# EĞİTİM BİLİMLERİ ARAŞTIRMALARI | 2018


## EDİTÖRLER

Prof.Dr. Erdal HAMARTA

Prof.Dr.Coşkun ARSLAN

Doç.Dr. Sabahattin ÇİFTÇİ

Doç.Dr.Mustafa USLU

Doç.Dr.Onur KÖKSAL

Çizgi Kitabevi Yayınları
Eğitim Bilim

Genel Yayın Yönetmeni
Mahmut Arlı

**©Çizgi Kitabevi**
**Ekim 2018**

**ISBN:** 978-605-196-187-3
**Yayıncı Sertifika No:**17536

**KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI**
**- Cataloging in Publication Data (CIP) -**
EĞİTİM BİLİMLERİ ARAŞTIRMALARI 2018

EDİTÖRLER
Prof.Dr. Erdal HAMARTA
Prof.Dr.Coşkun ARSLAN
Doç.Dr. Sabahattin ÇİFTÇİ
Doç.Dr.Mustafa USLU
Doç.Dr.Onur KÖKSAL

## ÇİZGİ KİTABEVİ

| **Konya** | **İstanbul** | **Ankara** |
|---|---|---|
| Sahibiata Mah. | Alemdar Mah. | Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi |
| M. Muzaffer Cad. No:41/1 | Çatalçeşme Sk. No:42/2 | Bosna Binası 6/31 |
| Meram/Konya | Cağaloğlu/İstanbul | Yeni Mahalle/Ankara |
| Tel: (0332) 353 62 65 - 66 | Tel: (0212) 514 82 93 | |

www.cizgikitabevi.com
/ cizgikitabevi

İÇİNDEKİLER

DOKTORA EĞİTİMİ GÖREN ÖĞRENCİLERİN BİLİMİN DOĞASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ ..... 1
"ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİ SABIR EĞİLİM ÖLÇEĞİ" GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI ..... 11
ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN BELİRLİ İNTEGRAL UYGULAMALARI KONUSUNDA KARŞILAŞTIKLARI ZORLUKLARIN VE KAVRAM YANILGILARININ İNCELENMESİ ..... 22
INVESTIGATION OF THE MOST COMMON LANGUAGES / SPEECH DISORDERS IN PRESCHOOL CHILDREN IN TURKEY ..... 31
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BÖLÜMÜ MÜZİK EĞİTİMİ ANABİLİM DALI KLASİK GİTAR ÖĞRENCİLERİNİN EĞİTİM STRESİ DÜZEYLERİ İLE ÇALGI BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ (KONYA İLİ ÖRNEĞİ) ..... 40
MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRENME YAKLAŞIMLARININ BELİRLENMESİ ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA (KONYA İLİ ÖRNEĞİ) ..... 48
MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRETME-ÖĞRENME ORTAMI ALGILARI ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA (KONYA İLİ ÖRNEĞİ) ..... 57
HEMŞİRELİKTE PSİKOMOTOR BECERİ ÖĞRETİMİNDE TEKNOLOJİNİN KULLANIMI ..... 65
ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ ÜZERİNE BAZI DEĞİNİLER ..... 69
SINAVSIZ GEÇİŞİN KALDIRILMASININ MESLEK YÜKSEOKULLARI KONTENJAN DOLULUĞUNA ETKİLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME: KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ ..... 76
MYO 3+1 SİSTEMİ VE AKADEMİSYENLERİN SİSTEME OLAN YAKLAŞIMLARI ..... 84
DİJİTAL ÇAĞDA EBEVEYNLİK ..... 90
OYUN MATERYALLERİNİN OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ÇAĞINDAKİ ÇOCUKLARIN KAVRAM GELİŞİMİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ ..... 98
ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN YALNIZLIK DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ ..... 108
THE ROLE OF PHONOLOGY IN READING COMPREHENSION: IS IT SOMETHING OPTIONAL? ..... 116
2005 SOSYAL BİLGİLER DERSİ PROGRAMI İLE 2018 SOSYAL BİLGİLER DERSİ PROGRAMLARININ (5-7) FİNANSAL OKURYAZARLIK KAPSAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ ..... 127
ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN DİNLEME EĞİTİMİNDE KARŞILAŞTIĞI SINIF İÇİ SORUNLAR ..... 137
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULLARINDA ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN STRESLE BAŞA ÇIKMA STİLLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ ..... 145
EVALUATİON OF THE PROGRAM APPLİED İN SPECİAL EDUCATİON İN TURKEY (TÜRKİYE'DE UYGULANAN ÖZEL EĞİTİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ) ..... 157

# DOKTORA EĞİTİMİ GÖREN ÖĞRENCİLERİN BİLİMİN DOĞASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Prof. Dr. Ş.Şule ERÇETİN, Hacettepe Üniversitesi, sefikasule@gmail.com

Deniz GÖRGÜLÜ, Milli Eğitim Bakanlığı, denizgorgulu87@gmail.com

## GİRİŞ

"The Nature of Science" olarak alan yazında yer alan bilimin doğası kavramının tanımı, üzerinde bir uzlaşı olmamasına rağmen, bilimsel bilgi ve bilimsel bilginin gelişmesi sürecinde yer alan değerleri ve tutumları kapsayan bir kavram olarak tanımlanabilir (Akerson, Abd-El-Khalick, ve Lederman, 2000). McComas, Clough ve Almazroa (1998) tarafından ise bilimin doğası şu şekilde tanımlanmıştır (Akt.İrez, 2006):

"*Bilim tarihi, bilim felsefesi ve bilim sosyolojisi gibi bilimin sosyal yönünü inceleyen disiplinler ile psikoloji gibi disiplinlerin araştırmalarını birleştirerek, bilimin ne olduğunu, nasıl işlev gösterdiğini, bilim insanlarının oluşturduğu bilim toplumunun nasıl organize olduğunu, toplumun bilimi nasıl etkilediğini ve bilimsel gelişmelerden nasıl etkilendiğini anlamaya çalışan disiplinler arası bir çalışma alanı*."

Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere bilimin doğası, bilimin çalışma prensiplerini ortaya koyan disiplinler arası bir alandır. Driver, Leach, Millar ve Scott (1996) insanların bilimin doğasını neden öğrenmeleri gerektiği konusunda şu maddeleri sıralamıştır:

1- Eğer insanlar, bilimi, sürekli değişen teknolojik durumu, süreçlerle başa çıkabilmeyi ve bilimin yapılışını anlamak istiyorlarsa, bilimin doğasını anlamaları gereklidir.

2- Eğer insanlar sosyo-bilimsel konuları anlayabilmek ve bu süreçlerle ilgili karar vermek istiyorlarsa bilimin doğasını anlamak zorundadır.

3- Bilimi çağdaş kültürün önemli bir elementi olarak değerlendirebilmek ve algılayabilmek için bilimin doğası anlayışı gereklidir.

4- Bilimsel toplumun kurallarını anlamak ahlaki genel değerleri, sorumlulukları şekillendirir**.** Bilimin doğasını öğrenmek bilimin doğası hakkında özellikle de bilimsel topluluk tarafından ortaya konan normları ve genelleştirilmiş bir değere sahip ahlaki sözleri anlama konusunda bilinçlenmeye yardım eder.

### Bilimin Doğasının Boyutları

**1.** Bilimsel bilgi değişmez bir doğruluğa ve kesinliğe sahip değildir. Bilimsel bilginin güvenilir ve uzun süreli olduğu söylenebilir ancak tamamen doğru ya da kesin olduğu söylenemez (Popper, 1963). Bilimsel bilginin sahip olduğu bu değişkenlik ona güç katmaktadır. Bilimsel bilgi olarak nitelendirilen hipotez, teori ve yasaların hepsi değişime açıktır (Çelik, 2009). Bilimsel bilgiler yeni verilerin elde edilmesi veya var olan verilerin tekrardan değerlendirilmesiyle ya da teknolojik avantajlarla değişebilir (AAAS, 1993).

**2.** Bilimsel bilgi tam bir nesnelliğe sahip değildir. Bilim adamlarının bilimsel araştırmaları esnasında kullandıkları birden fazla yöntem vardır (Abd-El-Khalick, Lederman, Bell ve Schwartz, 2001). Bilim adamları çalışmalarında hayal gücü ve yaratıcılıktan da yararlandıkları için farklı araştırma yöntemleri meydana gelmektedir (İrez ve Turgut, 2008). Dolayısıyla bilimin gözlem, karşılaştırma, ölçme, test etme, tahmin etme, hipotez kurma, fikir üretme gibi birçok etkinliği belli bir sıraya göre gerçekleştirme zorunluluğu yoktur (Muğaloğlu, 2006).

**3.** Bilimsel bilginin elde edilmesinde deney ve gözlemler önemli rol oynarlar. Popper (1979)'a göre bir önermenin bilimsel olabilmesi için yanlışlanabilir yani sınanabilir olması gerekmektedir. Bilimsel bilgi bu özelliği ile mantık, matematik, din gibi diğer disiplinlerden ayrılmaktadır (Yıldırım, 2002).

**4.** Bilimsel bilginin üretilmesinde gözlem ve çıkarımlardan faydalanılır. Gözlemler, beş duyu organı yoluyla elde edilen tanımlayıcı ifadelerdir (Abd-El-Khalick vd., 2002). Bir olayla ilgili yapılan gözlem sonucunda farklı araştırmacılar aynı gözlem sonucuna ulaşabilir. Çıkarımlar ise duyu organlarımızla elde edilemeyen olaylarla alakalı ifadelerdir (Doğan, 2005). Yerden yüksekte olan nesnelerin düşmesinin görülmesi bir gözlemken, bu düşmenin yerçekiminin etkisiyle gerçekleştiğinin ifade edilmesi bir çıkarımdır. Bütün olayları doğrudan gözlemek mümkün değildir. O yüzden gözlenemeyen olaylar çıkarımlarla açıklanmaya çalışılır. Bu açıdan çıkarımlar üzerinde görüş birliği sağlamak gözleme göre daha zordur (Lederman ve Lederman, 2004).

**5.** Bilimsel teoriler ve yasalar birbirinden farklı olan bilimsel bilgilerdir. Bilimin doğası ile alakalı en yaygın kavram yanılgılarından biri, teorilerin yeterince desteklendikten sonra kanunlara dönüşeceği düşüncesidir (McComas, 2004). Teoriler bilgileri organize etmede, problemleri çözmede, yeni problemleri ve ihtimalleri görmede yardımcı olarak kullanılan bilim adamları tarafından üretilen araçlardır (Lakatos, 1970; Akt. Brickhouse, 1990). Kanunlar ise belli durumlarda içerisinde yapılan gözlemler sonucunda elde edilen bulgulardır (Driver vd.,1996). Kanunlar doğada var olan kurallardır. Teoriler ise bu kuralların nasıl gerçekleştiğini açıklamaya çalışır. Kanunlar doğadaki nesneler ve olaylar arasındaki gözlenebilen betimsel ifadelerdir. Teoriler ise varsayımlara ve gözlenemeyen varlıklara dayanmaktadır. Bu açıdan teoriler doğrudan test edilemezler (Morgil, Temel, Seyhan ve Alşan, 2009).

**6.** Bilimsel bilginin gelişimi gözlemle sağlanır ancak yine de insanın hayal gücü ve yaratıcılığı bilimsel bilginin oluşumunda önemli bir rol oynamaktadır (Lederman, 2007; Bell, 2009). Bilimsel kavramlar gerçeğin uygun bir kopyası olmaktan çok, gözlem, deney ve çıkarımlara ek olarak bilim adamlarının yaratıcılıklarının ve hayal güçlerinin ürünleridir (Lederman, Abd-El-Khalick, Bell ve Schwartz, 2002). Bilim adamları verileri toplamada, araştırmayı tasarlamada ve açıklamalar getirmede yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini kullanmaktadırlar (Akerson ve Donnelly, 2010).

**7.** Bilim insanlar tarafından gerçekleştirilen bir eylemdir. Bu eylemin sonucunda ortaya konan bilimsel fikirler içinde bulunduğu sosyal ve tarihsel dönemden etkilenebilir. Çünkü bilim ve toplum karşılıklı olarak etkileşim halindedir (AAAS, 1993). Dolayısıyla bilimde objektif bir şekilde gözlem ve çıkarımlar yapmak mümkün değildir (Abd-El-Khalick, Bell ve Lederman, 1998). Bilim adamlarının teorik ve disiplinlere olan bağımlılıkları, inançları, öncül bilgileri, eğitimleri, tecrübeleri, beklentileri ve onların milliyetleri, cinsiyetleri, yaşları gibi etkenler de yapılan çalışmaları belirli derecelerde etkilemektedir (Ryan ve Aikenhead, 1992).

Doktora eğitimi gören öğrencilerin bilimin doğasına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada "Doktora öğrencilerinin bilimin doğasına ilişkin görüşleri nelerdir?" sorusuna yanıt aranmıştır.

## YÖNTEM

Doktora eğitimi gören öğrencilerin bilimin doğasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla yürütülen bu çalışmada öğrencilerin bilimin doğasına ilişkin görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır Bu açıdan araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmaya Hacettepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi bilim dalı doktora programında eğitim gören 17 öğrenci katılmıştır.

Araştırma kapsamında katılımcılara yöneltilen yapılandırılmış görüşme soruları Aikenhead, Ryan ve Fleming (1989) tarafından geliştirilmiş olan "Bilimin Doğası Hakkında Görüşler Anketi"nden uyarlanmıştır. Bu 10 soru bilim (1 soru), bilim insanlarının karakteristik özellikleri (2 soru), bilimsel bilginin sosyal yapısı (1 soru) ve bilimsel bilginin doğası (6 soru) kategorilerinden seçilmiştir. Katılımcılardan elde edilen yanıtlar Rubba, Bradford ve Harkness'in (1996) kullandığı **"Gerçekçi", "kabul edilebilir"** ve **"yetersiz"** kategorileri dikkate alınarak analiz edilmiştir.

# BULGULAR.

## 1. Bilimin Tanımına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Bilimin tanımına ilişkin katılımcıların görüşleri Tablo 1 verilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların %29'nun gerçekçi bakış açısını yansıtan C seçeneğini tercih ettikleri görülmektedir. Bilimin tanımının yapılmasında yetersiz olan H (Hiç kimse bilimi tanımlayamaz.) seçeneğini katılımcıların %6'sı işaretlemiştir. Araştırmaya katılan doktora eğitimi alan öğrencilerin %59'unun ise bilimin tanımında kabul edilebilir yanıtlar verdikleri göze çarpmaktadır.

**Tablo 1. Bilimin Tanımına İlişkin Katılımcıların Görüşleri**

| F | % | Bilimi tanımlamak zordur; çünkü bilim, karmaşıktır ve birçok konuyla ilgilidir. Ancak bilim ASIL olarak; |
|---|---|---|
| 0 | 0 | **A.** *Biyoloji, fizik ve kimya gibi alanlardır.* |
| 3 | 18 | **B.** *Yaşadığımız dünyayı (maddeyi, enerjiyi ve yaşamı) açıklayan prensipler, kanunlar ve teoriler gibi bilgilerdir.* |
| 5 | 29 | **C. Dünyamız ve evren hakkında bilinmeyenleri araştırmak, yeni şeyleri ve nasıl çalıştıklarını keşfetmektir.** |
| 1 | 6 | **D.** *Yaşadığımız çevrenin problemlerini çözme için deneyler yapmaktır.* |
| 0 | 0 | **E.** Bir şeyler icat etmek ya da tasarlamaktır(yapay kalpler, bilgisayarlar ve uzay araçları gibi). |
| 5 | 29 | **F.** *Bu dünyayı yaşamak için daha iyi bir yer yapmada gerekli olan bilgiyi bulma ve kullanmadır(hastalıkları tedavi etmek, kirliliği çözümlemek ve tarımı geliştirmek gibi).* |
| 1 | 6 | **G.** *Yeni bilgileri keşfetmek için fikir ve tekniklere sahip olan insanların (yani bilim insanlarının) bir araya gelmesidir.* |
| 1 | 6 | **H.** Hiç kimse bilimi tanımlayamaz. |
| 0 | 0 | **İ.** Anlamadım |
| 0 | 0 | **J.** Bir seçim yapmak için yeterli bilgiye sahip değilim |
| 1 | 6 | **K.** Seçeneklerin hiçbiri kişisel görüşlerimi yansıtmıyor. |

**Gerçekçi:** %29, *Kabul Edilebilir:* %59, Yetersiz**:** %6

## 2. Bilim İnsanının Çalışma Yaşantısına Rehberlik Eden Değerler

Bilim insanın çalışma yaşantısına rehberlik eden değerlere ilişkin katılımcıların görüşleri Tablo 2'de verilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde bilim insanının çalışma yaşantısına rehberlik eden değerler konusunda katılımcıların %88'i gerçekçi bakış açısını yansıtan B ve C maddelerini, %12'si ise yetersiz bakış açısını gösteren E seçeneğini tercih etmişlerdir.

**Tablo 2. Bilim İnsanının Çalışma Yaşantısına Rehberlik Eden Değerlere İlişkin Katılımcıların Görüşleri**

| F | % | Başarılı bilim insanları çalışmalarında daima çok açık fikirli, mantıklı, önyargısız ve tarafsızdırlar. Bu kişisel özellikler bilimi en iyi şekilde uygulamak için gereklidir. |
|---|---|---|
| | | Başarılı bilim insanları bu özellikleri taşırlar; |
| 0 | 0 | **A.** Aksi halde bilim kötüye gidecektir. |
| 1 | 6 | **B. Çünkü bu özellikleri ne kadar fazla taşırsanız, bilimi o kadar iyi yaparsınız.** |
| 14 | 82 | **C. Bu özellikler yeterli değildir. Başarılı bilim insanlarının hayal gücü, zeka ve dürüstlük gibi diğer kişisel özelliklere de sahip olmaları gerekir.** |
| | | Başarılı bilim insanlarının bu kişisel özelliklere sahip olması şart değildir; |
| 0 | 0 | **D.** *Çünkü bazen en iyi bilim insanları, çalışmalarında sübjektif, önyargılı ve yeni fikirlere açık olmayabilirler*. |
| 2 | 12 | **E.** Çünkü bu kişisel olarak bilim insanlarına bağlıdır. Bazıları çalışmalarında daima açık fikirli, tarafsız iken bazıları dar görüşlü ve taraflıdır. |
| 0 | 0 | **F.** Bilimde başarılı olmak için, bilim insanlarının bu kişisel özelliklere sahip olması şart değildir. |
| 0 | 0 | **G.** Anlamadım |
| 0 | 0 | **H.** Bir seçim yapmak için yeterli bilgiye sahip değilim |
| 0 | 0 | **İ.** Seçeneklerin hiçbiri kişisel görüşlerimi yansıtmıyor. |

**Gerçekçi:** % 88, *Kabul Edilebilir:* % 0, Yetersiz**:** % 12

## 3. Bilim Yapmak İçin Bilim İnsanının Sahip Olması Gereken Yetenekler

Bilim yapmak için bilim insanın sahip olması gereken yetenekler başlığı altında bilim insanlarının sosyal yönleriyle ilgili olan soruya ilişkin katılımcıların verdikleri yanıtlar Tablo 3'te verilmiştir. Tablo 3 incelendiğinde bilim insanının sosyal yönüyle alakalı olan soruya katılımcıların %88'i gerçekçi bakış açısını yansıtan B ve C maddelerini işaretlemişlerdir. Katılımcıların %6'sı ise yetersiz bakış açısını yansıtan A seçeneğini tercih etmişlerdir.

**Tablo 3. Bilim Yapmak İçin Bilim İnsanının Sahip Olması Gereken Yeteneklere İlişkin Katılımcıların Görüşleri**

| F | % | Çalışmalarıyla, çok yoğun uğraşmaları gerektiğinden bilim insanlarının ne aile ne de sosyal yaşantıları vardır |
|---|---|---|
| 1 | 6 | **A.** Bilim insanlarının başarılı olmak için, çalışmalarıyla çok yoğun uğraşmaları onları ailelerinden ve sosyal hayattan uzaklaştırır. |
| 7 | 41 | **B. Bu durum kişiye bağlıdır. Bazı bilim insanları aile ve sosyal etkinliğe vakit ayırırlarken bazıları ayıramazlar.** |
| 8 | 47 | **C. Bilim insanlarının çalışmaları diğer insanlardan farklıdır ama bu aile ve sosyal yaşantısı olmadığı anlamına gelmez.** |
| 0 | 0 | **D.** *Bilim insanlarının aile ve sosyal hayatları normaldir. Bilim insanı için sosyal hayat önemlidir, aksi takdirde çalışma performansı azalır.* |
| 0 | 0 | **E.** *Bilim insanlarının aile ve sosyal hayatları normaldir çünkü çok az bilim insanı çalışmaları dışında her şeyi göz ardı edecek kadar işlerine yoğunlaşır.* |
| 0 | 0 | **F.** Anlamadım |
| 1 | 6 | **G.** Bir seçim yapmak için yeterli bilgiye sahip değilim |
| 0 | 0 | **H.** Seçeneklerin hiçbiri kişisel görüşlerimi yansıtmıyor. |

**Gerçekçi:** % 88, *Kabul Edilebilir:* % 0, Yetersiz: % 6

## 4) Bilimsel Bilginin Sosyal Yapısı

Bilim insanlarının aralarında yaşanan rekabetten dolayı bazen bilimin kurallarını çiğnedikleriyle alakalı yöneltilen soruya ilişkin katılımcıların görüşleri Tablo 4'te verilmiştir. Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların %12'sinin gerçekçi, %47'sinin kabul edilebilir ve %36'sının yetersiz bakış açısında yer alan seçenekleri tercih ettikleri görülmektedir.

**Tablo 4. Bilimsel Bilginin Sosyal Yapısına İlişkin Katılımcıların Görüşleri**

| F | % | Bilim insanları bir keşfi yapacak ilk kişi olmak ve araştırmaya maddi destek sağlamak için yarışırlar. Bazen bu acımasız yarış bilim insanının gizlilik içinde davranmasına, başka bilim insanlarının fikirlerini çalmalarına ve para için kulis yapmalarına neden olur. Diğer bir ifadeyle bazen bilim insanları (paylaşma, dürüstlük, bağımsızlık gibi) bilimin kurallarını çiğnerler. |
|---|---|---|
| | | Bazen bilim insanları, bilimin kurallarını çiğnerler; |
| 3 | 18 | **A.** *çünkü rekabet ve başarı isteği bilim insanlarını daha sıkı çalışmaya iter.* |
| 3 | 18 | **B.** çünkü kişisel ve parasal ödüllere ulaşmak için her şeyi yapabilirler. |
| 3 | 18 | **C.** çünkü onlar için sonuca nasıl ulaşıldığı değil, sonuç önemlidir. |
| 5 | 29 | **D.** *Bilim diğer mesleklerden farklı değildir. Bazen bilim insanları da bilimin kurallarını duruma bağlı olarak çiğnerler*. |
| 2 | 12 | **E. Birçok bilim insanı birbiriyle işbirliği yapar, yarışmaz.** |
| 0 | 0 | **F.** Anlamadım |
| 0 | 0 | **G.** Bir seçim yapmak için yeterli bilgiye sahip değilim |
| 1 | 5 | **H.** Seçeneklerin hiçbiri kişisel görüşlerimi yansıtmıyor. |

**Gerçekçi:** % 12, *Kabul Edilebilir:* % 47, Yetersiz: % 36

## 5. Bilimsel Modellerin Doğası

Bilimsel modellerin doğasına ilişkin soruya katılımcıların vermiş oldukları yanıtlar Tablo 5'te verilmiştir. Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların %18'inin gerçekçi, %41'i kabul edilebilir ve %35'i yetersiz bakış açısında yer alan seçenekleri işaretledikleri dikkat çekmektedir.

**Tablo 5. Bilimsel Modellerin Doğasına İlişkin Katılımcıların Görüşleri**

| F | % | Araştırma laboratuarlarında kullanılan birçok bilimsel model (örneğin DNA modeli ve atom modeli) gerçeğin kopyalarıdır. |
|---|---|---|
| | | Bilimsel modeller gerçeğin kopyalarıdır; |
| 0 | 0 | **A.** çünkü bilim insanları, bu modellerin doğru olduğunu söyler, öyleyse onların doğru olmaları gerekir. |
| 0 | 0 | **B.** çünkü birçok bilimsel kanıt onların gerçek olduğunu kanıtlamıştır. |
| 2 | 12 | **C.** çünkü bilimsel modeller hayatın gerçekleridir. Amaçları bize gerçekleri göstermek veya bize bu gerçekler hakkında bir şey öğretmektir. |
| 4 | 23 | **D.** Bilimsel modeller, bilimsel gözlem ve araştırmalara dayandığından hemen hemen gerçeğin kopyalarıdır. |
| | | Bilimsel modeller gerçeğin kopyaları değildir; |
| 6 | 35 | **E.** *çünkü bilimsel modeller sadece kendi sınırlılıkları içinde öğrenme ve açıklamaya yardım eder.* |
| 3 | 18 | **F. çünkü teoriler gibi, bilimsel modellerde zamana ve bilgimizin durumuna göre değişir.** |
| 1 | 6 | **G.** *çünkü gerçeğini göremeyeceğimizden dolayı bu modeller düşünce ya da tahminlerden oluşur.* |
| 0 | 0 | **H.** Anlamadım |
| 0 | 0 | **Ġ.** Bir seçim yapmak için yeterli bilgiye sahip değilim |
| 1 | 6 | **J.** Seçeneklerin hiçbiri kişisel görüşlerimi yansıtmıyor. |

**Gerçekçi:** *% 18, Kabul Edilebilir: % 41,* Yetersiz: *%* 35

## 6) Bilimsel Bilginin Kesin Olmaması

Bilimsel bilginin kesin olup olmadığı ile alakalı olan soruya katılımcıların verdikleri yanıtlar Tablo 6'da verilmiştir. Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların %94'ünün gerçekçi bakış açısında yer alan seçenekleri, %6'sının ise yetersiz bakış açısında yer alan D seçeneğini işaretledikleri görülmektedir.

**Tablo 6. Bilimsel Bilginin Kesin Olmamasına İlişkin Katılımcıların Görüşleri**

| F | % | Bilim insanlarınca yapılan araştırmalar doğru olarak yapılsa bile, araştırma sonunda vardıkları bulgular gelecekte değişebilir. |
|---|---|---|
| 9 | 53 | **A. Bilimsel bilgi değişebilir; çünkü bilim insanları, kendilerinden önceki bilim insanlarının teorilerini ya da buluşlarını çürütür. Bilim insanları bunu yeni teknikleri ve geliştirilmiş araçları kullanarak, daha önce gözden kaçırılmış faktörleri bularak veya ilk araştırmadaki hataları ortaya çıkararak yaparlar.** |
| 7 | 41 | **B. Bilimsel bilgi değişebilir; çünkü eski bilgiler yeni buluşlar ışığında yeniden yorumlanır. Bilimsel gerçekler değişebilir.** |
| 0 | 0 | **C.** Bilimsel bilgi değişir gibi görünür çünkü eski gerçeklerin yorumu veya uygulaması değişebilir. Doğru şekilde yapılan deneyler değişmez gerçeklere yol açar. |
| 1 | 6 | **D.** Bilimsel bilgi değişir gibi görünür çünkü eski bilgilere yeni bilgiler eklenir; eski bilgiler aslında değişmez. |
| 0 | 0 | **E.** Anlamadım |
| 0 | 0 | **F.** Bir seçim yapmak için yeterli bilgiye sahip değilim |
| 0 | 0 | **G.** Seçeneklerin hiçbiri kişisel görüşlerimi yansıtmıyor. |

**Gerçekçi:** *%* 94, Yetersiz*: % 6*

## 7) Hipotezler, Teoriler ve Kanunlar

Hipotezlerin teorilere, teorilerin kanunlara dönüşüp dönüşmediğinin sorulduğu bu başlığa ilişkin katılımcıların görüşleri Tablo 7'de verilmiştir. Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların %12'sinin gerçekçi bakış açısında yer alan E seçeneğini işaretledikleri görülmektedir. Katılımcıların %82'si ise yetersiz bakış açısında yer alan A, B, C ve D seçeneklerini tercih etmişlerdir.

