ile ilgili karar mekanizmalarına

[1] Sorumlu Yazar:
E-mail: meralagir@marmara.edu.tr/ meralagir@yahoo.com

ilişkin farkındalığın, kendi kendine verilen geribildirimler yoluyla üretildiği spesifik ve bilişsel bir kendilik aşamasıdır. Dolayısıyla yeterliliklere ilişkin etkili bir değerlendirme süreci olarak öz- yansıtma, zayıf ve güçlü yönlerin tanımlanmasını sağlayan, üst bilişsel becerilerle, kendi düşünce ve hedefleri üzerine düşünmedir (Bandura, Schunk, 1981; Yussen, 1985 ; Elliot, Coker, 2008). Süreç, bireyin kendini gözlem, kendini anlama ve keşfetme olmak üzere üç aşamalı olarak gerçekleşirken, geleceğe ilişkin iç görüsel kararların alınmasını sağlamakta böylelikle bireysel gelişim ve psikolojik iyi olma halini desteklemektedir (Von Wright,1992; Budak, 2000; Like, 2009;Yavaşoğlu, 2010).

Bireyin, yaşam deneyimlerine ilişkin performansı ile birlikte kapasitesine ilişkin inançlarının oluşumunda, kendine ilişkin gözlem yapabilmesi, kendindeki değişimi fark edebilme ve yönlendirebilmeyi yani öz düzenlemeyi beraberinde getirmektedir (Pajers, 1996; Bar-On, 2007). Özdüzenleme sürecinin gerçekleşebilmesi ise bireyin iç görü kapasitesi yani belirlenmiş standartlara bağlı olarak davranışların karşılaştırma ve kıyas yoluyla değerlendirilmesinin ardından davranışlarda üretilen değişim kararlarını ve uygulamayı içermektedir. Bu doğrultuda birey ,kişilerarası ilişkilerden, akademik performansa kadar uzanabilen yaşamın her alanında kendinde değişim ve farklılaşma üretebilmektedir.

Kendini ayarlama davranışı ise kendini sunma, ifade etme ve bu davranışların kontrolü ile düzenlenmesine ilişkin yeterliliklere vurgu yapan bir özellik olarak kişilerarası ilişkilerde önemli bir role sahiptir. Kendini ayarlama yeterliliği, sosyal etkileşim ve iletişim süreçlerinde, bireyin süreci başlatabilmek, düzenleyebilmek ve sürdürebilmek amacıyla kendi davranışlarında değişiklik yapabilmesidir(Synder,1974; Synder, 1979; Bacanlı, 2004). Sosyal ortamlardaki bireyin kendisine ilişkin içsel bilgisi ile ortam ve diğerlerine ilişkin bilgisi sosyal ortamlardaki davranışların nasıl belirlenebileceği konusunda bireye yol göstermektedir. Kendini ayarlama davranışı, bu iki bilgi kaynağına bağlı olarak farklılık göstermektedir. Ortamsal faktörleri dikkate alarak, davranışlarını yönlendirebilen bireyler, başkalarını etkileyebilecek davranışları sergilerken, kendi kişisel eğilim ve yeterliliklerini ortaya koyabilecekleri ortamları tercih etmekte, dolayısıyla sosyal ilişkilerde daha başarılı olabilmektedirler. İçsel eğilim ve tutumlarını dikkate alarak sosyal ilişkilerini yönlendirmeyi tercih eden bireyler ise ortamın gereklerine uygun kendini ayarlama davranışını göstermekte yetersiz kalmaktadırlar (Gangestad, Snyder, 2000; Lennox, Wolfe, 1984; Snyder, Gangestad, 1986). Kendini ayarlama kuramına göre sosyal ortamlardaki davranışları, çevresel dinamikler yani ortamın gerekleri doğrultusunda gösteren bireyler, sosyal ve kişilerarası ilişkilere ait ipuçlarına daha fazla duyarlıdır. Kurama göre ortam dinamiklerine göre davranışlarını yönlendirebilen bireylerin ortama ilişkin ipuçlarını değerlendirebilmeleri, uygun tepkileri verebilmelerini sağlarken kişilerarası etkileşimlerinin yanı sıra akademik ve mesleki alanda da başarılı olabilmelerini desteklemektedir. İlgili literatür, öz yansıtma ve iç görü yeterliliğine ilişkin araştırma sonuçlarına parallel olarak kendini ayarlma davranışı yüksek olan bireylerin, sosyal becerilerinin, kendilerine ilişkin yeterlilikleri algıları ile akademik başarı ve motivasyonlarının yüksek olduğunu göstermektedir (Day, Scheleicher, Unckless ve Hiller, 2002; Gangstad, Synder, 2000; Trubisky, Ting-Toomey, Lin, 1991;Wysocki, Chemers, Rhodewalt,1987; Zimmerman,2008)

Görüldüğü üzere, öz -yansıtma ve iç görü ile kendini ayarlama davranışları, birbirlerini destekleyebilecek yeterliliklere tekabül etmektedir. Bu doğrultuda ergenlik döneminin gelişim dinamikleri dikkate alındığında, söz konusu yeterliliklerin ergenlik dönemindeki gençlerin yaşamındaki etkisini ortaya koyabilmek, gençlerin yaşamını destekleyecek çalışmalara katkı sağlayabilecektir. Bu düşüncelerden hareketle araştırma, ergenlerin, öz yansıtma-içgörü özellikleri ile kendini ayarlama yeterlilikleri arasında ilişki olup olmadığını ortaya koyabilmek amacıyla düzenlenmiştir. Bu ana amaç çerçevesinde, araştırma ile gençlerin ilgili davranış ve yeterliliklerinin, cinsiyet, anne -baba eğitim düzeyi ,okul başarısı ve riskli davranışlardan kendine zarar verme davranışı açısından farklılaşıp farklılaşmadığı sorularına da cevap aranmıştır.

2. Yöntem

2.1 Araştırma Modeli

Araştırma betimsel araştırma modeli temel alınarak hazırlanmıştır. Betimsel araştırmalar, var olan durumu olduğu gibi ortaya koymayı amaçlayan araştırma modelleridir.

2.2 Çalışma Grubu

Bu araştırma için, İstanbul Valiliği İl Milli eğitim Müdürlüğü'nden 59090411-20-E.4519169 sayı ve 21.04.2016 tarih ile kurum izni alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, random yöntemle seçilmiş, 2015-2016

öğretim yılı İstanbul ili Kadıköy ilçesi, devlet liseleri 9.10. ve 11.sınıflarında öğrenim gören 196 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan 196 öğrenciden 179'sının verileri değerlendirilerek bulgular elde edilmiştir.

2.3 Verilerin Toplanması

2.3.1 Öz-Yansıtma ve İç görü Ölçeği

Grant ve arkadaşları(2002) tarafından geliştirilmiş Atik (2013) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenirliği yapılan Öz-yansıtma ve iç görü ölçeği kullanılmıştır. Ölçek iç görüye odaklanma, iç görüye odaklanmak istememe, iç görü sahibi olma, iç görüye ihtiyaç duyma, iç görü eksikliği olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte sorular 6'lı likert tipi olup 1= kesinlikle katılmıyorum, 2= katılmıyorum, 3= pek katılmıyorum, 4= biraz katılıyorum, 5= katılıyorum, 6= kesinlikle katılıyorum şeklindedir. Öz-Yansıtma ve İç görü ölçeğinin faktör analizi sonucuna göre, 1. faktörde yer alan maddelerin yükleri 0.537 ile 0.796 arasında değiştiği, 2. faktörde yer alan maddelerin yükleri 0.501 ile 0.794 arasında değiştiği, 3. faktörde yer alan maddelerin yükleri 0.430 ile 0.817 arasında değiştiği, 4. faktörde yer alan maddelerin yüklerinin 0.531 ile 0.681 arasında değiştiği ve son olarak 5. faktörde yer alan maddelerin yüklerinin sırasıyla 0.728 ve 0.716 tıdır (Atik, 2013).

2.3.2 Gözden Geçirilmiş Kendini Ayarlama Ölçeği

Ölçek bireylerin, bir duruma ilişkin ifade veya davranışa uygun ipuçlarını kullanarak davranışlarını gözlemleyip kontrol edebilme özelliğine vurgu yapan kendini ayarlama kuramına dayalıdır. İlk defa Sydner(19749 yılında geliştirilen ölçek daha sonra Lennox ve Wolfe (1984) tarafından kuramsal yapısı ve psikometrik özellikleri eleştirilerek yeniden geliştirilmiştir. Lennox ve Wolfe'un geliştirilmiş olduğu ölçeğin Türkçeye adaptasyonu ise Türetgen ve Cesur (2006) tarafından yapılmıştır. Geçerlik analizi sırasında 13 madde olan ölçekten bir madde çıkarılarak, ölçeğin faktör analizleri 12 madde ve iki faktör üzerinden yapılmıştır. Ölçeğin öz etkinlikle pozitif yönde anlamlı olarak ilişkisi olduğu, Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .80, test tekrar test güvenirlik katsayısı ise .74 bulunarak psikometrik açıdan güçlü bir ölçek olduğu belirtilmiştir.

2.4 Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS 24.0 ile yapılmıştır. Çalışmada ölçek puanlarının normal dağılıma uygunluğunun belirlemesi için basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Ölçeklerden elde edilen basıklık ve çarpıklık değerlerinin +3 ile -3 arasında olması normal dağılım için yeterli görülmektedir (Groeneveld ve Meeden, 1984; Moors, 1986; Hopkins ve Weeks, 1990; De Carlo, 1997). Değerler incelendiğinde her bir puanın basıklık ve çarpıklık katsayılarının -3 ile +3 arasında olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre puanların normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Puanların normal dağılım göstermesi nedeni ile çalışmada parametrik test teknikleri kullanılmıştır. Ölçek puanının demografik özelliklere göre farklılık gösterme durumunun analiz edilmesi için t testi ve ANOVA testi kullanılmıştır. T testi, 2 gruplu demografik değişkenlerin analizinde kullanılırken ANOVA testi k (k>2) gruplu değişkenlerin analizinde kullanılmıştır. Bununla birlikte pearson korelasyon testi ile ölçek puanlarının ilişkisi analiz edilmiştir.

3. Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin, öz-yansıtma ve iç görüye odaklanma ile kendini ayarlama ölçekleri puan ortalamalarına ilişkin bulgulara göre (Bakınız Tablo 1), öğrencilerin İç görüye Odaklanma düzeyleri %95,14; İç görüye İhtiyaç Duyma %93,18; İç görü Eksikliği %68,78; İç görüye Odaklanma %83,21; İç görü Sahibi Olma %77,99'dir. Öğrencilerin Kişisel Sunumu Düzenleyebilme düzeyleri %71,95 ve Diğerlerinin İfade Edici Davranışlarına Duyarlılık düzeyleri %76,69'dur.

Tablo 1. Öğrencilerin Öz-yansıtma ve İç Görü ile Kendini Ayarlama Düzeyleri

	N	Ort.	SD	Düzey (%)
İç görüye Odaklanma	179	4,7570	1,10363	95,14
İç görüye İhtiyaç Duyma	179	4,6592	1,12670	93,18
İç görü Eksikliği	179	3,4391	1,24883	68,78
İç görüye Odaklanma	179	4,1606	1,12946	83,21
İç görü Sahibi Olma	179	3,8994	1,35578	77,99
Kişisel Sunumu Düzenleyebilme	179	3,5974	0,86955	71,95
Diğerlerinin İfade Edici Davranışlarına Duyarlılık	179	3,8343	0,84569	76,69

Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre, öz-yansıtma ve iç görüye odaklanma ve kendini ayarlama özellikleri açısından farklılık olup olmadığını anlayabilmek için yapılan t testi analiz sonuçları, İç görüye Odaklanma, İç görüye İhtiyaç Duyma ve Kişisel Sunumu Düzenleyebilme puanları, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir (Bakınız Tablo 2). Öz- yansıtma ve iç görü ölçeği alt boyutlarından, iç görüye odaklanma ve iç görüye ihtiyaç duyma boyutlarında kızlar lehine, kişisel sunumu düzenleyebilme becerileri açısından ise erkekler lehine farklılaşma olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Cinsiyet özelliğine göre öz- yansıtma ve iç görü ile kendini ayarlama davranışına ilişkin analiz sonucu

Cinsiyet		N	Ort.	SD
İç görüye Odaklanma	Erkek	97	4,5464	1,16051*
	Kız	76	5,0197	0,97619
İç görüye İhtiyaç Duyma	Erkek	97	4,4588	1,22670*
	Kız	76	4,8783	0,96565
İç görü Eksikliği	Erkek	97	3,5711	1,26194
	Kız	76	3,2474	1,23066
İç görüye Odaklanma	Erkek	97	4,0206	1,12712
	Kız	76	4,2895	1,12328
İç görü Sahibi Olma	Erkek	97	3,9485	1,31594
	Kız	76	3,8158	1,41855
Kişisel Sunumu Düzenleyebilme	Erkek	97	3,7560	0,70999*
	Kız	76	3,3741	1,01416
Diğerlerinin İfade Edici Davranışlarına Duyarlılık	Erkek	97	3,8471	0,82344
	Kız	76	3,7961	0,90415

Okul başarısına göre, ölçek puanları açısından farklılık olup olmadığını anlayabilmek amacıyla yapılan analiz sonucuna göre, İçgörüye Odaklanma puanı, okul başarışa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (Bakınız Tablo 3). Öğrencilerin akademik başarısına göre okul başarısını yüksek algılayan öğrencilerin, iç görüye odaklanma özelliği açısından okul başarısını fena olmadığına ilişkin algıya sahip olanlardan anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur.

Tablo 3. Okul başarısına göre analiz sonucu

		N	Ort.	SD
İç görüye Odaklanma	Çok iyi	22	4,6591	1,14576
	İyi	86	4,1628	1,14196
	Fena değil	68	3,9669	1,07542*
	Total	176	4,1491	1,13111

Anne ve babanın eğitim düzeyine göre, ölçek puanları açısından farklılık olup olmadığını anlayabilmek için yapılan analiz sonuçlarına göre baba eğitim düzeyine göre farklılık bulunmamışken, anne eğitim düzeyine göre öz-yansıtma ve iç görü ölçeği alt boyutlarından iç görü eksikliği boyutunda farklılaşma olduğu görülmüştür (Bakınız Tablo 4). Anne eğitim düzeyine göre annesinin eğitim düzeyi ilkokul öğretim seviyesinde olan gençlerin ortalamasının, annesinin eğitim düzeyi ortaokul, lise ve üniversite düzeyinde olanlardan daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 4. Anne eğitim seviyesine göre analiz sonucu

		N	Ort.	SD
İç görü Eksikliği	İlkokul mezunu	16	3,7500	1,04690*
	Ortaokul mezunu	19	3,0632	1,17389*
	Lise mezunu	57	3,1544	1,23579*
	Üniversite mezunu	85	3,6565	1,27227*
	Total	177	3,4395	1,25137

Ayrıca riskli davranışlardan kendine zarar verme davranışı açısından ölçek puanlarında farklılık olup olmadığını anlayabilmek için yapılan analiz sonucuna göre, öz- yansıtma ve iç görü ölçeği alt boyutlarından iç görü sahibi olma alt boyutunda farklılık bulunmaktadır (Bakınız Tablo 5). Kendine zarar veme davranışı açısından, kendine zarar verme davranışı olmadığını belirten öğrencilerin iç görü sahibi olma boyutu puanları ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Kendine zarar verme davranışına göre t testi analiz sonucu

Kendine zarar verme davranışı		N	Ort.	SD
İç görü Sahibi Olma	Evet	36	3,3472	1,48718
	Hayır	136	4,0184	1,30442

Öğrencilerin öz- yansıtma ve iç görü ile kendini ayarlama ölçeği puanları arasında ilişki olup olmadığını anlayabilmek için yapılan korelasyon analizi sonucuna göre, Kişisel Sunumu Düzenleyebilme ile İç görü Sahibi Olma arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki, Diğerlerinin İfade Edici Davranışlarına Duyarlılık ile İç görüye Odaklanma ve İç görüye İhtiyaç Duyma arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki olduğu görülmektedir (Bakınız Tablo 6).

Tablo 6. Öz-yansıtma ve iç görü ile kendini ayarlama davranışı arasındaki ilişkin korelasyon analizi sonucu

		Kişisel Sunumu Düzenleyebilme	Diğerlerinin İfade Edici Davranışlarına Duyarlılık
İç görüye Odaklanma	Pearson Correlation	0,131	,191*
	Sig. (2-tailed)	0,080	0,010
	N	179	179
İç görüye İhtiyaç Duyma	Pearson Correlation	0,077	,275**
	Sig. (2-tailed)	0,303	0,000
	N	179	179
İç görü Eksikliği	Pearson Correlation	0,034	0,018
	Sig. (2-tailed)	0,652	0,812
	N	179	179
İçgörüye Odaklanma	Pearson Correlation	0,120	0,139
	Sig. (2-tailed)	0,111	0,063
	N	179	179
İçgörü Sahibi Olma	Pearson Correlation	,173*	0,132
	Sig. (2-tailed)	0,021	0,078
	N	179	179

4. Sonuç ve Tartışma

Ergenlerde öz-yansıtma ve iç görü ile kendini ayarlama davranışlarındaki ilişkiyi incelemeye yönelik olarak yapılan araştırmanın sonuçları, kendini ayarlama ölçeği alt boyutlarından, kişisel sunumu düzenleyebilme ile öz- yansıtma ve iç görü ölçeği alt boyutlarından iç görü sahibi olma arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca kendini ayarlama ölçeği alt boyutlarından diğerlerinin ifade edici davranışlarına duyarlılık ile iç görüye odaklanma ve iç görüye ihtiyaç duyma arasında da pozitif yönlü zayıf bir ilişki bulunduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlar, ilgili özellikler arasında pozitif yönlü zayıf ilişki olduğunu göstermekle birlikte ilgili literatür bilgileri ile örtüşmektedir (Bandura, Schunk, 1981; Trubisky, Ting-Toomey, Lin, 1991; Grant, 2003; Gangstad, Synder, 2000; Bar-on, 2007; Elaldı, 2015). Kişisel sunumu düzenleyebilme becerisi, kendini ayarlama davranışı açısından, ortam ve diğerlerine ilişkin bilginin, bireyin davranışlarındaki etkisine vurgu yaparken, bireyin bu doğrultuda kendi yeterliliklerine ilişkin farkındalıkla davranışlarında yapabileceği değişime dikkat çekmektedir (Leone, 2006; Kapıkıran, 2016). Dolayısıyla bireyin, üst bilişsel yeterliliklerini kullanarak, kendi davranışları hakkındaki objektif değerlendirmesi aynı zamanda kendinin ortam içinde göstermesi gereken davranışlar ile kendine geri bildirim vermesini gerektirdiği gibi başkalarının davranışlarının da doğru değerlendirilmesini gerektirmektedir. Bu bağlamda iç görüye

odaklanma davranışı gösteren bireylerin, ortam ve diğerleri ile etkileşimi sağlıklı tanımlayarak, etkili yönetebilmesi daha kolay olabilecektir (Elliot, Coker, 2008). Elde edilen bulgu diğerlerinin ifade edici davranışlarına duyarlılık ile iç görüye odaklanma ve iç görüye ihtiyaç duyma yeterlilikleri ile ilişkiyi de destekler niteliktedir. Araştırmalar, öz-yansıtma düzeyi düşük bireylerin, diğerlerinin davranışlarını anlamaya yönelik ilgilerinin düşük olduğunu, bu nedenle kendi rollerini doğru değerlendirmede temel atıf hatası yapabileceklerini vurgulamaktadır. Bunun yanı sıra öz yansıtma yapabilen bireylerin sadece kendi davranışları üzerine değil başkalarının davranışlarına yönelik ilgilerinin perspektif almayı ve empatik kaygıyı arttırıcı rol oynadığı vurgulanmaktadır. Bulgunun dikkat çekici bir diğer yönü ise iç görüye odaklanma ve iç görüye ihtiyaç duyma özellikleri birbirinin tam tersi özelliklere vurgu yaparken, her iki özelliğinde diğerlerinin ifade edici davranışları ile pozitif yönlü (zayıf) ilişki göstermesidir. Bu durum, öz yansıtma ve iç görü ile literatürde empatik kaygı durumunu çağrıştırdığı gibi gençlerin diğerlerinin davranışlarını anlamaya yönelik çabaları sırasında desteğe ihtiyaçları olduğunu da düşündürmektedir.

Araştırma bulguları cinsiyet özelliğine göre ölçek puanları açısından, öz- yansıtma ve iç görü ölçeği alt boyutlarından, iç görüye odaklanma ve iç görüye ihtiyaç duyma boyutlarında kızlar lehine, kişisel sunumu düzenleyebilme becerileri açısından ise erkekler lehine farklılaşma olduğunu ortaya koymuştur. Cinsiyet açısından öz yansıtma davranışını ortaya koyan araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Araştırmalar, kadınların gerek öğrenme gerekse kişilerarası ilişki dinamiklerinde öz -yansıtma süreçlerini daha etkili kullandıklarını gösterirken kadınların kendilerine ve diğerlerine karşı daha duyarlı olduklarını belirtmektedir. Kendini ayarlama davranışına ilişkin olarak kişisel sunumu düzenleyebilme becerilerinin erkek öğrenciler lehine elde edilen bulgusu ise kendini ayarlama davranışı ve liderlik ile ilgili çalışmaların bulguları ile örtüşmektedir. Kendini ayarlama yeterliliği, liderlik, grup içi davranışlar ile mesleki yeterlilik ve performansa yönelik araştırma bulguları erkekler lehine olan farklılığı destekler niteliktedir (Gangestad, Snyder, 2000; Csank, Conway, 2004Türetgen, Cesur, 2006; Oskay, 2016; Türetgen, Ballı, Artan, 2017; Kowalski, Rogoza, Vernon, Schermer, 2018).

Akademik başarıya göre öz-yansıtma ve iç görü ölçeği alt boyutlarından iç görüye odaklanma boyutunda, akademik başarısının çok iyi olduğunu belirten öğrencilerle, fena olmadığını belirten öğrenciler arasında, çok iyi olduğunu belirten öğrenciler lehine olan farklılık, öz- yansıtma sürecinin, akademik motivasyon, başarı ve öğrenme dinamikleri ile ilişkisine yönelik araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. İlgili literatür, öz- yansıtma ve öz düzenleme sürecinin, iç görü yeterliliği ile birlikte öğrenme sürecinde olumlu etkisine, dolayısı ile akademik başarıyı arttırıcı rolüne dikkat çekmektedir (Pajares, 1996; Gama, 2001; Öveç, 2007).

Anne ve babanın eğitim düzeyi açısından, ölçek puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik analiz bulgusu, baba eğitim düzeyi açısından farklılık olmadığını gösterirken anne eğitim düzeyi açısından farklılaşma olduğunu göstermiştir. Elde edilen bulguya göre öz-yansıtma ve iç görü ölçeği alt boyutlarından iç görü eksikliği puan ortalamalarının, anneleri ilkokul mezunu olanlarda daha yüksektir. Bulgu, annenin çocuk yetiştirmedeki önemine dikkat çeken gelişim ve eğitim psikolojisi alanındaki pek çok araştırma bulgusu ile paralellik göstermektedir (Özabacı,2006; Zimmerman, 2008; Öveç, 2007, Atik, 2013).

Gençlerin, riskli davranış kategorisinde yer alan kendine zarar verme davranışı ile ilgili bulgu ise kendine zarar verme davranışını sergileyen gençlerin iç görü sahibi olma yeterliliklerinin daha düşük olduğunu göstermektedir. Bulgu, öz-yansıtma sürecinin psikolojik sağlık ve iyi olma hali ile ilişkili araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Araştırmalar, öz-yansıtma ve iç görü yeterliliklerinin bireyin ruh sağlığını destekleyen yeterliliklerden olduğunu vurgulamaktadır (Elaidı, 2015; Kutlu, Balci, Yilmaz, 2007; Atik, 2013; İpçi, İncedere, Kiras, Yıldız, 2018; Budak, 2019).

Sonuç olarak, ergenlerin öz yansıtma ve iç görü ile kendini ayarlama davranışları arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik olarak yapılan araştırmanın, her iki özelliğin gençlerin gelişiminde önemli rolü olduğunu gösteren araştırma sonuçlarını desteklediği görülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın, ilgili özelliklerin geliştirilmesine yönelik gerek aile gerekse eğitim öğretim sürecinde yapılacak çalışmalara ve ilgili araştırmalara katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

Akın, A. ve Yıldız, E. (3-5 Mayıs 2012). Turkish version of the self-reflection and insight scale. International Counseling and Education Conference. İstanbul: Kocaeli Üniversitesi.

Atik, E. L. (2013). *Liseli ergenlerde bağlanma stilleri ve psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkide öz-yansıtma ve içgörünün rolü* (Master's thesis, İstanbul Bilim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Bacanlı, H. (2004). Sosyal ilişkilerde benlik: kendini ayarlama psikolojisi. *İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları*.

Bandura, A. & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. Journal of Personality and Social Psychology, 41, 586-598

Bar-on, T. (2007). A meeting with clay: Individual narratives, self-reflection, and action. Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 1(4), 225-235. doi:10.1037/1931-3896.1.4.225

Budak, M. (2019). İki uçlu duygudurum bozukluğu tanısı alan hastalara uygulanan tedaviye uyum programının tedaviye uyum, öz etkililik ve benlik saygısı üzerine etkisi (Master's thesis), Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Carver, C. S., ve Scheier, M. F. (1998). On the self-regulation of behavior. Cambridge.UK: Cambridge University Press.Csank, P. A. R., & Conway, M. (2 0 0 4). Engaging in self-reflection changes selfconcept clarity: On differences between women and men and low- and high-clarity individuals. Sex Roles, 60, 4 6 9 -4 80 .

De Carlo, L.T. (1997), "On the meaning and use of kurtosis", *Psychological Methods*, 2: 292-307.

Elliott, I., & Coker, S. (2008). Independent self-construal, self-reflection, and self-rumination:A path model for predicting happiness. Australian Journal of Psychology, 60(3), 127-134.

Elaldı, Ş.(2015), Öz-yansıtma kavramına genel bakış, Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 10/7Spring. p. 381-394, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net.

Gama, C. (2001). Metacognition and Reflection in ITS: increasing awareness to improve learning, Proceedings of AIED, 492-495.

Gangestad, S. W., & Snyder, M. (2000). Self-monitoring: Appraisal and reappraisal. *Psychological Bulletin*, 126(4), 530.

Grant, A. M., Franklin, J. ve Langford, P. (2002). The self reflection and insight scale: a new measure of private self-conscıousness. Social Behavior and Personality.

Grant, A. M. (2003). The impact of life coaching on goal attainment, metacognition and mental health. social behavior and personality. 31. 3: 253-264.

Groeneveld,R.A. &Meeden, G.(1984), Measuring Skewness and Kurtosis", *The Statistician,* 33: 391-399.

İpçi, K., İncedere, A., Kiras, F., & Yıldız, M. (2018). Şizofreni hastalarında öznel iyileşme ile bilişsel iç görü arasındaki ilişkinin araştırılması. *Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, *4*(1), 1-4.

Lennox, R. D., & Wolfe, R. N. (1984). Revision of the self-monitoring scale.

Leone, C. (2006). Self-Monitoring: Individual differences in orientations to the social world. *journal of personality*, *74*(3), 633-658.

Lerner, R. M., & Steinberg, L. (2004). The scientific study of adolescent development. *Handbook of adolescent psychology*, *2*, 1-12.

Lyke, J.A (2009). Insight, but not Self-reflection, is related to subjektive wellbeing personality and indivudual differences. 46:66-70

Kapıkıran, N. A. (2016). Üniversite öğrencilerinde ahlaki davranışın empatik eğilim ve kendini ayarlama açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *3*(28).

Kutlu, M., Balci, S., & Yilmaz, M. (2007). İletişim becerileri eğitiminin öğrencilerin kendini ayarlama ve iyimserlik düzeylerine etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (27).

Kowalski, C. M., Rogoza, R., Vernon, P. A., & Schermer, J. A. (2018). The Dark Triad and the self-presentation variables of socially desirable responding and self-monitoring. *Personality and Individual Differences*, *120*, 234-237

Moors, J. J. A. (1986), "The meaning of kurtosis: darlington reexamined", *The American Statistician*, 40: 283-284.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. Review of Educational Research, 66(4), 543-578.

Snyder, M. (1974). Self-monitoring of expressive behavior. *Journal of personality and social psychology*, *30*(4), 526.

Hopkins, K.D. and Weeks, D.L. (1990), "Tests for normality and measures of skewness and kurtosis: Their Place in Research Reporting", *Educational and Psychological Measurement*, 50: 717-729.

Oskay, G. (2016). Davranışı kontrol altına alma (self-monitoring) ile kimlik gelişimi arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *2*(10).

Öveç, Ü. (2007). Öz-duyarlık ile öz-bilinç, depresyon, anksiyete ve stres arasındaki ilişkilerin yapısal eşitlik modeliyle incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Özabacı, N. (2006). Çocukların sosyal becerileri ile ebeveynlerin sosyal becerileri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Journal of Social Science*, 163.

Snyder, M. (1979). Self-monitoring processes. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 12, pp. 85-128). Academic Press.

Snyder, M., & Gangestad, S. (1986). On the nature of self-monitoring: Matters of assessment, matters of validity. *Journal of personality and social psychology*, *51*(1), 125.

Trubisky, P., Ting-Toomey, S., & Lin, S. L. (1991). The influence of individualism-collectivism and self-monitoring on conflict styles. *International journal of intercultural relations*, *15*(1), 65-84.

Türetgen, İ. Ö., & Cesur, S. (2006). Gözden geçirilmiş kendini ayarlama ölçeği'nin güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*. 9 (17)1-17.

Türetgen, İ. Ö., Ballı, E., & Artan, İ. E. (2017). Lider ortaya çıkışında cinsiyet ve kişiliğin etkisinin yapıyı harekete geçirme türü görevde incelenmesi. *Psikoloji Çalışmaları/Studies in Psychology*, *37*(2), 19-50.

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future pros.

Yavaşoğlu,M(2010) Kendini yansıtma ve içgörü ölçeğinin türk kültürüne uyarlanması. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Yussen, S. R. (1985). The Growth of Reflection in Children. New York: Academic Press.

Von wrıght, J. (1992). Reflections on reflection. Learning and ınstruction, 2, 59-68.

Üniversite Öğrencilerinin Obezite Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi

Yakup Kılıç[a*], Ömer Faruk Tutar[a]

[a]*Fırat Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Merkez, Elazığ, 23100, Türkiye.*

Öz

Çalışmamızın amacını spor bilimleri fakültesi ve sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin obezite farkındalık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi olmuştur. Çalışmamızın araştırma grubunu, 2019 yılında Fırat Üniversitesi Spor Bilimleri ve Sağlık Bilimler fakültelerinde öğrenim gören rast gele seçilmiş 436 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan deneklerin demografik bilgilerini belirlemek amacıyla kişisel bilgi formu (Öğrenim gördüğü fakülte, sınıf, yaş, cinsiyet, aylık gelir, spor yapma durumu ve ikametgâh şekli) ve Allen (2011) tarafından geliştirilen ve Kafkas (2011) tarafından Türkçeye çevrilmiş Obezite Farkındalığı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğimiz 20 soru 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlarımız obezite farkındalık 9, beslenme 6 ve fiziksel aktivite alt boyutu ise 5 sorudan oluşmaktadır. Likert tipi 4'lü tiptir. Elde edilen veriler SPSS istatistik paket programı ile değerlendirilmiştir. Değişkenlerin frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları hesaplanmış ve çoklu gruplar için Anova, bağımsız iki grup için ise t-testi kullanılmıştır. Anlamlı farklılık gösteren gruplarda ise anlamlılığı belirlemek amacıyla Tukey test sonuçlarında faydalanılmıştır. Çalışmamızda anlamlılık düzeyi ($p<0.05$) olarak alınmıştır. Çalışmamız sonucunda Fırat Üniversitesi, Spor bilimler ve Sağlık bilimleri bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerinin obezite farkındalık ölçeği alt boyutlarına bakıldığında, obezite farkındalık alt boyutunda 26,71 ortalama ile yüksek, beslenme alt boyutundan 18,55 ortalama ile yüksek ve fiziksel aktivite alt boyutunda ise 14,58 ortalama ile yüksek olduğu görülmektedir. Kişisel bilgi formu değişkenlerine bağlı olarak üniversite öğrencilerinin obezite farkındalık durumları incelendiğinde, öğrenim gördüğü fakülte ve spor yapma durumu değişkenlerine göre istatistiki açıdan anlamlı farkın olduğu tespit edilmiştir. Diğer değişkenler istatistiki açıdan anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür.).

Anahtar kelimeler:
Spor, Sağlık, Obezite, Öğrenci

1. Giriş

İnsanoğlunun yaşamı boyunca gereksinim duyduğu fizyolojik ihtiyaçları vardır. Bu gereksinimler hayatımızın olmazsa olmazlarıdır. Fizyolojik ihtiyaçlara bakıldığında temel olarak yeme, içme, uyku ve cinsellik öne çıkmaktadır. Bu ihtiyaçlara hayatımız boyunca belirli zamanlarda mutlak ihtiyaç duymaktayız. İnsanoğlunun sağlık bir yaşam sürebilmesi için fizyolojik gereksinimleri makul ve uzmanlar tarafından tavsiyede edilen miktar ve düzeyde hayatına alması gerekmektedir. Bunlar insanların temel ihtiyaçları olarak belirlenmişken, bu gereksinimlerin aşırı dozajda tüketilmesi de çeşitli sağlık sorunları yaratmaktadır. Yeme ve içme gereksinimlerinin fazla ve kontrolsüz tüketilmesi insanlar için günümüzün en büyük sağlık problemlerinden olan obezite hastalığını gün yüzüne çıkarmıştır.

Dünya sağlık örgütü'ne göre obezite; aşırı kilolu olma ve sağlık sorunları yaratacak kadar vücutta yağ birikintisi olma durumu olarak tanımlamaktadır (Web1). Bu hastalığa yakalanan bireylere ise obez denilmektedir. Obezitenin temel sebeplerine bakıldığında fiziksel, psikolojik ve sosyal problemler ile ilişki içerisinde olduğu görülmektedir (Welborn, 2013). Obez insanlara bakıldığında genel olarak çeşitli sosyal sorunlar baş göstermektedir. Bunlar bedensel görünüm ile ilgili rahatsızlık, benlik saygısında kaygı, kendine

*Sorumlu yazar adresi: Fırat Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Merkez, Elazığ, 23100, Türkiye.
e-mail: yakupkilic@firat.edu.tr

güvensizlik ve toplumda kabul görmeme gibi sosyal sorunlar baş göstermektedir (Balcıoğlu İ. 2008). Bunun dışında sosyal medya ve görsel medyada obezlerin akılsız, hantal, beceriksiz vb. şekilde gösterilmesi obez bireylerde psikolojik hastalıklarında ortaya çıkmasını tetiklemektedir (Yılmaz, 2010). Obez bireyler çevreden gelen kötü tutum ve yaklaşımlara maruz kalmaktadırlar. Obez bireylere karşı yapılan bu yaklaşımlar bireyleri olumsuz yönde etkilemektedir (Jay ve ark., 2009; Sikorski ve ark., 2013). Obezite ile başa çıkmaya çalışan bireyler kendi sağlık soruları ile uğraşırken bir yandan da çevreden gelecek tepkiler ile başa çıkmaya çalışmaktadır. Durum bireylerde çok yönlü sağlık problemleri ortaya çıkarmaktadır. Obez bireylerinde toplumun bir parçası olduğu düşünüldüğünde iş, okul ve sağlık alanında sürekli bu bireylerle karşılaşılmasının kaçınılmaz olması ve çevrenin verdiği olumsuz tutum ve tepki bu bireyleri toplumun dışına itmektedir (Yılmaz ve Dinç, 2010). Tüm bunlar düşünüldüğünde, yaşanabilir ortak alanlarda önyargının azaltılması için en önemli mücadelelerden biri insanlara obezite hakkında daha detaylı bilgiler verilmesidir. Obezite hakkında detaylı bilgiler verilesi toplum nezdinde önyargı ve olumsuz tutumu azaltacaktır. Ayrıca obez bireylere obezite farkındalığı hakkında detaylı bilgiler verilmesi, toplumda nasıl görüldüklerinin ve nasıl karşılandıklarının bilgilerinin verilmesi bu bireylerin sosyal anlamda sorunlar ile başa çıkmalarına yardımcı olacaktır. Bu şekilde toplum ve obez bireyler arasında ki iletişimi de kolaylaştıracaktır (Li, 2009).

Bu çalışma sağlık ve spor alanında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin obezite farkındalıklarını belirlemek amacıyla planlanmış ve yürütülmüştür.

2. Yöntem

2.1 Araştırmanın Deseni

Çalışmamızın amacını spor bilimleri fakültesi ve sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin obezite farkındalık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi olmuştur.

2.2 Araştırma Grubu

Çalışmamızın araştırma grubunu, 2019 yılında Fırat Üniversitesi Spor Bilimleri ve Sağlık Bilimler fakültelerinde öğrenim gören rast gele seçilmiş 436 lisans öğrencisi oluşturmaktadır.

2.3 Veri Toplama Aracı

Araştırmaya katılan deneklerin demografik bilgilerini belirlemek amacıyla kişisel bilgi formu (Öğrenim gördüğü fakülte, sınıf, yaş, cinsiyet, aylık gelir, spor yapma durumu ve ikametgâh şekli) ve Allen (2011) tarafından geliştirilen ve Kafkas (2011) tarafından Türkçeye çevrilmiş Obezite Farkındalığı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğimiz 20 soru 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar obezite farkındalık 9, beslenme 6 ve fiziksel aktivite alt boyutu ise 5 sorudan oluşmaktadır. Likert tipi 4'lü tiptir. Ölçekten toplanacak puanlar yüksek ucu gösterdikçe obezite farkındalığının yüksek, düşük ucu gösterdikçe obezite farkındalığının düşük olduğunu göstermektedir.

2.4 Verilerin Analizi

Elde edilen veriler SPSS istatistik paket programı ile değerlendirilmiştir. Değişkenlerin frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları hesaplanmış ve çoklu gruplar için One-Way ANOVA, bağımsız iki grup için ise Independent Sample t-testi kullanılmıştır. Anlamlı farklılık gösteren gruplarda ise anlamlılığı belirlemek amacıyla Tukey test sonuçlarında faydalanılmıştır. Bu çalışmada anlamlılık düzeyi ($p<0.05$) olarak alınmıştır.

3 Bulgular

Bu bölümde, çalışmanın değişkenlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Araştırmamıza katılan üniversite düzeyindeki öğrencilerin özlük niteliklerine göre dağılımlarını gösteren bulgular incelenip yorumlanmıştır.

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların obezite farkındalık ve beslenme alt boyutları ile öğrenim gördükleri fakülte değişkeni arasında istatiksel açıdan anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Fiziksel aktivite alt boyutu ile öğrenim gördükleri fakülte değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Tablo 1. Araştırmaya katılan deneklerin öğrenim gördükleri fakülte değişkenine göre obezite farkındalık ölçeği alt boyutlarının karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Fakülte	N	X	Ss.	t	p
Obezite Farkındalık	Spor Bilimleri	267	26,31	3,75	-2,97	,003
	Sağlık Bilimleri	169	27,34	3,10		
Beslenme	Spor Bilimleri	267	18,10	2,63	-4,66	,000
	Sağlık Bilimleri	169	19,26	2,38		
Fiziksel Aktivite	Spor Bilimleri	267	14,71	2,53	1,37	,170
	Sağlık Bilimleri	169	14,39	1,97		

Tablo 2. Araştırmaya katılan deneklerin cinsiyet değişkenine göre obezite farkındalık ölçeği alt boyutlarının karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	X	Ss.	t	p
Obezite Farkındalık	Kadın	208	26,63	3,46	-,440	,660
	Erkek	228	26,78	3,63		
Beslenme	Kadın	208	18,59	2,63	,335	,738
	Erkek	228	18,51	2,57		
Fiziksel Aktivite	Kadın	208	14,62	2,17	,345	,731
	Erkek	228	14,55	2,47		

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların obezite farkındalık, beslenme ve fiziksel aktivite alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05).

Tablo 3. Araştırmaya katılan deneklerin spor yapıyor musunuz sorusu değişkenine göre obezite farkındalık ölçeği alt boyutlarının karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Spor Yapıyor musunuz?	N	X	Ss.	t	p
Obezite Farkındalık	Evet	270	26,44	3,43	-2,085	,038
	Hayır	166	27,16	3,70		
Beslenme	Evet	270	18,35	2,61	-2,053	,041
	Hayır	166	18,87	2,54		
Fiziksel Aktivite	Evet	270	14,66	2,47	,839	,402
	Hayır	166	14,46	2,08		

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların obezite farkındalık ve beslenme alt boyutları ile öğrenim gördükleri fakülte değişkeni arasında istatiksel açıdan anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir (p<0,05). Fiziksel aktivite alt boyutu ile öğrenim gördükleri fakülte değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05).

4 Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde, araştırmaya katılan Fırat Üniversitesi sağlık bilimleri ve spor bilimlerinde öğrenimi gören lisans öğrencilerinin obezite farkındalık düzeylerinin bazı değişkenlere göre farklılaşma gösterip göstermediği ile ilgili bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Araştırmaya katılan deneklerin öğrenim gördükleri fakülte değişkenine göre obezite farkındalık ölçeği alt boyutlarının karşılaştırılması incelendiğinde; katılımcıların obezite farkındalık ve beslenme alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (p<0.05). fiziksel aktivite alt boyutu ile öğrenim gördükleri bölüm değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05). Obezite farkındalık alt boyutu incelendiğinde; sağlık bilimleri fakültesinde okuyan öğrencilerin obezite

farkındalık düzeylerinin spor bilimleri fakültesinde okuyan öğrencilere göre daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Beslenme alt boyutu incelendiğinde yine sağlık bilimlerinde okuyan öğrenciler, spor bilimlerinde okuyan öğrencilere göre obezite farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Çalışmamız ile paralellik gösteren bir çalışmada Simay Altun 2015'de ki üniversite öğrencilerinin obeziteye ilişkin önyargılarının belirlenmesi adlı yüksek lisans çalışmasında sağlık bilimleri fakültesi ve ticari bilimler fakültesi öğrencilerini karşılaştırdığı bir çalışma yapmıştır. Fakültelere sorduğu kendisini tanımlama sorusuna verilen cevaplara bakıldığında, sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören 552 öğrenciden sadece 79 öğrenci kendini şişman olarak tanımlarken, ticari bilimler fakültesinde öğrenim gören 180 öğrenciden yalnızca 19 öğrenci kendini şişman olarak tanımlamıştır. İki fakülte arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık tespit etmiştir. Bunun nedeni olarak sağlık bilimleri fakültesinde okuyan öğrencilerin daha fazla sağlık alanında bilgilendirilecek derslere sahip olmalarından kaynaklı olduğunu söyleyebiliriz.

Araştırmaya katılan öğrencilerin obezite farkındalık ölçeği alt boyutları ile cinsiyet değişkeni incelendiğinde; obezite farkındalık, beslenme ve fiziksel aktivite alt boyutlarına bakıldığında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Çalışmamız ile paralellik gösteren bir çalışmada, Kara (2017) tarafından ortaokul öğrencilerinin fiziksel aktivite düzeyleri ve obezite farkındalık düzeylerinin araştırılması adlı yüksek lisans çalışmasında obezite farkındalık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ölçümler sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark cinsiyetlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı farkın olmadığını saptamıştır. Yine çalışmasında bayan öğrencilerde obezite konusunda farkındalık düzeyi erkek öğrencilere göre yüksek bulunmuştur. Bayan öğrencilerin kilo alma kaygılarının daha yüksek olması ve buna istinaden de yediklerine dikkat etmeleri bayan ve erkek arasında bu farkın oluşmasının sebebi olarak da gösterilebilir.

Araştırmaya katılan deneklerin spor yapıyor musunuz sorusuna göre obezite farkındalık ölçeği alt boyutlarının karşılaştırılması incelendiğinde; katılımcıların obezite farkındalık ve beslenme alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$). Fiziksel aktivite alt boyutu ile öğrenim gördükleri bölüm değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı farkın olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Obezite farkındalık ve beslenme alt boyutlarındaki istatistiki farklılık incelendiğinde; spor yapmayan bireylerin obezite farkındalık puanlarının spor yapanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Gülcan Kahraman, ve arkadaşları 2015'de Obeziteye Yönelik Tutum ve İnançların Geliştirilmesinde Sağlık Programlarının Etkisi adlı çalışmalarında Katılımcıların obezite ile ilgili tanımlayıcı özellikleri tablosuna bakıldığında 365 kişiden oluşan denek grubundan %87,4'ünün hiç veya nadiren spor yaptıklarını saptamışlardır. Sporun obezite karşıtı bir savunma sistemi olduğu düşünüldüğünden spor yapan öğrencilerin obezite olma korkularının olmaması, spor yapmayan öğrencilerin ise sürekli obezite tedirginliği içerisinde olmaları obezite farkındalık puanlarının yüksek olmasına sebep olduğu da söylenilebilir.

Sonuç olarak; Fırat Üniversitesi, Spor bilimler ve Sağlık bilimleri bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerinin obezite farkındalık ölçeği alt boyutlarına bakıldığında, obezite farkındalık alt boyutunda 26,71 ortalama ile yüksek, beslenme alt boyutundan 18,55 ortalama ile yüksek ve fiziksel aktivite alt boyutunda ise 14,58 ortalama ile yüksek olduğu görülmektedir. Kişisel bilgi formu değişkenlerine bağlı olarak üniversite öğrencilerinin obezite farkındalık durumları incelendiğinde, öğrenim gördüğü fakülte ve spor yapma durumu değişkenlerine göre istatistiki açıdan anlamlı farkın olduğu tespit edilmiştir. Diğer değişkenler istatistiki açıdan anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Günümüz de gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin başlıca sağlık problemleri arasında olan obezite hastalığı, bir çok sosyal ve sağlık açıdan da farklı hastalıkları tetiklediği literatür araştırmasında araştırmacılar tarafından dile getirilmiştir. Bu bağlam da obezite farkındalığı düzeyi konusunda toplumların bilinçlendirilmesi ve obezite farkındalık düzeyinin üst seviyelere çıkarılması oldukça önemlidir. Çalışmamız ile benzerlik gösteren diğer çalışmalara bakıldığın "obeziteye karşı tutum" konuları ele alındığı görülmüştür. Bu nedenden dolayı çalışma grubunda yer alan öğrencilerin obezite farkındalık düzeylerinin incelenmesi gerekli görülmüş ve eldeki araştırmanın sonucunda; sağlık bilimcilere, spor bilimcilere, diyetisyenlere, psikologlara ve bu konuda çalışan akademisyenlere katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmamızın bu bölümünde konuyla ilgili literatürde istenilen düzeyde çalışmaya rastlanmadığından dolayı çok fazla kaynağa ulaşılamamıştır. Araştırmanın bu yönüyle alan yazımına katkıda bulunacağı söylenilebilir.

Kaynakça

Altun S. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Obeziteye İlişkin Önyargılarının Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi Beslenme Ve Diyetetik Anabilim Dalı, Ankara.

Balcıoğlu İ., Başer S.Z. (2008). Obezitenin psikiyatrik yönü, Türkiye'de Sık Karşılaşılan Psikiyatrik Hastalıklar Sempozyum Dizisi, 62:341-348. Http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs311/en adresinden 10/01/2015 tarihinde alınmıştır.

Jay, M., Kalet, A., Ark, T., McMacken, M., Messito, M. J., Richter, R., Schlair, S., Sherman, S., Zabar, S., Gillespie, C. (2009). Physicians' Attitudes About Obesity And Their Associations With Competency And Specialty: A Cross-Sectional Study. BMC Health Serv Res. Jun 24;9(106), 1-11.

Kara, M.G. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Fiziksel Aktivite Düzeyleri Ve Obezite Farkındalık Düzeylerinin Araştırılması. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Beden Eğitimi Ve Spor Anabilim Dalı, Malatya.

Li W., Rukavina P. (2009) A review on coping mechanisms against obesity bias in physical activity/education settings. Obesity Reviews, 10:87-95.

Sikorski, C., Luppa, M., Glaesmer, H., Brähler, E., König, H. H., Riedel-Heller, S. G. (2013). Attitudes Of Health Care Professionals Towards Female Obese Patients. Obes Facts., 6(6), 512-22.

Welborn S. (2013). Comparison of obesity bias, attitudes, and beliefs among under graduate dietetic students, dietetic interns, and practicing registered dietitians. Yüksek Lisans Tezi, East Tennessee State University, Department of Allied Health Sciences, East Tennessee.

Yılmaz C.Y. (2010). Dinç Z. F., Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören genç kadın ve erkek öğrencilerin kilofobi düzeylerinin karşılaştırılması, Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 8-1:29-34.

İlkokul Öğrencilerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutumları ile Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki İlişki[1]

Ahmet Zeki Uysal[a], Ebru Uzunkol[b*]

[a]*Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya/54300, Türkiye*
[b]*Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sakarya/54300, Türkiye*

Öz

Bu araştırmanın amacı, normal gelişim gösteren ilkokul öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumları ile empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırma; ilişkisel tarama modelinde olup, betimsel bir nitelik arz etmektedir. Araştırmanın evrenini Kocaeli ilinde 2018-2019 yılında öğrenim gören ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Körfez, Kartepe ve İzmit ilçelerinden rastgele seçilen 8 okulun üçüncü ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören 439'u erkek, 392'si kız olmak üzere toplam 831 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere karşı tutumlarını belirlemek için Siperstein (1980) tarafından geliştirilen ve Çiftci (1997) tarafından Türkçeye uyarlanan "Etkinlik Tercih Formu", empatik eğilim düzeylerini belirmek için ise Kaya ve Siyez (2010) tarafından geliştirilen "KA-Sİ Çocuklar İçin Empatik Eğilim Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumları ile empatik eğilim düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Bilişsel ve duygusal empati değişkenlerinin, öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarının bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Ayrıca, öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarındaki değişkenliğin %24'ünün öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinden kaynaklandığı söylenebilir.

AnahtarKelimeler: İlkokul Öğrencileri, Kaynaştırma Öğrencileri, Empati, Tutum

1. Giriş

Toplumu oluşturan bireylerin her biri farklı özelliklere sahiptir. Ancak zaman zaman doğuştan gelen ya da sonradan edinilen bu farklılıklar normal gelişim özelliklerinin dışına çıkmakta, bu durum bireylerin yaşamlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu noktada, farklı gelişimsel özellikler sergileyen bireylerin yetersizliklerinden en az derecede etkilenerek potasiyellerini en yüksek derecede kullanabilmeleri ve kaliteli bir yaşam sürebilmeleri adına kaynaştırma eğitimi devreye girmektedir. En genel anlamda kaynaştırma eğitimi, gelişim yetersizliği olan öğrencilerin, normal gelişim gösteren öğrencilerle aynı ortamda eğitim almasıdır (Kırcaali- İftar, 1992). Ataman (2003) ise kaynaştırma eğitimini özel gereksinimli çocukların; günlük hayatta, normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte etkileşimsel bir eğitim ortamında ihtiyaçlarına uygun düzenlemeler dâhilinde eğitim görmesi olarak tanımlamıştır. Özel gereksinimli öğrenciler açısından düşünüldüğünde, kaynaştırma eğitiminin yaşıtlarıyla birlikte eğitim görmelerini sağlamak ve etkileşimlerini artırmak için en uygun eğitim hizmetlerinden birisi olduğu belirtilmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Kaynaştırma eğitiminin farklı özelliklerdeki bireyleri biraraya getirmesi, iletişim, empati gibi sosyal yaşamın gerektirdiği becerilerin edinilmesine katkı sağlaması, fırsat eşitliğine katkıda bulunması gibi pek çok farklı açıdan tüm paydaşları açısından yararı bulunmaktadır (Arıkan, 2018; Armstrong, Armstrong ve Barton, 2000;

[1] Bu çalışma Ahmet Zeki UYSAL tarafından Dr. Öğr. Üyesi Ebru UZUNKOL danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.
*Sorumlu Yazar:
e-mail: ebrud@sakarya.edu.tr

Kargın ve Sucuoğlu, 2014; Sarı ve Pürsün, 2016). Söz konusu yararların edinilebilmesi ve kaynaştırma uygulamalarının amacına ulaşabilmesinde oldukça önemli olan faktörlerden birinin öğrencilerin tutumları olduğu söylenebilir. Block ve Vogler'e (1994) göre kaynaştırma eğitiminin başarılı olabilmesi için en önemli faktörlerden biri normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarıdır. Nowicki ve Sandieson (2002) ise kaynaştırma eğitimindeki en önemli engellerden birinin akranların olumsuz tutumları olduğunu belirtmektedir. Bu sebeple normal gelişim gösteren öğrencileri tutumları, kaynaştırma eğitimi açısından oldukça önemli görülmektedir. Normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarını etkileyen farklı faktörler olmakla birlikte, empatinin de bu tutunları etkileyen önemli bir faktör olduğu düşünülmektedir. Empati, başkalarının duygularını anlayarak, uygun tepki vermek olarak tanımlanabilir (Dökmen, 1988). Bu açıdan bakıldığında, bilişsel, duyuşşsal ve davranışsal boyutları olan tutumlar açısından önemli bir kavram olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte empati kavramı, kaynaştırma eğitimi açısından da bir gereklilik olarak ifade edilmekte, empatinin kaynaştırma uygulamalarının bir parçası olması gerektiği vurgulanmaktadır (Corbett, 2001; Rayner, 2007). Araştırmada da bu düşünceden yola çıkılarak normal gelişim gösteren ilkokul öğrencilerinin kayaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarının empatik eğilimleri ile ilişkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Normal gelişim gösteren ilkokul öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumları hangi düzeydedir?
- Normal gelişim gösteren ilkokul öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumları çeşitli değişkenlere (okul türü, sınıf seviyesi, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunup bulunmama ve cinsiyet) göre farklılaşmakta mıdır?
- Normal gelişim gösteren ilkokul öğrencilerinin empatik eğilimleri hangi düzeydedir?
- Normal gelişim gösteren ilkokul öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri çeşitli değişkenlere (okul türü, sınıf seviyesi, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunup bulunmama ve cinsiyet) göre farklılaşmakta mıdır?
- Normal gelişim gösteren ilkokul öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumları ile empatik eğilim düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
- Normal gelişim gösteren ilkokul öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarını ne düzeyde yordamaktadır?

2. Yöntem

Araştırmada İlkokul öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumları ile empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

2.1 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Kocaeli ilinde öğrenim gören 29.766 ilkokul üçüncü sınıf ve 28.673 dördüncü sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 58.439 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem ise basit olasılıklı örnekleme yöntemi ile Kocaeli İlinin Kartepe, İzmit ve Körfez ilçelerindeki özel ve devlet okullarında öğrenim gören üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden rastgele seçilen 831 öğrenciden oluşturmaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Özellikleri

Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Özellikleri		**f**	**%**
Cinsiyet	Kız	392	47,2
	Erkek	436	52,8
Sınıf Düzeyi	3. Sınıf	329	39,6
	4. Sınıf	502	60,4
Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Bulunma Durumu	Var	232	27,9
	Yok	599	72,1
Okul Türü	Özel Okul	387	46,6
	Devlet Okulu	444	53,4

2.2 Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada normal gelişim gösteren ilkokul öğrencilerinin özel gereksinimli öğrencilere karşı tutumlarını belirlemek için Siperstein (1980) tarafından geliştirilen ve Çiftçi (1997) tarafından Türkçeye uyarlanan "Etkinlik Tercih Formu", empatik eğilim düzeylerini belirmek için ise Kaya ve Siyez (2010) tarafından geliştirilen "KA-Sİ Çocuklar İçin Empatik Eğilim Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan "Etkinlik Tercih Formu" ölçeği için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.93 olarak belirlenmiştir. "KA-Sİ Çocuklar İçin Empatik Eğilim Ölçeği" için belirlenen Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı; ölçeğin tamamı için 0.88, duygusal empati bileşeni için 0.83 ve bilişsel empati bileşeni için 0.85'tir.

Verilerin analizinde ilk olarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Klomogorov-Smirnov Testi ile incelenmiştir. Verilerin değişkenler (cinsiyet, sınıf, okul türü ve kaynaştırma öğrencisi durumu) üzerinde anlamlılık değerlerinin 0,05'ten küçük olması sebebiyle verilerin normal dağılıma uygunluk göstermediği bulunmuştur (Morgan, Leech, Gloeckner ve Barrett, 2004). Değişkenler üzerinde puanlar normal dağılmadığı için nonparametrik testlerden Mann Whitney U testi ve ilişki testi için spearman katsayı değeri kullanılmıştır. Çoklu Regresyon analizi için ise "doğrusallık" ve "çok değişkenli normallik" varsayımlarını sağlayıp sağlamadığı test edilmiş, standardize edilmiş sapma değerler grafiğinde gözlenen ve beklenen birikimli olasılık dağılımında, normal dağılımdan önemli bir sapmanın olmadığını görüldüğünden regresyon analizi yapılmıştır.

3 Bulgular

Bu bölümde, analiz sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

3.1 İlkokul Öğrencilerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutum Düzeyleri ve Tutum Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, ilkokul öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutum düzeyleri ve tutum düzeylerinin cinsiyet, sınıf seviyesi, okul türü, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunma durumuna göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 2. İlkokul 3. Sınıf ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Etkinlik Tercih Formu (Tutum Ölçeği) Sonunda Aldıkları Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri

Sınıf	N	$\bar{X}$	Ss
3. sınıf	329	49,03	9,50
4. sınıf	502	50,34	8,12
Toplam	831	49,82	9,71

Tablo 2 incelendiğinde ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin Etkinlik Tercih Formu'ndan aldıkları ortalama puanları 49,03 iken 4. sınıf öğrencilerinin Etkinlik Tercih Formu'ndan aldıkları ortalama puanları 50,34 olarak bulunmuştur. Ölçek üst sınır puanının 60 olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin olumlu tutumlarının yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 3. İlkokul öğrencilerinin ilkokul öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere (cinsiyet, sınıf seviyesi, okul türü ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmaması) göre farklılaşma durumları (Mann Whitney U testi sonuçları)

Değişkenler		**N**	$\bar{X}$	**Sıra Ortalaması**	**Sıra Toplamı**	**U**	**p**
Cinsiyet	Erkek	439	48,95	393,93	172540,50	76399,500	,004
	Kız	392	50,79	439,60	172324,50		
Sınıf seviyesi	3. Sınıf	329	49,04	401,21	131996,50		
	4. Sınıf	502	50,34	424,89	212868,50	77711,500	,163
Okul türü	Özel	387	49,97	423,10	163741,50		
	Devlet	444	49,70	408,86	181123,50	82777,500	,392
Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Bulunma Durumu	Var	232	50,26	425,34	98253,50		
	Yok	599	49,65	411,71	246611,50	66911,500	,462

Tablo 3 incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin Etkinlik Tercih Formu'ndan aldıkları ortalama puanların sınıf seviyesi, okul türü ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunup bulunmama değişkenleri açısından anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını göstermektedir (p>.05). Fakat ilkokul öğrencilerinin Etkinlik Tercih

Formu'ndan aldıkları ortalama puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir (p<.01). Buna göre kız öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarının, erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu söylenebilir.

3.2 İlkokul Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyleri ve Empatik Eğilim Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, ilkokul öğrecilerininin empatik eğilim düzeyleri ve empatik eğilim düzeylerinin cinsiyet, sınıf seviyesi, okul türü, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunma durumuna göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 4. İlkokul 3. Sınıf ve 4. Sınıf Öğrencilerinin KA-Sİ Çocuklar İçin Empatik Eğilim Ölçeği'nden Aldıkları Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri

Sınıf	N	$\bar{X}$	Ss
3.sınıf	329	40,25	7,56
4.sınıf	502	41,35	7,44
Toplam	831	40,91	7,50

Tablo 4 incelendiğinde ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin KA-Sİ Çocuklar İçin Empatik Eğilim Ölçeği'nden aldıkları ortalama puanları 40,25 iken 4. sınıf öğrencilerinin "KA-Sİ Çocuklar İçin Empatik Eğilim Ölçeği'nden aldıkları ortalama puanları 41,35 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilen en fazla puanın 52 olduğu düşünüldüğünde 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 5. Normal gelişim gösteren ilkokul öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerinin çeşitli değişkenlere (cinsiyet, sınıf seviyesi, okul türü ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmaması) göre farklılaşma durumları (Mann Whitney U testi sonuçları)

Değişkenler ve Empati Alt Boyutları			**N**	$\bar{X}$	**Sıra Ortalaması**	**Sıra Toplamı**	**U**	**p**
Cinsiyet	Duygusal	Erkek	439	21,22	369,60	161866,00	65745,000	,000
		Kız	392	22,89	466,78	182979,00		
	Bilişsel	Erkek	439	18,16	369,40	161797,50	65656,500	,000
		Kız	392	19,74	467,01	183067,50		
Sınıf seviyesi	Duygusal	3. Sınıf	329	21,71	395,32	130061,50	75776,500	,049
		4. Sınıf	502	22,21	428,75	214853,50		
	Bilişsel	3. Sınıf	329	18,54	393,80	129560,50	75275,500	,034
		4. Sınıf	502	19,15	429,75	215304,50		
Okul türü	Duygusal	Devlet	444	21,81	401,23	177746,50	79400,500	0,66
		Özel	387	22,24	431,83	167118,50		
	Bilişsel	Devlet	444	18,59	393,90	174497,50	76151,500	,005
		Özel	387	19,27	440,23	170367,50		
Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Bulunma Durumu	Duygusal	Var	232	21,96	414,61	95775,00	68979,000	,947
		Yok	599	22,03	415,84	249090,00		
	Bilişsel	Var	232	18,45	390,25	90147,50	63351,500	,059
		Yok	599	19,08	425,24	254717,50		

Tablo 5 incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin KA-Sİ Çocuklar İçin Empatik Eğilim Ölçeği'nden aldıkları ortalama puanları arasında cinsiyet değişkenine göre kızlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p<.01). Analiz sonuçlarına göre, kız öğrencilerin duygusal ve bilişsel empatik eğilimlerinin, erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Mann Whitney U testi sonuçlarına göre ilkokul öğrencilerinin KA-Sİ Çocuklar İçin Empatik Eğilim Ölçeği'nden aldıkları ortalama puanları arasında 4. sınıflar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p<.05). Başka bir ifadeyle 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin duygusal ve bilişsel empatik eğilim düzeylerinin 3. sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir.

İlkokul öğrencilerinin KA-Sİ Çocuklar İçin Empatik Eğilim Ölçeği'nden aldıkları ortalama puanları sadece bilişsel empati alt boyutundan alınan ortalama puanları arasında okul türü değişkeni açısından özel okullarda okuyan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p<.01). Başka bir ifadeyle özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin, bilişsel empatik eğilim düzeylerinin devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Devlet okullarında ve özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin duygusal empatik eğilim düzeylerinin ise benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Mann Whitney U testi sonucunda öğrencilerin, KA-Sİ Çocuklar İçin Empatik Eğilim Ölçeği'nin tümünden alınan ortalama puanları arasında sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>.05). Başka bir ifadeyle sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin benzer olduğu bulgusu elde edilmiştir.

3.3 İlkokul Öğrencilerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutumları İle Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

İlkokul öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumları ile empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik yapılan Spearman Brown ilişki testi sonuçları Tablo 6'da sunulmaktadır:

Tablo 6. İlkokul Öğrencilerinin Etkinlik Tercih Formu (TUTUM ÖLÇEĞİ) Toplam Puanları ile KA-Sİ Çocuklar İçin Empatik Eğilim Ölçeği Toplam Puanları Arasındaki Spearman's Korelasyon (R) Değerleri

	Etkinlik Tercih Formu	Duygusal Empati	Bilişsel Empati	Toplam Empati
Etkinlik Tercih Formu	1,00			
Duygusal Empati	,46**	1,00		
Bilişsel Empati	,44**	,68**	1,00	
Top Empati	,49**	,92**	,91**	1,00

*p< ,05; **p< ,01

Tablo 6'ya bakıldığında öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumları ile empatik eğilim düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir (r = ,49; p<.01). Bu bulgu, öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin artmasıyla kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarının olumlu yönde artacağını ifade etmektedir. Ayrıca determinasyon katsayısı (r^2 = .24) dikkate alındığında, öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarındaki değişkenliğin %24'ünün öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinden kaynaklandığı söylenebilir.

3.4 İlkokul Öğrencilerinin Sahip Oldukları Empatik Eğilim Düzeylerinin, Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutumlarını Yordama Seviyesine Yönelik Bulgular

İlkokul öğrencilerinin sahip oldukları empatik eğilim düzeylerinin, kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarını yordama seviyesinin belirlenebilmesi amacı ile yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları tablo 7'de sunulmaktadır:

Tablo 7. Bağımsız Değişkenler ile Birlikte İlkokul Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutumlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları

Değişkenler	B	Sh_B	Standardize Edilmiş β	t	p
Sabit	27,938	1,492		18,722	,000**
Duygusal Empati	,578	,083	,286	6,937	,000**
Bilişsel Empati	,485	,091	,218	5,303	,000**
	R=,460		R^2=,212		F=11,160**

**p< ,01

Tablo 7'de görülen regresyon analizi sonucunun p<0,01 düzeyinde anlamlı olması, değişkenlerin öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarına ilişkin açıkladığı varyansın istatistiksel olarak

anlamlı olduğunu göstermektedir. Analiz sonucuna göre öğrencilerin duygusal ve bilişsel empati düzeyleri birlikte ele alındığında öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarına ilişkin toplam varyansın %21'ini açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, bilişsel ve duygusal empati değişkenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumun pozitif yordayıcısı olduğu görülmektedir.

4 Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda, 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olumlu olduğu bulgusu elde edilmiştir. Akranları tarafından olumsuz tutumlar ile karşılaşan kaynaştırma öğrencileri yalnızlık sürecine girerek kendilerine olan güvenlerini kaybederler. Bu açıdan bakıldığında ilkokul öğrencilerinin tutumlarının yüksek düzeyde olumlu olması kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşması açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. İlkokul öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarının olumlu çıkma sebeplerinden biri birçok araştırmada belirtildiği gibi (Aktaş ve Küçüker, 2002; Kim, Park ve Snell, 2005; Tavares, 2011) öğrencilerin kaynaştırma programı ve kaynaştırma öğrencileriyle ilgili bilgilendirilmesinin pozitif etki sağlamış olması olabilir. Nowicki ve Sandieson (2002) ise yürütmüş oldukları meta analiz araştırması sonucunda normal gelişim gösteren öğrencilerin fiziksel ya da zihinsel gerilik gösteren öğrencilere ilişkin olumsuz tutumlar beslediğini gösteren güçlü kanıtlar olduğunu belirtmişlerdir. Söz konusu araştırmaların sonuçlarının bu araştırma sonuçları ile tutarlı olmadığı görülmektedir. Bu farklılığın hem örneklem farklılıklarından hem de araştırmanın yapıldığı zamandan kaynaklandığı düşünülebilir.

3.ve 4. sınıf öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarında sınıf düzeyi, okul türü ve sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumu değişkenlerine göre farklılaşma olmadığı bulgusu elde edilmiştir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde bazı araştırmalarda (Ayral ve diğerleri, 2015; Ercan, 2001; Ünal, 2010) kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarda sınıf düzeyinin etkisinin olmadığını, bazı araştırmalarda ise (Cincioğlu, 2016; Çiftçi, 1997; Gümüş, 2015) sınıf düzeyinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarda etkili olduğunu belirtmektedir. Okul türü değişkenine göre ilkokul öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılaşmanın olmaması ise kaynaştırma öğrencilerine yönelik her iki okul türünde öğrenim gören normal gelişim gösteren öğrencilere gerekli bilgilendirmenin ve kaynaştırma eğitimine hazırlık çalışmalarının yapılmasından veya öğretmenlerin ve ailelerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarının olumlu olmasından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. İlkokul öğrencilerinin sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olup olmaması tutumlarında farklılaşmaya yol açmamıştır. Kaynaştırma uygulamalarının en önemli amaçlarından birisi de özel gereksinimli öğrencileri toplum içinde aktif bireyler olarak yer almasını sağlamaktır (Sucuoğlu, 2006). Bu açıdan bakıldığında sınıf içinde özel gereksinimli öğrenci ile yaşantı oluşturan veya daha önce özel gereksinimli öğrenciyle iletişim kurmamış öğrencilerin tutumlarının olumlu olması özel gereksinimli bireylerin yakın çevresinde olumlu davranışlarla karşılaştığı söylenebilir.

İlkokul 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören kız öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarının, erkek öğrencilerin tutumlarına göre daha olumlu olduğu bulgusu elde edilmiştir. Ercan (2001) 8-11 yaş aralığında bulunan ve normal gelişim gösteren öğrencilerin öğrenme güçlüğü yaşayan yaşıtlarına yönelik tutumlarını incelemiş ve kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre özel gereksinimli öğrencilere daha olumlu tutumlara sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Kız öğrencilerin olumlu tutumlarının erkeklere göre daha yüksek düzeyde olmasının sebebinin varoluşlarındaki duygularını erkeklere göre daha iyi yansıtabilmelerinden kaynaklı olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucunda elde edilen bir diğer sonuç ise, ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerinin yüksek olmasıdır. Empatik eğilimleri üst seviyede olan kişiler, çevresindeki insanlara yardım eden kişilerdir (Dökmen, 2018). Dolayısıyla empati, olumlu bir sınıf ikliminin oluşmasına katkı sağlamaktadır (Mozakoğlu, 2015). Bu açıdan değerlendirildiğinde ilkokul 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinin empatik eğilimlerinin yüksek olmasının sınıf içindeki atmosferin sağlıklı bir şekilde korunması açısından olumlu bir durum olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin duygusal ve bilişsel empatik düzeylerinin 3. sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. Çakır (2016) araştırmasında ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyine göre empatik eğilim düzeylerini belirlemiş ve anlamlı farklılıklar bulmuştur. 8. sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerinin 7., 6. ve 5. sınıf öğrencilerine göre

daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, empatii bilişsel gelişimle orantılı olarak arttığının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin sadece bilişsel empatik düzeylerinin devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Özel okulların eğitim süreçleri devlet okullarından farklı olması (Otrar ve Kandemir, 2016), kaliteli eğitim sunma ve teknolojiyi etkin kullanma (Erdoğan, 2005), bakanlık onayına bağlı olarak farklı öğretim programlarını uygulayabilme yetkisi (MEB, 2019), sınıf mevcutlarının devlet okullarına göre az olması (İlgar, 2014) gibi nedenlere bağlı olarak bilişsel olarak özel okullardaki öğrenciler devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerden seviye olarak üstte olabilir.

Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğrencilerin empatik düzeylerinin benzer olduğu bulunmuştur. Bahar (2018), araştırmasında sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan ve bulunmayan 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerini karşılaştırmış ve anlamlı bir farklılılaşma elde etmemiştir. Sucuoğlu ve Kargın (2014) ve MEB'e (2010) göre kaynaştırma öğrencileriyle etkileşim halinde olan öğrenciler empati kurma becerilerini geliştirirler. Bu görüşler ile araştırma sonuçları tutarlılık göstermemektedir. Bunun nedeni sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğrencilerin özel gereksinimli öğrenciyle birebir arkadaşlıklarının ileri düzeyde olmamasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Kız öğrencilerin duygusal ve bilişsel empatik eğilim düzeylerinin, erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. Yüksel'in (2004) öğrencilerin empati beceri düzeylerini incelediği araştırmasında kız öğrencilerin empati beceri düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kızların ve erkeklerin böyle bir farklılığa sahip olmasının Türk toplum yapısı ile ilgili olduğu söylenebilir. Bu dönemlerde erkeklere daha az sorumluluk verilmesinin duygularını yansıtamamalarına sebep olabilir.