**Tablo 7. Hipotezler, Teoriler ve Kanunlara İlişkin Katılımcıların Görüşleri**

| F | % | Bilimsel düşünceler, hipotezlerden teorilere doğru gelişir; ve sonuçta yeterince güçlüyseler bilimsel kanun olurlar. |
|---|---|---|
| | | Hipotez teoriye, teori kanuna dönüşebilir; |
| 5 | 29 | **A.** çünkü bir hipotez deneylerle test edilir, eğer doğruluğu **kanıtlanırsa** teori olur. Teori birçok defa ve uzun zaman boyunca farklı insanlar tarafından test edilip **kanıtlanırsa** kanun olur. |
| 6 | 35 | **B.** çünkü bir hipotez deneylerle test edilir, eğer **destekleyen kanıtlar** varsa teori olur. Bir teori bir çok defalar test edilip **doğru olduğu görülürse** bu teorinin kanun olması için yeterlidir. |
| 2 | 12 | **C.** çünkü bilimsel düşüncenin gelişmesi için bu mantıklı bir yoldur. |
| | | Teoriler kanun olamaz; |
| 1 | 6 | **D.** çünkü bunlar farklı türdeki düşüncelerdir. Teoriler kesinliğinden tam olarak emin olunamayan bilimsel düşüncelere dayanır ve doğrulukları kanıtlanamaz. Ancak kanunlar sadece gerçeklere dayanır ve %100 kesindirler |
| 2 | 12 | **E. çünkü bunlar farklı türdeki düşüncelerdir. Kanunlar olguları genel olarak tanımlar. Teoriler ise bu kanunları açıklar. Ancak destekleyici kanıtlarla, hipotezler teorilere veya kanunlara dönüşebilirler.** |
| 0 | 0 | **F.** Anlamadım |
| 1 | 6 | **G.** Bir seçim yapmak için yeterli bilgiye sahip değilim |
| 0 | 0 | **H.** Seçeneklerin hiçbiri kişisel görüşlerimi yansıtmıyor. |

**Gerçekçi:** *%* 12, Yetersiz: *%* 82

## 8) Araştırmalar için Bilimsel Yaklaşım

Katılımcıların bilimsel yöntem konusundaki görüşlerinin belirlenmesi için yöneltilen soruya katılımcıların vermiş oldukları görüşler Tablo 8'de verilmiştir. Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların %18'sinin gerçekçi, %12'sinin kabul edilebilir ve %70'inin ise yetersiz bakış açısında yer alan seçenekleri tercih ettikleri görülmektedir.

**Tablo 8. Araştırmalar İçin Bilimsel Yaklaşıma İlişkin Katılımcıların Görüşleri**

| F | % | |
|---|---|---|
| | | Bilimsel buluşlar her biri bir öncekinin üzerine inşa edilen bir dizi araştırma sonucu oluşur ve keşif yapılana kadar her biri bir sonrakine mantıksal olarak yol gösterir. |
| | | Bilimsel buluşlar, mantıklı bir dizi araştırmanın sonucudur; |
| 3 | 18 | **A. Çünkü deneyler (örneğin atom modeline öncülük eden deneyler, ya da kanserle ilgili buluşlar) bir duvarı oluşturan tuğlalar gibidir.** |
| 0 | 0 | **B. Çünkü araştırmalar, önceki deneylerin doğruluğunu görmek için sonuçların test edilmesiyle başlar. Yeni bir deney, daha sonra gelecek bilim insanları tarafından test edilecektir.** |
| 2 | 12 | **C.** *Genellikle bilimsel buluşlar mantıklı bir dizi araştırmadan kaynaklanır. Ama bilim tamamen mantıklı değildir. Bu süreçte deneme yanılma ve şans payı vardır.* |
| 9 | 53 | **D.** Bazı bilimsel buluşlar tesadüfidir veya bilim insanlarının gerçek beklentilerinin önceden tahmin edilemeyen bir ürünüdür. Fakat buluşların çoğu birbiri üzerine inşa edilen bir dizi araştırmanın sonucudur. |
| 1 | 5 | **E.** Çoğu bilimsel buluşlar tesadüfidir veya bilim insanlarının gerçek beklentilerinin önceden tahmin edilemeyen bir ürünüdür. Bazı buluşlar birbirini izleyen mantıklı bir dizi araştırmanın sonucudur. |
| | | Bilimsel buluşlar mantıklı bir dizi araştırmanın sonucunda oluşmaz; |
| 2 | 12 | **F.** çünkü buluşlar sıklıkla, önceden birbiriyle bağlantılı olmayan bilgi parçalarının bir araya gelmesiyle oluşur. |
| 0 | 0 | **G.** çünkü buluşlar, temelde birbiriyle alakasız olan ama beklenmedik bir şekilde birbiriyle ilişkili hale gelen çok çeşitli çalışmaların sonucunda oluşur. |
| 0 | 0 | **H.** Anlamadım |
| 0 | 0 | **İ.** Bir seçim yapmak için yeterli bilgiye sahip değilim |
| 0 | 0 | **J.** Seçeneklerin hiçbiri kişisel görüşlerimi yansıtmıyor. |

**Gerçekçi:** *%* 18, *Kabul Edilebilir: % 12*, Yetersiz: *%* 70

## 9) Mantıksal Düşünme

Bilimsel akıl yürütme ile alakalı olan bu soruya ilişkin katılımcıların vermiş oldukları yanıtlar Tablo 9'da verilmiştir. Tablo 9 incelendiğinde katılımcıların %64'ünün gerçekçi bakış açısında yer alan B ve C seçeneklerini; 36'sının ise yetersiz bakış açısında yer alan A, D, E seçeneklerini tercih ettikleri görülmektedir.

**Tablo 9. Mantıksal Düşünmeye İlişkin Katılımcıların Görüşleri**

| F | % | |
|---|---|---|
| | | Eğer bilim insanları, asbestle çalışan insanların akciğer kanserine yakalanma ihtimalinin ortalama bir insanınkinin iki misli olduğunu bulurlarsa, bu asbestin akciğer kanserine sebep olduğu anlamına gelmelidir. |
| 2 | 12 | A. **Bu gerçekler açık şekilde asbestin akciğer kanserine sebep olduğunu kanıtlar.** Eğer asbest işçilerinin, akciğer kanserine yakalanma şansı daha fazlaysa, bu durumda kanserin sebebi asbesttir. |
| | | Bu gerçekler asbestin akciğer kanserine sebep olduğu anlamına gelmeyebilir; |
| 8 | 47 | **B. çünkü akciğer kanserine asbestin mi veya başka bir maddenin mi yol açtığını bulmak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.** |
| 3 | 17 | **C. çünkü asbest başka şeylerle birlikte veya dolaylı olarak buna yol açabilir(örneğin akciğer kanserine yakalanmaya sebep olan diğer şeylere karşı direnci zayıflatabilir).** |
| 2 | 12 | D. çünkü eğer asbest kanser yapsaydı, **tüm** asbest işçileri akciğer kanserine yakalanmış olurdu. |
| 2 | 12 | E. Asbest akciğer kanserinin nedeni **olamaz** çünkü asbestle çalışmayan birçok insan da akciğer kanserine yakalanmaktadır. |
| 0 | 0 | F. Anlamadım |
| 0 | 0 | G. Bir seçim yapmak için yeterli bilgiye sahip değilim |
| 0 | 0 | H. Seçeneklerin hiçbiri kişisel görüşlerimi yansıtmıyor. |

**Gerçekçi:** *%* 64, Yetersiz: *%* 36

## 10. Bilimler Arası Kavram Tutarlılığı Paradigması

Farklı alanlardaki bilim insanlarının bilimler arası etkileşim bakımından birbirlerini anlamalarında zorluk olup olmayacağı ile ilgili yöneltilen soruya ilişkin katılımcıların vermiş oldukları yanıtlar Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10. Bilimler Arası Kavram Tutarlılığı Paradigmasına İlişkin Katılımcıların Görüşleri**

| F | % | |
|---|---|---|
| | | Farklı alanlardaki bilim adamları, aynı şeye çok farklı açılardan bakarlar (örneğin, H+ kimyagerlerin asit oranını, fizikçilerin protonları düşünmelerine sebep olur). Bu farklı alanlarda çalışan bilim adamlarının birbirlerinin çalışmalarını zorlaştırır. |
| 2 | 12 | Farklı alanlardaki bilim adamlarının birbirlerini anlamaları zordur; **A. çünkü bilimsel düşünceler bilim adamlarının bakış açısına veya onların alışkanlıklarına bağlıdır.** |
| 6 | 35 | B. *çünkü bilim adamları kendi alanları ile kesişen diğer alanların dilini anlamak için çaba sarf etmelidirler.* |
| 1 | 6 | Farklı alanlardaki bilim adamlarının birbirlerini anlamaları oldukça kolaydır; C. çünkü bilim adamları zekidir ve bu nedenle diğer alanların dillerini ve bakış açılarını öğrenmenin yollarını bulabilirler. |
| 1 | 6 | D. çünkü bilim adamlarının aynı anda değişik alanlarda çalışmış olmaları muhtemeldir. |
| 7 | 41 | E. çünkü farklı alanlardaki bilimsel düşünceler kesişir. Gerçekler bilimsel alan ne olursa olsun gerçektir. |
| 0 | 0 | F. Anlamadım |
| 0 | 0 | G. Bir seçim yapmak için yeterli bilgiye sahip değilim |
| 0 | 0 | H. Seçeneklerin hiçbiri kişisel görüşlerimi yansıtmıyor. |

**Gerçekçi:** *%* 12, *Kabul Edilebilir: % 35,* Yetersiz: *%* 53

Tablo 10 incelendiğinde katılımcıların %12'sinin gerçekçi, %35'inin kabul edilebilir ve %53'ünün yetersiz bakış açısında yer alan seçenekleri işaretledikleri görülmektedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Doktora eğitimi gören öğrencilerin bilimin doğasına ilişkin görüşlerinin incelenmesini amaçlayan bu araştırmada katılımcıların çoğunluğu bilim insanının çalışma yaşantısına rehberlik eden değerler, bilim yapmak için bilim insanının sahip olması gereken yetenekler ve bilimsel bilginin kesin olmaması başlıklarında gerçekçi bakış açısını yansıtan seçenekleri tercih etmişlerdir. Bilimin tanımı, bilimsel bilginin sosyal yapısı ve bilimsel modellerin doğası başlıklarında katılımcıların çoğunluğu kabul edilebilir bakış açısını yansıtan seçenekleri işaretlemişlerdir. Hipotezler, teoriler, kanunlar, araştırmacılar için bilimsel yaklaşım ve bilimler arası kavram tutarlılığı paradigması başlıklarında ise katılımcıların çoğunluğu yetersiz bakış açısını yansıtan seçeneklerde görüş bildirmişlerdir. Bu bulgudan katılımcıların bilimin doğasına ilişkin yöneltilen 10 sorunun 4'ünü gerçekçi, 3'ünü kabul edilebilir ve 3'ünü yetersiz bakış açısını yansıtan seçeneklerle cevaplandırdıkları görülmektedir. Elde edilen bu sonuca göre doktora eğitimi alan öğrencilerin bilimin doğasına ilişkin görüşlerinin istenen düzeyde olmadığı ortaya çıkmaktadır. Bu bulgu öğretmen, öğrenci ve bilim adamları üzerine yapılan araştırmalarda elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir (Behnke, 1961; Kimball, 1967–1968; Bloom, 1989; Lederman 1992; Grifftihs and Barry, 1993; Yakmacı, 1998; Doymuş, Canpolat, Pınarbaşı, Bayrakçeken, 2002; Gürses, Doğar ve Yalçın, 2005).

Araştırmada bilimin tanımıyla ilgili katılımcıların görüşlerinin incelenmesi sonucunda gerçekçi bakış açısını yansıtan "Dünyamız ve evren hakkında bilinmeyenleri araştırmak, yeni şeyleri ve nasıl çalıştıklarını keşfetmektir." ve kabul edilebilir bakış açısını yansıtan "*Bu dünyayı yaşamak için daha iyi bir yer yapmada gerekli olan bilgiyi bulma ve kullanmadır (hastalıkları tedavi etmek, kirliliği çözümlemek ve tarımı geliştirmek gibi)."* seçeneklerinin katılımcıların çoğunluğu tarafından tercih edildiği görülmektedir. Ayrıca bilimin tanımıyla ilgili olarak çoğunluğun kabul edilebilir bakış açısını yansıtan seçenekleri işaretledikleri göze çarpmaktadır. Bu bulgudan katılımcıların çoğunluğunun bilimin tanımı konusunda gerçekçi bir bakış açısına sahip olmadıkları dile getirilebilir.

Bilim insanın çalışma yaşantısına rehberlik eden değerlere ilişkin katılımcıların görüşleri incelendiğinde "*Başarılı bilim insanları çalışmalarında daima çok açık fikirli, mantıklı, önyargısız ve tarafsızdırlar. Bu kişisel özellikler bilimi en iyi şekilde uygulamak için gereklidir.*" şeklinde ifade edilen soruya katılımcıların çoğunluğunun gerçekçi bakış açısını yansıtan "*Bu özellikler yeterli değildir. Başarılı bilim insanlarının hayal gücü, zeka ve dürüstlük gibi diğer kişisel özelliklere de sahip olmaları gerekir*." cevabını verdikleri görülmektedir. Buna göre bilim insanının çalışma yaşantısına rehberlik eden değerlere ilişkin katılımcıların gerçekçi bir bakış açısına sahip oldukları söylenebilir.

Bilim yapmak için bilim insanın sahip olması gereken yeteneklere ilişkin katılımcıların cevapları incelendiğinde "*Çalışmalarıyla çok yoğun uğraşmaları gerektiğinden bilim insanlarının ne aile ne de sosyal yaşantıları vardır*" şeklinde ifade edilen soruya katılımcıların büyük çoğunluğunun gerçekçi bakış açısını yansıtan "*Bilim insanlarının çalışmaları diğer insanlardan farklıdır ama bu aile ve sosyal yaşantısı olmadığı anlamına gelmez.*" ve "*Bu durum kişiye bağlıdır. Bazı bilim insanları aile ve sosyal etkinliğe vakit ayırırlarken bazıları ayıramazlar*." cevaplarını tercih ettikleri göze çarpmaktadır. Buradan bilim yapmak için bilim insanın sahip olması gereken yeteneklere ilişkin katılımcıların çoğunluğunun gerçekçi bakış açısına sahip oldukları söylenebilir.

Bilimsel bilginin sosyal yapısıyla ilgili olan "*Bilim insanları bir keşfi yapacak ilk kişi olmak ve araştırmaya maddi destek sağlamak için yarışırlar. Bazen bu acımasız yarış bilim insanının gizlilik içinde davranmasına, başka bilim insanlarının fikirlerini çalmalarına ve para için kulis yapmalarına neden olur. Diğer bir ifadeyle bazen bilim insanları (paylaşma, dürüstlük, bağımsızlık gibi) bilimin kurallarını çiğnerler*." sorusuna cevap olarak, kabul edilebilir bakış açısını yansıtan "*Bilim diğer mesleklerden farklı değildir. Bazen bilim insanları da bilimin kurallarını duruma bağlı olarak çiğnerler*." seçeneği en fazla tercih edilmiştir. Ayrıca bu soruyla ilgili olarak çok az bir grubun gerçekçi bakış açısına sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bulgudan yola çıkarak bilimsel bilginin sosyal yapısı konusunda katılımcıların gerçekçi bir bakış açısına sahip olmadıkları iddia edilebilir.

Bilimsel modellerin doğası ile ilgili "*Araştırma laboratuarlarında kullanılan birçok bilimsel model (örneğin DNA modeli ve atom modeli) gerçeğin kopyalarıdır*." şeklinde ifade edilen soruya katılımcıların çoğunluğu kabul edilebilir bakış açısını yansıtan "*Çünkü bilimsel modeller sadece kendi sınırlılıkları içinde öğrenme ve açıklamaya yardım eder."* cevabını vermişlerdir. Ayrıca bu soruya ilişkin verilen cevaplar incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğunun gerçekçi bir bakış açısına sahip olmadıkları görülmektedir. Bu sonuca göre bilimsel modellerin doğası konusunda katılımcıların çoğunluğunun gerçekçi bir bakış açısına sahip olmadıkları belirtilebilir.

Bilimsel bilginin kesin olmaması konusunda yöneltilen soruya katılımcıların çoğunluğunun gerçekçi bakış açısını yansıtan "*Bilimsel bilgi değişebilir; çünkü bilim insanları, kendilerinden önceki bilim insanlarının teorilerini ya da buluşlarını çürütür. Bilim insanları bunu yeni teknikleri ve geliştirilmiş araçları kullanarak, daha önce gözden kaçırılmış faktörleri bularak veya ilk araştırmadaki hataları ortaya çıkararak yaparlar.*" ve "*Bilimsel bilgi değişebilir; çünkü eski bilgiler yeni buluşlar ışığında yeniden yorumlanır. Bilimsel gerçekler değişebilir.*" cevaplarını tercih ettikleri görülmektedir. Buna göre bilimsel bilginin kesin olmaması konusunda katılımcıların gerçekçi bir bakış açısına sahip oldukları söylenebilir.

Hipotezler, teoriler ve kanunlar ile ilgili olan "*Bilimsel düşünceler, hipotezlerden teorilere doğru gelişir; ve sonuçta yeterince güçlüyseler bilimsel kanun olurlar*." sorusuna cevap olarak katılımcıların çoğunluğunun yetersiz bakış açısını yansıtan "*Çünkü bir hipotez deneylerle test edilir, eğer destekleyen kanıtlar varsa teori olur. Bir teori bir çok defalar test edilip doğru olduğu görülürse bu teorinin kanun olması için yeterlidir."* ve "*Çünkü bir hipotez deneylerle test edilir, eğer doğruluğu kanıtlanırsa teori olur. Teori birçok defa ve uzun zaman boyunca farklı insanlar tarafından test edilip kanıtlanırsa kanun olur*." seçeneklerini tercih ettikleri görülmektedir. Hipotezler, teoriler ve kanunlar ile ilgili olarak elde edilen bulgulardan katılımcıların yetersiz bir bakış açısına sahip oldukları sonucu çıkarılabilir. Bu bulgu birçok araştırma tarafından da desteklenmektedir (Çelik, 2009; Lederman ve Lederman, 2004; McComas, 2004).

Araştırmada katılımcıların bilimsel yöntem konusundaki görüşlerinin belirlenmesi için yöneltilen "*Bilimsel buluşlar her biri bir öncekinin üzerine inşa edilen bir dizi araştırma sonucu oluşur ve keşif yapılana kadar her biri bir sonrakine mantıksal olarak yol gösterir*." şeklinde ifade edilen soruya katılımcıların çoğunluğu yetersiz bakış açısını yansıtan "*Bazı bilimsel buluşlar tesadüfidir veya bilim insanlarının gerçek beklentilerinin önceden tahmin edilemeyen bir ürünüdür. Fakat buluşların çoğu birbiri üzerine inşa edilen bir dizi araştırmanın sonucudur.*" cevabını vermişlerdir. Bu bulgunun sonucunda bilimsel yöntem konusunda katılımcıların yetersiz bir bakış açısına sahip oldukları söylenebilir.

Mantıksal düşünme ile ilgili yöneltilen "*Eğer bilim insanları, asbestle çalışan insanların akciğer kanserine yakalanma ihtimalinin ortalama bir insanınkinin iki misli olduğunu bulurlarsa, bu asbestin*

*akciğer kanserine sebep olduğu anlamına gelmelidir*." sorusuna katılımcıların çoğunluğu cevap olarak gerçekçi bakış açısını yansıtan "*Çünkü akciğer kanserine asbestin mi veya başka bir maddenin mi yol açtığını bulmak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.*" seçeneğini işaretlemişlerdir. Buna göre mantıksal düşünme konusunda katılımcıların gerçekçi bir bakışına sahip oldukları iddia edilebilir.

Farklı alanlardaki bilim insanlarının bilimler arası etkileşim bakımından birbirlerini anlamalarında zorluk olup olmayacağı ile ilgili yöneltilen "*Farklı alanlardaki bilim adamları, aynı şeye çok farklı açılardan bakarlar (örneğin, H+ kimyagerlerin asit oranını, fizikçilerin protonları düşünmelerine sebep olur). Bu farklı alanlarda çalışan bilim adamlarının birbirlerinin çalışmalarını zorlaştırır.*" sorusuna katılımcıların çoğunluğunun yetersiz bakış açısını yansıtan "*çünkü farklı alanlardaki bilimsel düşünceler kesişir. Gerçekler bilimsel alan ne olursa olsun gerçektir*." ve kabul edilebilir bakış açısını yansıtan "*çünkü bilim adamları kendi alanları ile kesişen diğer alanların dilini anlamak için çaba sarf etmelidirler."* cevaplarını verdikleri görülmektedir. Bu sonuçtan farklı alanlardaki bilim insanlarının bilimler arası etkileşim bakımından birbirlerini anlamalarında zorluk olup olmayacağı ile ilgili katılımcıların gerçekçi bir bakış açısına sahip olmadıkları dile getirilebilir.

Doktora eğitimi alan öğrencilerin bilimin doğasına ilişkin görüşlerinin incelendiği araştırma sonucunda ilgili konuda var olan kavram yanılgılarının ortadan kaldırılması amacıyla lisansüstü programlara konulan "Bilimsel Araştırma Yöntemi" derslerinin saatlerinin artırılmasının bu konuda faydalı olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca ilgili konuda farklı üniversite ve bölümlerde eğitim gören doktora öğrencileriyle karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.

## KAYNAKLAR

Abd-El-Khalick, F., Bell, R. L. ve Lederman, N. G. (1998). The nature of science and instructional practice: Making the unnatural natural. *Science Education, 82,* 417-436.

Abd-El-Khalick, F., Lederman, N. G., Bell, R. L. ve Schwartz, R. S. (2001). Views of nature of science questionnaire (VNOS): Toward valid and meaningful assessment of learners' conceptions of nature of science. *The Annual International Conference of the Association for the Education of Teachers in Science (AETS)* içinde. Costa Mesa, CA.

Aikenhead, G., Ryan, A., & Fleming, R. (1989). *Views on science-technology-society (from CDN.mc.5).* Saskatoon, Canada: Department of Curriculum Studies, University of Saskatchewan.

Akerson, V. L., Abd-El-Khalick, F., ve Lederman, N. G. (2000). Influence of a reflective explicit activity-based approach on elementary teachers' conceptions of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching, 37*(4), 295-317.

Akerson, V. L., & Donnelly, L. A. (2010). Teaching nature of science to k-2 students: What understandings can they attain? *International Journal of Science Education*, 1–28.

American Association for the Advancement of Science [AAAS] (1990*). Science for all Americans*. New York: Oxford University Press.

American Association for the Advancement of Science (AAAS). (1993). *Project 2061: Science for all Americans.* Washington, D.C.: Author.

Bell, R. L. (2009). *Teaching the nature of science. Three critical questions*. Carmel,CA: National Geographic School Publishing.

Behnke, F. L. (1961). Reactions of scientists and science teachers to statements bearing on certian aspect of science and science teaching. School Science Mathematics, 61, 193-207.

Bloom, J. W., 1989, Preservice elementary teachers' conceptions of science, teories and evolution. *International Journal of Sceince Education*, 11, 401-415.

Brickhouse, N. W. (1990). Teachers' beliefs about the nature of science and their relationship to classroom practice. *Journal of Teacher Education, 41*(3), 53- 62.

Çelik, S. (2009). *Projeye dayalı öğrenme yaklaşımının fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim ve teknolojinin doğası anlayışlarına ve bilimsel süreç becerilerine etkisi.* Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Çepni, S., Ayvacı, H.Ş. ve Bacanak, A. (2006). *Fen eğitimine yeni bir bakış: Fen teknoloji-toplum* (3.Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Doğan B. N. (2005). *Türkiye'deki Ortaöğretim fen branşı öğretmen ve öğrencilerinin bilimin doğası hakkında görüşlerinin araştırılması.* Gazi Üniversitesi, Ankara: Yayımlanmamış Doktora Tezi.

Doymuş, K., Canpolat, N., Pınarbaşı, T. ve Bayrakçeken S.(2002). Fen derslerinin öğretiminde "teori" kavramı. *Çağdaş Eğitim*, 293, 21-26.

Driver, R., Leach, J., Millar, R. & Scott, P. (1996). *Young people's images of science.* Buckhingham: Open University Press.

Griffiths, A. K. And Barry, M. (1993). High school students' views about the nature of science, *School Science and Mathematics,* 93 (1), 35-37.

Gürses, A., Doğar, Ç. ve Yalçın, M. (2005). "Bilimin doğası ve yüksek öğrenim öğrencilerinin bilimin doğasına dair düşünceleri," Milli Eğitim Dergisi, 33 (166).

İrez S. (2006). Are we prepared?: An assessment of preservice science teacher educators' beliefs about nature of science. *Science Education, 90* (6), 1113-1143.

İrez, S. ve Turgut, H. (2008). Fen eğitimi bağlamında bilimin doğası. Ö.Taşkın (Ed) *Fen ve teknoloji öğretiminde yeni yaklaşımlar.* Ankara: Pegem Akademi.

Khishfe, R., & Abd-El-Khalick, F. (2002). Influence of explicit and Reflective Versus Implicit Inquiryoriented Instruction on sixth graders' views of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching,* 39 (7), 551-578.

Kimball, M. E. (1967-68). Understanding the nature of science: A comparison of scientists and science teachers, *Journal of Research in Science Teaching* 2, 3-6.

Köseoğlu, F., Tümay, H. Ve Budak, E.(2008). Bilimin doğası hakkında paradigma değişimleri ve öğretimi ile ilgili yeni anlayışlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28* (2), 221–237.

Lederman, N. G. (1986). Students' and teachers' understanding of the nature of science: A reassessment. *School Science and Mathematics, 86*(2), 91-99.

Lederman, N.G. (1992). Students' and teachers' conceptions of the nature of science: A review of the Research. *Journal of Research in Science Teaching,* 29, 331-359.

Lederman, N. G., Abd-El-Khalick, F., Bell, R. L. & Schwartz, R. S. (2002). Views of nature of science questionnaire: Toward valid and meaningful assessment of learners' conceptions of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching, 39*(6), 497–521.

Lederman, N. G. and Lederman, J. S. (2004). Revising instruction to teach nature of science, *The Science Teacher*, 71(9), p.36-39.

McComas, W. F. (2004). Keys to teaching the nature of science. *science teacher, 71*(9), 24-27.

McComas, W. F., Clough, M. P. ve Almazroa, H. (2000). The role and character of the nature of science in science education. M. McComas (Ed.), *The nature of science in science education: Rationales and strategies* içinde (3-39). The Netherlands: Klewer Academic Publishers.

Morgil, İ., Temel, S., Seyhan, H. ve Alşan, E. (2009). Proje tabanlı laboratuar uygulamasının öğretmen adaylarının bilimin doğası konusundaki bilgilerine etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6(2), 92-109.

Muğaloğlu, E. Z., (2006). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimin doğasına ilişkin görüşlerini açıklayıcı bir model çalışması.* Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Popper, K.R. (1963). *Conjectures and refutations: the growth of scientific knowledge* (1st edition). New York: Harper and Row.

Popper, K. R. (1979). *Objective knowledge*. Oxford: Oxford University Press.

Rubba, P.A., Schoneweg-Bradford, C.S. and Harkness, W.L. **(**1996). A New Scoring procedure for the views on science-technology-society instrument, *International Journal of Science Education,* 18, 387-400.

Ryan, A. G. ve Aikenhead, G. S. (1992). Students' preconceptions about the epistemology of science. *Science Education, 76* (6), 559-580.

Yakmacı, B. (2000). Fen alanı (Biyoloji, Kimya ve Fizik) öğretmenlerinin bilimsel okur-yazarlığın bir boyutu olan "bilimin doğası" hakkındaki görüşleri ile ilgili bir tarama çalışması, IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi Bildirileri, Ankara.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, C. (2002). Bilim Felsefesi. *Remzi Kitabevi, İstanbul*.

# "ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİ SABIR EĞİLİM ÖLÇEĞİ" GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Prof. Dr. NADİR ÇELİKÖZ - YTÜ / KTMÜ Eğitim Bilimleri – Eğitim Programları ve Öğretim
ncelikoz@gmail.com
Doktora Öğr. YAVUZ ERCAN GÜL – Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi - Eğitim Bilimleri
ydidim@gmail.com

## GİRİŞ

Toplumların medenileşmesi iki şartın bir araya gelmesiyle gerçekleşmektedir. Bunlar, bilim ve ahlaktır. Durkheim (2016)'a göre, toplumların gelişmesi, medenileşmesi bu iki temel unsur olmadan hemen hemen mümkün değildir. Yani bilimsiz ahlak, ahlaksız da bilim düşünülemez. Yalnızca bilime değer vermek ve ahlakı unutmak; savaşlara, katliamlara, soykırımlara neden olabileceği gibi, toplum içerisinde bireyler arasında düşmanlıkların oluşmasına da yol açabilmektedir. Bu nedenle sözün anlamını, maddenin manasını, cismin ruhunu ahlaki değerlerin oluşturduğu söylenebilir. Ziya Gökalp "*Terbiyenin sosyal ve Kültürel Temelleri*" isimli kitabında bu konuya değinerek, ahlaki erdemleri "sosyal vijdanın belirişleri" olarak tanımlamaktadır (1973:82).