3. ve 4. sınıf öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumları ile empatik eğilim düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu bulgusu elde edilmiştir. Ayrıca bilişsel ve duygusal empati değişkenlerinin, öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarının bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarındaki değişkenliğin %24'ünün öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinden kaynaklandığı söylenebilir. Turan'ın (2018) araştırmasında empati eğitim programının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarına etkisini incelemiş ve empati eğitim programı uygulanan öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği bulgusunu elde etmiştir. Dökmen'e (1988) göre olumsuz tutumlara sahip bireylerin diğer insanlara empatik yaklaşma olasılıkları çok düşüktür. Bu bağlamda empati ile tutum arasında güçlü bir ilişki olduğu söylenebilir.

Kaynakça

Aktaş, C. ve Küçüker, S. (2002). Bilişsel-duyuşsal odaklı bir programın ilköğretim öğrencilerinin fiziksel engelli yaşıtlarına yönelik sosyal kabul düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 3*(2), 15-25.

Arıkan, M. (2018). Özel eğitim ve kaynaştırma. Ü. Şahbaz (Ed.), *Kaynaştırma-Bütünleştirme* (ss. 392-415). Ankara: Anı Yayıncılık.

Armstrong, F., Armstrong, D. ve Barton, L. (2000). Inclusive Education. New York: David Fulton.

Ataman, A. (2003), Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş, A. Ataman, (Ed.) *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim*. (ss. 9-31) Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Ayral, M., Özcan, Ş., Can, R., Ünlü, A., Bedel, H., Şengün, G., …, Çağlar, K. (2015). Normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere bakışını etkileyen etkenler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(Özel Sayı), 218-230.

Bahar, M. (2018). *Kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıfların empatik eğilimlerinin incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Yök Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 506352).

Block, E. M. ve Vogler, E. M. (1994). Inclusion in regular physical education: The research base. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 65*(1), 40–44.

Çakır, E. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma çözme davranışları arasındaki ilişki.* (Yüksek Lisans Tezi). Yök Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 477087).

Çiftçi, İ. (1997). *Normal çocukları bilgilendirmenin zihinsel engelli yaşıtlarına yönelik tutumlarına etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). Yök Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 64100).

Cincioğlu, Ş. (2016). *Özel gereksinimi olmayan öğrencilerin oyuna katılma sürecinde kaynaştırma öğrencilerine yönelik algıları*. (Yüksek Lisans Tezi). Yök Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 477220).

Corbett, J. (2001). Supporting inclusive education. Peter Blatcford (Ed.). *School Corcerns Series.* New York: RoutledgeFalmer.

Dökmen Ü. (2018). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. İsanbul: Sistem Yayıncılık.

Dökmen Ü. (2018). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Ercan, Z. G. (2001). *Kaynaştırılmış ortamdaki normal gelişim gösteren çocukların 8-11 yaşları arasındaki öğrenme güçlüğü olan akranlarına karşı tutumlarının incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Yök Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 104497).

Erdoğan, İ. (2005). *Yeni bir binyıla doğru türk eğitim sistemi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Gümüş, M. (2015). *İlkokul ve ortaokul çağında kaynaştırma eğitimi gören öğrencilere karşı normal gelişim gösteren öğrencilerin tutumlarının incelenmesi: Şırnak ili örneği.* (Yüksek Lisans Tezi). Yök Tez merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 394685).

İlgar, L. (2014). Özel okul ve devlet okulunda görev yapmış sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki farklılıklara ilişkin görüşleri: Nitel bir çalışma. *HAYEF: Journal of Education*, *11*(2), 259-285.

Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Kaya, A ve Siyez D. M. (2010). KA-Sİ Çocuk ve ergenler için empatik eğilim ölçeği: Geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Education and Science, 35*(156), 110-125.

Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, *16*(86), 45-50.

Kim, J., Park, E. ve Snell, M. E. (2005). Impact of information and weekly contact on attitudes of Korean general educators and non-disabled students regarding peers with disabilities. *Mental Retardation*, *43*(6), 401–415.

MEB (2019). *Özel okullar*. (15.05.2019). http://ookgm.meb.gov.tr/www/ozel-okullar/ icerik/180 adresinden erişilmiştir.

MEB. (2010). *Okullarımızda Neden, Niçin, Nasıl Kaynaştırma? Yönetici, Öğretmen ve Aile Kılavuzu*. Ankara: MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., ve Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation*. New York: Psychology Press.

Mozakoğlu, M. (2015). Farklı kavramlarla ilişkisi bakımından empatiye bakmak. Yücel Kabapınar (Ed.), *Empatiyle Gelişmek Empatiyi Geliştirmek* (ss.74-91). Ankara: Pagem Akademi.

Nowicki, E. A. ve Sandieson, R. (2002). A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education, 49*(3), 243–265.

Otrar, M., ve Kandemir, Y. (2015). Özel okullara yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, *2*(1), 232-243.

Rayner, S. (2007). *Managing special and inclusive education.* London: SAGE Publications.

Sarı, H. ve Pürsün, T. (2016). *Özel eğitimde etkili kaynaştırma bütünleştirme*. Ankara. Nobel Akademik.

Siperstein, G.N. (1980). *Instruments for measuring children's attitudes toward the handicapped*. Boston: University of Massachusetts.

Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.

Sucuoğlu, B. ve Kargın T. (2014). *İlköğretim'de kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Kök Yayıncılık

Tavares, W. (2011). An evaluation of the kids are kids disability awareness program: Increasing social inclusion among children with physical disabilities. *Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation*, *10* (1), 25–35.

Turan, M. (2018). *Empati eğitim programının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarına etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). Yök Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 530832).

Ünal, F. (2010). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflarda öğretmen, normal gelişim gösteren öğrenci ve engelli öğrenci velilerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları.* (Yüksek Lisans Tezi). Yök Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 294452).

Yüksel, A. (2004). Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(2), 341-354.

Uzaktan Eğitim Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Çevrimiçi Etkileşim Algısı ve Algılanan Öğrenme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Yasin Üngören[a1], Şule Kılınç[a], Gözde Korkmaz[b], Arzum Cemre Tüzer[a]

[a]*Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Hendek, Sakarya, 54300, Türkiye*
[b]*Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,06500, Teknikokullar, Ankara, Türkiye*

Öz

Bu araştırmada uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin çevrimiçi etkileşim algısı ve algılanan öğrenme düzeylerinin cinsiyet, yaş, bölüm ve daha önce çevrimiçi ders alıp almama durumları açısından farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 134 uzaktan eğitim yüksek lisans öğrencisine Algılanan Öğrenme Ölçeği ve Çevrimiçi Etkileşim Ölçeği uygulanmıştır. Çalışmanın örneklemini 2018/2019 eğitim öğretim güz döneminde Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi, Önleyici Rehberlik Hizmetleri ve Kariyer Psikolojik Danışmanlık bölümlerindeki uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin cinsiyetlerine göre çevrimiçi etkileşim algısı ve algılanan öğrenme düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yaş değişkeni çevrimiçi etkileşim algısı üzerinde incelendiğinde öğrenci-öğrenci etkileşimi, öğrenci-içerik etkileşimi/etkin kullanım, öğrenci-içerik etkileşimi/etkili öğrenme alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermediği ancak öğrenci-öğretim elemanı alt boyunda anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. 36 yaş ve üzeri öğrencilerin 26-30 yaş arası öğrencilere göre çevrimiçi etkileşim algısı düzeyleri daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerinin çevrimiçi etkileşim düzeylerinin bölümlere göre incelendiğinde önleyici rehberlik hizmetleri bölümü öğrencilerinin kariyer psikolojik danışmanlığı öğrencilerine çevrimiçi etkileşim düzeyi daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin çevrimiçi etkileşim algısı düzeyleri ve algılanan öğrenme düzeyleri daha önce çevrimiçi ders alıp almama durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Sonuç olarak; uzaktan eğitim yüksek lisans öğrencilerinin algılanan öğrenme düzeyleri ile çevrimiçi etkileşim algısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler:
Çevrimiçi Etkileşim, Algılanan Öğrenme, Uzaktan Eğitim

1. Giriş

1.1 Çevrimiçi Etkileşim

Yaşadığımız bilgi toplumunda teknoloji her alanda sürekli olarak gelişmektedir. Bilgisayar teknolojisinin gelişmesine paralel olarak gelişen internet teknolojisi, bilgi toplumunun en önemli teknolojilerinden biridir (Horzum, Demir-Kaymak ve Canan-Güngören, 2015). İnternet teknolojisindeki hızlı gelişmeler çevrimiçi öğrenme kavramını ortaya çıkarmıştır. Çevrimiçi öğrenme, bireyin öğrenmesini amaçlayan çevrimiçi teknoloji uygulaması olarak tanımlanmaktadır (Horton, 2000). Khan (1997) çevrimiçi öğrenmeyi, kişilerin öğrenmesini ilerletmek ve desteklemek amacı taşıyan, çevrimiçi internet bileşenlerini ve kaynaklarını kullanan çoklu ortam tabanlı bir eğitim olarak tanımlamaktadır. Ally (2004)'nin etkileşime vurgu yapan tanımına göre ise çevrimiçi öğrenme; içerik, öğretmen ve diğer öğrenenler ile etkileşim halinde olmayı, öğrenme sürecinde materyallere

[1] Sorumlu Yazar Adres: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Hendek, Sakarya, 54300, Türkiye
e-mail: yasinungoren@gmail.com

erişebilmek ve destek alabilmek için internet kullanmayı gerektiren bir öğrenme şeklidir. Çevrimiçi öğrenme denilince akla gelen ilk kavramlardan biri olan etkileşimi, TDK (2019) bireylerin karşılıklı olarak birbirlerini etkilemeleri olarak tanımlamaktadır. Etkileşim, yüz yüze ve çevrimiçi eğitimin en önemli bileşenlerindendir (Demir-Kaymak ve Horzum, 2013; Moore, 1993). Çevrimiçi ortamda etkileşim, öğrenenlerin başarılarını arttırmayı ve öğrenenlerin sistemden en etkili şekilde yararlanmalarını amaçlamaktadır (Bouhnik ve Marcus, 2006).

Moore (1989), etkileşim olmadan yapılan eğitimin yalnızca bilgi aktarmaktan ibaret olduğunu savunmuş ve etkileşimi öğrenci – öğretim elemanı, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-içerik olarak sınıflamıştır. Öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde, öğretim elemanı ve öğrenciler arasında ders ile ilgili bir etkileşim söz konusudur. Öğretim elemanının rolü, öğrencilerin yeni öğrenecekleri bilgiler ile şemalar oluşturmasına yardımcı olmak, desteklemek, öğrenenleri teşvik etmek ve rehberlik yapmaktır. Yüz yüze eğitime benzerliği sebebiyle öğrenenler tarafından en çok tercih edilen etkileşim türüdür. Öğrenci-öğrenci etkileşiminde, öğrenciler arasında ders ile ilgili bir etkileşim söz konusudur. Bu etkileşim bilgi ve fikir paylaşımı, uzaktaki öğrenenler ile iletişim kurma ve tartışma olanağı sağlar. Bu etkileşim öğrenenler arasında gerçekleşir, öğretim elemanı yoktur. Öğrenci-içerik etkileşimi, öğrencilerin o dersi çalışmasıyla ilgili olarak materyallerden bilgi edinmesini sağlamaktadır. Etkileşimin bu türü, öğrencinin mevcut şemasını yeni bilgiler ile birleştirme olanağı verir. Son yıllarda çevrimiçi öğrenmenin yaygınlaşmasıyla beraber uzmanlar, öğrencinin öğrenme sürecinde bulunan diğer öğelerle olan etkileşimine de önem vermeye başlamıştır (Agudo- Peregrina, Iglesias-Pradas, Conde-González ve Hernández-García, 2014). Moore(1989)'un üçlü etkileşim türleri sınıflamasından sonra pek çok alan uzmanı tarafından farklı sınıflamalar yapmıştır. Hillman, Willis ve Gunawardena (1994) Moore'un üçlü etkileşim sınıflamasına öğrenci-arayüz etkileşimini, Burnham ve Walden (1997) ise öğrenci-ortam etkileşimini dahil etmiştir.

Anderson(2003)'un öğreneni merkeze alan sınıflamasında etkileşimler; öğrenci - öğrenci, öğrenci-öğretim elemanı, öğretim elemanı – öğretim elemanı, öğrenci - içerik ve içerik - içerik şeklinde düzenlemiştir. Hirumi (2006), e-öğrenme ortamında var olan etkileşimi üç düzeyli bir çerçeve oluşturarak ele almıştır. İlk düzeyde öğrenenin kendi ile ilgili olan etkileşimler, ikinci düzeyde öğrenci-insan ve insan dışı etkileşimler ve son düzeyde öğrenci-öğrenme etkileşimleri bulunmaktadır. Anderson (2003) tarafından tanıtılan ve etkileşim türlerini açıklayan etkileşim eşdeğerliği kuramında anlamlı ve derin öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretim elemanı ve öğrenci-içerik etkileşiminin üst seviyede olması gerektiği bildirilmektedir.

Çevrimiçi veya yüz yüze eğitimin nitelikli olabilmesi için araştırmacılar tarafından öğrencilerin algıladıkları etkileşim türleri de önemli görülmektedir (Picciano, 2002; Gosmire, Morrison ve Van Osdel, 2009; Demir-Kaymak ve Horzum, 2013). Etkileşim algısı ya da algılanan etkileşim, öğrenenlerin öğrenme ortamlarında gerçekleşen etkileşim türleri ile ilgili olan algılarını açıklamaktadır (Bağrıaçık-Yılmaz ve Karataş, 2018). Alanyazındaki bulgulara bakıldığında Gosmire ve diğerleri (2009) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin etkileşim algılarının tüm etkileşim türleri için olumlu olduğu görülmektedir. Başka bir çalışmada ise öğrenme ortamında öğrencilerin algıladıkları etkileşim ile öğrenme kalitesinin ve seviyesinin ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Picciano, 2002).

Davies ve Graff (2005), çevrimiçi etkileşimin yüksek olduğu ortamlarda akademik başarının anlamlı bir farklılık göstermediğini, buna karşılık akademik başarısı düşük olan öğrenenlerin etkileşim düzeyinin düşük olduğunu belirtmişlerdir.

Zimmerman (2012), çevrimiçi öğrenmede etkileşim türlerinden öğrenci-içerik etkileşimi ve başarı arasındaki ilişkiyi incelemiş ve içerik ile etkileşimde olan öğrenenlerin derslerinde daha başarılı olduğunu ifade etmiştir.

Demir-Kaymak ve Horzum (2013), çevrimiçi öğrenme ortamındaki öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye hazır olma düzeyleri ile çevrimiçi öğrenme ortamlarında algılanan yapı ve etkileşim arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, çevrimiçi öğrenme ortamındaki öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır olmalarının, öğrenme ortamlarındaki etkileşimleriyle pozitif, algılanan yapıyla negatif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Bunun yanı sıra, algılanan yapı ile etkileşim arasında negatif bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Lin, Zheng ve Zhang (2017) tarafından yapılan ve çevrimiçi öğrenme ortamında ortaya çıkan etkileşimin öğrenme çıktılarına olan etkisinin araştırıldığı çalışmada çevrimiçi öğrenme ortamında öğrenci-öğrenci etkileşiminin çok düşük olduğu, buna karşılık öğrenci – öğretim elemanı ile öğrenci-içerik etkileşiminin ise ortalamanın üzerinde olduğu bulunmuştur. Araştırmanın bir diğer önemli bulgusunda ise öğrenenlerin çevrimiçi öğrenme ortamında ortaya çıkan öğrenme etkinliklerinden doyum elde etmelerinin güçlü yardımcısının öğrenci-içerik etkileşimi olduğu bulunmuştur.

Hajibayova (2017) çevrimiçi öğrenme ortamında ortaya çıkan buradalık algısının etkilendiği faktörleri belirlemek amacıyla araştırma topluluğu modelini dikkate alarak öğrenenlerin görüşlerini incelemiştir. Çalışmanın bulgularında öğreticinin farklı iletişim yolları ile öğrenenlerle etkileşim kurmasının öğretimsel buradalığı desteklediği ve buna bağlı olarak öğrencilerin öğrenme etkinlikleri için olumlu tutumlara sahip olduğu belirlenmiştir.

Kumtepe, Büyük, Güneş, Öztürk, vd. (2017) tarafından yapılan ve kitlesel uzaktan eğitimde öğrenci-içerik etkileşiminin akademik başarı ile ilişkisinin incelendiği çalışmada öğrenme materyallerini yüksek düzeyde kullanan öğrenenlerin düşük düzeyde kullanan öğrenenlere göre akademik başarılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Kaysi ve Aydemir (2017), uzaktan eğitim uygulamalarında kullanılan ve alanyazında mevcut olan etkileşim türlerinin gerçekleşme durumlarını incelemişlerdir. Çalışmanın bulgularında etkileşimin tüm boyutlarda düşük düzeyde gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Uzaktan eğitim sisteminin daha etkin kullanılabilmesi için öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretim elemanı, öğrenci-arayüz, öğrenci-içerik ve öğrenci-kurum boyutlarında öneriler sunulmuştur.

1.2 Algılanan Öğrenme

Algılanan öğrenme, öğrenmenin gerçekleşmesiyle oluşan inançlar kümesi ve bireyin gerçekleşen öğrenmesiyle ilgili duyduğu hislerdir. Dolayısıyla öğrenme deneyiminin geriye dönük olarak değerlendirilmesidir (Blau ve Caspi, 2008). Farklı bir ifade ile öğrenme çıktılarının birey tarafından değerlendirilmesidir. Bundan dolayı öğrencinin merkezde olduğu öğrenmelerde ön plana çıkmalıdır. (Albayrak, Güngören ve Horzum, 2014). Alanyazındaki bir diğer tanımda Kavruk (2018); algılanan öğrenmeyi öğrencilerin derse olan ilgilerinin ve motivasyonlarının düzeyidir şeklinde tanımlamıştır.

Swan (2001), yaptığı bir çalışmada çevrimiçi öğrenmede öğrenci memnuniyetini ve algılanan öğrenmeyi etkileyen tasarım faktörlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma deneysel bir araştırma olarak yürütülmüştür. Araştırma sonucunda; çevrimiçi dersin tasarımının netliği, katılımcıların eğitmenlerle etkileşimi ve kurs katılımcıları arasındaki tartışma ortamlarının öğrencilerin memnuniyetini ve algılanan öğrenmelerini önemli ölçüde etkilediğini sonucuna varılmıştır.

Yıldırım ve Gürer çalışmasında (2014), sosyal bilgiler dersinde öğrenme nesnelerinin etkililiğini ve 6.sınıf öğrencilerinin bu öğrenme nesnelerini nasıl algıladıkları araştırmışlardır. Deney ve kontrol grubu oluşturularak çalışma gerçekleşmiştir. Çalışma sonucunda; deney grubunun algılanan öğrenmelerinin yüksek olduğu, öğrencilerin öğrenme nesnelerinin kullanılabilirliğinden memnun oldukları ve öğrenme nesneleri ile derse katılımlarının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Günbatar ve Gökçearslan (2017), etkileşimli tahta kullanımına yönelik öğrencilerin tutumlarını ve öğrenme algılarını incelemişlerdir. Araştırma sonucuna göre; öğrencilerin tutumları sınıf düzeyi ve kullanım süresine göre farklılaşmaktadır. Etkileşimli tahta ile öğrenme algısı ise cinsiyete ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Akyol ve Garrison (2008), araştırmasında algılanan öğrenme ile toplumsal buradalık arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı fakat algılanan öğrenme ile bilişsel ve öğretimsel buradalık arasında yüksek ve pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. (Akyol ve Garrison, 2008)

Özarslan ve Ozan (2016), çalışmasında öz değerlendirme sınavına katılmanın öğrencilerin algılanan öğrenme düzeylerine ve ders memnuniyetleri üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışma sonucuna göre öğrencilerin düzenli olarak öz değerlendirme sınavına katılanların katılmayan öğrencilere göre ders memnuniyeti ve algılanan öğrenmeleri daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Kavruk (2018), çalışmasında öğrenenlerin kısa mesajla pedagojik desteğe ilişkin memnun olma durumlarını, algılanan öğrenme düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya göre öğrenenlerin memnun olma durumları yüksek düzeyde iken, algılanan öğrenme düzeyleri orta seviyededir. Araştırmada bu iki değişken arasında %80,0 pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulguya göre öğrenenlerin memnun olma durumları arttıkça algılanan öğrenmeleri düzeyleri de artacaktır.

Alanyazın incelendiğinde çevrimiçi etkileşim algısı akademik başarı, hazırbulunuşluk, öğrenme çıktıları, buradalık algısı, etkileşim türlerinin gerçekleşme durumlarıyla; algılanan öğrenmenin ise öğrenme nesneleri, tutum, toplumsal buradalık, memnuniyet ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Çevrimiçi etkileşim ve algılanan öğrenmeye ilişkin sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Fredericksen ve arkadaşlarının yaptığı bir araştırmada (1999); öğretim elemanıyla en üst düzeyde etkileşim içinde olduğunu belirten, çevrimiçi sınıflara normal sınıflara göre daha çok katıldıklarını bildiren öğrencilerin derste algılanan öğrenmelerinin en yüksek seviyede olduğunu vurgulamaktadır. Aynı zamanda öğretim elemanı ile etkileşimin yanında öğrencinin sınıf arkadaşları ile etkileşimi de algılanan öğrenmeye önemli bir katkı sağlamaktadır. Ayrıca çevrimiçi etkileşim algısı ile algılanan öğrenme arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik Türkiye'de yapılmış çalışma olmaması nedeniyle konunun araştırılması önemli görülmüştür.

Araştırma ile amaçlanan uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin çevrimiçi etkileşim ve algılanan öğrenme düzeylerinin cinsiyet, yaş, bölüm ve daha önce çevrimiçi ders alıp almama durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma soruları belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin;

1.Algılanan öğrenme düzeyi;

a) Cinsiyet,

b) Yaş,

c) Bölüm,

d) Çevrimiçi ders alıp almama durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

2. Çevrimiçi etkileşim algısı düzeyi;

a) Cinsiyet,

b) Yaş,

c) Bölüm,

d) Çevrimiçi ders alıp almama durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

3.Algılanan öğrenme ile çevrimiçi etkileşim algısı arasında ilişki var mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada çevrimiçi etkileşim algısı ile algılanan öğrenme arasındaki ilişki inceleneceğinden nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır. Korelasyonel araştırmalar, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin, herhangi bir şekilde değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır. Korelasyonel araştırmaların, değişkenler arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılmasında, ilişki düzeylerinin belirlenmesinde etkili olduğu ve bu ilişkilerle ilgili olarak daha üst düzey araştırmaların yapılabilmesi için gereken ipuçlarını sağlayan önemli araştırmalar oldukları ifade edilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmada uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin çevrimiçi etkileşim algısı ve algılanan öğrenme düzeyini belirlemek amacıyla 2018/2019 eğitim öğretim güz döneminde Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi, Önleyici Rehberlik Hizmetleri ve Kariyer Danışmanlığı bölümlerindeki Uzaktan Eğitim Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencileri seçilmiştir. Araştırmada Sakarya Üniversitesi ulaşılabilirlik açısından tercih edilmiştir. Araştırmada basit

tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit tesadüfi örnekleme, evrendeki tüm birimlerin seçilme olasılığının aynı olduğu örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. Çevrimiçi Etkileşim Algısı Ölçeği

Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak Yılmaz ve Karataş (2018) tarafından geliştirilen "Çevrimiçi Etkileşim Algısı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek toplamda 30 madde ve 4 boyutlu bir yapıdan oluşmaktadır. Ölçeğin ilk boyutu "öğrenci-öğrenci etkileşimi" ismini taşımakta, 12 maddeden oluşmakta ve toplam varyansın %44.99'unu açıklamaktadır. Bu boyutun iç tutarlılık katsayısı .92'dir. Ölçeğin "öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi" ismini taşıyan ikinci boyutu 9 maddeden meydana gelmekte, toplam varyansın %9.33'ünü açıklamakta ve bu boyutun iç tutarlılık katsayısı .92'dir. Ölçeğin "öğrenci-içerik etkileşimi/etkin kullanım ve hayata yakınlık" ismini taşıyan üçüncü boyutu 4 maddeden oluşmaktadır. Toplam varyansın %5.79'unu açıklayan bu boyutun iç tutarlılık katsayısı .86'dır. Ölçeğin "öğrenci-içerik etkileşimi/etkili öğrenme" ismini taşıyan son boyutu ise 5 maddeden oluşmaktadır. Toplam varyansın 3.52'sini açıklayan bu boyutun iç tutarlılık katsayısı .87'dir. 30 maddelik ölçeğin tamamı göz önünde bulundurulduğunda toplam varyansın %63.64'ünü açıkladığı ve iç tutarlılık katsayısının da .95 olduğu görülmektedir. Ölçeğin yanıtlayıcıları ölçekten en az 30, en fazla da 150 puan alabilmektedir. Ölçekte yer alan maddelerin tamamı olumlu maddelerden oluşmakta, ölçekte ters madde bulunmamaktadır.

2.3.2. Algılanan Öğrenme Ölçeği

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ikinci ölçek ise Rovai, Wighting, Baker ve Grooms (2009) tarafından İngilizce olarak geliştirilen, Albayrak, Güngören ve Horzum tarafından Türkçeye uyarlanan "Algılanan Öğrenme Ölçeği" dir. Ölçek toplamda 9 maddeden ve 3 boyutlu bir yapıdan meydana gelmektedir. Ölçeğin ilk boyutu "bilişsel" olarak isimlendirilmekte, 3 maddeden oluşmakta ve toplam varyansın %39.52'sini açıklamaktadır. Bu boyutun iç tutarlılık katsayısı ,65'tir. Ölçeğin "duyuşsal" ismini taşıyan ikinci boyutu 3 maddeden meydana gelmekte, toplam varyansın %14.68'ini açıklamakta ve bu boyutun iç tutarlılık katsayısı .66'dır. Ölçeğin "psikomotor" olarak isimlendirilen son boyutu 3 maddeden oluşmaktadır. Toplam varyansın %12.25'ini açıklayan bu boyutun iç tutarlılık katsayısı .72'dir. 9 maddelik ölçeğin tamamı göz önünde bulundurulduğunda toplam varyansın %66.45'ini açıkladığı ve iç tutarlılık katsayısının da .83 olduğu görülmektedir. Ölçeğin yanıtlayıcıları ölçekten e az 9, en fazla da 63 puan alabilmektedir. Ölçeğin 2. ve 7. maddeleri ters maddelerdir.

2.4. Verilerin Toplanması

Ölçme araçları Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Uzaktan Eğitim Tezsiz Yüksek Lisans öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırmaya katılımda gönüllülük esas alınmıştır. Öğrencilere elden dağıtılan Çevrimiçi Etkileşim Algısı ve Algılanan Öğrenme ölçeklerinin 172 kadarı doldurularak geri gelmiştir. Bunlardan eksik ya da hatalı doldurulan 14 adet ölçek işleme alınmamıştır. Toplam 30 ve 9 maddeden oluşan iki ölçme aracı maksimum 20 dakikada cevaplanmaktadır.

2.5. Verilerin Analizi

Çevrimiçi etkileşim algısı ve Algılanan öğrenme ölçeklerinden elde edilen veriler SPSS 25.0 yazılımı ile analiz edilmiş ve anlamlılık düzeyi .05 kabul edilmiştir. Verilerin analizinde T- Testi ve Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır.

3. Bulgular

Araştırmada ilk olarak uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin cinsiyete göre çevrimiçi etkileşim algısı düzeyleri incelenmiştir. Uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin cinsiyete göre çevrimiçi etkileşim algısı düzeylerine yönelik ilişkisiz örneklemler için t-testi sonuçları çizelge 1'de verilmiştir.

Çizelge 1. Uzaktan Eğitim Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Çevrimiçi Etkileşim Algısı Düzeylerine Yönelik T-Testi Sonuçları

Faktör	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	sd	t	p
Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi	Kız	91	55,37	5,27	132	,693	,490
	Erkek	43	54,70	5,13			
Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşimi	Kız	91	38,91	5,12	132	-,515	,608
	Erkek	43	39,39	4,79			
Öğrenci-İçerik Etkileşimi/Etkin Kullanım	Kız	91	17,82	2,34	132	-,397	,666
	Erkek	43	17,98	1,83			
Öğrenci-İçerik Etkileşimi/Etkili Öğrenme	Kız	91	22,06	2,74	132	-,146	,884
	Erkek	43	22,13	2,67			
Toplam Puan	Kız	91	134,18	13,40	132	-,018	,986
	Erkek	43	134,22	11,81			

Çizelge 1 incelendiğinde araştırmada uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin çevrimiçi etkileşim algısı düzeyleri; öğrenci-öğrenci etkileşimi (t=,693), öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi (t=-,515), öğrenci-içerik etkileşimi/etkin kullanım (t=-,397), öğrenci-içerik etkileşimi/etkili öğrenme (t=-,146) alt boyutları ve toplam puanları (t=-,018) açısından cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği (p.>.05) tespit edilmiştir.

Araştırmada ikinci olarak uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin daha önce çevrimiçi ders alıp almama durumuna göre çevrimiçi etkileşim algısı düzeyleri incelenmiştir. Uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin daha önce çevrimiçi ders alıp almama durumuna göre çevrimiçi etkileşim algısı düzeylerine yönelik ilişkisiz örneklemler için t-testi sonuçları çizelge 2'de verilmiştir.

Çizelge 2. Uzaktan Eğitim Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Daha Önce Çevrimiçi Ders Alıp Almama Durumuna Göre Çevrimiçi Etkileşim Algısı Düzeylerine Yönelik T-Testi Sonuçları

Faktör	Çevrimiçi Ders	N	Ortalama	Std. Sapma	sd	t	p
Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi	Evet	71	54,91	5,14	132	-,562	,575
	Hayır	63	55,42	5,33			
Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşimi	Evet	71	38,64	5,08	132	-1,052	,295
	Hayır	63	39,55	4,91			
Öğrenci-İçerik Etkileşimi/Etkin Kullanım	Evet	71	17,64	2,31	132	-1,283	,202
	Hayır	63	18,13	2,02			
Öğrenci-İçerik Etkileşimi/Etkili Öğrenme	Evet	71	22,04	2,69	132	-,213	,831
	Hayır	63	22,14	2,75			
Toplam Puan	Evet	71	133,25	12,65	132	-,900	,370
	Hayır	63	135,25	13,12			

Çizelge 2 incelendiğinde araştırmada uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin çevrimiçi etkileşim algısı düzeyleri; öğrenci-öğrenci etkileşimi (t=-,562), öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi (t=-1,052),

öğrenci-içerik etkileşimi/etkin kullanım (t=-1,283), öğrenci-içerik etkileşimi/etkili öğrenme (t=-,213) alt boyutları ve toplam puanları (t=-,900) açısından çevrimiçi ders alıp almama durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği (p.>.05) tespit edilmiştir.

Araştırmada üçüncü olarak uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin yaşa göre çevrimiçi etkileşim algısı düzeyleri incelenmiştir. Veriler normal dağılım göstermesine rağmen alt gruplarda yeterli kişi sayısı olmadığı için parametrik olmayan istatistiklere gidilmiştir. Uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin yaşa göre çevrimiçi etkileşim algısı düzeylerine yönelik Kruskal Wallis H sonuçları çizelge 3'de verilmiştir.

Çizelge 3. Uzaktan Eğitim Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Çevrimiçi Etkileşim Algısı Düzeylerinin Yaşa Göre Değişimi Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Çevrimiçi Etkileşim Algısı	Yaş	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi	21-25	13	67,04	3	,629	,890	
	26-30	43	63,86				
	31-35	39	69,64				
	36 ve üstü	39	69,53				
Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşimi	21-25	13	64,46	3	9,740	,021	2-4
	26-30	43	53,73				
	31-35	39	72,08				
	36 ve üstü	39	79,12				
Öğrenci-İçerik Etkileşimi/Etkin Kullanım	21-25	13	58,50	3	5,920	,116	
	26-30	43	58,15				
	31-35	39	73,91				
	36 ve üstü	39	74,40				
Öğrenci-İçerik Etkileşimi/Etkili Öğrenme	21-25	13	65,15	3	4,441	,218	
	26-30	43	58,08				
	31-35	39	73,60				
	36 ve üstü	39	72,56				
Toplam Puan	21-25	13	64,08	3	6,484	,090	
	26-30	43	56,06				
	31-35	39	72,58				
	36 ve üstü	39	76,18				

Çizelge 3 incelendiğinde uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin çevrimiçi etkileşim algısı düzeylerinin yaşa göre öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi [$\chi2$ (3) = 9,740, p<.05] alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğrenci-öğrenci etkileşimi [$\chi2$ (3) = ,629, p>.05], öğrenci-içerik etkileşimi/etkin kullanım [$\chi2$ (3) = 5,920, p>.05], öğrenci-içerik etkileşimi/etkili öğrenme [$\chi2$ (3) = 4,441, p>.05] alt boyutlarında ve toplam puanlarında [$\chi2$ (3) = 6,484, p>.05] ise anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın kaynağının tespiti için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına bakılmıştır. Bu sonuçlara göre 36 yaş ve üzeri öğrencilerin, 26-30 yaş arası öğrencilerine göre öğrenci-öğretim elemanı etkileşimin düzeyinin yüksek olduğu ve farkların anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada dördüncü olarak uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğrenim görülen bölüme göre çevrimiçi etkileşim algısı düzeyleri incelenmiştir. Veriler normal dağılım göstermesine rağmen alt gruplarda yeterli kişi sayısı olmadığı için parametrik olmayan istatistiklere gidilmiştir. Uzaktan eğitim

tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğrenim görülen bölüme göre çevrimiçi etkileşim algısı düzeylerine yönelik Kruskal Wallis H sonuçları çizelge 4'de verilmiştir.

Çizelge 4. Uzaktan Eğitim Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Çevrimiçi Etkileşim Algısı Düzeylerinin Öğrenim Görülen Bölüme Göre Değişimi Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Çevrimiçi Etkileşim Algısı	Bölüm	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi	Eğitim Programları ve Öğretimi	27	61,07	3	6,789	,079	
	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	34	73,28				
	Önleyici Rehberlik Hizmetleri	42	75,94				
	Kariyer Danışmanlığı	31	55,32				
Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşimi	Eğitim Programları ve Öğretimi	27	70,09	3	13,650	,003	4-3
	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	34	64,79				
	Önleyici Rehberlik Hizmetleri	42	81,90				
	Kariyer Danışmanlığı	31	48,69				
Öğrenci-İçerik Etkileşimi/Etkin Kullanım	Eğitim Programları ve Öğretimi	27	62,87	3	8,261	,041	4-3
	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	34	63,94				
	Önleyici Rehberlik Hizmetleri	42	80,77				
	Kariyer Danışmanlığı	31	57,45				
Öğrenci-İçerik Etkileşimi/Etkili Öğrenme	Eğitim Programları ve Öğretimi	27	65,56	3	7,960	,047	4-3
	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	34	69,21				
	Önleyici Rehberlik Hizmetleri	42	78,05				
	Kariyer Danışmanlığı	31	53,03				
Toplam Puan	Eğitim Programları ve Öğretimi	27	65,37	3	11,852	,008	4-3
	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	34	68,65				
	Önleyici Rehberlik Hizmetleri	42	81,10				
	Kariyer Danışmanlığı	31	49,68				

Çizelge 4 incelendiğinde uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin çevrimiçi etkileşim algısı düzeylerinin öğrenim görülen bölüme göre öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi [$\chi2$ (3) = 13,650, p<.05], öğrenci-içerik etkileşimi/etkin kullanım [$\chi2$ (3) = 8,261, p<.05], öğrenci-içerik etkileşimi/etkili öğrenme [$\chi2$ (3) = 7,960, p<.05] alt boyutlarında ve toplam puanlarında [$\chi2$ (3) = 11,852, p<.05] anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğrenci-öğrenci etkileşimi [$\chi2$ (3) = 6,789, p>.05] alt boyutunda ise anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın kaynağının tespiti için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına bakılmıştır. Bu sonuçlara göre önleyici rehberlik bölümü öğrencilerinin, kariyer danışmanlığı öğrencilerine göre öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi, öğrenci-içerik etkileşimi/etkili kullanım düzeyi,

öğrenci-içerik etkileşimi/etkili öğrenme düzeyi, çevrimiçi etkileşim algısı toplam puanlarının yüksek olduğu ve farkların anlamlı olduğu bulunmuştur.

Araştırmada beşinci olarak uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin cinsiyete göre algılanan öğrenme düzeyleri incelenmiştir. Uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin cinsiyete göre algılanan öğrenme düzeylerine yönelik ilişkisiz örneklemler için t-testi sonuçları çizelge 5'te verilmiştir.

Çizelge 5. Uzaktan Eğitim Tezsiz Yüksek Lisans tezsiz Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Algılanan Öğrenme Düzeylerine Yönelik T-Testi Sonuçları

Faktör	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	sd	t	p
Bilişsel	Kız	91	17,60	2,86	132	,341	,733
	Erkek	43	17,41	3,09			
Duyuşsal	Kız	91	18,50	2,54	132	1,317	,190
	Erkek	43	17,88	2,60			
Psikomotor	Kız	91	16,98	3,39	132	,621	,535
	Erkek	43	16,60	3,14			
Toplam Puan	Kız	91	53,09	7,38	132	,865	,388
	Erkek	43	51,90	7,54			

Çizelge 5 incelendiğinde araştırmaya katılan uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin algılanan öğrenme düzeyleri; bilişsel (t=,341), duyuşsal (t=1,317), psikomotor (t=,621) alt boyutları ve toplam puanları (t=,865) açısından cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği (p.>.05) tespit edilmiştir.

Araştırmada altıncı olarak uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin daha önce çevrimiçi ders alıp almama durumuna göre algılanan öğrenme düzeyleri incelenmiştir. Uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin daha önce çevrimiçi ders alıp almama durumuna göre algılanan öğrenme düzeylerine yönelik ilişkisiz örneklemler için t-testi sonuçları çizelge 6'da verilmiştir.

Çizelge 6. Uzaktan Eğitim Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Daha Önce Çevrimiçi Ders Alıp Almama Durumuna Göre Algılanan Öğrenme Düzeylerine Yönelik T-Testi Sonuçları

Faktör	Çevrimiçi Ders Alma Durumu	N	Ortalama	Std. Sapma	sd	t	p
Bilişsel	Evet	71	17,69	2,98	132	,608	,544
	Hayır	63	17,38	2,88			
Duyuşsal	Evet	71	18,01	2,77	132	-1,415	,159
	Hayır	63	18,63	2,29			
Psikomotor	Evet	71	16,81	3,50	132	-,188	,851
	Hayır	63	16,92	3,08			
Toplam Puan	Evet	71	52,51	8,02	132	-,325	,746
	Hayır	63	52,93	6,75			

Çizelge 6 incelendiğinde araştırmaya katılan uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin algılanan öğrenme düzeyleri; bilişsel (t=,608), duyuşsal (t=-1,415), psikomotor (t=-,188) alt boyutları ve toplam puanları

(t=-,325) açısından daha önce çevrimiçi ders alıp almama durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği (p.>.05) bulunmuştur.

Araştırmada yedinci olarak uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin yaşa göre algılanan öğrenme düzeyleri incelenmiştir. Veriler normal dağılım göstermesine rağmen alt gruplarda yeterli kişi sayısı olmadığı için parametrik olmayan istatistiklere gidilmiştir. Uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin yaşa göre algılanan öğrenme düzeylerine yönelik Kruskal Wallis H sonuçları çizelge 7'de verilmiştir.

Çizelge 7. Uzaktan Eğitim Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Algılanan Öğrenme Düzeylerinin Yaşa Göre Değişimi Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Algılanan Öğrenme	**Yaş**	**n**	**Sıra Ortalaması**	**sd**	**χ^2**	**p**	**Anlamlı Fark**
Bilişsel	21-25	13	60,42	3	4,140	,247	
	26-30	43	65,55				
	31-35	39	61,86				
	36 ve üstü	39	77,65				
Duyuşsal	21-25	13	61,00	3	3,460	,326	
	26-30	43	60,17				
	31-35	39	73,85				
	36 ve üstü	39	71,40				
Psikomotor	21-25	13	66,92	3	1,339	,720	
	26-30	43	62,29				
	31-35	39	69,19				
	36 ve üstü	39	71,74				
Toplam Puan	21-25	13	61,73	3	2,190	,534	
	26-30	43	62,78				
	31-35	39	67,65				
	36 ve üstü	39	74,47				

Çizelge 7 incelendiğinde uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin algılanan öğrenme düzeylerinin yaşa göre bilişsel [$\chi2$ (3) = 4,140, p>.05], duyuşsal [$\chi2$ (3) = 3,460, p>.05], psikomotor [$\chi2$ (3) = 1,339, p>.05] alt boyutlarında ve toplam puanlarında [$\chi2$ (3) = 2,190, p>.05] anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Araştırmada sekizinci olarak uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğrenim görülen bölüme göre algılanan öğrenme düzeyleri incelenmiştir. Veriler normal dağılım göstermesine rağmen alt gruplarda yeterli kişi sayısı olmadığı için parametrik olmayan istatistiklere gidilmiştir. Uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğrenim görülen bölüme göre algılanan öğrenme düzeylerine yönelik Kruskal Wallis H sonuçları çizelge 8'de verilmiştir.

Çizelge 8. Uzaktan Eğitim Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Algılanan Öğrenme Düzeylerinin Öğrenim Görülen Bölüme Göre Değişimi Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Algılanan Öğrenme	Bölüm	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Bilişsel	Eğitim Programları ve Öğretimi	27	71,22	3	6,098	,107	
	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	34	76,82				
	Önleyici Rehberlik Hizmetleri	42	67,50				
	Kariyer Danışmanlığı	31	54,03				
Duyuşsal	Eğitim Programları ve Öğretimi	27	79,02	3	9,859	,020	1-4
	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	34	73,88				
	Önleyici Rehberlik Hizmetleri	42	67,74				
	Kariyer Danışmanlığı	31	50,15				
Psikomotor	Eğitim Programları ve Öğretimi	27	66,61	3	5,308	,151	
	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	34	77,69				
	Önleyici Rehberlik Hizmetleri	42	68,49				
	Kariyer Danışmanlığı	31	55,76				
Toplam Puan	Eğitim Programları ve Öğretimi	27	71,98	3	8,798	,032	2-4
	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	34	78,49				
	Önleyici Rehberlik Hizmetleri	42	67,99				
	Kariyer Danışmanlığı	31	50,89				

Çizelge 8 incelendiğinde uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin algılanan öğrenme düzeylerinin öğrenim görülen bölüme göre duyuşsal [$\chi2$ (3) = 9,859, p<.05] alt boyutunda ve toplam puanlarında [$\chi2$ (3) = 8,798, p<.05] anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bilişsel [$\chi2$ (3) = 6,098, p>.05] ve psikomotor [$\chi2$ (3) = 5,308, p>.05] alt boyutlarında ise anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın kaynağının tespiti için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonuçları incelenmiştir. Bu sonuçlara göre eğitim programları ve öğretimi bölümü öğrencilerinin, kariyer danışmanlığı bölümü öğrencilerine göre duyuşsal boyutta algılanan öğrenme düzeyinin yüksek olduğu ve farkların anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Diğer bir sonuca göre eğitim yönetimi ve denetimi bölümü öğrencilerinin, kariyer danışmanlığı bölümü öğrencilerine göre algılanan öğrenme toplam puanlarının yüksek olduğu ve farkların anlamlı olduğu bulunmuştur.

Araştırmada son olarak uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin algılanan öğrenme ve çevrimiçi etkileşim algısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin algılanan öğrenme ve çevrimiçi etkileşim algısı arasındaki ikili korelasyon hesaplamasına yönelik analiz sonuçları Çizelge 9'da verilmiştir.

Çizelge 9. Uzaktan Eğitim Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Algılanan Öğrenme Düzeyleri İle Çevrimiçi Etkileşim Algısı Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Tablosu

	(B)	(D)	(P)	(ÖÖE)	(ÖÖEE)	(ÖİEEK)	(ÖİEEÖ)
Bilişsel (B)	1	,550**	,635**	,358**	,343**	,388**	,426**
Duyuşsal (D)		1	,500**	,422**	,350**	,459**	,570**
Psikomotor (P)			1	,447**	,369**	,448**	,462**
Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi (ÖÖE)				1	,530**	,660**	,631**
Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşimi (ÖÖEE)					1	,676**	,618**
Öğrenci-İçerik Etkileşimi/Etkin Kullanım (ÖİEEK)						1	,742**
Öğrenci-İçerik Etkileşimi/Etkili Öğrenme (ÖİEEÖ)							1

** Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlıdır. ** Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.*

Çizelge 9'da yer alan spearman korelasyon değerleri incelendiğinde algılanan öğrenme alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Analizlerde çevrimiçi etkileşim algısı alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve ilişkilerin pozitif yönlü, orta düzeyde olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin algılanan öğrenme düzeyleri ile çevrimiçi etkileşim algısı alt boyutları arasındaki ilişki de ise tüm boyutlarda anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

4. Sonuç ve Tartışma

Çevrimiçi etkileşim algısı ile ilgili alanyazın incelendiğinde araştırmaların sıklıkla etkileşim türleri ile ilgili olduğu görülmektedir. Algılanan öğrenme ile ilgili alanyazın incelendiğinde ise daha çok öğrenci memnuniyeti, öğrenci tutumları görülmektedir. Çevrimiçi etkileşim algısı ile algılanan öğrenmenin birlikte ele alındığı çalışma sayısı ise oldukça az bulunmakla birlikte Türkiye' de yapılan çalışma bulunmamaktadır. Bu araştırmada uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin çevrimiçi etkileşim algısı ve algılanan öğrenme düzeylerinin cinsiyet, yaş, bölüm ve daha önce çevrimiçi ders alıp almama durumları açısından farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Cinsiyet açısından uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin çevrimiçi etkileşim algısı düzeyleri anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu bulgu Kılıç (2010) araştırması ise tutarlıdır. Yine cinsiyet açısından uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin algılanan öğrenme düzeylerinin de anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu bulgu Günbatar ve Gökçearslan'ın (2017) araştırmalarından farklılık göstermektedir.

Yaş değişkeni çevrimiçi etkileşim algısı üzerinde incelendiğinde öğrenci-öğrenci etkileşimi, öğrenci-içerik etkileşimi/etkin kullanım, öğrenci-içerik etkileşimi/etkili öğrenme alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermediği ancak öğrenci-öğretim elemanı alt boyunda anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. 36 yaş ve üzeri öğrencilerin 26-30 yaş arası öğrencilere göre çevrimiçi etkileşim algısı düzeyleri daha yüksektir. Fredericksen, Pickett, Pelz ve Shea (2000) araştırmalarında yaşın algınan öğrenme için anlamlı bir farklılık gösterdiğini bulmalarına rağmen bu araştırmada uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin yaşa göre algılanan öğrenme düzeylerinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

Öğrenim görülen bölüme göre uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin çevrimiçi etkileşim algısı düzeylerinin önleyici rehberlik hizmetleri bölümü öğrencilerinin kariyer danışmanlığı öğrencilerine göre öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi, öğrenci-içerik etkileşimi/etkili kullanım düzeyi, öğrenci-içerik etkileşimi/etkili öğrenme düzeyi daha yüksek bulunmuştur. Öğrenim görülen bölüm değişkeni algılanan öğrenme üzerinde incelendiğinde ise; bilişsel ve psikomotor alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermediği

tespit edilirken duyuşsal boyutta eğitim programları ve öğretimi bölümü öğrencilerinin kariyer danışmanlığı bölümü öğrencilerine göre algılanan öğrenme düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda eğitim yönetimi ve denetimi bölümü öğrencilerinin kariyer psikolojik danışmanlığı bölümü öğrencilerine göre algılanan öğrenme düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu farklılığın nedeni öğretim elemanlarının ve öğrencilerin isteği ve ilgisi ile alakalı olabilir. Topal, Akgün ve aydın (2017) da araştırmalarında benzer bulgulara ulaşmışlardır.

Daha önce çevrimiçi ders alıp almama durumuna göre uzaktan eğitim yüksek lisans öğrencilerinin çevrimiçi etkileşim algısı düzeyleri incelendiğinde; öğrenci-öğrenci etkileşimi, öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi, öğrenci-içerik etkileşimi/etkin kullanım ve öğrenci-içerik etkileşimi/etkili öğrenme alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu bulgu Üngören, Horzum ve Aydın (2018) araştırmalarındaki bulguyu desteklemektedir. Algılanan öğrenme düzeyleri açısından incelendiğinde ise; öğrenme ölçeğinin alt boyutları olan bilişsel, duyuşsal ve psikomotor boyutlar açısından anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Sonuç olarak; uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin çevrimiçi etkileşim algısı ve algılanan öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Fredericksen, Pickett, Pelz ve Shea (2000) da araştırmalarında öğretmen ile etkileşimlerinin en üst seviyede olduğunu söyleyen çevrimiçi öğrencilerin algılanan öğrenme düzeylerinin de aynı oranda yüksek olduğunu vurgulamışlardır.

Kaynakça

Agudo-Peregrina, A.F., Iglesias-Pradas, S., Conde-González, M.A. Ve Hernández-García, A. (2014). Can We Predict Success from Log Data In Vles? Classification of Interactions for Learning Analytics and Their Relationship with Performance in VLE-Supported F2F and Online Learning. *Computers in Human Behavior*, 31, 542–550. doi: 10.1016 / J.Chb.2013.05.031

Akyol, Z. ve Garrison, D. R. (2008). The development of a community of inquiry over time in an online course: Understanding the progression and integration of social, cognitive and teaching presence. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 3-23.

Albayrak, E., Güngören, Ö. C., ve Horzum, M. (2014). Algılanan Öğrenme Ölçeğinin Türkçeye Uyarlaması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-14.

Ally, M. (2004). Foundations of Educational Theory for Online Learning. *Theory and Practice of Online Learning*, 2, 15-44.

Anderson, T. D. (2003). Getting the Mix Right Again: An Updated and Theoretical Rationale for Interaction. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 4(2), 1-14.

Bağrıaçık-Yılmaz, A. ve Karataş, S. (2018). Development and Validation of Perceptions of Online Interaction Scale. *Interactive Learning Environments*, 26(3), 337-354.

Blau, I., ve Caspi, A. (2008). Social Presence in Online Discussion Groups: Testing Three Conceptions and Their Relations to Perceived Learning. *Social Psychology of Education*, 323-346.

Bouhnik, D. ve Marcus, T. (2006). Interaction in Distance Learning Courses. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 57(3), 299-305.

Burnham, B. ve Walden, B. (1997). Interactions in Distance Education: A Report from the Other Side. *Proceedings of the Adult Education Research Conference*, Oklahoma State University.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Davies, J. ve Graff, M. (2005). Performance in E-Learning: Online Participation and Student Grades. *British Journal of Educational Technology*, 36(4), 657-663.

Demir-Kaymak, Z. ve Horzum, M. B. (2013). Relationship between Online Learning Readiness and Structure and Interaction of Online Learning Students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(3), 1792–1797.

Dündar, Ş. (2017). Bilinçli Tüketicilik ile İlgili Anne-Baba Rol Model Davranışlarının, Anne-Baba İletişiminin ve Sosyal Bilgiler Dersinin Çocukların Bilinçli Tüketiciler Olarak Sosyalleşmelerindeki Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 726-743.

Fredericksen, E., Pickett, A., Pelz, W., Swan, K., ve Shea, P. (1999). Student Satisfaction and Perceived Learning with On-Line Courses - Principles and Examples from the SUNY Learning Network. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 1-38.

Gosmire, D., Morrison, M. ve Van Osdel, J. (2009). Perceptions of Interactions in Online Courses. MERLOT *Journal of Online Learning and Teaching*, 5(4), 609–617.

Günbatar, M. S., ve Gökçearslan, Ş. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Etkileşimli Tahtaya Yönelik Tutum ve Öğrenme Algıları Üzerine Bir İnceleme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 497-511.

Hackman, M. Z., ve Walker, K. B. (1990). Instructional Communication in the Televised Classroom: The Effects of System Design and Teacher Immediacy on Student Learning and Satisfaction. *Communication Education*, 196–209.

Hajibayova, L. (2017). Students' Viewpoint: What Constitutes Presence in An Online Classroom? *Cataloging & Classification Quarterly*, 55(1), 12-25.

Hillman, D. C. A., Willis, D. J., ve Gunawardena, C. N. (1994). Learner-Interface Interaction in Distance Education: An Extension of Contemporary Models and Strategies for Practitioners. *American Journal of Distance Education*, 8(2), 30-42.

Hirumi, A. (2006). *Analysing and Designing E-Learning Interactions.* In C. Juwah (Ed.), Interactions in Online Education: Implications for Theory and Practice, 46-71. New York: Routledge.

Horton, W. (2000). *Designing Web Based Training*. New York: John Wiley & Sons.

Horzum, M. B., Demir-Kaymak, Z. ve Canan-Güngoren, Ö. (2015). Structural Equation Modeling towards Online Learning Readiness, Academic Motivations, and Perceived Learning. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(3), 759-770.

Kavruk, Y. (2018). *Uzaktan Öğrenenlerin Kısa Mesaj ile Eğitsel Destek Sağlanmasına Yönelik Memnuniyetleri Ve Öğrenme Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kaysi, F. ve Aydemir, E. (2017). Uzaktan Eğitim Süreçlerindeki Etkileşim Boyutlarının Değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(11), 778-790.

Khan, B. H. (1997). *Web-Based Instruction*. New Jersey: Educational Technology Publications.

Kılıç, Y. (2010). *Eş Zamanlı ve Eş Zamansız Uzaktan Eğitim Ortamlarındaki Çevrimiçi Etkileşimlerin Yapısal Çözümlemesi*. Ankara: Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kumtepe, A.T., Büyük, K., Güneş, İ., Öztürk, A., Tuna, G., Gümüş, S. Ve Atak, O. N. (2017). Kitlesel Uzaktan Eğitimde Öğrenen-İçerik Etkileşimi: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi Örneği. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 9-36.

Lin, C. H., Zheng, B. ve Zhang, Y. (2017). Interactions and Learning Outcomes in Online Language Courses. *British Journal of Educational Technology*, 48(3), 730-748.

Moore, M. G. (1989). Three Types of Interaction. *The American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-16.

Moore, M. G. (1993). Theory of Transactional Distance. *Theoretical Principles of Distance Education*, 1, 22–38.

Özarslan, Y., ve Ozan, Ö. (2016). Self-Assessment Quiz Taking Behavıour Analysis in an Online Course. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*.

Picciano, A. G. (2002). Beyond Student Perceptions: Issues of Interaction, Presence, And Performance in An Online Course. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 6(1), 21–40.

Rovai, A. P., Wighting, M. J., Baker, J. D., & Grooms, L. D. (2009). Development of an instrument to measure perceived cognitive, affective, and psychomotor learning in traditional and virtual classroom higher education settings. *The Internet and Higher Education*, *12*(1), 7-13.

Qureshi, S., Vishnumolakala, V. R., Southam, D. C., ve Treagust, D. F. (2016). Inquiry-Based Chemistry Education in A High-Context Culture: A Qatari Case Study. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 1-22.

Swan, K. (2001). Virtual Interaction: Design Factors Affecting Student Satisfaction and Perceived Learning in Asynchronous Online Courses. *Distance Education*, 306-331.

TDK, 2019. http://www.tdk.gov.tr internet adresinden 20.02.2019 tarihinde erişilmiştir.

Topal, M., Akgün, Ö. E., & Aydın, F. (2017). Lisansüstü Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Algılanan Öğrenme Düzeyleri ve Aldıkları Eğitimi Yönelik Görüşleri: Sakarya Üniversitesi Örneği. *VIII. Uluslararası Lisansüstü Eğitim Sempozyumu* (s. 126-140). Kıbrıs: ULES.

Üngören, Y., Horzum, M. B. ve Aydın, F. (2018). Lisansüstü Öğrencilerin Çevrimiçi Ortamlarda Topluluk Hissi Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *ERPA 2018 International Congresses on Education* (s. 217-221). İstanbul: ERPA.

Yıldırım, Z. ve Gürer, M. D. (2014). İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğrenme Nesnelerinin Etkililiği: Başarı, Algılanan Öğrenme, Katılım ve Kullanılabilirlik. *Eğitim ve Bilim*, 131-143.

Zimmerman, T. D. (2012). Exploring Learner to Content Interaction as A Success Factor in Online Courses. *The İnternational Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(4), 152-165.

ERPA
International Congresses on Education 2019
Sakarya / Turkey 19-22 June / 2019

Lisansüstü Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin Kişilik Yapılarına Göre İncelenmesi

Şule Kılınç[a*], Zeliha Demir Kaymak[b]

[a]*Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 54300, Hendek, Sakarya, Türkiye*
[b]*Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 54300, Hendek, Sakarya, Türkiye*

Öz

Bu araştırmanın amacı çevrimiçi öğrenmede önemli bir faktör olan çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluğu etkileyen değişkenleri ortaya koymaktır. Bu amaçla araştırmada lisansüstü uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerinin kişilik yapıları, cinsiyet, yaş, bölüm, medeni durum, bir işte çalışıp çalışmama, internette geçirilen zaman, bilgisayar kullanma durumu ve daha önce çevrimiçi ders alıp almama değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu araştırmanın yapılması uzaktan eğitim öğrencilerinin hazır bulunuşluklarının sahip oldukları kişilik tiplerinden etkilenip etkilenmediğinin ortaya konması ve öğrenme ortamı tasarlanırken bu etkinin dikkate alınması açısından önemli görülmektedir. Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama türü araştırma modeline göre tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde farklı bölümlerde öğrenim gören 95 lisansüstü uzaktan eğitim öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmaya Eğitim Programları ve Öğretimi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi ve Önleyici Rehberlik Hizmetleri programlarında öğrenim görmekte olan uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans öğrencileri katılmıştır. Araştırmaya katılan uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans öğrencileri 64 kadın ve 31 erkekten oluşmaktadır. Yaş aralıkları 20-30 yaş arası 27 öğrenci, 31-35 yaş arası 29 öğrenci, 35 yaş ve üzeri 38 öğrenci şeklindedir. Araştırmaya Eğitim Programları ve Öğretimi bölümünden 35 öğrenci, Eğitim Yönetimi ve Denetimi bölümünden 32 öğrenci ve Önleyici Rehberlik Hizmetleri bölümünden 28 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak kişisel bilgi formu, Beş Faktör Kişilik Ölçeği ve Çevrimiçi (Online) Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Ölçeği (ÇÖHBÖ) kullanılmıştır. Kişilik tiplerini belirlemede Horzum, Ayas ve Padır (2017) tarafından Türk kültürüne uyarlanan Beş Faktör Kişilik Ölçeği ve hazır bulunuşluk düzeylerini belirlemede Demir-Kaymak ve Horzum (2013) tarafından Türkçe çevirisi yapılan Çevrimiçi (Online) Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Ölçeği (ÇÖHBÖ) kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler:
Kişilik Yapısı, Çevrimiçi Öğrenme, Hazır Bulunuşluk, Çevrimiçi Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk

1. Giriş

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler eğitim ortamlarına ve kurumlarına hızlı bir şekilde yansımış ve öğretim uygulamalarını etkilemeye başlamıştır. Bilgi ve iletişim teknolojileri eğitim ortamına girdikçe geleneksel öğrenme ortamlarının yerini çevrimiçi öğrenme ortamları almaya başlamıştır. Çevrimiçi öğrenme, öğrenme kaynakları ve yazılımlarına ihtiyaç duymadan bir web sayfasında ya da akıllı telefon uygulamasında bulunan etkinlikler vasıtasıyla öğrenmeyi sağlayan eğitim şeklidir (Horton, 2000). İnternet teknolojisindeki gelişmelere bağlı olarak çevrimiçi öğrenme her geçen gün daha çok yaygınlaşmaktadır (Horzum, 2007). Ülkemizde de yükseköğretimde çoğunlukla yararlanılan (Demir-Kaymak ve Horzum, 2013)

* Sorumlu Yazar Adres: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 54300, Hendek, Sakarya, Türkiye
e-posta: sulekilinc286@gmail.com

çevrimiçi öğrenme, eğitim sürecinin niteliğini ve ulaşılabilirliğini arttırması yönüyle oldukça önemli görülmektedir (Akt: Çakır ve Horzum, 2015).

Çevrimiçi öğrenme ile öğrenciler öğrenmede esneklik, kolaylık, farklı coğrafyalardaki öğrenci ve öğretmenlerle birlikte çalışabilme gibi avantajlara sahip olmaktadır (Yurdugül ve Alsancak-Sırakaya, 2013). Hem yaşamlarındaki farklı sebeplerden dolayı eğitime erişme imkanı olmayan ve bu yüzden uzaktan eğitimi bilinçli olarak tercih eden öğrenciler için hem de öğrenime devam ettikleri yüz yüze eğitim programının zorunlu uzaktan eğitim derslerine katılan öğrenciler için çevrimiçi öğrenmede pek çok avantaj vardır. Öğrencilerin bu avantajlardan yararlanabilmeleri ve öğrenme ortamını kullanabilmek için gereken becerilere sahip olmaları için çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluğa sahip olmaları gerekmektedir (Adnan ve Boz-Yaman, 2017).

1.1 Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk

Hazır bulunuşluk, Senemoğlu (2009) tarafından bir eğitim sürecindeki önkoşul bilgi ve becerilere sahip olma olarak tanımlanmaktadır ve her eğitim uygulamasında olduğu gibi hazır bulunuşluk çevrimiçi öğrenme ile yürütülen eğitim sürecinde de oldukça önemlidir (Çakır ve Horzum, 2015). Çevrimiçi ortamda hazır bulunuşluğun önemi çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk kavramını ortaya çıkarmıştır. Çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk Warner, Christie ve Choy (1998) tarafından öğrenci de çevrimiçi ortamda öğrenme için gereken ön koşul bilgi, beceri ve inançların olması olarak tanımlanmaktadır. Barker (2002) çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluğun öğrenci ve öğretmenlerin sahip olması gereken yazılım ve donanım bilgisinin yanı sıra çevrimiçi ortamda etkileşim becerilerini de kapsadığını vurgulamaktadır. Başka bir çalışmada Borotis ve Poulymenakou (2004) tarafından çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk "bazı çevrimiçi öğrenme deneyim ve eylemleri için zihinsel ve fiziksel olarak hazırlıklı olma" şeklinde tanımlanmaktadır. Demir-Kaymak ve Horzum (2013) çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluğu, çevrimiçi öğrenen öğrencilerin sahip olduğu niteliklerin ve gereksinimlerinin farkında olması ve bu gereksinimleri karşılayabilmek için sorumluluk alması olarak tanımlamaktadır. Çevrimiçi öğrenmenin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi ve ilerleyebilmesi için öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluğa sahip olması önemlidir (Özgür, Çuhadar ve Akgün, 2014; Hukle, 2009).

Alan yazında bulunan çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk ile ilgili araştırmalar incelendiğinde Gunawardena ve Duphorne (2001) hazır bulunuşluğun memnuniyet ile doğru orantılı olduğunu, hazır bulunuşluk artarken memnuniyetin de arttığını vurgulamıştır. Fogerson (2005) hazır bulunuşluğun kendine güven ve memnuniyet için bir ön koşul olduğunu, bununla birlikte yaş ve öz-yönelim (self-direction) ile de ilişkili olduğunu belirtmiştir. Davis (2006) uzaktan eğitim personeli, öğrencileri ve paydaşları üzerinde çalışarak yapmış olduğu çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk ile ilgili çalışmasında hazır bulunuşluğun öğrencilerin akademik başarısını, öğrenci ve personelin memnuniyetini, yaşam boyu öğrenme potansiyelini ve uzaktan eğitim bütçesine yönelik yatırımı arttırdığını; bununla birlikte çevrimiçi sınıflarda yaşanan öğrenci kaybı sorununu da azalttığını belirtmiştir. Lau ve Shaikh (2012) ise araştırmalarında cinsiyet, finansal yardım, etnik köken ve sınıf değişkenlerinin öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluğunu etkilediğini bulmuşlardır. Demir-Kaymak ve Horzum (2013) çevrimiçi ortamda öğrenen öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri, algıladıkları yapı ve etkileşimlerini inceledikleri araştırmalarının sonucunda öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarının öğrenme ortamındaki etkileşim ile pozitif, algılanan yapı ile ise negatif bir ilişkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

1.2 Kişilik Yapısı

Kişilik kavramı, insan yaşamının bir parçası olarak uzun yıllar boyunca ilgi görmüştür. Alanyazındaki gelişimi ise 1930'lu yıllarda kişilik psikolojisinin diğer alanlardan ayrılması ile başlamıştır (Yelboğa, 2006). Eysenck (1970) kişiliği, insanın çevreye kendine özgü bir şekilde uyum sağlaması için karakterinin, duygusal, bilişsel ve fiziksel yapısının nispeten kararlı ve durağan bir biçimde örgütlenmesi olarak tanımlamaktadır. Kişilik tipleri bireylerin davranışlarını hangi şekilde organize edeceğini tanımlar (Akt: Pişkin, 2014). Burger (2006), kişiliğin bireyin kendisinden kaynaklanan tutarlı davranış kalıpları ve kişilik içi süreçler olduğunu ifade etmektedir. McCrae ve Costa ise kişiliği; sergilenen duygu, düşünce ve davranışlardaki bireysel farklılıklardan oluşan kararlı bir yapı olarak tanımlamaktadır (Akt: Horzum, Ayas ve Padır, 2017). Kişilik üzerine yapılan araştırmalar dikkate alındığında kişilik ile ilgili uzlaşılmış bir tanımın bulunmadığı ve çok

fazla tanım olduğu görülmektedir. Kişilik, genel bir ifade ile kişiyi diğer kişilerden ayıran ve farklı kılan ayırt edici özellikler bütünü olarak tanımlanabilir.

Kişilik üzerine uzlaşılan bir tanım bulunmamakla birlikte uzmanların kişiliği kapsamlı olarak ele aldığını düşündükleri model "Beş Faktör Kişilik Modeli (Büyük Beşli)"dir. Model Costa ve McCrae tarafından 1985 yılında ortaya çıkarılmıştır. Beş boyuttan oluşan modelin kuram olmasının yanı sıra açıklayıcı bir kişilik modeli olduğu öne sürülmektedir. Beş faktör kişilik modeli farklı yönelimlere sahip araştırmacılar arasında oluşan çelişkiyi ortadan kaldırdığı için kişilik alanında öneme sahiptir. Model dil hipotezine dayanmaktadır. Dil hipotezine dayanmasının temel sebebi ise, insanlarda görülen bireysel farklılıkların dünyadaki bütün dillerde kodlanacağı, bunun sözcükler vasıtasıyla dile yansıyacağı ve konuşma diline yansıyan bu sözcüklerin bireyin kişilik yapısını içerecek bir sınıflama oluşturulabileceğidir (Sevi, 2009; Akt: Horzum, Ayas ve Padır, 2017). Kuram Dışadönüklük, Yumuşak Başlılık, Özdenetim, Nörotizm ve Deneyime Açıklık boyutlarından oluşmaktadır.

- Dışa Dönüklük boyutu bireyin sosyalliğini ve cana yakınlık seviyesini ifade etmektedir. Dışadönük bireylerin temel özellikleri sıcakkanlılık, girişkenlik, atılganlık ve insanlarla kolay iletişime geçebilme şeklinde açıklanırken dışadönük olmayan bireyler içine kapanık, sessiz ve kaygılı olarak açıklanmaktadır.

- Yumuşak Başlılık boyutu bireyin diğer bireylerle olan ilişkilerinde ortaya çıkmaktadır. Bireylerin işbirliği yapabilme düzeylerini kapsamaktadır. Yumuşak başlı olan bireyler diğer bireylerle kolay ilişki kurabilen, samimi bireyler iken yumuşak başlı olmayan bireyler, diğerlerine karşı mücadeleci, işbirlikçi olmayan ve katı bireylerdir.

- Özdenetim boyutu bireyin planlılık ve dikkatli olma derecesi ile ilgilidir. Bu denetime sahip olan bireyler kendi dürtüleri üzerinde kontrole sahip bireyler iken özdenetime sahip olmayan bireyler dürtüsel davranışlar göstermeye eğilimli olarak karakterize edilmektedir.

- Nörotizm boyutu bireyin duygusal denge durumunu kapsamaktadır. Duygusal açıdan dengesizlik, kaygı bozukluğu ve depresyon gibi olumsuz duyguları beraberinde getirirken bunun tam tersi olan bireyler duygusal açıdan dengeli rahat ve huzurlu bir hayat sürmektedir.

- Deneyime Açıklık boyutu ise entelektüel etkinliklere katılma, yeni düşüncelere açık olma eğilimini belirtmektedir. Deneyime açık olan bireyler yeni yaşantılar edinmeye eğilimli ve meraklı kimselerdir. Deneyime açık olmayan bireyler ise tekbiçimciliği tercih eden tutucu bireyler olarak karakterize edilmektedir (Horzum, Ayas ve Padır, 2017).

Komarraju ve Karau (2005) çalışmalarında üniversite öğrencilerinin beş faktör kişilik özellikleri ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Beş faktör kişilik özellikleri alt boyutları (Dışadönüklük, Yumuşak Başlılık, Özdenetim, Nörotiklik ve Deneyime Açıklık) ile akademik motivasyon alt boyutlarının (Katılım, Başarı ve Kaçınma) incelendiği çalışmanın sonucuna göre katılım boyutu en iyi deneyime açıklık ve dışadönüklük ile, başarı boyutu en iyi nörotiklik, deneyime açıklık ve özdenetim ile açıklanmaktadır. Kaçınma boyutu ise nörotiklik, dışadönüklük, özdenetim ve deneyime açıklık ile ters ilişki içerisindedir. Demir (2009) üniversite öğrencilerinin eğitsel yazılımlarda ekran tasarımı seçimlerinin kişiliğe etkisi üzerine yaptığı çalışmasında dışadönüklük ve nörotiklik kişilik tiplerine göre yazılım arayüz ve arkaplan rengi seçimlerinin farklılaştığını ortaya koymuştur. Tatlıoğlu (2014)'nun üniversite öğrencileri üzerinde beş faktör kişilik kuramının kişilik tipleri alt boyutlarını bazı değişkenlere göre incelediği çalışmasında cinsiyet değişkenin nörotiklik alt boyutu ile anlamlı bir şekilde farklılaştığı, öğrencilerin sınıf düzeyi ve aile yapısı değişkenlerinin dışadönüklük ve deneyime açıklık boyutları ile anlamlı bir şekilde farklılaştığı, üniversiteye giriş puan türünün tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık göstermediği, aile gelirine değişkeninin özdenetim (sorumluluk) alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterdiği, anne-baba tutumlarına göre dışadönüklük, nörotizm ve deneyime açıklık boyutlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Taş ve Ayas (2015) lise öğrencilerinin internet bağımlılık düzeyleri ile kişilik tiplerini ele aldığı çalışmalarında internet bağımlılığı düzeyinin kişilik tiplerine göre farklılaştığını; dışadönüklük ve yeniliğe açıklık kişilik tiplerinin internet bağımlılığı ile düşük düzeyde negatif ilişkili olduğunu, özdenetim kişilik tipinin ise düşük düzeyde pozitif ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan çalışmalar göz önüne alındığında uzaktan eğitime yönelik hazır bulunuşluğun pek çok değişkeni etkilediği ortaya çıkmaktadır. Bu değişkenlere bakıldığında özellikle kişilik yapısına göre hazır bulunuşluk düzeylerini inceleyen bir çalışma

olmadığı görülmektedir. Bu araştırmanın amacı çevrimiçi öğrenmede önemli bir faktör olan çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluğu etkileyen değişkenleri ortaya koymaktır. Bu amaçla araştırmada lisansüstü uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerinin kişilik yapıları, cinsiyet, yaş, bölüm, medeni durum, bir işte çalışıp çalışmama, internette geçirilen zaman, bilgisayar kullanma durumu ve daha önce çevrimiçi ders alıp almama değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmanın bu genel amacı doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

Araştırmaya katılan lisansüstü uzaktan eğitim öğrencilerinin;

1. Çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyi;
   a. Cinsiyet,
   b. Yaş,
   c. Okuduğu bölüm,
   d. Medeni durum,
   e. Bir işte çalışıp çalışmama,
   f. İnternette geçirilen zaman,
   g. Bilgisayar kullanma durumu,
   h. Daha önce çevrimiçi ders alıp almama durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
2. Çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk ile
   a. Dışadönüklük
   b. Yumuşakbaşlılık
   c. Özdenetimlilik
   d. Nörotiklik
   e. Deneyime açıklık kişilik yapıları arasında ilişki var mıdır?

2. Yöntem

2.1 Araştırma Deseni

Lisansüstü uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırma tarama türü bir araştırmadır. Tarama türü araştırmalar geniş kitlelerin sahip olduğu görüşleri ya da yetenek, tutum, ilgi vb. özellikleri belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır. Bu araştırmalarda araştırma problemi ile ilgili mevcut olan durum betimlenmektedir. Geniş bir kitlenin bir konuyla ilgili görüşünün ya da özelliğinin belirlenebilmesi için araştırmada kitleyi temsil edebilecek bir parçası ele alınmaktadır. Başka bir deyişle evrenden örneklem seçilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

2.2 Evren ve Örneklem

Bu araştırma ile lisansüstü uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlandığından araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde öğrenim görmekte olan 95 uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans öğrencileri 64 kadın ve 31 erkekten oluşmaktadır. Yaş aralıkları 20-30 yaş arası 27 öğrenci, 31-35 yaş arası 29 öğrenci, 35 yaş ve üzeri 38 öğrenci şeklindedir. Araştırmaya Eğitim Programları ve Öğretimi bölümünden 35 öğrenci, Eğitim Yönetimi ve Denetimi bölümünden 32 öğrenci ve Önleyici Rehberlik Hizmetleri bölümünden 28 öğrenci katılmıştır. Araştırmada ulaşılabilirliğin kolay olması açısından Sakarya Üniversitesi tercih edilmiş ve uygun (kazara) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun (kazara) örnekleme yöntemi iş gücü, para ve zaman kaybını önlemek amacını taşıyan bir örnekleme yöntemidir. Araştırmacı bu yöntemde ihtiyacı olan büyüklükte katılımcı grubuna ulaşana kadar ulaşabileceği en ulaşılabilir katılımcılar ile örneklemini oluşturmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

2.3 Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında veri toplamak için Kişisel Bilgi Formu, Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Ölçeği ve Beş Faktör Kişilik Ölçeği kullanılmıştır.

2.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Lisansüstü uzaktan eğitim öğrencilerinin cinsiyet, yaş, bölüm, medeni durum, bir işte çalışıp çalışmama, internette geçirilen zaman, bilgisayar kullanma durumu ve daha önce çevrimiçi ders alıp almama ile ilgili verileri Kişisel Bilgi Formu aracılığı ile toplanmıştır. Kişisel Bilgi Formu ile toplanan bu veriler araştırma sorularında yer alan demografik değişkenler için oluşturmuş ve analiz aşamasında da yer almıştır.

2.3.2 Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Ölçeği

Araştırmada veri toplamak aracı olarak kullanılan ilk ölçek Hung, Chou, Chen ve Own (2010) tarafından geliştirilen, Demir-Kaymak ve Horzum (2013) tarafından Türkçe'ye çevrilen "Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Ölçeği"dir. Ölçek 5'li likert tipte toplam 18 madde ve 5 farklı alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin ilk boyutu "Bilgisayar/internet öz-yeterliği" ismini taşımakta, 3 maddeden oluşmakta ve bu boyutun iç tutarlılık katsayısı 0.87'dir. "Öz yönelimli öğrenme (Self-directed learning)" ismini taşıyan ölçeğin ikinci boyutu 5 maddeden oluşmakta ve iç tutarlılık katsayısı 0.77 olarak açıklanmaktadır. Ölçeğin üçüncü boyutu olan "Öğrenci kontrolü" 3 maddeden oluşmakta ve iç tutarlılık katsayısı 0.79 olarak açıklanmaktadır. Dördüncü boyut "Öğrenmeye yönelik motivasyon" ismini taşımakta, 4 maddeden oluşmakta ve bu boyutun iç tutarlılık katsayısı 0.70'dir. Ölçeğin son boyutu olan "Çevrimiçi iletişim öz-yeterliği" alt boyutunda ise 3 madde bulunmakta ve iç tutarlılık katsayısı 0.83 olarak açıklanmaktadır. Ölçekten 18 ile 90 arasında puan alınmaktadır.

2.3.3 Beş Faktör Kişilik Ölçeği

Araştırma kapsamında yer alan ikinci ölçek olarak ise Rammstedt ve John (2007) tarafından geliştirilen ve Horzum, Ayas ve Padır (2017) tarafından Türk kültürüne uyarlanan "Beş Faktör Kişilik Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 10 madde ve 5 farklı alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin ilk boyutu "Dışadönüklük" ismini taşımakta, 2 maddeden oluşmakta, toplam varyansın %19.4'ünü açıklamaktadır. Bu boyutun iç tutarlılık katsayısı 0.88'dir. "Yumuşak başlılık" ismini taşıyan ölçeğin ikinci boyutu 2 maddeden oluşmakta, toplam varyansın % 15'ini açıklamakta ve iç tutarlılık katsayısı 0.81 olarak açıklanmaktadır. Ölçeğin üçüncü boyutu olan "Özdenetimlilik" 2 maddeden oluşmakta, toplam varyansın %18.4'ünü açıklamakta ve iç tutarlılık katsayısı 0.90 olarak açıklanmaktadır. Ölçeğin dördüncü boyutu "Nörotiklik" ismini taşımakta, 2 maddeden oluşmakta, toplam varyansın %4.7'sini açıklamakta ve bu boyutun iç tutarlılık katsayısı 0.85'dir. Ölçeğin son boyutu olan "Deneyime Açıklık" alt boyutunda ise 2 madde bulunmakta, toplam varyansın %30.9'unu açıklamakta ve iç tutarlılık katsayısı 0.84 olarak açıklanmaktadır.

2.4 Verilerin Toplanması ve Analizi

Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Ölçeği ve Beş Faktör Kişilik Ölçeği Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Uzaktan Eğitim Tezsiz Yüksek Lisans öğrencilerine elden dağıtılarak uygulanmıştır. Araştırmaya katılımda gönüllülüğe dikkat edilmiştir. Dağıtılan ölçeklere 95 kişi tarafından dönüş yapılmıştır.

Araştırmada verilerin analizi için önce verilerin normalliği incelenmiştir. Yapılan normallik testleri sonucunda verilerin normal dağılmadığı ($p<0,05$) görülmüş ve verilerin analizinde parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Bu nedenle betimsel istatistiklerin yanında verilerin analizinde Mann-Whitney U, Kruskal Wallis H ve Spearman'ın sıralı bağıntısı (rho) kullanılmıştır. Araştırmada veriler SPSS 24.0 programı kullanılarak analiz edilmiş ve anlamlılık düzeyi 0.5 olarak kabul edilmiştir.

3. Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın alt problemlerine yönelik yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

3.1 Birinci Araştırma Problemine Yönelik Bulgular

a) Cinsiyet ve Çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk

Demografik değişkenlerden cinsiyet ve çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk arasındaki ilişkiyi incelemek üzere Mann Whitney U analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($U=900,000$, $p>.05$).

Tablo 1. Cinsiyet ve Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Analizi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Hazır bulunuşluk	Kız	61	46,25	2821,00	900,000	,899
	Erkek	30	45,50	1365,00		
	Toplam	91				

b) Yaş ve Çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk

Demografik değişkenlerden yaş ve çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk arasındaki ilişkiyi incelemek üzere Kruskal Wallis H analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri, yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($x^2(2)=,430$, $p>.05$).

Tablo 2. Yaş ve Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Analizi Sonuçları

	Yaş	N	Sıra Ortalaması	x^2	Sd	p
Hazır bulunuşluk	20-30 yaş	26	44,67	,430	2	,807
	31-35 yaş	28	43,52			
	35 yaş ve üzeri	36	47,64			
	Toplam	90				

c) Okuduğu bölüm ve Çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk

Demografik değişkenlerden okuduğu bölüm ve çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk arasındaki ilişkiyi incelemek üzere Kruskal Wallis H analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri, okuduğu bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($x^2(2)=3,471$, $p>.05$).

Tablo 3. Okuduğu Bölüm ve Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Analizi Sonuçları

	Bölüm	N	Sıra Ortalaması	x^2	Sd	p
Hazır bulunuşluk	Eğitim Programları ve Öğretimi	34	49,78	3,471	2	,176
	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	30	48,83			
	Önleyici Rehberlik Hizmetleri	27	38,09			
	Kariyer Psikolojik Danışmanlık	0				
	Toplam	91				

d) Medeni durum ve Çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk

Demografik değişkenlerden medeni durum ve çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk arasındaki ilişkiyi incelemek üzere Mann Whitney U analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($U=851,000$, $p>.05$).

Tablo 4. Medeni Durum ve Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Analizi Sonuçları

	Medeni Durum	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Hazır bulunuşluk	Evli	59	46,58	2748,00	851,000	,589
	Bekar	31	43,45	1347,00		
	Toplam	90				

e) Bir işte çalışıp çalışmama ve Çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk

Demografik değişkenlerden bir işte çalışıp çalışmama ve çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk arasındaki ilişkiyi incelemek üzere Mann Whitney U analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre araştırmaya

katılan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, bir işte çalışıp çalışmama durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (U=86,000, p>.05).

Tablo 5. Bir İşte Çalışıp Çalışmama ve Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Analizi Sonuçları

	Çalışma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Hazır bulunuşluk	Evet	88	46,52	4094,00	86,000	,306
	Hayır	3	30,67	92,00		
	Toplam	91				

f) İnternette geçirilen zaman ve Çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk

Demografik değişkenlerden internette geçirilen zaman ve çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk arasındaki ilişkiyi incelemek üzere Kruskal Wallis H analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri, internette geçirilen zaman değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($x^2(2)=2,763$, p>.05).

Tablo 6. İnternette Geçirilen Zaman ve Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Analizi Sonuçları

	İnternette Geçirilen Zaman	N	Sıra Ortalaması	x^2	Sd	p
Hazır bulunuşluk	1-3 saat	47	46,30	2,763	2	,251
	3-5 saat	36	40,97			
	5 saat ve üzeri	6	59,00			
	Toplam	89				

g) Bilgisayar kullanma durumu ve Çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk

Demografik değişkenlerden bilgisayar kullanma durumu için alınan cevaplarda "başlangıç" seviyesini işaretleyen katılımcı olmadığı için orta ve ileri düzey bilgisayar kullanan katılımcıların çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerini incelemek üzere Mann Whitney U analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri, bilgisayar kullanma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (U=420,000, p<.05). Bu bulgu öğrencilerin bilgisayar kullanma seviyelerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeylerini etkilediğini gösterir. İleri düzey bilgisayar kullanan katılımcıların çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri ($\bar{x}$=61,44) orta düzeyde bilgisayar kullanan katılımcılardan ($\bar{x}$=38,67) anlamlı olarak daha yüksektir.

Tablo 7. Bilgisayar Kullanma Durumu ve Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Analizi Sonuçları

	Bilgisayar Kullanma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Hazır bulunuşluk	Orta	63	38,67	2436,00	420,000	,000
	İleri	27	61,44	1659,00		
	Toplam	90				

h) Daha önce çevrimiçi ders alıp almama durumları ve Çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk

Demografik değişkenlerden daha önce çevrimiçi ders alıp almama durumları ve çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk arasındaki ilişkiyi incelemek üzere Mann Whitney U analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, daha önce çevrimiçi ders alıp almama durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (U=997,000, p>.05).

Tablo 8. Daha Önce Çevrimiçi Ders Alıp Almama Durumları ve Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Analizi Sonuçları

	Çevrimiçi Ders Alma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Hazır bulunuşluk	Evet	45	45,84	2063,00	997,000	,900
	Hayır	45	45,16	2032,00		
	Toplam	90				

3.2 İkinci Araştırma Problemine Yönelik Bulgular

a) Dışadönüklük ve Çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk

Kişilik tiplerinden dışadönüklük ve çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk arasındaki ilişkiyi incelemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda istatistiksel açıdan p<.01 düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Tablo 9. Dışadönüklük ve Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	N	R	p
Dışadönüklük	89	,324**	,002
Çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk			

**Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

b) Yumuşakbaşlılık ve Çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk

Kişilik tiplerinden yumuşakbaşlılık ve çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk arasındaki ilişkiyi incelemek üzere yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon analizi sonucunda istatistiksel açıdan p<.05 düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Tablo 10. Yumuşakbaşlılık ve Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	N	R	p
Yumuşakbaşlılık	89	,239*	,024
Çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk			

*Korelasyon 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

c) Özdenetimlilik ve Çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk

Kişilik tiplerinden özdenetimlilik ve çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk arasındaki ilişkiyi incelemek üzere yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon analizi sonucunda istatistiksel açıdan p<.01 düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Tablo 11. Özdenetimlilik ve Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	N	R	p
Özdenetimlilik	90	,361**	,000
Çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk			

**Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

d) Nörotiklik ve Çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk

Kişilik tiplerinden nörotiklik ve çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk arasındaki ilişkiyi incelemek üzere yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon analizi sonucunda istatistiksel açıdan p<.01 düzeyinde negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Tablo 12. Nörotiklik ve Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	N	R	p
Nörotiklik	89	-,455**	,000
Çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk			

**Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

e) Deneyime Açıklık ve Çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk

Kişilik tiplerinden deneyime açıklık ve çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk arasındaki ilişkiyi incelemek üzere yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon analizi sonucunda istatistiksel açıdan p<.01 düzeyinde posiztif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Tablo 13. Deneyime Açıklık ve Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	N	R	p
Deneyime Açıklık	89	,380**	,000
Çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk			

**Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

4. Sonuç

Çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırmacıların çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk ölçeği uyarlama çalışmaları yaptığı ya da cinsiyet, akademik başarı, memnuniyet, yaş, özdenetim, algılanan yapı, etkileşim gibi değişkenler ile çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk arasındaki ilişkileri incelediği görülmektedir. Kişilik yapısı ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde ise araştırmacıların kişilik ölçeği uyarlama çalışmaları yaptığı ya da cinsiyet, akademik motivasyon, sınıf düzeyi, aile yapısı, aile gelir durumu, internet bağımlılığı düzeyi gibi değişkenler ile kişilik yapısı arasındaki ilişkiler incelediği görülmektedir. Bu araştırmalara bakıldığında özellikle kişilik yapısına ile hazır bulunuşluk düzeylerini inceleyen bir araştırma olmadığı görülmektedir. Bu araştırmanın amacı lisansüstü uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerinin kişilik yapıları, cinsiyet, yaş, bölüm, medeni durum, bir işte çalışıp çalışmama, internette geçirilen zaman, bilgisayar kullanma durumu ve daha önce çevrimiçi ders alıp almama değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmaktır.

Birinci araştırma problemi için yapılan analizlerin sonucuna göre lisansüstü uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukları ile cinsiyet, yaş, bölüm, medeni durum, bir işte çalışıp çalışmama, internette geçirilen zaman ve daha önce çevrimiçi ders alıp almama değişkenleri arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı; buna karşılık çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk ile bilgisayar kullanma durumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre bilgisayar kullanma düzeyleri ileri seviyede olan öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarının da yüksek olduğu görülmüştür.

İkinci araştırma problemi için yapılan analizlerin sonucunda çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk ile kişilik tiplerinden dışadönüklük, yumuşak başlılık, öz denetimlilik ve deneyime açıklık kişilik tipleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ile nörotiklik kişilik tipi arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlara göre dışadönüklük, yumuşak başlılık, öz denetimlilik ve deneyime açıklık arttıkça çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyi de artmaktadır. Çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk arttıkça nörotiklik ise azalmaktadır. Bu bulgu kişilik geliştikçe hazır bulunuşluğun da geliştiğini ortaya koymaktadır.

5. Öneriler

5.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Çevrimiçi öğrenmeye başlamadan önce öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri incelenebilir. Öğrencilere özellikle bilgisayar ve ilgili teknolojilerin kullanımı ile ilgili eğitim verilebilir.

- Çevrimiçi öğrenmeye başlamadan önce öğrencilerin kişilik yapısı incelenip buna göre çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk eğitimi verilebilir.

5.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler

- Bu araştırma Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde öğrenim görmekte olan uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans öğrencileri ile yürütülmüştür. Farklı evren ve örneklem üzerinde benzer araştırmalar yapılabilir.

- Bu araştırmada cinsiyet, yaş, okuduğu bölüm, medeni durum, bir işte çalışıp çalışmama, internette geçirilen zaman, bilgisayar kullanma durumu ve daha önce çevrimiçi ders alıp almama değişkenlerine göre çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri incelenmiştir. Sonraki araştırmalarda farklı değişkenlere göre çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk incelenebilir.

- Bu araştırmada kişilik tipleri ile çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonraki araştırmalarda bu ilişkinin nedenleri detaylı olarak incelenebilir. Bu araştırmada kişilik tipleri 10 maddeden oluşan Beş Faktör Kişilik Ölçeği ile incelenmiştir. Kişilik ile ilgili farklı ölçekler kullanılarak benzer araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

Adnan, M. ve Boz-Yaman, B. (2017). Mühendislik Öğrencilerinin E-Öğrenmeye Dair Hazır Bulunuşluk ve Memnuniyet Düzeyleri. Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi, 8(2), 218-243.

Barker, P. (2002). On Being An Online Tutor. *Innovations in Education and Teaching International,* 39, 3–13.

Borotis, S. A. ve Poulymenakou, A. (2004). E-learning readiness components: key issues to consider before adopting e-learning interventions. İçinde, J. Nall ve R. Robson (Eds.), *Proceedings of e-learn: World conference on e-learning in corporate, government, healthcare and higher education* (s. 1622-1629). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Çakır, Ö. ve Horzum, M. B. (2015). Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(1), 1-15.

Costa, P. T. ve McCrae, R. R. (1995). Domains and Facets: Hierarchical Personality Assessment Using the Revised NEO Personality Inventory. Journal of Personality Assessment, 64(1), 21-50.

Davis, T. S. B. (2006). *Assessing online readiness: Perceptions of distance learning stakeholders in three Oklahoma community colleges*. Unpublished doctoral dissertation. Oklahoma State University.

Demir, Ü. (2009). *Üniversite Öğrencilerinin Eğitsel Yazılım Ekran Tasarımı Seçimlerinde Kişiliğin Etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Demir-Kaymak, Z. ve Horzum, M. B. (2013). Relationship Between Online Learning Readiness and Structure and Interaction of Online Learning Students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(3), 1792–1797.

Fogerson, D. L. (2005). *Readiness factors contributing to participant satisfaction in online higher education courses.* Unpublished doctoral dissertation. The University of Tennessee, Knoxville.

Gunawardena, C. N. ve Duphorne, P. L. (2001). Which learner readiness factors, online features, and CMC related learning approaches are associated with learner sat-isfaction in computer conferences? *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Seattle, WA.

Horton, W. (2000). *Designing Web Based Training*. New York: John Wiley & Sons.

Horzum, M. B. (2007). *İnternet Tabanlı Eğitimde Transaksiyonel Uzaklığın Öğrenci Başarısı, Doyumu ve Özyeterlilik Algısına Etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Horzum, M. B., Ayas, T. ve Padır, M. A. (2017). Beş Faktör Kişilik Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması. *Sakarya University Journal of Education,* 7(2), 398-408.

Hukle, D. R. L. (2009). *An evaluation of readiness ractors for online education.* Unpublished doctoral dissertation. Mississippi State University.

Hung, M. L., Chou, C., Chen, C. H. ve Own, Z. Y. (2010). Learner readiness for online learning: Scale development and student perceptions. *Computers & Education,* 55, 1080–1090.

Komarraju, M. ve Karau, S. J. (2005). The relationship between the big five personality traits and academic motivation. *Personality and individual differences*, 39(3), 557-567.

Lau, C. Y. ve Shaikh, J. M. (2012). The impacts of personal qualities on online learning readiness at Curtin Sarawak Malaysia (CSM). *Educational Research and Reviews,* 7(20), 430-444

Özgür, H., Çuhadar, C. ve Akgün, F. (2014). Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeylerinin incelenmesi. *2nd International Instructional Technologies & Teacher Education Symposium,* 166-173.

Pişkin, M. (2014). İçedönük ve Dışadönük Kişilik Yapısı. İçinde, Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Eds.), Eğitimde Bireysel Farklılıklar (s. 201-240). Ankara: Nobel Yayınları.

Rammstedt, B. ve John, O. P. (2007). Measuring personality in one minute or less: A 10-item short version of the Big Five Inventory in English and German. *Journal of research in Personality*, 41(1), 203-212.

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

Sevi, E. S. (2009). *Psikobiyolojik Kişilik Modeli ve Beş Faktör Kişilik Kuramı: Mizaç ve Karekter Envanteri (TCI) İle Beş Faktör Kişilik Envanterinin(5FKE) Karşılaştırılması.* Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Taş, İ. ve Ayas, T. (2015). Lise öğrencilerinin internet bağımlılık düzeyinin kişilik özellikleriyle ilişkisi. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 150-162.

Tatlılıoğlu, K. (2014). Üniversite öğrencilerinin beş faktör kişilik kuramı'na göre kişilik özellikleri alt boyutlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 7(17), 939-971.

Warner, D., Christie, G. ve Choy, S. (1998). *Readiness of VET clients for flexible delivery including on-line learning.* Brisbane: Australian National Training Authority.

Yelboğa, A. (2006). Kişilik Özellikleri ve İş Performansı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *"İş,Güç" Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi,* 8(2), 196-211.

Yurdugül, H. ve Alsancak-Sırakaya, D. (2013). Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluluk Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Bilim,* 38(169), 391-406.

ERPA
International Congresses on Education 2019
Sakarya / Turkey 19-22 June / 2019

A Process Improvement Approach to Restructuring Engine-Room Resource Management Concept

Bulut Ozan Ceylan[a*], Cagatay Kandemir[a], Metin Celik[a]

[a]*Department of Marine Engineering, Istanbul Technical University, Istanbul, Turkey*

Abstract

In order to minimize merchant shipping accidents which are highly caused by human error, International Maritime Organization (IMO) put forward some mandatory requirements. According to the requirements of the IMO's International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping (STCW) for Seafarers, engine officers must have some special skills to apply safe and smooth operations. Engine-room resource management (ERM) aims to safe navigation by using manpower effectively. Therefore, maritime education and training activity (MET) develop ERM training courses. After the training, the engine officers obtain their certificates for getting permission to watchkeeping on board. In order to maintain a safe engine room watchkeeping, ERM should be applied effectively. For this reason, this paper aims to asses effectiveness of ERM concept by using ICOR Analysis. ICOR analysis consists of four bases such as input, control, output, resources. Consequently, the results of this study show that there are some deficiencies about input and control legs of ERM concept.

Keywords:
process improvement, engine-room resource management, engine-room operations, marine engineering, ICOR analysis

1. Introduction

In the maritime industry, there have been significant effort has been carried out to reduce accidents such as enhancing maritime safety concept by regulations, technology development and crew training. Hence, many studies in maritime accidents have been concentrated on technology use in shipping operations. However, despite such efforts, human error is still the main reason of maritime accidents. In recent years, the main focus of researchers in marine accidents has changed from the equipment and design fault to the human error (Luo, 2016). In the studies which conducted to investigate the causes of marine accidents, human error is dominant factor which plays a significant role in the occurrence of approximately 75-90% of marine accidents (Fan et al., 2018). Additionally, engine-room usually has heavy working conditions, such as vibrations, restricted working areas, hot and noisy engine sections, thus watchkeeping officers are often for away from the land services in multi-cultural ship environment (Grech, Horberry and Koester, 2008). For this reason, human factor may be even more important element for safety issues on board a ship.

International rules are usually enacted by authorities through new technologic developments or accidents. Likewise, International Maritime Organization (IMO) has made several regulations to reduce the impact of the human factor in maritime accidents. Then, national governments localize that regulations with their national maritime administrations to apply them strictly.

*Corresponding author's address:
e-mail: ceylanb@itu.edu.tr

In June 2010, a diplomatic conference was held in Manila, the Philippines. In this conference, various amendments in STCW was approved. Engine-room resource management is one of the obligatory training which is introduced in the STCW competency tables. ERM has an extensive content such as source management, effective communication, leadership, self-confidence, situational awareness, teamwork, team experience, allocation and prioritization. According to the ERM, each source (human, information, tools etc.) is significant and these resources must be used effectively. Especially, situational awareness and team work skills are very important for ship's safe navigation. ERM skills are compulsory for all engine officers and they must get certificate of ERM.

Ship engine-room contains various systems such as electrical, propulsion, sea-water, fresh-water, compressed air, separation, boiler and refrigeration. For this reason, the engine-room accommodates too many different jobs and tasks. The operations which are carried out in the engine-room is very dependent on human, so the human error probability is increased (Jiang, 2012). For this reason, ERM concept also aims to reduce human error probability. In order to reduce human error, teamwork and resource management are the two essential factors not only in emergency cases, but also in routine operations in the engine room. Additionally, situational awareness and teamwork skills of the crew are very important for ship's safe navigation.

Eventually, in this study; inputs, controls, outputs and resources of ERM are discussed. Despite all important aspects of ERM, it is considered that there are essential deficiencies in the application of ERM to the ships. For this reason, this study focuses on ERM by using ICOR Analysis. In the first section; the motivation of the study is introduced, in the second section; ICOR Analysis is defined, in the third section; ERM concept is explained and analyzed by using ICOR Analysis, and the last part of paper; whole study is concluded via highlighting findings, suggesting improvements and giving hints for further studies.

2. Icor analysis

The aim of process modeling is to improve a model that illustrate the organization's procedures after make a comprehensive analysis. Developing a process model and conducting a correct analysis are two important aspects to improve performance and quality by providing required updates and contributing with innovational ideas to the system. Therefore, the Data Flow Diagram (DFD) has been widely used as a productive technique for analyzing and designing processes. The main idea of DFD is to separate a whole process into its sub-processes thus each sub-process becomes clearly identified small parts of processes. In other words, the separation of processes is continued until a simple level of processes is achieved, because each process must be entirely understanding (Damij and Damij, 2014).

- Process improvement has various tools and techniques such as: Process mapping (understand the process and identify opportunities for improvement),
- DRIVE (define, review, identify, verify, execute) approach,
- Process flowcharting (explain problems and weaknesses, unnecessary steps or copy of same steps and the targets of the improvement effort),
- Cause & effect diagrams (Fishbone or Ishikawa Diagram),
- Force field analysis (detect forces which reach development),
- Brainstorming (identifying problem areas, identifying areas for improvement, designing solutions to problems, developing action plans),
- Pareto analysis (verify the essential problems by brainstorming session),
- CEDAC (Cause and Effect Diagram with the Addition of Cards),
- ICOR (inputs, outputs, controls and resources) analysis (Figure-1).

ICOR analysis is a worldwide known process analysis methodology for process mapping. Complex processes can be demonstrated more logical and visible sub-processes by using ICOR analysis and it provides an obvious view of how an organization can boost its business value (Assi, 2016).

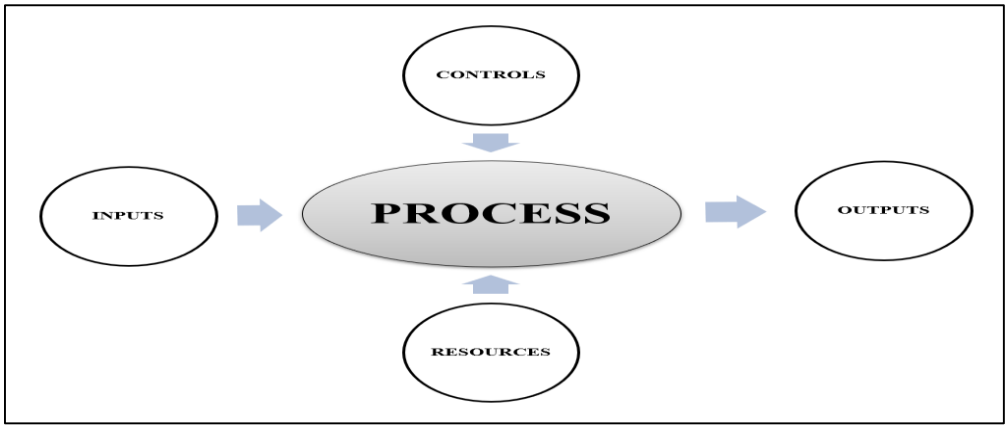


Figure-1: ICOR Analysis

ICOR analysis separates the process into small, clear, apparent and controllable units and ensure to find where the problems occur in process. Therefore, this study takes advantage of the ICOR analysis to extract the root cause of the problem.

3. Erm concept

Some mandatory requirements established by IMO (requirements of STCW 2010, Table A-III/1 and A-III/2), in order to reduce accidents caused by humans. ERM is one them, and it is a system of obtaining safe operations by controlling personnel, equipment, and information. Main purpose of ERM concept is to reduce risk factor on board operations by managing the resources effectively.

For STCW 2010, table A-III/1(minimum standard of competence for officers in charge of an engineering watch) under competence of maintain a safe engineering watch, engine-room resource management has 5 main items as shown in Figure 2. These are:

i) allocation, assignment, and prioritization of resources.

ii) effective communication.

iii) assertiveness and leadership.

iv) obtaining and maintaining situational awareness,

v) consideration of team experience. (Please see the table A-III/1, under "competence of application of leadership and teamworking skills" of Column 1 and "knowledge and ability to apply effective resource management" of the Column 2.)

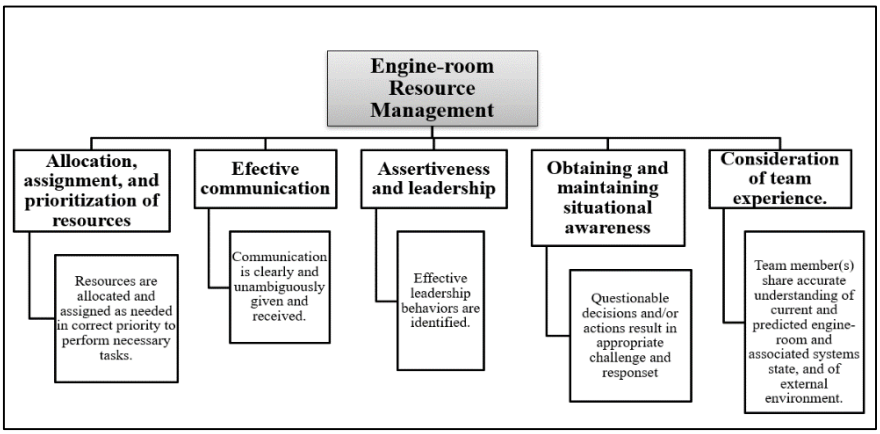


Figure 2: Engine-room Resource Management (STCW Table A-III/1)

Similarly, in the table A-III/2 (management level for chief engineer officers and second engineer officers) under competence of "use leadership and managerial skills" relates the "knowledge and ability to apply effective resource management" in the Column 2. According to this, effective resource management consists of 5 items:

i. Allocation, assignment, and prioritization of resources.

ii. Effective communication on board and ashore.

iii. Decisions reflect consideration of team experience.

iv. Assertiveness and leadership, including motivation.

v. Obtaining and maintaining situation awareness.

3.1 Input

Considering STCW tables and application in the maritime industry, inputs of ERM are limited. Operational data and human resource data are the inputs of ERM.

3.2 Control

Controls are divided into 2 sections, internal controls and external controls. Internal controls of ERM are company procedures, safety checklists. External controls of ERM is legal maritime legislation.

3.3 Output

For the STCW requirements, outputs of ERM are;

1- Allocation, assignment, and prioritization of resources.

2- Effective communication.

3- Assertiveness and leadership.

4- Situational awareness.

5- Consideration of team experience and team working skills.

3.4 Resources

Engine-room resources are consisting of human resources, equipment and tools resources, consumables resources, information-data resources (In Figure-3)

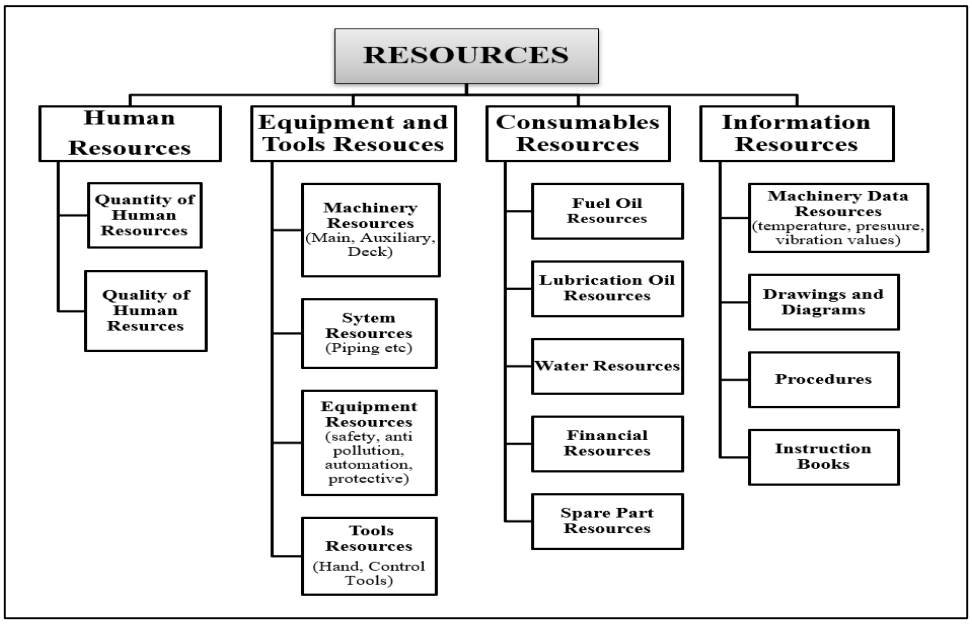


Figure-3: Engine-room Resources

Human resources are the main factor of ERM and it should be divided into two titles as quantity of human resources and quality of human resources. With some exceptions, quantity of human resources is generally similar between commercial vessels. Engine department consists of Chief Engineer, First Engineer, Second Engineer, Electrician, Engine Cadet, Donkeyman, Fitter and Oiler as illustrated in Figure 2; Each member in engine-room has its own responsibilities and work tasks.

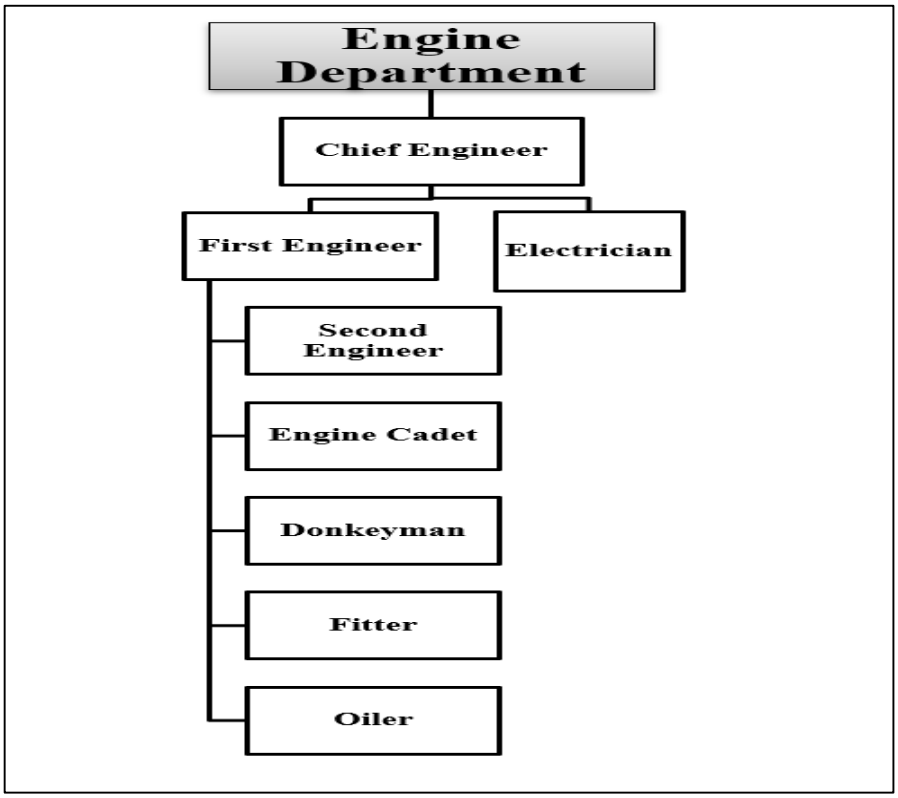


Figure-4: Engine Department

Quality of human resources include engine department personnel's skills and experience. On board experience and personnel skills such as quick and correct decision making, ability to use tools effectively, time management skills are essential for safe and effective engine-room operations.

Equipment resources are analyzed in 5 topics. Machinery resources consist of all machinery on board (Main engine, diesel generators, compressors, separators, pumps, boilers, deck machinery etc.). Piping systems consist lubrication, fuel-oil, fresh water, steam, sea water piping, valves etc. Safety equipment, automation equipment etc. are constitutes equipment resources. All kind of hand-tools (hammer, screwdriver, pliers etc.) and measuring-control tools (micrometer, caliper, torque meter etc.) are resources as well.

Fuel oil, lubricating oil, water, financial and spare part resources are consumables resources.

Information resources comprise all kind of information and data in the engine room such as pressure values, temperature values, drawings, diagrams, procedures and instruction books.

All resources in the engine room are very valuable, and ERM concept assures effective machine operation using all of these resources effectively.

3.5 Findings

Inputs, controls, resources and outputs of ERM are determined by using ICOR analysis. ERM concept separates more basic and simple units by using ICOR in Figure-5.

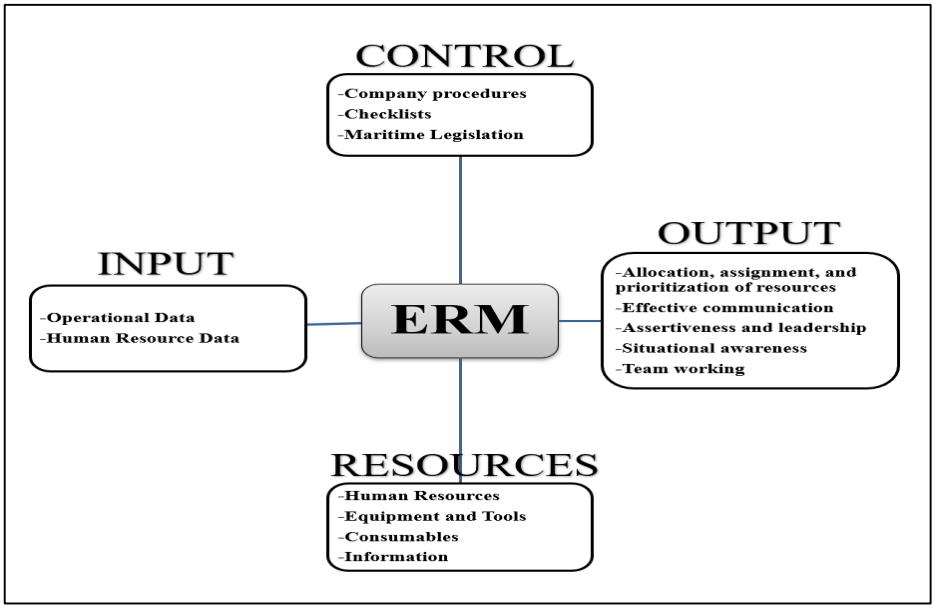


Figure-5: ICOR Analysis on ERM

ERM is examined in 3 criteria; Safe Operation, Task Allocation, Team Work in Table-1.

1- Allocation, assignment, and prioritization of resources.

2- Effective communication.

3- Assertiveness and leadership.

4- Situational awareness.

5- Consideration of team experience and team working skills.

Table-1: ICOR Control Matrix

ERM SUBJECT	SAFE ENGINE OPERATION	TASK ALLOCATION	TEAM WORK
INPUT	Operational Data Human Resource Data	Operational Data Human Resource Data	Operational Data Human Resource Data
CONTROL	Procedures Checklists	-	-
OUTPUT	1,2,3,4,5	1,2,3,4,5 (is described below the table)	1,2,3,4,5
RESOURCE	Human Resources Equipment and Tools Consumables Information	Human Resources Information	Human Resources Information
ACTION	-Sufficient and qualified work power must be provided considering ships operational and human resource data. -Company checklists and procedures must be prepared specifically, for ships operation	-Control stage of ERM-Task allocation must be organized.	-Control stage of ERM Team Work must be organized

4. Conclusion

This study concentrates on the ERM concept via ICOR analysis. In order to put into practice, the ERM concept was divided into simple and more understanding parts by using ICOR analysis. Considering the ICOR matrix and ICOR Analysis, it can be seen that control stage of ERM-Task Allocation and Team Work parts are completely deficient. However, these aspects play significant role in the ERM concept and they must be organized by using control items.

At this stage, the company has opportunity to arrange some regulations such as implementation of ERM training follow-up programs, application of company assessment and examination after the ERM training. In addition to this, Sufficient and qualified work power should be provided considering the ships' operational and human resource-based data. Company procedures could be prepared specifically for the ships' operation.

In addition to these, when the procedures of the companies are examined, it can be seen that there is almost no regulation which is related to ERM. Many companies have not integrated the ERM concept to their own procedures. For this reason, further studies should examine organizational structure, workflow and procedures of the shipping companies in order to enhance the ERM concept in maritime researches.

References

Assi, B. (2016). *Tools and Techniques for Process Improvement,* https://www.linkedin.com, October 2016, pp.1-8.

Damij, N., & Damij, T. (2014). Process Management. [electronic resource] : *A Multi-disciplinary Guide to Theory, Modeling, and Methodology.* Berlin, Heidelberg : Springer Berlin Heidelberg : Imprint: Springer, 2014. Retrieved from http://0-search.ebscohost.com.divit.library.itu.edu.tr/login.aspx?direct=true&db=cat01696a&AN=itu.b1851509&lang=tr&site=eds-live

Grech, M., Horberry, T. & Koester, T. (2008). *Human Factors in the Maritime Domain*. Boca Raton: CRC Press, https://0-doi-org.divit.library.itu.edu.tr/10.1201/9781420043426 ,

Fan, S., Zhang, J., Yan, X., Blanco-Davis, E., Yang, Z. , & Wang, J. (n.d.). Effects of seafarers' emotion on human performance using bridge simulation. *Ocean Engineering*, 111–119. https://0-doi-org.divit.library.itu.edu.tr/10.1016/j.oceaneng.2018.10.021

Jiang D. (2012) Research of Engine Department Team Based on Engine Room Resource Management. In: Jin D., Lin S. (eds) Advances in Electronic Commerce, Web Application and Communication. Advances in Intelligent and Soft Computing, vol 148. Springer, Berlin, Heidelberg

Luo, M., & Shin, S.-H. (2019). Half-century research developments in maritime accidents: *Future directions. Accident Analysis and Prevention,* 123, 448–460.
https://0-doi-org.divit.library.itu.edu.tr/10.1016/j.aap.2016.04.010

http://www.imo.org/EN/Pages/Default.aspx (12.05.2019)

Engelli Birey Ebeveynlerinin Rekreasyonel Etkinliklere Katılımlarından Algıladıkları Sağlık Çıktılarının Serbest Zaman Tatmin Düzeyleri Üzerine Etkisi

Nursena Şemşek[a1], Cihan Ayhan[b], Abdullah Düğenci[b], Özkan Işık[b]

[a]*Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Serdivan,Sakarya,54180, Türkiye*
[b]*Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Serdivan, Sakarya, 54180, Türkiye*

Özet

Bu çalışmada, engelli birey ebeveynlerinin rekreasyonel etkinliklere katılımlarından algıladıkları sağlık çıktılarının yaşam tatmini düzeyleri üzerine etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Çalışmada, katılımcıların rekreasyonel etkinliklere katılımlarından elde ettikleri sağlık çıktılarını ölçmek amacıyla Gómez ve ark. (2016) tarafından geliştirilen "Rekreasyonda Algılanan Sağlık Çıktıları Ölçeği" ve serbest zaman tatmin düzeylerini belirlemek amacıyla Beard ve Ragheb (1980) tarafından geliştirilen "Serbest Zaman Tatmini Ölçeği" kullanılmıştır. Örneklem seçiminde kolayda örnekleme yöntemi, verilerin toplanmasında ise yüz yüze ve online anket yöntemi tercih edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde SPSS paket programı aracılığıyla Tanımlayıcı İstatistikler, Pearson Korelasyon ve Regresyon Analizi kullanılmıştır. Araştırmaya, Sakarya ilinde ikamet eden 32 Erkek (%28,1), 82 Kadın (%71,9) olmak üzere toplam 114 ebeveyn gönüllü olarak katılım göstermiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde, rekreasyonel etkinliklerden algılanan sağlık çıktıları ile serbest zaman tatmini arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ek olarak rekreasyonel etkinliklerden algılanan sağlık çıktılarının serbest zaman tatminini yaklaşık olarak %45 oranında yordadığı tespit edilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, özel gereksinimli birey ebeveynlerinin rekreasyonel etkinliklere katılımlarımdan algıladıkları sağlık çıktılarının serbest zaman tatmin düzeylerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Rekreasyon, Sağlık, Serbest Zaman Tatmini, Engelli Birey Ebeveyni

1. Giriş

Özel gereksinimli bireyler bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal özellikleri yönünden akranlarından farklı gereksinimleri olan bireyler olarak tanımlanmaktadır (Kargın, 2004).Yüzyıllar içinde kullanılan; özürlü, özel gereksinimli, sakat, yetersiz gibi ifadeler geleneksel bir ifadedir ve yerini özel gereksinimi olan birey ifadesine bırakmıştır (Diken, 2017).

Her anne baba dünyaya gelecek çocuklarının öncelikle sağlıklı olmasını diler. Çünkü çocuklar anne babalar için geleceğe dair güzel hayaller ve umut demektir (Deveci ve Ahmetoğlu, 2018). Çocukta olabilecek kalıcı bir sağlık sorunu ya da çocuğun özel gereksinimli olması halinde anne baba rollerinde değişiklikler yaşanmaktadır (Ergin ve diğ. 2010). Özel gereksinimli çocuklar da tıpkı normal gelişim gösteren akranları gibi aynı beklenti ve umut dolu ortama doğarlar. Ancak çocuğun durumu 'hoş olmayan sürpriz, şok, hayal kırıklığı' yaratarak, anne babanın psikolojik durumu, sosyal ilişkileri ve kişisel tutumlarında değişikliğe neden olabilir (Viton, 2015). Ailelerin yaşadığı stres, yalnızca çocuğa bakma yeteneğini olumsuz etkilemekle kalmamakta, aynı zamanda kendilerinin zihinsel ve fiziksel sağlığını ve çocuklarıyla olan ilişkisinin kalitesini etkilemektedir (Peer ve Hillman, 2014). Aynı zamanda özel gereksinimli bireylerin bağımsız yaşama katılımlarında ailelerinden ihtiyaç duydukları destek normal gelişim gösteren akranlarına oranla daha fazla olacağından bu durumun anne babaların rekreatif faaliyetlere katılımlarını etkileyeceği düşünülmektedir.

[1] Corresponding author's address:
e-mail: nursena.semsek@gmail.com

Rekreasyon, iş dışındaki aktivitelerin boş zaman değerlendirme için uyarlanmasıdır. Boş zaman değerlendirme ve rekreasyon bazen aynı anlamda kullanılmaktadır. Ancak rekreasyon boş zamanda yapılan etkinlikleri kapsamaktadır (Balcı ve diğ. 2006). Genel anlamda rekreasyon faaliyetleri, insanların serbest zamanlarında, eğlence ve tatmin dürtüleri ile, gönüllü olarak katıldıkları faaliyetler biçiminde tanımlanabilir. Rekreasyon faaliyetleri, insanların bedensel ve ruhsal yorgunluklarını giderip onlara fiziksel, ruhsal ve yaratıcı bir güç kazandırmaktadır (Tütüncü ve diğ. 2011). Literatür incelendiğinde rekreatif faaliyetlerin serbest zaman tatmini üzerinde etkisi olduğu görülmektedir.

Serbest zaman; dıştan gelen zorlamalara bağlı kalmadan bireysel kontrolün sağlandığı, eğlenme, hoşnutluk, mutluluk duygusu uyandıran, herhangi bir ücretin alınmadığı, kendi kendine olan, tatmin edici deneyimlerin yaşandığı zaman aralığı olarak kabul edilmektedir (Önder, 2003). Tatmin ise, bireyin beklentilerinin karşılanması durumunda hissedilen değerler toplamı olup, durumluluk ve/veya süreklilik arz eden bir duygudur (Ardahan ve diğ. 2010). Beard ve Ragheb (1980), serbest zaman tatmininin, olumlu algıların serbest zaman etkinliklerinin ve tercihlerinin bir sonucu olarak kazanılan doyum veya duygular olarak belirtmişlerdir.

Özel gereksinimli bireylerin ebeveynlerinin kısıtlı serbest zamanlarının olmasından dolayı serbest zaman etkinliklerinin bireye kazandırdığı tatmin edici duyguları yaşayamadıkları düşünülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada, özel gereksinimli birey ebeveynlerinin rekreasyonel etkinliklere katılımlarından algıladıkları sağlık çıktılarının serbest zaman tatmin düzeyleri üzerine etkisinin araştırılması amaçlanmıştır.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma, nicel araştırma deseni esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir örneklem üzerinde taramanın yapıldığı genel tarama modeli uygulanmıştır (Karasar, 2012).

2.2. Araştırma Grubu

Araştırmaya, Sakarya ilinde ikamet eden yaş ortalaması 38,67±9,74 olan 32 Erkek (%28,1), 82 Kadın (%71,9) olmak üzere toplam 114 ebeveyn gönüllü olarak katılım göstermiştir. Araştırma çerçevesinde spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin belirli bir kısmına ulaşmak amaçlanmış olup yüz yüze anket yöntemiyle toplam 200 anket uygulanmış ve eksik ve hatalı olanlar çıkarıldığında toplam 114 katılımcıya ulaşılmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan form üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm olan "Kişisel Bilgi Formu", katılımcıların; cinsiyet, yaş, bölüm ve not ortalaması gibi demografik ve katılıma yönelik bilgilerini tespit etmek için kullanılmıştır. İkinci bölümde, katılımcıların rekreasyonel etkinliklere katılımlarından elde ettikleri sağlık çıktılarını ölçmek amacıyla Gómez ve ark. (2016) tarafından geliştirilen "Rekreasyonda Algılanan Sağlık Çıktıları Ölçeği" kullanılmıştır. RASÇÖ 16 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; Psikolojik Deneyimin Gerçekleşmesi, Daha Kötü bir Durumun Önlenmesi ve İyileştirilmiş Durum'dur. Ölçeğin değerlendirmesi 7 dereceli ölçek formunda; kesinlikle beni ifade etmiyor (1), Tamamen beni ifade ediyor (7) arasında düzenlemiştir. Üçüncü bölümde ise, serbest zaman tatmin düzeylerini belirlemek amacıyla Beard ve Ragheb (1980) tarafından geliştirilen "Serbest Zaman Tatmini Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 5 dereceli ölçek formunda düzenlenmiş olup 1= Neredeyse Hiç Doğru Değil,…, 5= Neredeyse Her Zaman Doğru arasında düzenlenmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri kontrol edilmiştir. Bu değerler +2 ve -2 arasında kontrol edilip değerlendirmeye alınmıştır (George & Mallery, 2003). Bu değerlendirme sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu doğrultuda tanımlayıcı istatistik yönteminin yanı sıra Pearson Korelasyon ve Regresyon analizinden faydalanılmıştır. Analizlerde kullanılacak veri setinde çoklu bağlantı olup-olmadığını belirlemek üzere regresyon modeli için Durbin-Watson katsayı değerleri, ikili korelasyonlar (ikili $r<0.80$), tolerans değerleri ($1-R^2>0.20$), varyans büyütme

faktörü (VIF=[1/(1-R^2)]<10) ve en yüksek durum indeks değeri (CI<30) incelenerek, değişkenler arası otokorelasyon probleminin olmadığı tespit edilmiştir (Altunışık ve ark., 2012; Büyüköztürk, 2016).

3. Bulgular

Tablo 3.1. Rekreasyonda Algılanan Sağlık Çıktıları ve Serbest Zaman Tatminine İlişkin Puanların Dağılımı

Değişkenler	N	Min.	Max.	Ort.	SS.	Çarpıklık	Basıklık
Psikolojik Deneyimin Gerçekleşmesi	114	1,00	7,00	3,16	1,52	,497	-,596
Daha Kötü Bir Durumun Önlenmesi	114	1,00	7,00	3,25	1,85	,788	-,326
İyileştirilmiş Durum	114	1,00	7,00	3,12	2,04	,790	-,633
Serbest Zaman Tatmini	114	1,00	5,00	2,59	1,11	,252	-,976

Araştırma kapsamında yer alan bireylerin "Rekreasyonda algılanan sağlık çıktıları ölçeği"nin 3 faktörü için aldıkları puanlar incelendiğinde; bireylerin rekreasyonda algıladıkları sağlık değişkenine ilişkin en yüksek ortalamaya sahip faktörün "Daha Kötü Bir Durumun Önlenmesi" (Ort.=3,25) olduğu ve bu faktörü sırasıyla; "Psikolojik Deneyimin Gerçekleşmesi" (Ort.=3,16), "İyileştirilmiş Durum" (Ort.= 3,12 faktörlerinin izlediği tespit edilmiştir. Ölçeğin tüm alt boyutlarına ilişkin değerlerin +2..-2 aralığında olduğu ve normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

Tablo 3.2.Rekreasyonda Algılanan Sağlık Çıktıları ve Serbest Zaman Tatmini Arasındaki İlişki

Değişkenler		1	2	3	4
Psikolojik Deneyimin Gerçekleşmesi (1)	r	1			
	p				
Daha Kötü Bir Durumun Önlenmesi (2)	r	,770**	1		
	p	,000			
İyileştirilmiş Durum (3)	r	,755**	,921**	1	
	p	,000	,000		
Serbest Zaman Tatmini (4)	r	,654**	,628**	,612**	1
	p	,000	,000	,000	

N=114; ** p<0,001

Analiz sonuçları incelendiğinde, serbest zaman tatmini ile rekreasyonda algılanan sağlık çıktılarının tüm alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir (p<0,001).

Tablo 3.3. Rekreasyonda Algılanan Sağlık Çıktılarının Serbest Zaman Tatmini Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken: Serbest Zaman Tatmini					
Değişkenler	B	Standard Error	β	t	p
(Sabit)	1,046	,182		5,739	,000
Psikolojik Deneyimin Gerçekleşmesi	,297	,081	,407	3,666	,000
Daha Kötü Bir Durumun Önlenmesi	,137	,113	,227	1,215	,227
İyileştirilmiş Durum	,053	,099	,096	,529	,598
R^2=,467, $_{adj.}R^2$=,453					
F=32,141, p=,001					Method: Enter

Rekreasyonda algılanan sağlık çıktılarının serbest zaman tatmini üzerine etkisini belirlemek amacıyla doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır. Analiz sonucunda, rekreasyonda algılanan sağlık çıktıları ölçeğinin psikolojik deneyimin gerçekleşmesi alt boyutunun serbest zaman tatmini değişkenini ≅ %45 oranında ($_{adj.}R^2$=, 453) yordadığı tespit edilmiştir. Diğer bir ifade ile psikolojik deneyimin gerçekleşmesi alt boyutunun serbest zaman tatminini pozitif yönde ve anlamlı düzeyde etkilediği belirlenmiştir (β=,407; p<.001). Öte yandan, rekreasyonda algılanan sağlık çıktıları ölçeğinin daha kötü bir durumun önlenmesi ve

iyileştirilmiş durum alt boyutlarının model üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (p>0,05).

4. Tartışma

Bu araştırmada engelli birey ebeveynlerinin rekreasyonel etkinliklere katılımlarından algıladıkları sağlık çıktılarının serbest zaman tatmini üzerine etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Buna göre bu bölümde ilgili konuya ilişkin yapılan analizler yorumlanmış ve tartışılmıştır.

Bu araştırmada katılımcıların serbest zaman tatmini düzeylerinin Ort= 2,16 olduğu tespit edilmiştir. Bu durum katılımcıların çok yüksek bir doyuma sahip olmadığını göstermektedir. Yerlisu Lapa ve Ardahan(2009)'ın üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada öğrencilerin serbest zamanlarını daha çok pasif katıldıkları etkinliklerle değerlendirdikleri bulunmuştur. Buna bağlı olarak pasif katılımın da serbest zaman tatmin düzeyini düşürdüğü söylenebilir.

Bu araştırmanın birincil amacı doğrultusunda gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre katılımcıların serbest zaman tatmini ile rekreasyonda algılanan sağlık çıktılarının tüm alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara paralel olarak, bazı çalışmalarda (Ağyar, 2014; Brown ve Frankel, 1993) yaşam doyumu ve serbest zaman doyumu arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu bulunmuştur. Diğer taraftan Gökçe (2008) tarafından yapılan çalışmada ise serbest zaman doyum ölçeğinin alt boyutlarından ve toplamından alınan puanlar ile yaşam doyum ölçeğinden alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre rekreasyonda algılanan sağlık çıktıları ölçeğinin psikolojik deneyimin gerçekleşmesi alt boyutunun serbest zaman tatmini değişkenini ≅ %45 oranında ($_{adj.}R^2$=, 453) yordadığı tespit edilmiştir. Kalan %55'lik kısmı katılımcıların etkinliklere katılım motivasyonlarının, serbest zamanda algıladıkları özgürlük ve yaşam tatmin düzeylerinin açıklayabileceği düşünülmektedir. Lloyd ve Auld (2002) tarafından yapılan çalışmalarda da serbest zaman doyumunun yaşam doyumunun en önemli yordayıcısı olduğunu tespit edilmiştir.

Katılımcıların serbest zaman tatmini ile rekreasyonda algılanan sağlık çıktılarının tüm alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. İlgili literatürde bu bulgulara paralel sonuçların bulunduğu bazı çalışmalar yer almaktadır (Ağyar, 2014; Brown ve Frankel, 1993; Eskiler, Yıldız ve Ayhan, 2019).

5.Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak araştırma bulguları incelendiğinde rekreasyonel etkinliklerden algılanan sağlık çıktıları ile serbest zaman tatmini arasından pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre katılımcıların serbest zaman tatminin arttıkça rekreasyonel etkinliklerden algılanan sağlık çıktılarının artacağı tespit edilmiştir. Ek olarak rekreasyonel etkinliklerden algılanan sağlık çıktılarının serbest zaman tatminini yaklaşık olarak %45 oranında yordadığı tespit edilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, özel gereksinimli birey ebeveynlerinin rekreasyonel etkinliklere katılımlarından algıladıkları sağlık çıktılarının serbest zaman tatmin düzeylerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca çalışmada katılımcıların algılanan sağlık çıktılarının alt boyutlarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde alt boyutların ortalamanın altında bir değere sahip olduğu görülmüştür. Bu sonuç özel gereksinimli birey ebeveynlerinin rekreasyonda algıladıkları sağlık çıktılarının iyi düzeyde olmadığını işaret etmektedir.

Bundan sonra yapılacak olan çalışmalar için;

- Çalışmanın en büyük sınırlılığı tek bir ilde yapılmış olmasıdır. Özel gereksinimli birey ebeveynlerine yönelik genellenebilir sonuçlar elde edilebilmesi açısından ülke genelinde farklı bölgelerden alınacak bir örneklemde çalışılması önerilmektedir.
- Özel gereksinimli birey ebeveynlerine rekreasyonel etkinliklere katılımın önemi anlatılarak, bilinçlenmesi için bu yönde eğitimlerin verilmesi önerilebilir.
- Özel gereksinimli birey ebeveynlerine serbest zaman tatmininin aktif yaşamdaki rolü ile ilgili eğitimlerin verilmesi önerilebilir.

Kaynakça

Ağyar, E. (2014). Contribution of Perceived Freedom and Leisure Satisfaction to Life Satisfaction in A Sample of Turkish Women. *Social Indicators Research,* 116(1), 1-15.

Altındağ Kumaş, Ö., & Sümer, H. (2019). Özel Gereksinimli Küçük Çocuğu Olan Annelerin Öz Yetkinlikleri, Yılmazlık Düzeyleri ve Stres Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 27(1), 163-173.

Altunişik, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yildirim, E. (2007). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri.* Sakarya Yayıncılık, Sakarya.

Ardahan, F., & Lapa, T . (2010). Üniversite Öğrencilerinin Serbest Zaman Tatmin Düzeylerinin Cinsiyete ve Gelire Göre İncelenmesi. *Spor Bilimleri Dergisi,* 21 (4), 129-136.

Balcı, V., & İlhan, A. (2006). Türkiye'deki Üniversite Öğrencilerinin Rekreatif Etkinliklere Katılım Düzeylerinin Belirlenmesi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4 (1), 11-18.

Beard, J.G., & Ragheb, M.G. (1980). Measuring Leisure Satisfaction. *Journal of Leisure Research,*12 (1), 20-33.

Brown, B. A., & Frankel, B. G. (1993). Activity Through the Years: Leisure, Leisure Satisfaction, and Life Satisfaction. *Sociology of Sport Journal,* 10, 1-17.

Büyüköztürk, Ş. (2016). *Veri Analizi El Kitabı* (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Deveci, M., & Ahmetoğlu, E (2018), Zihin Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Ailelerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeyinin İncelenmesi. *Balkan and Near Eastern Journal of Social Sciences,* 2018: 04 (02)

Ergin, D. , Şen, N. , Eryılmaz, N. , Eryılmaz, N. , Pekuslu, S. , Pekuslu, S. , Kayacı, M., & Kayacı, M . (2010). Engelli Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Depresyon Düzeyi ve Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi. Anadolu *Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi,* 10 (1), 41-48.

Eskiler, E., Yıldız, Y., & Ayhan, C. (2019). The Effect of Leisure Benefits on Leisure Satisfaction: Extreme Sports. *Turkish Journal of Sport and Exercise,* 21(1), 16-20.

George, D., & P. Mallery. (2001). *SPSS For Windows Step By Step: A Simple Guide and Reference 10.0 Update.* 3. Baskı. ., & Allyn And Bacon.

Gómez, E., Hill, E., Zhu X., & Freidt, B. (2016). Perceived Health Outcomes of Recreation Scale (PHORS): Reliability, Validity and Invariance. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 20(1): 27-37.

Gökçe, H. (2008). *Serbest Zaman Doyumunun Yaşam Doyumu ve Sosyo-Demografik Değişkenlerle İlişkisinin İncelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 5(02), 1-13 Ankara.

Lloyd, K., & Auld, C. J. (2002). The Role of Leisure in Determining Quality of Life: Issues of Content and Measurement. *Social Indicators Research,* 57, 43–71.

Önder, S. (2003). Selçuk Üniversitesi Öğrencilerinin Rekreasyonel Eğilim ve Taleplerinin Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma. *S.Ü. Ziraat Fakültesi Dergisi,* 17 (32), 31-38.

Özid, A. (2008). *(T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı). Özürlüler Kanunu ve İlgili Mevzuat.* (3. Baskı). Ankara: T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları.

Saraç, S. (2019). *Özel Yetenekli 5, 6, 7. Sınıf Öğrencilerinin Yetersizlikten Etkilenmiş Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutumlarının İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Tütüncü, Ö, Aydın, İ, Küçükusta, D, Avcı, N., & Taş, İ. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Rekreasyon Faaliyetlerine Katılımını Etkileyen Unsurların Analizi. *Spor Bilimleri Dergisi,* 22 (2), 69-83.

Viton, J. (2015). Disabled Children and Their Family Surroudings, *Kontakt,* 17(2), 123-129.

Yerlisu Lapa T., & Ardahan F. (2009). Akdeniz Üniversitesi Öğrencilerinin Serbest Zaman Etkinliklerine Katılım Nedenleri ve Değerlendirme Biçimleri. *Spor Bilimleri Dergisi,* 20 (4), 132-144.

Investigation of the Application and Training Requirements of Ram Analysis in Ship Machinery System

Samet Biçen[a1], Çağatay Kandemir [a], Metin Çelik[a]

[a] *Department of Marine Engineering, Istanbul Technical University, Istanbul, Turkey*

Abstract

Majority of the world trade is carried out by ships due to their economic advantages comparing with other transportation methods. For ship owners, trade ships may have high operating and maintenance costs if ship engine room crew is not aware of the consequences of poor maintenance, inadequate operation, system reliability and etc. Besides, continuous operation of a ship's machinery in long intervals often requires overhauls to be carried out over certain periods of time. Although the operating and maintenance costs of the vessels cannot be reduced below certain levels, the time allocated for maintenance could be decreased considerably. By means of the technologic advancements, ships and port facilities can conduct more rapid maintenance & repair operations. Hence, port facilities can reduce the allocated time for ships to a minimum level in order to manage their port more effectively. However, this brings a new challenge for ship crew as their time for such operations is reduced considerably. Reliability, availability and maintainability (RAM) is a critical aspect to make estimations about ship machinery condition as well as to improve reliability of ship machinery systems. There are some challenges for smooth operation & maintenance activities of ships such as time shortage. Besides, the planned maintenance programs are designed in accordance with the running hours of the machines or the determined scheduled periods based on the machinery's or equipment's specifications recommended by the manufacturers. Moreover, the number of spare parts required for the systems to be maintained can be crucial and need to be checked regularly. Even though, these procedures can be evaluated with new approaches to analyse and estimate the reliability, availability, and maintainability of systems in ship engine room. The employees who perform maintenance on the ships must meet the requirements of the necessary competence. Thus, the job division can be designed according to these competency levels in the designing phase of job allocation. An effective personnel assessment should be carried out by the operating company according to the positions of the employees. Also the level of education they have received can be another indicator. In addition, the evaluation reports taken from the previous experiences of the employees and the past ships in their carrier can be examined in detail in order to identify their competence ratings towards various operations. For this reason, this paper investigates the application requirements of RAM analysis as a new approach in ship machinery systems by considering the existing applications and practices in different fields. As result, suggestions of RAM analysis towards training phase of marine engineers is provided in terms of decision making, resource utilization, appropriate maintenance scheduling, cost management, integration with other business activities, meeting the business demand.

Keywords:
ship machinery, reliability, availability, maintainability, marine engineering

1. Introduction

Majority of the world trade is carried out by ships due to their economical advantages comparing with other transportation methods (Michaelowa & Krause, 2000). It is important that the vessels are carrying the cargo within the determined time period according to the international conventions, national laws and the bilateral contracts (Saban & Gulercin, 2009).

[1] Corresponding author's address:
e-mail: sbicen@itu.edu.tr

Trade ships may have high operating and maintenance costs. Continuous operation of a ship's machinery in long intervals often requires overhauls to be carried out over certain periods of time (Kumar et al., 2012). Otherwise, machinery or some mechanical parts that have reached the end of their life cycle may negatively affect the working condition of the machines and may cause a ship to become inoperable.

Maintenance periods of a ship machinery are controlled by planned maintenance systems (Keizers et al, 2003). Maintenance operations are carried out for the relevant machines in the time schedule recommended by the manufacturers. Maintenance schedule is often designed according to running hours of the machines; in the port facilities during loading/discharging operations, during waiting at anchorage zone, while sailing or shipyards.

Although the operating and maintenance costs of the vessels cannot be reduced below certain levels, the time allocated for maintenance could be decreased considerably. By means of the technologic advancements, ships and port facilities can conduct more rapid maintenance & repair operations. Hence, port facilities can reduce the allocated time for ships to a minimum level, thus they can manage their port more effectively (Evgenitaki, 2015).

The maintenance of the machinery on-board ships becomes more difficult due to the reduced port operation times, the expectation of high speed and uninterrupted course of the vessels, the decrease in the anchorage zones and the high cost of maintenance in the shipyards. The maintenance intervals recommended by the manufacturers may not always followed. The consequences of these situations are the main reasons that affects the course of the vessels.

The reduced port operation times, the high speed and uninterrupted course of the vessels, and the decrease in the anchorage zone subject to many different rules for the maintenance operations on the ships. For the reliability of the systems, the applicability of the maintenance and the availability of the systems, an analysis should be made by taking into account the previous maintenance records and the sailing frequencies of the vessels. The most appropriate time, the lowest cost and the most efficient maintenance work should be done for the most suitable machine (Kumar et al., 2004).

It is of utmost importance that planned maintenance activities on ships are made in the most appropriate time, with the most appropriate selection and in the most efficient way. Reliability, availability and maintainability (RAM) analysis is appropriate method that is used in many sectors which enables the maintenance process of the facilities to be carried out effectively (Eti et al., 2007). For this reason, this study was prepared with the idea that the method of RAM analysis could be a suitable method for commercial ships.

2. Review of RAM Applications

Wood (1989) has developed a system for machines that can achieve normal condition after replacement of renewable parts. Cockerill (1990) analysed the RAM (Reliability, Availability and Maintenance) of a turbo generator system for ease of maintenance. McFadden (1990) has done research on database development techniques for reliability, availability, and maintainability (RAM) programs that can be used in an industrial facility. Prince and Haire (1991) developed several Markov probability models to assess the impact of maintenance system availability. Zhao (1994) has researched the usability model by using mathematical calculations for repairable components and serial systems.

Saraswat and Yadava (2008) investigated reliability, availability, maintainability and supportability (RAMS) to improve the performance of engineering systems. De Sanctis et al., (2016) proposed a practical method of care in the offshore industry to reduce operating costs, improve facilities availability, manage safety and environmental protection on board.

Tararouhas et al. (2009) applied the reliability and maintainability analysis of the white cheese production line on the machine, workstation and all other line levels. In addition, a statistical evaluation of the fault and repair data was made and the parameters of the best fit index were determined. In another study, Tsarouhas and Makrygianni (2016) examined the application of maintainability analysis in a jet engine to demonstrate deficiencies in maintenance operations.

When the maintenance of the machines is done on time, the service life and reliability of the systems can be greatly improved in order to minimize the costs in the garment industry, to maximize efficiency, to improve

the availability of equipment used in production and to improve maintenance management Masud et al. (2007). Der Kiureghian et al. (2007) analysed the availability, reliability and idle time of a system with repairable components. Tsarouhas (2015) implemented a maintainability analysis to improve production performance at a yoghurt production facility with appropriate maintenance activities. Kumar and Mudgil (2014) examined the availability analysis of a milk factory's freezing unit.