Ahlaki değerlerin arasında önemli bir yere sahip olan *sabır*, bireysel ve toplumsal olarak iki yönlü bir kavramdır. Bireysel olarak alındığında bireyin yaşam kalitesini artıran ve hayatından lezzet almasını sağlayan bir değerdir (Schnitker, 2012: 263). Bir diğer ifadeyle yaşamında karşılaştığı zorluklarla başetmesi ve öfke kontrolüne sahip olması durumudur. Böylelikle birey yaşamını olumsuz yönde etkileyen öfke, acelecilik, bekleyememe, dayanamama gibi faktörlerin etkisi altında kalmayarak, hayatına huzurlu bir şekilde devam edebilmektedir.

Sabır toplumsal açıdan incelendiğinde ise, toplumsal barışın ve kardeşliğin sağlanmasında ne derece büyük bir öneme sahip olduğu kolayca anlaşılmaktadır. Çünkü birey, bir bütünün parçası olarak ele alındığında, bütünü düzeltmenin yolunun parçaları düzeltmekten geçtiği gerçeğine varılmaktadır. Yani parçayı bütünün doğal bir sonucu olmaktan çıkarıp, bütünün şekillendirilmesi ana hedef haline dönüşmektedir. Bu bakış açısı merkeze alındığında ise bir toplumun huzurunun, toplumu oluşturan bireylerin birbirlerine gösterdikleri sabır ile doğru orantılı olduğu söylenebilir. Bu yönüyle sabır, hem tüm dinlerde insanın olgunlaşması için önkoşul niteliğinde bir değer oluşturmakta (Александровна, 2008, Marhemati ve Khormaei, 2017), hem de dünyayı daha yaşanılır bir yer hale dönüştürmek için eğitsel bir davranış grubu olarak son derece önemli bir eğitim soruna işaret etmektedir.

Bu doğrultuda sabır konusuyla ilgili alanyazın taranmış ve doğrudan üniversite öğrencilerinin sabır düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçeğin olmadığı görülmüştür. Bu nedenle üniversite öğrencilerinin sabır düzeylerini belirleyebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçeğin literatüre kazandırılması bu çalışmanın amacı olarak belirlenmiştir.

### Sabrın Tanımı

"Sabır" sözü Arapça "Sabr" kelimesinden gelmektedir. İnsanın hayatı boyunca karşılaştığı sıkıntılar, hastalıklar, beklentiler karşısında acele etmeme, endişelenmeme ve kızgınlık göstermeme durumudur. Kullanım alanı genellikle kişinin karşılaştığı olumsuz durumlar karşısında verebileceği olumlu tepkiler şeklindedir. Pozitif psikoloji içerisinde yer alan sabır kişinin olgunlaşmasını ve hayata bakış açısını ifade etmektedir. Sabır uzun süren sıkıntılar için geçerli olabildiği gibi kısa süreli olan trafikte beklemek gibi durumlar için de kullanılabilmektedir (Schnitker, 2012:263).

Şemseddin Sami Kamusı Türki'de (1996:817) sabrı, *"başa gelen acıya karşı telaş ve meyusiyet göstermeyip dayanma, gelecek ve olacak bir şey için acele ve telaş göstermeyip bekleme"*olarak tanımlamaktadır. Bu tanım ele alındığında sabır kavramının, acıya karşı telaş ve ümitsizlik göstermeme, dayanma, acele etmeden bekleme gibi anlamları içerdiği görülmektedir. Devellioğlu'nun hazırladığı "Osmanlıca Türkçe Ansiklopedik Lugat"a göre ise sabır; dayanma, katlanma, nefsine hakim olma,

kendini tutma anlamlarına gelmektedir (1999:905). Bu tanımda da diğer sözlüklerle ortak olarak "dayanma" kelimesi önplana çıkmaktadır. Kiraz'ın hazırlamış olduğu "Etimolojik Sözlük"te sabır; metanet ve dayanma anlamında kullanılmaktadır (2006). TÜRDAV'a ait olan Osmanlıca – Türkçe Sözlük'te sabır; zorluğa katlanma olarak tarif edilmektedir (2002: 373). Son olarak "Örnekleriyle Türkçe Sözlük"te ise sabır; Acıya, üzüntüye veya bir haksızlığa karşı ses çıkarmama, katlanma, direnme, dayanma, tahammül, metanet ve telaş göstermeden, acele etmeden bakleme; sükunet sebat gösterme, sebat etme şeklinde tanımlanmaktadır (Fidan vd., 1996:2391).

Farklı dillerde sabır kelimesinin anlamlarına bakıldığında da Türkçe sözlüklerdeki anlamına yakın şekilde kullanıldığı görülmektedir. Örneğin "Arapça Türkçe Yeni Kamus"ta sabır; dayanmak, sızlanmamak, kendini tutmak olarak ifade edilmektedir (Topaloğlu ve Karaman, 1997). "Rusça Ansiklopedik Sözlük'te sabır; Acıya, hastalığa, bir şey kaybetmeye karşı dayanabilmek, ortaya çıkan hadiselerle barışık olmak şeklinde tanımlanmıştır (Евгеньева, 1999:358). İngilizce "Ansiklopedik Sözlük"te ise sabır; herhangi bir provakasyon veya rahatsızlık, şanssızlık durumlarında şikayet etmeden, sinirlenmeden ve öfkelenmeden sakin kalabilmek olarak ifade edilmiştir (Explanatory Dictionary). Yukarıdaki tanımların tamamı dikkate alındığında sabır kavramının; dayanmak, acele etmemek, beklemek, tahammül etmek, şikayet etmemek, öfkelenmemek gibi anahtar kelimeleri içeren geniş bir kavram olduğu söylenebilir.

## Sabır Eğitimi

Sabır, modern psikoloji içerisine yeni girmiş bir kavramdır. Sosyal bilimlerde ise genellikle sabırdan çok sabırsızlık konusu işlenmiştir. Bundan dolayı sabrın kavramsallaştırılması ve tanımlanması güçleşmektedir. Sabır duyuşsal ve bilişsel yönleri bulunan bir kavramdır. Bu yönüyle sabır doğuştan değil sonradan kazanılan bir değerdir. Bu da sabrın öğretilebilir olduğunu göstermektedir (Eliüşük Bülbül ve Arslan, 2017: 1632). Bununla birlikte ne şekilde öğretilmesi gerektiği konusu sürekli tartışılan bir konu olmaya devam etmektedir.

Günlük hayatta insanın karşılaşmış olduğu sıkıntılara gösterdiği sabır insanın olgunlaşması yolunda önem arzetmektedir. Başka bir deyişle sıkıntılar insana sabrı öğretmektedir (Skott, 1825:382). Sabır kişilerin yaşam şartlarına göre değişiklik göstermektedir. Örneğin bir çiftçinin yağmurun yağmamasına, ürünün olmamasına sabretmesi gerekirken, bir taksi şöförünün trafikte sabretmesi, bir memurun yöneticiye sabretmesi, bir doktorun hastalara karşı sabretmesi gerekmektedir. Bu yönüyle bakıldığında hayatın her alanını içerisine kapsayacak bir anlamı ifade ettiği söylenebilir (Евгеньева, 1999:358).

Sabrın öğretilmesi de, bireyler ve toplumlar arasındaki kardeşliğin temellendirilmesinde gerekli olan hoşgörü, merhamet, sevgi, empati vb. diğer değerler gibi oldukça büyük öneme sahiptir ve profesyonel anlamda ele alınması gerekmektedir. Hem bilişsel bir davranış olarak eğitim-öğretim programları içerisinde yer verilmesi gerekmekte hem de model olma bağlamında örtük programlar içerisinde gözönünde bulundurulması gerekmektedir. Özellikle model olma konusu bilişsel yolla yapılacak olan sabır eğitiminden daha önce gelmektedir. Gürkaynak (1995) değerlerin öğretilmesi söz konusu olduğunda öncelikle model olma yolunun önplana alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Kısacası model oluşturmak, değerlerin öğretiminde en etkili yöntemlerden biri olarak görülmektedir. Ancak model olacak bireylerin yetiştirilmesi de ayrı bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Bu da öğretmen yetiştirmeyle birlikte model oluşturma anlayışının birlikte ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Yani öğrencileri yalnızca bilişsel yönden eğiten öğretmenler yerine, hem bilişsel öğretimi hem de bizzat model olarak onların ahlaki donanıma sahip bireyler olarak yetiştirilmesini sağlayacak öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekmektedir.

## Sabırla İlgili Alanyazın

Sabırla ilgili yapılan çalışmalar içerisinde Sarah Schnitker'in Emmons'la birlikte hazırlamış olduğu sabrın ölçülebilmesine dönük on bir maddelik "Sabır Ölçeği" göze çarpmaktadır. Yedili likert tarzında tasarlanan ölçeğin; kişiler arası sabır, uzun süreli sabır ve kısa süreli sabır olmak üzere toplam üç boyutu bulunmaktadır. Üniversite öğrencilerine yönelik olarak hazırlanan ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .82 olarak hesaplanmıştır (Schnitker ve Emmons, 2007). Bunun dışında Schnitker psikolojik iyi oluş ile arasındaki ilişkiyi tespit etmek üzere üniversite öğrencilerinin katılmış olduğu bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada

hedef belirleme ve başarı bağlamında sabır ve psikolojik iyi oluş incelenmiştir. Burada hedefe yönelik sabırlı olma durumunun hedef belirleme sürecini artıracağı ve buna bağlı olarak ta psikolojik iyi oluşa pozitif yönde etki edeceği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu çalışmada bir sabır eğitim programı geliştirilmiş ve bu programın psikolojik iyi oluşu artırıp artırmayacağına bakılmıştır. Bunun sonucunda ise sabır eğitim programının psikolojik iyi oluşu artırdığı belirlenmiştir (Schnitker, 2012).

Alanyazında yer alan bir diğer çalışma ise Doğan ve Gülmez (2012) tarafından Schnitker'e ait olan "Sabır Ölçeği"nin Türkçe'ye uyarlanması çalışmasıdır. 274 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülen araştırmada ölçeğin iç tutarlık katsayısı .78 olarak bulunmuştur. Doğan (2017) tarafından yapılan bir diğer araştırmada ise yine sabır ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışmada ise Schnitker'in çalışmasıyla benzer olarak sabır ve psikolojik iyi oluş arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Sabırla ilgili alanyazında yer alan bir diğer çalışma ise Eliüşük ve Arslan (2016) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada da yine Doğan'ın çalışmasına benzer olarak Schnitker'in "Sabır Ölçeği" Türkçe'ye uyarlanmıştır. Toplamda 284 katılımcısı olan uyarlama çalışmasında Sabır Ölçeği'nin iç tutarlık kat sayısı .82 olarak hesaplanmıştır. Bu üç çalışmanın sonucunda ulaşılan içtutarlık katsayıları birbiriyle yakınlık arzetmektedir. Schnitker ve Emmons'un geliştirmiş oldukları ölçeğin iç tutarlık katsayısı .82 olarak bulunmuş, Doğan ve Gülmez tarafından Türkçeye uyarlanan ölçeğin iç tutarlık katsayısı .78 olarak bulunmuş ve Eliüşük ile Arslan'ın Türkçe'ye uyarlamasında ise iç tutarlık katsayısı Schitker ve Emmons'un içtutarlık katsayısıyla aynı bulunmuştur.

Ayrıca Eliüşük (2014) tarafından sabırla ilgili yapılan bir doktora çalışması bulunmaktadır. Bu araştırmada ise Eliüşük sabır eğilimini öz belirleme, öz anlayış ve öz kişilik özellikleri açısından incelemiştir. Toplamda 1166 üniversite öğrencisinin araştırma grubunu oluşturduğu çalışmada öz belirleme ve öz anlayış boyutunda pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu alt boyutların sabrı yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bunların yanında alanyazında karşılaşılan bir diğer çalışma da Karakaş (2016)'a aittir. Belediye çalışanlarının sabır tutumlarının yaşam kalitelerine olan etkisi araştırılmıştır. Çalışma sonucunda ise; çalışanların sabır tutumlarının yaşam kalitelerini artırmada anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Başka bir çalışma da ise, Khormaei ve arkadaşları (2017) tarafından lise öğrencilerinin benlik kontrollerinin sabır tutumlarının bir yordayıcısı olup olmadığına bakılmıştır. Toplamda 332 katılımcının yer aldığı çalışmanın sonucunda araştırmacılar öğrencilerin öz kontrol durumlarının sabır tutumlarının anlamlı olarak yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır.

## Problem

Literatür taraması neticesinde bu alanda yapılan çalışmaların sınırlı olduğu, eksikliklerin bulunduğu gözlenmektedir. Özellikle kapsamlı bir şekilde ve doğrudan üniversite öğrencilerinin sabır eğilimlerini belirleyecek Türkçe bir ölçeğin bulunmadığı görülmektedir. Bu nedenle bu araştırmada üniversite öğrencileri için geçerli ve güvenilir bir "Sabır Ölçeği" geliştirilebilir mi? Sorusu temel problem olarak ele alınmıştır.

Bu doğrultuda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Hazırlanan ölçme aracı ne derece geçerlidir?
   1.1. kapsam ve görünüş geçerliği
   1.2. yapı geçerliği
   1.3. uyum geçerliği
2. Hazırlanan ölçme aracı ne derece güvenilirdir?
   2.1. iç tutarlık
   2.2. test-tekrar test

# YÖNTEM

## Evren ve örneklem

Araştırma grubunu Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi'ne bağlı Tarih, Sanat Tarihi ve Sosyoloji bölümlerinin farklı sosyo-ekonomik ve sınıf düzeylerini temsil eden öğrenciler ile Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümünde eğitim gören öğrenciler olmak üzere toplamda 375 öğrenci oluşturmuştur. Katılımcıların 234'ünü kız (%62,4), 141'ini (%37,6) ise erkek öğrenciler oluşturmuştur. Öğrencilerin yaşları ise 18 ile 30 arasında değişirken, yaş ortalamaları 22,8'dir. Katılımcıların 200'ü (%53,3) birinci sınıflar, 87'si (%23,2) ikinci sınıflar, 51'i (%13,6) üçüncü sınıflar ve 37'si (%9,9) ise dördüncü sınıflardan oluşmuştur. Üniversite öğrencilerinin 205'i (%54,7) Tarih, 81'i (%21,6) Sanat Tarihi, 46'sı (%12,3) Sosyoloji ve 43'ü (%11,5) ise Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanlarında eğitim almaktadırlar. Örneklem seçiminde, araştırma evreninde yer alan her bir örneklem adayının eşit katılım hakkına sahip olduğu basit tesadüfi örnekleme metodu kullanılmıştır (Etikan ve Bala, 2017; Karasar, 2016). Ayrıca ölçek geliştirme çalışmalarında katılımcı sayısının en az 200 olması gerektiği kuralı da dikkate alınmıştır (Guilford, 1954).

## Veri toplama aracı

İlk etapta, Sabır değeri ile alakalı olarak alanyazın taranmış ve kuramsal bilgiler incelenmiştir. Yapılan bu tarama neticesinde sabır ile ilişkili daha önce geliştirilmiş bir ölçek bulunmuştur. Schnitker ve Emmons (2007) tarafından geliştirilmiş, orjinal adı "3-Factor Patience Scale" olan üç faktör yapısına sahip Sabır ölçeğinin Crombach Alpha değeri 0,83 olarak hesaplanmıştır. 5'li likert olarak tasarlanmış olan Sabır Ölçeği genel sabrı ölçmektedir.

Yapılan bu alanyazın taraması neticesinde üniversite öğrencilerinin sabır eğilimlerini ölçmek için yapılan araştırmaların yetersiz olduğu ve doğrudan üniversite öğrencilerinin sabır eğilimlerini ölçecek bir ölçeğin bulunmadığı tespit edilmiştir.

# ÖLÇEK FORMUNUN GELİŞTİRİLME SÜRECİ

Öncelikle madde yazımı için, genel ilkelerden hareket etmek yoluyla, alana ilişkin alanyazındaki bilgilerden faydalanarak yapılan tümdengelim (deductive method) yöntemi seçilmiştir (Hinkin vd. 1997). Bu bağlamda, sabır ile ilgili alanyazın taranmış ve sabır kelimesinin farklı sözlük ve araştırmalarda nasıl ifade edildiğine bakılmıştır. Sabır kelimesini tanımlayan alt boyutlar belirlenmiştir. Bu alt boyutlar; dayanmak, şikayet etmemek, sinirlenmemek, acele etmemek, beklemek şeklindedir. Daha sonra ölçeğin hedef kitlesi üniversite öğrencileri olduğundan dolayı üniversite öğrencilerinin yaşam alanları tespit edilmiştir. Bu yaşam alanları ise; sınıf, üniversite bahçesi, yemekhane, kütüphane, kantin, spor alanları, yurt, ulaşım araçları, sağlık hizmetleri ve bilgisayar salonu şeklinde belirlenmiştir.

Bu yaşam alanlarında öğrencilerin sabrını zorlayacak durumlar üzerinde tartışılmış ve bu durumlar tespit edilmiştir. Daha sonra alanyazın neticesinde belirlenen herbir alt boyuta uygun olarak üniversite öğrencilerinin bütün yaşam alanlarını kapsayacak şekilde maddeler yazılmıştır. Alanyazın incelemesinden elde edilen bilgiler çerçevesinde 58 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Maddeler hazırlanırken sabrın bileşenleri olan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alanları kapsayıcı ifadelerin yazılması konusunda özen gösterilmiştir. Ayrıca madde havuzu öğeleri belirlenirken, sabır ile ilgili bilinen diğer alternatif varsayımlara göre niteliği kapsayan olası tüm içeriği örnekleyecek şekilde oluşturulmasına dikkat edilmiştir. Bunun sebebi madde havuzunun hedef alandaki kuramsal çerçeveden daha kapsamlı olmasının gerektiği tavsiyesidir (Clark and Watson, 1995).

## Geçerlik Çalışmaları

### *Kapsam Geçerliği*

Oluşturulan madde havuzu kapsam ve görünüş geçerliğinin sağlanması adına Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanından beş uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar maddeleri ölçülecek özelliği temsil etmesi bakımından değerlendirmişlerdir. Uzman görüşlerinin değerlendirilmesinde Davis tekniğinden faydalanılmıştır. Davis tekniği uzman görüşlerinin (a) madde özelliği temsil ediyor, (b) biraz düzeltilmeli, (c) oldukça düzeltilmeli ve (d) madde özelliği temsil etmez şeklinde dörtlü derecelendirmeye tabi tutularak yapıldığı bir derecelendirme tekniğidir. Bu teknikte aday maddelerin her biri için uzmanlardan alınan formlardaki a ve b harflerinin toplamları, uzman sayısının toplamına bölünerek kapsam geçerlik indeksi elde edilir. Eğer bu değer 0,80'den büyük ise madde kapsam geçerliği bakımından yeterli olarak kabul edilir. Bu değerin altında yer alan maddeler ise ölçekten çıkarılır (Davis, 1992:196).

Kapsam geçerliği çalışması sonucunda 0,80'den daha az değer alan toplamda 22 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçme aracının son halinde toplam 36 ifade kalmıştır. Eleştirilen maddeler konusunda düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca uzmanlardan gelen formlardaki 58 madde de toplam uyuşum düzeyleri %90 olarak bulunmuştur.

Bir diğer aşama olan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapmak için seçilecek örneklem grubuna uygulamak üzere ön uygulama formu oluşturulmuştur. Ön uygulamanın yapılacağı örneklem grubunun özelliklerinin araştırmanın hedef kitlesinin özelliklerine benzemesi geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edebilmek için son derece önem taşımaktadır (Büyüköztürk, 2005:143). Bundan dolayı ön uygulama için örneklem grubu olarak, araştırmanın hedef kitlesi olan üniversite öğrencileri belirlenmiştir.

Ölçek beş dereceli likert tipi olarak tasarlanmış ve "Hiç Katılmıyorum", "Az Katılmıyorum", "Kısmen Katılıyorum", "Oldukça Katılıyorum" ve "Tamamen Katılıyorum" şeklinde cevaplayıcının kendisine uygun olarak seçebileceği seçenekler belirlenmiştir. Ölçek ifadelerinin puanlanması aşamasında her bir madde için "Hiç Katılmıyorum" ifadesinden başlayarak 1'den 5'e doğru numaralar verilmiştir.

### *Ön uygulama*

İlk etapta madde seçimimizi gerçekleştirebilmek için 47 kişiden oluşan Kırgız Türk Manas Üniversitesi'nin Meslek Yüksek Okulu'nda öğrenim gören öğrencilere pilot uygulama yapılmıştır. Öğrenciler tarafından maddelerin anlaşılamasına veya anlaşılma zorluğu olup olmadığına bakılmıştır. Maddelerin tamamının öğrenciler tarafından anlaşıldığı görülmüştür.

Madde seçiminin ilk aşaması olarak testin küçük bir gruba (n=47) uygulanması sonrası, psikometrik özellikler açısından, hangi maddelerin daha uygun olduğunu belirlemek amacıyla istatistiksel analizler yapılmıştır. Öncelikle uygulanan ölçeğin istatistik işlemleri kolaylaştırıcı ve karışıklığı önleyici uygun formata dönüştürülmesi işlemi tamamlanmıştır. Her bir öğrenciye ait olan satırdaki maddelere vermiş oldukları yanıtların puanları toplanmış ve her bir öğrencinin ölçekten aldığı toplam puan hesaplanmıştır. Buna göre ön uygulama sonrasında en yüksek puan alan öğrencinin 174; en düşün puan alan öğrencinin ise 94 puan aldığı görülmüştür.

### *Yapı geçerliği*

Örneklemden elde edilen verilerin yeterliğini belirlemek üzere Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmıştır.

Geliştirilmekte olan Üniversite Öğrencileri Sabır Ölçeği'ne ait KMO test değeri 0,93 olarak hesaplanmış olup, bu değere göre ölçekten elde edilen ölçümlerin faktör analizi için uygun olduğu anlaşılmıştır. Elde edilen verilere Bartlett testinin uygulanması sonucunda hesaplanan Kikare(Chi-Square) test istatistiğinin anlamlı çıkması, elde edilen verilerin normal dağılım özelliğine sahip olduğu anlamına gelmektedir.

Yapılan analiz sonucunda, Ki-kare (Chi-Square) test istatistiği 3007,363; ve Bartlett testinin p<0,5 anlamlı çıkması verilerin temel bileşenler analizi için uygun olduğunu göstermiştir.

Yapılan araştırmada; oluşturulacak faktör sayısı için değişkenlere ait Eigenvalues ve Scree Plot eğrisi kullanılmıştır. Elde edilen veriler üzerinde yapılan Temel Bileşenler Analizine (Principal Componenets Analysis) ait sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Yapılan ilk temel bileşenler analizinde, türetilecek faktör sayısında herhangi bir sınırlama yapılmamış ve eigen değeri 1.00 den büyük 7 faktör belirlenmiştir. Ortaya çıkan 7 faktörün açıklanan toplam varyans miktarı ise % 60.44'tür. Bu işlemin ardından Varimax Dik Döndürme Tekniği kullanılarak maddelerin faktörlere dağılımına bakılmış ve bazı maddelerin birden fazla faktörde yüksek değer (<.30) aldığı görülmüştür. Birden fazla faktörden 0.30'dan fazla yük alan maddelerde, yük farkının miktarına bakılmış, bu farkın %10'dan daha düşük olduğu maddeler elenmiştir (Büyüköztürk, 2016). Bu etapta sırasıyla 1., 2., 3., 4., 7., 9., 10., 11., 12., 13., 16., 19., 20., 21. ve 36. maddeler ölçekten cıkarılarak analiz yeniden yapılmıştır. Böylece ölçek maddeleri 36'dan 21'e inmiştir.

Varimax Dik Döndürme Tekniği kullanılarak maddelerin faktörlere dağılımına bakıldığında ölçeğin özdeğeri 1'den büyük 3 faktörde toplandığı, tüm maddelerin girdikleri faktörde kabul edilebilir yük değerlerine sahip (en düşük madde yük değerinin 0.555; en yüksek madde yük değerinin 0.856) olduğu görülmüştür.

**Tablo 1. Faktör Analizi Sonrası Dönüştürülmüş Bileşenler Matrisi Faktör Yükleri**

| No | Madde | 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|---|---|
| 1 | Akademik çalışmalarımda zorluklarla karşılaştığımda sabrederim | ,857 | | |
| 2 | Derslerde başarılı olabilmek için sabırla çalışılması gerektiğini düşünüyorum | ,855 | | |
| 3 | Derste öğrenilen bir konuyu başkalarına anlatırken sabırlı olunmalıdır | ,847 | | |
| 4 | İnsan sıkıntılar karşısında dayanabilmeli | ,834 | | |
| 5 | Sabrı çok gerekli bir değer olarak görüyorum | ,799 | | |
| 6 | Öğrenciler sınıf içerisinde birbirlerine tahammül edebilmelidirler | ,755 | | |
| 7 | Sinirlendiğimde bunu davranışlarıma yansıtmam | ,620 | | |
| 8 | Arkadaşlarım kötü bir şaka yaptığında sabırla karşılarım | ,587 | | |
| 9 | Kantinde bir şey alırken kuyruk olduğunda tahammül gösterebilirim | ,561 | | |
| 10 | Arkadaşlarımın her türlü davranışlarına tahammül edebilirim | ,558 | | |
| 11 | Sınav notları duyuruluncaya kadar sakince beklerim | | ,751 | |
| 12 | Bir işle uğraşırken acele etmem | | ,722 | |
| 13 | Minibüs veya otobüse binerken acele etmem | | ,692 | |
| 14 | Sınıf arkadaşlarım genelde beni sabırlı bulurlar | | ,676 | |
| 15 | Ders bittiğinde dışarı çıkmak için acele edilmemelidir | | ,616 | |
| 16 | Kitap okurken bitirmek için acele etmem. | | ,609 | |
| 17 | Yurtta/evde arkadaşlarımın gürültü yapmaları beni öfkelendirmez | | | ,832 |
| 18 | Yemekhane sırasında birisinin önüme geçmesi beni kızdırmaz | | | ,819 |
| 19 | Kütüphanede çalışırken öğrencilerin yaptığı gürültü beni sinirlendirmez | | | ,806 |
| 20 | Kendimden daha başarılı bir öğrenci beni öfkelendirmez | | | ,799 |
| 21 | Spor oyunlarında yenildiğimde öfkelenmem | | | ,796 |

Varimax Dik Döndürme Tekniği sonucunda ortaya çıkan maddelerin faktör dağılımlarına bakıldığında özdeğeri 1'den büyük 3 faktör türetildiği, tüm maddelerin oluştukları faktörde kabul edilebilir yük değerlerine sahip (en düşük madde yük değerinin 0.558; en yüksek madde yük değerinin 0.857) olduğu

görülmüştür. Birden fazla faktörde yüksek değer veren bir maddenin olmadığı saptanmıştır. Ayrıca alt boyutlara giren maddeler ve madde sayılarını gösteren tablo aşağıda verilmiştir.

**Tablo 2. Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutlar ve Bu Boyutlardan Yük Alan Maddeler**

| Faktör | Madde Sayısı | Maddelerin Numarası |
|---|---|---|
| **1** | 10 | 14, 15, 17, 18, 22, 23, 24, 25, 28, 31 |
| **2** | 6 | 5, 6, 8, 29, 30, 32 |
| **3** | 5 | 26, 27, 33, 34, 35 |

Tablo 2'de görüldüğü üzere toplam 21 madde ve 3 faktörden oluşan ölçekte birinci faktör 10 maddeden (14, 15, 17, 18, 22, 23, 24, 25, 28, 31. maddeler); ikinci faktör 6 maddeden (5, 6, 8, 29, 30, 32. maddeler); üçüncü faktör 3 maddeden (26, 27, 33, 34, 35. maddeler) oluşmaktadır. Her bir faktör içine giren maddeler incelenerek oluşan alt boyutlar isimlendirilmiştir. Bu bağlamda birinci alt boyut *Tahammülsüzlüğe karşı sabır* alt boyutu olarak; ikinci alt boyut *Aceleciliğe karşı sabır* alt boyutu olarak; üçüncü alt boyut ise *Öfkeye karşı sabır* alt boyutu olarak isimlendirilmesi uygun görülmüştür.

Üniversite Öğrencileri Sabır Ölçeği'nin yapı geçerliğine yönelik ikinci kanıta ise ölçeğin ölçmeyi hedeflediği özelliğe yüksek düzeyde sahip olanlar ile düşük düzeyde sahip olanları ne derece ayırt ettiğini belirlemek amacıyla yapılan madde analizi sonucunda ulaşılmıştır. Üniversite öğrencilerinin Sabır Ölçeği'nden almış oldukları toplam puanlar yüksekten düşüğe doğru sıralanmıştır. Yapılan bu sıralama sonrasında üst ve alt %27'lik gruplardan 101 kişiden olmak üzere toplamda 202 kişi belirlenmiştir. Ölçeğin üst grup ile alt grubu birbirinden anlamlı derecede ayırt ettiğini belirlemek üzere Bağımsız Örneklemler t-testi yapılmıştır. t-testi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir:

**Tablo 3. Üniversite Öğrencileri Sabır Ölçeği'nin Toplam Puanlarına Göre Oluşturulan Üst %27 ve Alt %27'lik Grupların Madde Ortalama Puanlarına Ait Bağımsız Örneklemler t-testi Sonuçları**

| | Gruplar | n | $\bar{X}$ | ss | sh | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Sabır Ölçeği** | Üst Grup | 101 | 4,08 | 0,192 | 0,019 | 30,81 | 0,000 |
| | Alt Grup | 101 | 2,55 | 0,461 | 0,045 | | |

Tablo 3'te de görüldüğü gibi Üniversite Öğrencileri Sabır Ölçeği toplam puanlarına göre oluşturulan alt ve üst grupların madde ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı şekilde farklılaşması ($p \leq ,05$), Üniversite Öğrencileri Sabır Ölçeği'nin sabır düzeylerini ayırt ettiği sonucnu ortaya çıkarmıştır.

## *Uyum Geçerliği*

Ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında daha önce Schnitker'e ait olan 11 maddelik genel sabrı ölçen "Sabır Ölçeği" ile uyum geçerliğine bakılmıştır. Uyum geçerliği aynı amaca yönelik geliştirilmiş olan farklı bir ölçek ile yapılan paralel uygulama neticesinde ortaya çıkan korelasyon değerlerine bakılarak yapılan bir yöntemdir (Bajpai ve Bajpai, 2014:175). Bu bağlamda yapılan Pearson Korelasyon Analizi sonucunda iki ölçek arasındaki korelasyon değeri 0,41 olarak hesaplanmıştır. İki ölçek arasındaki

korelasyon değerinin 0,41 olarak bulunmuş olması iki ölçek arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu dolayısıyla uyum geçerliliğinin de sağlandığını göstermektedir.

## Güvenirlik Analizleri

### *Crombach Alpha Güvenirliği*

**Tablo 4. Ölçeğin Geneli ve Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Altboyutlara ait Cronbach's Alpha Değerleri**

| Faktör | Cronbach's Alpha Değeri |
|---|---|
| Tahammülsüzlüğe Karşı Sabır | 0.91 |
| Aceleciliğe Karşı Sabır | 0.70 |
| Öfkeye Karşı Sabır | 0.77 |

Tüm ölçeğin iç tutarlık katsayısı Cronbach α=.86 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca alt boyutların Cronbach Alpha değerleri αmax=.91 (Tahammülsüzlüğe Karşı Sabır) ile αmin=.70 (Aceleciliğe Karşı Sabır) arasında değişmektedir. Bu değerler ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

### *Test-Tekrar Test Güvenirliği*

Test-Tekrar Test güvenirliğini sağlamak üzere Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesinin Meslek Yüksek Okulu Pazarlama ve Muhasebe Bölümü öğrencilerine üç hafta ara ile iki defa uygulanmıştır. İlk uygulamada, daha sonra aynı kişilere tekrar uygulayabilmek adına öğrencilerin kişisel bilgileri alınmıştır. Ulaşılan kişisel bilgilere göre bu öğrenciler tekrar belirlenmiş ve uygulama yapılmıştır. Uygulamada ortaya çıkan korelasyon sonuçları aşağıda sunulmuştur:

**Tablo 5. Üniversite Öğrencileri Sabır Ölçeği'nin Test-Tekrar Test Sonucunda İki Uygulama Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Testi Sonuçları**

| | | Birinci Test | İkinci Test |
|---|---|---|---|
| **Birinci Test** | r | | 0,851** |
| | p | | 0,000 |
| | n | | 51 |
| **İkinci Test** | r | 0,851** | |
| | p | 0,000 | |
| | n | 51 | |

Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).**

Tablo 5'te de görüdüğü üzere iki farklı zamanda yapılan testin sonuçları arasında yüksek derecede anlamlı bir ilişki (r=0,851) bulunmuştur. Aradaki bu ilişki düzeyinin yüksek derecede anlamlı olması ölçeğin Test-Tekrar Test güvenirliğinin sağlandığını göstermektedir.

## SONUÇ

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin sabır eğilimlerini ölçmek amacıyla geliştirilen 58 maddelik ölçme aracı öncelikle kapsam geçerliği için 5 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Daha sonra uzmanlardan gelen

formlar sonucunda Davis Modeli ile çıkarılması gereken maddeler saptanmış ve ölçekten çıkartılmıştır. Geriye kalan 36 maddelik ölçme aracı 47 kişilik bir örneklem grubuna uygulanarak maddelerin anlaşılabilirliği test edilmiş ve öğrenciler tarafından maddelerin tamamının anlaşılabildiği görülmüştür. Sonrasında ölçme aracı 375 kişilik üniversite öğrencilerinden oluşan gruba uygulanmış ve faktör analizi ile ölçme aracının faktör yapısına bakılmıştır. Bu işlemler sonucunda ölçekte 21 madde kalmış ve üç boyut oluşmuştur. Ortaya çıkan ölçeğin genel ve alt boyutlara ait iç tutarlık kat sayısı (Cronbach α) hesaplanmıştır.

Güvenirliğini hesaplamak üzere de test-tekrar test yöntemi uygulanmıştır. Bu analizlere bağlı olarak varılan sonuçlar aşağıda verilmiştir:

- Geliştirilen Üniversite Öğrencileri Sabır Ölçeği'ndeki eigen değeri ölçütüne göre onemli üç faktörün açıkladığı toplam varyans %60.5'dir. Varimax rotasyon sonucunda maddelerin faktör yükleri 0.558 - 0.857 arasında değişmektedir.
- Belirlenen faktörler sırasıyla "Tahammülsüzlüğe Karşı Sabır", "Aceleciliğe Karşı Sabır" ve "Öfkeye Karşı Sabır" olarak adlandırılmıştır.
- Ölçeğin tümü için cronbach α=0.86 ve her bir alt boyut icin hesaplanan cronbach α katsayılarının 0.70'in uzerinde olması ölçeğin bütün olarak ve alt boyutlarının kendi içinde tutarlı olduklarına işaret etmektedir.
- Faktör bazında ayırt edicilik analizinde tüm gruplar icin farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş (*p<.001*) olması ölçeğin alt boyut ve toplam puanlarının ayırt edici olduğunu ortaya koymaktadır.
- Faktörler arası ilişkileri belirlemek icin yapılan korelasyon analizi sonucunda tüm faktörler arasında ve tüm faktörlerle toplam puan arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olması, ölçekteki tüm faktörlerin aynı yapı içinde olduklarını ortaya koymaktadır.
- Test tekrar test güvenirlik katsayıları da her bir alt boyut için *(0.70 - 0.87; p<.001)* manidar bulunmuştur.

Yapılan tüm bu geçerlik ve güvenirlik işlemlerinin ardından ölçeğin, üniversite öğrencilerinin sabır eğilimlerini belirlemede geçerli ve güvenilir biçimde kullanılabilecek bir ölçme aracı olduğu ortaya çıkmaktadır.

## Kaynaklar

Александровна, Б. А. (2008). Лексическое Выражение Концепта «Терпение» в Истории и Современном Состоянии Русского Языка, Красноярский Государственный Педагогический Университет Имени В.П.Астафьева, Диссертации На Соискание Ученой Степени Кандидата Филологических Наук.

Bajpai, S. & Bajpai, R. (2014). Goodness of Measurement: Reliability and Validity, International *Journal Of Medical Science And Public Health,* 3(1), 173-176. doi: 10.5455/İjmsph.2013.191120133.

Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket Geliştirme, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt:3, Sayı:2, Sayfalar 133 – 151.

Clark, L. A. & Watson, D. (1995). Constructing Validity: Basic Issues in Objective Scale Development, *Psychological Assessment*, 7(3), 309-319.

Davis, L.L. (1992). Instrument review: Getting the most from your panel of experts. *Applied Nursing, Research*, 5, 194–197.

Devellioğlu, F. (1999). Osmanlıca Türkçe Ansiklopedik Lugat, 16. Baskı, Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları.

Doğan, M. ve Gülmez, Ç. (2014). Sabır ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 42, 263-279.

Doğan, M. (2017). Karakter Gücü Olarak Sabır ve Psikolojik İyi Oluş İlişkisi, *The Journal of Happiness & Well-Being*, 2017, 5(1), 134-153.

Durkheim, E. (2016). Ahlak ve Toplum,(Çev. Duygu Çenesiz), İstanbul: Pinhan Yayıncılık.

Eliüşük, A. (2014). Sabır Eğiliminin Öz-Belirleme Öz-Anlayış ve Kişilik Özellikleri Açısından İncelenmesi, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Eliüşük, A. ve Arslan, C. (2016). Sabır Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları, *Değerler Eğitimi Dergisi,* 14(31), 67-86.

Eliüşük Bülbül, A. ve Arslan, C. (2017). Investigation of Patience Tendency Levels in Terms of Self-determination, Self-compassion and Personality Features, *Universal Journal of Educational Research* 5(9): 1632-1645, doi: 10.13189/ujer.2017.050921.

Etikan, I. & Bala, K. (2017). Sampling and Sampling Methods. *Biom Biostat International Journal* 5(6): 138-149. DOI: 10.15406/bbij.2017.05.00149.

Fidan, A. vd. (1996). Örnekleriyle Türkçe Sözlük, 4. Basım, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Gökalp, Z. (1973). Terbiyenin Sosyal ve Kültürel Temelleri I, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.

Guilford, J. P. (1954). Psychometric methods, Newyork: McGraw Hill.

Gürkaynak, İ. (1995). Eğitimde Hoşgörü, "Hoşgörü ve Eğitim" İçinde, Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Hinkin, T. R., Tracey, J. B., & Enz, C. A. (1997). Scale construction: Developing Reliable And Valid Measurement İnstruments. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 21(1), 100-120. doi:10.1177/109634809702100108.

Karakaş, A. C. (2016). Belediye Çalışanlarında Sabır Tutumunun Yaşam Kalitesi Üzerine Etkisi (Sakarya İli Örneği), *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(8), 2742-2757.

Karasar, N. (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemi, ikinci yazım, 31. Basım, Nobel Yayınları.

Khormaei, F., Farmani, A. & Yazdani, F. (2017). Predicting Self-Control on the Basis of Patience and Its Components Among High School Students. *Journal of Practice in Clinical Psychology*, 5(1), 11-16. https://doi.org/10.18869/acadpub.jpcp.5.1.11.

Kiraz, E. (2006). Etimolojik Türkçe Sözlük Kelime-Köken, https://www.pdfdrive.net/etimolojik-türkçe-sözlük-kelime-köken-mediaturuzcom-e18655813.html (09.02.2018).

Marhemati, Z. & Khormaei F. (2017). Explaining Eudaimonic Well-Being: The Role of Religiousness and Patience, *Health, Spirituality and Medical Ethics*. 4(4), 24-30.

Schnitker, S. A. (2012). An Examination Of Patience And Well-Being, *The Journal Of Positive Psychology*, 7(4), 263–280.

Schnitker, S. A. & Emmons, R. A. (2007). Patience as a virtue: Religious and psychological perspectives. *Research in the Social Scientific Study of Religion*, 18, 177–207.

Skott, T. (1825). Sermons On Select Subjects, London: Printed by Seeley, Weston Green.

Şemseddin Sami, (1996). Kamusı Türki, 6. Baskı, İstanbul: Çağrı Yayınları.

Topaloğlu, B. ve Karaman, H. (1997). Arapça – Türkçe Yeni Kamus, İstanbul: Nesil Yayınları.

TÜRDAV, (2002). Osmanlıca – Türkçe Sözlük, İstanbul: Cihan Yayınları.

Евгеньева, А. П. (1999). Словарь Русского Языка, Том:4, Москва: Издательство Русский Язык Полиграф Ресурсы.

## Ek 1. Üniversite Öğrencileri Sabır Ölçeği

| Alt Boyut | Madde |
|---|---|
| ***Tahammülsüzlüğe karşı sabır*** | Akademik çalışmalarımda zorluklarla karşılaştığımda sabrederim |
| | Derslerde başarılı olabilmek için sabırla çalışılması gerektiğini düşünüyorum |
| | Derste öğrenilen bir konuyu başkalarına anlatırken sabırlı olunmalıdır |
| | İnsan sıkıntılar karşısında dayanabilmeli |
| | Sabrı çok gerekli bir değer olarak görüyorum |
| | Öğrenciler sınıf içerisinde birbirlerine tahammül edebilmelidirler |
| | Sinirlendiğimde bunu davranışlarıma yansıtmam |
| | Arkadaşlarım kötü bir şaka yaptığında sabırla karşılarım |
| | Kantinde bir şey alırken kuyruk olduğunda tahammül gösterebilirim |
| | Arkadaşlarımın her türlü davranışlarına tahammül edebilirim |
| ***Aceleciliğe karşı sabır*** | Sınav notları duyuruluncaya kadar sakince beklerim |
| | Bir işle uğraşırken acele etmem |
| | Minibüs veya otobüse binerken acele etmem |
| | Sınıf arkadaşlarım genelde beni sabırlı bulurlar |
| | Ders bittiğinde dışarı çıkmak için acele edilmemelidir |
| | Kitap okurken bitirmek için acele etmem. |
| ***Öfkeye karşı sabır*** | Yurtta/evde arkadaşlarımın gürültü yapmaları beni öfkelendirmez |
| | Yemekhane sırasında birisinin önüme geçmesi beni kızdırmaz |
| | Kütüphanede çalışırken öğrencilerin yaptığı gürültü beni sinirlendirmez |
| | Kendimden daha başarılı bir öğrenci beni öfkelendirmez |
| | Spor oyunlarında yenildiğimde öfkelenmem |

# ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN BELİRLİ İNTEGRAL UYGULAMALARI KONUSUNDA KARŞILAŞTIKLARI ZORLUKLARIN VE KAVRAM YANILGILARININ İNCELENMESİ

Erhan PİŞKİN, Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, episkin@dicle.edu.tr

Cemil İNAN, Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, cinan@dicle.edu.tr

Serdar ERKUŞ, Kırkkoyun Karacadağ İlkokulu, Diyarbakır, serdarerkuss@gmail.com

## GİRİŞ

Yaşantı sürecindeki deneyimlerimiz sonucunda iki ya da daha fazla varlığı benzer özelliklerine göre bir arada gruplayıp diğer varlıklardan ayırt ederek zihnimizde bir düşünce birimi olarak depolarız. İşte bu düşünce birimlerine kavram denir (Cepni vd., 2005). Ülgen (2004) ise kavramı farklı olgu ve objelerin ortak özelliklerini temsil eden bilgi formu olarak ifade etmiştir. Kaptan (1999) ise kavramın soyut düşünce birimi olduğunu ve gerçek dünyada değil düşüncelerde var olduğunu şeklinde ifade etmiştir.

Kavramlar yalnız başına anlam ifade etmezler. Kavramlar kendisinin anlamını taşıdığı grupla ilişkilendirilirse söz konusu kavramlarla ilgili anlam o zaman anlaşılır. Kavramlar taşıdığı anlam anlaşıldığı ve içselleştirildiği sürece kavram bilgisi gerçekleşir. Bireyler öğrendikleri her yeni bilgiyi daha önceki bilgilerinin üzerine yapılandırırlar. Aynı durum matematik için de söz konusudur. Matematiksel bilgiler önceki bilgilere eklenir ve bunun sonucunda yeni bilgi ile eski bilgi arasında uygun bir biçimde bağlantı sağlanabilirse, söz konusu kavram ile ilgili anlamlı öğrenme de o zaman gerçekleşir (Baki ve Kartal, 2004). Bir soyutlama bilimi olan matematik başlı başına bir dil olup birçok temel kavramı içinde bulundurmaktadır. Matematik ardışık ve yığılmalı bir bilim olmasından dolayı da sarmal bir özellik göstermektedir Yani matematikle ilişkili herhangi bir kavramın ön koşulu durumundaki kavramları bireye kazandırılmadan, bu kavramlar bireylere öğretilemez ve gerçek anlamda öğrenmede gerçekleşemez (Altun, 2007). Ayrıca etkili bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için kavramların doğru bir biçimde öğrencilerin zihninde yapılandırılmış olması gerekmektedir (Tatar ve Koray, 2005).

Kavram yanılgıları bireylerin anlamada zorlandıkları kavramları bilim adamları tarafından edilmiş tanımından farklı bir şekilde kendi düşünceleri doğrultusunda yorumlamalarıdır (Mayer, 1987). Baki (1999) ise, kavram yanılgılarını bireylerin yanlış inançları ve deneyimleri sonucunda ortaya çıkan davranışlar olarak ifade etmektedir. En genel tanımıyla kavram yanılgıları; bireylerin içinde bulunduğu mevcut durumlar karşısında zihinlerinde oluşturdukları bilimsel açıdan kısmen ya da tamamen yanlış olan anlayışlar şeklinde ifade edilebilir (Yağbasan vd., 2005).

Kavramsal anlama, problem çözme becerisinin öğrencilere kazandırılmasında büyük bir role sahip olup, kavramsal ve işlemsel bilginin dengelenmesi ile kazanılmaktadır. Kavramsal ve işlemsel bilginin dengelenmesi, öğrenciler tarafından matematiğin öğrenilmesi için gerekli olan üst seviye düşünme becerilerinin kazanılmasını, öğrencilerin varsayımlarda bulunmalarının sağlamasını, genellemeler ve konular arası ilişkilendirmelerini daha kolay yapmalarını sağlamaktadır (Birgin ve Gürbüz, 2009). Bu doğrultuda bakıldığı zaman öğrencilere matematiği öğretmek için hem kavramsal hem de işlemsel bilgiye gereksinim duyulmaktadır. Bu iki tür bilginin de öğrencilere öğretilmesi oldukça önemlidir (Olkun ve Toluk, 2004; Rittle-Johnson, Siegler ve Alibali, 2001).

Günümüzde öğretim sistemleri kavramsal anlama üzerine kurulmuş olup kavramsal yanılgılar etkili ve anlamlı bir öğretimi engelleyen faktörlerin başında gelmektedir. Bu durumda öğretmenler öğrencilerde bulunan kavram yanılgılarının farkına varmalı ve ayrıca bu yanılgıları doğru bir şekilde çözümleyerek öğretimi planlayıp şekillendirmelidir (Yağbasan vd., 2005). Kavram yanılgıları

lisansüstü eğitim de dâhil olmak üzere eğitim ve öğretimin her kademesinde oluşabilmektedir ve oluşan bu yanılgıları ortadan kaldırmakta oldukça güçtür. Bu konuda yapılan araştırmalar göstermektedir ki; kavram yanılgıları yıllar geçse bile ortadan kalmayan dirençli bir yapıya sahiptir (Anderson ve Smith, 1987; Hammer, 1996; Baştürk ve Dönmez, 2008)

Kavram yanılgıları, öğretim süresi boyunca kazanılan kavram yanılgıları ile günlük hayattaki deneyimlerle oluşan kavram yanılgıları olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Deneyimler ile oluşan kavram yanılgıları öğrencilerin önceki bilgilerini kullanıp mantıksal yorumlar yapmalarından kaynaklanmaktadır. Öğretim süreci boyunca oluşan kavram yanılgılarının nedenleri arasında ise birçok etken bulunmaktadır (Kathleen, 1994). Bu etkenlerden bazıları şunlardır;

- Kavramların öğretmenler tarafından yanlış öğrenilmesi ve öğrencilere bu kavramları yanlış öğretmeleri
- Kavramlara uygun öğretim yöntem ve tekniklerin öğretmenler tarafından kullanılamaması
- Öğretmenlerin ve kitapların seviyesinin öğrencilerin seviyesinde olmadığı durumlarda, öğrencilerin kavramları farklı biçimlerde algılamaları
- Kavramların günlük hayat ile bağlantısının kurulamaması veya yanlış kurulması
- Konular arasında bağlantıların öğretmenler tarafından kurulamaması
- Derslere öğrencilerin aktif katılımının sağlanamaması (Gürdal, Şahin ve Çağlar, 2001).

Matematik ve matematik eğitimi dersleri matematiksel kavramların öğrencilere aktarılmasında büyük bir öneme sahiptir. Bu dersleri öğrenci, öğretmen ve öğrenme ortamından kaynaklanan birçok etkenlerin yanında çeşitli yöntem, teknik ve strateji kullanılarak değişik şekillerle öğrencilere aktarılabilir. Fen edebiyat fakültesi, eğitim fakültesi ve mühendislik fakültesi gibi çeşitli yüksek öğrenim kurumlarının lisans ve yüksek lisans kademelerinde öğrencilere Analiz I-II, Genel Matematik I-II ve Kalkulus I-II gibi isimlerle verilen analiz derslerinin büyük bir kısmı limit, türev ve integral konularından oluşmaktadır (Ergene, 2014). Limit ve türev konularıyla bağlantılı olan integral kavramının anlaşılmasında oluşan zorluk, birçok araştırmacının yapmış olduğu çalışmaları ile ortaya çıkarılmıştır (Delice ve Sevimli, 2011; Rasslan ve Tall, 2002; Delice ve Ergene, 2015). Matematikte integral konusu öğrencilerin en zorlandıkları konuların başında gelmektedir. Öğrenciler gerek konu ile ilgili yanlış öğrenmeden kaynaklanan kavram yanılgıları gerekse konunun zorluğundan kaynaklanan nedenlerden ötürü integral konusunda oldukça zorlanmaktadırlar. Bu doğrultuda yapılan bu araştırma aşağıdaki sorulara yanıt bulmayı amaçlamaktadır.

1. Üniversite öğrencilerinin belirli integral uygulamaları konusunda karşılaştıkları kavram yanılgılarının
   a. Cinsiyet değişkenine,
   b. Mezun olduğu lise türüne,
   c. Üniversitede okuduğu bölüme göre aralarında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Üniversite öğrencilerinin belirli integral uygulamaları konusunda karşılaştıkları zorlukların nedenleri nelerdir?

# YÖNTEM

## Araştırmanın Modeli

Üniversite öğrencilerinin belirli integral uygulamaları konusunda karşılaştıkları kavram yanılgıları ve zorluklarını belirlemeye yönelik yapılan bu araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmaları, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte ya da harmanlanarak kullanıldığı araştırma yöntemidir. Bu araştırma yöntemi, araştırma problemi ve sorularının nitel ya da nitel araştırma yöntemlerinin ayrı ayrı kullanıldığı durumlardan daha iyi anlaşılmasını sağlayabilmektedir (Creswell ve Garrett, 2008). Karma yöntem araştırmalarının çoğulculuk ve seçicilik gibi belirgin özellikleri, bu araştırma yöntemini diğer araştırma yöntemlerinden çığu zaman üstün olmasını sağlayabilmektedir (Johnson ve Christensen, 2004).

## Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın örneklemini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Dicle Üniversitesinde okumakta olan 137 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilere ait demografik özellikler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Üniversite Öğrencilerine Ait Demografik Özellikler

| Bölüm | Kadın | Erkek | Toplam | Yüzde (%) |
|---|---|---|---|---|
| Makine Mühendisliği | 6 | 33 | 39 | 28,47 |
| İnşaat Mühendisliği | 10 | 19 | 29 | 21,17 |
| İlköğretim Matematik Öğretmenliği | 49 | 20 | 69 | 50,36 |
| Toplam | 65 | 72 | 137 | 100 |
| Yüzde (%) | 47,45 | 52,55 | 100 | 100 |

Tablo 1'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin 39'u (% 28,47) makine mühendisliği, 29'u (% 21,17) inşaat mühendisliği ve 69'u (% 50,36) ilköğretim matematik bölümünde okumaktadır. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin 65'i (% 47,45) kadın ve 72'si (% 52,55) erkektir.

## Veri Toplama Aracı

Araştırmanın nicel verilerinin toplanılması için araştırmacı tarafından geliştirilen ''Belirli İntegral Kavram Testi'' kullanılmıştır. Kavram testi altı sorudan oluşmaktadır. Kavram testinin güvenirlik hesaplaması için KR-20 (Kuder-Richardson 20) formülü kullanılmış ve test 0,749 düzeyinde güvenilir bulunmuştur. Araştırmanın nitel verilerinin toplanılması için ise araştırmacı tarafından 3 açık uçlu soru hazırlanmıştır. Açık uçlu soruların güvenirlik hesaplamasında Miles ve Huberman (1994)'ın formülü kullanılmış ve % 89 bulunmuştur. Hem kavram testinin hem de açık uçlu soruların geçerliliği için de alanında üç uzman görüşü alınmıştır.

## Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verilerinin çözümlenmesi için SPSS (Statistical Packet for The Social Sciences) 24.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerinin betimlenmesinde yüzde ve frekans istatistikleri kullanılmıştır. Verilerin homojen dağılıp dağılmadıklarını belirlemek amacı için Levene ve Kolmogrov-Smirnov Z testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda verilerin homojen dağılmadıkları görüşmüştür. Bunun sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacı ile cinsiyet değişkeni için Mann-Whitney U testi, okuduğu bölüm ve mezun olduğu lise değişkenine göre ise Kruskal-Wallis H testi uygulanmış ve 0.05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır. Araştırmada nitel verilerin çözümlenmesi için içerik analizi yapılmıştır. Analiz sırasında öğrencilerin sorulara verdikleri görüşleri yansıtan kodlar oluşturulmuştur. Kodlama işleminden sonra verilerin eşleştirilmesi işlemine geçilmiştir. Eşleştirme işleminde kodlar birleştirilerek alt temalar oluşturulmuş ve her bir alt tema, temaların altına yerleştirilmiştir.

# BULGULAR

Üniversite öğrencilerinin belirli integral uygulamaları konusunda karşılaştığı kavram yanılgıları ve zorluklarını belirlemek amacıyla yapılan araştırmadan elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

## Araştırmanın Nicel Verilerinden Elde Edilen Bulgular

Üniversite öğrencilerinin belirli integral uygulamaları konusunda karşılaştıkları kavram yanılgılarının cinsiyet değişkeni göre Mann-Whitney U Testi sonuçları tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

| Cinsiyet | N | Sıra Ortalama | Sıra Toplamı | U | Z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Kadın | 65 | 74,70 | 4855,50 | 1969,50 | 1,642 | 0,101 |
| Erkek | 72 | 63,85 | 4597,50 | | | |

Tablo 2'de görüldüğü üzere cinsiyet değişkeni açısından öğrencilerinin belirli integral uygulamaları konusunda karşılaştıkları kavram yanılgıları ve zorlukları arasında anlamlı bir faklılık olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [U=1969; P>0,05].