Therefore, this study adopts RAM analysis as an application method in order to ensure that the systems keep continue to work efficiently and their maintenance can be done with the least cost in the most convenient time.

3. Application Requirements

The reliability characteristic is the ability of a system to perform its assigned function without a defined error within a certain period of time. Maintainability is a system characteristic which addresses easy maintenance of a system. The availability characteristic means the ability of the operator to use a system at the starting point of a required task at any time. Reliability and maintainability characteristics are determined by the system or operational availability and/or security requirements as characteristics of product design performance. In addition, availability, reliability and maintainability characteristics can be achieved.

RAM management in systems defines and controls all potential hazards to the system. Potential hazards can be grouped under three headings: system, operation, and maintenance. These factors are considered as important inputs of the RAM management process, especially the risk identification input.

It is important to carry out the maintenance operation with the highest efficiency without interfering with the operational activities of the systems planned for maintenance in the ship machinery systems. The selection of maintenance activities without creating operational deficiencies and the time required for maintenance to be best planned and observed during the implementation is necessary to prevent operational deficiencies.

Maintenance on ships is carried out by considering the conditions of the ship. Maintenance can be performed while the ship is sailing as it is not interfering with the voyage. For this reason, ship machinery systems are often have a spare system. Maintenance activities should prevent the ship from potential risks in order to support keeping commercial interests stable. Such maintenance activities are carried out before or after the voyage, where possible. It is also necessary for the commercial situation of the ship that the systems should be worked in normal conditions after the maintenance.

If the ship is in the idle position at the anchorage or port, the planned maintenance activities should be coherent with the ship's port operations and ballast operations, because they are crucial operations which should not be interrupted. For instance; if a maintenance plan has been made for one of the generators, at least two generators must be active for port operation and they must wait in reserve against an unexpected breakdown.

If the necessary maintenance activities cannot be carried out during the voyage, idle or port period, this process should be done at the shipyard by determining a suitable shipyard process.

Maintenance activities are also one of the considerable expenses in technical ship management. Maintenance and repairing operations in a shipyard can cost high amount of money as well as long time in accord with the machinery’s condition.

Therefore, the most appropriate maintenance planning for ship machinery systems should save both time and money.

3.1. System and Expertise Requirements

There are some system requirements for applying the RAM analysis method to ships. For instance, it is important that the planned maintenance program which is used must be up-to-date and error-free. Besides, the maintenance periods should be considered as it is recommended by the manufacturers. Moreover, the number of spare parts required for the systems to be maintained can be crucial and need to be checked regularly.

The employees who perform maintenance on the ships should meet the requirements of the necessary competence. Thus, the job division can be designed according to these competency levels when planning.

An effective personnel assessment should be carried out by the operating company according to the positions of the employees. Also, the level of education they have received can be another indicator. In addition, the evaluation reports taken from the previous experiences of the employees and the past ships in their carrier can be examined in detail in order to identify their competence ratings towards various operations.

3.2. Training of Engineers

With the development of technology, as in every sector, the maritime sector has changed and started to update its requirements according to industry 4.0. Today, the requirements for the operation of ships have changed. In order to be able to operate faster, more effectively and without problems, it is important to evaluate the data well and perform operations on time.

The application of the RAM analysis method is mainly dependent on factors such as risk analysis, failure rate, mean time to failure, mean time to failure, and mean time to repair.

Nowadays, engineers working on board have a lack of knowledge and skills on these issues. In order to overcome these shortcomings, it is important to give trainings to engineers on risk analysis methods, failure rate, fault and event tree analysis methods.

Through both the undergraduate and professional trainings, engineers will gain the ability to make fast and appropriate decision-making in the face of maintenance and repair practices and learn to use ship resources effectively; they will understand the importance of performing maintenance work in a short time and efficiently and contribute to minimizing the cost of maintenance work.

3.3. Role of RAM Analysis

Figure1 illustrates the interactions and applications of RAM analysis. For an existing process, maintenance data are usually recorded in the CMMS (Computerized Maintenance Management System). These data can be analyzed through qualitative and quantitative approaches, as shown in Fig.2.

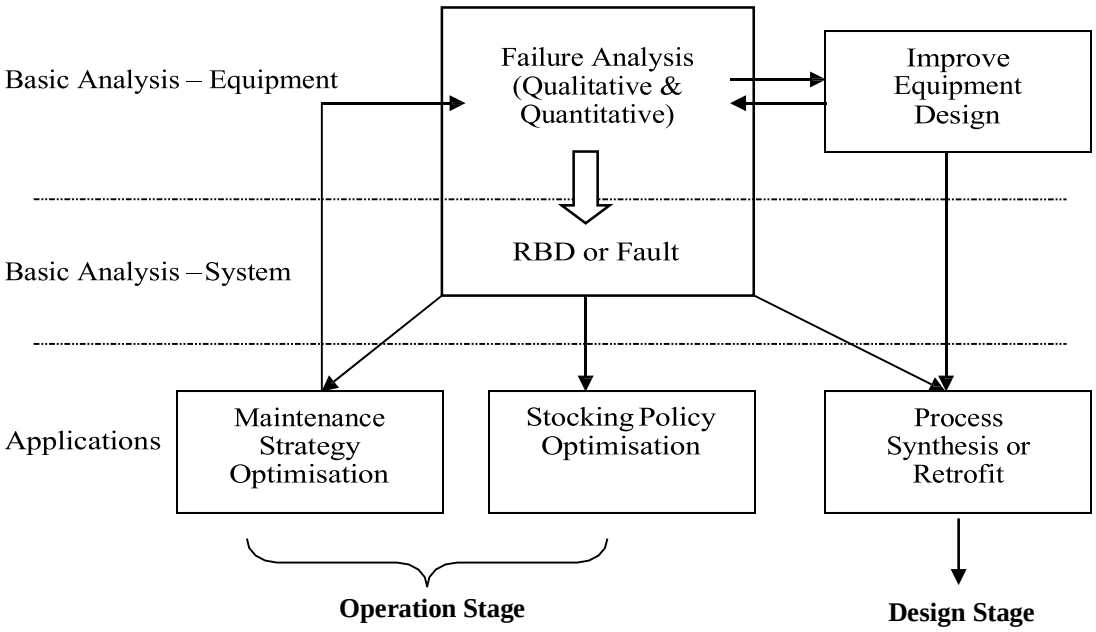


Fig. 1: RAM Analysis Cycle

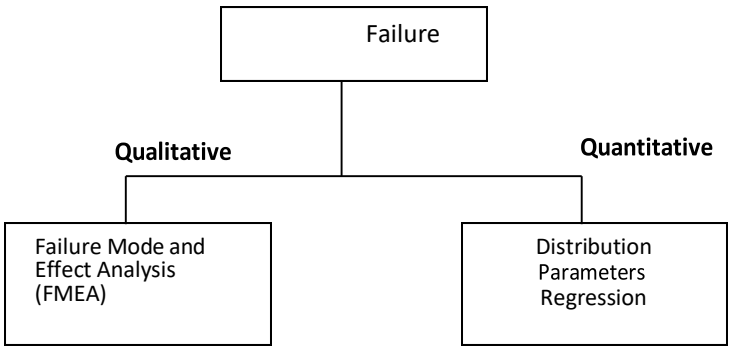


Fig. 2: Failure Analysis

Failure mode and distribution parameters can be obtained for every unit within the system. Besides, Reliability Block Diagrams (RBD) or Fault Trees (FT) may be used to represent the logical relationships between component failures and system failures to supply the idea for a RAM study. With the failure distribution information input into an RBD/FT, engineers are going to be ready to perceive the RAM performances of the present system and keep it up more developments and optimizations. In fact, there's an immediate relationship between RBD and FT, however in general, engineers find RBD easier to use, because it may be a lot of simply associated with a method flowsheet. The approach to RAM analysis adopted by method Integration restricted exploits RBDs.

In the operation stage, RAM analysis can be used as a support tool to optimize maintenance strategy as well as to stocking policy for spare parts. The maintenance strategy can be revised according to failure records by the responsible crew within the CMMS. Hence, maintenance strategy can be optimized for different situations in the ship engine room.

In the design stage, RAM analysis may be integrated into the system configuration, which can make sure the optimum design between RAM performance and initial investment cost.

Moreover, RAM analysis runs throughout each in operation and design phases to enable the method to attain high profit.

3.4. System & Operational Data Descriptions

FMEA (Failure Mode and Effects Analysis) or FMECA (Failure Mode, Effects and Criticality Analysis) may be used to identify equipment failure modes and their system effects. FMEA/FMECA provides the premise to system failure analysis. On system level, Event Tree (ET), Fault Tree (FT) and reliability block diagram (RBD) may be used to represent the logic relationships between individual equipment failure modes and system failure modes.

An Event Tree uses binary branching to spot the events resulting in system failures or successes. In a Fault Tree, system failures may be expressed in terms of combinations of component failure modes, as illustrated in Figure 4a. A Fault Tree is a component of Event Tree and might be reworked from an event Tree. An RBD, as illustrated in Figure 4b, could be a logical inverse of a Fault Tree. As shown in Figure 4b, blocks are used to represent component failures or failure modes for a selected component. The approach to RAM analysis adopted exploits RBDs as a result of most engineers notice the RBD easier to use, because it may be additional simply associated with a method flowsheet.

With distribution parameters input into an RBD (or ET or FTA), system RAM performance is going to be obtained by simulations.

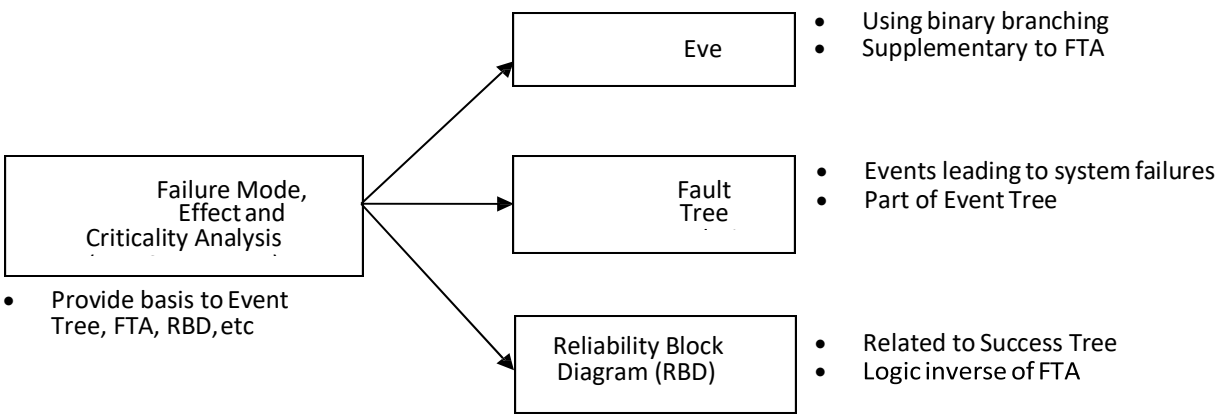
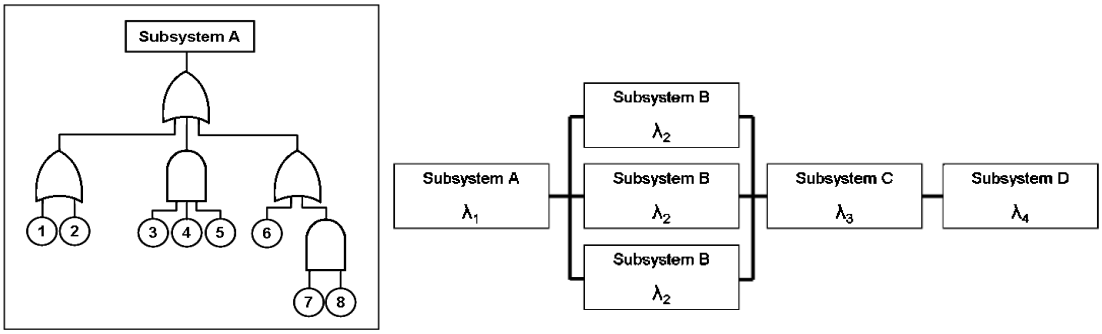


Fig.3: Different RAM Analysis Tools



a) Fault Tree b) Reliability Block Diagram

Fig. 4: Fault Tree and Reliability Block Diagram Examples

3.5. Benefits of RAM Analysis

The following benefits can be obtained from RAM analysis.

- Decision making
  - What maintenance policy should be applied
  - Investment decisions on maintenance
- Resource utilization
  - Inspection intervals
  - Optimum spare part purchasing
- Appropriate maintenance scheduling
  - Understanding the financial implications of maintenance
  - Decision making based on modeling
- Cost management
  - Managing the cost related to unavailability
  - Cost of maintenance
  - Etc.
- Integration with other business activities
  - All projects on a site have an effect on process RAM
  - RAM needs to involve the whole organization
- Meeting the business demand
  - Reduce outages caused by breakdowns
  - Reduce the loss of revenues caused by the unavailability

4. Conclusion

Trade ships can lead to high operating costs and high maintenance costs. Increased operation of the ship's machinery for long intervals requires certain maintenance to be carried out over certain periods of time. Otherwise, machinery or some mechanical parts that have reached the end of their life cycle may negatively affect the working condition of the machines and cause a ship to become inoperable.

It is of utmost importance that planned maintenance activities on ships are made in the most appropriate time, with the most appropriate selection and in the most efficient way. Reliability, availability, and maintainability (RAM) analysis is an appropriate method that is used in many sectors which enables the maintenance process of the facilities to be carried out effectively.

This paper investigates the application requirements of RAM analysis in ship machinery systems by considering the existing applications and practices in different fields. Consequently, the detailed discussion through potentials, system and expertise requirements, the role of RAM analysis and benefits of RAM analysis in marine engineering is provided.

References

Cockerill, A. W., & Lavoie, M. (1990). RAM analysis helps cut turbine-generator systems costs. *Power Engineering(USA)*, 94(7).

De Sanctis, I., Paciarotti, C., & Di Giovine, O. (2016). Integration between RCM and RAM: a case study. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 33(6), 852-880.

Der Kiureghian, A., Ditlevsen, O. D., & Song, J. (2007). Availability, reliability and downtime of systems with repairable components. *Reliability Engineering & System Safety*, 92(2), 231-242.

Eti, M. C., Ogaji, S. O. T., & Probert, S. D. (2007). Integrating reliability, availability, maintainability and supportability with risk analysis for improved operation of the Afam thermal power-station. *Applied Energy*, 84(2), 202-221.

Evgenitaki, M. E. (2015). *Slow steaming: economic and legal impacts*.

Keizers, J. M., Bertrand, J. W. M., & Wessels, J. (2003). Diagnosing order planning performance at a navy maintenance and repair organization, using logistic regression. *Production and Operations Management*, 12(4), 445-463.

Kumar, R., Markeset, T., & Kumar, U. (2004). Maintenance of machinery: negotiating service contracts in business-to-business marketing. *International Journal of Service Industry Management*, 15(4), 400-413.

Kumar, U. D., Crocker, J., Knezevic, J., & El-Haram, M. (2012). *Reliability, maintenance and logistic support:-A life cycle approach*. Springer Science & Business Media.

Kumar, V., & Mudgil, V. (2014). Availability optimization of ice cream making unit of milk plant using genetic algorithm. *Int J Manag Bus Stud*, 4(3), 17-19.

Masud, A. K. M., Al-Khaled, A., Jannat, S., Khan, A. S. A., & Islam, K. J. (2007). Total productive maintenance in RMG sector a case: burlingtons limited, Bangladesh. *Journal of Mechanical Engineering*, 37, 62-65.

McFadden, R. H. (1990). Developing a database for a reliability, availability, and maintainability improvement program for an industrial plant or commercial building. *IEEE transactions on industry applications*, 26(4), 735-740.

Michaelowa, A., & Krause, K. (2000). International maritime transport and climate policy. *Intereconomics*, 35(3), 127-136.

Prince, B. E., & Haire, M. J. (1991, January). The influence of maintenance system reliability and maintainability characteristics on plant availability. *In Annual Reliability and Maintainability Symposium*. 1991 Proceedings (pp. 615-623). IEEE.

Ruijters, E., Guck, D., Drolenga, P., Peters, M., & Stoelinga, M. (2016, August). Maintenance analysis and optimization via statistical model checking. *In International Conference on Quantitative Evaluation of Systems* (pp. 331-347). Springer, Cham.

Saban, M., & GÜLERÇİN, G. (2009). Deniz Taşımacılığı İşletmelerinde Maliyetleri Etkileyen Faktörler ve Sefer Maliyetleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Denizcilik Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-16.

Saraswat, S., & Yadava, G. S. (2008). An overview on reliability, availability, maintainability and supportability (RAMS) engineering. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 25(3), 330-344.

Tsarouhas, P., & Makrygianni, M. (2017). A framework for maintenance and combat readiness management of a jet fighter aircraft. *International Journal of System Assurance Engineering and Management*, 8(2), 1895-1909.

Tsarouhas, P. H. (2015). Maintainability analysis in the yogurt industry. *International Journal of System Assurance Engineering and Management*, 6(2), 119-128.

Tsarouhas, P. H., Arvanitoyannis, I. S., & Varzakas, T. H. (2009). Reliability and maintainability analysis of cheese (feta) production line in a Greek medium-size company: A case study. *Journal of Food Engineering*, 94(3-4), 233-240.

Wood, A. L. A. N. (1989). Availability calculations with exhaustible spares. *IEEE Transactions on Reliability*, 38(3), 388-391.

Zhao, M. (1994). Availability for repairable components and series systems. *IEEE Transactions on Reliability*, 43(2), 329-334.

https://www.dnvgl.com/services/planned-maintenance-system-for-technical-ship-management-shipmanager-technical-1509 - 31.03.2019 21:00

Farklı Öğretim Yöntemlerinin Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor Dersine Yönelik Tutumları Üzerine Etkisi

Ayşe Özarslan[a], Gülten Hergüner[b1], Ahmet Dönmez[a], Enes Çapak[c]

[a]*Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı,Sakarya*
[b]*Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Sakarya*
[c]*Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, Bartın*

Öz

Bu çalışmanın amacı beden eğitimi ve spor derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerinin (öğrenci ve öğretmen merkezli) öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine karşı olan tutumları üzerine etkisini incelemektir. Araştırma ön test-son test deney-kontrol gruplu desen olarak dizayn edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Sakarya ili Adapazarı ilçesindeki bir ortaokulun 6. ve 7. sınıfların dört farklı şubesinde öğrenim gören toplam 51 öğrenci (öğrenci merkezli:29; öğretmen merkezi: 22) oluşturmaktadır. Öğrencilere ölçme aracı ile ön test uygulanmış ve gruplara ayrılmıştır. Grupların oluşturulmasında rastgele yöntem kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Phillips ve Silverman (2012) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Varol, Ünlü, Erbaş ve Sünbül (2016) tarafından yapılan "İlköğretim Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği (İBETÖ)" kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Verilerin normallik sınaması Skewness ve Kurtosis değerleri ile test edilmiş ve verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Değişkenlerin analizinde tekrarlı ölçümlerde 2 yönlü varyans analizi (Two-way Repeated Measures ANOVA) kullanılmıştır. Güven aralığı %95 olarak belirlenmiş ve $p<0,05$'in altındaki değerler anlamlı kabul edilmiştir. Ayrıca, grupların zamana bağlı yüzde değişimleri [%Δ= (Son Test-Ön Test)/Son Test*100] formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre ortaokul 6 ve 7. sınıf öğrencilerine uygulanan 8 haftalık uygulama sonucunda, öğrenci ve öğretmen merkezli öğrenim alan öğrencilerin derse karşı "bilişsel tutum" ($F=1,464$; $p=0,232$) ve "duyuşsal tutum" ($F=0,090$; $p=0,766$) düzeyleri arasında fark olmadığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak; farklı öğretim yöntemleri ile işlenen beden eğitimi ve spor dersinin öğrencilerin beden eğitim ve spor dersine yönelik tutumları üzerinde etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler:
ilköğretim, beden eğitimi ve spor, öğretim yöntemleri, tutum

1. Giriş

Ülkemizde, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2006 yılından itibaren yeni beden eğitimi dersi öğretim programlarını kademeli olarak (MEB, 2007; MEB, 2009; MEB, 2012; MEB, 2013) uygulamaya koymuştur. Bu programlar bir önceki programdan farklı olarak "yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkelerinden" hareketle şekillendirilmiştir (Cengiz ve Serbest, 2014: 21-34).

Yapılandırmacı eğitim anlayışıyla beraber öğrenme-öğretme sürecinin ve eğitim programlarının etkililiğini arttırmaya yönelik araştırmaların öğrenme yöntemleri, stratejileri, zeka alanları gibi bireysel farklılıkları irdeledikleri gözlemlenmektedir. Yaşam doyumu öğrenme kavramının önemini giderek arttırmaya başlaması bilimsel araştırmaların daha çok öğrenen özelliklerine odaklanılmasına neden olmuştur (Evin-Gencel, 2013). Eğitim programları ve öğrenci performansıyla ilgili çalışmalarda öğretmenlerin öğretim

[1] Corresponding author's address:
e-mail: herguner@sakarya.edu.tr

yöntemi tercihlerinin göz ardı edilmemesi gerekmektedir (Clark ve Latshaw, 2012). Öğretim yöntemleri tercihleri, öğretmenlerin eğitim felsefelerinin öğrenme-öğretme sürecine yansımaları olarak düşünülmektedir. Kullanılan öğretim yöntemi bir anlamda öğretmenin ve eğitim sürecinin niteliğini ortaya koymaktadır. Bu durum, eğitim programlarının verimliliğini ve öğrencilerin performansını doğrudan etkilemektedir. Eğitim programlarının farklı öğrenme yöntemlerinn yanısıra öğretim yöntemleri tercihlerine de uyumlu hale getirilmesi gereklidir (Davis-Langston, 2012; McCombs ve Miller, 2007).

Öğretim yöntemi konusunda eğitim-öğretimin niteliğini arttırmaya yönelik bilimsel çalışma sayısı son yıllarda artmaya devam etmiştir (Dönmez, 2018). Öğrencilerin bireysel farklılıkları öğrenme süresi boyunca gerçekleştirilen zihinsel etkinlikler bakımından önemlidir. Eğitim sisteminin merkezinde olan öğrencilerin bireysel farklılıkları, eğitim-öğretim sürecini doğrudan etkilemektedir. Bireyin öğrenme kapasitesini ve öğrenme sürecini dikkate almadan öğrenmeyi etki-tepki ilişkisi içinde anlatan öğrenme anlayışından kurtulan eğitim sistemi, bireysel anlayışın öğrenme üzerine anlatıklarıyla bireysel farklılıkları dikkate almaya başlamıştır. Böylece bilişsel anlayış bireysel farklılıkları eğitim-öğretim ortamına öğrenme yöntemleri olarak taşımıştır (Woolfolk, 1993). Bireylerin öğrenme stillerin neler olduğu önceden bilinirse, bireylere neyin nasıl öğretileceği ve öğretim ortamının daha uygun nasıl tasarlanacağı hususunda kolaylıklar sağlanabilir (Babadoğan, 2000). Bu kolaylıkların sağlanmasının ardından öğretmen öncelikle kendisi, sonra ise öğrenci için en uygun öğrenme ortamını oluşturabilir (Scales, 2000).

Günümüze kadar beden eğitimi öğretim yöntemlerinin belirlenen öğretim hedeflerine ulaşma açısından etkililiği ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır (İnce ve Hünük, 2010). Bu konuda Byra 'nın (2000) yaptığı meta analizde, önceki çalışmalar ve Mosston ve Ashworth'unda (2009) görüşleri doğrultusunda bir yöntemin bir diğerinden daha üstün olmadığını, fakat farklı yöntemlerin farklı amaçlara ulaşmada verimliliğinden bahsedilebileceğini üzerinde durulmuştur.

Bu açıdan değerlendirildiğinde farklı öğretim yöntemleri, ders içerisinde yeri geldikçe dersin amaçları doğrultusunda kullanılmalıdır. Aynı zamanda öğretmenlerin bir ders içerisinde birden fazla öğretim yöntemi kullanmaları da mükün olmaktadır (İnce ve Hünük, 2010). Literatür incelendiğinde öğretmenlerin daha fazla öğretmen merkezli olan komut ve alıştırma yöntemlerini kullandıklarını; buluş içinde yer alan öğretim yöntemlerini sınırlı sayıda kullandıkları görülmektedir (Dönmez, 2018; Saraç ve Muştu, 2013; Yıldız, 2012; Cothran ve diğ., 2005; Curtner-Smith ve diğ., 2001; Kulinna ve Cothran, 2003; Ertan ve Çiçek, 2003; Demirhan ve diğ., 2008; İnce ve Hünük, 2010; Byra, 2000).

Beden eğitimi öğretim programları giderek öğrenen merkezli içeriğe sahip olarak revize edilirken, beden eğitimi öğretim programını uygulayanlardan beklenenler, öğrenme-öğretme sürecinde "öğrenen merkezli stilleri" kullanmalarıdır (Cengiz ve Serbest, 2014: 21-34). Ülkemiz eğitim sisteminin giderek öğrenen merkezli anlayışa geçmesi öğreneni bu konuda ön plana çıkarmaktadır. Öğrenenin ön plana çıktığı günümüzde öğretim yöntemlerinin öğrencileri beden eğitimi dersine karşı güdülemesi ve derse karşı olumlu tutum içerisine sokması düşünülmektedir.

Tutum; "Belirli nesne, durum, kurum, kavram veya diğer insanlara karşı öğrenilmiş olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimi olarak ifade edilmiştir " (Tezbaşaran, 1997, s. 1). Beden eğitimi ve spor dersine yönelik öğrencilerin olumlu tutum içerisinde olması dersin verimliliği, amaçlarına ulaşması ve çeşitlik aktivitelere katılması açısından son derece önemlidir (Silverman ve Scrabis, 2004). Bu durumun aksine öğrenci beden eğitimi dersine karşı olumlu tutum içerisinde olmaz ise dersin verimini düşürebilir, ders akışını bozabilir ve dersin işlenmesinde sorunlar çıkartabilir (Güllü ve Güçlü, 2009). Öğrencinin derse karşı olumlu tutum içerisinde olması halinde o derse karşı başarısınında artacağı araştırma sonuçlarıyla bulgulanmıştır (Peker ve Mirasyedioğlu 2003, Şen ve Koca 2005). Öğrencilerin derse karşı tutumunu geliştirmede farklı öğretim yöntemlerinin etkili olabileceği düşünülmektedir. Buradan hareketle bu çalışmanın amacı beden eğitimi ve spor derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerinin (öğrenci ve öğretmen merkezli) öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine karşı olan tutumları üzerine etkisini incelemektir.

2. Yöntem

2.1 Araştırma Deseni

Araştırma "ön test-son test deney-kontrol gruplu desen" olarak desenlenmiştir. Araştırmada kullanılan deneysel yöntemde, iki grup oluşturulmuştur (6A-7A Deney; 29; 6B-7B Kontrol; 22). Deney (öğrenci merkezli) grubunda yönlendirilmiş buluş yöntemi, Kontrol (öğretmen merkezli) grubunda ise alıştırma yöntemi ile dersler yürütülmüştür.

2.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Sakarya ili Adapazarı ilçesindeki bir ortaokulun 6. ve 7. sınıfların dört farklı şubesinde öğrenim gören toplam 51 öğrenci (öğrenci merkezli:29; öğretmen merkezi: 22) oluşturmaktadır. Çalışma grubunun deney-kontrol grubu olarak belirlenmesinde rastgele yöntem kullanılmıştır. Araştırma kapsamında gruplara uygulanan ön-son test işlemlerinin aynı araştırmacı tarafından yapılması araştırmanın iç geçerliliğini, katılımcı kaybının yaşanmaması ise araştırmanın dış geçerliliğini olumlu yönde etkilemiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları

	n	%
Erkek	25	49,1
Kız	26	50,9

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 25' inin (%49.1) erkek; 26' sının ise (%50.9) kız olduğu görülmektedir.

2.3 Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak "İlköğretim Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği (İBETÖ)" kullanılmıştır. Veri toplama aracına ilişkin detaylı bilgi aşağıda verilmiştir.

2.3.1 İlköğretim Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği (İBETÖ)

Araştırmada veri toplama aracı olarak Phillips ve Silverman (2012) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Varol, Ünlü, Erbaş ve Sünbül (2016) tarafından yapılan "İlköğretim Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği (İBETÖ)" kullanılmıştır. Ölçme aracı 2 alt boyut (bilişsel ve duyuşsal) ve 14 (7 olumlu, 7 olumsuz) maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin iki hafta ara ile 72 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanmasıyla hesaplanan test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise .77 olarak bulunmuştur. Ölçeğin bilişsel alan güvenirlik katsayısı .96; duyuşsal alan güvenirlik katsayısı .95 olarak tespit edilmiştir.

2.3.2 Çalışma Yaprakları

Araştırmacılar tarafından ilgili literatür incelenerek bu alanda yapılmış çalışmalar ışığında çalışma yaprakları hazırlanmıştır. Hazırlanan çalışma yaprakları devlet üniversitesinde görevli özel öğretim yöntemleri hocası ve devlet üniversitesinde doktora eğitimi alan bu alanda yüksek lisans tez çalışması yapan bir doktora öğrencisi ve beden eğitimi ve spor öğretmeni tarafından gözden geçirilmiş gerekli dönüt düzeltmelerin ardından çalışma yapraklarına son hali verilmiştir.

2.4 Verilerin Toplanması (İşlem Süreci)

Deney-kontrol gruplarının rastgele yöntemle belirlenmesinin ardından araştırma kapsamında belirlenen hedef kitleye "İlköğretim Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği" ön test olarak uygulanmıştır. Uygulanan ön testlerin ardından grupların birbirine denk olduğu anlaşılmıştır. Gruplara araştırmanın amacı anlatılarak bilgiler verilmiştir. Ardından farklı saatlere ayrılan gruplara kendi ders saatlerinde o grup için belirlenen öğretim yöntemi uygulanarak dersler işlenmiştir. Gruplara uygulanacak öğretim yöntemi kura ile belirlenmiş olup gruplar arasında geçişlere izin verilmemiştir. Gruplar uygulama süresi boyunca birbirlerinin ders akışından haberdar olmamıştır. Araştırma süresinde herhangi bir olay veya resmi tatilden dolayı aksama gerçekleşmemiştir. Dersler 8 hafta boyunca haftada 1 gün 2 ders saati şeklinde yürütülmüştür. Çalışmanın geçerli ve güvenilir olması bakımından ön testten itibaren tüm uygulamalar tek bir araştırmacı tarafından

yapılmıştır. Derslerin işlenişi ise şu şekilde gerçekleştirilmiştir. Bütün derslere selamlaşma ve yoklama ile başlanmıştır. Öğrencilere dersin amaçları anlatılarak dersin onların beden ruh sağlığındaki önemine yer verilmiştir. Esas evreye geçmeden önce ısınma yapılmıştır. Isınma egzersizleri uygulayıcı araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Her dersin başlangıcında öğrenciler "U" düzenine alınarak uygulayıcı araştırmacı tarafından o günkü ders konu anlatımı yapılmıştır. Ardından alıştırma yönteminin uygulandığı kontrol grubunda öğrencilere çalışma yaprağı verilerek kendilerine uygun alıştırmaları yapmaları istenmiştir. Uygulayıcı aralarda dolaşarak geri dönütler sunmuştur. Deney grubunda ise araştırmacılar tarafından önceden belirlenen sorular uygulayıcı araştırmacı tarafından ders kapsamında öğrencilere sorularak ipuçları ile doğru cevaba yönlendirmiştir. Uygulama 8 hafta boyunca bu şekilde gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın sona ermesinin ardından öğrencilere ölçme aracı ile son test uygulanmış ve araştırma sonlandırılmıştır.

2.5 Verilerin Analizi

Veriler tek tek kontrol edilerek SPSS programına aktartılmıştır. Verilerin analizleri yapılmadan önce normallik sınanması yapılmıştır. Normallik sınaması için çarpıklık ve basıklık değerleri kontrol edilmiştir. Yapılan işlemin ardından verilerin -2…..+2 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu değerlerin normal dağılıma uygun olduğu ifade edilebilir (George ve Mallery, 2001: 86-87). Verilerin değerlendirilmesinde Two Way Anova (2x2) testinden yararlanılmıştır. Veriler SPSS paket programı aracılığıyla çözümlenmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacı bağlamında gerçekleştirilen analizler neticesinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2. Öğrenci ve Öğretmen merkezli eğitimin öğrencilerin derse karşı tutum "bilişsel alt boyut" düzeyleri üzerine etkisi

Değişkenler	N	Ön Test	Son Test	Toplam	%Δ	F	p
		$\overline{X} \pm SS$	$\overline{X} \pm SS$	$\overline{X} \pm SS$			
Öğrenci Merkezli	29	2,75±0,30	2,82±0,34	2,79±0,06	2,48	1,464	0,232
Öğretmen Merkezli	22	2,65±0,41	2,72±0,54	2,68±0,06	2,57		
Toplam	51	2,71±0,35	2,78±0,44			Grup*Zaman etkileşimi	
F: 0,910; p: 0,345						F=0,001; p=0,970	

Tablo 2 incelendiğinde, ortaokul 6 ve 7. sınıf öğrencilerine uygulanan 8 haftalık öğrenci ve öğretmen merkezli öğrenim alan öğrencilerin derse karşı bilişsel tutum düzeyleri arasında fark olmadığı tespit edilmiştir (F=1,464; p=0,232). Ayrıca, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin bilişsel tutum ön-son test toplam puan sonuçlarına göre istatistiksel olarak fark göstermediği tespit edilmiştir (F=0,910; p=0,345). Ek olarak, farklı öğrenim şekilleri ile ölçüm zamanları arasındaki etkileşimin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur (F=0,001; p=0,970). Her ne kadar istatistiksel açıdan anlamlı fark olmasa da, 8 haftalık öğrenci merkezli öğrenim aracılığıyla öğrencilerin bilişsel tutum düzeylerinin %2.48 düzeyinde arttığı, buna karşın öğretmen merkezli öğrenim ile %2.57 düzeyinde arttığı tespit edilmiştir.

Tablo 3. Öğrenci ve Öğretmen merkezli eğitimin öğrencilerin derse karşı tutum "duyuşsal alt boyut" düzeyleri üzerine etkisi

Değişkenler	N	Ön Test	Son Test	Toplam	%Δ	F	p
		$\overline{X} \pm SS$	$\overline{X} \pm SS$	$\overline{X} \pm SS$			
Öğrenci Merkezli	29	2,96±0,55	3,02±0,46	2,99±0,06	1,99	0,090	0,766
Öğretmen Merkezli	22	2,97±0,62	2,95±0,48	2,96±0,07	-0,68		
Toplam	51	2,97±0,58	2,99±0,46			Grup*Zaman etkileşimi	
F: 0,038; p: 0,847						F=0,132; p=0,718	

Tablo 3 incelendiğinde, ortaokul 6 ve 7. sınıf öğrencilerine uygulanan 8 haftalık öğrenci ve öğretmen merkezli öğrenim alan öğrencilerin derse karşı duyuşsal tutum düzeyleri arasında fark olmadığı tespit edilmiştir (F=0,090; p=0,766). Ayrıca, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin duyuşsal tutum ön-son test toplam puan sonuçlarına göre istatistiksel olarak fark göstermediği tespit edilmiştir (F=0,038; p=0,847). Ek olarak, farklı

öğrenim şekilleri ile ölçüm zamanları arasındaki etkileşimin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur (F=0,132; p=0,718). Her ne kadar istatistiksel açıdan anlamlı fark olmasa da, 8 haftalık öğrenci merkezli öğrenim aracılığıyla öğrencilerin duyuşsal tutum düzeylerinin %1.99 düzeyinde arttığı, buna karşın öğretmen merkezli öğrenim ile herhangi bir artış sağlanmadığı tespit edilmiştir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma beden eğitimi ve spor derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerinin (öğrenci ve öğretmen merkezli) öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine karşı olan tutumları üzerine etkisini incelemenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya 6. ve 7. sınıfların dört farklı şubesinde öğrenim gören toplam 51 öğrenci (öğrenci merkezli: 29; öğretmen merkezi: 22) katılım göstermiştir.

Araştırma bulgularına göre ortaokul 6 ve 7. sınıf öğrencilerine uygulanan 8 haftalık öğrenci ve öğretmen merkezli öğrenim alan öğrencilerin derse karşı bilişsel tutum düzeyleri arasında fark olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin bilişsel tutum ön-son test toplam puan sonuçlarına göre istatistiksel olarak fark göstermediği tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, farklı öğrenim şekilleri ile ölçüm zamanları arasındaki etkileşimin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur. Ancak anlamlı farklılık elde edilmemiş olsa dahi 8 haftalık öğrenci merkezli öğrenim aracılığıyla öğrencilerin bilişsel tutum düzeylerinin %2.48 düzeyinde arttığı, buna karşın öğretmen merkezli öğrenim ile %2.57 düzeyinde arttığı tespit edilmiştir. Araştırtırmanın bir diğer bulgusunda, ortaokul 6 ve 7. sınıf öğrencilerine uygulanan 8 haftalık öğrenci ve öğretmen merkezli öğrenim alan öğrencilerin derse karşı duyuşsal tutum düzeyleri arasında fark olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin duyuşsal tutum ön-son test toplam puan sonuçlarına göre istatistiksel olarak fark göstermediği tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, farklı öğrenim şekilleri ile ölçüm zamanları arasındaki etkileşimin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur. Ancak anlamlı fark olmasa da, 8 haftalık öğrenci merkezli öğrenim aracılığıyla öğrencilerin duyuşsal tutum düzeylerinin %1.99 düzeyinde arttığı, buna karşın öğretmen merkezli öğrenim ile herhangi bir artış sağlanmadığı tespit edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının farklı öğretim yöntemleri ile beden eğitimi ve spor dersine karşı olumlu tutum göstermeye çalıştıkları ve sekiz haftalık süreç sonunda gerçekleştirilen ölçümlerde her iki grupta da beden eğitimi ve spor dersine karşı olumlu tutum oluşmasında olumlu puan artışlarının olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra her ne kadar anlamlı sonuç olmasa da deney grubundaki puan artışı kontrol grubuna göre daha yüksektir. Bu durum, öğrenciler için öğrenen merkezli öğretim yöntemlerinin tercih edilmesi hususunu işaret etmektedir. Literatür incelendiğinde farklı öğretim yöntemlerinin öğrencilerin tutumlarını (Tunçel, 2006; Polvi ve Telama, 2000), başarısını (Yoncalık, 2009; Çetin, 2007; Akandere, Özyalvaç ve Duman, 2010), akademik öğrenme zamanını (Munusturlar, 2011) ve beceri öğrenimlerini (Goldberger, Gerney ve Chamberlain, 1982; Chang ve Chen, 2005) arttırdığını gösteren çalışmalar mevcuttur.

Tutumlar değişebilen özellikler taşımaktadır ve tutumlar kısa süre içerisinde değil uzun süreçler içerisinde değişen kavramlardır. Bu nedenle MEB müfredatında beden eğitimi dersinin haftada bir gün 2 ders saat şeklinde olmasından dolayı (URL-1, 2019) dersin ve tercih edilen öğretim yöntemlerinin öğrencilerin tutumlarını geliştirmek için yetersiz kaldığı söylenebilir. Fiziksel çerve, arkadaş ortamı, uygulamadaki eş, etkinliklerin öğrenme gibi birçok zorlu süreç olumlu tutum geliştirmede etken rol oynamaktadır (Figley, 1985). Bu noktadan hareketle çalışma grubunun sayılan etkenlerden de olumsuz yönde etkilenmiş olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca Türk toplumunda genel bir yargı haline gelen sporun akademik başarıyı olumsuz etkilediği fikri ve sakatlanamalara neden olduğu düşüncesinin ailelerin olumsuz tavır sergilemesine neden olduğu dolayısıyla da öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumlarınıda etkilediği dününülmektedir (Öncü, 2007).

Sonuç olarak; farklı öğretim yöntemleri ile işlenen beden eğitimi ve spor dersinin öğrencilerin beden eğitim ve spor dersine yönelik tutumları üzerinde etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Her öğrencinin kendine özgü öğrenme yönteminin olduğu bir başka bir değişle, uygulanan öğretim yöntemlerinin öğrencileri aynı derecede algılarını harekete geçirmediği düşüncesinden hareketle öğretmenlerin farklı yöntemler kullanmaya teşvik edilmesi öğrencilerin öğrenme seviyelerini arttırmada yararlı olacaktır. Araştırma süresi haftada 1 gün 2 saat şeklinde tasarlanmıştır. Haftalık ders işleme süresi arttırılarak çalışmalar dizayn edilebilir. Öğretim yöntemleri çeşitlendirerek çalışmalar yapılabilir. Aynı araştırma lise düzeyindeki öğrencilere de uygulanabilir.

Kaynakça

Akandere, M., Özyalvaç, N. T. ve Duman, S. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile akademik başarı motivasyonlarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 1-11.

Babadoğan, C. (2000). Öğretim stili odaklı ders tasarımı geliştirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 147, 61-63.

Byra, M. (2000). A review of spectrum research: The contributions of two eras. *Quest*, 52(3), 229-245.

Cengiz, C. ve Serbes, Ş. (2014). Türkiye'deki beden eğitimi öğretmen adaylarinin tercih ettikleri öğretim stilleri ve stillere ilişkin değer algilari. *Pamukkale Journal Of Sport Sciences*, 5(2).

Chang, C. H. ve Chen, C. S. (2005). *The effects of mosston's reciprocal style on elementary students' learning in physical education*. In The 46th ICHPER. SD Anniversary World Congress. November (pp. 9-13).

Clark, S. D. ve Latshaw, C. A. (2012). Effects of learning styles/teaching styles and effort on performance in accounting and marketing courses. *World Journal of Management*, 4(1), 67-81.

Cothran, Kulinna, Banville, Choi, Amade-Escot, MacPhail, Macdonald, Richard, Sarmento, P. ve Kirk, D. (2005). A cross-cultural investigation of the use of teaching styles. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76(2), 193-201.

Curtner-Smith, M. D., Todorovich, J. R., McCaughtry, N. A. ve Lacon, S. A. (2001). Urban teachersí use of productive and reproductive teaching styles within the confines of the national curriculum for physical education. *European Physical Education Review*, 7(2), 177-190.

Çetin, M. (2007). *Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumlarının karşılaştırılması (Kırşehir İl Örneği*). Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Davis-Langston, C. (2012). Exploring relationships among teaching styles, teachers' perceptions of their self-efficacy and students' mathematics achievement.

Demirhan, G., Bulca, Y., Altay, F., Şahin, R., Güvenç, A., Aslan, A., Güven, B., Kangalgil, M., Hünük, D., Koca, C. ve Açıkada, C. (2008). Beden eğitimi öğretim programları ve programların yürütülmesine ilişkin paydaş görüşlerinin karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 19(3), 157-180.

Dönmez, A. (2018). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri ve kişilik özelliklerinin belirlenmesi (Sakarya İl Örneği).* Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya.

Ertan, H. ve Çiçek, Ş. (2003). Student Achievement Evaluation Approaches in Elementary Physical Education Courses in Turkey. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25).

Evin-Gencel, İ. (2013). Öğretmenlerin öğretim stilleri tercihleri: Türkiye-ABD karşilaştirilmasi. Turkish studies-International Periodical For The Languages, *Literature and History of Turkish or Turk*ic, 8(8), 635-648.

Figley, G. E. (1985). Detenninants of attitudes toward physical education. *Journal of Teaching in Physical Educatio*n, 4,229-240.

George, D. ve P. Mallery. (2001). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference 10.0 Update*. (3. Baskı). Boston: Allyn and Bacon.

Goldberger, M., Gerney, P. ve Chamberlain, J. (1982). The effects of three styles of teaching on the psychomotor performance and social skill development of fifth grade children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 53(2), 116-124.

Güllü, M. ve Güçlü, M. (2009). Orta ogretim ogrencileri icin beden egitimi dersi tutum olcegi gelistirilmesi. *Nigde Universitesi Beden Egitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(2), 138-151.

İnce, M. L. ve Hünük, D. (2010). Eğitim reformu sürecinde deneyimli beden eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stilleri ve stillere ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim*, 35(157).

Kalemoğlu-Varol, Y., Ünlü, H., Erbaş, M. K., & Sünbül, A. M. (2016). İlköğretim beden eğitimi dersi tutum ölçeğinin türkçeye uyarlanması. *Hacettepe Journal of Sport Sciences.* 27 (1), 16–26.

Kulinna, P. H. ve Cothran, D. J. (2003). Physical education teachers' self-reported use and perceptions of various teaching styles. Learning and Instruction, 13(6), 597-609.

McCombs, B. L. ve Miller, L. (2007). *Learner-centered classroom practices and assessments: Maximizing student motivation, learning, and achievement*. Corwin Press.

Milli Eğitim Bakanlığı (2007). *İlköğretim beden eğitimi dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Milli Eğitim Bakanlığı (2009). *Ortaöğretim beden eğitimi dersi (9-12. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Milli Eğitim Bakanlığı (2012). *Oyun ve fiziki etkinlikler dersi (İlkokul 1-4. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Beden eğitimi ve spor dersi (Ortaokul 5-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Mosston, M. ve Asworth, S. (2009). Beden eğitimi öğretimi (Çev: Tüzemen, E.). Ankara: Spor Yayınevi ve Kitapevi.

Munusturlar, S. (2011). Beden eğitimi derslerinde kullanilan farkli öğretim yöntemlerinin akademik öğrenme zamanina etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.

Öncü, E. (2007). *Ana-babaların çocuklarının beden eğitimi dersine katılımına yönelik tutumları ve beklentileri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Peker, M. ve Mirasyedioğlu, Ş. (2003). Lise 2. sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 157-166.

Phillips, S. R. ve Silverman, S. (2012). Development of an instrument to assess fourth and fifth grade students' attitudes toward physical education. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 16(4), 316-327.

Polvi, S. ve Telama, R. (2000). The use of cooperative learning as a social enhancer in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(1), 105-115.

Saraç, L. ve Muştu, E. (2013). Öğretmen adaylarının beden eğitimi öğretim stillerini kullanım düzeyleri ile stillere ilişkin değer algılarının incelenmesi. *Pamukkale Spor Bilimleri Dergisi*, 4(2), 112-124.

Scales, A.Y. (2000). *The effect of learning style, major, and gender on learning computeraided drawing in an ıntroductory engineering/technical graphics course*. Unpublished PhD thesis, North Carolina State University.

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

Şen, A. I. ve Özgü-Koca, S. A. (2005). Orta öğretim öğrencilerinin matematik ve fen derslerine yönelik olan olumlu tutumları ve nedenleri. *Eurasian Journal of Educational Research* (EJER), (18).

Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi tutum geliştirme kılavuzu*. (İkici Baskı). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Tunçel, Z. (2006). *İşbirlikli öğrenmenin beden eğitimi başarısı, bilişsel süreçler ve sosyal davranışlar üzerindeki etkileri.* Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir

URL-1, 2019: https://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7 E.T. 15.03.2019

Woolfolk, A.E. (1993). *Educational psychology* (5th Edition). Boston: Allyn and Bycon.

Yıldız, E. (2012). *İlk ve ortaöğretimde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin beden eğitimi ve spor derslerinde kullandıkları öğretim yöntemleri ve karşılaştıkları sorunların incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Sivas.

Yoncalık, O. (2009). İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersindeki başarılarına üç öğretim stilinin etkileri. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 33-46.

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Adaylarının Yaşam Doyumları ile Benlik Saygıları Arasındaki İlişki

Ahmet Dönmez[a], Fikret Soyer[b1]

[a]*Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı*
[b]*Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi*

Özet

Bu çalışmanın amacı beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının yaşam doyumları ile benlik saygıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma ilişkisel tarama modeliyle desenlenmiştir. Araştırmanın evrenini; Marmara bölgesinde kolayda örnekleme yöntemiyle seçilen Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, İstanbul-Cerrahpaşa Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi ve Çanakkale 18 Mart Üniversitesi' nin spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören beden eğitimi ve spor öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Örneklemini ise bu evren içinden kolayda örnekleme yöntemiyle seçilen 107' si kadın, 221' i erkek olmak üzere toplam 328 beden eğitimi ve spor öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Veriler; Diener ve arkadaşları tarafından (1985) geliştirilen Köker (1991) tarafından Türkçeye uyarlanan "Yaşam Doyumu Ölçeği", Rosenberg (1965) tarafından geliştirilen Çuhadaroğlu (1986) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Benlik Saygısı Ölçeği" ve araştırmacılar tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu" ile toplanmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve person korelasyon analizleri kullanılmıştır. Veriler SPSS paket programı aracılığıyla çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının yaşam doyumları; cinsiyet, yaş grupları ve öğrenim görülen üniversitelere göre farklılık göstermezken ($p>.05$); sınıf düzeyi ve spor yapma sıklıklarına göre farklılık göstermiştir ($p<.05$). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının benlik saygıları ise; cinsiyet, yaş grubu ve sınıf düzeylerine göre farklılık göstermezken ($p>.05$); öğrenim görülen üniversiteler ve spor yapma sıklıklarına göre farklılık göstermiştir ($p<.05$). Ayrıca beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının yaşam tatminleri ile benlik saygıları arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir ($r= .338$; $p<.01$).Sonuç olarak; beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının yaşam doyumları ile benlik saygıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler:
Beden eğitimi ve spor öğretmeni, yaşam doyumu, benlik saygısı.

1. Giriş

Küreselleşen ve kendini sürekli yenileyen günümüz dünyasının bir kısmında artan refah seviyesi ve zenginlik insanlardaki yaşam doyumu duygusunu arttırırken öte yandan dünyanın geriye kalanında aynı oranda artan yoksulluk, eşitsizlikler ve adeletsizlik yaşam doyumu duygusunu azaltmaktadır. Kuşkusuz insanlardaki doyum duygusu zihinsel açıdan kendine yer bulan süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsanlar bu süreçleri değerlendirirken yaşamış olduğu hayatı zihinsel olarak değerlendirmekte ve yaşamayı umut ettiği hayat ile yaşadığı hayat arasında kıyaslama yaparak kendine doyum duygusu oluşturmaktadır.

Neugarten tarafından ilk kez 1961 yılında ortaya konulan yaşam doyumu kavramı, bir insanın beklentileriyle elinde olanların karşılaştırılmasıyla elde edilen durumu ya da sonucu ifade etmektedir (Özer ve Karabulut, 2003). Yaşam doyumu bireylerin hayatlarının "bilişsel değerlendirilmesi" olarak

[1] Corresponding author's address:
e-mail: fikretsoyer@gmail.com

kavramsallaştırılmıştır (Diener, 1984). Yaşam doyumu bir bireyin kendi çizdiği kriterlere uygun bir şekilde tüm yaşamını pozitif değerlendirmesi olarak ifade edilmiştir. (Diener, Emmons, Larsen ve Griffin, 1985). Christopher (1999) yaşam doyumu kavramını, kişinin kendi oluşturduğu ölçütlere göre yaşamın ne olduğunu, yaşamın aile, okul ve arkadaş gibi alanlardaki niteliğini bir bütün olarak değerlendirilmesi şeklinde ifade etmiştir. Heller ve diğerleri ise yaşam doyumu; bireylerin hayatlarını hoşuna giden ya da hoşuna gitmeyen yönleriyle ve çok farklı boyutlarıyla değerlendirmesi şeklinde ifade etmiştir (Heller ve diğ., 2002). Öğretmenlik mesleği açısından düşünüldüğünde bireylerdeki yaşam doyumu duygusunun oluşması eğitim-öğretimin neferi olan öğretmenlerin verimliliği açısından önemli bir unsur olarak bilim insanlarının merakını bu yöne kaydırmıştır.

Öznel iyi olmanın bir bileşeni olarak karşımıza çıkan yaşam doyumu, kişinin kendisine yüklemiş olduğu kriterleriyle yaşam içerisindeki koşulları ile karşılaştırmaları, dolayısıyla yaşamı hakkında değer biçmesini içermektedir (Pavot ve Diener, 1993). İnsanın mutlu olmasını etkileyen psikolojik faktörler arasında benlik saygısının güçlü ve tutarlı bir biçimde yaşam doyumunu yordadığı farklı kültürlerde yapılan araştırma sonuçlarında rapor edilmiştir (Campbell,1981; Diener ve Diener, 1995; Çeçen, 2008; Lucas, Diener ve Suh, 1996).

Psikoloji literatüründe temel kavramlardan birisi olarak değerlendirilen benlik saygısı ile ilgili çalışmalar James'a (1890) kadar uzanmaktadır. Literatürde benlik saygısı, değişik kavramlarla ifade edilmektedir. "selfesteem", klasik yayınlarda, "self-respect", "self-confidence", "self-regard" karşılığı olarak geçmektedir. Bu terimlerin Türkçe'deki kavramsal karşılıkları eş anlam taşımakta, benlik saygısı, öz saygı, kendilik saygısı ve özdeğerlilik duygusu olarak ifade edilmektedir (Dilmaç ve Ekşi, 2008). Benlik saygısı; Rosenberg (1965) tarafından bireyin kendisine yönelik olumlu ve olumsuz tutumları olarak tanımlamıştır. Coopersmith (1967) ise benlik saygısını, bireyin kendisini yeterli, değerli ve önemli olarak değerlendirmesi biçiminde tanımlamıştır. Benlik saygısı kavramı, bireylerin kendisini nasıl gördükleri ile ilgilidir. Bireylerin kendisini olduğu gibi kabul etmesi ve bu durumundan hoşnut olmasının yanında kendini sevmeye layık görmesine bir işarettir (Çuhadaroğlu, 1986). Benlik saygısı hayat boyu devam eden öğrenilmiş bir yaşantıdır (Yılmaz, 2000; Adana ve Kutlu, 2006). Benlik saygısı bireyin çocukluktan itibaren diğer insanlarla etkileşimi sonucu oluşmaktadır (Doğan, Totan ve Sapmaz, 2009). Benlik, toplumsal uyumun önemli belirleyicilerindendir. Kişi içinde yaşamış olduğu çevrede örnek aldığı kişiler aracılığıyla benliğini düzenleyip kalıca davrnaışlar sergileme eğilimi içerisine girer. Bu sayede kişi, hem toplumla barışık olur hem de kendi içinde tutarlı davranışlar sergiler (Bogenç, 1998). Toplumu oluşturan en önemli yapı taşlarından olan öğretmenler ve bu öğretmenler içerisinde gençlere rol model olma hususunda okullarda her zaman ön planda olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerin, öğrenim görürken benlik saygılarını incelemek ve bu anlamda benlik saygılarını iyileştirici öneriler sunmak önemli görülmüştür.

Ülkemizdeki genç nesil göz önüne alındığında, bu genç nesil için önemli bir geçiş dönemi olan üniversite öğrenimi yıllarında yaşam doyumu ile benlik saygısı arasındaki ilişkisi araştırmak önemli görülmektedir. Çünkü yeni bir ortama uyum sağlamaya çalışan üniversite öğrencileri aynı zamanda yaşam doyumlarını yüksek tutmak istemekte ve bu yaşam doyumlarını etkileyen önemli etkenlerden birininde benlik saygısı olduğu düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının yaşam tatminlerini ve benlik saygılarını daha olumlu bir noktaya getirmek ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi görmek adına bu çalışmayla literatüre katkı sağlamak hedeflenmiştir. Bu noktadan hareketle bu çalışmanın amacı beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının yaşam doyumları ile benlik saygıları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

2. Yöntem

2.1 Araştırmanın Modeli

Araştırma ilişkisel "tarama modeli" kullanılarak dizayn edilmiştir. İlişkisel tarama modeli "iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir" (Karasar, 2018: 114).

2.2 Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Marmara bölgesinde kolayda örnekleme yöntemiyle seçilen Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, İstanbul-Cerrahpaşa Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi ve Çanakkale 18 Mart

Üniversitesi' nin spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören beden eğitimi ve spor öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Örneklemini ise bu evren içinden kolayda örnekleme yöntemiyle seçilen 107' si kadın, 221'i erkek olmak üzere toplam 328 beden eğitimi ve spor öğretmeni adayı oluşturmaktadır.

Tablo 1. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının cinsiyete göre dağılımları

	n	%
Erkek	221	67,4
Kadın	107	32,6

Tablo 1' de beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının cinsiyete göre dağılımlarına yer verilmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin 221' inin erkek; 107' sinin ise kadın olduğu görülmektedir.

2.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler "Kişisel Bilgi Formu", "Yaşam Doyumu Ölçeği", "Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği" ile toplanmıştır. Ölçme araçlarının psikometrik özelliklerine ilişkin detaylı bilgiler aşağıda verilmiştir.

2.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının demografik bilgilerini tespit etmeye yönelik **5** sorudan oluşan kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

2.3.2 Yaşam Doyumu Ölçeği

Diener ve arkadaşları tarafından 1985 yılında geliştirilen "Yaşam Doyumu" ölçeğinden (The Satisfaction With Life Scale) yararlanılmıştır. Ölçme aracı (1) Kesinlikle katılmıyorum – (7) Kesinlikle katılıyorum şeklinde 7 dereceli likert tipinde ve 5 ifadeden oluşmaktadır (Diener, Emmons, Larsen ve Griffin, 1985). Diener ve arkadaşları çalışmalarında ölçeğin Cronbach alfa katsayısını .87, ölçüt bağımlı geçerliğini ise .82 olarak bulmuşlardır. Ölçme aracının Türkiye'deki psikometrik inceleme çalışması ise Köker (1991) tarafından yapılmıştır. Köker (1991) tarafından Türkiye' deki popülasyona uyarlanan çalışmada alpha katsayısı .85 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada yaşam doyumuna ait Cronbach alfa (α) iç tutarlılık katsayısı .84 olarak tespit edilmiştir.

2.3.3 Benlik Saygısı Ölçeği

Rosenberg (1965) tarafından geliştirilen Çuhadaroğlu (1986) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçme aracı 12 alt kategoride toplam 63 sorudan oluşmaktadır. Çuhadaroğlu (1986) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçme aracının ilk 10 maddesi Benlik Saygısı boyutunu ölçmektedir. Bu çalışmada ölçme aracının Benlik Saygısı alt boyutuna ait 10 maddesinden faydalanılmıştır. Ölçme aracına ait 3, 5, 8, 9 ve 10' uncu maddeler tersten puanlanmaktadır. Bu çalışmada benlik saygısı alt boyutuna ait Cronbach alfa (α) iç tutarlılık katsayısı .82 olarak tespit edilmiştir.

2.4 Verilerin Toplanması

Araştırmacılar tarafından belirlenen üniversitelerdeki ilgili öğretim üyelerine verilerin bir kısmın posta yoluyla gönderilerek öğretmen adaylarının derslerine engel olmayacak şekilde gerekli açıklamalar yapılarak toplanması sağlanmıştır. Verilerin kalan diğer kısmı ise araştırmacılar tarafından bizzat öğretmen adaylarına gerekli açıklamalar yapılarak toplanmıştır.

2.5 Verilerin Analizi

Veriler tek tek kontrol edilerek SPSS programına aktartılmıştır. Verilerin analizleri yapılmadan önce normallik sınanması yapılmıştır. Normallik sınaması için çarpıklık ve basıklık değerleri kontrol edilmiştir. Yapılan işlemin ardından verilerin -2…..+2 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu değerlerin normal dağılıma uygun olduğu ifade edilebilir (George ve Mallery, 2001: 86-87). Verilerin değerlendirilmesinde bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve person korelasyon analizleri kullanılmıştır. Veriler SPSS paket programı aracılığıyla çözümlenmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacı bağlamında gerçekleştirilen analizler neticesinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2. Ölçme araçlarına ilişkin betimleyici istatistikler

	n	X	SS
Yaşam Doyumu	328	21,98	6,41
Benlik Saygısı	328	31,69	4,63

Tablo 2' de beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının ölçme araçlarından aldıkları puan ortalamaları verilmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaşam doyumundan 21.98; benlik saygısından ise 31.69 ortalama puan aldıkları görülmektedir.

Tablo 3. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının yaşam doyumu puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

	Cinsiyet	n	X	SS	t	p
Yaşam Doyumu	Erkek	221	21,71	6,43	-1,06	,28
	Kadın	107	22,52	6,38		

Tablo 3' de beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının yaşam doyumu puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasında kullanılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonuçlarına göre beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının yaşam doyumu puanlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir (p>.05).

Tablo 4. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının yaşam doyumu puanlarının yaş gruplarına göre t-testi sonuçları

	Yaş Grupları	n	X	SS	t	p
Yaşam Doyumu	18-20 yaş	140	22,18	5,95	,49	,62
	21 ve üzeri	188	21,82	6,75		

Tablo 4' de beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının yaşam doyumu puanlarının yaş gruplarına göre karşılaştırılmasında kullanılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonuçlarına göre beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının yaşam doyumu puanlarının yaş gruplarına göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir (p>.05).

Tablo 5. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının yaşam doyumu puanlarının sınıf düzeyine gore tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

		n	X	SS	F	p	Farklar
Yaşam Doyumu	1. sınıf	95	21,86	6,19	2,70	,04	4-2
	2. sınıf	111	21,07	6,02			
	3. sınıf	77	22,10	6,57			
	4. sınıf	45	24,27	7,20			

Tablo 5' de beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının yaşam doyumu puanlarının sınıf düzeylerine göre karşılaştırılmasında kullanılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır. Analiz sonuçlarına göre beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının yaşam doyumu puanlarının sınıf düzeylerine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (p<.05). Farklılığın kaynağını tespit etmek için yapılan Pos Hoc (Scheffe) testi sonuçlarına göre 4. sınıf ile 2. sınıfta öğrenim görenler arasında anlamlı farklılık elde edilmiştir (p<.05). 4. sınıfların yaşam doyum puanları 2. sınıflara göre daha yüksektir.

Tablo 6. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının yaşam doyumu puanlarının spor yapma sıklıklarına göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

		n	X	SS	F	p	Farklar
Yaşam Doyumu	Haftada 1-3 kez	150	21,69	6,44	2,65	,04	3-4
	Haftada 4-6	117	22,17	6,11			
	Haftanın her günü	29	24,66	6,62			
	Spor Yapmayan	32	20,22	6,76			

1) Haftada 1-3 kez, 2) Haftada 4-6 kez, 3) Haftanın her günü, 4) Spor yapmayan

Tablo 6′ da beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının yaşam doyumu puanlarının spor yapma sıklıklarına göre karşılaştırılmasında kullanılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır. Analiz sonuçlarına göre beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının yaşam doyumu puanlarının spor yapma sıklıklarına göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (p<.05). Farklılığın kaynağını tespit etmek için yapılan Pos Hoc (Scheffe) testi sonuçlarına göre haftanın her günü spor yapanlar ile spor yapmayanlar arasında anlamlı farklılık elde edilmiştir (p<.05). Haftanın her günü spor yapanların yaşam doyum puanları, spor yapmayanlara göre daha yüksektir.

Tablo 7. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının yaşam doyumu puanlarının öğrenim görülen üniversiteye göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

		n	X	SS	F	p	Farklar
Yaşam Doyumu	Sakarya Uygulamalı Bilimler	102	22,94	6,40	2,58	,06	
	Kocaeli	69	20,34	6,05			
	İstanbul-Cerrahpaşa	51	22,76	5,65			
	Çanakkale 18 Mart	106	21,74	6,85			

Tablo 7′ de beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının yaşam doyumu puanlarının öğrenim görülen üniversiteye göre karşılaştırılmasında kullanılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır. Analiz sonuçlarına göre beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının yaşam doyumu puanlarının öğrenim görülen üniversiteye göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir (p>.05).

Tablo 8. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının benlik saygısı puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

	Cinsiyet	n	X	SS	t	p
Benlik Saygısı	Erkek	221	31,61	4,37	-,46	,64
	Kadın	107	31,86	5,13		

Tablo 8 de beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının benlik saygısı puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasında kullanılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonuçlarına göre beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının benlik saygısı puanlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir (p>.05).

Tablo 9. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının benlik saygısı puanlarının yaş gruplarına göre t-testi sonuçları

	Yaş Grup	n	X	SS	t	p
Benlik Saygısı	18-20 yaş	140	31,57	4,76	-,42	,67
	21 ve üzeri	188	31,79	4,54		

Tablo 9′ da beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının benlik saygısı puanlarının yaş gruplarına göre karşılaştırılmasında kullanılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonuçlarına göre beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının benlik saygısı puanlarının yaş gruplarına göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir (p>.05).

Tablo 10. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının benlik saygısı puanlarının sınıf düzeylerine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

		n	X	SS	F	p	Farklar
Benlik Saygısı	1. sınıf	95	31,91	4,61	,12	,94	
	2. sınıf	111	31,68	4,67			
	3. sınıf	77	31,48	4,64			
	4. sınıf	45	31,69	4,70			

Tablo 10′ da beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının benlik saygısı puanlarının sınıf düzeylerine göre karşılaştırılmasında kullanılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır. Analiz sonuçlarına göre beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının benlik saygısı puanlarının sınıf düzeylerine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir (p>.05).

Tablo 11. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının benlik saygısı puanlarının spor yapma sıklıklarına göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

		n	X	SS	F	p	Farklar
Benlik Saygısı	Haftada 1-3 kez	150	31,79	4,44	2,89	,03	3-4
	Haftada 4-6	117	31,70	4,89			
	Haftanın her günü	29	33,28	4,15			
	Spor Yapmayan	32	29,84	4,58			

1) Haftada 1-3 kez, 2) Haftada 4-6 kez, 3) Haftanın her günü, 4) Spor yapmayan

Tablo 11' de beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının benlik saygısı puanlarının spor yapma sıklıklarına göre karşılaştırılmasında kullanılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır. Analiz sonuçlarına göre beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının benlik saygısı puanlarının spor yapma sıklıklarına göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p<.05$). Farklılığın kaynağını tespit etmek için yapılan Pos Hoc (Schefe) testi sonuçlarına göre haftanın her günü spor yapanlar ile spor yapmayanlar arasında anlamlı farklılık elde edilmiştir ($p<.05$). Haftanın her günü spor yapanların benlik saygısı puanları, spor yapmayanlara göre daha yüksektir.

Tablo 12. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının benlik saygısı puanlarının öğrenim görülen üniversiteye gore tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

		n	X	SS	F	p	Farklar
Benlik Saygısı	Sakarya Uygulamalı Bilimler	102	31,98	4,42	2,86	,03	4-2
	Kocaeli	69	30,36	4,47			
	İstanbul-Cerrahpaşa	51	31,52	5,48			
	Çanakkale 18 Mart	106	32,37	4,35			

1) Sakarya Uygulamalı Bilimler, 2) Kocaeli , 3) İstanbul-Cerrahpaşa, 4) Çanakkale 18 Mart

Tablo 12' de beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının benlik saygısı puanlarının öğrenim görülen üniversiteye göre karşılaştırılmasında kullanılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır. Analiz sonuçlarına göre beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının benlik saygısı puanlarının öğrenim görülen üniversiteye göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p<.05$). Farklılığın kaynağını tespit etmek için yapılan Pos Hoc (Scheffe) testi sonuçlarına göre haftanın her günü spor yapanlar ile spor yapmayanlar arasında anlamlı farklılık elde edilmiştir ($p<.05$). Haftanın her günü spor yapanların benlik saygısı puanları, spor yapmayanlara göre daha yüksektir.

Tablo 13. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının yaşam doyumları ile benlik saygıları arasındaki ilişki sonuçları

		Benlik Saygısı
Yaşam Doyumu	r	,338
	p	,000**

Tablo 13' de beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının yaşam doyumu puanları ile benlik saygısı puanları arasındaki ilişkiyi gösteren pearson korelasyon analizi yer almaktadır. Analiz sonuçlarına göre beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının yaşam doyumları ile benlik saygıları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=.338$; $p<.01$)

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının yaşam doyumları ile benlik saygıları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya 221' i erkek; 107' si kadın olmak üzere 308 beden eğitimi ve spor öğretmeni adayı katılım göstermiştir. Öğretmen adaylarının ölçme araçlarından aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde yaşam doyumlarından 21.98 ortalama puan aldıkları görülmüştür. Bu sonuç öğretmen adaylarının orta seviyelerde yaşam doyumuna sahip olduğunu göstermektedir. Yani araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaşam doyumlarının yüksek olmadığı söylenebilir. Öğretmen adaylarının benlik saygısından ise 31.69 ortalama puan aldıkları görülmüştür. Bu sonuca göre ise öğretmen adaylarının benlik saygılarının iyi olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaşam doyumlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasında anlamlı farklılık elde edilmemiştir (p>.05). Puan ortalamaları incelendiğinde kadın öğretmen adaylarının yaşam doyumlarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun nedeni olarak kadınların duygusal dünyasının zenginliği gösterilebilir (İncekara, 2018). Cinsiyete göre yaşam doyumu puanlarında farklılık olmamasının nedeni olarak, öğretmen adaylarının benzer yaşam koşullarına sahip oldukları düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde Akın-Çiçek (2018); Ayhan (2017); Tümkaya (2011); Telef (2011); Hintikka ve diğ., (2001); Hampton ve Marshall (2000)' ın yaptıkları araştırmalarında katılımcıların yaşam doyumu puanlarının cinsiyete göre farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Bu bulgu, araştırmada elde edilen sonucu destekler niteliktedir. Tuzgöl-Dost (2007); Uz-Baş (2011) yaptıkları araştırmada öğrencilerin yaşam doyumlarının cinsiyete göre farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Bu bulgu, araştırmada elde edilen sonuçla farklılık göstermektedir.

Araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaşam doyumlarının yaş gruplarına göre karşılaştırılmasında anlamlı farklılık elde edilmemiştir (p>.05). Puan ortalamaları incelendiğinde 18-20 yaş grubunda yer alan öğretmen adaylarının yaşam doyumlarının 21 ve üzeri yaş grubunda yer alan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Literatür incelendiğinde Akın-Çiçek (2018); Aydıner (2011) gerçekleştirdikleri araştırmalarında yaşam doyumunun yaşa göre farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Robinson ve Shaver (1973) yaptıkları araştırmada genç bireylerin yaşam doyumlarının daha yüksek olduklarını tespit etmişlerdir. Elde dilen bu sonuç, araştırma bulgusunu destekler niteliktedir.

Araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaşam doyumlarının sınıf düzeylerine göre karşılaştırılmasında anlamlı farklılık elde edilmiştir (p<.05). Puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek yaşam doyum puanına 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının sahip olduğu görülmektedir. Bunun nedeni olarak öğretmen adaylarının sınıf düzeyi olarak ilerledikçe yaşamdan daha keyif aldıkları ve hoşnut oldukları gösterilebilir. Gençay (2009) yaptığı araştırmasında öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre yaşam doyumu puanlarının farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Ayrıca Ergin ve diğ., (2011) yaptıkları araştırmalarında sınıf arttıkça yaşam doyumunun azaldığını rapor etmişlerdir. Bu bulgular, araştırma sonucuyla örtüşmemektedir.

Araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaşam doyumlarının spor yapma sıklıklarına göre karşılaştırılmasında anlamlı farklılık elde edilmiştir (p<.05). Puan ortalamaları incelendiğinde her gün spor yapan öğretmen adaylarının en yüksek yaşam doyum puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Sporun insanı bedensel ve zihinsel rahatlamaya götürdüğü stresi azalttığı düşünüldüğünde her gün düzenli spor yapanların yaşam doyumlarının yüksek olması beklenilen bir sonuçtur. Soyer ve diğ., (2017) üniversite öğrencilerinin yaşam doyumlarının spor yapma durumlarına göre farklılık gösterdiğini spor yapanların yaşam doyumlarının yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Doğan ve Moralı (1999) yaptıkları araştırmada spor yapmanın yaşam doyumlarını arttırdığını rapor etmişlerdir. Ergin ve diğ., (2011) de araştırmalarında spor yapanların yaşam doyumu puanlarının spor yapmayanlara göre yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar, araştırma bulgusunu desteklemektedir.

Araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaşam doyumlarının öğrenim görülen üniversiteye göre karşılaştırılmasında anlamlı farklılık elde edilmemiştir (p>.05). En yüksek yaşam tatmini puan ortalamasına Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi' nde öğrenim gören öğretmen adaylarının sahip olduğu görülmektedir. Buna gerekçe olarak Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi' nde öğrenim gören öğretmen adaylarının demografik özellikleri gösterilebilir. Güven (2015) yaptığı araştırmada öğrenim görülen üniversitelere göre yaşam doyumu puanlarında anlamlı farklılık elde etmiştir. Bu bulgu, mevcut araştırmanın sonucuyla farklılık göstermektedir.

Araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin benlik saygılarının cinsiyete göre karşılaştırılmasında anlamlı farklılık elde edilmemiştir (p>.05). Puan ortalamaları incelendiğinde kadın öğretmen adaylarının benlik saygılarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Günümüzde kadınlarında üniversite eğitiminde yer almaya başlaması ve iş hayatına girmesi cinsiyete bağlı kutuplaşmayı azalttığı ve bu sebeple kadın-erkek öğrencilerin benlik saygılarının farklarının azaldığı ifade edilmiştir (Baybek ve Yavuz, 2005). Altiok, Nurcan ve Koruklu (2010) araştırmasında üniversite öğrencilerinin benlik saygılarının cinsiyete göre farklılık gösterdiğini saptamıştır. Elde edilen bu sonuç, mevcut araştırmanın bulgusu ile farklılık göstermektedir. Tam, Lee, Har ve Pook, (2011); Doğan, Totan, Sapmaz (2009) ve Baybek

ve Yavuz (2005) ise üniversite öğrencilerin benlik saygılarının cinsiyete göre farklılık göstermediğini rapor etmişlerdir. Elde edilen bu bulgular, mevcut araştırma sonucuyla örtüşmektedir.

Araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin benlik saygılarının yaş gruplarına göre karşılaştırılmasında anlamlı farklılık elde edilmemiştir (p>.05). Puan ortalamaları incelendiğinde 21 ve üzeri yaş grubunda yer alan öğretmen adaylarının benlik saygısı puanları 18-20 yaş grubunda yer alan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Benlik doğumla gelişimine başlayan ve hayat boyu devam eden bir olgudur. Kişi yaşla beraber çevresini daha iyi tanıma daha iyi keşfedebilme, kendini daha iyi tanıma ve kendine karşı daha saygılı olma eğilimi içerisine girmektedir. Bu nedenle yaşla beraber benlik saygısının artması beklenilen bir sonuçtur. Erman (2017) ve Küçük (2016); tarafından üniversite öğrencileri üzerine yaptığı araştırmalarda benlik saygısının yaş gruplarına göre farklılık göstermediğini tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgular, mevcut araştırma sonucunu desteklemektedir. Elde edilen bulguların aksine benlik saygısının yaş ile ilişkili olduğunu gösteren çalışmalarda literatürde mevcuttur (Marcotte, Fortin, Potvin ve Papillon, 2002).

Araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin benlik saygılarının sınıf düzeylerine göre karşılaştırılmasında anlamlı farklılık elde edilmemiştir (p>.05). Puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek puana 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının sahip olduğu görülmektedir. Yaş gruplarına göre burda tam zıt bir sonucun çıkmasına gerekçe olarak birinci sınıf öğrencilerinin demografik özellikleri gösterilebilir. Nitekim birinci sınıfın hemen ardından en yüksek benlik saygısı puanına dördüncü sınıfların sahip olduğu görülmektedir. Karadağ ve diğ., (2008) araştırmasında sınıf düzeylerine arasında benlik saygısı puanlarının farklılaştığını saptamıştır. Elde edilen bu bulgu, mevcut araştırmanın sonucu ile farklılaşmaktadır.

Araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin benlik saygılarının spor yapma sıklıklarına göre karşılaştırılmasında anlamlı farklılık elde edilmiştir (p<.05). Puan ortalamaları incelendiğinde her gün spor yapan öğretmen adaylarının en yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Spor önemli bir sosyalleşme aracı olmasının yanında topluma uyum gösterme noktasında önemli bir unsur olduğu ve kişiler arası ilişkileri düzelttiği ifade edilmektedir (Karadağ ve diğ., 2008). Sporun benlik saygısıyla ilişkili olduğunu ortaya koyan çalışmaların varlığıda elde edilen sonucu destekler niteliktedir (Carl, 2002; Richman ve Shaffer, 2000; Karaman ve diğ., 2012).

Araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin benlik saygılarının öğrenim görülen üniversiteye göre karşılaştırılmasında anlamlı farklılık elde edilmiştir (p<.05). En yüksek yaşam tatmini puan ortalamasına Çanakkale 18 Mart Üniversitesi' nde öğrenim gören öğretmen adaylarının sahip olduğu görülmektedir. Literatür incelendiğinde belik saygısının üniversitelere göre kıyaslandığı çalışma sınırlıdır bu sebeple benzer çalışmalar incelendiğinde Sevim (2018) tarafından yapılan araştırmada devlet ve vakıf üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin benlik saygılarının farklılık göstermediği rapor edilmiştir.

Araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaşam tatminleri ile benlik saygıları arasında pozitif anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (p<.01). Benlik kavramı bireyin kendisini tanıması yaşam içerisinde neler yapabileceği ve dünya ile uyum sağlama düşünceleri anlamına gelmektedir (Öner, 1987). Araştırma elde edilen yaşam doyumu ile benlik saygısı arasındaki pozitif yönde ki anlamlı ilişki beklenilen yönde bir sonuçtur; çünkü bireyin kendini ve çevresini olduğu gibi kabul etmesi ve olumlu bir benlik saygısına sahip olması, yaşamla ilgili tutum ve beklentilerini de olumlu etkileyerek, yaşam tatmini seviyesini artıracaktır. Bununla beraber bireylerin kendisi ile ilgili düşünce, tutum ve davranışlarının yaşam tatminleri üzerinde göz ardı edilemeyecek derecede etkili olduğu söylenebilir. İlgili literatüre incelendiğinde araştırma bulgularını destekleyen çalışmalar olduğu görülmektedir. Miller, Zivnuska ve Kacmar (2019), Avar-Böğrek (2019), Błachnio, Przepiorka ve Pantic, (2016), Yiğit (2012), Çeçen (2008), Leung ve Leung (1992), Cheng ve Furnham (2003), Diener ve Diener (1995), Dilmaç ve Ekşi (2008) tarafından yapılan çalışmalarda benlik saygısı ile yaşam doyumları arasında pozitif anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Sonuç olarak; beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının benlik saygıları arttıkça yaşam doyumlarınında artacağı tespit edilmiştir. Diğer bir ifade ile kişinin kendini tanıması ve çevresini olduğu gibi kabullenmesi ve olumlu bir benlik saygısına sahip olması, yaşamdan beklentilerini ve tutumlarını da olumlu etkileyerek yaşam doyum seviyesini arttıracaktır. Araştırma sonucunda beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının yaşam doyumlarının yüksek olmadığı tespit edilmiştir. Paydaşlara öğretmen adaylarının yaşam tatminlerini arttırıcı çalışmalar (ders, seminer vb.) yapması önerilebilir. Farklı bölümde öğrenim gören

öğretmen adaylarının da dahil edileceği çalışmalar planlanabilir. Araştırma ilişkisel modele dayalı yapıldığı için genellenebilirlik açısından güçlük oluşturabilir bu sebeple deneysel çalışmalar planlanarak çalışmaların yapılması yararlı olabilir.

Kaynakça

Adana, F. ve Kutlu, Y. (2015). 12-15 Yaş Grubu Öğrencilerde Benlik Kavrami. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*. Cilt 14, Sayı 57 (2006); 73-86.

Akın-Çiçek, Z. (2018). *Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumlarinin kaygi düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Altiok, H. Ö., Nurcan, E. K. ve Koruklu, N. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Benlik Saygı Düzeyi ile İlişkili Bazı Değişkenlerin İncelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 99-120.

Avar-Böğrek, E. (2019). *Benlik saygisi ve yaşam doyumu arasindaki ilişkiyi açiklamada sinav kaygisinin araci rolü*. Yüksek Lisans Tezi. Tokat Gaiosmanpasa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitütüsü. Tokat.

Aydıner, B.B. (2011). *Üniversite öğrencilerinin yaşam amaçlarinin alt boyutlarinin genel öz-yeterlik yaşam doyumu ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya.

Ayhan, C. (2017). *Aktif sporcularin rekreatif etkinliklere katilimlarina engel oluşturabilecek faktörlerin yaşam tatmini ve yaşam kalitesi üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya.

Baybek, H. ve Yavuz, S. (2005). Muğla üniversitesi öğrencilerinin benlik saygılarının incelenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Der*gisi, (14), 73-95.

Błachnio, A., Przepiorka, A., & Pantic, I. (2016). Association between Facebook addiction, self-esteem and life satisfaction: A cross-sectional study. *Computers in Human Behavior*, 55, 701-705.

Bogenç, A. A. (1998) *Grupla psikolojik danışmanın suçlu gençlerin kendine saygı düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Campbell, A. (1981). *The Sense of Well-Being in America: Recent Patterns and Trends*. New York: McGraw-Hill.

Carl, S. (2002). Depression, body image and self-esteem as a function of sports participation among male and female adolescents. *Dissertation Abstracts International* 62(3).

Çeçen, A. R. (2008). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunu yordamada bireysel bütünlük (tutarlilik) duygusu, aile bütünlük duygusu ve benliksaygisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(1), 19-30.

Cheng, H. ve Furnham, A. (2003). Personality, self-esteem, and demographic predictions of happiness and depression. *Personality and Individual Differences*, 34(6), 921-942.

Christopher, J. C. (1999). Situating psychological well-being: Exploring the cultural roots of its theory and research. *Journal of Counseling & Development*, 77(2), 141-152.

Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. Palo Alto, CA: Consulting 2. Psychologists Press.

Çuhadaroğlu, F. (1986). *Adolesanlarda benlik saygısı*. Uzmanlık Tezi, Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı, Ankara.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542.

Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J. ve Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.

Diener, E. ve Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *In Culture and well-being* (pp. 71-91). Springer, Dordrecht.

Dilmaç, B. ve Ekşi, H. (2008). Meslek yüksek okullarinda öğrenim gören öğrencilerin yaşam doyumlari ve benlik saygilarinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (20), 279-289.

Doğan, B. ve Morali, S. (1999). Üniversite öğretim elemanlarının sporla ilgili tutumları ile yaşam ve iş doyum düzeylerinin spor yapma alışkanlıkları ile incelenmesi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi,* 3(1), 16-27.

Doğan, T., Totan, T. ve Sapmaz, F. (2009). Üniversite öğrencilerinde benlik saygisi ve sosyal zeka. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 235-247.

Ergin, A., Hatipoğlu, C., Bozkurt, A. İ., Bostancı, M., Atak, B. M., Kısaoğlu, S., ... & Karasu, E. (2011). Tıp fakültesi öğrencilerinin yaşam doyumu ve öz-bakım gücü düzeyleri ve etkileyen faktörler. *Pamukkale Tıp Dergisi*, (3), 144-151.

Erman, M.S. (2017). Spor yapan ve yapmayan üniversite öğrencilerinin benlik saygi ve sosyal görünüş kaygi düzeylerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Düzce Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Düzce.

Gençay, S. (2009). Beden eğitimi öğretmeni adaylarinin umutsuzluk ve yaşam doyumlarinin bazi değişkenler açisindan incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27), 380-388.

George, D. ve P. Mallery. (2001). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference 10.0 Update*. (3. Baskı). Boston: Allyn and Bacon.

Güven, P. (2015). *Üniversite öğrencilerinde yaşamın amacı ve anlamı ile yaşam doyumu ve yakın ilişkiler.* Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

Hampton, N. Z. ve Marshall, A. (2000). Culture, gender, self-efficacy, and life satisfaction: A comparison between Americans and Chinese people with spinal cord injuries. *Journal of Rehabilitation*, 66(3), 21.

Heller, D., Judge, T. A. ve Watson, D. (2002). The confounding role of personality and trait affectivity in the relationship between job and life satisfaction. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior,* 23(7), 815-835.

Hintikka, J., Koskela, T., Kontula, O., Koskela, K., Koivumaa-Honkanen, H. T. ve Viinamäki, H. (2001). Religious attendance and life satisfaction in the Finnish general population. *Journal of Psychology and Theology*, 29(2), 158-164.

İncekara, T. (2018*). Üniversite öğrencilerinde vücut algisi ile yaşam doyumu arasindaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York: Holt.

Karadağ, G., Güner, İ., Çuhadar, D. ve Uçan, Ö. (2008). Gaziantep Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu hemşirelik öğrencilerinin benlik saygıları. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 3(7), 29-42.

Karaman, Ç., Son M., Bayazıt, B., Dinçer, Ö. ve Çolak E. (2012). *Spor Yapan ve Yapmayan 10– 12 Yaş Grubu Çocuklarda Benlik Saygısının İncelenmesi*. Rekreasyon Araştırmaları Kongresi. p:431-438.

Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri: kavramlar ilkeler ve teknikler.* (33. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Küçük, P. (2016). *Üniversite öğrencilerinde sosyal kaygi düzeyi ile benlik saygisi düzeyi ilişkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Leung, J. P. ve Leung, K. (1992). Life satisfaction, self-concept, and relationship with parents in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 21(6), 653-665.

Lucas, R. E., Diener, E. ve Suh, E. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(3), 616.

Marcotte, D., Fortin, L., Potvin, P., & Papillon, M. (2002). Gender differences in depressive symptoms during adolescence: Role of gender-typed characteristics, self-esteem, body image, stressful life events, and pubertal status. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders,* 10(1), 29-42.

Miller, B. K., Zivnuska, S. ve Kacmar, K. M. (2019). Self-perception and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 139, 321-325.

Öner, U. (1987). *Benlik gelişimine ilişkin kuramlar*. (Ed). B. Onur, Ergenlik Psikolojisi, (2. Basım). Ankara: Hacettepe Taş Kitapçılık.

Özer, M. ve Karabulut, Ö. Ö. (2003). Yaşlılarda yaşam doyumu. *Geriatri*, 6(2), 72-74.

Pavot, W. ve Diener, E. (1993). The affective and cognitive context of self-reported measures of subjective well-being. *Social Indicators Research*, 28(1), 1-20.

Richman, E. L. ve Shaffer, D. R. (2000). "If You Let Me Play Sports" How Might Sport Participation Influence the Self-Esteem of Adolescent Females?. *Psychology of Women Quarterly*, 24(2), 189-199.

Robinson, J. P. ve Shaver, P. R. (1973). *Measures of social psychological attitudes* (Revised ed.). Oxford, England: U. Michigan, Inst. of Social Resear.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. New Jersey: Princeton University Press.

Sevim, K. (2018). *Üniversite öğrencilerinde benlik saygisi ve damgalama eğilimi arasindaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Soyer, F., Yıldız, N. O., Demirel, D. H., Serdar, E., Demirel, M., Ayhan, C. ve Demirhan, O. (2017). *Üniversite öğrencilerinin rekreatif etkinliklere katılımlarına engel teşkil eden faktörler ile katılımcıların yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Journal of Human Sciences, 14(2), 2035-2046.

Tam, C. L., Lee, T. H., Har, W. M. ve Pook, W. L. (2011). Perceived social support and self-esteem towards gender roles: Contributing factors in adolescents. *Asian Social Science*, 7(8), 49.

Telef, B. B. (2011). The study of teachers' self-efficacy, job satisfaction, life satisfaction and burnout. *Elementary Education Online*, 10(1), 91-108.

Tümkaya, S. (2011). Humor styles and socio-demographic variables as predictor of subjective well-being of turkish university students. *Egitim ve Bilim*, 36(160), 158.

Tuzgöl-Dost, M. (2007). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi D*ergisi, 22(22), 132-143.

Uz-Baş, A. (2011). Investigating Levels and Predictors of Life Satisfaction among Prospective Teachers. *Eurasian Journal of Educational Research* (EJER), (44).

Yiğit, R. (2012). Çevik kuvvet görevlilerinin benlik saygıları ile yaşam doyumu ve stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 61-75.

Yılmaz, S. (2000). *Hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinin benlik saygısı ve atılganlık düzeyi arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

ERPA
International Congresses on Education 2019
Sakarya / Turkey 19-22 June / 2019

Lisansüstü Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Başarı Odaklı Motivasyon Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Hilal Ohlaz[a], Zeliha Demir Kaymak[b1]

[a]*Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 54300, Hendek, Sakarya, Türkiye*
[b]*Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 54300, Hendek, Sakarya, Türkiye*

Öz

Motivasyon eğitimde ve uzaktan eğitimde öğrenen başarısını etkileyen etmenlerden birisi olarak tanımlanmaktadır. Bu araştırmada lisansüstü uzaktan eğitim öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda bir nicel araştırma türü olan nedensel karşılaştırma modeli kullanılmıştır. 2018/2019 eğitim öğretim bahar döneminde Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde farklı bölümlerde öğrenim gören 95 lisansüstü uzaktan eğitim öğrencisinden veri toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada cinsiyet, yaş, bölüm, medeni durum, bir işte çalışıp çalışmama, internette geçirilen zaman, bilgisayar kullanma durumu, daha önce çevrimiçi ders alıp almama, uzaktan eğitim memnuniyet düzeyi, canlı derslere katılma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Spss 20 programı kullanılarak yapılan incelemeler sonucu anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Anahtar Kelimeler:
motivasyon, uzaktan eğitim, lisansüstü öğretim, başarı odaklı motivasyon

1. Giriş

Motivasyon kelimesi, hem kelime anlamı olarak hem de akademik bir tanım olarak davranışı açıklamada kullanılan terimdir. Motivasyon, bilimsel olarak insanların davranışları, istekleri ve ihtiyaçlarını açıklamada kullanılır. Örneğin insanların yaptıkları eylemleri neden yaptıklarını anlatmak için kullanılabilir. Motivasyon kelimesinin kökü yine İngilizcede kullanılan "motive" kelimesine dayandırılabilir ve bu kelimenin Türkçe tercümesi "güdü" olarak yapılabilir. Yani aslında motivasyon ile kast edilen insanların eylemleri arkasındaki güdüdür (Şeker, 2015).

Motivasyonu ifade etmek için istek, amaç, tutku, yönelme, ilgi, tutum ve seçim gibi kavramlar kullanılmaktadır. Ama davranışı açıklarken bu terimler yetersiz kalabilir. Bireyin bir davranışı sergilendikten sonra amacı hakkında yorum yapmak net sonuçlara ulaşmak yanlıştır. Bireyin o an ne yapmak istediği anlaşılamayabilir. Bireyin tek bir motive kaynağı bir çok davranışı sergilemesine neden olabilir. Örneğin birey kendini gösterme motivi ile spor yapabilir , kitap yazabilir ve ya zengin olabilir. Bazen de bireyin sahip olduğu çeşitli motivler bireyi tek bir davranışa yönlendirebilir. Örneğin birey cinayet işledi diyelim, bu durumun birden çok sebebi olabilir. Bu durum hiddeti korku, hırs ve şehvet gibi güdülerden kaynaklanabilir. Olaydaki gerçek motive kaynağını bulmak için davranışın sergilendiği yer ve zamanı iyi bilmek gerekmektedir.

1.1 Eğitimde Motivasyon

Öğrenci motivasyonu doğal olarak, öğrencilerin öğrenme sürecindederse katılma istekleriyle ilgilidir. Bu aynı zamanda akademik aktivitelere katılıp katılmamalarının altında yatan sebep ve amaçlarla da ilgilidir.

[1] Corresponding author's address:
e-mail: zelihad@sakarya.edu.tr

Bütün öğrenciler eşit olarak güdülense de güdülenmelerinin sebepleri değişiktir.İçgüdüsel olarak güdülenmiş bir öğrenci bir aktiviteyi, ondan alacağı haz için, onun sağlayacağı öğrenme ve başarı duygusu için ele alır (Şengül, 2004).

Eğitimde motivasyon üzerine araştırma yapan psikologların odaklandıkları temel problemler vardır.Bunlardan ilki insanların davranışlarında neye yöneldikleri ile ilgilidir. Bunu öğretim ortamında değerlendirirsek bazı öğrencilerin derse odaklanırken bazılarının dışarıyı seyretmesi örnek verilebilir. İkincisi bir davranış sergilemeden önce karar verme aşamasında ne kadar zaman geçtiğidir. Öğrencilerin ders çalışmaya karar verme süreci o anki motivasyonlarına göre çok kısa sürebileceği gibi uzun zamanlar da alabilir. Üçüncü problem üzerine odaklanılan davranışın motivasyonla ilişki olup olmadığıdır. Örneğin; öğrencinin çantasını hazırlamaya istekli olmasının derse yönelik motivasyona etkisi nedir? Odaklanılan son nokta ise bir davranışa motive olmanın ve ya bir davranışı terk etmenin sebepleridir. Öğrencilerin sadece sınav odaklı ders çalışmak istemesi bu duruma örnek verilebilir.

Öğretmen öğrenme süreçlerini organize ederken öğrencilerin yaratıcılığını geliştiricek şekilde onları derste aktif hale getirip motive etmeyi hedef edinmelidir. Öğrencinin öğrenmeye motive olması hayatı boyunca kendi amaçlarını belirleyip onlara ulaşmasına yardımcı olacaktır. Öğrencilerin öğrenilen konu üzerine tamamen odaklanmaları sağlanmalıdır. Konu üzerinde derin düşünen öğrenci daha fazla motive olacaktır.

Davranışçı kuramın temel ilkeleri olan ödül ve cezadan uzak durmak öğrenci üzerinde motivasyonu artırıcı bir etki yapar. Farklı öğrenme metotlarıyla öğrenme çeşitlendirilip öğrenci cesaretlendirilmelidir. Öğrencinin derse motive olması öğretmenin temel hedefi değildir. Asıl önemli olan öğrencinin derse motivasyonunun kalıcı hale getirilmesidir. Akademik aktiviteler öğrenciye motive edici olarak düzenlenmeli, geliştirilmelidir.

1.2 Öğrenmede Motivasyon Kaynağı

Öğrenmede motivasyon çeşitli gereksinimlerin doyurulmasını hedefler. Öğrenme motivasyonu ele alınırken dört temel kaynak üzerinde durulur. Bunlar denetim, güç sınama, merak ve fantezidir. Çok zor, çok kolay öğrenme görevleri vermek yanlıştır .Öğrenciye güç sınama imkanı verilmelidir.Bu durumda öğrencilerin kendi başarısını görmesine uygun durumlar oluşturmaktır. İçten güdülenmenin oluşabilmesi için öğrencinin merak duygusu uyandırılmalıdır. Öğrenme etkinliklerinde alışılmış olmayan yöntemlere yer verilmelidir. Aynı zamanda bazı uyumsuzluklar da öğrencinin merak duygusunun uyanmasına neden olabilir. Öğrenciyi araştırmaya yöneltir. Ancak bu uyumsuzlukların sınırı da korunmalıdır. Çok büyük farklılıklar öğrencinin merak duygusunu geliştirmez. Okul çatısı altında kazanılan akademik bilgilerin günlük hayatta öğrenci için bir şey ifade etmesi gerekmektedir. Öğrencini öğrenme ortamında aktif olmalıdır.Öğrencinin sorumluluk hissettiği kuralların öğrencilerle oluşturulması gibi etkinlikler denetüm duygusunu artırır.

Motivasyon kavramı eğitimle ilgili bir çok araştırmada incelenen değişkenlerden biridir. Öğrenci motivasyonu, öğrencilerin öğrenme sürecine, akademik aktivitelere katılıp katılmamalarının altında yatan istek, sebep ve amaçlarla da ilgilidir. Bütün öğrenciler eşit olarak güdülense de güdülenmelerinin sebepleri ve düzeyleri değişiktir. Motivasyon aynı zamanda öğrenci performansını, akademik başarısını etkilemektedir.

1.3 Uzaktan Eğitimde Motivasyon

Motivasyonun önemli olduğu noktalardan biri de uzaktan eğitim ortamlarıdır. Uzaktan eğitim yoluyla ders alan öğrenci sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Uzaktan eğitimde öğretim yüz yüze öğretime göre daha esnek bir yapıya sahiptir. Öğrenen kendi öğrenme süreçlerinden sorumludur. Uzaktan eğitimde öğrenenin başarıya ulaşabilmesi için öğrenmeye yönelik motivasyonunun yüksek olması gerekmektedir. Motivasyonu yüksek olan bir öğrenen öğrenme görevlerini zamanında yerine getirebilir. Uzaktan eğitimde öğrenme sürecinde öğrenen profili ile ilgili yapılan araştırmalar başarının sağlanması açısından yol göstericidir. Literatür incelendiğinde uzaktan eğitimde motivasyon çalışmalarının lisansüstü düzeyde yapılmadığı görülmektedir. Bu kapsamda araştırmada lisansüstü uzaktan eğitim öğrencilerinin motivasyon düzeyi üzerine incelemeler yapılması amaçlanmıştır.

Motivasyon ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde ortaokul, lise, üniversite düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin motivasyonunu inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Ancak lisansüstü öğrencilerinin motivasyon düzeylerini ele alan çalışma bulunmamaktadır. Lisansüstü öğrenimi gören öğrencilerin motivasyon düzeylerini inceleyen çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle araştırmada lisansüstü uzaktan eğitim öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmada lisansüstü uzaktan eğitim öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeyinin cinsiyet, yaş, bölüm, medeni durum, bir işte çalışıp çalışmama, internette geçirilen zaman, bilgisayar kullanma durumu, daha önce çevrimiçi ders alıp almama, uzaktan eğitim memnuniyet düzeyi, canlı derslere katılma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu araştırma lisansüstü uzaktan eğitim öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeylerinin etkileyen değişkenlerin ortaya konması açısından gelecekteki araştırmalara yön verebilecektir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde uzaktan eğitimde öğrencilerin motivasyonlarını inceleyen ortaokul (Arda, 2016), lisans (Karataş & Ergin, 2018) düzeyinde araştırmalar bulunurken lisansüstü düzeyinde çalışmaya rastlanmamıştır. Uzaktan eğitimde motivasyon stratejileri üzerine yapılan bir çalışmada örneklem olarak lisans öğrencileri üzerinde çalışılmıştır. (Uçar, 2016). Bu nedenle bu çalışmada lisansüstü uzaktan eğitim öğrencilerin başarı odaklı motivasyon düzeyleri üzerinde çalışılmıştır.

Özcan ve Kaya (2016) üstün zekalı öğrencilerin başarı odaklı motivasyon düzeylerini incelemiştir. Bu kapsamda örneklem olarak 100 üstün zekalı ve 100 üstün zekalı olmayan öğrenci üzerinde çalışılmıştır. Bu araştırma sonucunda üstün zekalı öğrencilerin başarı odaklı motivasyon düzeylerinin normal öğrencilere göre başarı odaklı motivasyon düzeylerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Normal öğrenciler üzerinde yapılan öğrencilerde kız öğrencilerin, annesi çalışmayan öğrencilerin, annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin başarı odaklı motivasyon düzeylerinin diğerlerine göre anlamlı şekilde yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ergin ve Karataş (2018) üniversite öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeylerini cinsiyet, sınıf, bölüm, akademik ortalama, üniversite tercih sıralaması ve öğrenci kulübüne üyelik değişkenlerine göre incelemiştir. Örneklem olarak 440 üniversite öğrencisi üzerine incelemeler yapılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda başarı odaklı motivasyon ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Cinsiyet, öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüm ve sınıf değişkenlerine göre öğrencilerin başarı odaklı motivasyon düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Arda (2016) ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeylerini psikometrik değişkenlere göre incelemiştir. Örneklem olarak 600 öğrenci üzerinde inceleme yapılmıştır. Bu inceleme sonucunda kız öğrencilerin başarı odaklı motivasyon düzeyi erkek öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır. Öğrencilerin annelerinin mezuniyet durumuna göre, öğrencilerin kendi çalışma odasına sahip olma durumuna göre, ailenin aylık durumuna göre öğrencilerin başarı odaklı motivasyon düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya ve diğerleri (2017) akademisyenlerin lisansüstü eğitimde uzaktan eğitim uygulamasına yönelik görüşlerini inceleyen nitel bir çalışma yapmışlardır. Araştırma sonucunda akademisyenlerin lisansüstü düzeyde uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uçar (2016) uzaktan eğitimde ARCS motivasyon modelinin öğrenenlerin başarılarına, motivasyonlarına ve öğrenenlerin eylem yeterliklerine etkileri incelenmiştir. 112 öğrenci üzerinde deneysel bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin ilgileri, motivasyon ve başarıları daha yüksek bulunmuştur. Araştırma sonucunda ARCS motivasyon düzeyinin ilişki, güven, doyum ve dikkat alt boyutlarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

İbicioğlu ve Antalyalı (2005) başarıya etki eden faktörlerden bilgisayara ulaşabilme imkanı, motivasyon ve uzaktan eğitim ile ilgili algının, uzaktan eğitimdeki başarıya etki edip etmediği araştırılırken, etkileşimin uzaktan eğitimdeki başarıya hangi açıdan etki ettiği de araştırılmıştır. Kontrollü deney, anket analizi ve sınav sonuç analizi yöntem olarak kullanılmıştır. Bilgisayar kullanma imkanı, motivasyon ve uzaktan eğitim algısı, uzaktan eğitimdeki başarıda birincil öneme sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunlar sağlanmadığı takdirde, eğitim açısından, Uzaktan eğitim başarılı sonuçlar verememektedir. Burada, belirli düzeyde bilgi ve deneyime sahip olmalarından dolayı, dersin öğretim görevlisine, site asistanlarına ve yöneticilere büyük

sorumluluk düşmektedir. Etkileşimin, dersin derinlemesine kavranmasında ve yanlış anlaşılmaların giderilmesinde birincil derecede öneme sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Horzum ve Çakır Balta (2008) gösterim, alıştırma ve karma web tabanlı öğretim ortamları ile yüz yüze öğretim ortamlarında öğrenen dört farklı gruptaki lisans öğrencilerinin başarı, motivasyon düzeyleri ve bilgisayara yönelik kaygıları karşılaştırılmıştır. Araştırmada deneysel desenlerden, iki faktörlü 4x4'lük faktöriyel desen kullanılmıştır. Karma öğrenme ortamlarında öğrenen öğrencilerin diğer ortamlarda öğrenenlere göre, daha fazla ve daha kalıcı öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında yine karma öğrenme ortamlarında öğrenen öğrencilerin test ve uygulamalı sınavlarda bildiklerini benzer düzeyde yansıtabildikleri ortaya çıkmıştır. Bu bulgular uygulamalı bilgisayar öğretimi gerektiren derslerde karma öğrenme ortamlarının başarı yönünden etkili olacağını ortaya koyacak niteliktedir.

2. Yöntem

2.1 Araştırma Modeli

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden nedensel karşılaştırma modeli kullanılarak oluşturulmuştur. Nedensel karşılaştırma araştırması insan grupları arasındaki farklılıkların nedenlerini ve sonuçlarını koşullar ve katılımcılar üzerinde herhangi bir müdahale olmaksızın belirlemeyi amaçlar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Araştırmada bağımlı değişken olarak lisansüstü uzaktan eğitim öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeyi, bağımsız değişken olarak ise öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, medeni durumu, iş durumu, uzaktan eğitim memnuniyet düzeyi, internette geçirdiği zaman, bilgisayar sahibi olma durumu ve canlı derslere katılma düzeyi incelenmiştir.

2.2 Örneklem

Araştırmanın örneklemini 2018/2019 eğitim öğretim bahar döneminde Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde öğrenim gören 254 uzaktan eğitim lisansüstü öğrencisinden 95 lisansüstü uzaktan eğitim öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmaya Eğitim Programları ve Öğretimi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi, Önleyici Rehberlik Hizmetleri ve Kariyer Psikolojik Danışmanlık programlarından öğrenim görmekte olan uzaktan eğitim yüksek lisans öğrencileri katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 64'ünü kadın, 31'ini erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

2.3 Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında lisansüstü uzaktan eğitim öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeyi alt boyutları ve toplam puanlarının normal dağılımı incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda araştırma verilerinin normal dağılmadığı belirlenmiştir. Bu kapsamda nonparametrik testler uygulanmıştır. Cinsiyet, medeni durum, uzaktan eğitimden ders alma durumu, iş durumu, uzaktan eğitim memnuniyet düzeyleri değişkenlerini incelemek amacıyla Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Yaş, bölüm, internette geçirilen zaman, bilgisayar kullanma durumu, canlı ders katılma durumu değişkenleri için ise Kruskal Wallis Testi uygulanmıştır.

3. Bulgular

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizine normallik testi yapılarak başlanmıştır. Yapılan testler sonucunda verilerin normal dağılmadığı görülmektedir. Bu nedenle parametrik olmayan testler uygulanmıştır.Lisansüstü uzaktan eğitim öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeyinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan lisansüstü uzaktan eğitim öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre başarı odaklı motivasyon düzeyi dış etkiler, iç etkiler, hedef büyütme, öz bilinç alt boyutları ve başarı odaklı motivasyon düzeyi toplam puanlarının farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Lisansüstü Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Başarı Odaklı Motivasyon Düzeyi U Testi Tablosu

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Dış Etkiler	Kadın	64	48,46	3101,50	962,50	,811
	Erkek	31	47,05	1458,50		
İç Etkiler	Kadın	64	49,34	3157,50	906,50	,494
	Erkek	31	45,24	1402,50		
Hedef Büyütme	Kadın	64	49,34	3157,50	870	,331
	Erkek	31	45,24	1402,50		
Öz Bilinç	Kadın	64	48,34	3093,50	970,50	,863
	Erkek	31	47,31	1466,50		
Toplam	Kadın	64	48,88	3128,50	935	,654
	Erkek	31	46,18	1431,50		

Lisansüstü uzaktan eğitim öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeyinin medeni duruma göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Lisansüstü Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Başarı Odaklı Motivasyon Düzeyi U Testi Tablosu

	Medeni Durum	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Dış Etkiler	Evli	63	48,11	3031,00	1001	,955
	Bekar	32	47,78	1529,00		
İç Etkiler	Evli	63	47,14	2970,00	954	,668
	Bekar	32	49,69	1590,00		
Hedef Büyütme	Evli	63	48,11	3031,00	1001	,956
	Bekar	32	47,78	1529,00		
Öz Bilinç	Evli	63	49,12	3094,50	937,50	,575
	Bekar	32	45,80	1465,50		
Toplam	Evli	63	48,09	3029,50	1002,50	,965
	Bekar	32	47,83	1530,50		

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan lisansüstü uzaktan eğitim öğrencilerinin medeni durum değişkenine göre başarı odaklı motivasyon düzeyi dış etkiler, iç etkiler, hedef büyütme, öz bilinç alt boyutları ve başarı odaklı motivasyon düzeyi toplam puanlarının farklılaşmadığı görülmektedir $p>.05$.

Lisansüstü uzaktan eğitim öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzenlerinin daha önce uzaktan eğitimden ders alma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Lisansüstü Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Daha Önce Uzaktan Eğitimden Ders Alma Durumu Değişkenine Göre Başarı Odaklı Motivasyon Düzeyi U Testi Tablosu

	Medeni Durum	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Dış Etkiler	evet	48	43,41	2083,50	907,50	,130
	hayır	46	51,77	2381,50		
İç Etkiler	evet	48	45,86	2201,50	1025,50	,549
	hayır	46	49,21	2263,50		
Hedef Büyütme	evet	48	46,58	2236,00	1060	,738
	hayır	46	48,46	2229,00		
Öz Bilinç	evet	48	47,22	2266,50	1090,50	,918
	hayır	46	47,79	2198,50		
Toplam	evet	48	44,66	2143,50	967,50	,302
	hayır	46	50,47	2321,50		

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan lisansüstü uzaktan eğitim öğrencilerinin daha önce uzaktan eğitimden ders alma durumu değişkenine göre başarı odaklı motivasyon düzeyi dış etkiler, iç etkiler, hedef büyütme, öz bilinç alt boyutları ve başarı odaklı motivasyon düzeyi toplam puanlarının farklılaşmadığı görülmektedir p>.05.

Lisansüstü uzaktan eğitim öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeyinin iş durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Lisansüstü Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin İş Durumu Değişkenine Göre Başarı Odaklı Motivasyon Düzeyi U Testi Tablosu

	İş Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Dış Etkiler	evet	92	47,74	4392,50	114,50	,635
	hayır	3	55,83	167,50		
İç Etkiler	evet	92	47,84	4401,00	123	,771
	hayır	3	53,00	159,00		
Hedef Büyütme	evet	92	48,13	4427,50	126	,818
	hayır	3	44,17	132,50		
Öz Bilinç	evet	92	47,86	4403,50	125,50	,802
	hayır	3	52,17	156,50		
Toplam	evet	92	47,82	4399,00	123	,740
	hayır	3	53,67	161,00		

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan lisansüstü uzaktan eğitim öğrencilerinin iş durumu değişkenine göre başarı odaklı motivasyon düzeyi dış etkiler, iç etkiler, hedef büyütme, öz bilinç alt boyutları ve başarı odaklı motivasyon düzeyi toplam puanlarının farklılaşmadığı görülmektedir p>.05.

Lisansüstü uzaktan eğitim öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeyinin uzaktan eğitim memnuniyet durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Lisansüstü Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Memnuniyet Durumu Değişkenine Göre Başarı Odaklı Motivasyon Düzeyi U Testi Tablosu

	Medeni Durum	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Dış Etkiler	evet	83	46,45	3855,50	369,50	,565
	hayır	10	51,55	515,50		
İç Etkiler	evet	83	46,70	3876,50	390,50	,759
	hayır	10	49,45	494,50		
Hedef Büyütme	evet	83	47,86	3972,00	344	,376
	hayır	10	39,90	399,00		
Öz Bilinç	evet	83	48,20	4001,00	315	,210
	hayır	10	37,00	370,00		
Toplam	evet	83	47,22	3919,50	396	,313
	hayır	10	45,15	451,50		

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan lisansüstü uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitim memnuniyet durumu değişkenine göre başarı odaklı motivasyon düzeyi dış etkiler, iç etkiler, hedef büyütme, öz bilinç alt boyutları ve başarı odaklı motivasyon düzeyi toplam puanlarının farklılaşmadığı görülmektedir p>.05.

Lisansüstü uzaktan eğitim öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeyinin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 6'de verilmiştir.

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Lisansüstü Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Yaş Grubu Değişkenine Göre Başarı Odaklı Motivasyon Düzeyi Kruskal Wallis Testi Tablosu

	Yaş Grubu	N	Sıra Ortalaması	sd	X2	p
Dış Etkiler	20-30	31	51,87	2	1,080	,583
	31-35	34	47,31			
	36 ve daha fazla	30	44,78			
İç Etkiler	20-30	31	49,71	2	,803	,669
	31-35	34	49,71			
	36 ve daha fazla	30	44,30			
Hedef Büyütme	20-30	31	47,06	2	,057	,972
	31-35	34	48,25			
	36 ve daha fazla	30	48,68			
Öz Bilinç	20-30	31	47,87	2	1,405	,495
	31-35	34	44,26			
	36 ve daha fazla	30	52,37			
Toplam	20-30	31	49,58	2	,156	,925
	31-35	34	47,44			
	36 ve daha fazla	30	47,00			

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan lisansüstü uzaktan eğitim öğrencilerinin yaş grubu değişkenine göre başarı odaklı motivasyon düzeyi dış etkiler, iç etkiler, hedef büyütme, öz bilinç alt boyutları ve başarı odaklı motivasyon düzeyi toplam puanlarının farklılaşmadığı görülmektedir p>.05.

Lisansüstü uzaktan eğitim öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeyinin bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Araştırmaya Katılan Lisansüstü Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Bölüm Değişkenine Göre Başarı Odaklı Motivasyon Düzeyi Kruskal Wallis Testi Tablosu

	Bölüm	N	Sıra Ortalaması	sd	X2	P
Dış Etkiler	önleyici rehberlik	28	47,25	2	,031	,985
	eğitim yönetimi	34	48,40			
	eğitim programları	33	48,23			
İç Etkiler	önleyici rehberlik	28	46,00	2	,912	,634
	eğitim yönetimi	34	51,59			
	eğitim programları	28	46,00			
Hedef Büyütme	önleyici rehberlik	28	45,02	2	,706	,703
	eğitim yönetimi	34	50,85			
	eğitim programları	33	47,59			
Öz Bilinç	önleyici rehberlik	28	40,86	2	3,931	,140
	eğitim yönetimi	34	54,60			
	eğitim programları	33	47,26			
Toplam	önleyici rehberlik	28	45,00	2	1,669	,434
	eğitim yönetimi	34	52,88			
	eğitim programları	33	45,52			

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan lisansüstü uzaktan eğitim öğrencilerinin bölüm değişkenine göre başarı odaklı motivasyon düzeyi dış etkiler, iç etkiler, hedef büyütme, öz bilinç alt boyutları ve başarı odaklı motivasyon düzeyi toplam puanlarının farklılaşmadığı görülmektedir p>.05.

Lisansüstü uzaktan eğitim öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeyinin internette geçirdikleri zamana göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için Krukal Wallis testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Araştırmaya Katılan Lisansüstü Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin İnternette Geçirilen Zaman Değişkenine Göre Başarı Odaklı Motivasyon Düzeyi Kruskal Wallis Testi Tablosu

	İnternet Zaman	N	Sıra Ortalaması	Sd	X2	P
Dış Etkiler	1-3 saat	52	45,62	2	,369	,831
	3-5 saat	35	48,39			
	daha fazla	6	50,92			
İç Etkiler	1-3 saat	52	42,84	2	3,133	,209
	3-5 saat	35	51,37			
	daha fazla	6	57,58			
Hedef Büyütme	1-3 saat	52	43,31	2	2,326	,312
	3-5 saat	35	51,14			
	daha fazla	6	54,83			
Öz Bilinç	1-3 saat	52	42,72	2	3,494	,174
	3-5 saat	35	51,24			
	daha fazla	6	59,33			
Toplam	1-3 saat	52	42,74	2	2,999	,223
	3-5 saat	35	51,99			
	daha fazla	6	54,83			

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan lisansüstü uzaktan eğitim öğrencilerinin internette geçirilen zaman değişkenine göre başarı odaklı motivasyon düzeyi dış etkiler, iç etkiler, hedef büyütme, öz bilinç alt boyutları ve başarı odaklı motivasyon düzeyi toplam puanlarının farklılaşmadığı görülmektedir p>.05.

Lisansüstü uzaktan eğitim öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeyinin bilgisayar kullanma düzeyi göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 9'de verilmiştir.

Tablo 9. Araştırmaya Katılan Lisansüstü Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Bilgisayar Kullanma Düzeyi Değişkenine Göre Başarı Odaklı Motivasyon Düzeyi Kruskal Wallis Testi Tablosu

		N	Sıra Ortalaması	Sd	X2	P
Dış Etkiler	Başlangıç	1	79,50	2	2,048	,359
	Orta	69	45,88			
	İleri	24	50,81			
İç Etkiler	Başlangıç	1	33,00	2	,361	,835
	Orta	69	48,09			
	İleri	24	46,40			
Hedef Büyütme	Başlangıç	1	72,00	2	,929	,629
	Orta	69	47,78			
	İleri	24	45,69			
Öz Bilinç	Başlangıç	1	85,50	2	2,006	,367
	Orta	69	47,20			
	İleri	24	46,79			
Toplam	Başlangıç	1	67,00	2	,517	,772
	Orta	69	47,29			
	İleri	24	47,29			

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan lisansüstü uzaktan eğitim öğrencilerinin bilgisayar kullanma durumu değişkenine göre başarı odaklı motivasyon düzeyi dış etkiler, iç etkiler, hedef büyütme, öz bilinç alt boyutları ve başarı odaklı motivasyon düzeyi toplam puanlarının farklılaşmadığı görülmektedir p>.05.

Lisansüstü uzaktan eğitim öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeyinin canlı derse katılma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 10'de verilmiştir.

Tablo 10. Araştırmaya Katılan Lisansüstü Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Canlı Ders Katılma Durumu Değişkenine Göre Başarı Odaklı Motivasyon Düzeyi Kruskal Wallis Testi Tablosu

		N	Sıra Ortalaması	sd	X2	P
Dış Etkiler	Düşük	13	42,04	2	,534	,766
	Orta	42	47,95			
	Yüksek	38	47,64			
İç Etkiler	Düşük	13	46,27	2	,014	,993
	Orta	42	47,27			
	Yüksek	38	46,95			
Hedef Büyütme	Düşük	13	42,73	2	,441	,802
	Orta	42	47,00			
	Yüksek	38	48,46			
Öz Bilinç	Düşük	13	40,42	2	,946	,623
	Orta	42	47,58			
	Yüksek	38	48,61			
Toplam	Düşük	13	41,12	2	,721	,697
	Orta	42	48,07			
	Yüksek	38	47,83			

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan lisansüstü uzaktan eğitim öğrencilerinin canlı ders katılma durumu değişkenine göre başarı odaklı motivasyon düzeyi dış etkiler, iç etkiler, hedef büyütme, öz bilinç alt boyutları ve başarı odaklı motivasyon düzeyi toplam puanlarının farklılaşmadığı görülmektedir p>.05.

Lisansüstü uzaktan eğitim öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeyi dış etkiler, iç etkiler, hedef büyütme ve öz bilinç alt boyutları arası ilişkiyi incelemek için korelasyon testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Başarı Odaklı Motivasyon Dış Etkiler, İç Etkiler, Hedef Büyütme ve Öz Bilinç Alt Boyutları Arası Spearman Korelasyonu

Alt Boyutlar		Dış Etkiler	İç Etkiler	Hedef Büyütme	Öz Bilinç
Dış Etkiler	Korelasyon	1,000	,694**	,493**	,580**
İç Etkiler		,694**	1,000	,580**	,692**
Hedef Büyütme		,493**	,694**	1,000	,580**
Öz Bilinç		,580**	,692**	,719**	1,000

Tablo 11 incelendiğinde başarı odaklı motivasyon dış etkiler, iç etkiler, hedef büyütme ve öz bilinç boyutları arasında pozitif yönde, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo 12. Lisansüstü Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Başarı Odaklı Motivasyon Düzeyi Alt Boyutları Betimsel İstatistik Tablosu

	Min	Max	X◎	SS
Dış Etkiler	7,00	35,00	30,84	5,08
İç Etkiler	11,00	57,00	38,06	6,79
Hedef Büyütme	12,00	35,00	28,28	4,79
Öz Bilinç	7,00	35,00	30,84	5,08

Tablo 12' ye göre lisansüstü uzaktan eğitim öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeyi dış etkiler alt boyutu en düşük 7 olurken en yüksek 35 değerini almıştır. Öğrencilerin dış etkiler alt boyutu ortalamaları 30,84 ve standart sapmaları 5,08 olarak bulunmuştur. İç etkiler alt boyutu düzeyi en düşük 11 olurken en yüksek 57 değerini almıştır. Öğrencilerin iç etkiler alt boyutu ortalamaları 38,06 ve standart sapmaları 6,79 olarak bulunmuştur. Hedef büyütme alt boyutu düzeyi en düşük 12 olurken en yüksek 35 değerini almıştır. Öğrencilerin hedef büyütme alt boyutu ortalamaları 28,28 ve standart sapmaları 4,79 olarak bulunmuştur. Öz bilinç alt boyutu düzeyi en düşük 7 olurken en yüksek 35 değerini almıştır. Öğrencilerin öz bilinç alt boyutu ortalamaları 30,84 ve standart sapmaları 5,08 olarak bulunmuştur

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmaya katılan lisansüstü uzaktan eğitim öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeyi alt boyutları betimsel istatistikleri incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip alt boyutun iç etkiler ve en düşük ortalamaya sahip olan alt boyutun hedef büyütme olduğu görülmektedir. Bu bulgu lisansüstü uzaktan eğitim öğrencilerinin derse hazırlıklı gitmek, yenilikleri öğrenme ve çalışma isteklerinin fazla olduğunu ancak yüksek not alma, ilklerde olma isteklerinin diğer boyutlara göre daha düşük olduğunu göstermektedir (Semerci, 2010).Bulgular sonucunda kadın öğrenciler ve erkek öğrenciler arasında başarı odaklı motivasyon düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Alan yazın incelendiğinde daha önceden yapılan araştırmalarda kız öğrencilerin başarı odaklı motivasyon düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir (Arda,2016; Ergin ve Karataş,2018; Özcan ve Kaya,2016). Lisansüstü düzeyde cinsiyete yönelik bu bulgunun değişiklik gösterdiği bulunmuştur. Bunun nedeni daha önce yapılan çalışmaların lisans düzeyinde olmasıyla bu çalışmanın ise lisansüstü düzey olmasıyla açıklanabilir.

Lisansüstü uzaktan eğitim öğrencilerinin yaş, bölüm, medeni durum, bir işte çalışıp çalışmama, internette geçirilen zaman, bilgisayar kullanma durumu, daha önce çevrimiçi ders alıp almama, , uzaktan eğitim memnuniyet düzeyi, canlı derslere katılma durumu değişkenlerine göre başarı odaklı motivasyon düzeyi alt boyutları ve toplam puanının farklılaşmadığı görülmektedir. Lisansüstü uzaktan eğitim öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeylerinin incelendiği bu çalışmada başarı odaklı motivasyon düzeyi alt boyutlarının ilişkisinin orta düzeyde olduğu bulunmuştur.

Gelecekteki çalışmalarda daha anlamlı sonuçlar elde edilmesi için farklı değişkenler açısından motivasyon düzeyleri incelenebilir. Daha detaylı sonuçlar elde etmek için nitel araştırmalar yürütülebilir, farklı evren ve örneklem gruplarıyla çalışılabilir. Lisansüstü uzaktan eğitim öğrencileri üzerinde yapılacak motivasyon ile ilgili yapılacak çalışmalara farklı bölümler dahil edilebilir.

Kaynakça

Arda, L. (2016). Başarı *odaklı motivasyon ölçeğinin ortaokul 8. sınıf öğrencilerinde psikometrik özelliklerinin değerlendirilmesi ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (*Yüksek Lisans Tezi)*. Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul.

Büyüköztürk, Ş. K. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Horzum, M., & Çakır Balta, Ö. (2008). Farklı Web Tabanlı Öğretim Ortamlarında Öğrencilerin Başarı, Motivasyon ve Bilgisayar Kaygı Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *34*(34), 140-154.

İbicioğlu, H., & Antalyalı, Ö. (2005). Uzaktan Eğitimin Başarısında İmkan, Algı, Motivasyon, Etkileşim Faktörlerinin Etkileri: Karşılaştırmalı Bir Uygulama. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *14* (2), 325-338.

Ilgar, Ş. (2004). Motivasyon Aktiviteleri ve Öğretmen. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. *14* (2), 211-222.

İnceoğlu, M. (1985). *Güdülenme Yöntemleri.* Ankara: Ankara Üniversitesi Basın Yayın Yüksekokulu Yayınları.

Karataş, H., & Ergin, A. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Başarı Odaklı Motivasyon Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *33* (4), 868-887. doi: 10.16986/HUJE.2018036646

Kaya, M., Çitil Akyol, C., & Özbek, R. (2017). Lisansüstü Eğitim Programlarında 'Uzaktan Eğitim Uygulamasına' Yönelik 'Eğitim Bilimleri Bölümü' Akademisyenlerinin Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (64), 1616-1627. Doi: 10.17755/esosder.328632

Kuzgun, Y., & Deryakulu, D. (2017). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar.* Nobel Yayın Dağıtım.

Özcan, D., & Kaya, F. (2016). Üstün Zekalı Olan ve Olmayan Öğrencilerin Başarı Odaklı Motivasyonlarının Belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (6), 2357-2368.

Semerci, Ç. (2010). Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinin Geliştirilmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5 (4), 2123-2133

Şahin, F., Yavuz Tabak, B., & Tabak, H. (2017). Motivasyon Kuramları Bağlamında Akademik Teşvik Ödeneği Uygulamasının Değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, *7* (2), 403-410. Doi: 10.5961/jhes.2017.217

Şeker, S. E. (Mart 2015). *Motivasyon Teorisi.* İstanbul Medeniyet Üniversitesi YBS Ansiklopedi.

Uçar, H. (2016). *Uzaktan eğitimde motivasyon stratejilerinin öğrenenlerin ilgileri, motivasyonları, eylem yeterlikleri ve başarıları üzerine etkisi* (*Doktora Tezi).* Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Türk Kültür Ögelerinin Tasarım Eğitimindeki Yeri ve Mitolojik Semboller Bağlamında Örnekler

Ülkü Gezer[1]

Haliç Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Grafik Tasarım Bölümü, Sütlüce Yerleşkesi, Beyoğlu, İstanbul, Türkiye

Öz

Türkiye'de görsel sanatlar eğitiminde halen yöntem olarak "yaratıcılık ve özgür anlatım"ın izlendiğini görebiliriz. Öğrencilerin her birinin sanatçı gibi düşünmesini sağlamaya dayalı bu görüşün en önemli sakıncası, sanatta bilinmesi gereken her şeyi sanatçının ve tasarımcının, hatta öğrencinin bildiği düşüncesi gibi yanlış bir görüşün yerleşmesine yol açmış olmasıdır.
Eskiyi bilmeden, yeniyi üretemeyiz. Ayrıca eserlerin kimlikli olmalarının, kendi kültürel köklerinden elde edilmiş bir ifade dili ile oluşturulmalarının onların taklitten uzak, özgün ve etkili olmalarını sağladığını da biliyoruz. Örneğin mitolojiye bakarak halkın yaratıcı açıdan fikrî olarak ilerlemesini, ahlak anlayışını, estetik kurallarını, kültür yönünü (maddi, manevi) ve seviyesini belirlemek mümkündür.
Bu çalışmada, ülkemizdeki sanat ve tasarım üretiminde araştırma ve bilgiye dayalı niteliksel bulguların ve kültürel ögelerimizin yeteri kadar kadar önemsenip önemsenmediğini sorgulamaya çalışmak, ve doğru kullanılmış mitolojik örneklerle üretilmiş çalışmalardan örnekler vererek konunun önemini vurgulamak amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler:
tasarım eğitimi, kültür, mitoloji, sembol

1. Kültür ve Kültür Eğitiminin Önemi

"Kültür; bir grubun (halkın, ulusun) dininin, siyasal örgütlenmesinin, ahlaklılığının, hukuk sisteminin, gelenek-göreneklerinin, aynı zamanda da biliminin, sanatının ve teknik becerilerinin taşıdığı ortak damgadır." (Kuçuradi, 2009, s. 64). Kültür ögeleri; dil, söylence, din, sanat, bilim, tarih ve bu halkanın çeşitli dilimleridir. Dilimizde birçok farklı kavram yerine de kullanılan kültür, insanın maddi ve manevi üretimlerinin tümünü kapsayan geniş bir kavramdır. "Kültür; insanın doğal çevresine ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünüdür." (TDK) İşte kültürün önemi de kuşkusuz buradan gelir.

Alman filozofu Ernst Cassirer, 1923-1929 yılları arasında yazdığı *"Simgesel Formlar Felsefesi"* adlı eserinde, insanoğlunu, çevresinde yönünü bulabilmek için sürekli sembollere ihtiyaç duyan bir yaratık olarak tanımlamıştır. Ona göre dil, tarihte üç ifade aşamasından geçerek oluşmuştur. "Mimik" aşamasında çıkarılan sesler, duyguları yansıtmaktadır. "Analojik ifade" evresinde, önceki evrede ortaya çıkmış seslere benzetilerek yeni göstergeler üretilir. Kavramsal düşüncenin geliştiği "Sembolik ifade" evresindeyse artık kavramlar, semboller aracılığıyla ifade edilmektedir.

Cassirer, dilin bu aşamada eriştiği soyutluk ve simgesellik sayesinde mitos, bilim, felsefe gibi sembolik formların, insan başarıları olarak tarih sahnesine çıktığını kaydetmektedir. Semboller olmaksızın ne kendi kendimizi, ne de çevremizi saran dünyayı anlayabileceğimizi ya da tanımlayabileceğimizi ileri süren Cassirer'in kuramı modern kültür felsefesinin en önemli temel taşlarından birini oluşturmuştur. Öznenin,

[1] Corresponding author's address:
e-mail: ulkugezer@gmail.com

nesneyi kültür dışında algılaması ve yorumlaması söz konusu değildir. Öznenin karsısında çıplak bir gerçeklik değil, kültürün halesiyle çevrelenmiş bir gerçeklik yer almaktadır. Kişinin kendi benini kurmasında, gerçekleştirmesinde ve olan biteni değerlendirmesinde kültürün içine sokulmadığı hiçbir boşluk yoktur (Cassirer, 1980, s. 34).

Kültürün çatışan iki gücü; kalıcılık ve değişkenlik, kültürü şekillendirmektedir. Aynı çatışmanın tek tek kültür ögelerinde de var olduğunu dile getiren Cassirer'e göre dil, daha çok değişime dirençli güçlerin, sanat ise tersine yaratıcı güçlerin egemen olduğu alanlardır (Cassirer, 1980, s. 210-211). Ancak kültüre hâkim olan bu çatışma, kültürün birliğini, bütünlüğünü bozmaz. Cassirer'in kültür nedir sorusuna verdiği cevabı özetlememiz gerekirse;

Kültür, sembollerdir, sembolik insanın üretimlerinin oluşturduğu bir örüntü bütünüdür.

Kültür, sembolik insanın doğadan farklılaşması (ayrılması), özgürleşmesi ve ilerlemesidir.

Kültür, sürekli bir değişimdir, durağan ve yenilikçi güçlerin çatışmasıdır; ancak bu çatışma kültüre bir uyumsuzluk değil, dinamik bir uyum verir.

1.1. Kültürel Sembollerin Sanat/Tasarım Eğitimindeki Önemi

Sanat/Tasarım Eğitimi; yaratıcılığı ve estetik duyarlılığı geliştiren, sanatı tanıma, anlama, değerlendirme becerisi kazandıran, insanın sanatsal gelişimini ve toplumun kültürel yaşamını destekleyen bir kapsama sahip olmalıdır (San ve Çakır İlhan, 2006, s. 52).

Mitoloji ise; milli-geleneksel kültürün kaynağı ve tarihsel olarak en eski şeklidir. O, yaradılışı kendine has kanunlarla açıklayan, etnik-kültürel gelenek taşıyıcılarının düşünce potansiyellerini ve davranış biçimlerini düzene sokan, dinamik göstergeler sistemidir (Beydili, 2004, s. 390).

Sanat/Tasarım eğitimimizde Türk mitolojisi her türlü açıdan değerlendirilmeli ve araştırılmalıdır. Bayat, Türk mitolojisinin kendine özgü sistemini tespit etmek ve bu sisteme uygun inceleme yöntemi bulmak ve geliştirmek gerektiğini belirtmektedir. "Eski kuralları bilmeden hiçbir eski nesneyi yeniden inşa etmek mümkün olmayacağı gibi Türk mitolojisini oluşturan ve yaşatan coğrafi, felsefi, psikolojik ve ekonomik zemini doğru düzgün anlamadan elde bulanan kırık-dökük metinlerin yapısal işlevini anlamak mümkün değildir" (Bayat, 2005, s. 19).

Türk mitolojisi geniş bir alana yayılmıştır. Örneğin Temizel'e göre damgaları zihniyet ürünleri olarak algılamak ve yorumlamak gerekmektedir (Temizel, 2007, s. 14). Türk mitolojisindeki sembolleri yorumlamak ve anlamak için Türk mitolojisini bilmek gerekir. Bir resim, görünür varlığı ile tek başına herhangi bir bilgiden bağımsız bir ifade aracıdır. Bu görsellerin varlığı ile dini, tarihi ve sosyal olarak insan varlığının yani insan-insan, insan-hayvan, insan-bitki ilişkisinin çözümlemesinin yapılabilmesi için mitoloji eğitiminden yararlanılmalıdır (Ulusoy, 2005, s. 11).

Bunlar arasındaki ilişkilerin öğrenilmesi, görmeyi ve görsel düşünmeyi, öğeler arasındaki bağlantıları kavramayı, çözümlemeyi, yorumlamayı ve değerlendirmeyi kavratmak için gerekir (Gence ve Orhon, 2006, s. 13).

Bu açıdan, Türk mitoloji eğitimine önem verilmelidir.

Anadolu'da yapılan araştırmalardan örnekler verirsek;

Prof. Dr. Muvaffak Uyanık ilk kez 1960 yılında başlayan çalışmaları ile Van Hakkari bölgesi kaya yazıtlarında, damgalara benzeyen motifler (semboller) tespit etmiştir.

Önemli fotoğrafçılarımızdan Ersin Alok 1972-1979 yılları arasında aynı bölgede, Orta Asya ve Üst Asya bölgesiyle tamamen benzerlik gösteren 45 bin kaya resim yazısı (damga) olduğunu belirlemiş, bunların içinde buzul dönemi sonuna ait (MÖ 12.000) Anadolu kaya resim yazıları saptamış, Gevaruk vadisinde, Asya Ön Türk kökenli Varagöz kaya resimlerinin olduğunu göstermiştir.

Bunların dışında İzmir'den Çatalhöyük'e dek Anadolu'nun tüm yörelerinde onlarca alanda Ön-Türk dili ve kültürünün sürekli varlığının kanıtı olan damgalar, motifler ve semboller bu coğrafyanın inkâr edilemez tapuları olmuş ve Türk milletinin sanata olan ilgi ve merakının birer delili niteliği taşımışlardır (Temizel, 2007, s. 14).

Türk mitolojisinin kendine özgü sistemini tespit etmek ve bu sisteme uygun inceleme yöntemi bulmak veya geliştirmek gerekir (Bayat, 2007, s. 19). Bu mitolojik semboller; yaşanmış olan, yaşanan ve yaşanacak olanın hesaplarının yapıldığı ve geçerli kılındığı bir güç olarak sanat ve görsel imgelem ve algılama gücü zamanla özdeşleşen evrensel bir yasa olarak karşımızda durmaktadır. Bu semboller bir sistemdir. Bir yazıdır. Bir aktarım odağıdır (Beksaç, 2002, s. 44).

Mitoloji ile ilgili, güzel sanatlar eğitiminde yer alması kadar önemli bir diğer gerçek de şudur ki;

Mitoloji, insanların dağarcığını ve hayal gücünü zenginleştirip, ufuklarını genişletmektedir. Büyümeye ve erginleşmeye yardımcı sayılan bu kültürel malzemeler Baynes'in belirttiği gibi bugün, insanları kendi kişiliklerini geliştirmeye yöneltmiş bir eğitimde başlıca rol oynamalıdır (Baynes, 2008, s. 46).

Ayrıca eğitim kurumlarında Türk mitolojisi öğretilmesi durumunda, bunun yetişecek olan bireylerin yaratıcılığına katkısı olacaktır.

Mitolojinin eğitim bilimi açısından önemi de şöyle vurgulanmaktadır:

Mitoloji problem çözmede, görme ve düşünmede, kendi bilişsel ve duyuşsal potansiyellerini tanımada öğrenciler için hem genel hem de alana özgü özel bir bilinç geliştirmektedir (Seylan, 2005: 23).

İnsanlar tarih boyunca kendilerini ifade etmek için beden dili ve işaretlerle iletişim kurmuşlardır. Yazıdan önce sembollerin iletişim kurmada önemli yeri olmuştur.

Tarih öncesine dayanan insanoğlunun görsel macerası, insanın iletişimsel gelişimini ve kendini geliştirmesini her gün arttırarak günümüze kadar gelmesini sağlamıştır. Günümüzde ise artık "işaretler, semboller, piktogramlar görsel evrenimizin vazgeçilmez birer parçalarıdır. Sokakta, trafikte, evimizde televizyonumuzun kumandasında, alışveriş alanlarında, ambalajlarda, kısacası hayatımızın her anında onlarla birlikteyiz" (Ketenci ve Bilgili, 2006, s. 268). Kısaca bizi bunlar yönlendirmekte, hem bilgilendirmekte hem de uyarmaktadırlar.

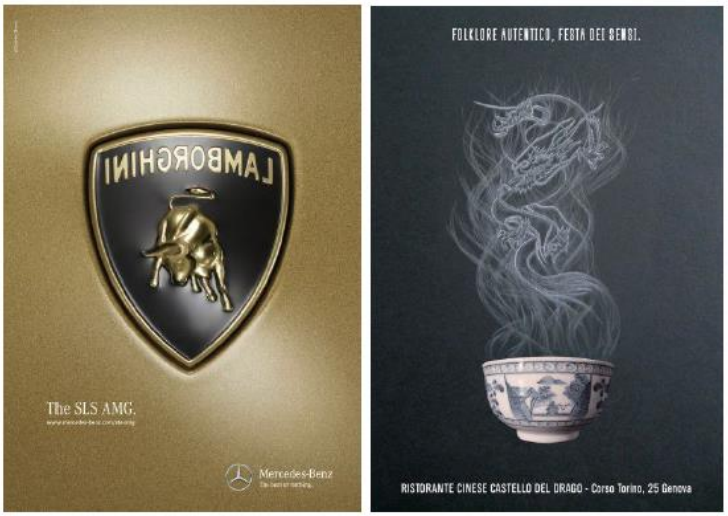
Görsel kültür oluşumu ve gelişimi her toplum açısından önem taşımaktadır. Görsel kültür oluşumu aynı zamanda "bir ulusun dünya görüşünü oluşturur" (Barnard, 2002: 58). Tram-Semen bunu şöyle açıklamaktadır; mitolojiye bakarak halkın yaratıcı açıdan fikrî olarak ilerlemesini, ahlak anlayışını, estetik kurallarını, kültür yönünü (maddi, manevi) ve seviyesini belirlemek mümkündür (Tram-Semen, 2008, s. 9).

Bu durumda; bir toplumun bilgisine, kültürüne ve yaşam biçimine göre semboller şekillenirler. Bu semboller halk kültürünün, sanatının ve mitolojinin vazgeçilmez öğelerindendir (Uçar, 2004, s. 33). Bu semboller kültürün sürekliliği ve geleneğin korunması için çok büyük önem taşımaktadır (Malinowski, 2000, s. 58). Bu açıdan Türk mitolojisinin güzel sanatlar ve grafik tasarım alanında ders olarak işlenmesi, öğrencilerin görsel kültürlerinin gelişimine önemli bir katkıda bulunacaktır.

Resim 1 : Starbucks amblemi (Taydaş, 2012, s. 192)

http://wn.com/Dragon_Fountain

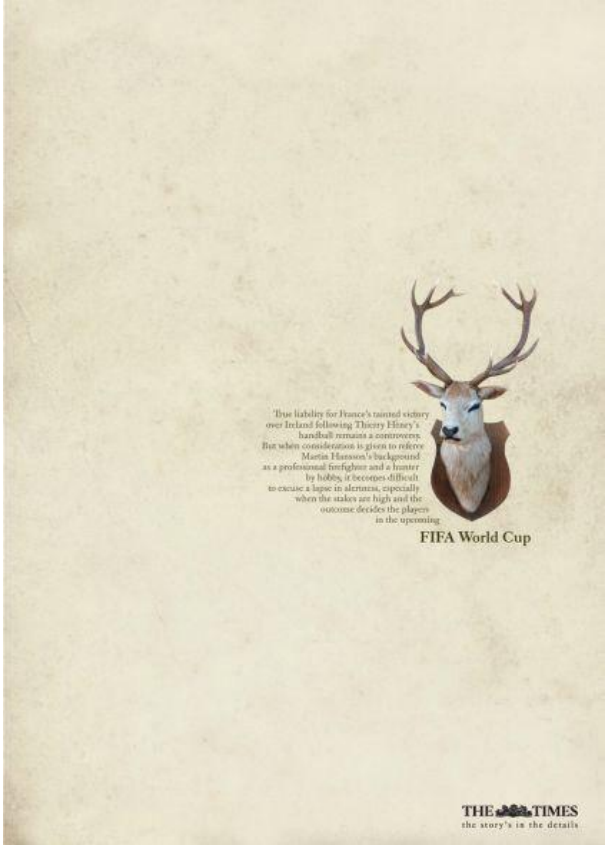
Resim 2 : Ferrari, Porche amblemleri (Taydaş, 2012, s. 180)
http://adsoftheworld.com/media/print/mercedesbenz_sls_amg_logos_lamborghini



Resim 3, 4 : Lamborghini amblemi, ejder stilizasyonu (Taydaş, 2012, s. 180)
http://adsoftheworld.com/media/print/mercedesbenz_sls_amg_logos_lamborghini
http://adsoftheworld.com/media/print/ristorante_cinese_castello_del_drago_3

Resim 5, 6 : Mercedes, Mitsubishi amblemleri
https://www.shutterstock.com/tr/search/mercedes-benz
https://purepng.com/photo/17531/logos-mitsubishi-logo

Resim 7: Ejderha stilizasyonu kullanılmış çukulata markası
(Print Magazine, 2000: 75)



Resim 8: Geyik başı kullanılmış FIFA tanıtımı (Taydaş, 2012, s. 178)
http://adsoftheworld.com/media/print/the_times_newspaper_middle_east_fifa_world_cup

2. Sonuç

Yukarda görülen birkaç örnekle bile fark edebileceğimiz gibi; binlerce yıllık mitolojik semboller son derece modern tasarımlarda dünya çapında kabul görmüş ve kullanılabilmiştir. Bu kabul görmede kuşkusuz mitolojik olarak taşıdıkları anlamların önemi büyüktür. Örneklerdeki sembollerin bazıları (geyik, at, ejderha) hem Orta Asya Türk kültüründe, hem Anadolu kültüründe çok önemli ve kadim bir yere sahipken, malesef Türk tasarımcılar tarafından değil, çağdaş batı tasarımcıları tarafından kullanılmışlardır.

Türk mitolojisinin başlangıcı, tarih öncesi Yontma Taş Çağı yıllarına kadar uzanmaktadır. Bu dönemde Anadolu, yeryüzü uygarlığının öncüsü ve birincisidir. Anadolu insanının yarattığı bu uygarlık, daha sonraki bin yılların görkemli Mezopotamya ve Mısır uygarlıklarını da derinden etkileyecektir. Ve bu üç uygarlık birbirlerini etkileye etkileye, birbirinden etkilene etkilene daha ileriki yüzyıllarda sarmaş dolaş bir inanç, dinler, efsaneler yumağı oluşturarak, bilir bilmez "özgün" diye nitelenen Yunan uygarlığını da temelinden çatısına değin etkileyecektir (Bayladı, 2003, s. 12-13).

Araştırmalara bakıldığında Anadolu uygarlıklarının tümünde ve özellikle Hititlerde var olduğu saptanan mitos ve ritusların çoğunun yukarı Mezopotamya'da ortaya çıktığı, buradan Anadolu'ya ve Yunanistan'a yayıldığı bilinmektedir. Bizim yalnızca bir paragraf ile açıkladığımız bu çarpıcı gerçeği kavramamız bile, kimlikli sanat/tasarım eserleri üretilmesini sağlayacağı gibi batı uygarlığının bizden önce öğrenip yararlandığı bu önemli kültür varlıklarına sahip çıkmamızı ve kendi gelecek kuşaklarımızın yararına sunmamızı mümkün kılacaktır.