Üniversite öğrencilerinin belirli integral uygulamaları konusunda karşılaştıkları kavram yanılgılarının mezun olduğu lise değişkeni göre Kruskal-Wallis H Testi sonuçları tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** Mezun Olduğu Lise Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

| Mezun Olduğu Lise | N | Sıra Ortalaması | Sd | $\chi^2$ | p | Anlamlı Fark (Mann-Whitney U) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Fen Lisesi | 5 | 114,00 | 4 | 31,152 | ,00 | 1-2, 1-3<br>1-4, 1-5<br>2-4, 2-5<br>3-4, 3-5 |
| 2. Anadolu Lisesi | 57 | 80,32 | | | | |
| 3. Temel Lise | 28 | 77,91 | | | | |
| 4. İmam Hatip Lisesi | 26 | 45,23 | | | | |
| 5. Meslek Lisesi | 21 | 45,12 | | | | |

Tablo 3'te görüldüğü üzere mezun olduğu lise değişkenine göre üniversite öğrencilerinin belirli integral uygulamaları konusunda karşılaştıkları kavram yanılgıları ve zorlukları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan Kruskal-Wallis H Testi Sonuçlarına göre aralarında anlamlı farklılık görülmüştür [$\chi^2_{(4)}$ =31,152, p< 0,05]. Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile yapılan Mann-Whitney U testine göre, ''Fen lisesi'' ile ''Anadolu lisesi'', ''Temel lise'', ''İmam hatip lisesi'' ve ''Meslek lisesi'' arasında ''Fen lisesi'' lehine; ''Anadolu lisesi'' ile ''İmam hatip lisesi'' ve ''Meslek lisesi'' arasında ''Anadolu lisesi'' lehine; ''Temel lise'' ile ''Meslek lisesi'' ve ''İmam hatip lisesi'' arasında ''Temel lise'' lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Diğer gruplar arasında herhangi bir anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Üniversite öğrencilerinin belirli integral uygulamaları konusunda karşılaştıkları kavram yanılgılarının okuduğu bölüm değişkeni göre Kruskal-Wallis H Testi sonuçları tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** Üniversitede Okuduğu Bölüm Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

| Okuduğu Bölüm | N | Sıra Ortalaması | Sd | $\chi^2$ | p | Anlamlı Fark (Mann-Whitney U) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Makine Mühendisliği | 39 | 43,26 | 2 | 24,634 | ,00 | 2-1<br>3-1 |
| 2. İnşaat Mühendisliği | 29 | 83,02 | | | | |
| 3. İlköğretim Matematik Öğretmenliği | 69 | 77,66 | | | | |

Tablo 4'te görüldüğü üzere üniversitede okuduğu bölüm değişkenine göre üniversite öğrencilerinin belirli integral uygulamaları konusunda karşılaştıkları kavram yanılgıları ve zorlukları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan Kruskal-Wallis H Testi Sonuçlarına göre aralarında anlamlı farklılık görülmüştür [$\chi^2_{(2)}$ =24,643, p< 0,05]. Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile yapılan Mann-Whitney U testine göre ise, ''İnşaat mühendisliği'' ile ''Makine mühendisliği'' arasında ''İnşaat mühendisliği'' lehine; ''İlköğretim matematik öğretmenliği'' ile ''Makine mühendisliği'' arasında ''İlköğretim matematik öğretmenliği'' lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Diğer gruplar arasında herhangi bir anlamlı farklılık bulunmamıştır.

## Araştırmanın Nicel Verilerinden Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın nitel bulguları katılımcılara yöneltilen üç açık uçlu soru ile toplanılmış olup elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

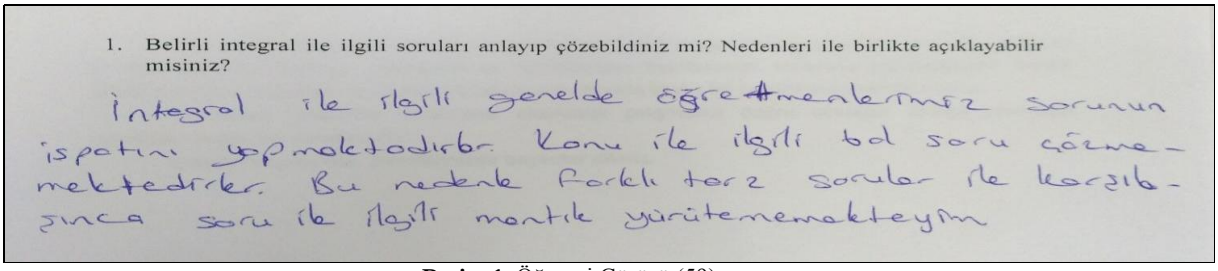
**Soru 1** ''Belirli integral ile ilgili soruları anlayıp çözebildiniz mi? Nedenleri ile birlikte açıklayabilir misiniz?

Katılımcıların soru 1' e verdikleri yanıtlar tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** Öğrencilerin Soru 1 İçin Verdikleri Yanıtlar

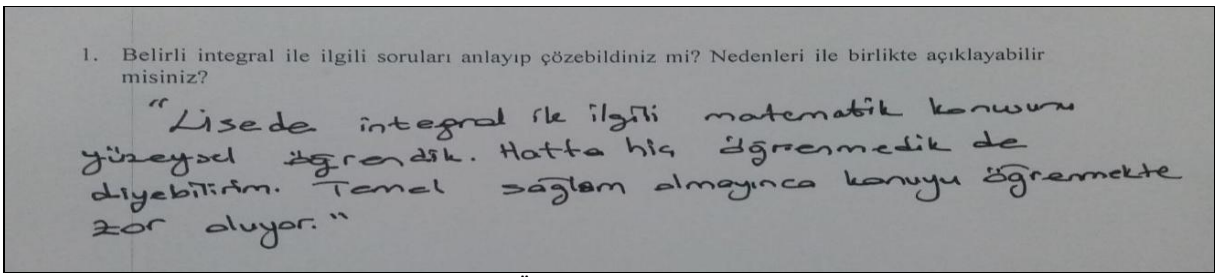
| Tema | Alt Tema | Frekans | Yüzde (%) |
|---|---|---|---|
| Evet | Lisede iyi eğitim alınması | 15 | 3.38 |
| | Konu ile ilgili çok soru çözülmesi | 13 | 2.93 |
| | Öğretmenin konuyu iyi anlatması | 4 | 0.90 |
| Kısmen | Konunun zamanla unutulması | 71 | 15.99 |
| | Tekrar yapılmaması | 65 | 14.64 |
| | Konu ile ilgili az soru çözülmesi | 22 | 4.95 |
| | Konunun tam pekişmemesi | 19 | 4.28 |
| Hayır | Zor bir konu olması | 45 | 10.14 |
| | Hazır bulunuşluğunun yeterli olmaması | 43 | 9.68 |
| | Formüllerin uzun, zor ve fazla olması | 40 | 9.01 |
| | Çok karışık bir konu olması | 32 | 7.21 |
| | Sınava yönelik çalışılması | 30 | 6.76 |
| | Teorik bilgi olarak öğrenilmesi | 23 | 5.18 |
| | Konunun mantığının kavranılmaması | 12 | 2.70 |
| | Öğretmenin konuyu iyi anlatamaması | 5 | 1.13 |
| | Sıkıcı bir konu olması | 5 | 1.13 |
| **Toplam** | | **444** | **100** |

Tablo 5 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin belirli integral ile ilgili soruları çözüp çözemediklerine ilişkin görüşlerine göre en yüksek frekansa sahip alt temanın "Konunun zamanla unutulması'' olduğu görülmektedir. Bunu "Tekrar yapılmaması'' alt teması izlemektedir. Daha sonra sırasıyla "Zor bir konu olması'', "Hazır bulunuşluğunun yeterli olmaması'', "Formüllerin uzun, zor ve fazla olması'', "Çok karışık bir konu olması'', "Sınava yönelik çalışılması'', "Teorik bilgi olarak öğrenilmesi'', "Konu ile ilgili az soru çözülmesi'', "Konunun tam pekişmemesi'', "Lisede iyi eğitim alınması'', "Konu ile ilgili çok soru çözülmesi'', "Konunun mantığının kavranılmaması'', "Öğretmenin konuyu iyi anlatamaması'', "Sıkıcı bir konu olması'' ve "Öğretmenin konuyu iyi anlatması'' alt temaları takip etmektedir. Bu soruya bazı öğrencilerin verdikleri yanıtlar şöyledir;


1. Belirli integral ile ilgili soruları anlayıp çözebildiniz mi? Nedenleri ile birlikte açıklayabilir misiniz?

İntegral ile ilgili genelde öğrenmekte sorunum ispatını yapmaktadır. Konu ile ilgili bol soru çözmektedirler. Bu nedenle farklı tarz sorular ile karşılaşınca soru ile ilgili mantık yürütememekteyim

**Resim 1.** Öğrenci Görüşü (59)


1. Belirli integral ile ilgili soruları anlayıp çözebildiniz mi? Nedenleri ile birlikte açıklayabilir misiniz?

"Lisede integral ile ilgili matematik konusunu yüzeysel öğrendik. Hatta hiç öğrenmedik de diyebilirim. Temel sağlam almayınca konuyu öğrenmekte zor oluyor."

**Resim 2.** Öğrenci Görüşü (63)

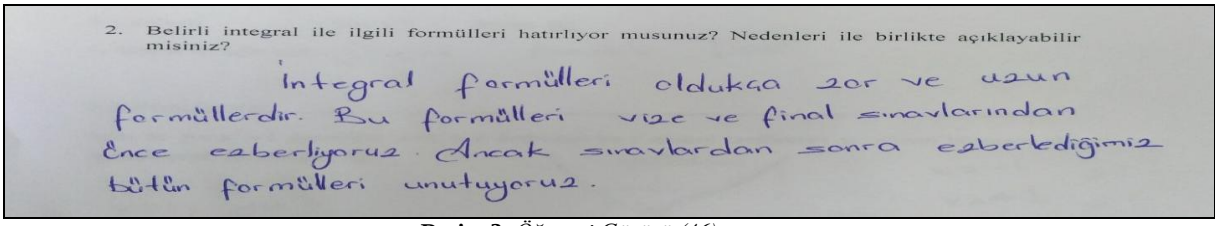
**Soru 2** ''Belirli integral ile ilgili formülleri hatırlıyor musunuz? Nedenleri ile birlikte açıklayabilir misiniz?

Katılımcıların soru 2' e verdikleri yanıtlar tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** Öğrencilerin Soru 2 İçin Verdikleri Yanıtlar

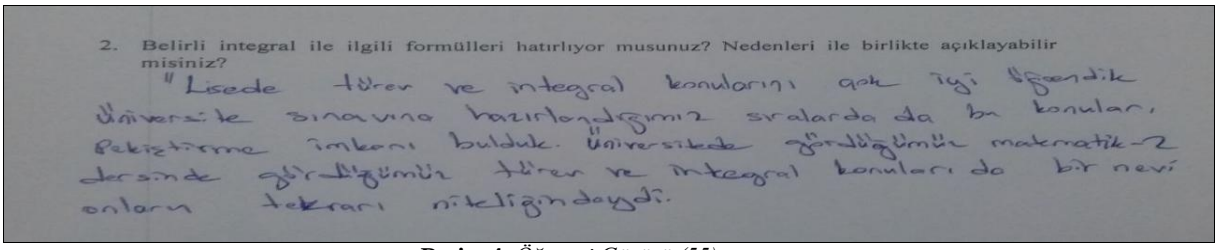
| Tema | Alt Tema | Frekans | Yüzde (%) |
|---|---|---|---|
| Evet | Konunun iyi kavranması | 15 | 4.90 |
| | Konu ile ilgili çok soru çözülmesi | 13 | 4.25 |
| Kısmen | Konunun zamanla unutulması | 71 | 23.20 |
| | Tekrar yapılmaması | 65 | 21.24 |
| | Konu ile ilgili az soru çözülmesi | 22 | 7.19 |
| | Konunun tam pekişmemesi | 19 | 6.21 |
| Hayır | Formüllerin uzun, zor ve fazla olması | 48 | 15.69 |
| | Sınava yönelik çalışılması | 30 | 9.80 |
| | Teorik olarak öğrenilmesi | 23 | 7.52 |
| **Toplam** | | **306** | **100** |

Tablo 6 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin belirli integral ile ilgili formülleri hatırlayıp hatırlamadıklarına ilişkin görüşlerine göre en yüksek frekansa sahip alt temanın "Konunun zamanla unutulması'' olduğu görülmektedir. Bunu "Tekrar yapılmaması'' alt teması izlemektedir. Daha sonra sırasıyla "Formüllerin uzun, zor ve fazla olması'', "Sınava yönelik çalışılması'', "Teorik olarak öğrenilmesi'', "Konu ile ilgili az soru çözülmesi'', "Konunun tam pekişmemesi'', "Konunun iyi kavranması'' ve "Konu ile ilgili çok soru çözülmesi'' alt temaları takip etmektedir. Bu soruya bazı öğrencilerin verdikleri yanıtlar şöyledir;


2. Belirli integral ile ilgili formülleri hatırlıyor musunuz? Nedenleri ile birlikte açıklayabilir misiniz?

İntegral formülleri oldukça zor ve uzun formüllerdir. Bu formülleri vize ve final sınavlarından önce ezberliyoruz. Ancak sınavlardan sonra ezberlediğimiz bütün formülleri unutuyoruz.

**Resim 3.** *Öğrenci Görüşü (46)*


2. Belirli integral ile ilgili formülleri hatırlıyor musunuz? Nedenleri ile birlikte açıklayabilir misiniz?

"Lisede türev ve integral konularını çok iyi öğrendik üniversite sınavına hazırlandığımız sıralarda da bu konuları pekiştirme imkanı bulduk. Üniversitede gördüğümüz matematik-2 dersinde gördüğümüz türev ve integral konuları da bir nevi onların tekrarı niteliğindeydi.

**Resim 4.** *Öğrenci Görüşü (55)*

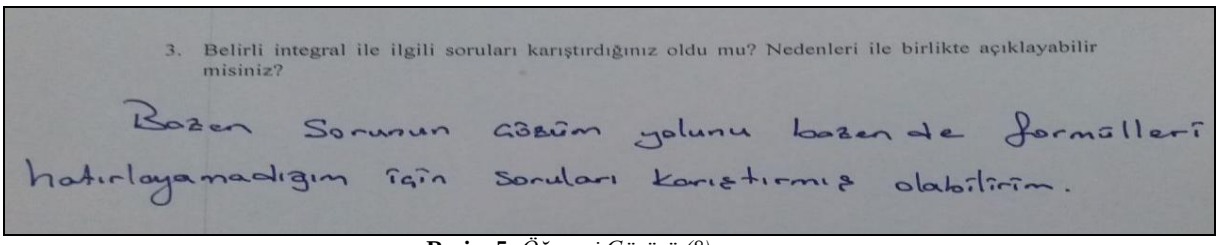
**Soru 3** ''Belirli integral ile ilgili soruları karıştırdığınız oldu mu? Nedenleri ile birlikte açıklayabilir misiniz?

Katılımcıların soru 3' e verdikleri yanıtlar tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7.** Öğrencilerin Soru 3 İçin Verdikleri Yanıtlar

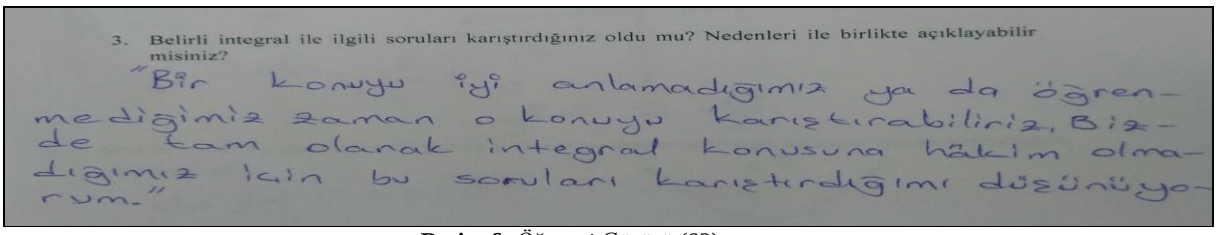
| Tema | Alt Tema | Frekans | Yüzde |
|---|---|---|---|
| Evet | Zor bir konu olması | 45 | 11.39 |
| | Formüllerin uzun, zor ve fazla olması | 43 | 10.89 |
| | Çok karışık bir konu olması | 32 | 8.10 |
| | Sınava yönelik çalışılması | 30 | 7.59 |
| | Teorik bilgi olarak öğrenilmesi | 23 | 5.82 |
| | Konunun mantığının kavranılmaması | 12 | 3.04 |
| | Öğretmen konuyu iyi anlatamaması | 5 | 1.27 |
| Kısmen | Konunun zamanla unutulması | 71 | 17.97 |
| | Tekrar yapılmaması | 65 | 16.46 |
| | Konu ile ilgili az soru çözülmesi | 22 | 5.57 |
| | Konunun tam pekişmemesi | 19 | 4.81 |
| Hayır | Lisede iyi eğitim alınması | 15 | 3.80 |
| | Konu ile ilgili çok soru çözülmesi | 13 | 3.29 |
| | Öğretmenin konuyu iyi anlatması | 4 | 11.39 |
| **Toplam** | | **395** | **100** |

Tablo 7 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin belirli integral ile ilgili soruları karıştırıp karıştırmadıklarına ilişkin görüşlerine göre en yüksek frekansa sahip alt temanın "Konunun zamanla unutulması'' olduğu görülmektedir. Bunu "Tekrar yapılmaması'' alt teması izlemektedir. Daha sonra sırasıyla "Zor bir konu olması'', "Formüllerin uzun, zor ve fazla olması'', "Çok karışık bir konu olması'', "Sınava yönelik çalışılması'', "Teorik bilgi olarak öğrenilmesi'', "Konu ile ilgili az soru çözülmesi'', "Konunun tam pekişmemesi'', "Lisede iyi eğitim alınması'', "Konu ile ilgili çok soru çözülmesi'', "Konunun mantığının kavranılmaması'', "Öğretmenin konuyu iyi anlatamaması'' ve "Öğretmenin konuyu iyi anlatması'' alt temaları takip etmektedir. Bu soruya bazı öğrencilerin verdikleri yanıtlar şöyledir;


3. Belirli integral ile ilgili soruları karıştırdığınız oldu mu? Nedenleri ile birlikte açıklayabilir misiniz?

Bazen Sorunun çözüm yolunu bazen de formülleri hatırlayamadığım için soruları karıştırmış olabilirim.

**Resim 5.** *Öğrenci Görüşü (8)*


3. Belirli integral ile ilgili soruları karıştırdığınız oldu mu? Nedenleri ile birlikte açıklayabilir misiniz?

"Bir konuyu iyi anlamadığımız ya da öğrenmediğimiz zaman o konuyu karıştırabiliriz, Bizde tam olarak integral konusuna hâkim olmadığımız için bu soruları karıştırdığımı düşünüyorum."

**Resim 6.** *Öğrenci Görüşü (62)*

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

### Tartışma ve Sonuç

Üniversite öğrencilerinin belirli integral uygulamaları konusunda karşılaştıkları kavram yanılgıları ve zorluklarını belirlemek amacı ile yapılan bu araştırmanın sonuçlarına göre, belirli integral uygulamaları konusundaki kavram yanılgıları ile cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$).

Mezun olduğu lise türü değişkenine göre fen lisesi mezunu öğrencilerinin, anadolu lisesi, temel lise, imam hatip lisesi ve meslek lisesi mezunu öğrencilere oranla; anadolu lisesi mezunu öğrencilerinin, imam hatip lisesi ve meslek lisesi mezunu öğrencilere oranla; temel lise mezunu öğrencilerinin, imam hatip lisesi mezunu ve meslek lisesi mezunu öğrencilere oranla belirli integral uygulamaları konusunda daha az kavram yanılgılarına sahip olduğu yapılan araştırma sonucunda görülmüştür. Buna göre fen lisesi, anadolu lisesi ve temel lise mezunu öğrencilerinin belirli integral uygulamaları konusunda daha az kavram yanılgılarına sahip olmasının nedeni olarak da şu gösterilebilir; fen ve anadolu liselerine girişte öğrencilerin sınav ile seçilmesi ve seçilen öğrencilerin diğer liselere (Meslek lisesi, imam hatip lisesi vb.) giden öğrencilere oranla hazır bulunuşlukları ve başarılarının daha yüksek olması, bu lise türüne giden öğrencilerin integral konularını daha iyi kavramalarını sağladığı söylenebilir. Çünkü her öğrenme bir diğer öğrenme üzerine yapılandırılmaktadır. Öğrencilerin integral konusuyla ilişkili kavramları öğrenmeleri ve anlamına uygun kullanmaları için ön bilgilerinin yeterli düzeyde olması gerekmektedir. Bilinmektedir ki; integral konusunda öğrencinin başarılı olması limit ve türev konuları ile yakından ilişkilidir. Limit ve türev konuları da önceki konulardan olan trigonometri ve diziler konularıyla ile ilişkilidir. Hatta matematik eğitiminin temel konularına gidersek, doğal sayılarda dört işlem konusunda çarpma işlemi toplama işlemiyle, bölme işlemi de çıkarma işlemiyle ilişkilidir. Bu doğrultudan bakıldığı zaman öğrencilerin daha ileri ki konuları öğrenmeleri için, daha önceki konuları ve kavramaları iyi bilmeleri gerekmektedir. Buna göre fen ve anadolu liselerindeki öğrencilerin ön bilgilerinin ve hazır bulunuşluklarının daha yüksek düzeyde olması, diğer lise türüne oranla daha az kavram yanılgılarına sahip olmasının nedeni olarak

gösterilebilir. Ancak son yıllarda ülkemizin eğitim sistemindeki değişikliklerle beraber genel lise türlerinin anadolu ve diğer lise türü liselere dönüştürülmesi sonucunda, anadolu liselerinin eğitim kalitesinin azaldığı ve bu liselerdeki öğrencilerin başarılarında düşüş yaşandığı görülmektedir ve bu sonuç temel lise ile anadolu lisesi mezunu öğrencilerinin arasında belirli integral uygulamaları konusunda kavram yanılgılarının anlamlı bir farklılık oluşturmamasının nedeni olarak da gösterilebilir.

Okuduğu bölüm değişkenine göre inşaat mühendisliğinde okuyan öğrenciler makine mühendisliğinde okuyan öğrencilere oranla; ilköğretim matematik öğretmenliği bölümünde okuyan öğrenciler makine mühendisliğinde okuyan öğrencilere oranla belirli integral uygulamaları konusunda daha az kavram yanılgılara sahip olduğu yapılan bu araştırma sonucunda görülmüştür. İnşaat mühendisliği ve ilköğretim matematik öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin belirli integral uygulamaları konusunda daha az kavram yanılgılarına sahip olmasının nedeni olarak da şu gösterilebilir; genel olarak inşaat mühendisliği ve ilköğretim matematik öğretmenliği bölümlerinin makine mühendisliği bölümüne oranla ÖSYM yerleştirme puanları daha yüksektir. Bu göre bölümlere yerleşen öğrencilerin hazır bulunuşlukları ve LGS sınavındaki başarılarının daha yüksek olması beklenmektedir.

Üniversite öğrencileri belirli integral uygulamaları konusunda karşılaştıkları zorlukları konunun tekrar edilmemesi ve bunun sonucunda zamanla unutulması, konunun uzun, zor ve fazla sayıda formül içermesi, konunun karışık olmasından dolayı anlaşılamaması, öğrencilerin konuyu sadece vize, final ve bütünleme sınavlarından geçmek için öğrenmeleri, lise ve üniversite öğrenimlerinde bu konuyu teorik olarak öğrenmeleri, öğretmenlerin konuyu anlatırken konu ile ilgili fazla soru çözmemesi ve bunun sonucu olarak da öğrencilerin koyunu tam kavrayamayıp pekiştirememesi şekilde ifade etmişlerdir.

## İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Öğretmen görüşlerine göre belirli integral uygulamaları konusunda öğrencilerin karşılaştığı kavram yanılgıları ve zorlukları incelenebilir.
- Öğrencilerin belirsiz integral uygulamaları konusundaki karşılaştığı kavram yanılgıları ve zorlukları incelenebilir
- Farklı örneklem grupları oluşturulup belirli integral uygulamaları konusunda öğrencilerin karşılaştığı kavram yanılgıları ve zorluklarının nedenleri incelenebilir.

## KAYNAKLAR

Altun, M. (2007). *Eğitim fakülteleri ve matematik öğretmenleri için ortaöğretimde matematik öğretimi.* Bursa: Aktüel Alfa Akademi.

Anderson, C. W. & Smith, E. L. (1987). Teaching science. In V. Richardson-Koehler (Ed.), *Educators' handbook: A research perspective* (pp. 84-111). White plains, New York: Longman.

Baki, A. (1999). Cebirle ilgili işlem yanılgılarının değerlendirilmesi. *III. Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu.* Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Baki, A. & Kartal, T. (2004). Kavramsal ve işlemsel bilgi bağlamında lise öğrencilerinin cebir bilgilerinin karakterizasyonu. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2* (1), 27-46.

Baştürk, S. & Dönmez, G. (2008). Üniversite mezunu yetişkinlerde sayı kavramı. *VIII. Uluslararası Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi.* Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Birgin, O. & Gürbüz, R. (2009). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin rasyonel sayılar konusundaki işlemsel ve kavramsal bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22*(2).

Creswell, J. W. & Garrett, A. L. (2008). The "movement" of mixed methods research and the role of educators. *South African Journal of Education, 28*(3), 321–333.

Çepni S., Ayas, A., Özmen, H., Yiğit, N., Akdeniz, A. R. & Ayvacı, H. Ş. (2005). *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi. (4. baskı).* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Delice, A. & Ergene, Ö. (2015). İntegral hacim problemleri çözüm süreçlerinin bireysel ilişkiler bağlamında incelenmesi; disk, pul ve kabuk yöntemleri. *Sakarya University Journal of Education*, *5*(1), 37-54.

Delice, A. & Sevimli, E. (2011). İntegral kavramının öğretiminde konu sıralamasının kavram imgeleri bağlamında incelenmesi; belirli ve belirsiz integraller. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30*(1), 51-62.

Ergene, Ö. (2014). *İntegral hacim problemleri çözüm sürecindeki bireysel ilişkilerin uygulama topluluğu bağlamında incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gürdal, A., Şahin, F. & Çağlar, A. (2001). *Fen eğitimi ilkeler stratejiler ve yöntemler*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.

Hammer, D. (1996). Misconceptions or P-Primes: How may alternative perspectives of cognitive structure influence instructional perceptions and intentions? *The Journal of the Learning Science*, *5*, 97-127.

Johnson, R. B. & Christensen, L. (2004). *Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches* (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Kaptan, F. (1999). *Fen bilgisi öğretimi.* İstanbul: Öğretmen Kitapları Dizisi, Milli Eğitim Basımevi.

Kathlen, M. S. (1994). *The development and validation of a categorization of misconceptions in the learning of chemistry*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Massachusetts.

Miles, M. B. & Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. London: Sage Publication.

Mayer, R. E. (1987). *Educational psychology: A cognitive approach*. New York: Harper Collins.

Olkun, S. & Toluk, U. Z. (2004). *Activity based mathematics instruction at elementary education*. Ankara: Ani Publishing.

Rasslan, S. & Tall, D. (2002). Definitions and images for the definite integral concept. In Cockburn A., Nardi, E. (eds.) *Proceedings of the 26th PME*, 4, 89-96.

Rittle-Johnson, B., Siegler, R. S. & Alibali, M. W. (2001). Developing conceptual understanding and procedural skill in mathematics: An iterative process. *Journal of Educational Psychology*, *93*(2), 346-362.

Tatar, N. & Koray, Ö. C. (2005). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin genetik ünitesi hakkındaki kavram yanılgılarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *13*(2), 415- 426.

Ülgen, G. (2004). *Kavram geliştirme. (4. Baskı).* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yağbasan, R., Üneş, B., Özdemir, İ. E., Temiz, B. K., Gülçiçek, Ç., Kanlı, U., Ünsal, Y. & Tunç, T. (2005). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu – FİZİK*. Ankara: Gazi Kitabevi.

# INVESTIGATION OF THE MOST COMMON LANGUAGES / SPEECH DISORDERS IN PRE-SCHOOL CHILDREN IN TURKEY

**Assoc. Prof. Dr. Onur KÖKSAL[1], Pınar Melike UZUN[2], Büşra BEYDOĞAN[3]**

## 1. GİRİŞ

Dil, insanlar arasındaki iletişimi sağlamak için sembollerin kullanıldığı bir sistemdir. İletilecek olan haber ya da bilgiler gerçek nesnelerle değil, bu nesneleri temsil eden sembollerle ifade edilir (Turan, 2005).

İnsanların duygu ve düşüncelerini en iyi ifade etme yöntemi olarak kullanılan dil, erken çocukluk döneminde bilgi ve beceri edinimi, sosyal uyum aşaması gibi pek çok alanda da önemli rol oynamaktadır.

Dil gelişimi anne karnında başlar nitelik ve nicelik olarak değişerek hayat boyu devam eder. Bu süreçte özellikle 0-6 yaş dilimi, kritik bir dönemdir, beyindeki hücre bağlantıları gerçekleşir. Dil ediniminin en temel tetikleyici olan uyaranlar çevresel etkileşim ve bu çevrenin dil girdisidir. Gelişim açısından en hızlı dilim 0-6 yaş olarak kabul edilmektedir. Bu dönemde çocuklar ana dillerinin bileşenlerine ait birçok bilgiyi kullanır ve neredeyse yetişkin diline yakın bir beceri kazanırlar. Dil gelişimi erken yaşta ve doğal bir şekilde eğitime ihtiyaç olmadan gerçekleşir. Bu gelişim sürecinde biyolojik olgunlaşma ve çevre, dil ile aktif bir etkileşim içinde olmalıdır. Çocuk ilk yılında kendi dilindeki sesleri, tonlamaları keşfeder, ikinci yılın ilk yarısında tek sözcüklerle konuşmaya, ikinci yarısında sözcükleri dilbilgisel kurallarına göre birleştirir. Üç yaşına geldiğinde kendisini ifade edecek kadar karmaşık

[1] Doç. Dr. Selçuk Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu, e-mail: onurkoksalmeb@hotmail.com

[2] Okul Öncesi Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, pinarmelikeuzun@gmail.com

[3] Okul Öncesi Öğretmeni, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, busra-beydogan@hotmail.com

cümleler kurar, dört yaşında ise betimlemeler yaparak anlamlı kısa öyküler anlatabilir. Beş-altı yaşlarında ise neredeyse yetişkin düzeyinde bir dilbilgisine sahip olur. Okul çağına geldiğinde edindiği dil becerisiyle dil hakkında yeni bilgiler öğrenerek üst-dil becerilerini geliştirir (Topbaş, 2005). Bu dönemde her gelişim alanında olduğu gibi çocuklarda dil ve konuşma bozuklukları görülebilmektedir. Dili anlamada, dil ediniminde, konuşmada, okumada ya da yazıda izlenilen anormallikler Roth ve Worthing'e (2001) göre dil bozukluğu olarak tanımlanmaktadır. Çocuğun geçirdiği bazı hastalıklar ya da onun çevresindeki uyaran eksikliği ve yetersiz deneyim dil bozukluğunun oluşmasında neden olabilmektedir (Maviş, 2008).

Çocukluk döneminde karşılaşılan dil sorunları farklı şekillerde tanımlanmıştır. Dil bozukluğunu tanımlarında genellikle dil gelişiminde sapma (deviant language), dil bozukluğu (language disorders), dil yetersizliği (language disability), gecikmiş dil (delayed language) gibi terimler görülmektedir. Gecikmiş teriminde çocuğun dil becerisinin yaşıtlarıyla benzerlik gösterirken aynı zamanda geri kalmışlığın da söz konusu olduğunu ve tipik gelişime erişeceği anlamı yer almaktadır. Yetersizlik, sapma, bozukluk terimleri ise birbirine benzemektedir ve çocuğun dil seviyesinin hem tipik gelişimden yavaş olduğu hem de bazı önemli niteliksel farklılıklarının olduğunu göstermektedir (Paul, 2001).

Çocuklar, normal dil gelişimini çeşitli nedenlerden dolayı başaramayabilirler. Bazen bunun nedeni öğrenme güçlüğü, işitme kaybı ya da diğer gelişimsel bozukluklar olabilir. Bunun dışındaki bozukluklar dil gelişimine özel olabilir. Gelişimsel dil bozukluğu literatürde farklı şekillerde isimlendirilebilir; Dil gecikmesi, primer dil gecikmesi, özgül dil bozukluğu, gelişimsel dil bozukluğu (Kersner 2001)

Dil bozukluğunda, fonoloji, morfoloji, semantik, sentaks ve pragmatik gibi dil bilişimlerinden biri, birkaçı ya da hepsinde bazı sorunlar görülebilmektedir. Bu sorunlar şu şekilde izlenebilmektedir;

Sesbilgisel bozukluk, çocuğun dili akranlarından farksız biçimde kullanması fakat yaptığı ses hatalarından dolayı anlaşırlığın az olması.

*Sözdilimsel bozukluk,* akranlarından daha kısa cümleler kullanarak kendisini basit ifadelerle anlatması ya da cümle kuruluşunda hatalar yapması.

*Biçimbilgisel bozukluk,* eklerin kullanımında sorun yaşayanması ve bazı eklerin kullanılması.

*İfade edici anlamsal bozukluk,* sözcük dağarcığı sınırlı gibi görünmesi, başkalarının söylediğinin anlaşılıp bu sözcüklerin kullanılamaması.

*Hem ifade edici hem de anlayıcı biçimbilgisel bozukluk,* ekleri kullanılamaması ve bu eklerin hangi anlama gönderimde bulunduğunun anlaşılamaması.

Erken çocukluk döneminde bu bileşenlerin bir veya birkaçında yetersizlik görülen çocuklara okul çağında öğrenme güçlüğü tanısı konulabilmektedir (Çiyiltepe, 2007; Ege, 2006; Snow, 1994-1995).

Erken çocukluk döneminde görülen bazı dil/konuşma bozukluklarını şu şekilde ifade edebiliriz;

Söyleyiş(Artikülâsyon/Boğumlama/Eklemleme/Telaffuz/Oynaklama) Bozuklukları: Artikülâsyon, nefesin gırtlaktan çıktıktan sonra yutak, ağız ve burundan oluşan dil, damak, diş, dudak organlarında konuşma dilimizin geleneksel seslerine dönüşüp biçimlenmesidir. Artikülâsyon bozukluğu Atlama( Sesin Düşürülmesi), Yerine Koyma (Sesin Değiştirilmesi), Sesin Eklenmesi (Additions), Sesin Bozulması ( Çarpıtmalar) şeklinde dört değişik türde görülür.

Acele-karmaşık konuşma: Aşırı konuşma hızı ile birlikte düzensiz cümle yapısını, söyleyiş problemlerini içerir. Ayrıca kekemeliğin problemi olan konuşmaya başlama güçlüğünü de içerir. Kişi hızlı ve düzensiz söyleyiş biçimleri nedeniyle söylemek istediklerini anlatamaz, konuşabilirler ve bazen kekelerler.

Kekemelik( Ritim Bozukluğu): Kekemelik, konuşmanın akıcılığında ve ritminde olan bozukluktur. Kekemelikte konuşmanın doğal akışını etkileyen duraklamalar ve tekrarlar görülür. Kekemelik, kişinin konuşmaya başlayamama, duraklama, bazı sesleri uzatma, tekrar etme, sık tekrarlanan el-kol hareketleri, mimikler ve konuşmanın sapma göstermesi şeklinde görülür.

Gecikmiş Konuşma: Çocukların yaşından beklenen düzeyde anlama ve anlatmada becerilerinde yaşadıkları güçlük gecikmiş konuşmadır. Çoğu zaman çocuğun bebeklik dönemindeki konuşma gelişim aşamalarından birine takılıp kalması veya o aşamalardan birine dönüş yapması durumudur. Gecikmiş konuşma problemi olan çocukların bazılarında cümle kurmada güçlük ve gecikmeler görülür. Anlatmak istediklerini sözel olarak değil parmakla gösterme, fırlatma, vurma gibi hareketlerle ifade etmeye çalışırlar. Başkalarının konuşmalarına ilgi duymazlar ve dinlemezler.

Türkiye'de çocuklarda karşılaşılan dil ve konuşma bozuklukları ile ilgili bazı çalışmalar yapılmış fakat en fazla görülen dil ve konuşma bozukluğunun hangi ya da hangileri olduğu ile ilgili bilgi elde edilememektedir. Çoğu öğretmen ve aileler çocukların bu problemini fark edememekte fark etseler dahi onlara yardımcı olacak yeterli bilgiye sahip olamamaktadırlar. Bu araştırma Türkiye'de okul öncesi dönem çocuklarında en çok karşılaşılan dil/konuşma bozukluklarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

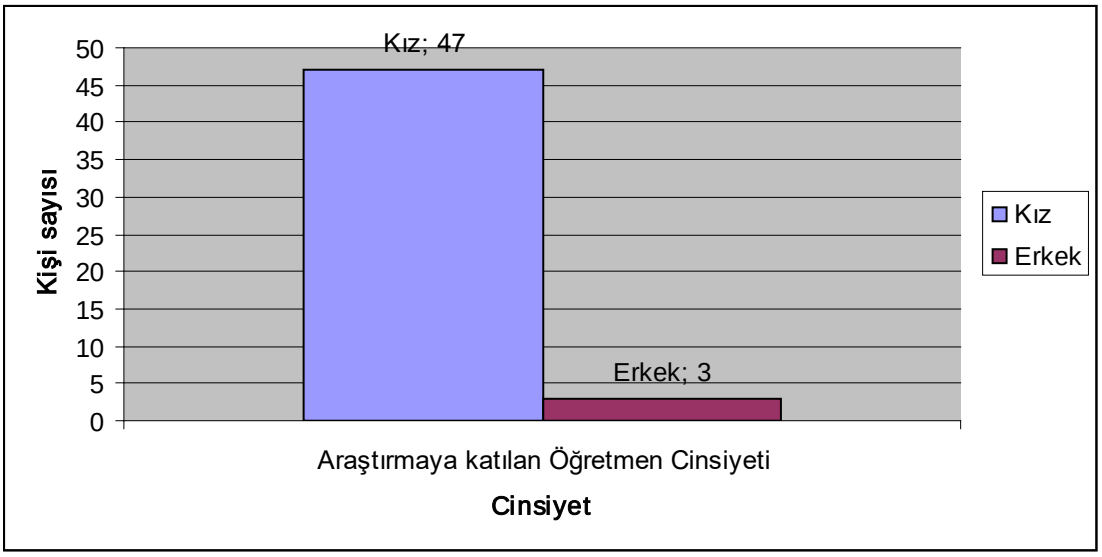
## 2. YÖNTEM

Araştırmada Doç Dr. Onur Köksal'ın hazırladığı Bilgi Formu kullanılmıştır. Bilgi Formu'nda Öğretmenlerin Cinsiyeti, mezun oldukları program türü, görev süreleri, çocuklarda en fazla karşılaştıkları konuşma bozuklukları, bu bozukluklara yönelik aldıkları önlemler, bu bozuklukları tespit etmeye ve çözüm önerilerine dair yeterince bilgi sahibi olup olmadıkları ile ilgili sorular yöneltilmiş ve cevaplar alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Türkiye'nin çeşitli yerlerinde Okul Öncesi Öğretmeni olarak görev yapmakta olan 50 kişiden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 3 kişi(%6) erkek, 47 kişi(%94) kadındır. Öğretmenlerden 48 kişi(%96) Okul Öncesi Öğretmenliği, 1 kişi(%2) Çocuk Gelişimi Öğretmenliği, 1 kişi(%2) Anasınıfı Öğretmenliği mezunudur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev süreleri 1 kişi(%2) 2 yıl, 5 kişi(%10) 3 yıl, 5 kişi(%10) 4 yıl, 16 kişi(%32) 5 yıl, 16 kişi(%32) 6 yıl, 1 kişi(%2) 10 yıl, 2 kişi(%4) 11 yıl, 1 kişi(%2) 13 yıl, 2 kişi(%4) 15 yıl, 1 kişi(%2) 16 yıldır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Tarama modelinde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır (Akt., Karasar, 2005). Önemli olan onu uygun bir biçimde "gözleyip" belirleyebilmektir. Öğretmenler araştırma kapsamında görev süreleri boyunca çocuklarda gördükleri dil ve konuşma bozukluklarını belirtmişlerdir. Buna göre; en sık görülen dil ve konuşma problemlerinden %54 artikülasyon bozukluğu, %24'ü kekemelik, %6'sı gecikmiş dil bozuklukları, %10'u bebeksi konuşma, %4'ü pelteklik, %2'si otizme bağlı bozukluklar olarak belirtilmiştir. Bu dil bozukluklarıyla alakalı alınmış önlemlerde belirtilmiştir. En sık görülen dil ve konuşma problemlerine karşın alınmış önlemlerin %28'i hikaye, tekerleme ve şarkı söylettirme, %16 sı aile ile görüşme, %6 sı dil/konuşma egzersizleri, %18 i konuşma fırsatı verme, %20 si uygun yolla düzeltme ve tekrar, %8 i uzmana yönlendirme, %4 ü rehberlik servisine yönlendirmedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin; %12 si bilgi sahibiyim, %38 i kısmen bilgi sahibiyim, %50 si bilgi sahibi değilim şeklinde bilgi sahibi olma durumlarını belirtmişlerdir.

### 2.1. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

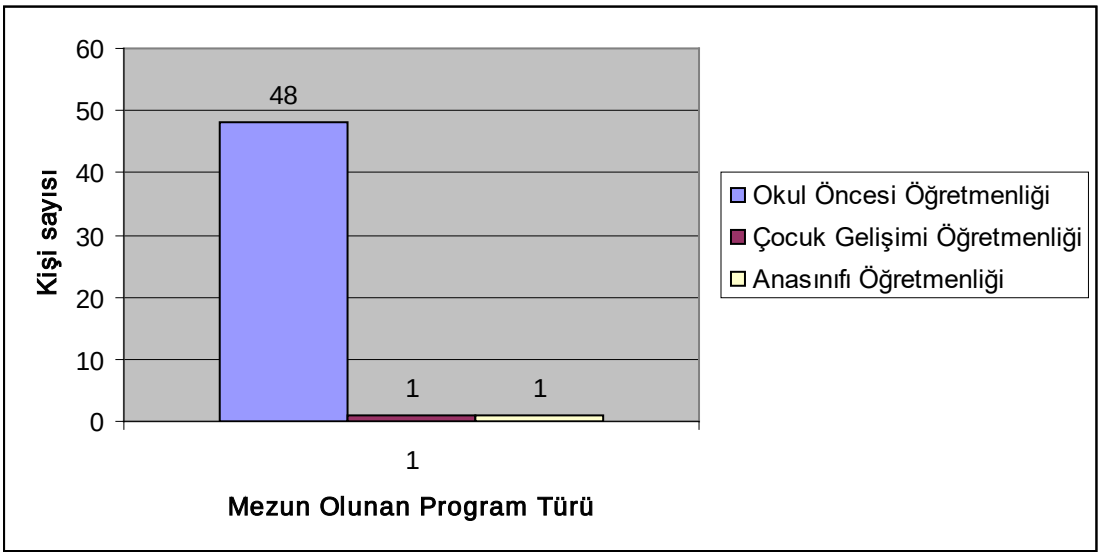
Türkiye'de görülen çocuklarda en fazla bulunan konuşma bozukluklarının belirlenmesi ve bu bozukluklara yönelik alınan önlemlerin tespiti araştırmamızın amacını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda Türkiye'nin çeşitli yerlerinde görev yapmakta olan Okul Öncesi Öğretmeni 50 kişiye görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme formunda cinsiyet, mezun olunan program türü, meslekte kaçıncı yılı, çocuklarda en fazla karşılaştığınız konuşma bozuklukları, bu bozukluklara yönelik aldığınız önlemler, Bu bozuklukları tespit etmeye ve çözüm önerilerine dair yeterince bilgi sahibi olduğunuzu düşünüyor musunuz? soruları yer almaktadır.

### 2.2. Verilerin Analizi ve Yorumlanması



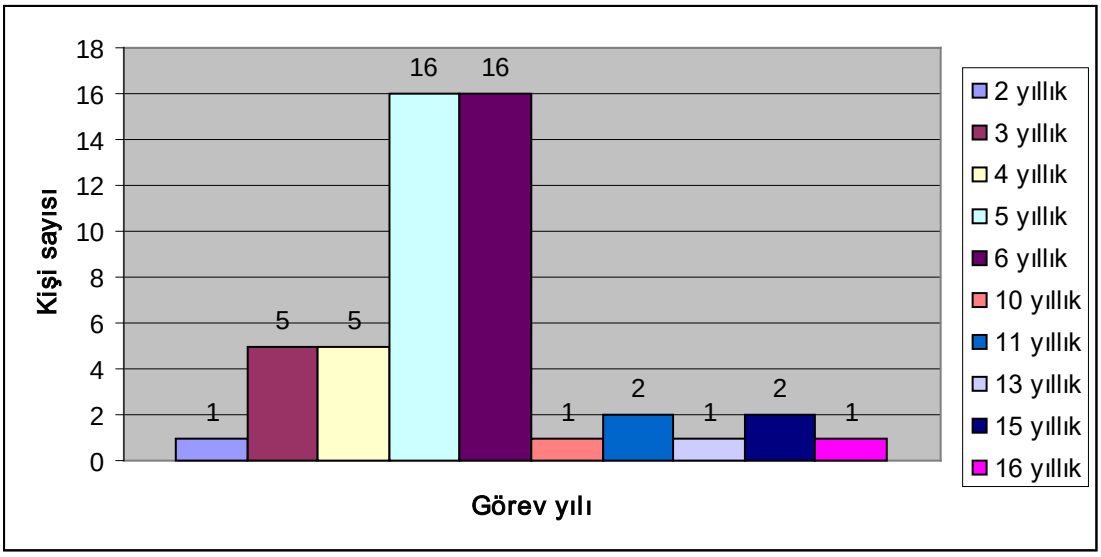

Tablo:1

Tablo:1 İncelendiğinde Araştırmaya katılan 50 kişinin 47'si kız, 3 tanesi erkektir.



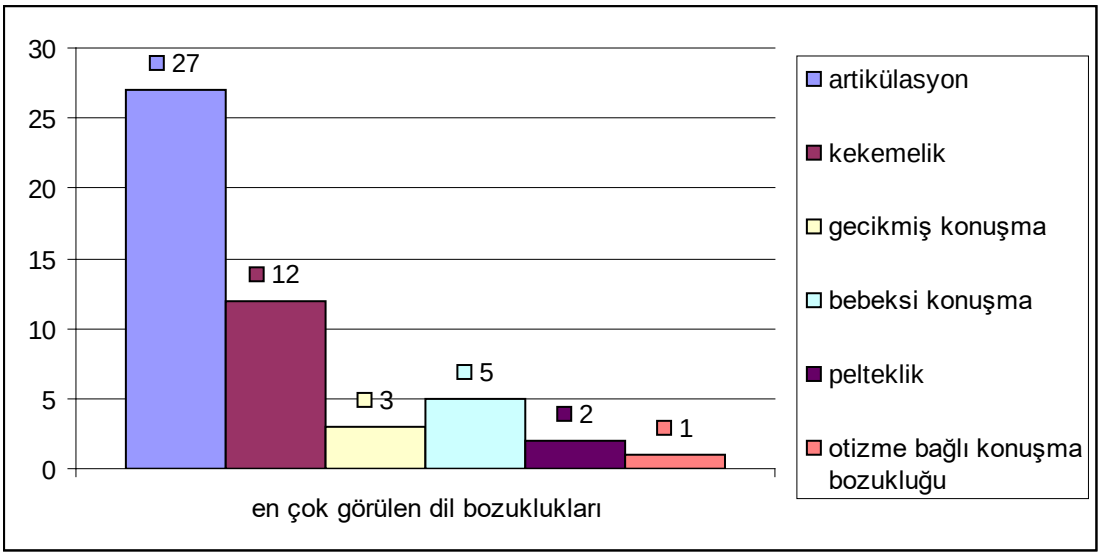

Tablo:2

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunu 48 kişiyle Okul Öncesi Mezunu olan öğretmenler oluşturmaktadır. 1kişi Çocuk Gelişimi Öğretmenliği mezunu olup, 1 kişi de Anasınıfı öğretmenliği mezunudur.



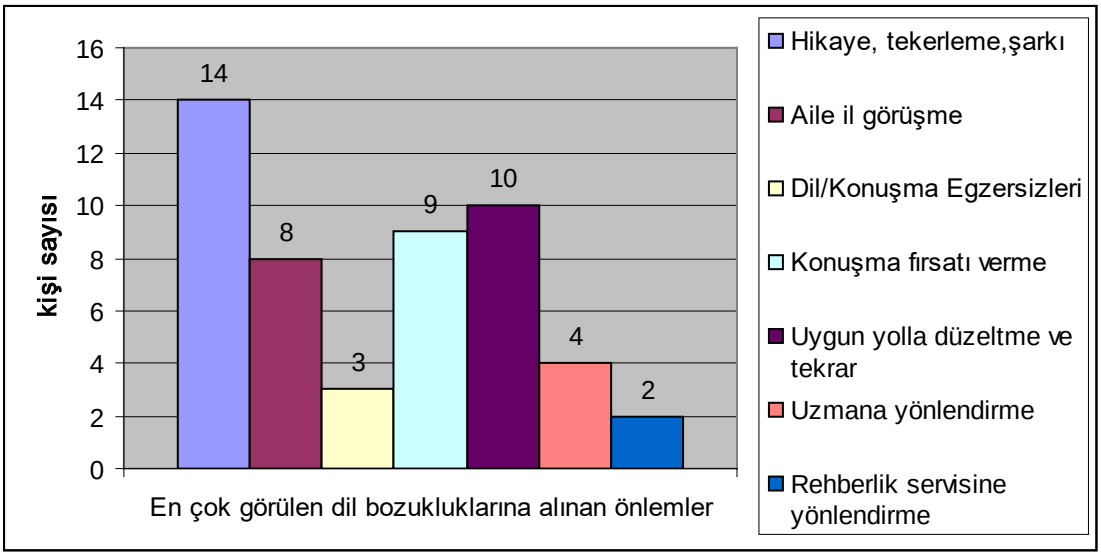

Tablo:3

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleklerinde kaçıncı yıl oldukları görülmektedir. 1 kişinin mesleğinde 2 yıllık, 5 kişinin mesleğinde 3 yıllık, 5 kişinin mesleğinde 4 yıllık, 16 kişinin mesleğinde 5 yıllık, 16 kişinin mesleğinde 6 yıllık, 1 kişinin mesleğinde 10 yıllık, 2 kişinin mesleğinde 11 yıllık, 1 kişinin mesleğinde 13 yıllık, 2 kişinin mesleğinde 15 yıllık, 1 kişininse mesleğinde 16 yıllık görev süresi bulunmaktadır.



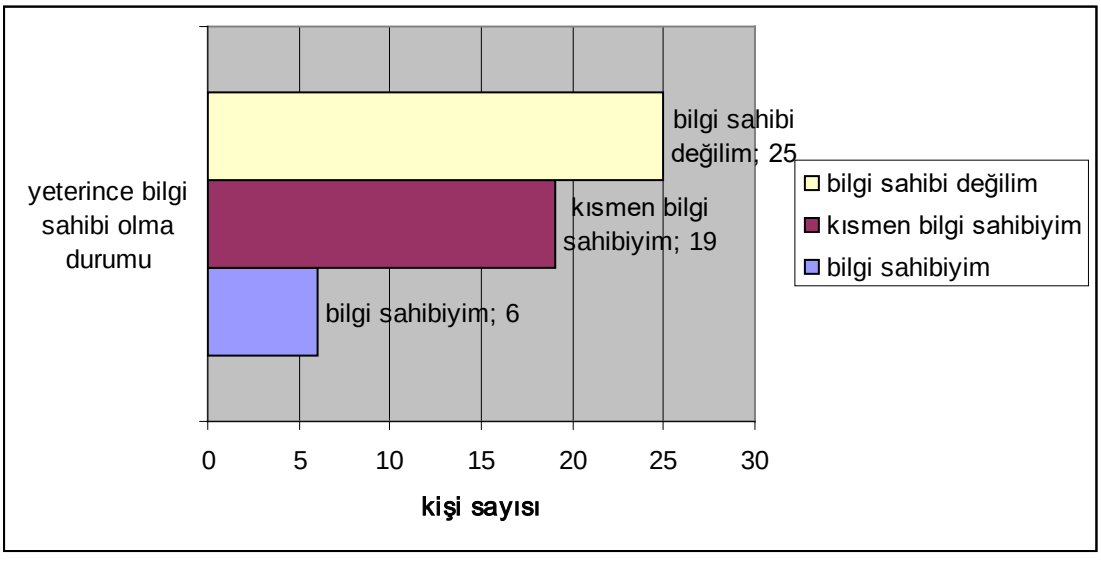

Tablo:4

Tablo 4 incelendiğinde çocuklarda en fazla görülen konuşma bozukluğu; 27 kişinin yani örneklemin %54 ünün belirttiği artikülasyon bozuklukları olduğu görülmektedir. 2. sırada 12 kişinin belirttiği kekemelik gelmektedir. En az görülen dil bozukluğu ise 1 kişinin belirttiği otizme bağlı konuşma bozukluğudur.




Tablo:5

Tablo 5 incelendiğinde Çocuklarda en çok görülen dil bozukluklarına baktığımızda 14 kişi hikaye, tekerleme, şarkı etkinlikleriyle önlem aldığını belirtmiştir. 10 kişi uygun yolları bularak yanlış kelimeyi düzelttiğini ve kelimenin doğrusunu tekrar ettiğini belirtmiştir. 9 kişi çocuğa konuşma fırsatı vererek önlem aldığını bildirmiştir. 8 kişi aile ile görüşerek aile desteği aldığını belirtmiştir. 4 kişi uzmana yönlendirdiğinden bahsetmiştir. 3 kişi dil/konuşma egzersizi yaparak önlem aldığından bahsederek, 2 kişi de rehberlik servisine yönlendirme yaparak önlem aldığını belirtmiştir.




Tablo:6

Tablo 6 ya bakıldığında çoğunluğu oluşturan 25 kişi çocuklarda görülen dil ve konuşma bozukluklarıyla alakalı bilgi sahibi olmadıklarını belirtirlen, 19 kişi kısmen bilgi sahibi olduğunu, 6 kişi ise bilgi sahibi olmadığını belirtmiştir.

## 3. BULGULAR

Araştırmada çocuklarda en çok görülen dil-konuşma bozukluklarına bakıldığında büyük çoğunluğu artikülasyon bozukluklarının oluşturduğu tespit edilmiştir. Artikülâsyon, nefesin gırtlaktan çıktıktan sonra yutak, ağız ve burundan oluşan dil, damak, diş, dudak organlarında konuşma dilimizin geleneksel seslerine dönüşüp biçimlenmesidir. Artikülâsyon bozukluğu Atlama( Sesin Düşürülmesi), Yerine Koyma (Sesin Değiştirilmesi), Sesin Eklenmesi (Additions), Sesin Bozulması ( Çarpıtmalar) şeklinde dört değişik türde görülür. Öğretmenlerin genel olarak bu problem için aldıkları önlemlerin gün içinde yaptıkları hikaye, tekerleme, şarkı etkinliklerinden oluştuğu tespit edilmiştir. Bu etkinliklerle araştırmaya katılan öğretmenler çocuklarda bulunan konuşma bozukluklarında olumlu yönde gelişme olduğundan bahsetmişlerdir.

## 4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Yapılan araştırmada Türkiye'de okul öncesi dönem çocuklarında en çok karşılaşılan dil/konuşma bozukluklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Okulöncesi ve okul çağındaki çocuklarda dil bozukluğunun yaygınlığına yönelik tahminler %1'den az ile %12 arasında değişmektedir (Hall, 1997). Yapılan araştırmanın sonucunda Türkiye'de çocuklarda en fazla görülen dil/konuşma bozukluklarının genelinin seslerin yanlış kullanılmasına bağlı artikülasyon bozukluğu olduğu görülmektedir. Bu bozuklukları önlemek için araştırmaya katılan öğretmenlerin bir takım önlemler aldıkları, bu önlemlerin büyük çoğunluğunun sınıfta çocukla birebir ilgilenmenin zor olacağı zamanlarda dahi hikaye, tekerleme, şarkı gibi etkinliklerde uygulandığı görülmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun çocuklarda görülen dil/konuşma bozukluklarına önlem alma konusunda yeterli derecede bilgi sahibi olmadıklarını düşündükleri görülmektedir. Türkiye de çocuklarda görülen dil gelişim bozukluklarıyla alakalı olarak yapılmış olan farklı araştırmalara baktığımızda Ege'nin (2006) "Farklı Engel Gruplarının İletişim Özellikleri ve Öğretmenlere Öneriler" adlı makalesinde Farklı Engel gruplarında bulunan okul öncesi çocukları ve ilkokul çağındaki çocuklara yönelik inceleme yapılmıştır. Aynı makalenin Diğer konuşma bozukluklarına değindiği bölümünde Engel grubunda bulunmayan çocuklardaki dil gelişim bozukluklarından kısaca bahsedilmiştir.

## KAYNAKLAR

Ege, P. (2006). Baş makale: Farklı engel gruplarının iletişim özellikleri ve öğretmenlere öneriler. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 7(2), 1-23.