Böylesine köklü bir kültür birikimine sahip olan Anadolu'da mitoloji ve inançların zenginliği, sanıldığından çok daha fazla önem taşımaktadır. Türk mitolojisindeki sembollerin etkisini ve gücünü, onları sanat ve tasarım ürünlerinde ve özellikle de grafik çalışmalarda kullanarak gelecek yüzyıllara aktarabiliriz. Bu açıdan Türk mitolojisine eğitimde, sanatta, tasarımda ve görsel sanatların kullanıldığı tüm alanlarda yer açılmalıdır. Fakat Türk mitoloji tarihinin ele alınması meselesi, yarım yüzyılı geçmiş bir konu olduğu halde ülkemiz eğitim kurumlarında kendine maalesef yeterince yer bulamamıştır (Erinç, 1998, s. 9).

Kültürün, kültür ögesi olarak görsel sanatların, sembollerin ve mitolojik sembollerin, insan üzerindeki belirleyici rolleri bu kadar açıkken ve önemliyken, genel olarak toplumun eğitiminde, özel olarak da görsel sanatlar eğitimindeki yeri inkar edilemez. Buradaki sorun, ne yazık ki eğitimciler olarak bu alan ile ilgili farkındalığımızın eksik olmasıyla açıklanabilir.

Kaynakça

Barnard, M., (2002). *Sanat, Tasarım ve Görsel Kültür.* Ankara: Ütopya Yayınları.

Bayat, F., (2005). *Mitolojiye Giriş.* İstanbul: Ötüken Neşriyat A.Ş.

Bayat, F., (2007). *Türk Mitolojik Sistemi (Ontolojik ve Epistemolojik Bağlamda Türk Mitolojisi-1).* İstanbul: Ötüken Neşriyat A.Ş.

Bayat, F., (2007). *Türk Mitolojik Sistemi (Kutsal Dişi, Mitolojik Ana, Umay Paradigmasında İlkel Mitolojik Kategoriler, İyeler ve Demonoloji-2).* İstanbul: Ötüken Neşriyat A.Ş.

Baynes., K. (2008). *Toplumda Sanat*. (3. Basım). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Beksaç, E., (2002). *Sanatın Sessizliği Anlamın Gücü Kaya Resimleri*. İstanbul: Engin Yayıncılık.

Beydili, C., (2004). *Türk Mitolojisi Ansiklopedik Sözlük.* Ankara: Cantekin Matbaası.

Cassirer, E. (2016). *Sembolik Formlar Felsefesi*. İstanbul: Hece Yayınları.

Erinç, S. M., (1995). *Kültür Sanat Sanat Kültür.* İstanbul: Çınar Yayınları.

Erinç, S. M., (1998). *Sanat Psikolojisi'ne Giriş.* Ankara: Ayraç Yayınevi.

Gence, C. D. ve Orhon, B. G., (2006). *Temel Sanat Eğitimi*. Ankara: Gerhun Yayıncılık.

Kabaağaç, S. ve Alova E., (1995). *Latince Türkçe Sözlük*. İstanbul: Sosyal Yayınlar.

Ketenci, H. F. ve Bilgili, C., (2006). *Yongaların 10 000 Yıllık Gizemli Dansı Görsel İletişim & Grafik Tasarımı*. İstanbul: Beta Yayınevi.

Kuçuradi, İ., (2009). *Uludağ Konuşmaları (*4. Baskı). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.

Malinowski, B., (2000). *Büyü, Bilim ve Din*. (2. Basım). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

San, İ. Ve İlhan, A. Ç., (2006). *Sanat Eğitiminde Sanat Biliminin Rolü*. Ankara: Naturel Yayınevi.

Seylan, A., (2005). *Temel Tasarım.* Ankara: Dağdelen Basım Yayın.

Taydaş, A., (2012) *Türk Mitolojisindeki Sembollerin Grafik Sanatı Eğitimindeki Yeri ve Önemi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Temizel, Ö.G., (2007). *Türk Damgalarının Estetik Yapısı ve Görsel Sanatlar Dersinde Uygulama Biçimleri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Tram-Semen, A., (2008). *Nart Boyu Türkleri Hun-Karaçaylıların Mitolojisi*. İstanbul: Kaynak Yayınları.

TDK (2005). *Türkçe Sözlük.* (10. Baskı) Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Uçar, T. F., (2004). *Görsel İletişim ve Grafik Tasarım*. (3. Basım). İstanbul: İnkılap Yayınevi.

Ulusoy, M. D., (2005). *Sanatın Sosyal Sınırları.* Ankara: Ütopya Yayınevi.

ERPA
International Congresses on Education 2019
Sakarya / Turkey 19-22 June / 2019

Kampüs Rekreasyonu: Serbest Zaman Engelleri ve İlgilenimi Arasındaki İlişkinin Araştırılması

Meliha Seviç[a], Ersin Eskiler[b]

[a]*Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sakarya, Türkiye*
[b]*Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Spor Yöneticiliği Bölümü, Sakarya, Türkiye*

Öz

Bu çalışma, Sakarya Üniversitesi öğrenci ve çalışan personelinin Sakarya Üniversitesi Sağlık, Kültür ve Spor Dairesi Başkanlığı tarafından farklı branşlarda düzenlenen rekreatif etkinliklere katılımlarında engel oluşturabilecek faktörler ile onların serbest zaman ilgilenim düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi ve değişkenler açısından katılımcılar arasındaki farklılıkları tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden, alan araştırması yöntemi ve genel tarama modelinden yararlanılmıştır. Araştırmaya (erkek=152 ve kadın=78), (çalışan=36 ve öğrenci=194) toplamda 230 kişi gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, katılımcıların serbest zaman engellerini belirlemek için Serbest Zaman Engelleri Ölçeği (SZEÖ), ilgilenim düzeylerini belirmeye yönelik Serbest Zaman İlgilenim Ölçeği (SZİÖ) ve son bölümde ise demografik özellikleri belirlemeye yönelik sorulardan oluşan bir anket formu kullanılmıştır. Yüz yüze görüşme tekniğiyle elde edilen verilerin analizinde, değişkenler arasında farklılıkları ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla korelasyon analizinden faydalanılmıştır. Cinsiyet ile mevcut statüye bağlı SZEÖ'nin alt boyutlarından zaman boyutunda anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Düzenli olarak faaliyetlere katılıma bağlı olarak SZİÖ'nin alt boyutlarının hepsinde anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Serbest zaman etkinlikleri katılım sıklığına bağlı SZİÖ'nin alt boyutlarından önem verme boyutunda anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Serbest zaman etkinliklerine ayrılan süreye bağlı SZEÖ'nin alt boyutlarından ilgi eksikliği boyutunda ve SZİÖ'nin alt boyutlarından önem verme, özdeşleşme ve kendini ifade etme alt boyutlarında anlamlı farklılıklara ulaşılmıştır. İlgili bulgular ışığında, engellerin ortadan kaldırılması veya en aza indirilmesi bireylerin faaliyetlere katılım sıklığını ve ilgilenim düzeylerini arttıracağı sonucuna ulaşılmıştır. Üniversitenin bireylere kampüs yaşamı içerisinde onların ilgilenim düzeylerini yükseltecek ve katılama engel teşkil eden faktörleri ortadan kaldırmaya yönelik uygulamalar yapması ve bireylerin serbest zamanlarını verimli biçimde değerlendirmelerine imkan sağlaması gerektiği ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler:
Kampüs rekreasyonu, serbest zaman, engeller, ilgilenim

1. Giriş

Tarihin başlangıcından itibaren insanoğlunun sahip olduğu en değerli kaynaklardan biri olarak görülen zaman olgusu, geri dönüşü, biriktirilmesi, kiralanması mümkün olmayan çok geniş bir kavramdır. Bireysel yaşamın şekillenmesinde etkin role sahip olan zaman, "bir fiilin, bir iş, veya oluşun geçtiği, geçeceği veya geçmekte olduğu süre, vakit; meydana gelen olayları sıralamaya yarayan başsız ve sonsuz mücerret, soyut kavram" (Karaküçük, 1997) şeklinde tanımlanmaktadır. Zamana atfedilen öneme bağlı olarak bireylerin sınırlı yaşam süresi içinde iş, ve iş, ile ilgili sorumlulukları, temel ihtiyaçları ve diğer zorunlu davranışlardan arta kalan süre (Hazar, 2003) ise serbest zaman olarak kavramsallaştırılmıştır.

[1] Corresponding author's address: Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sakarya, Türkiye
e-mail: msevic@sakarya.edu.tr

Serbest zaman diliminde bireyin kendi isteği doğrultusunda katılım sağladığı etkinlikler ise serbest zaman faaliyetleri veya aktiviteleri olarak tanımlanmaktadır. Bireylerin bu tür faaliyet seçimlerinde zihnen, bedenen ve ruhen zinde olabilecekleri aktivitelere yönelmeleri gerekmektedir. Serbest zaman faaliyetlerinin bireylerin fizyolojik ve psikolojik açıdan sağlıklı olmasına ve sosyal ilişkiler kurmasına olanak sağladığı bilindiği gibi (Chang, 2016; Yau ve Packer, 2002), bireyler üzerinde mutluluk, hoşnutluk, huzur ve memnuniyet bakımından da olumlu yönde faydalar sağladığı ifade edilmektedir (Soyer vd., 2017). Dolayısıyla bireylere olumlu yönde fayda sağlayan faaliyetlerin yaşamımızın her döneminde önemli olduğu vurgulanabilir. Fakat bireyler bu faaliyetlere katılım gösterirken bir takım engellerle karşılaşmaktadır. Bu engeller bireyden bireye farklılık göstermektedir. Zaman, gelir ve sosyal çevre değişkenlerinin serbest zaman engellerinin başında geldiği görülmektedir (Öcal, 2012).

Aynı zamanda bireyler serbest zaman faaliyetlerini katılım gösterirken ilgilenim alanlarına göre faaliyetler seçtiklerini söylemekte mümkündür. Bir serbest zaman etkinliği olarak egzersiz ise fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik açıdan bireysel gelişime ve zindeliğe imkan sağlayan ve bireylerin ilgilenim düzeylerine bağlı olarak çeşitlilik gösteren fiziksel aktiviteler bütünüdür (Havitz & Howard, 1995; Konter, 2013). Bu kapsamda ilgilenim kavramı; gözlemlenemeyen ilgi, uyarılmışlık, nedeni değişebilen bir motivasyon unsuru ve belirli bir uyaran sonucu harekete geçen bir durum olarak nitelendirilmektedir (Kerstetter & Kovich, 1997; Laurent & Kapferer, 1985; Mitchell, 1979). İgilenim konusu serbest zaman araştırmacıları tarafından, toplumun serbest zaman etkinlik seçimleriyle ilgilenim düzeyleri arasındaki ilişkileri belirlemek ve incelemek için ilk olarak 1980'lerin ortasında dikkate alınmıştır (Havitz & Mannell, 2005).

Serbest zaman faaliyetlerinin bireylerin yaşamlarının her döneminde önemli olduğunu vurgulayabiliriz. Yaşantımızın bir dönemi de üniversite öğrenciliği dönemi olarak bilinmektedir. Üniversite dönemi, uzun yıllar devam edecek davranışların oluşturulduğu önemli bir süreçtir. Bu dönemde üniversite öğrencilerinin yaşamları ile ilgili olabilecek kavramlardan biri de rekreasyon kavramı olduğu düşünülmektedir (Emir, 2012).

Toplumsal yaşamda karşılaşılan serbest zaman etkinlikleri, her kesimden ve her yaştan bireyin ilgisini çekmekle birlikte, çoğunlukla gençler üzerinde etkisini göstermektedir. Boş zaman faaliyetlerinin planlanması ve gerçekleştirilebilmesi, gerekli tesis ve donanımların alt yapılarının oluşturulması sorumlu kamu kurum ve kuruluşlarının, aynı zamanda sivil toplum örgütleri tarafından sağlanmaktadır. Gençlerin boş zaman faaliyetlerini düzenli ve toplu halde gerçekleştirecekleri alanların geliştirilmesi ve düzenlemesinde ise üniversitelere ciddi sorumluluklar düşmektedir (Balcı, 2003).

Kurum olarak üniversiteler toplumun kültürünü yansıtan bir araç konumundadır. Gençlerin boş zamanlarını verimli ve kaliteli geçirmelerini sağlamak onları topluma daha faydalı bireyler olarak yetiştirmek, mutlu olmayı, işbirliği içinde çalışmayı öğretmekte de üniversitelere önemli roller düşmektedir. Üniversitelerin gençlere yönelik serbest zaman faaliyetleri planlayıp onların faaliyetlere katılımlarını sağlamak, katılım gösteremeyen bireylerin katılımına engel oluşturan faktörleri aşmalarına yardımcı olmak ve engelleri minimuma indirmeye çalışmaktır.

Bu bağlamda çalışma üniversite öğrenci ve çalışan personellerin rekreatif etkinliklere katılımlarında engel oluşturabilecek faktörler ile ilgilenim düzeyleri arasında ilişkinin demografik değişkenler ile birlikte incelenmesini amaçlamaktadır.

2. Yöntem

Üniversite öğrenci ve çalışan personellerin rekreatif etkinliklere katılımlarında engel oluşturabilecek faktörler ile ilgilenim düzeyleri arasındaki ilişkileri belirlemek üzere yürütülen bu çalışmada, nicel araştırma yöntemleri temeline dayandırılarak, alan araştırması yöntemi kullanılmıştır. Araştırma modeli olarak ise genel tarama modelinden yararlanılmıştır.

Bu araştırmanın evrenini Sakarya Üniversitesi SKS Dairesi Başkanlığı tarafından 07 Nisan 2018 tarihinde düzenlenen Meşeli-Dağyoncalı Doğa Yürüyüşüne katılan ve 24-26 Nisan 2018 tarihleri arasında Spor Şöleninde (Futbol, Voleybol, Basketbol, Sokak Basketbolu, Masa Tenisi, Kort Tenisi, Bilardo, Satranç ve Tavla) farklı branşlarda düzenlenen rekreatif faaliyetlere katılan, öğrenci ve personeller oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise; faaliyetlere katılanlar arasından gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya katılmayı kabul etmiş, kişiler oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde kasti (kararsal) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kasti (kararsal) örnekleme yöntemi; araştırmacının araştırma problemine cevap bulacağına

inandığı kişilere uyguladığı bir tekniktir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu & Yıldırım, 2012). Verilerin elde edilmesinde anket yönteminden yararlanılmıştır. Anketlerin kişilere uygulanması konusunda gerekli izinler alınmış, anketler araştırmacı tarafından yüz yüze anket uygulama yöntemi kullanılarak bir anketin yaklaşık olarak 3 dakika uygulaması sürmekle birlikte, anketlerin doldurulmasında gönüllülük esas alınmıştır. Uygulanan anketlerden toplam 350 adet çoğaltılmış, gerçekleştirilen rekreatif faaliyetlere katılan bireylere uygulanmıştır.

Katılımcılardan elden edilen verilerin analiz edilmesinde SPSS 20.0 paket programı kullanılmıştır. Toplanan verilerin Skewness ve Kurtosis değerleri dikkate alınarak (Büyüköztürk, 2016) verilerin normal dağılama sahip oldukları belirlendikten sonra verilerin analizinde parametrik testlerden faydalanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçüm araçlarına verilen yanıtlar ile katılımcıların demografik bilgilerine ait özellikleri belirlemek amacıyla tanımlayıcı istatistik analizlerden (ortalama, sıklık, yüzde, standart sapma vb.) yararlanılmıştır.

Araştırma değişkenleri arasında farklılık olup-olmadığını ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar t testi (Independent Simple t-Test) ve tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA) kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla korelasyon analizinden (Correlation) faydalanılmıştır

Veri toplama aracının birinci bölümde katılımcıların serbest zaman faaliyetlerine katılım gösterirken karşılaştığı engelleri tespit etmek üzere serbest zaman engelleri ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçüm aracı Alexandris ve Carrol (1997) tarafından geliştirilen, Türkçeye uyarlanması Karaküçük ve Gürbüz (2007) tarafından yapılan, doğrulayıcı faktör analizi ile faktör yapısı Gürbüz ve diğerleri (2012) tarafından yeniden tespit edilen ve toplam 18 madde ve 6 alt boyuttan oluşan "SZE Ölçeği" kullanılmıştır. Bu alt boyutlar; (1) 3 maddeden oluşan birey psikolojisi, (2) 3 maddeden oluşan bilgi eksikliği, (3) 3 maddeden oluşan tesis, (4) 3 maddeden oluşan arkadaş eksikliği, (5) 3 maddeden oluşan zaman, (6) 3 maddeden oluşan ilgi eksikliği biçimindedir. Kullanılan ölçeğin maddeleri 1'den 4'e doğru sıralı bir şekilde "Kesinlikle Önemsiz" den "Kesinlikle Önemli" şeklinde sıralanmaktadır. Ölçek alt faktörleri için Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları .65 ile .86 arasında değişirken, ölçeğin tümü için 0.85 olarak hesaplanmıştır. (Gürbüz ve diğerleri, 2012). Bu çalışmada toplanan veriler üzerine hesaplanan iç tutarlık katsayısı Cronbach α = .854 olarak hesaplanmıştır.

İkinci bölümde katılımcıların serbest zaman ilgilenim düzeylerini tespit etmek üzere SZİ ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçüm aracı Kyle ve arkadaşları (2007) tarafından bireylerin serbest zaman ilgilenim düzeylerinin tüm boyutlarıyla daha iyi anlaşılması ve ölçülmesi amacıyla geliştirilmiştir. Gürbüz ve arkadaşları (2015) tarafından ölçüm aracının uyarlama çalışmaları gerçekleştirilmiş ve Türk kültürü için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışma sonucunda; üçer ifadeden oluşan beş alt boyut, çekicilik, kendini ifade etme, önem verme, özdeşleşme ve sosyal ilişki olarak adlandırılmıştır. İlgili alt boyutlardan alınan yüksek ortalama puan ilgili boyuta ilişkin yüksek ilgilenimi ve düşük ortalama puan ise düşük ilgilenim düzeyini ifade etmektedir. Ölçek, "1=Kesinlikle Katılmıyorum, …, 5=Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde derecelendirilmiş 5'li Likert tipi ölçektir. Ölçek alt boyutlarının Cronbach Alpha katsayısı 0.58-0.80 arasında, toplam ölçek için ise 0.89 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklere ait tanımlayıcı istatistikler ve Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları Tablo 1 de özetlenmiştir.

Anketin son bölümünde kişisel bilgi formu yer almaktadır. Bu formda, kişilerin cinsiyeti, yaşı, üniversitedeki mevcut statülerine, serbest zaman faaliyetlerine katılım durumlarına ve katılım sıklıklarına ait bilgileri içeren sorular mevcuttur.

Araştırmaya 18 ile 57 yaş aralığında, 152 erkek, 78 kadın olmak üzere toplam 230 (194 öğrenci ve 36 çalışan) kişi katılmıştır. Katılımcıların serbest zaman faaliyetlerine katılım sıklığı ve süresi açısından dağılımlar incelendiğinde; katılımcıların %68,3'nün faaliyetlere düzenli katılım sağladığı belirlenmiştir. Katılım sıklığı açısından katılımcıların önemli bir çoğunluğunun (%43,5) haftada 1-2 gün katılım sağladığı ve bu grubu sırasıyla; (%23,2) haftada 3-5 gün, (19,6) ayda 1-2 gün, (7,7) ayda bir günden az ile (6,0) haftada 5 gün ve fazlası katılım sağlayan katılımcıların takip ettiği tespit edilmiştir. Diğer yandan katılım süresi bakımından katılımcıların çoğunluğunun (%51,8) 31-60 dakika arası etkinliklere katılım gösterdiği gözlenmiştir.

Tablo 1. Ölçeklere ait tanımlayıcı istatistikler

	Alt Boyutlar	Ortalama	SS.	Cronbach's Alpha
SZEÖ	Bireysel Psikoloji	2,73	1,10	,805
	Bilgi Eksikliği	3,19	1,17	,840
	Tesis	3,33	1,16	,821
	Arkadaş Eksikliği	2,98	1,13	,798
	Zaman	3,11	,97	,626
	İlgi Eksikliği	2,65	1,11	,795
SZİÖ	Çekicilik	3,85	,815	,852
	Önem Verme	3,09	,945	,816
	Sosyal İlişki	3,60	,783	,603
	Özdeşleşme	3,63	,806	,723
	Kendini İfade	3,54	,835	,726

3. **Bulgular**

Sakarya Üniversitesi öğrenci ve personellerinin serbest zaman engelleri ile egzersize ilişkin ilgilenim düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmanın bulguları aşağıda verilmiştir.

Tablo 2. Cinsiyete bağlı serbest zaman engelleri ve ilgilenim alt boyutları arasındaki farklılık analizi

	Değişkenler	Cinsiyet	Ortalama	t	p
Serbest Zaman Engelleri	Bireysel Psikoloji	Erkek	2,67	-1,007	,315
		Kadın	2,83		
	Bilgi Eksikliği	Erkek	3,17	-,417	,677
		Kadın	3,24		
	Tesis	Erkek	3,34	,134	,894
		Kadın	3,32		
	Arkadaş Eksikliği	Erkek	2,95	-,615	,539
		Kadın	3,05		
	Zaman	Erkek	3,02	-2,116	,035*
		Kadın	3,30		
	İlgi Eksikliği	Erkek	2,64	-,170	,865
		Kadın	2,67		
Serbest Zaman İlgilenimi	Çekicilik	Erkek	3,87	,327	,744
		Kadın	3,83		
	Önem verme	Erkek	3,21	2,928	,004**
		Kadın	2,83		
	Sosyal İlişki	Erkek	3,60	,107	,915
		Kadın	3,59		
	Özdeşleşme	Erkek	3,64	,308	,758
		Kadın	3,60		
	Kendini İfade	Erkek	3,57	,657	,512
		Kadın	3,49		

**p<0.01; *p<0.05

Tablo 2 incelendiğinde SZE alt boyutlarından zaman eksikliği boyutunda cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($t=-2.12$, $p<0.05$). Bulgular kadın ($\bar{X}=3.30$) katılımcıların erkeklerden ($\bar{X}=3.02$) daha fazla zaman eksikliği engeli algıladıklarını göstermektedir. Ayrıca SZE'nin diğer alt boyutlarında cinsiyet açısından anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$). Katılımcıların SZİ alt boyutlarından önem verme düzeyleri arasında cinsiyete bağlı olarak anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($t=2.93$, $p<0.01$). Bulgulara göre kadın ($\bar{X}=2.83$) katılımcıların erkeklere ($\bar{X}=3.21$) göre daha düşük önem verme düzeyine sahip oldukları ifade edilebilir. Katılımcıların SZİ diğer alt boyutlarının cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0.05$).

Tablo 3. Serbest zaman etkinlik katılımına bağlı serbest zaman engelleri ve ilgilenim alt boyutları arasındaki farklılık analizi

	Değişkenler	Serbest Zaman Etkinliklerine Katılım	Ortalama	t	p
Serbest Zaman Engelleri	Bireysel Psikoloji	Evet	2,66	-1,41	,159
		Hayır	2,88		
	Bilgi Eksikliği	Evet	3,17	-,463	,644
		Hayır	3,25		
	Tesis	Evet	3,29	-,779	,437
		Hayır	3,42		
	Arkadaş Eksikliği	Evet	2,91	-1,45	,147
		Hayır	3,14		
	Zaman	Evet	3,09	-,572	,568
		Hayır	3,17		
	İlgi Eksikliği	Evet	2,65	,048	,962
		Hayır	2,64		
Serbest Zaman İlgilenimi	Çekicilik	Evet	3,98	3,42	,001**
		Hayır	3,59		
	Önem verme	Evet	3,27	4,60	,000**
		Hayır	2,68		
	Sosyal İlişki	Evet	3,67	2,25	,025*
		Hayır	3,43		
	Özdeşleşme	Evet	3,73	2,90	,004**
		Hayır	3,40		
	Kendini İfade	Evet	3,65	2,91	,004**
		Hayır	3,31		

**p<0.01; *p<0.05

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların serbest zaman etkinliklerine düzenli katılıma bağlı olarak SZE alt boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir (p>0.05). Katılımcıların serbest zaman etkinliklerine düzenli katılıma bağlı olarak SZİ ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlar, çekicilik (t=3.42, p<0.01), önem verme (t=4.60, p<0.01), sosyal ilişki (t=2.25, p<0.05), özdeşleşme (t=2.90, p<0.01) ve kendini ifade (t=2.91, p<0.01) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bulgulara göre hayır cevabı veren katılımcıların evet cevabı verenlere göre SZİ ölçeği alt boyutlarına daha düşük ortalama puanlara sahip oldukları ifade edilebilir.

Tablo 4. Mevcut statüye bağlı serbest zaman engelleri ve ilgilenim alt boyutları arasındaki farklılık analizi

	Değişkenler	Mevcut Statü	Ortalama	t	p
Serbest Zaman Engelleri	Bireysel Psikoloji	Çalışan	2,49	-1,429	,154
		Öğrenci	2,77		
	Bilgi Eksikliği	Çalışan	3,34	,803	,423
		Öğrenci	3,17		
	Tesis	Çalışan	3,47	,746	,456
		Öğrenci	3,31		
	Arkadaş Eksikliği	Çalışan	2,80	-1,045	,297
		Öğrenci	3,02		
	Zaman	Çalışan	3,42	2,071	,039*
		Öğrenci	3,06		
	İlgi Eksikliği	Çalışan	2,65	-,249	,803
		Öğrenci	2,64		
Serbest Zaman İlgilenimi	Çekicilik	Çalışan	3,96	,840	,402
		Öğrenci	3,83		
	Önem verme	Çalışan	2,92	-1,170	,243
		Öğrenci	3,12		
	Sosyal İlişki	Çalışan	3,53	-,532	,595
		Öğrenci	3,61		
	Özdeşleşme	Çalışan	3,67	,318	,750
		Öğrenci	3,62		
	Kendini İfade	Çalışan	3,29	-1,950	,052
		Öğrenci	3,59		

Tablo 4 incelendiğinde SZE alt boyutlarından zaman eksikliği boyutunda mevcut durum açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (t=-2.07, p<0.05). Bulgular çalışan ($\bar{X}$=3.42)

katılımcıların öğrencilerden ($\bar{X}$=3.06) daha fazla zaman eksikliği engeli algıladıklarını göstermektedir. Ayrıca SZE' nin diğer alt boyutlarında mevcut durum açısından anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir (p>0.05). Katılımcıların mevcut durumlarına bağlı olarak SZİ alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir (p>0.05).

Tablo 5. Serbest zaman etkinliklerine ayrılan süreye bağlı serbest zaman engelleri alt boyutları arasındaki farklılık analizi

Değişkenler	Serbest Zaman Katılımı Süresi	N	Ortalama	F	p
Bireysel Psikoloji	30 dakika ve daha az	13	2,02	2,396	,094
	31-60 dakika kadar	81	2,73		
	61 dakika ve daha fazla	63	2,69		
Bilgi Eksikliği	30 dakika ve daha az	13	2,94	,863	,424
	31-60 dakika kadar	81	3,28		
	61 dakika ve daha fazla	63	3,07		
Tesis	30 dakika ve daha az	13	3,02	,382	,683
	31-60 dakika kadar	81	3,30		
	61 dakika ve daha fazla	63	3,34		
Arkadaş Eksikliği	30 dakika ve daha az	13	2,82	,091	,913
	31-60 dakika kadar	81	2,89		
	61 dakika ve daha fazla	63	2,95		
Zaman	30 dakika ve daha az	13	3,00	2,253	,109
	31-60 dakika kadar	81	3,25		
	61 dakika ve daha fazla	63	2,90		
İlgi Eksikliği	30 dakika ve daha az	13	2,71	5,331	,006**
	31-60 dakika kadara	80	2,92		
	61 dakika ve daha fazla[a]	63	2,30		

**p<0.01, a= Grup ortalamaları istatistiksel olarak farklılık göstermektedir.

Tablo 5'de SZE alt boyutlarından ilgi eksikliği boyutunda her bir serbest zaman faaliyetine ayırdığı süre açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (F=5.33, p<0.05). Sheffe test sonuçları incelendiğinde, katılımcıların önemli bir kısmının 31-60 dakika ($\bar{X}$=2.92) ile 61 dakika ve daha fazla ($\bar{X}$=2.31) rekreatif faaliyetlere süre ayıran gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmiştir. Ayrıca SZE'nin diğer alt boyutları açısından anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir (p>0.05).

Tablo 6. Serbest zaman etkinliklerine ayrılan süreye bağlı ilgilenim alt boyutları arasındaki farklılık analizi

Değişkenler	Serbest Zaman Katılımı Süresi	N	Ortalama	F	p
Çekicilik	30 dakika ve daha az	13	3,69	2,590	,078
	31-60 dakika kadar	81	3,90		
	61 dakika ve daha fazla	63	4,14		
Önem Verme	30 dakika ve daha az	13	2,87	6,011	,003**
	31-60 dakika kadar	81	3,12		
	61 dakika ve daha fazla	63	3,55		
Sosyal İlişki	30 dakika ve daha az	13	3,48	1,290	,278
	31-60 dakika kadar	81	3,62		
	61 dakika ve daha fazla	62	3,79		
Özdeşleşme	30 dakika ve daha az	13	3,67	4,050	,019*
	31-60 dakika kadar	81	3,58		
	61 dakika ve daha fazla	63	3,94		
Kedini İfade	30 dakika ve daha az	13	3,15	3,565	,031*
	31-60 dakika kadar	81	3,62		
	61 dakika ve daha fazla	63	3,79		

**p<0.01;*p<0.05

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların her bir serbest zaman faaliyetine ayırdığı süreye bağlı olarak SZİ ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlar, önem verme (F=6.01, p<0.05), özdeşleşme (F=4.05, p<0.05) ve kendini ifade (F=3.56, p<0.05) anlamlı farklılıklar olduğu görünmektedir. Sheffe test sonuçları incelendiğinde, katılımcıların önemli bir kısmının 31-60 dakika ile 61 dakika ve daha fazla rekreatif faaliyetlere süre ayıran gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmiştir. Ayrıca SZİ diğer alt boyutları açısından anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir (p>0.05). Katılımcıların önemli bir kısmının 31-60 dakika ile 61 dakika ve daha fazla rekreatif faaliyetlere süre ayırdığı tespit edilmiştir.

Tablo 7. Serbest zaman etkinlik katılım sıklığı ile ilgilenim alt boyutları arasındaki farklılık analizi değişkenler

Değişkenler	Serbest Zaman Katılımı Sıklığı	N	Ortalama	F	p
Çekicilik	Haftada 3 gün ve fazlası[a]	47	4,17	4,39	,014*
	Haftada 1-2 gün	68	4,02		
	Ayda 1-2 gün[a]	42	3,69		
Önem Verme	Haftada 3 gün ve fazlası	47	3,52	4,96	,008**
	Haftada 1-2 gün	68	3,30		
	Ayda 1-2 gün	42	2,95		
Sosyal İlişki	Haftada 3 gün ve fazlası	47	3,84	1,74	,178
	Haftada 1-2 gün	67	3,65		
	Ayda 1-2 gün	42	3,53		
Özdeşleşme	Haftada 3 gün ve fazlası	47	3,73	,829	,438
	Haftada 1-2 gün	68	3,80		
	Ayda 1-2 gün	42	3,61		
Kendini İfade	Haftada 3 gün ve fazlası	47	3,81	2,62	,076
	Haftada 1-2 gün	68	3,67		
	Ayda 1-2 gün	42	3,42		

**p<0.01; *p<0.05, a= Grup ortalamaları istatistiksel olarak farklılık göstermektedir.

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların haftalık serbest zaman etkinliklerine katılımlarına bağlı olarak SZİ ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlar, çekicilik (F=4.39, p<0.05), önem verme (F=4.96, p<0.05) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Sheffe test sonuçları incelendiğinde, çekicilik alt boyutunda haftada 3 gün ve fazlası ($\bar{X}$=4,17) ile ayda 1-2 gün ($\bar{X}$=3,69) rekreatif faaliyetlere katılım sağlayanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmiştir (p<0.01). Benzer şekilde önem verme alt boyutunda 3 gün ve fazlası ($\bar{X}$=3.52) ile ayda 1-2 gün ($\bar{X}$=2.95) rekreatif faaliyetlere katılım sağlayanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmiştir (p<0.01). Diğer yandan katılımcıların haftalık rekreatif faaliyetlere katılımlarına bağlı olarak SZE ölçeği alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir (p>0.05).

Tablo 8. Serbest zaman engelleri ve ilgilenim arasındaki ilişki analizi

SZİ \ SZE		Bireysel Psikoloji	Bilgi Eksikliği	Tesis	Arkadaş Eksikliği	Zaman	İlgi Eksikliği
Çekicilik	r	-,007	,086	-,001	-,016	-,066	-,143*
	p	,912	,194	,989	,814	,318	,030
Önem verme	r	,027	,101	,067	,180**	,089	,110
	p	,682	,128	,312	,006	,179	,097
Sosyal ilişki	r	,074	,043	,118	,104	,054	,056
	p	,268	,516	,075	,119	,417	,403
Özdeşleşme	r	-,021	-,021	,057	,051	,022	-,059
	p	,752	,750	,391	,442	,744	,372
Kedini ifade	r	-,014	-,049	-,010	,141*	,038	-,015
	p	,838	,461	,880	,033	,569	,823

*p<0.05; **p<0.01

Tablo 8 İncelendiğinde SZİ önem verme (r=0,18; p<0,01) ve kendini ifade etme (r=0,14; p<0,05) alt boyutları ile SZE arkadaş eksikliği alt boyutu arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan SZİ çekicilik (r=0,14; p<0,01) alt boyutu ile SZE ilgi eksikliği alt boyutu arasında düşük düzeyde negatif anlamlı bir ilişki olduğuna ulaşılmıştır. Ayrıca SZE diğer alt boyutlarının SZİ alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir (p>0.05).

4. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma, üniversite öğrenci ve çalışanlarının serbest zaman engelleri ile ilgilenim düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla Sakarya Üniversitesi örnekleminde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların rekreasyonel etkinliklere katılımlarını etkileyen birden çok faktör bilinmektedir. Bu faktörler arasında cinsiyet önemli bir yere sahiptir. Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre; SZEÖ'nin zaman alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunduğu ve bu farklılığın kadın katılımcıların lehine olduğunu göstermektedir. Özşar tarafından yapılan araştırmada da kadın katılımcıların rekreatif etkinliklere katılımda zaman boyutunun engel olduğu

görülmektedir (Özşar, 2012). Diğer araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalarda bu çalışma ile benzer sonuçlar elde edilmiştir ve kadınların erkeklerden daha çok zaman sorunu yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır (Alexandris & Carroll, 1997; Dhurup, 2012; Jackson & Henderson, 1995). Çalışmaya benzer olarak cinsiyetin serbest zaman etkinliklere katılımda anlamlı bir etkiye sahip olduğu ve kadınların erkeklerden daha çok engelle karşılaştığı sonucuna ulaşılmıştır (Shaw, 1994; Misra & McKean, 2000).

Kadın için zaman sorunun yaşanmasının nedenleri arasında ev işleri ile uğraşmak, çocuk bakmak ve aile ile ilgili sorumluluklarının erkeklere göre daha fazla olduğundan dolayı serbest zaman faaliyetlerine katılmada erkeklere nazaran daha az fırsata sahiptirler (Henderson, 1990). Eskilerden beri kadınların serbest zaman etkinliklerine katılmalarında kısıtlamalar görülmektedir. Bazı araştırmalarda cinsiyete ilişkin çeşitli farklılıklar olduğu ve kadınların serbest zaman faaliyetlerine katılmada erkeklere göre daha fazla engelle karşılaştıkları ve bu engellerin ailelerin destek vermemesi, toplumsal baskı, kadınlara özgür bir şekilde fırsat verilmemesi gibi nedenler yer almaktadır (Harrington & Dawson, 1995; Henderson, 1995; Hudson, 2000; Raymore, 1994). Bireylerin rekreasyonel etkinliklere katılımlarını sınırlayan sosyal etkinin önemli bir parçası olan cinsiyet , serbest zaman faaliyetlerine katılımda da önemli bir role sahiptir (Culp, 1998; Moccia, 2000; Alexandris vd., 1997).

Bu bulgulara dayanarak; öncelikle kadınların zaman eksikliğine etki eden unsurları araştırmak ve neden olan unsurlar üzerinde iyileştirme ve düzenlemelerin yapılması konusunda kamu kurumlarına önemli görevler düşmektedir. Üniversitelerin serbest zaman faaliyetleri ile ilgilenen birimlerin ve diğer kurumların işbirliği içine girerek kadınların serbest zamanlarını daha etkin ve aktif değerlendirmelerini sağlayıcı stratejiler gelişmek ve kadınları faaliyetlere teşvik edici yollar bularak bu çalışma ve düzenlemelerin hayata geçirilmesi önerilmektedir. Aynı zamanda SZİÖ'nin önem verme alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunduğu ve bu farklılığın kadın katılımcılardan kaynaklandığı görülmektedir. Benzer çalışmalar incelendiğinde cinsiyet değişkeninin serbest zaman faaliyetlerinde ilgilenimi etkileyen değişkenlerden biri olduğu ifade edilebilir. Bu çalışmada da erkeklerin ortalamalarının kadın katılımcılardan SZİÖ'nin alt boyutlarının tümünde daha yüksek olması cinsiyet değişkenin serbest zaman ilgileniminde önemli bir ayırt edici özellik gösterdiğini ortaya koymaktadır (Wiley vd., 2000; Hardin & Greer, 2009; Moccia, 2000).

Katılımcıların mevcut statü değişkenine göre; SZEÖ'nin zaman alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunduğu ve bu farklılığın çalışan katılımcılardan kaynaklandığını göstermektedir. Çalışan bireylerin çalışma zamanlarından arda kalan zamanın öğrencilere göre daha kısıtlı olduğu bilinmektedir. Çalışan katılımcıların zamanının kısıtlı olmasından dolayı serbest zaman etkinliklerine katılmaya zamanları kalmadığından çalışan katılımcılar için zaman yetersizliği serbest zaman faaliyetlerine katılıma engel teşkil etmektedir. Tutal (2004) tarafından çalışan bireyler üzerine yapılan araştırmada serbest zaman etkinliklerine katılımda zaman boyutunun önemli bir katılım engeli olarak algılandığı görülmektedir. Tunçkon ve Cumralıgil (2005)'in çalışan katılımcılar üzerine yapmış olduğu çalışma sonuçlarının bu çalışma ile paralellik gösterdiği belirlenmiştir..

Katılımcıların serbest zaman etkinlik katılım sürelerine göre; SZEÖ'nin ilgi eksikliği alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunduğu ve katılım süresi ile ilgi eksikliği arasında ters yönlü bir etkileşim olduğu görülmektedir. Bulgular bireylerin serbest zamana karşı duydukları ilgi seviyesinin katılım süresi ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifade ile bireylerin serbest zaman olgusuna yönelik ilgi seviyelerindeki azalmanın katılım sürelerini olumsuz etkilediği görülmektedir. Diğer yandan SZİÖ'nin çekicilik, önem verme, sosyal ilişki, özdeşleşme ve kendini ifade alt boyutlarında, serbest zaman etkinliklerine düzenli katılım göstermeyen katılımcıların, düzenli katılım gösterenlerden daha düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Benzer şekilde, haftalık kullanım sıklığı değişkenine bağlı olarak SZİÖ alt boyutlarından "çekicilik" ve "önem verme" puanlarında farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve tüm alt boyutlar için bireylerin katılım sıklığı arttıkça kişilerin ilgilenim ortalama puanlarının da artış görüldüğü belirlenmiştir. İlgilenim düzeyinin yükselmesiyle bireylerin bu serbest zaman etkinliklerine katılım sıklığının da arttığını gösteren ve destekleyen çalışmalar mevcuttur (Brey & Lehto, 2007; Wiley vd., 2000; Yetim, 2014). Bu durumda, bireylerin ilgi odaklarını anlamaya yönelik çalışmalar yapılması ve katılımcıların kişisel özelliklerine, ilgi alanlarına ve zaman dilimlerine göre faaliyetler düzenleyerek katılım oranlarının arttırılması sağlanabilir. Diğer bir ifade ile bireylerin ilgi alanlarına özgü ve kendilerini daha rahat ifade edebilecekleri faaliyetlere odaklanılması, serbest zaman etkinliklerine katılımının arttırılabilmesi konusunda önem arz etmektedir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulguda ise, SZİÖ'nin önem verme ve kendini ifade etme alt boyutları ile SZEÖ'nin arkadaş eksikliği alt boyutu arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı ilişki olduğuna ulaşılmıştır. Ayrıca SZİÖ'nin çekicilik alt boyutu ile SZEÖ'nin ilgi eksikliği alt boyutu arasında düşük düzeyde negatif anlamlı ilişki olduğuna ulaşılmıştır. Bu bulgulara dayanarak katılımcıların kendileri için önemli gördükleri ve kendilerini ifade edebildikleri faaliyetlere katılıyor olmaları, onların arkadaş eksikliği hislerini ortadan kaldırmaktadır. Aynı zaman da bir faaliyetin katılımcılar için çekici olması ilgi eksikliğini de ortadan kaldırdığını ifade etmek mümkündür.

Sonuç olarak bireylerin yetişkinlik dönemlerini şekillendirmede büyük önem taşıyan üniversite eğitimi mesleki bilgilerin edinildiği bir dönem olmanın yanında onların serbest zaman yaşam tarzlarının da belirginleşmeye başladığı bir dönemdir. Bu dönemde üniversitenin ilgili birimlerinin yanı sıra serbest zaman faaliyetleriyle ilgilenen diğer kurum ve kuruluşların bireylerin ilgi alanlarını ve ihtiyaçlarını doğru analiz edici çalışmalar yapması önerilmektedir. Üniversitelerin SKS Dairesi Başkanlıkları, öğrenci ve çalışanların ilgi alanlarına göre boş zamanlarını değerlendirmeleri için kültürel ve sanatsal faaliyetlere katılmalarını teşvik etmek amacıyla öğrenci topluluklarıyla işbirliği içinde faaliyetler organize etmek ve toplulukların faaliyetleri katılımı artırmak amacıyla desteklenmelidir. Üniversite toplumsal sorumluluk alarak serbest zaman faaliyetlerinin artırılması konusunda öncülük etmeli ve bireylerin katılımlarına engel teşkil eden sorunları ortadan kaldırılması sağlanmalıdır. Bu çalışmanın sonuçları yalnızca çalışmaya dahil olan katılımcıların engel ve ilgilenim düzeylerini içermektedir. Çalışmanın daha geniş ve farklı örneklem kütleleri ile çeşitli fakülte ve üniversite öğrencilerine uygulanmasının farklı sonuçlar doğuracağı ve literatüre farklı bakış açısı sağlayacağı ifade edilebilir.

Kaynaklar

Alexandris, K. & Carroll, B.(1997). Demographic differences in the perception of constraints on recreational sport participation: results from a study in Greece. *Leisure Studies*, 16: 107-125.

Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. & Yıldırım, E. (2012). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: SPSS uygulamalı*, Sakarya Kitabevi, Sakarya.

Balcı, V. (2003). Ankara'daki Üniversite Öğrencilerinin Boş Zaman Etkinliklerine Katılımlarının Araştırılması. *Milli Eğitim Dergisi,* 158.

Brey, E. T. & Lehto, X. Y. (2007). The relationship between daily and vacation activities. *Annals of Tourism Research*, 3, 160–180.

Büyüköztürk, Ş. (2016). *Veri Analizi El Kitabı,* Pegem Akademi, Ankara.

Chang, H. H. (2016). Gender differences in leisure involvement and flow experience in professional extreme sport activities. *World Leisure Journal*, 59(2), 124-139.

Culp, R.H. (1998). Adolescent girls and outdoor recreation: a case study examing constraints and effective programming. *Journal of Leisure Research*, 30(3), 356-379.

Dhurup, M. (2012), Perceıved constraints to leisure-time activity among the elderly. *South African Journal For Research in Sport, Physical Education & Recreation*, 34(1), 57.

Emir E. (2012), *Rekreatif etkinliklere katılımın önündeki engellerin belirlenmesi: üniversite öğrencileri örneği.* Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Hardin, M. & Greer, J. D. (2009) The influence of gender-role socialization, media use and sports participation on perceptions of gender-appropriate sports. *Journal of Sport Behaviour*, 32(2), 207-226.

Havitz, M. E. & Howard, D. R. (1995). How enduring is enduring involvement? A seasonal examination of three recreational activities. *Journal of Consumer Psychology*, 4(3), 255-276.

Havitz, M. E. & Mannell, R. C. (2005). Enduring involvement, situational involvement, and flow in leisure and non-leisure activities. Journal of Leisure Research, (37)2, 152-177.

Hazar, A. (2003). *Rekreasyon ve Animasyon,* Genişletilmiş 2. Baskı, Ankara: Detay Yayıncılık.

Henderson, K.A. (1995), Women's leisure: More truththan facts, *World Leisure and Recreation*, 37(1): 9-13.

Hudson, S. (2000), The segmentation of potential tourists: constraint differences between men and women. *Journal of Travel Research*, 38(4): 363-368.

Jackson, E.L. And Henderson, K. (1995), Gender-based analysis of leisure constraints. *Leisure Sciences*, 17: 31-51.

Karaküçük, S. (1997), *Rekreasyon*, 2. Baskı, Seran Ofset, Ankara.

Kerstetter, D.L. & Kovich, G. M. (1997). An involvement profile of division I women's basketball spectators. *Journal of Sport Management*, 2, 234-249.

Konter, E. (2013). *Eylemde Bulunan Bir Varlık Olarak İnsan Neden Oynar?,* Bassaray Matbaası, İzmir.

Laurent, G. & Kapferer, J. (1985). Measuring consumer involvement profiles. *Journal of Marketting Research*, 22(1), 41-53.

Misra, R. & Mckean, M. (2000), College students' academic stress and its relation to their anxiety, time management and leisure satisfaction. *American Journal of Health Studies*, 16, 41-52.

Mitchell, A.A. (1979). Involvement: A potentially important mediator of consumer behavior. *Association for Consumer Research*, 191-196.

Moccia, Fd. (2000). Plannig Time: An Emergent European Practice. *European Plannig Studies,* 8(3), 367-376.

Öcal, K. (2012). Ölçek geliştirme: Serbest zaman fiziksel aktivite kısıtlayıcıları, *Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi,* 23: 50-60.

Özşaker, M. (2012). Gençlerin serbest zaman aktivitelerine katılamama nedenleri üzerine bir inceleme. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14 (1): 126-131.

Raymore, L.A., Godbey, G.C. & Crawford, D.W. (1994). Self-esteem, gender, and socioeconomic status: their relation to perceptions of constraint on leisure among adolescents. *Journal of Leisure Research*, 2, 99-118.

Shaw, S. (1994). Gender, leisure and constraints: towards a framework for the analysis of women's leisure. *Journal of Leisure Research*. 26, 8-22.

Tunckol, H.M. & Cumralıgil, B. (2005). Selçuk üniversitesindeki akademik personelin rekreasyon faaliyetlerinin değerlendirilmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi,* 7(4), 45-51.

Tutal, Y. (2004). *Öğretmenlerin boş zamanlarını değerlendirme biçimleri (Isparta örneği).* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

Wiley, C.G.E., Shaw S.M. & Havitz M.E. (2000). Men's and women's involvement in sports: An examination of the gendered aspects of leisure involvement. *Leisure Sciences: An Interdisciplinary Journal*, 22(1), 19-31.

Yetim G. (2014), *Boş Zaman İlgileniminin Boş Zaman Tatmini ve Sadakati Üzerine Etkisi: Eskişehir'deki Fitness Merkezleri Üzerine Araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Öğretmenlerin Elektromanyetik Kirliliğe ilişkin Farkındalık Düzeyleri ile Teknoloji Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi

Ayşe Nesibe Önder[1], Ezgi Güven Yıldırım

Gazi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Ankara, 06500, Türkiye

Öz

Bu çalışma ile toplumun gelişmesine büyük katkı sağlayan öğretmenlerin teknoloji okuryazarlık düzeyleri ile elektromanyetik kirliliğe ilişkin farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Öğretmenlerin elektromanyetik kirliliğe ilişkin farkındalık düzeyleri ile teknoloji okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Ankara'da yer alan bir özel okulda farklı branşlarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın problem durumuna yanıt bulmak için 2 adet veri toplama aracı kullanılmıştır. . İlk veri toplama aracı olarak Özdemir Dalgıç, (2019) tarafından geliştirilen Elektromanyetik Kirliliğe İlişkin Farkındalık Ölçeği kullanılmıştır. İkinci veri toplama aracı olarak (Yiğit, 2011) tarafından geliştirilen teknoloji okuryazarlığı ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analiz edilmesinde SPSS 21 istatistik programı kullanılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre, öğretmenlerin elektromanyetik kirliliğe ilişkin farkındalık düzeyleri ile teknoloji okuryazarlık düzeyleri arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler:
Elektromanyetik kirlilik; teknoloji okuryazarlığı; farkındalık; öğretmen

1. Giriş

İnsanlar, ihtiyaçları doğrultusunda yaşamları boyunca hemen hemen tüm faaliyetlerinde teknolojiden sürekli yararlanmışlardır (Saçlı, 2009). Bu durumda teknoloji insanlığın varoluşundan bugüne kadarki süreçte kullanılmış araç- gereç, bilgi ve becerilerin tümümden oluşmaktadır (Kline, 1985; Naughton, 1994). Teknoloji kelime olarak, sanat, zanaat, beceri yöntem anlamlarını içeren "techno" kelimesi ile Yunanca bilim anlamına gelen "logia" sözcüklerinden oluşmaktadır (Selby, 1993; Rooney, 1997; Murphie & Potts, 2003; Hodge & Fulton, 2010; Yinghui & Guanyu, 2010). Teknoloji kavramıyla ilgili onlarca tanıma ulaşmak mümkündür. Ancak en genel haliyle teknoloji, insanoğlunun doğayı kendi yaşam süreçleri için edindiği hedefleri doğrultusunda şekillendirmeleri süreci olarak ifade edilebilmektedir (Commoner, 1996; Pearson & Young, 2002; Garmire & Pearson, 2006; International Technology Education Association, 2007). Teknoloji okuryazarlığı ise, insanların yaşamlarını sürdürdükleri dönem içerisinde bilinçli, sorumluluk sahibi ve girişimci bireyler olmaları ihtiyacından dolayı doğmuştur (Pearson & Young, 2002). Teknoloji okuryazarlığının bilgi, beceri, eleştirel düşünme ve karar verme olmak üzere üç temel öğesi bulunmaktadır (Garmire & Pearson, 2006). "Bilgi" boyutunda bireylerin teknolojiye ilişkin konularda bilgi sahibi olmaları gerektiğine vurgu yapılmaktadır. "beceri" boyutunda ise, bireylerin teknolojiyi etkili kullanabilmesine, olası durumlarda ortaya çıkan sorunları giderebilmesine vurgu yapılmaktadır. Son olarak "eleştirel düşünme ve karar verme" becerileri boyutu ile insanların bir teknoloji ile karşılaştığında bu teknolojinin faydalarını ve zararlarını sorgulayabilmesi ve bu teknolojinin kullanımına yönelik tartışmalara katılmasına vurgu

[1] Sorumlu yazar adresi: Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, 06500, Ankara, Türkiye
e-posta: nkoklukaya@gazi.edu.tr

yapılmaktadır. Teknoloji okuryazarlığının eleştirel düşünme ve karar verme becerileri alt boyutu bu çağda büyük önem taşımaktadır. Çünkü teknolojik cihazların oluşturduğu elektromanyetik dalgaların eşik değerinin üzerine çıkmasıyla oluşan elektromanyetik kirlilik hem insan hem diğer canlıların hayatını olumsuz yönde etkilemesiyle son zamanlarda dikkat çeken bit konudur. Elektromanyetik kirlilik, doğal ve insan ürünü olmak üzere iki çeşittir. Doğal elektromanyetik kirlilik, güneş, ay, yıldızlar vb. kaynaklıdır. Ancak hayatımızı risk altına alan insan ürünü elektromanyetik kirlilik teknoloji kaynaklı oluşmaktadır. Elektromanyetik kirliliği diğer çevre kirliliği çeşitlerinde olduğu gibi algılayacak fark edecek bir duyumuz olmadığından dolayı hissedilmez ancak sonuçları ortaya çıktıktan sonra saptanabilir. Dolayısıyla elektromanyetik dalgaların insan ve canlı sağlığına verdiği zararlar da uzun vadede fark edilebilmektedir. Elektromanyetik kirliliğin söz konusu etkileri, elektromanyetik alanın frekansına, şiddetine, elektromanyetik alanın mesafesine ve en önemlisi etki süresine bağlı olarak değişmektedir (Ermol, 2008). Elektromanyetik kirliliğin insan sağlığı üzerine iki çeşit etkisi vardır. Birincisi, kısa zamanda ortaya çıkan etkiler, ikincisi ise, uzun zamanda ortaya çıkan etkilerdir. Kısa zamanda ortaya çıkan etkiler; yorgun hissetme, baş ağrısı, gözde yan ve ağrıma, halsizlik ve baş dönmesi gibi kısa zaman içerisinde kendisini gösteren etkilerdir (Sandström vd., 1998). Ayrıca yapılan çalışmalar incelendiğinde, geceleri uykusuzluk, gündüzleri uykulu olma hali, küskünlük ve sürekli rahatsızlık nedeniyle toplumdan dışlanmak gibi biyolojik etkilerin olduğu tespit edilmiştir (Mann & Roschke, 1996; Krause, Sillanmaki, Koivisto, Haggqvist, Saarela, Revonsuo, Laine & Hamalainen; 2000; Çoruhlu, 2019). Uzun zaman içerisinde ortaya çıkan etki ise; elektromanyetik dalgaların vücutta bulunan moleküler ve kimyasal bağ yapılarına, hücreye ve vücut koruma mekanizmasına yaptığı etkilerdir (Graham, Cook, Cohen & Gerkovich; 1994; Kang, Lee, Seo, Sung, Chung, Lee, Suh, & Chi; 1997). Söz konusu çalışmalar ışığında teknolojinin hayatımızın bir parçası olmasıyla birlikte bir takım sorunları da beraberinde getirdiği görülmektedir. Hem teknolojiyi etkili bir şekilde bilmek ve kullanmak hem de zararları hakkında bilgi sahibi olarak farkındalık geliştirmiş olmak büyük önem taşımaktadır. Bu kapsamda toplumun gelişmesine büyük katkı sağlayan öğretmenlerin teknoloji okuryazarlık düzeyleri ile elektromanyetik kirliliğe ilişkin farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi bu çalışma ile amaçlanmaktadır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin elektromanyetik kirliliğe ilişkin farkındalık düzeyleri ile teknoloji okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasındaki değişimin varlığı ve derecesi belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2000).

2.2. Çalışma Grubu

Katılımcıların seçiminde araştırmanın amacına hizmet edeceği düşünülen ve araştırmacılar tarafından kolay ulaşılabilir olan bireylerin seçilmesine olanak veren amaçlı örnekleme kullanılmıştır (Cohen, Monion & Morrison, 2007). Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Ankara'da yer alan bir özel okulda görev yapan toplam 50 öğretmen oluşturmuştur.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın problem durumuna yanıt bulmak için 2 adet veri toplama aracı kullanılmıştır. İlk veri toplama aracı olarak Özdemir Dalgıç, (2019) tarafından geliştirilen Elektromanyetik Kirliliğe İlişkin Farkındalık Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 5'li likert tipi olup "tamamen katılıyorum", "katılıyorum" "kararsızım" "katılmıyorum" ve "tamamen katılmıyorum" şeklinde ifadelerden oluşmaktadır. Ölçek toplam iki boyuttan ve 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alpha güvenirlik katsayısı ise .91'dir. İkinci veri toplama aracı olarak (Yiğit, 2011) tarafından geliştirilen teknoloji okuryazarlığı ölçeği kullanılmıştır. Ölçek "evet" "kararsızım" ve "hayır" şeklinde 3'lü likert tipinde oluşturulmuştur. Ölçek beş boyut ve toplam 33 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır.

2.4. Verilerin analizi

Araştırmanın nicel verilerinin analiz edilmesinde SPSS 21 programı kullanılmıştır. İlk olarak araştırmada elde edilen nicel verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Araştırmanın problemine yanıt bulmak açısından öğretmenlerin elektromanyetik kirliliğe

ilişkin farkındalık düzeyleri ile teknoloji okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson korelasyon testi kullanılmıştır.

3. Bulgular

İlk olarak öğretmenlerin elektromanyetik kirliliğe ilişkin farkındalık ölçeği ve teknoloji okuryazarlığı ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin betimsel veriler incelenmiştir. Öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanlara ilişkin ortalama, mod, medyan, basıklık çarpıklık katsayıları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin ölçeklerden aldıkları puanlara ilişkin betimsel veriler

Değişkenler	N	X	SS	Mod	Medyan	Bas.	Çarp.	Var.
Elektromanyetik Kirliliğe İlişkin Farkındalık Toplam	50	97,42	15,09	97,00	97,00	-,33	,084	227,80
Elektromanyetik dalgaların etkileri ve etkilerin engellenmesine ilişkin	50	75,10	16,66	89,00	70,50	-,79	-,54	277,76
Teknoloji kullanım alışkanlığına ilişkin	50	22,52	5,58	26,00	24,00	-,54	-,55	31,23
Teknoloji Okuryazarlığı Toplam	50	61,32	15,84	50,00	56,00	,60-	1,12	250,99
Teknolojik Yaşama Yönelik Beceriler	50	19,36	5,73	14,00	17,00	-,92	,69	32,92
Teknolojinin Doğası	50	14,40	4,20	11,00	13,00	-1,23	,46	17,71
Tasarlanmış Dünya	50	9,54	2,53	8,00	9,00	-1,12	,19	6,41
Tasarım	50	10,14	2,84	8,00	9,50	-1,00	,59	3,38
Teknoloji ve Toplum	50	7,80	1,84	8,00	8,00	-1,52	,53	250,99

Öğretmenlerin her iki ölçekten aldıkları puanlara ait ortalama, mod ve medyan değerleri neredeyse birbirine eşittir. Tüm testlerden alından veriler için ortalama, mod ve medyan değerlerinin birbirine bu denli yakın olması verilerin normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanmaktadır (Köklü, Büyüköztürk ve Bökeoğlu, 2006). Tablo 1.'deki basıklık ve çarpıklık değerleri incelendiğinde bu değerlerin de normal dağılım için uygun değerler olduğu görülmektedir. Çarpıklık değerlerinin -2 ve +2 aralığında olması başarı testinden elde edilen verilerin normal dağıldığını göstermektedir (George ve Mallery, 2003).

Daha sonra öğretmenlerin elektromanyetik kirliliğe ilişkin farkındalık puanları ile teknoloji okuryazarlığı puanları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Pearson Korelasyon Katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 2 'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin elektromanyetik kirliliğe ilişkin farkındalık puanları ile teknoloji okuryazarlığı puanlarına ilişkin Pearson Korelasyon Katsayıları

Boyutlar	Elektromanyetik Kirliliğe İlişkin Farkındalık (Toplam)	Elektromanyetik Dalgaların Etkileri ve Bu Etkilerin Engellenmesine İlişkin	Teknoloji Kullanım Alışkanlığına İlişkin
Teknoloji Okuryazarlığı (Toplam)	,76	,88	,60
Teknolojik Yaşama Yönelik Beceriler	,66	,79	,60
Teknolojinin Doğası	,78	,86	,49
Tasarlanmış Dünya	,56	,68	,50
Tasarım	,74	,85	,58
Teknoloji ve Toplum	,70	,58	,58

Tablo 2'de görüldüğü gibi öğretmenlerin teknoloji okuryazarlığı toplam puanları ile elektromanyetik kirliliğe ilişkin farkındalık düzeyleri toplam puanları arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ilişki var olduğu bulunmuştur (r=,76;p<,05). Öğretmenlerin tasarlanmış dünya ile elektromanyetik kirliliğe ilişkin farkındalık toplam puanları (r=,56;p<,05); elektromanyetik dalgaların etkileri ve bu etkilerin engellenmesine ilişkin farkındalık puanları ile teknoloji ve toplum puanları arasında (r=,58;p<,05); teknoloji kullanım alışkanlığına ilişkin farkındalıkları ile teknolojinin doğasına ilişkin okuryazarlıkları arasında (r=,49;p<,05); teknoloji kullanım alışkanlığı ile tasarlanmış dünya (r=,50;p<,05); tasarım (r=,58;p<,05); teknoloji ve toplum

okuryazarlıkları arasında (r=,56;p<,05) ise orta düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur. Yine öğretmenlerin teknoloji okuryazarlığı toplam puanları ile elektromanyetik dalgaların etkileri ve bu etkilerin engellenmesine ilişkin farkındalık puanları (r=,88; p<,05) ve teknoloji kullanım alışkanlığına ilişkin farkındalıkları arasında (r=,60; p<,05) yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde elektromanyetik kirliliğe ilişkin farkındalık toplam puanları ile teknolojik yaşama yönelik beceriler (r=,66; p<,05);teknolojinin doğası (r=,78; p<,05); tasarım (r=,74; p<,05); teknoloji ve toplum (r=,70; p<,05) arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Elektromanyetik dalgaların etkileri ve bu etkilerin engellenmesine ilişkin öğretmenlerin farkındalık puanları ile teknolojik yaşama yönelik beceriler (r=,79; p<,05); teknolojinin doğası (r=,86; p<,05); tasarlanmış dünya (r=,68; p<,05); tasarım (r=,85; p<,05) arasında da yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Son olarak öğretmenlerin teknoloji kullanım alışkanlığına ilişkin farkındalıkları ile teknolojik yaşama yönelik becerileri arasında (r=,60; p<,05) yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ilişki olduğu söylenebilir.

4. Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin teknoloji okuryazarlık düzeyleri ile elektromanyetik kirliliğe ilişkin farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada toplam ölçek puanları arasında pozitif yönde yüksek şiddette korelasyon olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yani farklı branşlardaki öğretmenlerin teknoloji okuryazarlık düzeyleri arttıkça elektromanyetik kirliliğe ilişkin farkındalık düzeyleri de artmaktadır. Bu beklenen bir sonuç olsa da çoğunlukla teknoloji okuryazarlığının, teknolojik gelişmeleri ve yenilikleri anlamak, alet ve cihazları, düşünceleri, süreçleri ve materyalleri bireylerin ihtiyaçlarının çözümünde uygulama yeteneğine sahip olmak olarak tanımlandığı (Pucel,1992) ve teknoloji okuryazarlığının daha çok bilgi, yeterlilik, düşünce ve eylem boyutları üzerinde durulduğu görülmektedir (ITEA, 2000; Pearson & Young, 2002; Aydın, 2009). Ancak son zamanarda medya üzerinden teknolojinin sağlık boyutuna da dikkat çekilmesi bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir. Çünkü teknoloji okuryazarlığı sadece teknolojiyi bilme ve kullanmanın yanında eleştirel düşünme ve karar verme becerileri boyutu ile de insanların bir teknoloji ile karşılaştığında bu teknolojinin faydalarını ve zararlarını sorgulayabilmesi ve bu teknolojinin kullanımına yönelik tartışmalara katılmasını da gerekli kılmaktadır (Garmire & Pearson, 2006). Toplumu şekillendiren öğretmenlerin de teknoloji okuryazarı olmalarıyla birlikte teknolojinin zararlarından birisi olan elektromanyetik kirliliğe ilişkin farkındalık geliştirmiş olması da yetiştirdiği öğrenciler açısından önemlidir.

Kaynaklar

Aydın, F. (2009). *Teknolojinin doğasına yönelik öğretmen adaylarının görüşlerinin ve kavramlarının gelişimi ve öğretimde ikilemlerin etkililiği,* Doktora Tezi, Gazi Üniveristesi, Ankara.

Commoner, B. (1996). *The closing circle: Nature, Man and Technology*. Matthew Alan Cahn and Rory O"Biren (Ed.). *Thinking about the environment* (161-166). M. E. Sharpe, Inc.

Çoruhlu, A. (2019). *Sirkadiyen beslenme.* İstanbul: Doğan Kitap.

Ermol, C. (2008). *900 ve 1800 mhz mobil telefonların oluşturduğu elektromanyetik alanın tendon iyileşmesine etkisi: ratlarda deneysel çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Tıp Fakültesi. Isparta.

Garmire, E. & Pearson, F. (2006). *Tech Tally: Approaches to assessing technological literacy*. Washington DC: National Academies Press.

Graham, C., Cook, M.R., Cohen, H.D., & Gerkovich, M.M. (1994). Dose response study of human exposure to 60 hz electric and magnetic fields. *Bioelectromagnetics, 15*, 447–463.

H. (2000). Effects of electromagnetic field emitted by cellular telephones on the EEG during a memory task. *NeuroReport 11,* 761–764.

Hodge, K. S. & Fulton, J. S. (2010). Technology: friend or foe? *Clinical Nurse Specialist, 24*(5), 231-232.

International Technology Education Association (2007). Standards for Technological Literacy: Content for the Study of Technology. http://www.iteaconnect.org/TAA/Publications/TAA_Publications.html adresinden 21. 05. 2019 tarihinde erişilmiştir.

International Technology Education Association (ITEA) (2000), *Technology for All American Project; Standards For Technological Literacy: Content for The Study of Technology*, Reston, Virginia.

Kang, G. H., Lee, C. H., Seo, J. W., Sung, R. H., Chung, Y. H., Lee, S. K., Suh, Y. H., & Chi, J. G. (1997). In vivo study on the harmful effect of the extremely low frequency unipolar pulsating magnetic field in mice. *Korean Medical Science 12*(2), 128–134.

Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel yayıncılık.

Kline, S. J. (1985). What is Technology? *Bull. Sci. Tech. Soc., 1*, 215-218.

Krause C. M, Sillanmaki, L., Koivisto, M. Haggqvist, A, Saarela, C., Revonsuo, A., Laine, M., & Hamalainen, H. (2000). Effects of electromagnetic field emitted by cellular phones on the EEG during a memory task. *Neuroreport, 11(4):761-4.*

Mann K. & Roschke J. (1996). Effects of pulsed high–frequency electromagnetic fields on human sleep. *Neuropsychobiology 33: 41–47*.

Murphy, A., & Potts, J. (2003). *Culture and technology*. Palgrave Macmillan.

Naughton, J. (1994). *What is technology*? (Teaching Technology, edt. Frank Banks) The Open University.

Özdemir Dalgıç, G. (2019). *Öğretmen adaylarının elektromanyetik kirliliğe ilişkin farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Pearson, G. & Young, A. T. (2002). Technically speaking: Why all Americans need to know more about technology. *The Technology Teacher, 62*, 8-12.

Pearson, G. & Young T. (2002). *Technically speaking: why all americans need to know more about technology*. National Academy Press, Washington, 73-79.

Pucel, D. J. (1992). *Technology Education. A Critical requirement for all students: rationale and program*. Paper presented at the 79th Mississippi Valley Industrial Teacher Education Conference, Chicago, IL.

Rooney, D. (1997). A contextualising, socio-technical definition of technology: learning from ancient Greece and Foucault. *Prometheus, 15*(3), 399-407.

Saçlı, A. (2009). *Uluslararası çevre politikaları çerçevesinde çevre-teknoloji ilişkisi*. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Sandström, M. et al. (1998). Subjective symptoms among mobile phone users in Sweden and Norway, a Swedish–Norwegian epidemiological study; *Bioelectromagnetic Society,* Tampa.

Selby, C. C. (1993). Technology: from myths to realities. *The Phi Delta Kappan, 74*(9), 684-689.

Yiğit, E. Ö. (2011). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının teknoloji okuryazarlığı düzeylerinin ve teknoloji ile bütünleştirilmiş sosyal bilgiler öğretimine yönelik görüşlerinin belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitütüsü, İstanbul.

Yinghui, H. & Guanyu, L. (2010). *Semantic analysis on knowledge system of ıntelligence and technology*. 2010 International Conference on Electrical and Control Engineering. (1868-1871). https://www.computer.org/csdl/proceedings-article/icece/2010/4031b868/12OmNy6qfGf adresinden 21.05.2019 tarihinde erişilmiştir.

Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Kişilik Yapıları ile Sosyotelizm Davranışı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Gözde Korkmaz[a], Yasin Üngören[b]*, Mehmet Barış Horzum[c]

[a]*Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 06500, Teknikokullar, Ankara, Türkiye*
[b]*Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 54300, Hendek, Sakarya, Türkiye*
[c]*Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 54300, Hendek, Sakarya, Türkiye*

Öz

Araştırmanın ile amaçlanan pedagojik formasyon öğrencilerinin kişilik yapılarının sosyotelizm davranışını yordayıp yormadığını tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda kesitsel tarama deseninde uygun örnekleme yöntemi ile seçilen 147 öğrenci ile araştırma yürütülmüştür. Araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin 94'ü kadın 53'ü erkektir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş aralığı 21 ile 26 arasında değişmekte olup öğrencilerin ortalama yaşlarının 22.78'dir. Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak phubbing ölçeği ve beş faktör kişilik envanteri kullanılmıştır. Verilerin analiz işlemlerinde doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda beş faktör kişilik yapılarından nörotiklik ve cinsiyet değişkenlerinin iletişim bozukluğu, nörotikliğin telefon tutkusu ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Diğer beş faktör kişilik yapılarının sosyotelizm davranışının anlamlı birer yordayıcısı olmadığı bulunmuştur. Sonraki araştırmalarda farklı kişilik yapıları ile veriler uzun formlar aracılığı ya da görüşme, gözlem aracılığıyla toplanarak kişilik yapılarının sosyotelizm davranışına yönelik doğrulaması çalışılabilir.

Anahtar Kelimeler:
Çevrimiçi Kişilik Yapıları, Sosyotelizm, Pedagojik Formasyon, Yaş, Cinsiyet

1. Giriş

1.1 Kişilik

Teknolojik araçların gelişimi ile bireylerin iletişim tercihleri de zaman içerisinde değişiklik göstermeye başlamıştır. Özellikle akıllı telefonların hayatımıza girmesiyle bireyler her an ulaşılabilir olma, iletişimde kalma gibi durumları ihtiyaç olarak hissetmeye başlamışlardır. İletişim bireyler arasındaki sağlıklı ilişkiye olumlu katkılar yapmasına rağmen aynı ortamda bulundukları kişilerle iletişim kurma yerine özellikle akıllı telefonlar aracığıyla farklı ortamlardaki bireylerle iletişim kurma davranışı bireylerin aynı ortamdaki kişilerle olan ilişkilerini olumsuz etkilemektedir.

Eysenck (1970) kişiliği; insanın bulunduğu çevreye kendine özgü bir şekilde uyum sağlamasını açıklayan karakterinin, duygusal, bilişsel ve fiziksel yapılarının kararlı ve durağan olarak örgütlenmesi şeklinde tanımlamaktadır. Burger (2006) ise kişiliği bireyin kendisinden kaynaklanan tutarlılık gösteren davranış kalıpları ve kişilik içi süreçleri olarak tanımlamaktadır. Kişilik tipleri bireyin davranış modellerini, davranış şekillerini, davranışlarına ilişkin davranış örüntülerini tanımlayan yapılardır, kişilik yapılarının güçlü ve zayıf yönleri vardır ama bir kişilik tipi diğer kişilik tipinden daha iyi değildir (Pişkin, 2017). McCrae ve Costa'ya (1990) göre ise kişilik, bireylerin sergiledikleri duygu, düşünce ve davranışlardaki bireysel farklılıklarından meydana gelen kararlı bir yapı şeklinde tanımlanmaktadır.