Hall, N. L., Devolopmental Language Disorder, Seminars in Pediatric Neurology, 2(4), 77-85, (1997)

KARASAR, Niyazi, Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Yayınları, Ankara: 2005

Kersner, M., Wright, J. A. (2001).Speech and Language Therapy. London: David Fulton Publishers Ltd.

Maviş, İ., Dil ve Konuşma Bozukluğu olan Öğrenciler, (Ünite 10), Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim, Diken, H. İ.(Ed.) , Ankara, Pegem Yayıncılık, 297-320, 2008.

MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi). (2009). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dil ve Konuşma Güçlüğü. Ankara: MEB Yayınları

Paul, R., Language Disorders from infancy through adolasence: Assesment and Intervention, Missouri , Mostby, 2001

Snow, J. B. (1994-1995). National strategic research plan. USA: National Institutes of Health NIH Publication, 96-3217.

Topbaş, S.S.(2005). Dilin Bileşenleri., Topbaş, S. (Editör). *Dil ve Kavram Gelişimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Turan, A. (2005). Sevgi dili konuşan çocuklar. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

# GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BÖLÜMÜ MÜZİK EĞİTİMİ ANABİLİM DALI KLASİK GİTAR ÖĞRENCİLERİNİN EĞİTİM STRESİ DÜZEYLERİ İLE ÇALGI BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ (KONYA İLİ ÖRNEĞİ)

# INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN EDUCATIONAL STRESS DETECTION LEVELS AND INSTRUMENTAL SUCCESS IN CLASSICAL GUITAR STUDENTS WITH MUSIC EDUCATION DEPARTMENT OF FINE ARTS EDUCATION (KONYA CITY EXAMPLE)

Hayrettin Onur KÜÇÜKOSMANOĞLU
Necmettin Erbakan Üniversitesi, h_onur_k@hotmail.com

## GİRİŞ

Günümüzde hemen hemen her bireyin karşılaştığı stres olgusu, modern insanın günlük yaşamının bir parçasını oluşturmaktadır. Beklentileri karşılamadaki zorluklar, engellenmeler, zamana karşı yarış düşüncesi, sınavlar, başarılı olma yüklemeleri gibi olumsuz ve baskılı durumlar, stres kaynağı olarak bireyleri sürekli olarak izleyebilmektedir ( Avşaroğlu ve Üre, 2008, s.86). Türk Dil Kurumu'na (1992) göre stres; ameliyat soku, travma, soğuk, heyecan v.b. etkenlerin organizmada, iç organlarda ve metabolizmada oluşturduğu bozuklukların tümüdür. Robbins ve diğerlerine göre (2013) stres, çevredeki olumsuz isteklerin, engellemelerin ya da ortaya çıkan fırsatların insanın üstünde oluşturduğu baskıya karşı tepki olarak verdiği cevaptır. Stres kavramı olumsuz bir durum olarak

değerlendirilse de sonuç olarak kişiye bir kazanım sağlıyorsa olumlu bir baskı olarak düşünülebilir (Aktaran, Alpertonga ve diğerleri, 2016, s.62).

Her toplum amaçlarını, değer yargılarını, düşünce sistemlerini gençlere aktarmak ister. Her ülkede gençlerden beklenen kalıp davranışlar olmakla beraber, kültürler arası farklılıklar nedeniyle gençlerden beklentilerde de farklılıklar olmaktadır. Ülkenin sahip olduğu sosyo-kültürel-ekonomik yapı, gençlerin gelişimleri üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Bu gelişim sürecinden geçen gençler de geleceğin yapılanmasında etkili olacakları için, ülkenin gelecekteki yapısını oluşturacak bir role de sahiptirler. İşte bu bağlamda oluşan kısır döngünün olumsuz etkilerinin giderilmesinde; nitelikli işgücüne, sosyal değerlere, entelektüel düşünce sistemlerine sahip olarak yetiştirilmesi amaçlanan yükseköğretim gençliğinin etkisi büyüktür. Bu nedenle, ülke geleceğinin oluşumunda önemli rol oynayacak yükseköğretim gençliğinin sorunlarının belirlenmesine ihtiyaç vardır (Akbağ ve diğerleri, 2005, s.62). Üniversite öğrencilerinin eğitim sürecini doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen ve başa çıkmak zorunda oldukları olgulardan birisi de hiç kuşkusuz eğitim stresidir.

Literatür incelendiğinde eğitim stresi üzerine yapılmış yabancı ( Heiman: 2006, Oswalt ve Riddock: 2007, Hussain ve diğerleri: 2008, Yan ve Berliner: 2009, Sharma ve Kaur: 2011, Sharma ve Tanmeet: 2012, Persaud ve Persaud: 2016 vb.) ve yerli ( Erseven: 1993, Aydın ve İmamoğlu: 2001, Aydın: 2004, Batıgün ve Kayış: 2014, Akbağ ve diğerleri: 2005, Deniz ve Yılmaz: 2006, Avşaroğlu ve Üre: 2007, Özgan ve diğerleri: 2008, Erkmen e Çetin: 2008, Hamarta ve diğerleri: 2009, Yurtsever: 2009, Güler ve Çınar: 2010, Önen: 2012, Altıok ve Üstün: 2013, Koyuncu: 2015, Arslan ve diğerleri: 2015, Izgar: 2015, Üstün ve Bayar:2015, Alpertonga ve diğerleri: 2016, Üstün: 2016, vb.) çalışmalar bulunmaktadır.

Ülkemizde müzik öğretmenliği eğitimi, Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümlerinin Müzik Eğitimi Anabilim Dalları tarafından 8 yarıyıllık bir süreçte gerçekleştirilmektedir. Müzik öğretmenliği eğitiminin de ayrılmaz bir parçası olan çalgı eğitimi, müzik eğitimi anabilim dallarında 7 yarıyıl "Bireysel Çalgı", 1 yarıyıl ise "Bireysel Çalgı ve Öğretimi" adı altında toplam 8 yarıyıllık bir süreçte zorunlu dersler olarak sürdürülmektedir. Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda bireysel çalgı dersleri kapsamında birçok çalgının eğitimi verilmektedir ( Gençel Ataman, 2016, s.406). Klasik gitar da bu çalgılardan biridir. Diğer çalgıların eğitiminde olduğu gibi klasik gitar eğitiminde de dersin amaç ve hedeflerine ulaşmak adına, öğrencilerin eğitim stresi ile mücadele etmeleri ve bu stres ile başa çıkmaları gerekmektedir.

Yukarıda belirtilen ifadelerden yola çıkarak klasik gitar öğrencilerinin eğitim stresi düzeylerinin belirlenmesi araştırmanın genel amacını oluşturmaktadır ve bu genel amaç doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı klasik gitar öğrencilerinin eğitim stresi düzeyleri nedir?

Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı klasik gitar öğrencilerinin eğitim stresi düzeyleri ile cinsiyet, sınıf ve yaş değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır ?

Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı klasik gitar öğrencilerinin eğitim stresi düzeyleri ile bireysel çalgı dersi başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

## YÖNTEM

Araştırmada Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı klasik gitar öğrencilerinin eğitim stresi düzeyleri ile bireysel çalgı dersi başarıları ve cinsiyet, sınıf ve yaş değişkenleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlandığından ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir ( Karasar, 2014, s.81). Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında N.E.Ü. A.K.E.F. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenimine devam eden 26 klasik gitar öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin cinsiyet, sınıf ve yaşlarına ilişkin demografik özellikleri ile bireysel çalgı (klasik gitar) akademik başarı puanları tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1 Öğrencilerin Demografik Özellikleri ve Bireysel Çalgı Akademik Başarı Notlarına İlişkin Dağılımları**

| Değişkenler | | f | % |
|---|---|---|---|
| Cinsiyet | Kadın | 6 | 23,1 |
| | Erkek | 20 | 76,9 |
| Sınıf | Lisans 1 | 7 | 26,9 |
| | Lisans 2 | 6 | 23,1 |
| | Lisans 3 | 8 | 30,8 |
| | Lisans 4 | 5 | 19,2 |
| Yaş | 20 Yaş ve Altı | 12 | 46,2 |
| | 21 Yaş ve Üzeri | 14 | 53,8 |
| Bireysel Çalgı Akademik Başarı Notu | AA | 9 | 34,6 |
| | BA | 3 | 11,5 |
| | BB | 5 | 19,2 |
| | CB | 2 | 7,7 |
| | CC | 2 | 7,7 |
| | DD | 2 | 7,7 |
| | F | 3 | 11,5 |
| Toplam | | 26 | 100 |

Tablo 1 incelendiğinde bireysel çalgısı klasik gitar olan öğrencilerin %23,1'inin (f=6) kadın, %76,9'unun (f=20) erkek; %26,9'unun (f=7) lisans 1, %23,1'inin (f=6) lisans 2, %30,8'inin (f=8) lisans 3, %19,2'sinin (f=5) lisans 4 öğrencisi; %46,2'sinin (f=12) 20 yaş ve altında, %53,8'inin (f=14) 21 yaş ve üzerinde ve bireysel çalgı akademik başarı notlarının %34,6'sının (f=9) "AA", %11,5'inin (f=3) "BA" ve "F", %19,2'sinin (f=5) "BB", %7,7sinin (f=2) "CC", "CB" ve "DD" olduğu görülmektedir.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama araçları olarak, eğitim stresi ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formu, araştırmacı tarafından, katılımcıların cinsiyet, sınıf ve yaş değişkenleri ile ilgili verileri toplamak amacıyla oluşturulmuş bir formdur.

Sun ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilen ve Akın, Arslan, Gediksiz ve Akın (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan eğitim stresi ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliğini ölçmek amacı ile yapılan uygulamalar sonucunda 5 boyutlu olarak ele alınan ölçeğin doğrulayıcı faktör analizine göre 4 boyutlu modelin uyum gösterdiği görülmüş, anlamlılık değeri ($x^2$=123.49, df=88, p=0.00001), uyum indeksi (RMSEA=.037, NFI=.97, NNFI=.99, CFI=.99, IFI=.99, RFI=.96, GFI=.95, AGFI=.92 and SRMR=.041.), iç tutarlılık .87, madde toplam korelasyonları .40 ile .60 ,faktör yüklerinin .68 ile .95 arasında değiştiği bulgulanmıştır. Katılımcıların algılanan eğitim stresi düzeylerini ölçmek amacıyla Sun, Dunne, Hou ve Xu (2011) tarafından geliştirilen Algılanan Eğitim Stresi Ölçeği katılımcıların 1-5 arasındaki rakamlardan birini işaretleyerek yanıtladıkları 5'li Likert tipi bir ölçektir. Her madde için katılımcıların işaretledikleri (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum, (5) Kesinlikle katılıyorum anlamalarına gelmektedir. Ölçek 16 maddeden oluşmaktadır (Ders çalışmaktan kaynaklanan baskı, iş yükü, notlarla ilgili endişelenme, ümitsizlik, öz-beklenti olmak üzere 5 boyut bulunmaktadır).Yapılan betimleyici analizler sonucunda madde ortalamaları 16 ile 80 arasında değişmektedir. İç tutarlık madde toplamı için 0.82, ders çalışma baskısı için 0.79, iş

yükü için 0.73, not endişesi için 0.69, ümitsizlik için 0.64, öz beklenti için 0.65'tir ( Akbulut, 2016:66). Ölçek maddelerinin düzey aralık puanları şu şekildedir: 1,00 - 1,79 "Hiç Katılmıyorum", 1,80 - 2,59 "Katılmıyorum", 2,60 - 3.39 "Kararsızım", 3,40 - 4,19 "Katılıyorum", 4,20 - 5.00 "Kesinlikle Katılıyorum". Eğitim Stresi Ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 16, en yüksek puan ise 80'dir.

### Verilerin Çözümlenmesi

Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılarak, frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma testleri kullanılmıştır. T-testi ve varyans analizi için dağılımın normal olup olmadığına bakılmıştır. Grup büyüklüğünün 50'den küçük olması durumunda Shapiro-Wilks, büyük olması durumunda Kolmogorov-Smirnov testi, puanların normalliğe uygunluğunu incelemede kullanılan iki testtir ( Büyüköztürk, 2014:43). Çalışmada kullanılan puanların normalliğe uygunluğunun incelenmesinde grup büyüklüğü 50'den küçük olduğu için Shapiro-Wilks testi kullanılmıştır. Dağılımın normal olduğu durumlarda t testi ve varyans analizi yapılmış, normal olmadığı durumlarda varyans analizi yerine Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi .05 alınmıştır.

## BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde klasik gitar öğrencilerinin eğitim stresi düzeyleri aritmetik ortalamalarına ve bu düzeylerin cinsiyet, sınıf, yaş ve akademik başarı notu değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 2 Klasik Gitar Öğrencilerinin Eğitim Stresi Algı Düzeyleri Aritmetik Ortalamaları**

| | n | Ort. | Sd |
|---|---|---|---|
| **Öğrencilerin Eğitim Stresi Düzeyleri** | 26 | 2,86 | 0,53 |

Tablo 2 incelendiğinde klasik gitar öğrencilerinin eğitim stresi düzeyleri aritmetik ortalamaları 2,86 ile "Kararsızım" değerlendirme aralığında olduğu görülmektedir. Bu değer klasik gitar öğrencilerinin eğitim stresi düzeylerinin orta derecede olduğunu göstermektedir.

**Tablo 3 Öğrencilerin Eğitim Stresi Düzeylerinin Cinsiyet ve Yaş Değişkenlerine Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları**

| | Ölçüm | n | Ortalama | Standart Sapma | Serbestlik Derecesi | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Cinsiyet** | Kız | 6 | 2,98 | 0,60 | 24 | 0,62 | 0,69 |
| | Erkek | 20 | 2,82 | 0,51 | | | |
| **Yaş** | 20 Yaş ve Altı | 12 | 2,78 | 0,43 | 24 | -0,703 | 0,50 |
| | 21 Yaş ve Üzeri | 14 | 2,92 | 0,60 | | | |

Tablo 3 incelendiğinde, klasik gitar öğrencilerinin eğitim stresi düzeylerinde cinsiyet (p=0,69) ve yaş (p=0,50) değişkenlerine göre istatistiksel anlamda bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu bulgulardan yola çıkarak, klasik gitar öğrencilerinin eğitim stresi düzeylerinin cinsiyet ve yaş değişkenine göre değişmediği söylenebilir.

**Tablo 4 Öğrencilerin Eğitim Stresi Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

| | Karelerin Toplamı | Serbestlik Derecesi | Ortalamaların Karesi | F | Anlamlılık Derecesi |
|---|---|---|---|---|---|
| **Gruplar Arası** | 1,42 | 3 | 0,47 | 1,88 | 0,16 |
| **Grup İçi** | 5,52 | 22 | 0,25 | | |

| | | |
|---|---|---|
| **Toplam** | 6,94 | 25 |

Tabla 4'e göre klasik gitar öğrencilerinin eğitim stresi düzeylerinde sınıf (p=0,16) değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuca göre, klasik gitar öğrencilerinin eğitim stresi düzeylerinin sınıf değişkenine göre değişmediği söylenebilir.

**Tablo 5 Öğrencilerin Bireysel Çalgı Klasik Gitar Akademik Başarı Notları ile Eğitim Stresi Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

| Bireysel Çalgı Akademik Başarı Notları | n | Sıra Ort. | Serbestlik Derecesi | $\chi^2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|
| AA | 9 | 14,83 | | | |
| BA | 3 | 18,83 | | | |
| BB | 5 | 10,50 | | | |
| CB | 2 | 14,25 | 6 | 5,75 | 0,45 |
| CC | 2 | 18,00 | | | |
| DD | 2 | 5,50 | | | |
| F | 3 | 11,00 | | | |

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin klasik gitar akademik başarı puanları ile eğitim stresi düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin klasik gitar akademik başarı notlarının eğitim stresi düzeylerine göre değişmediği saptanmıştır.

## SONUÇ TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı bireysel çalgı klasik gitar öğrencilerinin eğitim stresi düzeyleri ile cinsiyet, yaş, sınıf değişkenleri ve bireysel çalgı klasik gitar dersi akademik başarı notları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada, öğrencilerin eğitim stresi düzeylerinin orta derecede olduğu, cinsiyet, sınıf ve yaş değişkenleri ile eğitim stresi düzeyleri arasında ve eğitim stresi düzeyleri ile bireysel çalgı klasik gitar dersi akademik başarı notları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Literatür incelendiğinde çalışmada elde edilen sonuçlarla paralellik gösteren ve göstermeyen araştırmalara ulaşılmıştır;

Engin ve diğerleri (2013), stres ve öğrenme arasındaki ilişki üzerine yaptıkları araştırmalarında, öğrencilerin stres düzeyleri ile okul öğrenme başarıları arasında önemli bir ilişkinin varlığını tespit etmişlerdir. Öğrencilerin stres düzeyleri yükseldikçe okul öğrenme başarılarının düştüğü ve stres düzeyleri azaldıkça okul öğrenme başarılarının yükseldiği gözlenmiştir.

Erseven (1993) çalışmasında, erkeklerin kızlara göre stresle başa çıkma açısından daha başarılı olduğunu saptamıştır. Alpertonga ve diğerleri (2016), beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmalarında, üniversitedeki kız öğrencilerin stres düzeylerinin erkek öğrencilere göre yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Batıgün ve Kayış (2014) çalışmalarında, cinsiyet ile stres arasında anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yine Akbağ ve diğerleri (2005) araştırmalarında, cinsiyet ile stres arasında anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Özgan ve diğerleri (2008), çalışmalarında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha stresli oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Üstün ve Bayar'ın Eğitim Fakültesi öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada ise cinsiyet ile stres arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir (Üstün ve Bayar, 2015). Izgar (2015), eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, öğrencilerin eğitim stresi düzeylerinin cinsiyete göre bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Erkmen ve Çetin (2008) bayanların stresle başa çıkmada daha çok kabul-bilişsel yeniden yapılanma tarzını kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Özgan ve diğerleri (2008), çalışmalarında yaş değişkeninin öğrencilerin stresleri üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Aşırı stresin öğrenciler üzerinde fizyolojik ve psikolojik bir çok etkisinin olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Müzik eğitiminde, özellikle çalgı eğitiminde, öğrencilerin bireysel çalgılarında kendilerini geliştirmeleri ve müzik öğretmenliği için gerekli olan donanımı kazanmaları için aşırı eğitim stresinden uzak bir ortamın olması son derece önemlidir. Üniversiteler tarafından psikolojik danışman hizmeti sağlanması, öğrencilerin yaşadıkları eğitim stresini azaltmak için oldukça faydalı olacaktır.

Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin eğitim stresleri üzerine yapılan çalışmaların zenginleştirilmesi için, klasik gitar öğrencilerinin eğitim stresi düzeylerini belirlemeye yönelik yapılan bu çalışma, diğer çalgı öğrencilerine yönelik olarak da yapılabilir ve sonuçlar karşılaştırmalı olarak sunulabilir.

## KAYNAKLAR

Akbağ, M., Sayıner, B. ve Sözen, D. (2005). Üniversite öğrencilerinde stres düzeyi, denetim odağı ve depresyon düzeyi arasındaki ilişki üzerine bir inceleme. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. 21,* 59-74.

Akbulut, N. (2016). Üniversite öğrencilerinin örtük program algılama düzeyleri ile eğitim stresi algılama düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya.

Alpertonga H., Ünsar, A. S., Koldere Akın, Y. (2016). Beden eğitimi ve spor yüksek okulu öğrencilerinin kaygı ve stres düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir alan araştırması. *Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi. 16(32),* 61-73.

Altıok, H. Ö. ve Üstün, B. (2013). The stress sources of nursing students. Educational *Sciences: Theory and Practice, 13(2),* 760-766.

Arslan, S., Demirtaş, Z. ve Eskicumalı, A. (2015). Utilization of ınformation and communication technologies as a predictor of educational stress on secondary school students. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 14 (2)* 241-245

Avşaroğlu, S ve Üre, Ö. (2007). Üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı, karar verme ve stresle başa çıkma stillerinin benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 18,* 85-100.

Aydın, Ş. (2004). Örgütsel stres yönetimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(3),* 49-74.

Aydın, B. ve İmamoğlu, S. (2001). Stresle başa çıkma becerisi geliştirmeye yönelik grup çalışması. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 14,* 41-52.

Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (2002). stres ve başa çıkma yolları. Remzi Kitabevi. 21. Baskı, İstanbul.

Batıgün, A.D. ve Kayış, A.A. (2014). Üniversite öğrencilerinde stres faktörleri: kişilerarası ilişki tarzları ve problem çözme becerileri açısından bir değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 29(2).*

Büyüköztürk, Ş. (2014). Veri analizi el kitabı. Genişletilmiş 20. Baskı, Pegem Akademi, Ankara.

Deniz, M.E. ve Yılmaz, E. (2006). Üniversite öğrencilerinde duygusal zeka ve stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3(25),* 17-26.

Engin, A.O., Demirci, N., Yeni, E. (2013). Stres ve öğrenme arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2(2),*290-299.

Erkmen, N. ve Çetin, M.Ç. (2008). Beden eğitimi öğretmenlerinin stresle başa çıkma tarzlarının bazı değişkenlerle ilişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19,* 231-242.

Erseven, N. (1993). Üniversite öğrencilerinde stres düzeyleri, psikopatoloji ve stresle başa çıkma. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Gençel Ataman, Ö. (2016). Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı derslerine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi. 54,* 405-417

Güler, Ö. ve Çınar, S. (2010). Hemşirelik öğrencilerinin algıladıkları stresörler ve kullandıkları baş etme yöntemlerinin belirlenmesi. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi, Sempozyum Özel Sayısı,* 253-261.

Hamarta, E., Arslan, C., Saygın, Y., ve Özyeşil, Z. (2009). Benlik saygısı ve akılcı olmayan inançlar bakımından üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma yaklaşımlarının analizi. *Değerler Eğitimi Dergisi, 7(18),* 25-42

Heiman, T. (2006). Social support networks, stress, sense of coherence and academic success of university students with learning disabilities. *Social Psychology Of Education, V. 9, N. 4*

Hussain, A., Kumar A., and Husain, A. (2008). Academic stress and adjustment among high school students. *Journal of The Indian Academy of Applied Psychology, 34,* 70-73

Izgar, H. (2015). Öğretmen adaylarının eğitim stresi ve öğrenmeye karşı tutumları üzerine karşılaştırmalı bir araştırma. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 10(2),* 385-399.

Karasar, N. (2014). Bilimsel araştırma yöntemi. Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti. 27. Basım. Ankara.

Koyuncu, N. (2015). Üniversite öğrencilerinin eğitim stresi düzeyi ile öğrenmeye ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Mevlana Üniversitesi, Konya.

Oswalt, S. B. And Riddock, C. (2007). What to do about being overwhelmed: graduate students, stress and university service, *The College Student Affair Journal, 27(1),* Texas: University of Texas At San Antanio

Önen, A.S. (2012). Öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ve duygusal zeka düzeylerinin stresle başa çıkmalarına etkileri. *Hacettepe Üniversitesi eğitim Fakültesi Dergisi. 42,* 310-320.

Özgan, H., Balkar, B. ve Eskil, M. (2008). Eğitim fakültesi öğrencileri tarafından sınıfta algılanan stres nedenleri ve kişisel değişkenlerin strese olan etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 7(24),* 337-350.

Persaud, I. And Persaud, N. (2016). The relationship between socio-demograpics and stress levels, stresors and coping mechanisms among undergraduate students at a university in barbados. *International Journal of Higher Education, 5(1),* 11-27

Sharma, M. ve Kaur, G. (2011). Gender differences in procrastination and academic stress among adolescents. *Indian Journal of Social Science Researches, 8(1-2),* 122-127

Sharma, M. ve Tanmeet (2012). The role of perceived social support ın adolescents with academic stress. J*ournal of The Indian Academy of Applied Psychology, 38(1),* 149-155.

Tütkçe Sözlük (1992). Türk Dil Kurumu, C. 2, Ankara,

Üstün, E., (2016). Müzik eğitimi alan üniversite öğrencilerinin durumluk-sürekli kaygı düzeyleri, genel öz yeterlik ve stres kontrolü becerileri üzerine bir durum çalışması. *Journal of Human Sciences,13(2),* 3529-3541.

Üstün, A. ve Bayar, A. (2015). Üniversite öğrencilerinin depresyon, anksiyete ve stres düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4(1).*

Yan, K., ve Berliner, D. C. (2009). Chinese international students' academic stressors in the united states. *College Student Journal, 43,* 939-960

Yurtsever, H. (2009). Kişilik özelliklerinin stres düzeyine etkisi ve stresle başa çıkma yolları: üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir.

# MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRENME YAKLAŞIMLARININ BELİRLENMESİ ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA (KONYA İLİ ÖRNEĞİ)

# A STUDY ON THE DETERMINATION OF THE LEARNING APPROACHES OF MUSIC TEACHER CANDIDATES (KONYA CITY STUDY)

**H. Onur KÜÇÜKOSMANOĞLU**

Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, h_onur_k@hotmail.com

## GİRİŞ

İnsan, diğer canlılardan farklı olarak bilinçli öğrenen bir varlıktır. Doğumdan itibaren öğrenme başlar. Öğrenme bazen okul ve dershane gibi programlı bir şekilde, bazen de aile, arkadaş ve iş ortamında, rastgele yaşantılarla gerçekleşir (alıntılayan Özgür ve Tosun, 2012, s.113) (aktaran Kayar, 2004). En basit haliyle öğrenme, bireyde oluşan davranış değişikliğidir (Altun ve Çolak, 2014, s.17). Birçok öğrenme psikologu, öğrenmeyi yaşantı sonucu gerçekleşen ve az çok kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlamayı önermiştir (Kaya, 2012, s.13). Davranış değişikliğinin meydana gelme sürecini yani öğrenmeyi etkileyen bir çok faktör vardır ve bu faktörlerin en önemlilerinden birisi hiç şüphe yok ki öğrenme yaklaşımlarıdır.

Yaklaşım, bir görevi, işi vb. yaparken ya da düşünürken kullandığımız yolu içerir ve hem yöntemden hem de teknikten daha geniş kapsamlıdır. Bir yaklaşım, belirli bir kuramı, modeli ya da paradigmayı yansıtır (Fer ve Cırık, 2014, s.12). Öğrenme yaklaşımı, öğrenmenin nasıl yapılacağını açıklayan, öğrenmenin yapılandırılmasında temel alan felsefeyi ifade eden bakış açısıdır (Koçak, 2014, s.7).

Etkili çalışma, bireyin çalışma işini yaptıktan sonra gösterdiği performansla ölçülebilen bir değişkendir. Diğer bir ifade ile, birey çalıştıktan sonra gösterdiği performans ne kadar beklenene yakınsa çalışma o kadar etkilidir diyebiliriz. Ancak, gösterilen performansın hevesle gösterilmesi ve uzun süre kalıcılık göstermesi çalışmanın etkisi açısından çok daha önemlidir. Alan yazında sözü edilen etkinin önceden nasıl belirleneceğine ilişkin yapılan çalışmalar "öğrenme yaklaşımları" kavramına işaret etmektedir (Altun, 2013, s.227). Öğrenme yaklaşımı, öğrencinin öğrenme konusunu ele alırkenki niyetine bağlı olarak ortaya çıkan yönelimini (anlam arama, ezberleme, başarılı olma vb.) ifade etmektedir. Yükseköğretimde öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile ilgili ilk öncü çalışmalar 1970'li yılların ortalarında başlamıştır. Daha sonraki yıllarda yapılan araştırmalarla öğrencilerin öğrenmeyi ele alma biçimleri "Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı", "Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı" ve "Stratejik Öğrenme Yaklaşımı" olarak üç boyutta ele alınmıştır (Alıntılayan Ekinci, 2009, s.76); ( aktaran Marton ve Saljo, 1976a-1976b; Entwistle ve Ramsden, 1983; Biggs, 1979; Newble ve Entwistle 1986). Öğrenme yaklaşımlarıyla ilgili çalışmalar öğrencilerin niyetlerine bağlı olarak bu üç öğrenme yaklaşımından birisini ağırlıklı olarak tercih ettiklerini ortaya koymaktadır. Buna göre öğrencilerin bir kısmı bir öğrenme konusunu ele alırken, anlam aramaya ve oluşturmaya yönelik derinlemesine bir sureci işe koşarken (derinlemesine öğrenme yaklaşımı), bir kısmı da öğrenme konusunu derinlemesine anlamaya yönelmeyip, konuyu olduğu gibi ve birbiriyle ilişkilendirmeden kopuk bilgi parçacıkları şeklinde ezberlemeye çalışmakta, dersten geçmek için gerekli asgari notu almayı yeterli görmektedir (yüzeysel öğrenme yaklaşımı). Diğer bir grup öğrenci ise anlam arama ve oluşturma niyeti ile değil, başarılı olma niyeti ile öğrenme konusunu ele almaktadır (stratejik öğrenme yaklaşımı). Yüksek not, rekabet ve başarılı olma, bu gruptaki öğrencilerin öncelikleri arasında yer almaktadır. Bu öğrenciler kendilerini başarıya götürecek stratejileri güvence altına almaya çalışmaktadırlar. Bu öğrencilerin yönelimlerinde değerlendirme ölçütleri belirleyici olmaktadır (alıntılayan Ekinci, 2009, s.76); (aktaran Reid, Duvall ve Evans, 2007).