[2] Sorumlu Yazar Adres: *Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Hendek, Sakarya, 54300, Türkiye*
e-mail: yasinungoren@gmail.com

Kişilik alanında çalışmalar yapan uzmanların kişiliğin kapsamlı bir değerlendirmesi olarak gördükleri yapı beş faktör kişilik modelidir (Horzum, Ayas ve Padır, 2017). Burger (2006) yılında pek çok farklı kaynaktan toplanan kanıtların kişiliği meydana getiren özelliklerin çoğunluğunun beş temel kişilik yapısı üzerinde toplanabileceğine işarette ettiğini belirtmiştir. Beş faktör kişilik yapısı beş alt boyuttan oluşan ve kişiliği kapsamlı şekilde ele alan bir değerlendirme modelidir (Goldberg, 1990; McCrae ve Costa, 2008). Bu yapı dışadönüklük, yumuşak başlılık, öz-denetim, nevrotizm ve deneyime açıklık boyutlarından meydana gelmektedir. Dışadönüklük; bireylerin sosyallik düzeyini açıklayan boyuttur. Dışadönük bireyler girişken, atılgan ve olumlu duygular yaşamaya yönelik eğilim göstermektedirler. Yumuşak başlılık; bireylerin sıcak, yakın, arkadaşça, güvenilir olma eğilimini ifade eder. Öz-denetim; bireylerin öz-kontrol becerisi, dürtülerini kontrol edebilen, hedeflerine ulaşabilme konusunda çalışkan ve görev bilincine sahip olma durumunu ifade eder. Nörotizm; bireylerin duygusal dengesizlik, kaygı, öfke, depresyon gibi olumsuz duyguları yaşama eğilimini ifade eder. Deneyime açıklık; bireylerin entelektüel etkinlere katılmaya yönelik eğilimi ve yeni düşüncelere açık olma düzeyini ifade eder.

Alanyazın kişilik yapılarına ilişkin incelendiğinde Ulu (2007) yaptığı araştırmada bağlanmanın kaygı ve kaçınma alt boyutlarının beş faktör kişilik yapılarının olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik boyutları üzerindeki etkisini incelemiştir. Analizlerde gerçekleştirdiği çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre sorumluluk, deneyime açıklık ve dışadönüklük kişilik yapılarının olumlu mükemmeliyetçilik için yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Nevrotik, bağlanma kaygısı ve kaçınma alt boyutlarının ise olumlu mükemmeliyetçilik için yordayıcı olduğu bulunmuştur.

Doğan (2013) yaptığı araştırmada kişilik yapıları ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda nevrotik kişilik yapısı ile öznel iyi oluş arasında negatif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Dışadönük, sorumluluk, yumuşak başlılık, deneyime açıklık kişilik yapılarıyla öznel iyi oluş arasında da pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın diğer bir sonucuna göre ise nevrotik kişilik yapısının öznel iyi oluşu negatif yönde, dışadönüklük kişilik yapısının ise pozitif yönde ve anlamlı düzeylerde yordadığı bulgusuna elde edilmiştir.

Öz (2014) yaptığı araştırmada kişilik yapıları ve ikinci dilde iletişim kurma isteği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, İngilizce iletişim kurma isteğinin beş büyük kişilik yapılarından dışadönüklük, uyumluluk ve deneyime açıklığın önemli öğeler olduğuna ulaşılmıştır.

Siegling, Furnham ve Petrides (2015) yaptıkları araştırmada duygusal zekâ ile kişilik yapıları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda duygusal zekanın cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Araştırmanın diğer bir sonucuna göre ise duygusal zekanın en yüksek nevrotik ve dışa dönüklük ile ilişkili olduğu; sorumluluk, uyumluluk ve deneyime açıklık boyutlarıyla da ilişkili olduğu bulunmuştur.

1.2 Sosyotelizm

Sosyotelizm, bireyin başka birey ya da bireylerle iletişim içerisinde iken dikkat noktasını akıllı telefonda yoğunlaştırması, akıllı telefonla ilgilenmesi ve bireylerarası iletişinden kaçınma davranışı olarak ifade edilmektedir (Karadağ, 2016). Sosyotelizm kelimesi MacGuarie Sözlüğü'nün güncellenmesinde ortaya çıkmış bir kavramdır. Sözlük güncelleme ekibi çağın hastalığı olarak nitelendirilebilecek bu akıllı telefon bağımlılığı için telefon (phone) ve yok sayma (snubbing) kelimelerini birleştirerek phubbing (sosyotelizm) kelimesini türetmiştir (Karadağ, 2016). Bu davranışı sergileyen bireyler için phubber (sosyotelist) sözcüğü kullanılmaktadır.

Sosyotelizm yaygınlığına ilişkin örnek verecek olursak; eğer bu davranış bir salgın hastalık olsaydı, Çin nüfusunun altı kadar insanın büyük çoğunluğunu yok etmiş olabileceği, bir restoranda akşam yemeği başına ortalama 36 sosyotelim vakası gözlendiği ve bunun başkalarının yanındayken 570 günün yalnız geçirilmesine eşit olduğu, sosyotelizm kurbanı iken insanların %97'sinin yemeklerinin lezzetinin daha kötü olduğunu iddia ediyor, ergenlerde ise %87'sinin yüz yüze iletişim yerine ise mesajla iletişim kurmayı tercih ettiği öne sürülmektedir (Stopphubbing, xxx).

Karadağ vd. (2015) yaptığı araştırmada sosyotelizm davranışının belirleyicilerini incelemiştir. Ayrıca araştırmada cinsiyet, akıllı telefona sahip olma durumu ve sosyal medya üyeliğinin etkileri de incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre sosyotelizm davranışının en önemli belirleyicilerinin cep telefonu, kısa mesaj, sosyal

medya ve internet bağımlılığı olduğu bulunmuştur. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre kadınlarda akıllı telefon ve sosyal medya bağımlılığının sosyotelizm davranışına etkisi erkeklere göre daha güçlü olduğu tespit edilmiştir. Erkeklerde ise intenet ve oyun bağımlılığı sosyotelizm davranışını kadınlara göre daha güçlü etkilemektedir.

Karadağ vd. (2016) yaptığı araştırmada sosyotelizm davranışı sergileyen sosyotelistlerin sosyotelizm bağımlılığının nedenlerini ve yaşamlarındaki etkilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda sosyotelizm davranışı sergilemenin kişilerarası iletişim olumsuz etkilediği, sosyotelistlerin iletişim becerisi yönünden yetersizlikler yaşadığı, karşısındaki kişi ile göz teması kurmada zorluk yaşadıkları, anlatılanları eksik anladıkları ve bazılarının kendisini çevresindeki olaylara tamamen kapattığını tespit etmiştir.

Chotpitayasunondh ve Douglas (2016) yaptığı araştırmada internet bağımlılığı, gelişmeleri kaçırma korkusu, öz-kontrol, akıllı telefon bağımlılığı gibi rolleri ve sosyotelizm davranışına etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda internet bağımlılığının, gelişmeleri kaçırma korkusu ve öz-kontrolün akıllı telefon bağımlılığını öngördüğü ve bunun sosyotelizm davranışı sergilediğini tahmin etmiştir. Ayrıca araştırmada cinsiyete göre sosyotelizm davranışı; sosyotelizm frekansı, sosyotelizm süresi ve sosyotelizm toplam puanı açısından anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmitir. Sosyotelizm davranışı, sosyotelizm frekansı, sosyotelizm süresi ve sosyotelizm toplam puanı açısından kadınlarda erkeklere göre yüksek düzeyde bulunmuştur.

Alanyazın incelendiğinde kişilik yapıları bağlanma, öznel iyi oluş, ikinci dilde iletişim kurma isteği ve duygusal zekâ ile sosyotelizm davranışı ise cinsiyet, akıllı telefon bağımlılığı, sosyal medya bağımlılığı, internet bağımlılığı, oyun bağımlılığı, öz-kontrol ve gelişmeleri kaçırma korkusu değişkenleri ile ilişkilendirilmiştir. Kişilik yapılarının ile sosyotelizm davranışı ile ilişkilendirilmediği görülmektedir.

Araştırma ile pedagojik formasyon öğrencilerinin kişilik yapılarının sosyotelizm davranışını yordayıp yordamadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

Araştırmaya katılan pedagojik formasyon öğrencilerinin;

1.İletişim bozukluğu düzeyi;

a) Cinsiyet,

b) Yaş,

c) Kişilik yapıları tarafından yordanmakta mıdır?

2. Telefon tutkusu düzeyi;

a) Cinsiyet,

b) Yaş,

c) Kişilik yapıları tarafından yordanmakta mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma, kesitsel tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Kesitsel araştırmalarda betimlenecek değişkenler tek seferde ölçülür (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

2.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın örneklemini uygun örnekleme yöntemi ile seçilen 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Sakarya Üniversitesinde pedagojik formasyon eğitimi alan öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmaya gönüllü olarak katılan 147 pedagojik formasyon öğrencisinin %63.9'u (94) kadın, % 36.1 'i (53) erkek katılımcıdır. Katılımcıların yaşları 21 ile 26 arasında değişmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. Beş Faktör Kişilik Ölçeği

Çalışma kapsamında katılımcıların kişilik yapılarını belirlemek amacıyla Rammstedt ve John (2007) tarafından geliştirilen Horzum, Ayas ve Padır (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Beş Faktör Kişilik Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçekte 10 madde bulunmakta ve 5'li likert yapıda, 5 faktörden oluşmaktadır. Ölçek Dışa dönüklük, Yumuşak Başlılık, Öz Denetimlik, Nörotiklik ve Deneyime Açıklık olmak üzere beş alt boyuta sahiptir. Beş faktör kişilik Ölçeği'nin kişilik yapılarındaki beş faktörü için iç tutarlılık değerleri sırasıyla dışadönüklük için .88, yumuşak başlılık için .81, öz denetimlilik için .90, nörotiklik için .85 ve deneyime açıklık için .84 güvenirlik değerine sahiptir.

2.3.2. Phubbing Ölçeği

Çalışma kapsamında katılımcıların iletişim bozukluğu ve telefona bağlılıklarını belirlemek amacıyla Karadağ vd. (2015) tarafından geliştirilen Phubbing Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 5'li likert yapıda ve 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin iletişim bozukluğu ve telefon tutkusu olmak üzere 2 alt faktörü bulunmaktadır. İletişim bozukluğu alt faktörünün iç tutarlılık değeri .87, telefon tutkusu alt faktörünün iç tutarlılık değeri ise .85 güvenirliğe sahiptir.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Ölçekler Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde pedagojik formasyon öğrencilerine elden dağıtılarak doldurulması yöntemiyle toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde sosyal bilimler için istatistik paket programı SPSS 22.0 kullanılmıştır. 147 kişinin gönüllü olarak katıldığı veriler ilk önce ölçek üzerinden alınan toplam puanlar hesaplanarak normal dağılıp dağılmadığı çarpıklık ve basıklık katsayıları ile test edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 aralığında olduğu belirlenmiş ve veri seti normal dağılım varsayımını karşıladığı için parametrik test olan çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

3. Bulgular

Bulgular; iletişim bozukluğunun ve telefon tutkusunun yordanması sırasıyla sunulmuştur. Beş faktör kişilik ölçeğinden toplam puan alınarak elde edilen dışa dönüklük, yumuşak başlılık, öz denetimlilik, nörotiklik, deneyime açıklık değişkenleri ile cinsiyet ve yaşın phubbing ölçeğinin 2 alt faktörlü yapısında farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Araştırmada ilk olarak Phubbing ölçeğinin iletişim bozukluğu alt faktörüne ilişkin olarak Çoklu Resgresyon Analizi yapılmış ve dışa dönüklük, yumuşak başlılık, öz denetimlilik, nörotiklik, deneyime açıklık, cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre iletişim bozukluğunun yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Çizelge 1'de verilmiştir.

Çizelge 1. İletişim Bozukluğunun Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata$_B$	β	t	p
Sabit	15.098	7.010	-	2.154	.033
Dışa dönüklük	.044	.185	.021	.237	.813
Yumuşak Başlılık	-.141	.202	-.057	-.699	.485
Öz Denetimllik	-.284	.210	-.120	-1.352	.179
Nörotiklik	.635	.181	.286	3.506	.001
Deneyime Açıklık	-.253	.191	-.106	-1.326	.187
Cinsiyet	1.578	.655	.192	2.411	.017
Yaş	-.122	.289	-.034	-.422	.673

$R=0.392$ $R^2=0.154$

$F_{(7,139)}=3.615$ $p=.001$

Çizelge 1 incelendiğinde dışa dönüklük, yumuşak başlılık, öz denetimlilik, nörotiklik, deneyime açıklık, cinsiyet ve yaş değişkenleri birlikte, öğrencilerin iletişim bozukluğu puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir, R=0.392, R2 = 0.154, p<.05. Adı geçen yedi değişken birlikte, iletişim bozukluğundaki toplam varyansın yaklaşık %15'ini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin iletişim bozukluğu üzerindeki göreli önem sırası; Nörotiklik, cinsiyet, öz denetimlik, deneyime açıklık, yumuşak başlılık, yaş ve dışa dönüklüktür. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise Nörotiklik ve cinsiyet değişkenlerinin iletişim bozukluğu üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Dışa dönüklük, yumuşak başlılık, öz denetimlik, deneyime açıklık ve yaş değişkenleri anlamlı bir etkiye sahip değildir. Nörotiklik puanları arttıkça iletişim bozukluğu düzeyleri artmakta ve kadınların erkeklere göre iletişim bozukluğu düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmada İkinci olarak Phubbing ölçeğinin telefon tutkusu alt faktörüne ilişkin olarak Çoklu Resgresyon Analizi yapılmış ve dışa dönüklük, yumuşak başlılık, öz denetimlilik, nörotiklik, deneyime açıklık, cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre telefon tutkusunun yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Çizelge 2'de verilmiştir.

Çizelge 2. Telefon Tutkusunun Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata$_B$	β	t	p
Sabit	16.791	8.409	-	1.997	.048
Dışa dönüklük	.099	.222	.041	.448	.655
Yumuşak Başlılık	-.273	.242	-.096	-1.130	.260
Öz Denetimllik	.109	.252	.040	.433	.666
Nörotiklik	.774	.217	.301	3.566	.000
Deneyime Açıklık	.193	.229	.070	.842	.401
Cinsiyet	.516	.785	.054	.657	.513
Yaş	-.212	.347	.050	-.612	.542

R=0.313 R^2=0.098
$F_{(7,139)}$=2.153 p=.042

Çizelge 2'ye bakıldığında dışa dönüklük, yumuşak başlılık, öz denetimlilik, nörotiklik, deneyime açıklık, cinsiyet ve yaş değişkenleri birlikte, öğrencilerin iletişim bozukluğu puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir, R=0.313, R2 = 0.098, p<.05. Adı geçen yedi değişken birlikte, telefon tutkusundaki toplam varyansın yaklaşık %10'unu açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin iletişim bozukluğu üzerindeki göreli önem sırası; Nörotiklik, yumuşak başlılık, deneyime açıklık, cinsiyet, yaş, dışa dönüklük, öz denetimliliktir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise sadece nörotikliğin telefon tutkusu üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Dışa dönüklük, yumuşak başlılık, öz denetimlik, deneyime açıklık, cinsiyet ve yaş değişkenleri anlamlı bir etkiye sahip değildir. Nörotiklik puanları arttıkça telefon tutkusu puanları da artmaktadır.

4. Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda araştırmaya katılım gösteren pedagojik formasyon öğrencilerinin sosyotelizm davranışı boyutlarından iletişim bozukluğu için nevrotiklik ve cinsiyetin anlamlı birer yordayıcı olduğuna ulaşılmıştır. Dışa dönüklük, yumuşak başlılık, öz denetimlik, deneyime açıklık ve yaş değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcı olmadığı bulunmuştur. Sosyotelizm davranışı açısından iletişim bozukluğu başkalarıyla birlikte iken gözün telefona gitmesi, bir ortamda bulunulduğunda cep telefonu ile ilgilenme, cep telefonu ile ilgilenilmesinden dolayı insanların şikayet etmesi, beraber yemek yenilirken cep telefonla ilgilenme, telefon

yüzünden sosyal aktivitelere ayrılan zamanın azalması gibi durumları ifade etmektedir. Nevrotiklik bireyin duygusal olarak dengesizlik durumunu ifade eder. Nevrotik bireyler depresyon, kaygı ve öfke gibi duyguları yaşama eğilimi yüksek olan kişilerdir. Bireylerdeki yüksek düzeyli duygusal tutarsızlık dürtülerini daha az kontrol edebilecekleri ve stresle başa çıkma konusunda daha az mücadele gösterecekleri şeklinde düşünülür (Tozkoparan, 2013). Bu yönü ile ele alındığında araştırma kapsamında elde edilen nevrotik bireylerin sosyotelizm davranışının iletişim bozukluğu boyutunun yordayıcı olması beklenen bir bulgudur. Çünkü nevrotik kişilik yapısına sahip olan bireyler kaygı gibi olumsuz duyguları yaşamaya eğilimleri fazla olan bireylerdir. Nevrotik kişilik yapısına sahip olan bireyler gelişmeleri kaçırma korkusu ile kaygı duyup sosyotelizm davranışı sergilemesi doğal karşılanabilir. Nitekim alanyazında yapılan araştırma gelişmeleri kaçırma korkusunun akıllı telefon bağımlılığını öngördüğü ve bunun sosyotelizm davranışını etkilediği bulunmuştur (Chotpitayasunondh ve Douglas, 2016). Nevrotik bireylerin sosyotelizm davranışının sergilemesi bir başka nedeni de partneriyle iletişimde kalma isteği de olabilir. Duygusal dengesizlik, kaygı, depresyon ve öfke gibi duyguları yaşama eğilimi yüksek olan nevrotik bireyler partnerine olan güvene yönelik kaygı, daha az kontrol edilebilir seviyedeki dürtülerle partnerinden haber alma isteği, partnerinden haber alamama gibi durumlarda oluşabilecek öfke gibi duygularla sosyotelizm davranışı sergiliyor olabilirler. Karadağ (2016) yaptığı araştırmada kadınların belirttiği bilgilerden partnerle iletişim kurmanın önemli bir etkisinin olduğu görünmüştür. Brown (2013) tarafından yapılan araştırmada sosyotelizm davranışı sergileyen bireyler uzaktaki bireylerle iletişim kurmaya yönelik isteğinin içeriğini inildiğinde aile ve partner arasında partnerler iletişim kurma istediğinin aileye göre daha baskın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenlerle nevrotik bireylerin sosyotelizm davranışı sergilemesinde partnerle iletişim kurmaya yönelik isteklilik ve kaygı durumu öngörülebilir bir bulgudur. Bu bulgular eşliğinde sonraki araştırmalarda nevrotik kişilik yapısına sahip bireylerin sosyotelizm davranışı iletişim bozukluğu boyutuna yönelik derinlemesine araştırmalar yapılması önerilebilir.

Araştırmada pedagojik formasyon öğrencilerinin sosyotelizm davranışı boyutlarından telefon tutkusu için nevrotikliğin anlamlı birer yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Dışa dönüklük, yumuşak başlılık, öz denetimlik, deneyime açıklık, cinsiyet ve yaş değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcı olmadığı tespit edilmiştir. Sosyotelizm davranışı açısından telefon tutkusu, cep telefonu ile ilgilenirken karşısındaki kişiyi rahatsız etmediğini düşünme, telefonu sürekli elinin altında tutma, sabah uyandığında ilk olarak telefondaki mesajları kontrol etme, telefonsuz kendini eksik hissetme, her geçen gün telefon kullanımının artması gibi durumları ifade etmektedir. Nevrotik bireyler depresyon, kaygı ve öfke gibi duyguları yaşama eğilimi yüksek olan kişilerdir. Bu yönü ile ele alındığında araştırma kapsamında elde edilen nevrotik bireylerin sosyotelizm davranışının telefon tutkusu boyutunun yordayıcı olması beklenen bir bulgudur. Çünkü nevrotik kişilik yapısına sahip olan bireyler kaygı gibi olumsuz duyguları yaşamaya eğilimleri fazla olan bireylerdir. Nevrotik kişilik yapısına sahip olan bireyler duygusal dengesizlik, depresyon kaygı ve öfkeyi yaşama eğilimi yüksek olan bireyler olmalarından kaynaklı ortamda karşılabilecekleri can sıkıntısı, mutlu olmaya yönelik ihtiyaçlarını telefonlarından karşılama inancına sahip olup sosyotelizm davranışı sergiliyor olabilirler. Karadağ (2016) yaptığı çalışmada sosyotelist bireylerin yalnızlık, özlem, can sıkıntısı ve mutlu olma gibi ihtiyaçlarını akıllı telefonları ile giderebildiklerine yönelik düşünceye sahip olduğu, akıllı telefonu iletişim aracından fazlası olarak görüp farklı anlamlar yüklediklerini göstermiştir. Nevrotik kişilik yapısına sahip bireylerin duygusal dengesizlik durumlarından dolayı telefonlarından ayrı kalamama, ayrı kaldığı zamanlarda kendini kötü hissetme ya da endişeli hissetmesi doğal karşılanabilecek bir sonuçtur. Karadağ (2016) yaptığı araştırmada sosyotelistlerin akıllı telefonlarını kullanamadıkları zamanlarda tedirgin olma, gergin hissetme, huzursuz olma, hayal kırıklığı, endişeli olma depresif ruh hali ile beklenti içerisine girdiklerini göstermiştir. Bu bulgular eşliğinde sonraki araştırmalarda nevrotik kişilik yapısına sahip bireylerin sosyotelizm davranışı telefon tutkusu boyutuna yönelik derinlemesine araştırmalar yapılması önerilebilir.

Araştırmada beş faktör kişilik yapılarından nevrotikliğin iletişim bozukluğu ve telefon tutkusu ile cinsiyetin ise iletişim bozukluğu ile ilişkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Kaynakça

Brown, C. (2013). Are We Becoming More Socially Awkward? An Analysis of The Relationship Between Technological Communication Use and Social Skills İn College Students.

Burger, J. M. (2006). Kişilik. (Çeviren: İnan Deniz, E. Sarıoğlu). (1.Baskı). İstanbul: Kaknüs Yayınları

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Chotpitayasunondh, V., ve Douglas, K. M. (2016). How "Phubbing" Becomes the Norm: The Antecedents and Consequences of Snubbing Via Smartphone. *Computers in Human Behavior*, 63, 9-18. Doi: 10.1016/j.chb.2016.05.018

Doğan, T. (2013). Beş Faktör Kişilik Özellikleri ve Öznel İyi Oluş. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 14 (1) 2013, 56-64.

Eysenck, H. R. (1970). The Structure of Human Personality. (3rd ed.), London: Methuen.

Goldberg, L. R. (1990). An Alternative" Description of Personality": The Big-Five Factor Structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(6), 1216.

Horzum, M. B., Ayas, T., ve Padır, M. A. (2017). Beş Faktör Kişilik Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 398-408.

Karadağ, E., Tosuntaş, Ş. B., Erzen, E., Duru, P., Bostan, N., Mızrak-Şahin, B., Çulha, İ. ve Babadağ, B. (2016). Sanal Dünyanın Kronolojik Bağımlılığı: Sosyotelizm (Phubbing). *Addicta: The Turkish Journal On Addiction*, 3(2), 223-269. Doi: 10.15805/addicta.2016.3.0013

Karadağ, E., Tosuntaş, Ş. B., Erzen, E., Duru, P., Bostan, N., Şahin, B. M., Çulha, İ. ve Babadağ, B. (2015). Determinants of Phubbing, Which Is the Sum of Many Virtual Addictions: A Structural Equation Model. *Journal of Behavioral Addictions*, *4*(2), 60-74.

Mccrae, R. R. ve Costa, P. T (1990). *Personality in Adulthood* (First Edition). New York: Guilford Press.

Mccrae, R. R. Ve Costa, P. T. (2008). *The Five-Factor Theory of Personality*. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of Personality: Theory and Research* (3rd Ed., Pp. 182–207). New York: Guilford Press.

Öz, H. (2014). Big Five Personality Traits and Willingness to Communicate Among Foreign Language Learners in Turkey. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 42(9), 1473-1482. Doi: 10.2224/Sbp.2014.42.9.1473.

Pişkin, M. (2017). İçedönük ve Dışadönük Kişilik Yapısı. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.), *Eğitimde Bireysel Farklılıklar İçinde*, 195-232.

Rammstedt, B., ve John, O. P. (2007). Measuring Personality in One Minute or Less: A 10-Item Short Version of The Big Five Inventory in English And German. *Journal of Research in Personality*, *41*(1), 203-212.

Siegling, A.B., Furnham, A., ve Petrides, K.V. (2015). Trait Emotional Intelligence and Personality: Gender-Invariant Linkages Across Different Measures of The Big Five. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(1), 57-67. Doi: 10.1177/0734282914550385.

Stopphubbing, (t.y.). http://stopphubbing.com/ adresinden 15.06.2019 tarihinde erişilmiştir.

Tozkoparan, G. (2013). Beş Faktör Kişilik Özelliklerinin Çatışma Yönetim Tarzlarına Etkisi: Yöneticiler Üzerinde Bir Araştırma. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*.

Ulu, İ.P. (2007). *An Investigation of Adaptive and Maladaptive Dimensions of Perfectionism in Relation to Adult Attachment and Big-Five Personality Traits.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ERPA
International Congresses on Education 2019
Sakarya / Turkey 19-22 June / 2019

İmam Hatip Liselerinin Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) Hizmetlerinin Değerlendirilmesi[1]

Tuncay Ayas[a1], Murat İskender[a], Mustafa Koç[b]

[a]*Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,Sakarya, Türkiye*
[b]*Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Düzce, Türkiye*

Öz

Bu araştırmada Sakarya ili imam hatip liselerinde yürütülen rehberlik hizmetlerinin ne ölçüde gerçekleştirildiği incelenmiştir. Bunun için rehberlik hizmetlerinin aşağıdaki hizmet alanlarında ne düzeyde olduğu ortaya konulmuştur. Bu araştırmada, veri toplama yöntemi olarak karma yöntem kullanılmıştır. Bu araştırmanın nitel verileri 4 müdür, 12 müdür yardımcısı ve 5 rehber öğretmenden elde edilmiştir. Nicel veriler, nitel verilerin alındığı okullarda eğitim öğretime devam eden random olarak seçilmiş 981 öğrenciden toplanmıştır. Verilerin toplandığı öğrencilerin 468'i (%48) kız, 513'ü (%52) erkektir. Bu öğrencilerin 453'ü (%47) 9. Sınıfa, 442'si (%45) 10. Sınıfa, 55'i (% 5) 11. Sınıfa ve 31'i (%3) 12. Sınıfa devam etmektedir. Araştırmada gerekli bilgileri toplamak amacı ile, "Okul Rehberlik Hizmetleri Ölçeği" ve "Öğrenci Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, cinsiyete göre PDR hizmetlerini değerlendirme puanlarının "İzleme" ve "Çevre Veli İlişkileri" dışındaki tüm rehberlik hizmetlerinde anlamlı olarak farklılık olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılık olmayan rehberlik hizmetlerinde de diğer rehberlik hizmetlerinde olduğu gibi kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla rehberlik hizmetlerinden yararlandığı görülmektedir. Öğrencilerinin öğrenim görmekte oldukları sınıf düzeyleri ile PDR hizmetleri açısından anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Oryantasyon hizmetleri hariç tüm rehberlik hizmetlerinde 12. Sınıfa devam eden öğrencilerin bu hizmetlerden daha fazla yararlandıkları, bunu 9. Sınıfa devam eden öğrencilerin takip ettiği görülmektedir. Öğrencilerin en çok yararlandıkları hizmetlerin sırasıyla; izleme hizmetleri, psikolojik danışma hizmetleri, bilgi toplama ve yayma hizmetleri, bireyi tanıma hizmetleri, çevre veli ilişkileri, oryantasyon hizmetleri ve müşavirlik hizmetleri olduğu görülmektedir.

Anahtar kelimeler:
imam hatip lisesi, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri

1. Giriş

Ortaöğretimin amacı; öğrencilere asgarî ortak bir genel kültür vermek, birey ve toplum sorunlarını tanıtmak ve çözüm yolları aramak, ülkenin sosyo-ekonomik ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunacak bilinci kazandırarak öğrencileri ilgi, yeti ve yetenekleri doğrultusunda yükseköğretime, mesleğe, hayata ve iş alanlarına hazırlamaktır (Şahin, 2008).

Eğitim sistemi içinde önemli bir yere sahip olan rehberlik uygulamaları, okullarda öğretim ve yönetim boyutunun yanında üçüncü bir boyut olarak öğrenci kişilik hizmetleri kapsamında sunulmakta ve eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilmektedir. Okuldaki öğrencilere ve ailelerine, çevreye, okul yöneticileri ve öğretmenlere yönelik olan Psikolojik Danışma ve Rehberlikte hizmet alanları (servisleri) aşağıdaki dokuz alanda toplanabilir:

1) Psikolojik danışma hizmetleri
2) Bireyi tanıma hizmetleri

[1] Bu çalışma Sakarya Üniversitesi Bilimsel Araştırma Proje birimi tarafından desteklenmiştir.
* Sorumlu yazar adres: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, sakarya, Türkiye
e-mail: tayas@sakarya.edu.tr

3) Bilgi toplama ve yayma hizmetleri
4) Yerleştirme hizmetleri
5) İzleme hizmetleri
6) Alıştırma-oryantasyon hizmetleri
7) Müşavirlik (konsültasyon) hizmetleri
8) Araştırma ve değerlendirme hizmetleri
9) Çevre ve veli ile ilişkileri.

Psikolojik danışma Hizmetleri: Psikolojik danışma hizmetleri tüm rehberlik hizmetlerinin temelini ve özünü oluşturur. Psikolojik danışmadan yoksun rehberlik hizmetleri tam sayılmaz. Psikolojik danışma hizmetlerinin nihai amacı diğer Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanı için de geçerli olan bireylerin kendini gerçekleştirmelerine yardım etmektir.

Oryantasyon: Bu hizmet bir okula yeni başlayan öğrencilere, eğitim yılı başında, okulu, kurallarını, işleyişini tanıtmak, okul ve o çevrede ihtiyaçlarını nasıl karşılayacakları hakkında bilgi vermek ve böylece yeni girdikleri ortama kısa sürede alışmalarına yardımcı olmak üzere yapılan çalışmalardır.

Bireyi Tanıma Hizmetleri: Psikolojik Danışma ve Rehberlik hizmetlerinde bu hizmetlerden yararlanacak bireyleri türlü yönleri ile tanıma genel olarak önemlidir. Öğrencilere yardım edebilmek için, ilgi, yetenek, kişisel özellikler, sağlık, başarı vb. alanlarda öğrencilerden elde edilen bilgilerle öğrencileri tanımak ve kendilerini tanımalarına yardım etmek bireyi tanımanın genel amacıdır.

Yönlendirme/Yöneltme-Yerleştirme Hizmetleri: Öğrencinin ilgi, yetenek, kişisel özellik başarı gibi özellikleri dikkate alınarak başarılı olup uyum sağlayabileceği bir programa, derse, branşa, mesleğe ya da üst eğitim kurumuna yönlendirilmesi bu hizmetlerin uygulanmasıyla başarılı olarak yapılabilecektir.

Bilgi Toplama ve Yayma: Bilgi toplama hizmetleri öğrencinin gerek duyabileceği her türlü bilgiyi onun kullanımına sunmak için yapılan çalışmalardır (öğrencilere yönelebilecekleri üst eğitim kurumları, yarı zamanlı işler hakkında bilgiler verme).

Müşavirlik (Konsultasyon): Okuldaki psikolojik danışmanın, okul yöneticileri ve öğretmenlerde ortak bir rehberlik anlayışı oluşturmak için onlara yönelik bilgilendirme çalışmalarıdır. Rehberlik ve psikolojik danışma çalışmalarının bir "takım çalışması" olarak okuldaki tüm eğitim ilgililerinin ortaklaşa yürüttükleri bir hizmetler grubu olduğunun anlaşılması, personelin ortak ve yeterli bir rehberlik ve psikolojik danışma anlayışına sahip olmaları ile mümkün olabilecektir (Kepçeoğlu, 1981).

İzleme Hizmetleri: İzleme hizmetleri ile amaçlanan, öğrencilerin aldıkların yardımlar sonrasındaki durumlarının incelenmesidir. Öğrenci bir üst eğitim kurumuna yerleştirildi ise başarı ve uyumu nasıldır, psikolojik danışma yardımı aldı ise şu anki sağlığı nasıldır gibi soruların cevabı ancak izleme hizmetlerinin gerçekleştirilmesi ile alınabilmektedir.

Çevre ve Velilerle İlişkiler: Öğrenci kişilik hizmetlerinin amacı öğrencilerin tüm olarak gelişmesine yardımcı olmakla birlikte bu amaca ulaşmak ancak ailenin desteği ile mümkün olabilmektedir. Öğrenciler zamanlarının çoğunu aileleri ile birlikte evde geçirmektedirler. Bu nedenle öğrenciye yapılacak yardımın etkili ve devamlı olabilmesi yalnız danışman, öğretmen ve yöneticilerin değil velilerin de anlayış, destek ve beraberliğini zorunlu kılmaktadır (Poyraz, 2007).

Araştırma ve Değerlendirme: Okullarda uygulanan rehberlik programının, sürecin değerlendirilip gözden geçirilmesi, ailelere, öğrencilere yönelik gerçekleştirilen faaliyetlerin incelenerek eksiklerin veya yapılabileceklerin değerlendirilmesi bu aşamada yapılır. Okulun rehberlik programı ile ilgili olarak amaçlarına ne ölçüde ulaştığı ancak değerlendirme sürecinde ortaya çıkabilecektir.

Hizmet alanları incelendiğinde, okullardaki rehberlik hizmetlerinin etkili olarak yürütülebilmesinin sadece okuldaki psikolojik danışmanla sınırlı olmadığı görülmektedir. Etkili bir rehberlik çalışması okuldaki bütün personelin etkin katılımını gerektirir. Bunun anlamı bütün personelin hem bilişsel düzeyde hem de tutumsal düzeyde ortak bir dil kullanmasını ve ortak amaca kenetlenmesini gerektirir (Kepçeoğlu, 1985).

Okul psikolojik danışmanı eğitsel, mesleki, kişisel ve sosyal alanlarda, bireyi doğrudan etkileyen bireyi tanıma, psikolojik danışma, bilgi toplama ve yayma, yöneltme ve yerleştirme, izleme, oryantasyon hizmetleri ile dolaylı yoldan etkileyen konsültasyon, araştırma ve değerlendirme ve çevre ve veli ile ilişkiler hizmetlerini yeterli düzeyde vermelidir. Kepçeoğlu (1994) PDR hizmetleri içinde bireyi tanıma hizmetinin, verilen diğer PDR hizmetlerinin ön koşulu olduğu belirtmektedir. Bu hizmetin amacı, bireyi tanımak ve kendisine tanıtmaktır. Bilgi toplama ve yayma hizmeti ise, öğrencinin ilgi duyduğu her çeşit eğitsel, mesleki kişisel, sosyal bilgi (Güven, 2004) ile kültürel etkinlikler, yardım hizmetleri, yararlanabilecekleri kurumlarla ilgili

bilgileri sunar. Bu hizmette, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun olan eğitsel, mesleki, kişisel ve sosyal kararları vermesi ve seçimleri yapması amaçlanır (Kepçeoğlu, 1994).

Bu amaç doğrultusunda eğitsel açıdan bulundukları eğitim programının içeriği, alanları, zorunlu/seçimlik dersleri, ders dışı eğitsel, kültürel ve gidebilecekleri üst eğitim kurumları ile üst eğitim kurumlarının, programın ve derslerin amacı, kapsamı ve kazandıracakları hakkında bilgiler verilir. Mesleki açıdan meslekler tanıtılır; kişisel açıdan yaşadıkları değişim ve gelişmeler hakkında bilgiler verilir; sosyal açıdan kişilerarası ilişkilerini güçlendirmeye dönük çeşitli bilgiler verilir (Çam, 2004; Güven, 2004; Ültanır, 2003; Yeşilyaprak, 2001). Öğrenci kendini tanıyıp kendi gelişimi için gerekli bilgileri edindikçe kendi özelliklerine uygun örneğin, bir eğitim kurumuna, sosyal etkinliğe, seçmeli derslere yönelmesi mümkün olur. Bu süreçte öğrencinin ilgi ve yetenekleri hakkında bilgi edinmek için öğrenciyi tanıma hizmetini, öğrencinin programlar ve okullar hakkında bilgi edinebilmesi için bilgi toplama ve yayma hizmetini, bu konularla ilgili öğrencinin gerçekçi algı ve beklentileri yoksa psikolojik danışma hizmetini, ailenin beklenti ve değerleri öğrencinin uygun karar almasını engelliyorsa konsültasyon hizmetini vererek yöneltme ve yerleştirme hizmeti sunulur (Çam, 2004; Topçu-Kabasakal, 2007).

Yöneltme ve yerleştirme hizmeti ile psikolojik danışma hizmetini alan öğrencinin, bulunduğu ortamda uyum ve gelişim durumu hakkında bilgi almak için de, izleme hizmetini vermek gerekir. İzleme hizmetinin önemli olan bir yararı da, öğrenciye verilen PDR yardımının ne ölçüde etkili olduğuna ilişkin değerlendirmeye dönük bilgileri sağlamasıdır. Ayrıca, öğrencilerin öğretmenlerin, yöneticilerin ve velilerin özellikleri, ihtiyaçları, beklentileri ve sorunları konusunda araştırmaların yapılması ve bu sonuçların değerlendirilmesine ilişkin araştırma ve değerlendirme hizmetinin de verilmesi son derece önemlidir (Kepçeoğlu, 1994).

Lise yılları ergenlik dönemine denk gelmektedir. Bu dönemde öğrenciler sosyal, duygusal, bilişsel ve fizyolojik olarak gelişip değişmekte ve bu değişimin ve dönemin sorunlarıyla başa çıkmak zorunda kalmaktadır. Ergenlik dönemindeki gencin, kendisini tanıması, özellik ve yeterliklerinin farkına varması, doğru kararlar alıp (Çakır, 2004) gerçekçi seçimler yapabilmesi, sorumluluk alması (Kuzgun,2000) önemlidir. Bu dönemin sonuna doğru öğrenciden tercih edeceği meslek alanına da karar vermesi (Kuzgun, 2000) beklenir. Okullardaki rehberlik servislerinin, hem öğrencilerin kişisel ve mesleki rehberlikle ilgili, hem de etkili ders çalışma, alan, ders ve program tercihleri, etkili öğrenme, etkili eğitsel kararlar almalarına yardımcı olmak (Yeşilyaprak, 2001; Kepçeoğlu, 1994; Canel, 2007; Ilgar, 2004; Hotaman, 2008) gibi eğitsel rehberlikle ihtiyaçlarını karşılamak görevidir.

Rehberlik hizmetlerinin uygulanması sırasında bazı sorunlar yaşanmaktadır. Yaşanan bu sorunlar arasında, alanla ilgili teorik yaklaşımlarda öngörülen rehberlik uygulamaları ile gerçek uygulama arasında farklılıkların bulunması olabilir. Çünkü her ne kadar rehberliği dikkate alan yasal düzenlemeler yapılsa da, eğitim kurumlarının geleneksel işleyişi kolay kolay kırılamamakta ve bu işleyiş, çalışmaları daha fazla yönlendirmektedir (Erdoğan, 2002). Ayrıca okullardaki öğrenci sayılarının çokluğu ve bu öğrenciler için yeterli sayıda rehber öğretmen ataması yapılamaması da önlenebilecek pek çok sorunun çözülememesine ve öğrencilere eğitsel, mesleki ve kişisel sosyal rehberlik uygulamalarının yeterince ulaşamamasına neden olmaktadır.

Okullarda Psikolojik Danışma ve Rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesi ile ilgili alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde, Şahin(2008)'in araştırması konuyu aydınlatır niteliktedir. Ortaöğretimdeki öğrenci görüşlerine göre Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) hizmetlerinin değerlendirilmesinin yapıldığı çalışmasında; öğrencilerin en çok verilen PDR hizmetlerini yöneltme-yerleştirme hizmeti, izleme hizmeti, çevre ve veli ile ilişkiler hizmeti, oryantasyon hizmeti, araştırma ve değerlendirme hizmeti, bilgi toplama ve yayma hizmeti, bireyi tanıma hizmeti ve psikolojik danışma hizmeti olarak sıraladıkları bulunmuş, rehber öğretmenlerin PDR hizmetlerini tanıtmasının, okul psikolojik danışmanını tanımanın ve okul psikolojik danışmanının okullarda mutlaka bulunması gerektiğini düşünmenin PDR hizmetlerinin değerlendirilmesi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu sonucuna varılmış, PDR hizmetlerin yaklaşık olarak % 56 düzeyinde okullarda uygulandığı görülmüştür. Okullardaki psikolojik danışma sürecinin etkililiği İngiltere'de %70 olarak bulunmuştur (Connell, Barham, Clark, 2008).

Diğer araştırmalar incelendiğinde de benzer sonuçlar bulunmuştur. Öğrenciler, okul psikolojik danışmanlarını kendi görevlerini tanıtma konusunda yetersiz olarak değerlendirmekte (Duman, 1985; Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2006), okul psikolojik danışmanlarının görevi olmayan işleri, görevleri olarak görmekte (Duman, 1985) ve okul psikolojik danışmanından gördükleri hizmetleri yetersiz olarak değerlendirmektedirler (Görkem, 1985; Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2006).

Poyraz (2007) orta dereceli okullarda yürütülen rehberlik hizmetlerini değerlendirdiği çalışmasında, Anadolu liselerinde rehberlik hizmetlerinin diğer liselere göre daha iyi, psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümünden mezun olan psikolojik danışmanların puanlarının alan dışından mezun olan psikolojik danışmanların puanlarından daha yüksek ve mezuniyet sonrası eğitim alan psikolojik danışmanların görev yaptığı okullarda rehberlik hizmetlerinin daha iyi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Diğer bir araştırmada (Sağlam ve Topçu, 2015), ortaöğretim öğrencileri, sunulan eğitsel, mesleki ve kişisel rehberlik çalışmalarını yeterli bulmamakta, rehber öğretmen sayısı ve rehberlik saatlerini az olarak değerlendirmekte, bu eksikliklerin giderilmesiyle daha etkili bir rehberlik hizmeti alabileceklerini ifade etmektedirler.

İmam Hatip Liseleri (İHL) din öğretimi ve din görevlisi yetiştirmenin yanında, toplumda kapsamlı din bilgisine sahip ve akademik gelişim olarak farklı alanlarda bireyler yetiştirmek için de kurulan okullardır. İHL'ler zaman içinde yaygınlaşıp oldukça tercih edilen okullar olarak karşımıza çıkmıştır. Geçmişte gelişen farklı koşullar ve uygulamalar (üniversiteye girişteki katsayı ve üniversiteye girememe problemi) nedeniyle İmam Hatip Liseleri tercih edilme oranı azalan okullardan olmuştur. Bu durumun yanında mesleki bir okul olan İHL'lerde hem meslek hem de kültür dersleri içermesi açısından üniversiteye doğrudan hazırlayıcı derslerin sayısının azlığı yönüyle zaman içerisinde üniversiteye geçen öğrenci sayısının azaldığı okullar haline gelmiştir.

İmam Hatip Liselerinin meslek lisesi olması, bu görevine ek olarak üniversiteye öğrenci hazırlaması, son yıllardaki popülerliği nedeniyle fazla öğrenciye sahip olması gibi nedenler okulun rehberlik servisi ve uygulamalarını yakından etkileyebilmektedir. Bu nedenle İmam Hatip Liselerinde eğitim gören ve okul rehberlik servisinin hedef kitlesi olan öğrencilerin görüşleri, Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) hizmetlerinin etkililiğini değerlendirmekte önemli olacaktır.

2. Yöntem

Araştırma ilişkisel tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemde iki temel amaç vardır. Birincisi var olan durum var olduğu şekliyle ortaya koymak, ikincisi ise bağımsız değişken ile bağımlı değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmada değer yönelimleri bağımlı değişken demografik değişkenler ise bağımsız değişken olarak ele alınmıştır.

2.1 Katılımcılar

Bu araştırmanın verileri random olarak seçilmiş 981 öğrenciden toplanmıştır. Verilerin toplandığı öğrencilerin 468'i (%48) kız, 513'ü (%52) erkektir. Bu öğrencilerin 453'ü (%47) 9. sınıfa, 442'si (%45) 10. sınıfa, 55'i (% 5) 11. sınıfa ve 31'i (%3) 12. sınıfa devam etmektedir.

2.2 Veri Toplama Araçları

Araştırmada verileri toplamak amacı ile, "Okul Rehberlik Hizmetleri Ölçeği" ve "Öğrenci Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

"Okul Rehberlik Hizmetleri Ölçeği" Bu ölçek okullardaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin ne ölçüde verildiğini belirlemek amacı ile Poyraz (2007) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliği çalışması sonucunda, görüşü alınan en az yüksek lisans veya doktoralı, alanda çalışan ve aynı zamanda akademisyen olan otuz uzman ölçeğin tüm maddelerini aynen onaylamışlardır. Ölçeğin güvenirlik çalışması için Cronbach a katsayısı hesaplanmıştır. 63 maddeden oluşan ölçeğin geneli için Cronbach a değeri .95 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt testleri için hesaplanan Cronbach a değerleri sırasıyla psikolojik danışma hizmeti için .89; oryantasyon hizmeti için .88; bireyi tanıma hizmeti için .87; bilgi toplama ve yayma hizmeti için 87; yöneltme ve yerleştirme hizmeti için .89; izleme hizmeti için .88; çevre veli ilişkiler hizmeti için .89; konsültasyon hizmeti için .93; araştırma ve değerlendirme hizmeti için .92 dir.

2.3 Verilerin analizi

Araştırmada verileler SPSS istatistik programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada demografik değişkenler bağımsız değişken, değerler ise bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Verilerin çözümlenmesinde bağımsız örneklemlerde t- testi ve Anova testi kullanılmıştır.

3. Bulgular

Araştırmada kullanılan Okul Rehberlik Hizmetleri Ölçeği alt boyutlarına yönelik cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Cinsiyet değişkenine ilişkin olarak yapılan t-testi sonucundan elde edilen veriler tablo 1 de yer almaktadır.

Tablo 1. Okul Rehberlik hizmetlerinin Cinsiyete Göre Değişimi T-Testi Sonuçları

Faktörler	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	sd	t	P
Psikolojik Danışma Hizmetleri	Kız	468	20,61	6,42	979	5,206	0,000
	Erkek	513	18,56	5,90			
Oryantasyon Hizmetleri	Kız	468	15,16	5,25		3,262	0,001
	Erkek	513	14,09	5,09	979		
Bireyi Tanıma Hizmetleri	Kız	468	15,30	5,45		3,092	0,002
	Erkek	513	14,25	5,17	979		
Bilgi Toplama ve Yayma Hizmetleri	Kız	468	18,84	5,85		3,279	0,001
	Erkek	513	17,61	5,90	979		
İzleme	Kız	468	36,24	12,09		1,849	0,065
	Erkek	513	34,87	11,19	979		
Çevre Veli İlişkileri	Kız	468	14,94	6,16		1,516	0,130
	Erkek	513	14,39	5,17	979		
Müşavirlik Hizmetleri	Kız	468	5,78	2,49		3,245	0,001
	Erkek	513	5,28	2,26	979		

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin psikolojik danışma hizmetleri (t=5,206), oryantasyon hizmetleri (3,262), bireyi tanıma hizmetleri (t=3,092), bilgi toplama ve yayma (t=3,279), çevre veli ilişkileri (t=1,516), müşavirlik hizmetleri (t=3,245) açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu ($p<0.05$) görülmektedir.

Analizler sonucunda araştırmaya katılan kız öğrencilerin psikolojik danışma hizmetleri (=20,61) erkek öğrencilerin psikolojik danışma hizmetlerinden (=18,56) ,kız öğrencilerin oryantasyon hizmetleri (=15,16) erkek öğrencilerin oryantasyon hizmetlerinden (=14,09) , kız öğrencilerin bireyi tanıma hizmetleri (=15,30) erkek bireyi tanıma hizmetlerinden (=14,25), kız öğrencilerin bilgi toplama ve yayma hizmetleri (=18,84) erkek öğrencilerin bilgi toplama ve yayma hizmetlerinden (=17,61), kız öğrencilerin çevre veli ilişkileri (=14,94) erkek öğrencilerin çevre veli ilişkilerinden (=14,39), kız öğrencilerin müşavirlik hizmetleri (=5,78) erkek öğrencilerin müşavirlik hizmetleri (=5,28) alt faktörleri açısından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tablo 1 incelendiğinde izleme hizmetleri (t=1.849) açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı ($p>0.05$) görülmektedir.

Araştırmada kullanılan Okul Rehberlik Hizmetleri Ölçeği alt boyutlarına yönelik sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Sınıf değişkenine ilişkin olarak yapılan tek yönlü Anova sonucundan elde edilen veriler tabloda yer almaktadır.

Analiz sonucu incelendiğinde lise öğrencilerinin öğrenim görmekte oldukları sınıf düzeyleri bakımından psikolojik danışma hizmetleri ($F(3, 977)= 13.44$), oryantasyon hizmetleri ($F(3, 977)= 7.57$), bireyi tanıma hizmetleri ($F(3, 977)= 7.81$), bilgi toplama ve yayma hizmetleri ($F(3, 977)= 9.35$), izleme ($F(3, 977)= 15.94$), çevre veli ilişkileri ($F(3, 977)= 8.24$), ve müşavirlik hizmetleri ($F(3, 977)= 19.19$) boyutlarında istatistiki bakımdan anlamlı farklılık meydana geldiği ($p.<.05$) bulunmuştur.

Psikolojik danışma hizmetleri faktörünün Bonferroni testi sonucunda 9. Sınıf öğrencilerinin (= 20.64), 10. sınıf (= 18.57) ve 11. sınıf (= 16.94) öğrencilerine göre daha fazla psikolojik danışma hizmetlerini aldıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin de (=21.94) 10. Sınıf öğrencilerinin (=18.57) ve 11. sınıfta öğrenim gören öğrencilere (=16.94) göre daha çok psikolojik danışma hizmetlerini aldıkları ortaya çıkmıştır. Bu bulgu ortaöğretim başlangıcı ve son sınıfındaki öğrencilerin 10. ve 11. Sınıf öğrencilerine göre psikolojik danışma hizmetlerinden daha fazla yararlandıklarını göstermektedir.

Oryantasyon hizmetleri faktörünün Bonferroni testi sonucunda 9. sınıf öğrencilerinin (=15.40), 10. sınıf öğrencilerine (=13.96) ve 11. sınıf (=13.08) öğrencilerine göre daha fazla oryantasyon hizmeti aldıkları bulunmuştur. Bu bulgu öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça oryantasyon hizmetlerine duyulan ihtiyacının azalmasıyla birlikte bu hizmetlerin verilme düzeylerinin de azaldığını göstermektedir.

Tablo 2. Okul Rehberlik Hizmetlerinin Sınıf Değişkenine Göre Değişimi Anova Sonuçları

Faktörler	Sınıf	N	$\bar{x}$	S		Kareler Top.	sd	Kareler Orta.	F	p
Psikolojik Danışma Hizmetleri	9	453	20,64	6,37	Gruplar Arası	1514,17	3	504,72	13,44	.00
	10	442	18,57	5,86						
	11	55	16,94	6,38	Gruplar içi	36674,18	977	37,53		
	12	31	21,94	5,58						
	Toplam	981	19,54	6,24	Toplam	38188,35	980			
Oryantasyon Hizmetleri	9	453	15,40	5,15	Gruplar Arası	601,01	3	200,34	7,57	.00
	10	442	13,96	5,13						
	11	55	13,08	5,50	Gruplar içi	25851,72	977	26,46		
	12	31	14,71	4,46						
	Toplam	981	14,60	5,19	Toplam	26452,74	980			
Bireyi Tanıma Hizmetleri	9	453	15,36	5,46	Gruplar Arası	651,88	3	217,29	7,81	.00
	10	442	14,31	5,10						
	11	55	12,37	4,73	Gruplar içi	27182,24	977	27,82		
	12	31	16,44	5,71						
	Toplam	981	14,75	5,32	Toplam	27834,12	980			
Bilgi Toplama ve Yayma Hizmetleri	9	453	18,98	5,89	Gruplar Arası	8.75	3	318,44	9,35	.00
	10	442	17,55	5,85						
	11	55	15,73	5,12	Gruplar içi	1985.49	977	34,03		
	12	31	20,47	5,81						
	Toplam	981	18,20	5,90	Toplam	1994.23	980			
İzleme	9	453	37,44	11,36	Gruplar Arası	114.18	3	2067,42	15,94	.00
	10	442	34,06	11,44						
	11	55	28,47	11,13	Gruplar içi	3225.71	977	129,67		
	12	31	40,78	11,43						
	Toplam	981	35,52	11,64	Toplam	3339.89	980			
Çevre Veli İlişkileri	9	453	15,03	5,35	Gruplar Arası	498.76	3	259,47	8,24	.00
	10	442	14,51	5,96						
	11	55	11,46	4,76	Gruplar içi	1276.01	977	31,46		
	12	31	16,82	5,25						
	Toplam	981	14,65	5,67	Toplam	1774.78	980			
Müşavirlik Hizmetleri	9	453	5,91	2,38	Gruplar Arası	123.47	3	103,95	19,19	.00
	10	442	5,26	2,29						
	11	55	3,74	1,88	Gruplar içi	4313.83	977	5,41		
	12	31	6,68	2,60						
	Toplam	981	5,52	2,39	Toplam	4437.30	980			

Bireyi Tanıma Hizmetleri faktörünün Bonferroni testi sonucunda 9. Sınıf öğrencilerinin (=15.36), 10. Sınıf (=14.31) ve 11. Sınıf (=12.37) öğrencilerine göre daha fazla bireyi tanıma hizmetlerine ihtiyaç duyduğu bulunmuştur. Bunun yanında 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin de (=16.44) 11. sınıfta öğrenim gören öğrencilere (=12.37) göre daha çok bireyi tanıma hizmetlerinden yararlandığını göstermektedir.

Bilgi toplama ve yayma hizmetleri faktörünün Bonferroni testi sonucunda 9. Sınıf öğrencilerinin (=18.98), 10. Sınıf (=17.55) ve 11. Sınıf (=15.73) öğrencilerine göre daha fazla bireyi toplama ve yayma hizmetlerinden yararlandığı bulunmuştur. Bunun yanında 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin de (=20.47) 10. sınıfta öğrenim gören öğrencilere (=17.55) ve 11. Sınıfta öğrenim gören öğrencilere (=15.73) göre daha çok bilgi toplama ve yayma hizmetlerinden yararlandığı görülmüştür.

İzleme faktörünün Bonferroni testi sonucunda 9. Sınıf öğrencilerinin (=37.44), 10. Sınıf (=34.06) ve 11. Sınıf (=28.47) öğrencilerine göre daha fazla izleme hizmetlerine ihtiyaç duyduğu bulunmuştur. Bunun yanında 10. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin de (=34.06) 11. sınıfta öğrenim gören öğrencilere (=28.47) ve

göre daha çok izleme hizmetleri ortaya çıkmıştır. 12. Sınıf öğrencilerinin de (=40.78) 10. Sınıf öğrencilerine (=28.47) ve 11. Sınıf öğrencilerine (=34.06) göre daha fazla izleme hizmetlerinden faydalandığı görülmüştür.

Çevre veli ilişkileri faktörünün Bonferroni testi sonucunda 9. Sınıf öğrencilerinin (=15.03) 10. Sınıf öğrencilerine (=14.31) göre daha fazla çevre veli ilişkileri hizmetlerinden yararlandığı bulunmuştur. Bunun yanında 10. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin de (=14.51) 11. sınıfta öğrenim gören öğrencilere (=11.46) göre daha çok çevre veli ilişkileri hizmetlerinden faydalandıkları görülmüştür.. Ayrıca 12. Sınıf öğrencilerinin de (=16.82), 11. Sınıf öğrencilerine (=11.46) göre daha çok çevre veli ilişkileri hizmetlerinden yararlandığı görülmektedir.

Müşavirlik Hizmetleri faktörünün Bonferroni testi sonucunda 9. Sınıf öğrencilerinin (=5.91), 10. Sınıf (=5.26) ve 11. Sınıf öğrencilerine (=3.74) göre daha fazla müşavirlik hizmetlerinden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin de (=6.68) 11. sınıfta öğrenim gören öğrencilere (=3.74) ve 10. Sınıfta öğrenim gören öğrencilere (=5.26) göre daha çok müşavirlik hizmetlerinden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca 10. Sınıf öğrencileri (=5.26), 11. Sınıf öğrencilerine (=3.74) göre daha fazla müşavirlik hizmetlerinden yararlandıklarını belirtmişlerdir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, imam hatip liselerinin yönetici ve öğrencilerinin görüşlerine göre psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetlerinin değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucuna göre, cinsiyete göre PDR hizmetlerini değerlendirme puanlarının İzleme ve Çevre Veli İlişkileri dışındaki tüm rehberlik hizmetlerinde anlamlı olarak farklılık olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılık olmayan rehberlik hizmetlerinde de diğer rehberlik hizmetlerinde olduğu gibi kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla rehberlik hizmetlerinden yararlandığı görülmektedir. Bu bulgu (Poyraz, 2007;Yüksel-Şahin, 2008) tarafından yapılan çalışmalarla farklılık göstermesine rağmen (Erkan, Özbay, Çankaya,; Terzi, 2012; Gizir, 2005,; Kaya, Macit, Siyez, 2012) çalışmalarıyla tutarlılık göstermektedir. Kız öğrencilerin yaşamış oldukları sorunlar karşısında erkek öğrencilere göre uzmanlardan yardım almaya ilişkin gönüllülük düzeyleri erkek öğrencilerden daha yüksektir (Erkan, Özbay, Çankaya,; Terzi, 2012). Rehberlik hizmetleri dikkate alındığında genellikle rehberlik servisi tarafından verilen bir yardım olarak değerlendirildiğinde kız öğrencilerin bu hizmetleri erkek öğrencilerden daha fazla almak istemesi bu açıdan değerlendirildiğinde daha doğal olarak görülebilir. Toplum olarak bakıldığında her türlü yardım alma konusunda erkeklerin kızlara göre daha az yardım isteme davranışına sahip olduğu değerlendirile bilinir. Erkekler yardım aradıklarında ya da istediklerinde kendilerini daha güçsüz görecek olmaları onların yardım aramasına engel olabilerek değerlendirilebilir.

Yapılan araştırma sonucunda öğrencilerinin öğrenim görmekte oldukları sınıf düzeyleri ile rehberlik hizmetleri açısından anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Oryantasyon hizmetleri hariç tüm rehberlik hizmetlerinde 12. Sınıfa devam eden öğrencilerin bu hizmetlerden daha fazla yararlandıkları bunu 9. Sınıfa devam eden öğrencilerin takip ettiği görülmektedir. Oryantasyon hizmetlerinde ise 9.sınıfa devam eden öğrencilerin bu hizmetlerden daha fazla yararlandıkları görülmektedir. Oryantasyon hizmetleri haricindeki tüm rehberlik hizmetlerinde 12. Sınıfa devam eden öğrencilerin bu hizmetlerden daha fazla yararlandığı görülmektedir.

Araştırmada öğrencilerin en çok yararlandıkları hizmetler sırasıyla; izleme hizmetleri, psikolojik danışma hizmetleri, bilgi toplama ve yayma hizmetleri, bireyi tanıma hizmetleri, çevre veli ilişkileri, oryantasyon hizmetleri, müşavirlik hizmetleri olduğu görülmektedir. Bu bulgu (Poyraz, 2007, Yüksel-Şahin, 2008) tarafından yapılan çalışmalarla farklılık göstermektedir. Bu çalışmalarda en çok müşavirlik hizmetlerinden yararlanıldığı görülmektedir. Bu araştırmacıların araştırmalarını yaptığı dönemlerde rehberlik hizmetlerinin bu derece yaygınlaşmamış olması ve rehberlik hizmetleri ile ilgili okul yöneticisi ve öğretmenlerinin yeterli bilgi düzeyine sahip olmaması bu sonucun doğmasında etkili olmuş olabilir. Ayrıca müşavirlik hizmetlerinin öğrencileri dolaylı olarak ilgilendiren bir hizmet olması da bu sonucun oluşmasında etkili olmuş olabilir. İzleme Hizmeti, öğrencilerin öğrenimleri boyunca bulundukları her sınıfta eğitsel başarı durumları ve her türlü gelişimleri düzenli bir şekilde izlenmesi olarak değerlendirildiğinde tüm sınıftaki öğrenciler bu hizmetlerden aynı düzeyde yararlandığını göstermiş olabilir. Oryantasyon hizmetleri genellikle okula yeni başlayan ve ya daha sonraki dönemlerde okula yeni gelen öğrencilere verilen bir hizmet olarak

değerlendirildiğinde bu hizmeti diğer öğrenciler bu kadar yaygın olarak almamış olduklarını ifade etmeleri bundan kaynaklanıyor olmuş olabilir.

Rehberlik hizmetlerinden psikolojik danışma ve rehberlik, bilgi toplama ve yayma, izleme, çevre ve veli ilişkileri ve müşavirlik hizmetlerinden en çok yararlandığını belirten öğrenciler 12. Sınıfa devam ederken oryantasyon hizmetlerinden en çok 9. Sınıfa devam eden öğrencilerin yararlandığı yapılan çalışmada görülmektedir. Yapılan çalışmada 12.sınıfa devam eden öğrencilerin diğer sınıflara devam eden öğrencilerden daha fazla psikolojik danışma hizmetlerinden yararlandığı görülmektedir. Bu sınıfa devam eden öğrencilerin özellikle girecekleri sınav nedeniyle sosyal ve psikolojik birçok sorunlar yaşaya bilmektedir. Özellikle bu dönemde öğrencilerin vereceği mesleki karar ya da gideceği üst kurum bireyde birçok olumsuzlukların yaşanmasına neden olabilmektedir. Bu nedenle bu öğrencilerin diğer sınıftaki öğrencilere göre daha fazla psikolojik danışma hizmetlerinden yararlanması bunlardan kaynaklanıyor olabilir. Daha öncede ifade edildiği gibi 9. Sınıfa giden öğrenciler yeni bir okulda eğitim hayatına başlamışlardır. Oryantasyon Hizmeti: Okula, yeni kaydolan öğrencilere okulun tarihi, okulun başarıları, mevcut ve mezun öğrenciler hakkında ve öğretmen durumu ile ilgili tanıtıcı bilgiler verilen bir hizmet olduğu için bu sınıftaki öğrencilerin bu hizmetten daha fazla yararlanmaları bundan kaynaklanmış olabilir.

Kaynakça

Canel, A. N. (2007). Eğitimde Rehberlik Hizmetlerinin Yeri ve Önemi (Ed: Betül Aydın). *Rehberlik.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Connella, J., Barkhamb, M. ve and Mellor-Clark, J. (2008). The effectiveness of UK student counselling services: an analysis using the CORE System. *British Journal of Guidance & Counselling, 36*(1), 1-18.

Çakır, M. A. (2004). Mesleki Karar Envanterinin Geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,37* (2): 1-14.

Çam, S. (2004). Okullarda Rehberlik Hizmet Alanları-Birimleri (Ed: Gürhan Can). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik (*ss. 47-72). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Duman, E. (1985). *Lise Öğrencilerinin Rehberlik Uzmanlarından Görev Beklentileri ve Görev Beklentilerine Etki Eden Faktörler*. Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erdoğan, İ. (2002). *Eğitimde Değişim Yönetimi.* Ankara, Pegem Yayıncılık.

Erkan, S., Özbay, Y., Çankaya, Z. C., & Terzi, Ş. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları problemler ve psikolojik yardım arama gönüllükleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(164).

Green, J. C., Krayder, H., & Mayer, E. (2005). Combining qualitative and quantitative methods in social inquiry. In B. Somekh & C. Lewin (Eds.). *Research methods in the social sciences* (pp. 275-282). London: Sage.

Gizir, C. A. (2005). Orta Doğu Teknik Üniversitesi son sınıf öğrencilerinin problemleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2).

Görkem, N. (1985). *Öğrencilerin Rehberlik Uzmanlarından Gördükleri Hizmetlerle Bekledikleri Hizmetler Arasındaki Fark.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güven, M. (2004). Okullarda Rehberlik Servisleri (Ed: Alim Kaya). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Hatunoğlu, A. ve Hatunoğlu, Y. (2006). Okullarda Verilen Rehberlik Hizmetlerinin Problem Alanları. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 14* (1): 333-338.

Hotaman, D. (2008). The examination of the basic skill levels of the students' in accordance with the perceptions of teachers, parents and students. *International Journal of Instruction, 1*(2): 39-56.

Ilgar, Z. (2004). Rehberliğin Başlıca Türleri (Ed: Gürhan Can). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Karaküçük, S. (2010). Okul rehberlik servislerinin fiziksel/mekânsal koşullarının incelenmesi (rehber öğretmenlerin mekânsal algıları bağlamında). *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 28(1), 421-440.

Karataş, Z. ve Şahin Baltacı, H. (2013). Ortaöğretim kurumlarında yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik okul müdürü, sınıf rehber öğretmeni, öğrenci ve okul rehber öğretmeninin (psikolojik danışman) görüşlerinin incelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 427-460.

Kaya, A., Macit, Z. B., & Siyez, D. M. (2012). Bir ilköğretim okulu psikolojik danışma ve rehberlik servisine yapılan başvuruların incelenmesi. *İlköğretim On*line, 11(4).

Kepçeoğlu, M. (1981). Temel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini düzenlenmesine ilişkin bazı esaslar temel eğitim sorunları. Ankara: *Türk Eğitim Derneği*,121-124.

Kepçeoğlu, M. (1985). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik.* Ankara: Gül Yayını.

Kepçeoğlu, M. (1994). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik.* Ankara: Özerler Matbaası.

Kesici, Ş. (2007). Şube rehber öğretmenlerinin görüşlerine göre 6. 7. ve 8.sınıf öğrencilerinin rehberlik ve danışma ihtiyaçları, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 365-383

Kuzgun, Y. (2000). İlköğretimde Mesleki Gelişim (Ed:Yıldız Kuzgun). *İlköğretimde Rehberlik*. Ankara: Nobel Yayın.

Meşeci, F., Özcan, N., ve Bozdemir, P. (2007). Öğretmen ve Müdürlerin Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Servisine Yönelik Algıları. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4*(1).

Owen, K. F. ve Owen, D. W. (2008). Okul psikolojik danışmanlarının rol ve işlevleri: Yöneticiler ve psikolojik danışmanların görüşleri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41 (1), 207-221

Özabacı, N., Sakarya, N. ve Doğan, M. (2008). Okul müdürlerinin okuldaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(19), 8-22.

Peker, A. ve Kaygusuz, C. (2009). Genel ve meslek liselerindeki öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklenti düzeylerinin incelenmesi, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 96-110.

Poyraz, C. (2007). *Orta dereceli okullarda yürütülen rehberlik hizmetleri üzerine bir araştırma.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Sağlam, A. Ç., Topçu, Ç. (2015). 9. Sınıf Rehberlik Programının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5 (1): 171-210.

Şahin, F. Y. (2008). Ortaöğretimdeki öğrenci görüşlerine göre psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2):1-26.

Taşkaya, S. M. ve Kurt, Y. (2010). İlköğretim okullarında psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. 909-915.

Topçu-Kabasakal, Z. (2007). Rehberlik Hizmetleri (Ed: Betül Aydın). Reh*berli*k. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Ültanır, E. (2003). *İlköğretim Birinci Kademede Rehberlik ve Danışma*. Ankara: Nobel Yayın.

Yeşilyaprak, B. (2001) *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayın.

Yüksel-Şahin, F. (2008). Mathematics anxiety among 4 th and 5 th grade Turkish elementary school students.

ERPA
International Congresses on Education 2019
Sakarya / Turkey 19-22 June / 2019

Fen Bilimleri Dersine Yönelik Aile Katılımı Hakkında Yönetici, Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerinin İncelenmesi *

Berna Yalkın[a*], Şenol Beşoluk[b]

[a] *Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya, Türkiye*
[b] *Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sakarya, Türkiye*

Öz

Çalışmada Fen Bilimleri dersine aile katılımı hakkında tüm paydaşların görüşlerinin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Bu araştırma karma desende yürütülmüştür. Çalışmanın örneklemini Çanakkale İli Ezine İlçe Milli Eğitim Müdürlüğündeki yöneticiler, Ezine İlçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı farklı sosyoekonomik düzeydeki ortaokullarda görev yapan yönetici ve Fen Bilimleri öğretmenleri ile ortaokula devam eden öğrenciler ve velileri oluşturmaktadır. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen anketler ile elde edilen veriler, betimsel istatistik yöntemlerinden frekans ve yüzdelikler verilerek incelenmiştir. Çalışma verileri 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Çanakkale İli Ezine İlçesindeki farklı sosyoekonomik düzeye sahip ortaokullardan toplanmıştır. Çalışma bulgularına göre yöneticiler ve Fen Bilimleri öğretmenleri velilerin genel olarak fen bilimleri dersine yönelik aile katılımında yetersiz olduğu ve velilerinin veli eğitimine ihtiyaç duyduğunu düşünürken; velilerin genellikle veli toplantılarına katıldığını belirtmişlerdir. Öğrenciler ve veliler %40,00 oranında velilerin veli eğitimine ihtiyaç duymadıklarını belirtmişlerdir. Elde edilen veriler ve çıkarılan sonuçlar neticesinde Fen Eğitimine aile katılımını arttırmak için çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler:
fen bilimleri eğitimi, aile katılımı

1. Giriş

Bir ülkenin geleceği için, ülkenin çocuklarını iyi insan ve iyi vatandaş olarak yetiştirebilmek eğitim ve öğretim faaliyetlerinin en önemli amaçlarından bir tanesidir. Çocukların almış olduğu eğitimde en etkili olan faktörlerse aile, okul, öğretmen, çevre ve eğitim sistemidir (Kolay, 2000). Bu nedenle eğitim sistemi içerisinde yer alan okul-aile iş birliği çocuk eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Kavramsal açıdan ele alındığı zaman okul-aile iş birliği; çocuğun hayatında ciddi bir paya sahip olan iki toplumsal yapıyı ifade eden aile ve okulun çocuğun ve ailenin hayat standardını maksimum seviyede desteklemek adına harcadıkları emekler olarak ifade edilmektedir (Diken, 2008).

Okul, açık sistem yaklaşımı bakımından çevresi ile iletişim halinde olan, onunla alışveriş ilişkilerinde bulunan bir kurum olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle okul, söz konusu çevreden ayrılarak çözümlenemez ve değerlendirilemez. Okul, yakın çevre ve uzak çevre olarak iki farklı kapsamda değerlendirilirse, okulun yakın çevresini okula yakın aileler ile öğrenci velileri oluşturmaktadır. Okulun uzak çevresinde ise okulun iletişim halinde olduğu kültürel, politik, toplumsal ve iktisadi çevreden bahsedilebilir.

*Bu çalışma sorumlu yazarın yüksek lisans tezinden derlenmiştir.
Corresponding author's address: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya, Türkiye
e-mail: bernayalkin@hotmail.com

Başka bir açıdan okulun çevre ile etkileşiminde okul bünyesinde iki farklı formal kanal yer almakta olup bunlar, okul koruma ve okul aile birlikleri dernekleridir (Şişman ve Turan 2004; Akt. Akal, 2010).

Eğitimde aile katılımın sağlanmasında okul aile birliklerinin büyük önemi bulunmaktadır. Okul-aile birlikleri, okul ve aileler arasında bütünleşmeyi sağlamak, okul ile veli arasında etkileşimi, iş birliğini gerçekleştirmek, eğitim ve öğretimi geliştirmeyi hedefleyen aktiviteleri desteklemek, maddi açıdan oluşan imkânlardan mahrum olan öğrencilerin zorunlu ihtiyaçlarını gidermek ve okula finansal açıdan katkıda bulunmak üzere kurulmaktadır (Gültekin, 2008). Bu özellikleri nedeniyle okul aile birliği birimleri okul yönetimi konusunda etkili olan en büyük unsurlarından birisidir. Okul-aile topluluklarının oluşturulmasının esas nedeni öğretim ve eğitim aşamasında bu birimlerin de desteğini almaktır (Çınkır ve Nayır, 2017). Okul aile iş birliğinin gerçekleşmesi için öğretmenler ile veliler arasındaki iş birliği ve etkileşimin, aile ve öğretmen odağına göre ortaya konması gereklidir (Atabey ve Tezel-Şahin, 2011).

Okul-aile birliği eğitim sistemi bünyesinde ciddi bir yere sahip olduğundan son dönemlerde okulların işleyiş düzenini düzenleyen yönerge, yönetmelik gibi hukuki dayanaklarda okul yönetimine veli ile birlikte diğer faktörlerin katılmasına izin verildiği dikkati çekmektedir. Örneğin, 2.5.2006 tarih ve 26156 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan İlköğretim Kurumları Yönetmeliği dâhilinde "Demokrasi konusunda bilinç kazandırma amacıyla yönetici, öğretmen, personel, öğrenci ve veliler tarafından; kurumda iş birliği, seçme, seçilme, iş bölümü, katılma ve fikirlerin özgürce ifade edilebilmesi gibi demokratik kuralların hakim olduğu, hoşgörü, sevgi ve saygıya dayanan bir çalışma alanı oluşturulur. İlköğretim kurumlarında güvenirlik ve açıklık ön planda tutulmaktadır. Eğitim-öğretim ile idari faaliyetlerinin komisyonlar ve kurullar tarafından sürdürülmesi, öğretici, öğrenci, öğrenci velileri ve çevrenin gözetimi ve denetimine açık tutulmasını sağlar." denilmiştir (Kartal, 2008).

Aile unsurunun çocuğun eğitim sürecine etkisi değerlendirildiğinde, eğitimci bireylere, ailelerin eğitim-öğretim sürecine dâhil olmasının desteklemesi ve veliler ile iş birliği gerçekleştirilmesi için ciddi bir takım görevler düşmektedir. Velilerle iş birliği yapılması, ailelerin eğitim sürecine dâhil olması sayesinde çocuğun okul çevresinde onun gibi eğitim sürecine katkıda bulunan bir okul çevresi oluşturulması ve çocuğun bütün gelişiminin sağlanmasına imkân sunacaktır (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2016). Aile katılımının başarılı olabilmesi için aile katılımında yer alan paydaşların kendilerine düşen sorumlulukları yerine getirmeleri gerekmektedir (Atakan, 2010; Durisic ve Bunijevac, 2017). Bu kapsamda eğitimde aile katılımının sağlanması literatür açısından önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna karşılık literatürde yer alan çalışmalarda ebeveynlerin aile katılımı konusuna yeterli düzeyde önem vermedikleri ve okullarda aile katılımının düşük olduğu belirtilmektedir (Williams ve diğerleri, 2002). Eğitimde aile katılımının sağlanması için öncelikli olarak eğitimde aile katılımı konusundaki paydaşların (aile, öğretmen, yönetici) eğitimde aile katılımına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi oldukça önemlidir. Bu kapsamda yapılan bu araştırmada fen bilimleri dersine yönelik aile katılımı hakkında yönetici öğretmen öğrenci ve veli görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Fen Bilimleri dersi ve dersin işlenişine dair paydaşların görüşlerine göre fen öğretiminde aile katılımı hangi düzeydedir?
2. Velilerin fen bilimleri dersine yönelik olarak çocuklarına rehberlik yapma durumuna ilişkin paydaşların görüşlerine göre fen öğretiminde aile katılımı hangi düzeydedir?
3. Velilerin fen bilimleri dersine yönelik akademik yeterliliklerine ilişkin paydaşların görüşlerine göre fen öğretiminde aile katılımı hangi düzeydedir?
4. Velilerin fen bilimleri dersine yönelik öğrencilerin üzerinde psikolojik etki yaratmalarına ilişkin paydaşların görüşlerine göre fen öğretiminde aile katılımı hangi düzeydedir?
5. Velilerin fen bilimleri dersine yönelik okul ile işbirliği yapma durumuna dair paydaşların görüşlerine göre fen öğretiminde aile katılımı hangi düzeydedir?
6. Velilerin ders dışı destek sağlamalarına ilişkin paydaşların görüşlerine göre fen öğretiminde aile katılımı hangi düzeydedir?
7. Paydaşların açık uçlu sorulara ilişkin görüşlerine göre fen öğretiminde aile katılımı hangi düzeydedir?

2. Yöntem

Araştırma genel tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Tarama modeli araştırmalarında, var olan bir grubun belirli özelliklerini incelemek amacıyla toplanan verilerle geçmişte ya da halen var olan bir durum betimlenmeye çalışılır (Karasar, 2012). Araştırmada nitel ve nicel veri analizi yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Karma araştırma modeline göre gerçekleştirilen çalışmalarda araştırmacılar hem nitel hem de nicel verilere ulaşmayı amaçlamakta, bu kapsamda nitel ve nicel çalışma modelinden aynı anda yararlanmaktadırlar (Butgel-Tunalı, Gözü ve Özen2016).

Araştırma, 2018-2019 öğretim yılında 11 yönetici,5 fen bilimleri öğretmeni, 386 öğrenci ve 335 velinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar Ezine İlçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı farklı sosyoekonomik düzeydeki ortaokullarda görev yapan yönetici ve Fen Bilimleri öğretmenleri ile ortaokula devam eden öğrenciler ve velilerinden oluşmaktadır.

Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen anketler ile elde edilen nicel veriler, betimsel istatistik yöntemlerinden frekans ve yüzdelikler verilerek incelenmiştir. Açık uçlu sorular için ise içerik analizi yapılmıştır. Verilen yanıtlar uzmanlar tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. Güvenirliği arttırmak için katılımcıların cevaplarından alıntılara yer verilmiştir.

3. Bulgular

Araştırmanın bulguları sunulurken araştırmanın amacı bağlamında araştırma soruları ayrı ayrı cevaplandırılmıştır.

1. Fen Bilimleri dersi ve dersin işlenişine dair paydaşların görüşlerine göre fen öğretiminde aile katılımı hangi düzeydedir?

- Yöneticilerin ve öğretmenlerin %100'ü velilerin az bir kısmının yeni müfredat hakkında bilgi sahibi olduğunu düşünürken; öğrencilerin %12.70'i, velilerin % 15.80'i velilerin yeni müfredat hakkında bilgisi olduğunu belirtmiştir. Fen bilimleri dersi yeni müfredatı hakkında tüm paydaşlar velilerin bilgisinin yetersiz olduğunu belirtmektedir.

- Yöneticilerin %63.60'ı velilerin az bir kısmının, velilerin fen bilimleri dersinin deneylerle anlatılması yerine dersin test çözülerek işlenmesini tercih ettiklerini düşünürken, öğretmenlerin %60.00'ı velilerin çoğundan fazlasının, öğrencilerin %44.10'u, velilerin %46.50'si velilerin fen bilimleri dersinin deneylerle anlatılması yerine test çözülerek dersin işlenmesini tercih ettikleri görülmektedir.

- Yöneticilerin %54.50'si, öğretmenlerin %60.00'ı velilerin çoğundan fazlasının velilerin çocuklarının fen bilimleri dersi yerine; çocuklarının düzenlenen fen bilimleri dersine yönelik geziye katılmasının daha faydalı bulduklarını düşünürken; öğrencilerin %38.70'i , velilerin %40.70'i velilerin çocuklarının fen bilimleri dersi yerine çocuklarının düzenlenen fen bilimleri dersine yönelik geziye katılmasını daha faydalı bulduklarını belirtmiştir.

- Yöneticilerin %90.90'ı ve öğretmenlerin %60.00'ı velilerinin az bir kısmının Fen bilimleri dersine yönelik belgesel,film veya dizileri çocuklarına izlettirdiklerini düşünürken; öğrencilerin %27.50'si, velilerin %33.10'u velilerinin bu etkinliği genellikle gerçekleştirdiklerini dile getirmişlerdir.

- Yöneticilerin %72.70'i ve öğretmenlerin %80.00'i velilerinin az bir kısmının çocuklarına fen bilimleri dersinin nasıl geçtiğini sorduklarını düşünürken; öğrencilerin %43.00'ü ve velilerin %48.60'ı velilerin genellikle fen bilimleri dersinin nasıl geçtiğini çocuklarına sorduklarını belirtmiştir.

- Yöneticilerin %63.60'ı ve öğretmenlerin %80.00'i velilerinin az bir kısmının Fen bilimleri dersi için çocuklarına kaynak kitap almayı gerekli gördüğünü düşünürken, öğrencilerin %67.20'si ve velilerin %65.80'i kaynak kitap almayı velilerin gerekli gördüğünü söylemektedir.

2. Velilerin fen bilimleri dersine yönelik olarak çocuklarına rehberlik yapma durumuna ilişkin paydaşların görüşlerine göre fen öğretiminde aile katılımı hangi düzeydedir?

- Yöneticilerin ve öğretmenlerin %100'ü velilerinin az bir kısmının çocuklarının fen bilimleri dersine nasıl çalışılması gerektiği hakkında bilgi sahibi olduğunu düşünürken; öğrencilerin % 25.50'si, velilerin

%30.40'ı çocuklarının fen bilimleri dersine nasıl çalışması gerektiği hakkında bilgi sahibi olduğunu düşünmektedir.

• Yöneticilerin ve öğretmenlerin %100.00'ü velilerin az bir kısmının çocuklarını Fen Bilimleri dersinde işlenecek konuya hazırlıklı gönderdiğini düşünürken; öğrencilerin %34.30'u ve velilerin %31.60'ı ise velilerin genellikle çocuklarını derse hazırlıklı gönderdiğini belirtmiştir.

• Yöneticilerin ve öğretmenlerin %100'ü velilerinin az bir kısmının çocuklarının Fen bilimleri dersinde öğrendiklerini tekrar etmesini sağladıklarını düşünürken, öğrencilerin %45.20'si ve velilerin 37.30'u öğrencilerin fen bilimleri dersinde öğrendiklerini genellikle sağladıklarını düşünmektedir.

• Yöneticilerin %90.90'ı ve öğretmenlerin %100'ü velilerinin az bir kısmının çocuklarının fen bilimleri ödevlerine yardımcı olduklarını düşünürken, öğrencilerin %27.30'u ve velilerin %27.10'u çocukların fen bilimleri ödevlerine genellikle yardımcı olduklarını belirtmiştir.

• Yöneticilerin %72.70'i, öğretmenlerin %80.00'i velilerinin çoğunluğunun fen projesi olduğunda çocuklarına yardımcı olmadığını düşünürken, öğrencilerin %48.50'si velilerin % 35.60'ı genellikle çocuklarının projelerini yapmasına yardımcı olduklarını belirtmiştir.

• Yöneticilerin %90.90'ı, öğretmenlerin % 80.00'i velilerinin az bir kısmının çocuklarına düzenli ders çalışma alışkanlığı kazandırabildiklerini düşünürken; öğrencilerin %68.30'u, velilerin %61.30'u velilerin çocuklarına düzenli ders çalışma alışkanlığı kazandırabildiklerini düşünmektedir.

3. Velilerin fen bilimleri dersine yönelik akademik yeterliliklerine ilişkin paydaşların görüşlerine göre fen öğretiminde aile katılımı hangi düzeydedir?

• Yöneticilerin % 81.80' i, öğretmenlerin %100.00'ü velilerinin az bir kısmının çocuklarının fen bilimleri ödevlerini kontrol ettiğini düşünürken; öğrencilerin % 27.30'ü, velilerin %27.10'u öğrencilerin fen bilimleri ödevlerini genellikle kontrol ettiklerini belirtmektedir.

• Yönetici ve öğretmenlerin tamamı velilerin az bir kısmının çocuklarının fen bilimleri dersi ile ilgili sorularını cevaplayabildiklerini düşünürken; öğrencilerin % 30.90'ı, velilerin % 27.40 'ı çocuklarının fen bilimleri dersi ile ilgili sorularını cevaplayabildiklerini belirtmiştir.

• Yöneticilerin %90.10'u, öğretmenlerin tamamı velilerinin az bir kısmının velilerin çocuklarına fen bilimleri dersine yönelik olarak EBA'yı bilinçli bir şekilde kullandırdıklarını düşünürken; öğrencilerin %55.00'i, velilerin % 56.30'u genellikle velilerin çocuklarına fen bilimleri dersine yönelik olarak EBA' yı bilinçli bir şekilde kullandırdıklarını söylemiştir.

• Yöneticilerin %,90.90'ı, öğretmenlerin %60.00'ı velilerin çoğundan fazlasının veli eğitimine ihtiyacı olduğunu düşünürken; öğrencilerin %37.40'ı, velilerin %36.30'u velilerin fen bilimleri dersine yönelik veli eğitimine ihtiyaçları olmadığını dile getirmiştir.

4. Velilerin fen bilimleri dersine yönelik öğrencilerin üzerinde psikolojik etki yaratmalarına ilişkin paydaşların görüşlerine göre fen öğretiminde aile katılımı hangi düzeydedir?

• Yöneticilerin %36.40'ı, öğretmenlerin % 40.00'ı velilerin çoğundan fazlasının çocuklarına fen bilimleri dersine çalışması konusunda baskı yaptığını düşünürken; öğrencilerin %35.00'i, velilerin % 42.00'si çoğunlukla çocuklarına fen bilimleri dersine çalışması konusunda baskı yaptığını belirtmiştir.

• Yöneticilerin %45.40'ı, öğretmenlerin % 60.00'ı öğrencilerin çoğunun fen bilimleri dersi sınav notunu velilerinden saklama gereği hissettiklerini düşünürken; öğrencilerin %8.30'u, velilerin %7.50'si çocukların velilerinden fen bilimleri dersi sınav notunu velilerinden saklama gereği hissettiklerini belirtmiştir.

• Yöneticilerin %63.60'ı, öğretmenlerin %100'ü velilerinin çoğundan fazlasının çocuklarını sınav notu daha yüksek olan arkadaşları ile kıyasladıklarını düşünürken; öğrencilerin %28.30'ü,velilerin %18.20'si çoğunlukla velilerin kıyaslama davranışı gösterdiklerini belirtmektedir.

5. Velilerin fen bilimleri dersine yönelik okul ile işbirliği yapma durumuna dair paydaşların görüşlerine göre fen öğretiminde aile katılımı hangi düzeydedir?

• Yöneticilerin %81.80'i, öğretmenlerin % 80.00'i velilerin az bir kısmının çocuklarının fen bilimleri dersi başarısını arttırmak için fen bilimleri öğretmenleri ile yeterli işbirliği yaptığını düşünürken; öğrencilerin % 29.80'i velilerin % 21.80'i velilerin çocuklarının fen bilimleri dersi başarısını arttırmak için fen bilimleri öğretmenleri ile yeterli işbirliği yaptığını düşünmektedir.

• Yöneticilerin %63.60'ı, öğretmenlerin %40.00'ı velilerin çoğunun veli toplantılarına katıldıklarını; öğrencilerin %68.60'ı velilerin % 65.30'u velilerin veli toplantılarının çoğundan fazlasına katıldıklarını belirtmektedir.

6. Velilerin ders dışı destek sağlamalarına ilişkin paydaşların görüşlerine göre fen öğretiminde aile katılımı hangi düzeydedir?

• Yöneticilerin %54.55'i, öğretmenlerin %40.00'ı çoğundan fazlasının velilerin çocuklarına fen bilimleri dersine yönelik araştırma ve çalışma yapabilmesi için internete bağlantısı sağlayabildiklerini düşünürken; öğrencilerin %76.90'ı , velilerin %73.50'si velilerin çocuklarının fen bilimleri dersine yönelik araştırma ve çalışma yapabilmesi için internete bağlanmasına izin verdiklerini belirtmiştir.

• Yöneticilerin %81.80'i, öğretmenlerin %80.00'i velilerin çoğundan fazlasının çocuklarının fen bilimleri dersine yönelik destekleme ve yetiştirme kurslarına katılmasını gerekli gördüklerini düşünürken, öğrencilerin %76.60'ı velilerin %71.40'ü çocuklarının fen bilimleri dersine yönelik destekleme ve yetiştirme kurslarına katılmasını gerekli görmektedir.

7. Paydaşların açık uçlu sorulara ilişkin görüşlerine göre fen öğretiminde aile katılımı hangi düzeydedir?

• Veliler Fen bilimleri dersine yönelik veli eğitimi düzenlenecek olsa fen konuları, genel konular, tüm dersler, deney yapımı, EBA kullanımı konularına ihtiyaç duyarken;

• Öğrenciler düzenlenecek eğitimde fen bilimleri ders konuları, çalışma yöntemi, EBA kullanımı konularına başta yer verilmesini talep etmiştir.

• Öğretmen ve yöneticiler çalışma yöntemi, yeni müfredat, dersin önemi, EBA kullanımı, ergenlik ve takip konularına düzenlenecek eğitimde yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

• Veliler çocuklarının fen bilimleri dersi başarısını arttırmak için velilerin yapması gerekenleri; çalıştırmak, yardımcı olmak, takip etmek, test kitabı almak, motive etmek, kursa göndermek ve çalışma ortamı sağlamak olarak sıralarken;

• Öğrenciler velilerin çocuklarının fen bilimleri dersi başarısını arttırmak için yapması gerekenleri; çalıştırma, yardımcı olma, kaynak alma, takip etme, motive etme, test çözdürme olarak sıralamıştır.

• Öğrenciler velilerin çocuklarının fen bilimleri dersi başarısını arttırmak için yapması gerekenleri çalıştırmalı, yardımcı olmalı, kaynak almalı, takip etmeli, ilgilenmeli, baskı yapmamalı olarak sıralamıştır.

• Öğretmen ve yöneticiler velilerin çocuklarının fen bilimleri dersi başarısını arttırmak için; öğretmenle işbirliği, takip etme, okul dışı ortam ziyareti yaptırma, materyal alma ve eğitim teknolojilerinden yararlanarak velilerin çocuklarının fen bilimleri dersi başarısını arttırabileceklerini belirtmiştir.

• Velilere göre; velilerin çocuklarının fen bilimleri dersine yönelik olumsuz tutum geliştirmelerine neden olan etkenlerin başında duygusal olunması, ekonomik yetersizlik, kavram yanılgısı ve çalışma ortamı sağlayamama gibi unsurların geldiği belirtmiştir.

• Öğrencilerin görüşlerine göre; velilerin çocuklarının fen bilimleri dersine yönelik olumsuz tutum geliştirmesine neden olabilecek davranışlarının başında ise kendilerine kızılması, baskı yapılması, tablet alınmaması ve ilgisizliğin geldiğini;

• Öğretmen ve yöneticilere göre veli eğitimsizliği, yöntem eksikliğinin velilerin çocuklarının fen bilimleri dersine karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olabileceğini düşündükleri tespit edilmiştir.

• Velilerin yeni fen bilimleri dersi müfredatı hakkında bilgi sahibi olmadıkları, velilerin yarıya yakınının fen bilimleri dersinin deney yapılması yerine test çözerek işlenmesini tercih ettikleri,velilerin yarıya yakınının çocuklarının fen bilimleri dersi işlemek yerine fen bilimleri dersine yönelik okul gezisine katılmasını

daha faydalı buldukları,velilerin yaklaşık üçte birinin fen bilimleri dersi konularını içeren film,dizi,belgesel izlettikleri belirlenmiştir.

• Velilerin yarıya yakının fen bilimleri dersinin nasıl geçtiğini sorduklarını ve velilerin büyük bir çoğunluğunun fen bilimleri dersine yönelik test kitabı almayı gerekli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Velilerin sadece dersin nasıl geçtiğini sorma ve kaynak kitap almayı gerekli bulma davranışlarına ait üst düzeyde katılım gösterdikleri görülmektedir.

• Velilerin az bir kısmının fen bilimleri dersine nasıl çalışılması gerektiğini bilme, derse hazırlık yaptırarak gönderme, ödevlerine yardım etme konusunda katılım sağladığı,

• Velilerin yarıya yakının öğrencinin fen bilimleri dersini tekrar etmesini sağlama ve fen bilimleri dersi projesi olduğunda yardım etme konusunda katılım sağladığı,

• Velilerin yarıdan fazlasının da çocuklarına düzenli ders çalışma alışkanlığı kazandırabildiklerini düşündüğü tespit edilmiştir.

• Velilerin az bir kısmının çocuklarının fen bilimleri dersi ödevlerini kontrol ettiklerini, çocuklarının fen bilimleri dersine yönelik sordukları soruları cevaplayabildiklerini,

• Velilerin yarıya yakınının veli eğitimine gerek görmediği

• Velilerin yarıdan fazlasının EBA' nın fen bilimleri dersine yönelik etkin bir şekilde kullanılmasını sağladıkları tespit edilmiştir.

• Öğrencilerin az bir kısmının fen bilimleri dersi sınav notunu velisinden saklama gereği hissettiği belirlenmiştir.

• Velilerin az bir kısmının çocuklarının fen bilimleri dersi sınav notu daha yüksek olan arkadaşları ile kıyaslama davranışı sergilediği tespit edilmiştir.

• Velilerin yarıya yakınının çocuklarına fen bilimleri dersine çalışmaları konusunda baskı yaptığı tespit edilmiştir.

• Velilerin az bir kısmının çocuklarının fen bilimleri dersi başarılarını arttırmak için fen bilimleri dersi öğretmenleri ile yeterli işbirliğinde bulunduğu tespit edilmiştir.

• Velilerin veli toplantılarına katılım düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

• Velilerin çoğunluğunun çocuklarının fen bilimleri dersine yönelik araştırma ve inceleme yapabilmesi için internet bağlantısı sağladığı ve büyük çoğunluğunun fen bilimleri dersine yönelik destekleme ve yetiştirme kurslarını gerekli gördükleri tespit edilmiştir.

4. Sonuç ve Tartışma

Çalışma bulgularına göre tüm alt problemler birlikte değerlendirildiğinde yöneticiler ve Fen Bilimleri öğretmenleri velilerin genel olarak fen bilimleri dersine yönelik aile katılımında yetersiz olduğu ve velilerinin veli eğitimine ihtiyaç duyduğunu düşünürken; velilerin genellikle veli toplantılarına katıldığını belirtmişlerdir. Öğrenciler ve velilerin yaklaşık %40,00'ı velilerin veli eğitimine ihtiyaç duymadıklarını belirtmişlerdir. Literatürde yer alan benzer çalışmalarda da yönetici ve öğretmen görüşlerine göre aile katılımı konusunda velilerin ilgisiz olduğu rapor edilmiştir (Çakır, 2017).

Fen öğretimine aile katılımını arttırmak için velileri bilinçlendirme ve bilgilendirmeye dönük eğitim faaliyetleri düzenlenebilir, okul yönetimleri aile katılımı konusunda velileri bilinçlendirmeye yönelik etkinlikler düzenleyebilir, veli toplantılarında öğrencilerin sorunları ve gelişimleri konusunda verilen bilgilerin yanında aile katılımının önemi hakkında da bilgiler verilmesinin velilerin aile katılımı konusunda bilinçlenmelerine katkı sağlayacağı düşünülebilir. Driessen, Smit, ve Sleegers'in (2005) belirtiği gibi gerek okulların gerekse de öğretmenlerin eğitim sistemi içindeki rolleri göz önünde bulundurulduğu zaman, aile ile okul ve öğretmenler arasında karşılıklı iletişim oldukça önemlidir. Bu nedenle aile katılımına ilişkin çalışmaların artırması ve bunlardan elde edilen sonuçlar doğrultusunda politikaların güncellenmesi önerilebilir.

Kaynakça

Atabey, D., & Tezel-Şahin, F. (2011). Aile öğretmen iletişim ve iş birliği ölçeği. *Kastamanu Eğitim Dergisi*, *9*(3), 793-804.

Atakan, H. (2010). *Okulöncesi eğitiminde aile katılımı çalışmalarının öğretmen ve ebeveyn görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tez). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale

Butgel-Tunalı, S., Gözü, Ö., Özen, G. (2016). Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılması "Karma araştırma yöntemi". *Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli Dergisi, 24*(2), 106-112.

Çakır, E. (2017). *Ortaokullarda aile katılımına yönelik okul müdürlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi (Karaman ili örneği).* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Çınkır, Ş., & Nayir, F. (2016). Okul aile iş birliği standartlarına ilişkin veli görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32(1),* 245-264.

Diken, İ,B., Cavkaytar, A., Erkılınç, T.A., Gültekin, M., Küçükyılmaz, E.M. & Dinç, B. (2008). Okul, aile ve çevre iş birliği. Küçükyılmaz, A. (Ed.), Anadolu Üniversitesi: Eskişehir.

Driessen, G., Smit, F., & Sleegers, P. (2005). Parental involvement and educational achievement. *British Educational Research Journal*, *31*(4), 509-532.

Đurišić, M., & Bunijevac, M. (2017). Parental involvement as a important factor for successful education. *Center for Educational Policy Studies Journal*, *7*(3), 137-153.

Erdoğan, Ç., & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi*, *16*(3), 399-431.

Gültekin, M., Diken, İ,B., Cavkaytar, A., Erkılınç, T.A., Küçükyılmaz, E.M. & Dinç, B. (2008). *Okul, aile ve çevre iş birliği*. Küçükyılmaz, A. (Ed.), Anadolu Üniversitesi: Eskişehir.

Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi (24. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kartal, S. (2008). İlk ve ortaöğretim kurumlarında velinin okul yönetimine katılımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(1), 23-30.

Kolay, Y. (2004). Okul-aile-çevre iş birliğinin eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, *164*, 1-8.

Şişman, M., Turan, S. (2004). *Eğitim ve okul yönetimi. eğitim kurumları müdür yardımcılığı sınavlarına hazırlık el kitabı*. (Editör: Yüksel Özden). Pegem Yayıncılık, Ankara.

Williams, B., Williams, J., & Ullman, A. (2002). Parental involvement in education. BMRB Social Research

Öğretmenlerin Yerel Biyoçeşitliliğin Özelliklerini Bilme ve Bunu Derslerinde İşleme Durumları*

Murat Bulut[a1], Şenol Beşoluk[b]

[a]*Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya, Türkiye*
[b]*Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sakarya, Türkiye*

Öz

Biyoçeşitlilik; bir yandan günlük yaşamın birçok alanında diğer yandan eğitimin çeşitli aşamalarında farklı derslerde karşılaştığımız ve yaşamımızı çok yönlü etkileyen disiplinler arası bir konudur. Çok kapsamlı bir konu olan biyoçeşitlilik ile ilgili bilgi birikimi sürekli artmakta ve yenilenmektedir. Konunun eğitiminde evrensel değerler ve bilgi birikimi önemli olmakla birlikte, yaşamımızı doğrudan etkilediği, nispeten kolay ulaşılabilir ve gözlenebilir olduğu için yerel özelliklerde son derce önemlidir. Eğitimde yerel özeliklerin öneminden hareketle yapılan bu çalışma, öğretmenlerin çalıştığı veya yaşadığı yerlerdeki biyoçeşitliliğin özelliklerini bilme ve bunu derslerinde işleme düzeylerini bulmaya yönelik hazırlanmış disiplinler arası bir çalışmadır. Çalışmanın örneklem grubunu, Sakarya'nın merkez ve ilçelerinde görev yapmakta olan üç biyoloji, üç coğrafya, üç fen bilimleri ve üç sosyal bilgiler öğretmeni olmak üzere toplam on iki gönüllü öğretmen oluşturmaktadır. Nitel bir eksende hazırlanmış olan bu çalışma, bir olgubilim (fenomenolojik) çalışması olup, veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak yorumlanmıştır. Bir nitel veri analiz yazılımı olan NVİVO programı kullanılarak veriler kodlanmıştır. Çalışma sonucunda katılımcı öğretmenlerin yarısının yerel biyoçeşitliliği araştırdığı ve kısmen bildiği görülmüş. Öğretmenlerin yerel biyoçeşitliliği öğrenmek için araştırma yapma, çevre gezileri düzenleme, bölge halkı ve öğrencilerinden bilgi edinme gibi farklı yollar kullandıkları fark edilmiştir. Yerel biyoçeşitliliği yeterince bilmeyen öğretmenlerin bunun sosyoekonomik açıdan önemini derslerinde işleyemedikleri anlaşılmıştır. Derslerinde yerel biyoçeşitliliği işleyen öğretmelerden çok azının biyoçeşitliliğin anlaşılmasını kolaylaştıracak belgesel izletme, doğa gezileri yapma gibi faaliyetlerde bulundukları fark edilmiştir.

Anahtar Kelimeler:
Biyoçeşitlilik, alan eğitimi, disiplinler arası çalışma.

1. Giriş

Dünya uygarlık düzeyi her ne kadar ileriye giderse gitsin, insanoğlunun var oluşu, her zaman doğaya ve doğanın bir parçası olan biyoçeşitliliğin (biyolojik çeşitliliğin) varlığına bağlı olmuştur (Demirayak, 2002; Erten, 2004; Işık, 2006; Çelik, 2010). Yaşantımızın önemli bir parçasını oluşturan ve bir yaşam ortamındaki tüm canlıların çevresiyle birlikte oluşturduğu nicel ve nitel bütünlüğü ifade eden biyoçeşitlilik (Çepel, 1997), dünya yüzey kalınlığının sadece yüz binde biri kalınlığında yaşamını sürdürebilmektedir (Uzun, 2004; Işık, 2006). Bu kadar küçük bir alanı mesken edinen canlılar, hem ekonomik hem de ekolojik açıdan büyük bir önem teşkil etmektedir (Çepel ve Ergün, t.y.). Ekolojik öneme örnek olarak farkında olmadığımız ancak hayatımızın devamlılığı için çok önemli olan enerji akışı, madde döngüleri, beslenme faaliyetleri, suyun ve toprağın temizlenmesi, atmosfer ve toprağın kimyasal dengesinin devamlılığı, fotosentez ve solunum faaliyetleri, atıkların temizlenmesi, tozlaşma, böcek ve zararlı hayvanların biyolojik kontrolü, göç vb. verilebilir (Schulze ve Mooney, 1994; Çepel, 1997; Alonso, Dallmeier, Granek, Raven, 2001; Erten, 2004; Işık,

[1] Corresponding author's address: *Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya, Türkiye*
e-mail: mu.bu@hotmail.com
* Sorumlu yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir

2006; Çelik, 2010; Elmavist, Maltby, Barker, Mortimer, Perrings, 2010; Işık, 2015). Ekonomik öneme örnek olarak somut verilere dayanıp para ile ölçülebilen tarım, hayvancılık, ormancılık ve balıkçılık faaliyetleri, besin maddesi, ilaç ham madde kaynağı, kozmetikler, sanayi temel malzemeleri, turizm faaliyetleri, çevre düzenlemeleri, süs amaçlı faaliyetler vb. verilebilir (Çepel, 1997; Uzun, 2004; Işık, 2006; Elmavist ve diğerleri, 2010; Işık, 2015; Demirdizen, 2016).

İnsan yaşamı için bu denli önemli olan biyoçeşitlilik, insanların doğrudan veya dolaylı faaliyetleri sonucu özellikle 19. yüzyıldan itibaren sürekli olarak zarara uğramıştır. Hızlı nüfus artışı, sanayileşme, çarpık kentleşme gibi birçok faaliyet doğal çevrenin tahribatını hızlandırmış (Uzun, 2004; Demir, 2009), dünyada tarıma uygun alanların ve su içmeye uygun kaynakların hızla kirlenmesine ve birçok canlıyla birlikte yok olmasına sebep olmuştur. Bu yüzden korkulan şey başımıza gelecek ve çok yakın zamanda ciddi bir gıda ve su sorunu ile karşılaşmamız sürpriz olmayacaktır (ÇOB, 2008; OSİB, 2013). İnsanların bu etkileri sonucu günümüzde birçok canlı türünün nesli tükenmiş veya tükenmek üzere olduğu bilinmektedir. Özellikle son iki yüz yıllık zaman diliminde nesli tükenen canlı türü sayısının çok fazla olduğu düşünülmektedir (Erten, 2004; Işık, 2006 ve 2015). Son yıllarda çevresel birçok sorunla birlikte biyolojik çeşitlilikte zararların çok büyük boyutlara ulaşmış olması, dünyadaki birçok devletin dikkatini çekmiş ve bu sorunlarla mücadele etmek için evrensel düzeyde yapılabilecekler konusunda ülkeleri tedbirler almaya yönlendirmiştir (csb, 2016). Çünkü dünyanın herhangi bir yerinde canlılığı veya yaşamı olumsuz etkileyen herhangi bir olay, dünyanın diğer kısımlarını da doğrudan veya dolaylı olarak etkilemektedir, bu durum biyoçeşitliliğin, sınır kavramını içermeyip yeryüzünde bir bütünlük teşkil ettiğini göstermektedir (Uzun, 2004). İnsanoğlu, yaşamak için imkansız sayılacak çok pahalı alternatifler bulamayacağına göre sahip olduğu doğal sermayesi olan biyoçeşitliliği, hem kendileri hem de dünyanın refah ve yaşantısı için büyük bir özveriyle koruması gerektiğini, bunu da ancak bilinçli ve duyarlı tavırlarıyla mümkün olabileceğini unutmamalıdır (Çelik, 2010).

Bir ülke için gıda ve tarım alanlarının kullanılabilir olması ve biyolojik çeşitliliğin sürdürülebilir olması o ülkeyi yakın zamanda dünya üzerinde çok önemli bir güç konumu haline getireceği düşünülmektedir (ÇOB, 2008; OSİB, 2013). Türkiye, barındırdığı üç biyocoğrafik bölge ve iki gen merkezi ile (Demirayak, 2002; Uzun, 2004; csb, 2016) zengin bir biyoçeşitliliğe sahip olan dünyadaki nadir ülkelerdendir. Ülkemiz, dünya yüz ölçümünün %0,5'ni kaplamasına rağmen birçok endemik türe, memeli türlerinin %2,9'una, kuş türlerinin %5'ine, sürüngen türlerinin %1,7'sine, amfibi türlerinin %0,8'ine, balık türlerinin %2,9'una, bitki türlerinin %2,4'üne vb. ev sahipliği yapmaktadır (Işık, 2015). Ülkemizde 4 bin kadarı endemik olmak üzere 11 bin çiçekli bitki türü ve 500 kadar mantar türü bulunurken, bütün Avrupa ülkelerinde 2.742 türü endemik toplam 12.500 kadar çiçekli bitki türü bulunmaktadır. Yine aynı şekilde ülkemizde 80 bin kadar hayvan türü bulunurken bütün Avrupa ülkelerinde 60 bin kadar hayvan türü olduğu tespit edilmiştir (Çepel, 1997; Demirayak, 2002; ÇOB, 2008; OSİB, 2013; csb, 2016). Bütün bu bilgiler, Türkiye'nin dünyada sahip olduğu jeopolitik önemi ile birlikte ayrıca çok önemli bir jeobiyotik önemi olduğunu göstermektedir (Uzun, 2004; Işık, 2015).

Ülkemizin bu zengin biyoçeşitliliği 200 milyon yıl önce dünyada tek kara parçası olan Pangea'nın ikiye bölünmesi ve bu olayı takiben gerçekleşen süreçlerden kaynaklanmaktadır. Bu süreçlerle birlikte ülkemiz, üç kıta arasında bir köprü vazife gören, önemli göç yolları üzerinde bulunan coğrafik bir yapı olma özelliği kazanmıştır. Ayrıca dünyada yaşanan dört buzul çağı, tüm dünyanın iklim ve toprak karakteristik yapısını etkilemiştir. Türkiye, sahip olduğu uygun ekolojik koşulları ile buzul çağlarının sebep olduğu elverişsiz yaşam koşullarından dolayı Avrupa'dan göç eden birçok canlıya ev sahipliği yapmıştır. Bu sırada Anadolu'ya göç eden canlıların bir kısmı, sonraki dönemlerde ılımanlaşan iklim ile birlikte tekrar üç kıtaya yayılış göstermiştir. Türkiye, buzul çağları arası dönemde de doğudan ve güneyden gelen birçok türe ev sahipliği vazifesi görmüştür. Dolayısıyla Türkiye'de Avrupa'dan, Asya'dan ve Afrika'dan gelen birçok türe barınma olanakları sağladığı için bu durum ülkemizin biyoçeşitlilik bakımından zenginleşmesini sağlamıştır (csb, t.y.a; Çepel, 1997; Uzun, 2004; ÇOB, 2008; Işık, 2015). Ülkemiz ayrıca birçok lokal iklimin oluşmasına sebep olan farklı yeryüzü şekillerine ve sahil, derin vadi, dağ, buzul kaplı dağ, kıraç ve kayalık yamaç, verimli ova, orman, step, göl, sulak alan, nehir, kıyı, deniz gibi farklı büyüklükte ekosistemlere sahiptir. Bu farklılıklar, başta endemik türler olmak üzere binlerce bitki ve hayvan türü, bu türlere ait alt tür ve ırkların barınması için uygun yaşam bölgelerinin oluşmasına olanak sağlamıştır (Çepel, 1997; Işık, 2006; ÇOB, 2008; OSİB, 2013; csb, 2016).

Biyoçeşitlilik bakımından kıtasal bir özelliğe sahip olan ülkemizde türlerin yok olma ortalaması, maalesef dünya ortalamasının çok çok üstünde bir hızla gerçekleşmektedir (Işık, 2015). Yapılan araştırmalarda biyoçeşitliliğin azalmasında en büyük etkenin insana dayalı faaliyetler olduğunu göstermektedir. Özellikle

insanlarımızda refah düzeyi artmış rahat bir yaşantı için sanayileşmeyi elzem gören bazı kesimler ve politik anlayışlar, doğanın bilinçsiz bir şekilde yok olasına sebep olmaktadır. Biyoçeşitliliğin korunması konusunda eğitimsiz olan toplumumuz, bu davranışıyla sahip olduğumuz bu zenginliğin her geçen gün azalmasına sebep olmaktadır (Uzun, 2004).

Ülkemizin biyoçeşitliliği sırasıyla bozulma (B), azalma (A) ve yok olma (Y) olayları ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu sürece kısaca BAY süreci denilebilir (Işık, 2006). Yapılan birçok araştırmadan elde edilen verilere göre ülkemizde canlı türlerinin yaşam alanlarının tahrip edilmesi, tarla ve yol açmalar, kimyasal ilaç ve gübre kullanımı, aşırı avlanma ve otlatma, çevre kirliliği, orman yangınları, hızlı nüfus artışı, düzensiz kentleşme ve sanayileşme, doğal kaynakların tahribatı ve biyokaçakçılık başta olmak üzere; erozyon, çığ, toprak kayması, taşkınlar, çölleşme, iklim değişikliği gibi felaketlerin artışı ülkemizdeki biyolojik çeşitliliğin hızla yok olmasına sebep olmaktadır (csb, t.y.a; Çepel, 1997; Işık, 2006; ÇOB, 2008; Demirdizen, 2016; Yücedağ, 2017; Aktaş ve Demiray, 2018). Ülkemizde ve dünyada görülen biyoçeşitlilikteki kayıplar, biyoçeşitliliğin potansiyel faydalarının ne denli önemli olduğunu bir kez daha hissettirmiştir. Bu önem özellikle bilim, siyaset ve ekonomide kendisini daha fazla hissettirmiştir. Bu yüzden Birleşmiş Milletler 2010 yılını "Dünya Biyoçeşitlilik Yılı" ilan etmiştir (Mayer, 1996; Erten, 2004; Overwien, Rieckmann, 2010).

Biyoçeşitlilikte görülen kayıpların önüne geçmek için başta eğitim olmak üzere birçok alanda çok yönlü girişimleri gerektirmektedir (URL1; Mayer, 1996; Erten, 2004; Barker ve Elliott, 2010). Yapılan araştırmalar, biyoçeşitliliğin eğitim ve öğretiminde yeni bakış açıları kazanılması gerektiğini, uygulanacak farklı projelerle bu konunun hem formal hem de informal öğretilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Overwien, Rieckmann, 2010; Menzel, 2010). Şu bir gerçek ki birçok canlı türü, insanlar tarafından iyi bilinmediği için yok olmakta veya yok olmak üzeredir. Bu yüzden insanların biyoçeşitlilik ile ilgili hem bireysel hem de sosyal olarak çevre faaliyetleri alanında gerekli sorumlulukları kazanması, biyolojik çeşitliliğin korunması, sürdürülebilir kullanılması ve bu konuda bir bilincin oluşması için eğitime çok daha fazla görev düşmektedir (Mayer, 1996; Erten, 2004; Yörek, 2006; Overwien, Rieckmann, 2010). Öğretmenler ve diğer eğitimciler, başta öğrenciler olmak üzere, ulaşabileceği insanları, canlıları gönüllü olarak korunması için onları yeterince motive etmeleri gerekmektedir (Hodges, 2016).

Eğitim sisteminin en önemli öğesi ve eğitimdeki niteliğin en önemli belirleyicisi olan öğretmenler, sahip olduğu bilgi, beceri ve tutumlarıyla bir yandan insanlarda yeni davranışlar oluştururken diğer yandan tutarlı davranışları ile insanları sürekli etkilemektedir (Gül, 2004; Türk Eğitim Derneği, 2014). Sadece dünyanın, ülkenin ve yerel biyoçeşitliliğin özellikleri hakkında yeterince bilgi sahibi olan öğretmenler, sahip olduğu bilgiyi anlamlandırılmış kaliteli bir eğitimle öğrencilerine aktarabilir. Bu çalışma, biyoçeşitlilik konusunun işlendiği fen bilgisi, biyoloji, coğrafya ve sosyal bilgiler branşlarındaki öğretmenlerin görüşlerini dikkate alarak hazırlanmış disiplinler arası bir çalışma olup; ilgili öğretmenlerin yerel biyoçeşitliliğin özelliklerini bilme ve bunu derslerinde işleme durumlarını ele almıştır.

2. Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak hazırlanan, fenomenolojik (olgubilim) bir çalışmadır. Fenomenolojik çalışmalar, farkında olduğumuz halde hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmadığımız olguları incelememize, yaşanmış deneyimleri değerlendirmemize olanak sağlamaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012; Onat Kocabıyık, 2016; Levent, Tatık, Çayak ve Doğan, 2017).

Sunulan bu çalışmada kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, kolay ulaşılabilir ve çalışılması pahalı olmayan, nitel araştırmalarda en fazla kullanılan bir yöntemdir. Araştırmacı ihtiyaç duyduğu örneklem grubunu en ulaşılabilir olandan başlayarak oluşturmaya çalışır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012; Baltacı, 2018). Bu çalışmada, örneklemenin büyüklüğünde etkili olan doyum ve tekrarlama döngüsü (Shenton, 2004'ten aktaran Baltacı, 2018) dikkate alınarak ve istenilen amaç doğrultusunda derinlemesine bilgiler (veriler) toplamak maksadıyla çok büyük olmayan bir çalışma grubu üzerinde uygulanmıştır. Türkiye'nin kuzeybatısında yer alan Sakarya ilinde görev yapan 3 fen bilimleri, 3 biyoloji, 3 sosyal bilgiler ve 3 coğrafya öğretmeni olmak üzere toplam 12 öğretmen çalışmanın örneklem grubunu oluşturmaktadır. Disiplinler arası bir nitelik kazanan bu çalışmada, biyoçeşitlilik ile ilgili konu ve üniteleri kapsadığından dolayı biyoloji, fen bilimleri, coğrafya ve sosyal bilgiler branşları dikkate alınmıştır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin hepsi lisans mezunu olup 3'ü kadın, 9'u erkektir. Öğretmenlerin 10'u eğitim, 2'si fen edebiyat fakültesi mezunudur. Bu öğretmenlerin 2'si 1-5 yıl, 4'ü 6-10 yıl, 3'ü 16-20 yıl, 3'ü 21 yıl ve üzeri deneyime sahiptir. Öğretmenlerin 6'sı ortaokul, 6'sı lisede öğretmenlik görevini yerine getirmektedir.

Bu çalışmada veriler, nitel araştırmalarda çok fazla kullanılan görüşme formu (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012) çeşitlerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Literatürde ilgili çalışmalar taranarak, uzmanların görüşü alınarak, pilot uygulama yapılarak ve sonra tekrar uzmanların görüşü alınarak hazırlanan görüşme sorularının genel olarak açık uçlu ve kolay anlaşılır, yönlendirici olmayan alternatif ve derinleştirici sorular içeriyor, farklı türden sorular kapsıyor, mantıksal bir çerçevesi bulunuyor olmasına dikkat edilmiştir.

Çalışma verilerinin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara göre bir metnin küçük içerikler şeklinde kategorilere bölüp özetlenebilmesini sağlayan ve çeşitli kodlamalara ulaşmamızı sağlayan bir tekniktir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012). Bu çalışmada hem açık içerik kodlaması hem de gizli içerik kodlaması uygulanmıştır. İçerik analizinde veri kaybının yaşanmaması, alt kategoriler, kategoriler ve temalar arasındaki ilişkileri daha açık ifade edebilmek için nitel çalışmalarda yaygın olarak kullanılan NVİVO nitel veri analiz yazılımı kullanılmıştır. Fen bilimleri öğretmenleri için FBÖ-1, 2 ve 3, biyoloji öğretmenleri için BÖ-1, 2 ve 3, coğrafya öğretmenleri için CÖ-1, 2 ve 3, sosyal bilgiler öğretmenleri için SBÖ-1, 2 ve 3 kodları kullanılmıştır.

Sunulan bu çalışmanın niteliği, çalışma konusuyla ilgili daha önce yapılan benzer çalışmalar incelenerek ve uzman görüşleri dikkate alınarak artırılmaya çalışılmıştır. Çalışmanın güvenirliği, Miles-Huberman Modeli'ne göre hesaplanarak en az olması gereken %80 değerinden daha fazla olduğu saptanmıştır.

3. Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin "Çalışmış olduğunuz bölgenin yerel biyoçeşitliliğini hiç araştırdınız mı? Bu araştırma sürecinde kimlerden/nelerden faydalandınız? Çalıştığınız yerlerde bulunan bu canlı türleri en çok hangi açılardan önem taşır? Örneklerle açıklar mısınız?" Sorularına verdikleri cevaplar Tablo 1, Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Çalıştığı Yerlerin Yerel Biyoçeşitliliğini Bilmeye Yönelik Alt Kategoriler

Alt Kategoriler	f
Biyoçeşitliliği araştırmadım bilmiyorum	3
Biyoçeşitliliği araştırmadım ama biraz biliyorum	3
Biyoçeşitliliği araştırdım biliyorum	6
Toplam	12

Tablo 1'e göre altı öğretmen yerel biyoçeşitlilik hakkında bilgi sahibi olduğunu ifade etmiştir. Diğer taraftan üç öğretmenin yerel biyoçeşitliliği araştırmadığı ve bu konuda bilgi sahibi olmadığını ifade etmiştir. Üç öğretmen yerel biyoçeşitliliği araştırmasa da biraz bilgi sahibi olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin çalıştığı yerlerdeki yerel biyoçeşitlilik ile ilgili örnek bazı görüşleri aşağıda gösterilmiştir.

SBÖ-3: "*Çalışmış olduğum bölgelerin biyoçeşitliliğini hiç araştırma gereği duymadım. Bölge biyoçeşitliliği hakkında hiçbir fikrim yok.*" ve BÖ-2: "*Çalışmış olduğum yerlerin biyoçeşitliliğini, oraya özgü canlı türleri hiç araştırmadım. Araştırma gereği hissetmedim.*" açıklamalarıyla çalıştığı bölgelerin yerel biyoçeşitliliğini hiç araştırmadıklarını ve bu konuda bilgi sahibi olmadıklarını ifade etmişlerdir.

BÖ-1: "*Çalıştığım bölgede şöyle bir şey yaptım benim bitkilere biraz merağım var zaman zaman kardelenler, laleler, nergisler bir takım baharat türleri olan kekik, nane vb. gözlemledim. Hakkâri'de görev yaptığı sıralarda yaptığım gözlemlerde buranın biyoçeşitlilik bakımından çok zengin olduğunu fark ettim.*" ve BÖ -3: "*Şimdi birçok bölgede çalıştım, çalıştığım süreç içerisinde bulunduğum bölgeler hakkında, biyoçeşitliliği hakkında araştırma yaptım çünkü benim tez konum vardı.*" açıklamalarıyla çalıştığı bölgelerin yerel biyoçeşitliliğini araştırdığını ifade etmişlerdir.

Aynı şekilde SBÖ -1: "*Çalışmış olduğunuz bölgelerin biyoçeşitliliğini araştırdım ama çok ciddi bir bilimsel araştırma yapmadım. Sadece kırsal kesimde yetişmiş, büyümüş olmamdan dolayı, geçmişle bugünü çok rahatlıkla kıyaslayabilirim, gözlemleyerek araştırdım. Ama yaşadığım yerin canlılarını bilimsel olarak bilmiyorum.*"

açıklamasıyla bilimsel olmayan bir araştırma yaptığını; gözlemleyerek, kıyaslayarak bilgi sahibi olduğunu ifade etmiştir.

CÖ-3: *"Mesela yaşadığım çevrede biyoçeşitlilikle ilgili bir araştırmada bulunmadım, böyle bir çalışma yapmadım, sadece kendi memleketim Afyon ile şu an çalıştığım Sakarya'yı karşılaştırabilirim."* açıklamasıyla araştırma yapmadığını ancak karşılaştırma yapacak kadar bilgi sahibi olduğunu ifade etmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Çalıştığı Yerlerdeki Yerel Biyoçeşitliliği Öğrenme Yollarına Yönelik Alt Kategoriler

Alt Kategoriler	f
Araştırma yaparak öğrenmek	4
Çevreyi gözlemleyerek öğrenmek	4
Çevre gezileri düzenleyerek öğrenmek	3
Öğrencilerden bilgi alarak öğrenmek	3
Bölge halkıyla sohbet ederek öğrenmek	2
Şehirleri karşılaştırarak öğrenmek	1
Geçmiş ile bugünü karşılaştırarak öğrenmek	1
Aile büyüklerinden öğrenmek	1
Kulaktan duyma yoluyla öğrenmek	1
Toplam	20

Aşağıda öğretmenlerin çalıştığı yerlerdeki yerel biyoçeşitliliği öğrenme yollarını ifade eden örnek bazı görüşler verilmiştir.

CÖ-1: *"Yöresel olarak değil de Türkiye genelinde araştırma yaptım şöyle bir istatistik de verilebilir. Türkiye'de şu an itibariyle resmi açıklamalara göre 3778 endemik bitki türü bulunuyor. ... Türkiye'deki bitki zenginliği ile alakalı az çok bir bilgiye sahibiyiz."* açıklamasıyla yerel biyoçeşitliliğin öğrenilmesinde araştırma yaptığını ifade etmiştir.

BÖ-1: *"Hakkari'de görev yaptığı sıralarda yaptığım gözlemlerde buranın biyoçeşitlilik bakımından çok zengin olduğunu fark ettim... Ben bir akademik düzeyde değil de gözlemlerle merak ettiğimden çevremi araştırmışım."* açıklamasıyla yerel biyoçeşitliliğin öğrenilmesinde araştırma ile birlikte gözlem yapmanın da önemini ifade etmiştir.

SBÖ-1: *"... Sadece kırsal kesimde yetişmiş, büyümüş olmamdan dolayı, geçmişle bugünü çok rahatlıkla kıyaslayabilirim. Gözlemleyerek araştırdım."* açıklamasıyla biyoçeşitliliğin öğrenilmesinde gözlem ve geçmişle bugünü kıyaslama yaparak öğrendiğini ifade etmiştir.

FBÖ-2: *"Kendi bildiğim şeyler ailemden büyüklerinden duyduklarım öğrendiklerim var yoksa bir araştırma yapmadım."* açıklamasıyla herhangi bir araştırma yapmadığını ancak aile büyüklerinden öğrendiğini ifade etmiştir.

FBÖ-3: *"Açıkçası bölgeye hiç araştırmadım. Ancak bir bölgeye gittiğim zaman biraz da tabiatı seven bir insan olarak gezmeyi de seviyorum. Mesela ben Sakarya bölgesinde geldiğim zaman Sakarya'nın ormanlarında neler yaşıyor hangi hayvan türleri daha çok diye bilgim var. ... Urfa'ya gittiğimde bildiğin en meşhur şeyler halkın ağzında olan ceylanları, kelaynakları duydum. ..."* açıklamasıyla doğa gezileri ve çevre duyumlarının da biyoçeşitliliği öğrenmede etkili olduğunu ifade etmiştir.

FBÖ-1: *"Buradaki yaşayan halkla olan ilişkimizde öğrenciler ile olan ilişkilerimizde çeşitli ağaç türlerinin en azından isimlerini öğrendik. .... Hatta Akyazı bölgesinde bulunan Türkiye'nin endemik bitkileri türlerinden bir tanesini bu hafta içi bir öğrencim getirmişti taflan ve hünnap diye bir bitki türü kurutulmuş bir şekilde ben ilk defa burada yedim."* açıklamasıyla öğrencilerden ve bölge halkından da yerel biyoçeşitlilikle ilgili bilgi alınabileceğini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin çalıştığı yerlerin yerel biyoçeşitliliğin özelliklerini ve bu çeşitliliğin yöre/bölge insanı açısındaki önemine yönelik ifadelerini şu şekilde sıralayabiliriz: Safran çiçeği, haşhaş tıp ve eczacılık dolayısıyla ekonomi açısından önem taşır. Fındık, bal kabağı, zeytin, çay, fıstık, orkide, meşe ve çam türleri, mısır, tütün, haşhaş, kayısı, orkide türleri, şeker pancarı sanayi hammaddesi ve ekonomik açıdan önem taşır. Kelaynak kuşları, ceylan, ters lale, orkide, Manisa lalesi, İstanbul sevgi çiçeği, inci kefali, kardelen, nergis, Arifiye kurbağası, Kazdağı göknarı, Datça hurması, Kasnak meşesi, İspir meşesi dinlenme ve turizm

dolayısıyla ekonomi açısından önem taşır. Fındık, bal kabağı, zeytin, fıstık, kırmızılahana, mantar türleri, ceviz, elma türleri, armut türleri, kayısı, ceviz, taflan, hünnap, şeker pancarı, karalahana, pazı, nane, kekik, koyun ve keçi türleri, balık türleri besin ve gıda açıdan önem taşır. Ters lale, orkide, İstanbul sevgi çiçeği, kardelenler, laleler, nergisler estetik ve sanatsal açıdan önem taşır.

Katılımcı öğretmenlerin "çalıştığınız bölgenin insanları için büyük önem taşıyan yerel biyoçeşitliliğini, derslerinizde işleme durumunuz nedir?" sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin Yerel Biyoçeşitliliğin Önemini Derslerinde İşleme Durumlarına Yönelik Alt Kategoriler

Alt Kategoriler	f
Öneminin farkındayım derslerimde işliyorum	9
Öneminin farkındayım derslerimde yüzeysel işliyorum	1
Öneminin farkındayım derslerimde işleyemiyorum	2
Toplam	12

Tablo 3'e göre bütün öğretmenlerimizin yerel biyoçeşitliliği bilsin veya bilmesin toplum için taşıdığı önemin farkında olduklarını belirtmiştir. Dokuz öğretmen yerel biyoçeşitliliği derslerinde işlediklerini belirtmiştir. Buna rağmen iki öğretmen bu biyoçeşitliliği derslerinde işleyemediğini belirtmiştir. Aşağıda konu hakkında görüş beyan eden öğretmenlerin örnek bazı ifadeleri yer almaktadır.

"*Bu konuları derslerimizde işliyoruz. Öğrenciler de kendi bildikleri değişik canlıları söylüyorlar hatta bazıları farklı bitkiler getirebiliyorlar.*" (FBÖ-2)

"*Mesela Karadeniz için balık, Karadeniz balıkçılığını, Karadeniz sahillerinde köylerinde yaşayanlar için ne kadar önemli olduğunu işliyoruz. Zaten bu şekilde konumuz da var. ...*" (SBÖ-1)

"*Evet, işliyoruz, hatta benim en önem verdiğim konulardan bir tanesidir.*" (CÖ-3)

FBÖ-2, SBÖ-1 ve CÖ-3 yaptıkları bu açıklamalarla yerel biyoçeşitliliği derslerinde işlemeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

BÖ-2: "*Çocuklar çevresine karşı bu şekilde duyarsız. İstek gelmeyince bir yerden sonra kapalı kutuya istediğin kadar bir şey doldurmaya çalış, dışına gidecektir, bir yerden sonra öğretmen olarak senin zevkin olmayacaktır. Dolasıyla böyle şeyleri araştırma gereği duymuyorsun.*" açıklamasıyla çocukların duyarsızlığı nedeniyle yerel biyoçeşitliliğin özelliklerini derslerde işleme gereği hissetmediğini ifade etmiştir.

SBÖ-3: "*Dediğim gibi şimdiki öğretmenlerin çabası konuyu yetiştirmek, öğrencileri yazılıya hazırlanmak olduğu için çok ağırlık veremiyor bitkilere canlı türlerine. O bizim eksikliğimizden kaynaklanıyor.*" açıklamasıyla konu yoğunluğu ve zaman sıkıntısından dolayı yerel biyoçeşitliliği sınıfta işleyemediğini ifade etmiştir.

CÖ-2: "*Dediğim gibi okulumuz, öğrenci profilimiz son derece zayıf; SBS, TEOG ve buna benzer sınavlarda en düşük puanla alan öğrenciler. Dolayısıyla derslerde hazır bulunuşluk anlamında isteksiz geliyorlar ve mümkün mertebe çok yüzeysel geçiyoruz konuları.*" açıklamasıyla yerel biyoçeşitlilik konularını yüzeysel geçtiğini ifade etmiştir.

4. Tartışma

Araştırmaya katılan öğretmenlerden sadece yarısının, çalıştığı bölgenin yerel biyoçeşitliliğini araştırdığını görmekteyiz. Yerel biyoçeşitliliği araştırdığını ifade eden öğretmenlerin kendi çabasıyla ve informal yollarla yerel biyoçeşitliliği öğrenmeye çalıştıklarını fark ediyoruz. Hiçbir öğretmen, yerel biyoçeşitliliğin önemini ve bunun eğitim ve öğretimde kullanımını, kendi öğrenim hayatında ve formal yollarla öğrendiğini ifade etmemiştir. Bu durum da araştırmanın düşündürücü başka bir boyutunu göstermektedir.

Öğretmenlerimizin çalışacağı yerlerde onlara yerel biyoçeşitlilik konularını içeren bilgilendirici seminerler ve tanıtım kitapçığı/broşürü verilmesi, onları yerel biyoçeşitliliği öğrenmelerinde kolay ve rahatlatıcı etki yapacağı, bu konuda onları daha fazla motive edeceği, sorumluluk almaya yönlendireceği düşünülmektedir. Araştırmaya katılan bütün öğretmenlerimiz, yerel biyoçeşitliliğin toplum için önemli olduğunu belirtmiştir. Ancak daha önce ki sorularda beyan edildiği gibi sadece altı öğretmenimiz yerel biyoçeşitliliği araştırarak öğrendiğini, üç kişinin araştırmadığını ama kısmen bildiğini ifade etmiştir. Bu

durumda biyoçeşitliliği derslerinde işlediğini ifade eden dokuz öğretmenimizden sadece bir kısmının bu işi etkili yürüttüğünü, diğer öğretmenlerin ders kitabı eksenli, kısıtlı bir zaman zarfında bu konuyu işlediğini göstermektedir. Halbuki öğretmenlerimizin çalıştığı bölgenin doğal ürünlerini bilmek ve korumak; yeni ürünlerin üretilmesinin ekonomik kalkınma açısından önemini bilmek, unutulmaya yüz tutmuş doğal ürünlerini yeniden canlandırmak, kültürel değerlerin doğayla ilişkisini anlamak, bölgenin ekoturizm açısından önemini fark etmek ve bu konularda topluma ön ayak olmak gibi faaliyetlerinin de mesleklerinin sorumlulukları arasında olduğunu bilmesi gerekmektedir.

Araştırmanın başka bir sonucu da bazı öğretmenlerimizin bilerek biyoçeşitlilik konusunu derslerinde işlememesidir. Öğretmenlerimizin bu durumunu öğrencilerin duyarsızlığından, sürenin kısıtlılığından, müfredatın yoğunluğu ve yetersizliğinden, diğer konuların daha önemli olup sınavlarda sorulmasından ve yerel biyoçeşitliliği yeterince bilmemesinden kaynaklandığını söyleyebiliriz. Nitekim 2011 yılında Günaydın tarafından hazırlanan tez çalışması da öğretmenlerin biyoçeşitlilik konusunun öneminin farkında oldukları ancak konuya yeterince hâkim olamadıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, kendisini bu konuda yetersiz gördüğünü ifade etmiştir.

Ortaokul ve liselerde işlenen biyoçeşitlilik konusunun çevre ve bölge şartları göz önünde bulundurularak tekrar düzenlenmesi gerekmektedir. Bu konu işlenirken yerel biyoçeşitliliğin bölge insanı, doğa, ekonomi, kültür açısındaki önemi göz önünde bulundurulmalıdır. Eğitim öğretim sürecinde ders dokümanlarıyla öğretmenlere gerekli yardımlar sağlanmalıdır. Öğretmenlerin yerel biyoçeşitliliği merkeze alarak sırasıyla ülke ve dünya biyoçeşitliliğini derslerinde işleyecek kapsamlı müfredatlara sahip olması gerekmektedir. Bu şekilde biyoçeşitlilik konusunun daha anlamlı kılınacağı ve öğrencilere kavratılmasının daha kolay olacağı düşünülmektedir. Bu konuda elde edilecek bir başarı, bu konuyu aktaracak öğretmenlerin yeterli ve etkili oluşuna bağlıdır. Bunun için öğretmenlerin bu konuya hâkim olmalarını sağlayacak etkili bir eğitimden geçmesi gerekmektedir. Eğitim fakültelerinde de bu olgunun dikkate alınması yararlı olabilir. Öğretmenlerimizin yerel biyoçeşitlilik ve özellikleri konusuna hâkim olmaları için öncelikle kendilerinin bu konuyu önemsemesi, konunun öğrencilere önemsetilmesi, bu konuya en az diğer konular kadar ciddi yaklaşması ve bu durumun hem vatandaşlık hem de mesleki olarak vicdani bir sorumluluk gerektirdiği bilincinde olması gerekmektedir. Bu şekilde öğrenen, öğrettiğini aktaran bir öğretmen; öğrencisine doğaya ve canlıya saygıyı kavratarak toplumun biyoçeşitlilik konusundaki geleceğini daha sağlam temeller üzerine inşa edebilir. Bu konunun başta ilgili branş öğretmenlerine olmak üzere bütün öğretmenlere hatırlatılması gerekmektedir. İl ve ilçe düzeyinde yapılan zümrelerde ve eğitim-öğretim sene başı seminer faaliyetlerinde öğretmen üretkenliği ve fonksiyonunun toplum ve gelecek adına öneminin öğretmenlere hatırlatılması gerekmektedir.

Kaynaklar

Barker, S. ve Elliott, P. (2010). Planning A Skills-Based Resource For Biodiversity Education. *Journal of Biological Education,* 34 (3), 123-127. DOI: https://doi.org/10.1080/00219266.2000.9655701

Alonso, A., Dallmeier, F., Granek, E. and Raven, P. (2001). Biodiversity: Connecting with the Tapestry of Life. *Smithsonian Institution/ Monitoring and Assessment of Biodiversity Program and President's Committee of Advisors on Science and Technology.* Washington, D.C., U.S.A https://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1014&context=esm_fac adresinden 21.04.2019 tarihinde erişilmiştir.

Aktaş, E., Demiray, F. (2018). *Ortaöğretim Fen Lisesi Biyoloji 10. Ders Kitabı.* (1. Baskı), Milli Eğt. Yay. 6781.

Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örnekleme Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 7 (1), 231-274. http://dergipark.gov.tr/download/article-file/497090 adresinden 31.03.2019 tarihinde erişilmiştir.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri,* (Geliştirilmiş 13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Çelik, İ. (2010). Biyoçeşitlilik Ne kadar Değerli. *Bilim Teknik Dergisi*, 516, 50-53.

Çepel, N. (1997). *Biyoçeşitlilik Önemi ve Korunması* (1. Baskı). İstanbul: TEMA Vakfı Yayınları 15.

Çepel, N. ve Ergün, C. (t.y.). *Temel Çevre Sorunları*. https://docplayer.biz.tr/6679796-Temel-cevre-sorunlari-prof-dr-necmettin-cepel-celal-ergun.html adresinden 09.10.2018 tarihinde erişilmiştir.

Çevre ve Orman Bakanlığı. (2008). *Ulusal Biyolojik Çeşitlilik Stratejisi ve Eylem Planı*, (1. Baskı), Ankara: Tasarım Ofset. http://www.nuhungemisi.gov.tr/ DosyaRaporSunum/Belgeler/bb951776-e874-40ce-842b-d90ae82b6381.pdf adresinden 03.10.2018 tarihinde erişilmiştir.

Çevre ve Şehircilik Bakanlığı. (t.y.a). *Biyolojik Çeşitlilik*. http://webdosya.csb.gov.tr/csb/dokumanlar/egitim0006.pdf adresinden 18.10.2018 tarihinde erişilmiştir.

Demir, A. (2009). Küresel İklim Değişikliğinin Biyolojik Çeşitlilik ve Ekosistem Kaynakları Üzerine Etkisi. *Ankara Üniversitesi Çevre Bilimler Dergisi*, 1 (2), 37-54. http://dergipark.gov.tr/aucevrebilim/issue/40126/477378 adresinden 20.01.2019 tarihinde erişilmiştir.

Demirayak, F. (2002). Biyolojik Çeşitlilik-Doğa Koruma ve Sürdürülebilir Kalkınma. *Tübitak Vizyon 2023 Projesi Çevre ve Sürdürülebilir Kalkınma Paneli*. https://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/vizyon2023/csk/EK-14.pdf adresinden 21.10.2018 tarihinden erişilmiştir.

Demirdizen, B. (2016). *Ortaöğretim Biyoloji 9 Ders Kitabı*. Ankara: Ata Yayıncılık.

Elmavist, T., Maltby, E., Barker, T., Mortimer, M., Perrings, C. (2010). Chapter 2 Biodiversity, Ecosystems And Ecosystem Services. https://www.researchgate.net/publication/48192189_Chapter_2_Biodiversity_ecosystems_and_ecosystem_services adresinden 20.04.2019 tarihinde erişilmiştir.

Erten, S. (2004). Uluslararası Düzeyde Yükselen Bir Değer Olarak Biyolojik Çeşitlilik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (27), 98-105. http://dergipark.gov.tr/download/article-file/87801 adresinden 21.04.2019 tarihinde erişilmiştir.

Gül, G. (2004). Birey Toplum Eğitim ve Öğretmen. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi 1, 223-236. http://dergipark.gov.tr/download/article-file/93027 adresinden 11.04.2019 tarihinde erişilmiştir.

Günaydın, H. E. (2011). *Bitkiler ve Biyoçeşitliliğin Öğretilmesine Yönelik Bir Rehber Materyal Geliştirme Çalışması* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tarama.jsp veri tabanından 08.01.2018 tarihinde erişilmiştir.

Hodges, K.E. (2016). Enhancing Student Engagement And Learning Via The Optional Biodiversity Challenge. *Global Ecology and Conservation*, 5, 100-107. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2351989415300068 adresinden 03.01.2018 tarihinde erişilmiştir.

Işık, K. (2006). Biyolojik Çeşitlilik. Aydemir, A. (Ed.) *Erozyon, Doğa ve Çevre* (1. Baskı), s. 357-384. İstanbul: TEMA Vakfı Yayınları 51.

Işık, K. (2015). *Biyolojik Çeşitlilik* (3. Baskı). İstanbul: ANG Vakfı Yayınları 2.

Levent, F., Tatık, R.Ş., Çayak, S., Doğan, B. (2017). Yükseköğretimde Gelecek Senaryolarına İlişkin Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Görüşleri Fonomenolojik Bir araştırma. *Yüksek Öğretim Dergisi.* 7 (2), 105-115. http://www.yuksekogretim.org/Port_Doc/YOD_2017002/YOD_2017002004.pdf adresinden 27.06.2019 tarihinde erişilmiştir.

Mayer, J. (1996). Biodiversitätsforschung als Zukunftsdisziplin. Ein Beitrag der Biologiedidaktik. *I D B Münster Ber. Inst. Didaktik Biologie* 5, 19–41.

Menzel, S. (2010). Biologische Ressourcen als Lebensgrundlage für alle. Biodiversität als Kontext des Globalen Lernens im Biologieunterricht. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 33 (2), 10-15.

Onat Kocabıyık, O. (2016). Olgubilim ve Gömülü Kuram: Bazı Özellikler Açısından Karşılaştırma. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 6 (1), 55-66. https://dergipark.org.tr/download/article-file/200424 adresinden 27.06.2019 tarihinde erişilmiştir.

Orman ve Su İşleri Bakanlığı. (2013). *Biyolojik Çeşitliliği İzleme ve Değerlendirme Raporu 2012,* (1. Baskı), Ankara: Lazer Ofset Matbaa. http://www.nuhungemisi.gov.tr/DosyaRaporSunum/Belgeler/de09327f-22fa-466d-9f10-b76e7c9d6ccb.pdf adresinden 18.10.2018 tarihinde erişilmiştir.

Overwien, B., Rieckmann, M. (2010). Das internationale Seminar "Bildung für eine nachhaltige Entwicklung und Biodiversität" in Ecuador - ein Ort Globalen Lernens? *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik,* 33 (2), 21-26.

Schulze, E.D. ve Mooney H.A. (1994). Biodiversity And Ecosystem Function: A Summary. Schulze, E. D. ve Mooney, H. A. (Ed.) *Biodiversity And Ecosystem Function,* s. 497-510. Berlin: Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-58001-7_24 adresinden 12.10. 2018 tarihinde erişilmiştir.

Tür Eğitim Derneği. (2014). *Öğretmen Gözüyle Öğretmenlik Mesleği*. Ankara: TED. https://tedmem.org/download/ogretmen-gozuyle-ogretmenlik-meslegi?wpdmdl=968 adresinden 10.04.2019 tarihinde erişilmiştir.

URL1, https://www.cbd.int/secretariat/ adresinden 02.10.2018 tarihinde erişilmiştir.

Uzun, A. (2004). Biyoçeşitlilik ve Türkiye Biyoçeşitliliğine Genel Bir Bakış. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (7), 1-12.

Yörek, N. (2006). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Biyolojik Çeşitlilik (Biyoçeşitlilik) Konusunda Kavramsal Anlama Düzeylerinin Araştırılması* (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tarama.jsp veri tabanından 08.01.2018 tarihinde erişilmiştir.

Yücedağ, A. (2017, 5 Eylül). *Türkiye ve Biyoçeşitlilik*. https://www.ekopangea.com/2017/09/05/turkiye-ve-biyocesitlilik/ adresinden 23.10.2018 tarihinde erişilmiştir.

ERPA
Educational Researches and Publications Association

SAKARYA ÜNİVERSİTESİ

www.erpacongress.com