Müzik eğitimi, bireye kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel davranışlar kazandırma, bireyin müziksel davranışını kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak (belirli biçimde) değiştirme ya da bireyin müziksel davranışında kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli değişiklikler oluşturma, bireyin müziksel davranışını kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak (belirli biçimde) geliştirme sürecidir. Müzik eğitimi nasıl olursa olsun, müzik eğitiminde benimsenen anlayış ve yaklaşım ile izlenen yol yöntem ne olursa olsun müziksel öğrenme bireyseldir ve birey ancak kendi yaşantısıyla davranış kazanabilir; birey kendi davranışını ancak kendi yaşantısıyla değişikliğe uğratabilir, kendi yaşantısıyla geliştirebilir (Uçan, 2005, s.8).

Müzik eğitimi, temelde, genel müzik eğitimi, özengen (amatör) müzik eğitimi ve mesleki müzik eğitimi olmak üzere üç ana kola ayrılıp gerçekleştirilir. Genel müzik eğitimi, müziğe ilgisi ve yeteneği olsun olmasın herkese verilmesi gerekir. Özengen (amatör) müzik eğitimi, isteğe bağlı olarak

yapılır ( Biber Öz, 2001, s.105). Mesleki müzik eğitimi ise müzik alanının bütününü, bir kolunu ya da dalını, o bütün, kol ya da dal ile ilgili bir işi meslek olarak seçen, seçmek isteyen, seçme eğilimi gösteren, seçme olasılığı bulunan ya da öyle görünen, müziğe belli düzeyde yetenekli kişilere yönelik olup, dalın, işin ya da mesleğin gerektirdiği müziksel davranışları ve birikimi kazandırmayı amaçlar (Uçan, 2005, s.32). Müzik öğretmeni adaylarının eğitim sürecinde kullandıkları öğrenme yaklaşımları, mesleki müzik eğitimi amaçlarının gerçekleşmesinde önemli rol oynamaktadır. Eğitim-öğretim sürecinin öğrencilerin öğrenme stillerine uygun olarak, öğrenme yaklaşımlarını ve eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirmeye yönelik düzenlenmesinin önemli olduğu bilinmesine karşın yapılan birçok araştırmada da belirlendiği üzere öğretmenlerin büyük bir bölümünün kendi öğrendikleri gibi öğrettikleri belirlenmiştir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin, öğrenme yaklaşımlarının ve öğrenme stillerinin belirlenmesi ve bu özelliklerin eğitim öğretim sürecindeki yeri hakkında bilgilendirilmesi önem arz etmektedir (Beşoluk ve Önder, 2010, s.683).

Alan yazın incelendiğinde Yurt dışında (Marton ve Saljo: 1976, Fransson: 1977, Dahlgren ve Marton: 1978, Ramsden ve Entwistle: 1981, Watkins ve Hattie: 1981, Newble ve Gordonn:1985, Kember ve Harper: 1987, Meyer ve Muller: 1990, Entwistle: 1990, Richardson: 1993, Hayes ve Richardson: 1995, Abouserie: 1995, Richardson: 2003, Kember: 2004, Jansen ve Bruinsma: 2005, Hekkila ve Lonka: 2006, vb. ) ve Türkiye'de (Selçuk, Çalışkan ve Erol: 2007, Ekinci ve Ekinci: 2007, Ekinci: 2008, Beşoluk ve Önder: 2010, Senemoğlu: 2011, Ozan, Köse ve Gündoğdu: 2012, Özgür ve Tosun: 2013, Çuhadar, Gündüz ve Tanyeri: 2013, Altun: 2013, Olpak ve Korucu: 2014, Feyzioğlu, Feyzioğlu ve Küçükçıngı: 2014, vb.) üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını inceleyen çalışmalar bulunmaktadır.

Literatürde, müzik öğretmeni adayların öğrenme stilleri üzerine yapılan ve bazı öğrenme yaklaşımlarının müzik öğretiminde kullanılabilirliğini inceleyen araştırmalar olmasına karşın müzik öğretmeni adaylarının öğrenme yaklaşımları düzeyleri üzerine yapılan herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Buradan yola çıkarak müzik öğretmeni adaylarının öğrenme yaklaşımları düzeylerinin belirlenmesi araştırmanın genel amacını oluşturmaktadır ve bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

Müzik öğretmeni adaylarının öğrenme yaklaşımları düzeyleri nedir?

Müzik öğretmeni adaylarının öğrenme yaklaşımları ve alt boyut düzeyleri ile cinsiyet, sınıf ve bireysel çalgı değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır ?

## YÖNTEM

Araştırmada müzik öğretmeni adaylarının öğrenme yaklaşımları düzeyleri ile cinsiyet, sınıf ve bireysel çalgı değişkenleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlandığından ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında N.E.Ü. A.K.E.F. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenimine devam eden 132 müzik öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Öğrencilerin cinsiyet, sınıf ve bireysel çalgılarına ilişkin demografik özellikleri tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1 Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımları**

| Değişkenler | | f | % |
|---|---|---|---|
| Cinsiyet | Kadın | 75 | 56,8 |
| | Erkek | 57 | 43,2 |
| Sınıf | Lisans 1 | 36 | 27,3 |
| | Lisans 2 | 34 | 25,8 |
| | Lisans 3 | 25 | 18,9 |
| | Lisans 4 | 37 | 28,00 |
| Bireysel Çalgı | Keman | 24 | 18,2 |
| | Flüt | 16 | 12,1 |
| | Viyolonsel | 11 | 8,3 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | Viyola | 12 | 9,1 |
| | Gitar | 17 | 12,9 |
| | Bağlama | 21 | 15,9 |
| | Ud | 8 | 6,1 |
| | Kanun | 11 | 8,3 |
| | Şan | 9 | 6,8 |
| | Piyano | 3 | 2,3 |
| Toplam | | 132 | 100 |

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %43,2'si erkek (n=57), %56,8'i kadın (n=75); %27,3'ü Lisans 1(n=36), %25,8'i Lisans 2 (n=34), %18,9'u Lisans 3 (n=25) ve %28'i Lisans 4 (n=37) öğrencisi olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin %18,2'sinin bireysel çalgısının "keman ", %12,1'inin bireysel çalgısının "flüt", %15,9'unun bireysel çalgısının bağlama, %12,9'unun bireysel çalgısının "gitar", %9,1'inin bireysel çalgısının "viyola", %8,3'ünün bireysel çalgısının "viyolonsel", %8,3'ünün bireysel çalgısının "kanun", %6,8'inin bireysel çalgısının "şan", %6,1'inin bireysel çalgısının "ud" ve %2,3'ünün bireysel çalgısının piyano olduğu görülmektedir.

**Veri Toplama Aracı**

Araştırmada kullanılan veriler "Kişisel Bilgi Formu" ve "Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Öğrenme Yaklaşımlar Ölçeği Ekinci (2008) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte öğrenme yaklaşımları üç grupta ele alınmaktadır ( Derinlemesine, yüzeysel ve stratejik öğrenme). Geliştirilen ölçek, öğrenme yaklaşımlarının neler olduğunu ortaya koymaya yönelik olmayıp, öğrencilerin bu yaklaşımlardan hangilerini tercih ettiklerini belirlemeye yöneliktir. Derinlemesine, yüzeysel ve stratejik öğrenme boyutlarıyla toplam 54 maddeden oluşan ölçek beşli likert tipinde geliştirilmiştir. Ölçeğin K.M.O katsayı değeri 0,887'dir. Ölçeğin her üç boyuta ilişkin Cronbach Alpha değerlerinin 0,82 ve üzeri olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamında elde edilen verilen doğrultusunda her üç boyuta ilişkin Cronbach Alpha değeri ise sırasıyla 0,89, 0,91 ve 0,87'dir.

Ölçekte yer alan maddelerin boyutlara göre dağılımı şu şekildedir;

1. Derinlemesine Öğrenme Boyutu: 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18
2. Yüzeysel Öğrenme Boyutu: 19,20,21,22,23,24,25,26,27,28,29,30,31,32,33,34,35,36
3. Stratejik Öğrenme Boyutu: 37,38,39,40,41,42,43,44,45,46,47,48,49,50,51,52,53,54

**Verilerin Çözümlenmesi**

Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılarak, frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma testleri, dağılımın normal çıktığı durumlarda bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi, normal çıkmadığı durumlarda ise mann whitney u ve kruskal wallis H testi kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi .05 alınmıştır. Varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın çıktığı durumlarda gruplar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için LSD testi kullanılmıştır.

Öğrenme yaklaşımları ölçeğinden alınabilecek minimum, orta ve maksimum puanlar ölçüt olarak kullanılmıştır. Öğrenme yaklaşımları ölçeğinin her bir boyutunda (derinlemesine, stratejik ve yüzeysel) 18 madde yer almaktadır. Bu nedenle öğrenme yaklaşımlarının her bir boyutu için alınabilecek maksimum toplam puan 90,00 (18x5) orta puan 54,00 (18x3) ve en düşük puan 18,00 (18x1)'dır. Ortalama puanların orta puan değeri olan 54,00'ten aşağı ya da yukarı doğru uzaklaşması öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyi olarak değerlendirilmiştir. Başka bir deyişle 54,00 orta puan değeri bir öğrenme yaklaşımının orta düzeyde tercih edilmesi anlamında kullanılmış ve ortaya çıkan puanlar bu puan değeri ile karşılaştırılarak değerlendirilmiştir ( Ekinci, 2008, s.115).

## Bulgular ve Yorum

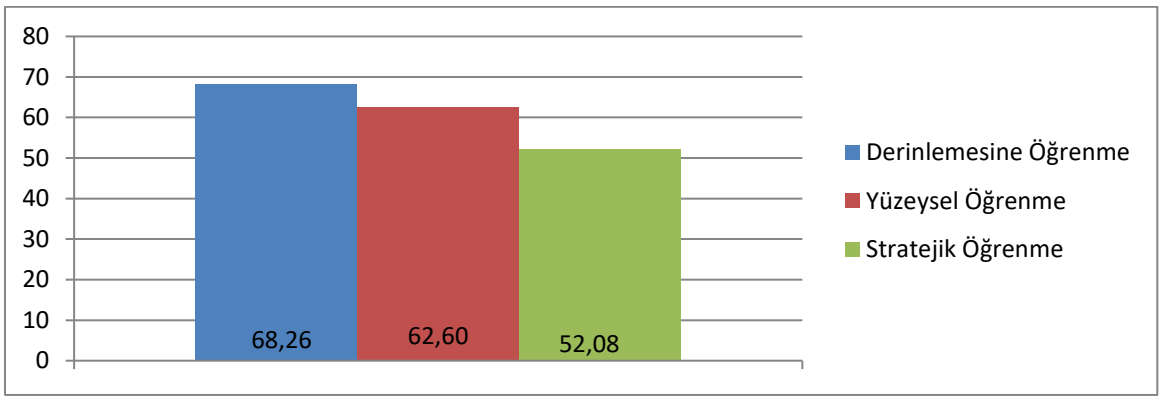
Bu bölümde müzik öğretmeni adaylarının öğrenme yaklaşımları alt boyutları ( Derinlemesine, Yüzeysel ve Stratejik öğrenme) düzeylerine ve alt boyut düzeylerinin cinsiyet, yaş, bireysel çalgı değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 2 Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Aritmetik Ortalamaları**

| Öğrenme Yaklaşımları | n | Ortalama | Standart Sapma |
|---|---|---|---|
| Derinlemesine Öğrenme Boyutu | 132 | 68,26 | 10,38 |
| Yüzeysel Öğrenme Boyutu | | 62,60 | 12,62 |
| Stratejik Öğrenme Boyutu | | 52,08 | 12,32 |

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin derinlemesine ( 68,26) ve yüzeysel (62,60 ) öğrenme yaklaşım düzeylerinin ortalama puanın (54,00) üzerinde, stratejik öğrenme yaklaşım düzeylerinin ise (52,08 ) ortalama puanın bir miktar altında olduğu görülmektedir

**Grafik 1 Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarına Ait Puanları**




Grafik 1 incelendiğinde, öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımları düzeylerinin yüzeysel ve stratejik öğrenme yaklaşımı düzeylerinden, yüzeysel öğrenme yaklaşımları düzeylerinin de stratejik öğrenme yaklaşımı düzeylerinden kısmen daha yüksek olduğu görülmektedir.

**Tablo 2 Cinsiyet Değişkenine Göre Derinlemesine ve Yüzeysel Öğrenme Boyutlarının Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları**

| Öğrenme Yaklaşımları Alt Boyutları | Cinsiyet | n | Ortalama | Standart Sapma | Serbestlik Derecesi | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Derinlemesine Öğrenme | Erkek | 57 | 67,85 | 10,86 | 130 | -0,390 | 0,29 |
| | Kız | 75 | 68,57 | 10,07 | | | |
| Yüzeysel Öğrenme | Erkek | 57 | 61,49 | 10,36 | 130 | -0,883 | 0,02 |
| | Kız | 75 | 63,45 | 14,11 | | | |

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımı düzeyleri arasında kız öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (P=0,02). Bu sonuca göre, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre yüzeysel öğrenme yaklaşımı düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Kız ve erkek öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımı düzeylerinde ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır (p=0,29).

**Tablo 3 Cinsiyet Değişkenine Göre Stratejik Öğrenme Boyutuının Mann Whitney U Testi Sonucu**

| Öğrenme Yaklaşımları Alt Boyutları | Cinsiyet | n | Sıra Ort. | Sıra Top. | U | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Stratejik Öğrenme | Erkek | 57 | 73,76 | 4204,50 | 1723,500 | 0,06 |
| | Kız | 75 | 60,98 | 4573,50 | | |

Tablo 3'e göre, kız ve erkek öğrencilerin stratejik öğrenme yaklaşımı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. (p=0,06).

**Tablo 4 Sınıf Değişkenine Göre Derinlemesine Öğrenme Boyutunun Kruskal Wallis Testi Sonucu**

| Derinlemesine Öğrenme Boyutu | n | Sıra Ort. | sd | $\chi^2$ | p | Anlamlı Fark |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Lisans 1 | 36 | 49,00 | 3 | 14,01 | 0,00 | 1-2 |
| Lisans 2 | 34 | 73,40 | | | | 1-4 |
| Lisans 3 | 25 | 61,62 | | | | |
| Lisans 4 | 37 | 80,49 | | | | |

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin sınıf düzeyleri ile derinlemesine öğrenme yaklaşımı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. [$\chi^2(2)=14,01$; p=0,00; p<0,05]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğuna ulaşmak için mann whitney u testi uygulanmış ve bu test sonucunda Lisans 1 ie Lisans 2 ve Lisans 1 ile Lisans 4 öğrencilerinin derinlemesine öğrenme boyutu düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda lisans 4 öğrencilerinin derinlemesine öğrenme boyut düzeylerinin diğer sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu, Lisans 1 öğrencilerinin derinlemesine öğrenme boyut düzeylerinin ise diğer sınıf öğrencilerine göre daha düşük olduğu söylenebilir.

**Tablo 5 Sınıf Değişkenine Göre Yüzeysel ve Stratejik Öğrenme Boyutlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu**

| | | Karelerin Toplamı | Serbestlik Derecesi | Ortalamaların Karesi | F | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Yüzeysel Öğrenme Boyutu** | **Gruplar Arası** | 417,83 | 3 | 139,277 | 0,87 | 0,45 |
| | **Grup İçi** | 20473,68 | 128 | 159,951 | | |
| | **Toplam** | 20891,51 | 131 | | | |
| **Stratejik Öğrenme Boyutu** | **Gruplar Arası** | 93,21 | 3 | 31,07 | 0,20 | 0,89 |
| | **Grup İçi** | 19816,86 | 128 | 154,81 | | |
| | **Toplam** | 19910,06 | 131 | | | |

Tablo 5 incelendiğinde, sınıf değişkenine göre öğrencilerin yüzeysel ve stratejik öğrenme boyut düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( P=0,45, P=0,89).

**Tablo 6 Bireysel Çalgı Değişkenine Göre Derinlemesine, Yüzeysel ve Stratejik Öğrenme Boyutlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu**

| | | Karelerin Toplamı | Serbestlik Derecesi | Ortalamaların Karesi | F | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Derinlemesine Öğrenme Boyutu** | **Gruplar Arası** | 983,34 | 9 | 109,26 | 1,01 | 0,43 |
| | **Grup İçi** | 13144,37 | 122 | 107,74 | | |
| | **Toplam** | 14127,71 | 131 | | | |
| **Yüzeysel Öğrenme Boyutu** | **Gruplar Arası** | 1715,78 | 9 | 190,64 | 1,21 | 0,29 |
| | **Grup İçi** | 19175,73 | 122 | 157,17 | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **Toplam** | 20891,51 | 131 | | | |
| **Stratejik Öğrenme Boyutu** | **Gruplar Arası** | 2121,68 | 9 | 235,74 | 1,61 | 0,11 |
| | **Grup İçi** | 17788,40 | 122 | 145,80 | | |
| | **Toplam** | 19910,08 | 131 | | | |

Tablo incelendiğinde, bireysel çalgı değişkenine göre öğrencilerin derinlemesine, yüzeysel ve stratejik öğrenme yaklaşımı boyutlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır (p=0,43, p=0,29, p=0,11).

## SONUÇ TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Çalışmada, öğrencilerin derinlemesine öğrenme boyut düzeylerinin yüzeysel ve stratejik öğrenme boyut düzeylerinden, yüzeysel öğrenme boyut düzeylerinin de stratejik öğrenme boyut düzeylerinden kısmen daha yüksek olduğu,

Kız öğrencilerin yüzeysel öğrenme boyut düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu,

Lisans 4 öğrencilerinin derinlemesine öğrenme boyut düzeylerinin diğer sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu,

Bireysel çalgı değişkenine göre öğrenme yaklaşımı düzeylerinde herhangi bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımları eğilimleri diğer öğrenme yaklaşımlarına göre daha yüksektir fakat; öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımları düzeylerinin de orta derecenin üzerinde olması öğrencilerin her iki yaklaşımı da etkin biçimde kullandığını göstermektedir.

Çalışmada elde edilen bulgularla paralellik gösteren ve göstermeyen araştırmalara ulaşılmıştır;

Selçuk, Çalışkan ve Erol'un (2007) fizik öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını belirlemek amacıyla yapmış oldukları araştırmada, fizik öğretmenliği öğrencilerinin derinlemesine yaklaşımı, yüzeysel yaklaşıma göre daha fazla tercih ettikleri, öğrenme yaklaşımlarının cinsiyetlerine göre değişmediği, sınıf düzeyleri yükseldikçe yüzeysel öğrenme yaklaşımını daha az, derinlemesine öğrenme yaklaşımını ise daha fazla benimsedikleri saptanmıştır.

Ekinci ve Ekinci (2007), Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını belirlemek amacıyla yapmış oldukları araştırmada, öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalama puanlarının stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarına ilişkin ortalama puanlarından daha yüksek olduğunu, öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının öğrenim görülen program, sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bicimde değiştiği ortaya konulmuştur. Araştırmada, derinlemesine öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalamaların program, sınıf ve cinsiyete göre anlamlı bir değişim göstermediği saptanmıştır. Stratejik öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalamaları program değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık göstermezken sınıf ve cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Birinci sınıf öğrencileri dördüncü sınıf öğrencilerine göre öğrenmeye daha stratejik yaklaşmaktadırlar. Kız öğrencilerin stratejik öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalamasının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir ( Ekinci, 2008, s.88).

Ekinci (2008), üniversite öğrencileri üzerinde yapmış olduğu araştırmada, öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımları düzeylerinin, stratejik ve yüzeysel çalışma düzeylerine göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Aynı çalışmada sınıf düzeyine göre öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri anlamlı farklılık göstermezken, stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları bakımından anlamlı farklılık göstermektedir. Birinci sınıf öğrencilerinin stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları puanları dördüncü sınıf öğrencilerinin aynı puanlarından anlamlı biçimde daha yüksektir. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme

düzeyi derinlemesine öğrenme yaklaşımı açısından anlamlı bir farklılık oluşturmazken, stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı açısından farklılık göstermektedir. Buna göre, kız öğrencilerin stratejik öğrenme yaklaşımı puanları erkek öğrencilere göre daha yüksek iken, yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanları erkek öğrencilerden daha düşüktür.

Senemoğlu (2011), Türk ve Amerikan eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerileri üzerine yapmış olduğu çalışmasında, Türk ve Amerikan öğrencilerin derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarını, yüzeysel öğrenme yaklaşımından anlamlı düzeyde daha çok tercih ettiklerini; sınıf düzeyi arttıkça derinlemesine öğrenme yaklaşımını kullanma düzeyinin arttığını; kız öğrencilerin stratejik, erkeklerin ise derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri görülmektedir.

Özgür ve Tosun (2013), bilgisayar ve öğretim teknolojileri bölümü öğretmen adayları üzerinde yaptıkları araştırmada, öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak derin öğrenme yaklaşımına sahip oldukları ayrıca, öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının cinsiyet ve mezun olunan lise türüne göre değiştiği görülürken, yaş ve sınıf değişkenlerinin öğrenme yaklaşımı üzerinde farka sebep olmadığı belirlenmiştir.

Çuhadar, Gündüz ve Tanyeri (2013), bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin ders çalışma yaklaşımları ve akademik öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, öğrencilerin derin yaklaşım ve yüzeysel yaklaşım ortalama puanlarının orta düzeyde olduğunu, yüzeysel ders çalışma yaklaşımının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiğini, öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyi ile derin ders çalışma yaklaşımı arasında anlamlı bir farkın bulunduğunu ortaya koymuşlardır.

Altun (2013), öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımlarını incelediği çalışmasında, cinsiyete göre öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıklarında, derin motivasyon ve yüzeysel motivasyon alt boyutunda, farklılıklar ortaya çıkmış; kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha derin motivasyona sahip oldukları ve daha derin stratejiler kullandıkları, diğer taraftan erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre daha yüzeysel motivasyona sahip olduğu belirlenmiştir.

Öğrenme yaklaşımı öğrenci başarısını doğrudan etkileyen bir unsurdur. Lisans eğitimi sürecinde öğrencilerin öğrenme yaklaşımları eğilimlerinin belirlenmesi ve bu doğrultuda öğrenme ortamlarının oluşturulmasının, etkili bir öğretme-öğrenme sürecinin gerçekleşmesi bakımından oldukça önemli olacağı düşünülmektedir.

Kız öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşım düzeylerinin erkek öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşım düzeylerine ve lisans 4 öğrencilerinin derinlemesine öğrenme yaklaşım düzeylerinin diğer sınıf öğrencilerinin derinlemesine öğrenme yaklaşım düzeylerine göre daha yüksek olmasının nedenlerini belirlemeye yönelik araştırmaların yapılmasının alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

Abouserie, R. (1995). Self esteem and achievement motivation as determinants of students approaches to studying. Studies in Higher Education, 20, 1, 19-27.

Altun, S. (2013). Öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımlarının üniversite türüne, öğrenim görülen alana ve cinsiyete göre incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Cilt 2, Sayı 2, 227-233.*

Altun, S. ve Çolak, E. (2014). Öğrenme kuramları. Seval Fer (Ed.) Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları (s. 17-65). Ankara: Anı Yayıncılık

Beşoluk, Ş., Önder, İ. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online, Cilt 9, Sayı 2, 679-693.*

Biber Öz, N. (2001). İnsanın kültürel gelişiminde müzik eğitiminin önemi. *Uludağ Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 14, Sayı 1, 101-106.*

Çuhadar, C., Gündüz, Ş. ve Tanyeri, T. (2013). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin ders çalışma yaklaşımları ve akademik öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 9, Sayı 1, 251-259.*

Dahlgren, L.O. ve Marton, F. (1978). Students conceptions of subject matter: an aspect of learning and teaching in higher education. Studies in Higher Education, 3, 25-35.

Ekinci, N. ve Ekinci, E. (2007). HU. ilköğretim bölümü öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları. I. Ulusal İlköğretim Kongresi. 15-17 Kasım. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Ekinci, N. (2008). Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi ve öğretme-öğrenme süreci değişkenleri ile ilişkileri. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Ekinci, N. (2009). Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları. *Eğitim ve Bilim, Cilt 34, sayı 151, 74-88.*

Entwistle, N. ve Tait, H. (1990). Approaches to learning evaluationsof teaching and preferences for contrasting environments, Higher Education, 19, 169- 194.

Fer, S. ve Cırık, İ. (2014). Temel kavramlar-yasa, İlke, kuram, model, strateji, yöntem, teknik, taktik, yaklaşım. Seval Fer (Ed.) Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları. Ankara: Anı Yayıncılık.

Feyzioğlu, E., Feyzioğlu, B. ve Küçükçıngı, A. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik zihinsel modelleri, öz yeterlik inançları ve öğrenme yaklaşımları, *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, cilt 33, Sayı 2, 404-423*.

Fransson, A. (1977). On qualitative differences ın learning: IV. effects of intrinsic motivation and extrinsic text anxiety on process and outcome. British Journal of Educational Psychology, 47, 244-257.

Hayes, K. ve Richardson, T.E.J. (1995). Gender, subject and context as determinants of approaches to studying in higher education. Studies in Higher Education, June, 20, 2, 215-222.

Hekkila, A. ve Lonka, K. (2006). Studying in higher education : students approaches to learning, self-regulation, and cognitive strategies. Studies in Higher Education, 31, 1, 99-117.

Jansen, E. P. W.A ve Bruinsma, M. (2005). Explaining achievement in higher education. Educational Research and Evaluation,11, 3, 235-252.

Kaya, Z. (2012). Gelişim ve Öğrenme. Zeki Kaya (Ed.). *Öğrenme ve Öğretme kuramlar, yaklaşımlar, modeller* (s.1-27). Ankara: Pegem Akademi

Kember, D. ve Harper, G. (1987). Approaches to studying research and its implications for the quality of learning from distance education. Journal of Distance Education, 16, 35-46.

Kember, D. (2004). Interpreting student workload and the factors whicshape students perceptions' of their workload. Studies in Higher Education, 29, 2, 165-184.

Koçak, R. (2014). Temel kavramlar, öğrenmeyi etkileyen etmenler. behçet oral (ed.) öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları (s. 1-35). Ankara: Pegem Akademi.

Marton, F. ve Saljo, R. (1976b). On the qualitative differences in learning. II outcome and process. British Journal of Educational Psychology, 46 :115–127.

Meyer, J.H.F. ve Muller, M. W. (1990). Evaluating the quality of student learning . I-an unfolding analysis of the association between perceptions of learning context and approaches to studying at an individual level. Studies in Higher Education, 15, 2, 131–152.

Newble, D. ve Gordon, M.I. (1985). The learning style of medical students. *Medical Education*, 19, *3-8*.

Olpak, Y.Z. ve Korucu, A.T. (2014). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ile denetim odakları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, Cilt 4, Sayı 2, 77- 91.*

Ozan, C., Köse, E. ve Gündoğdu, K. (2012). Okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi, Cilt 2, Sayı 2, 75-92.*

Özgür H., Tosun, N. (2013). Öğretmen adaylarının derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Yıl 12, Sayı 24, 113-125.*

Ramsden, P. ve Entwistle, N.J. (1981). Effects of academic departments on students approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 368–83.

Richardson, J.T. E. (1993). Gender differences in responses to the approaches to studying inventory. *Studies in Higher Education*, 18, 3–13.

Richardson, J.T.E. ve Price, L. (2003). Approaches to studying and perceptions of academics quality in electronically delivered courses. *British Journal of Educational Technology*. 34 1 45-56.

Selçuk, G, S., Çalışkan, S., ve Erol, M. (2007). Evaluation of learning approaches for prospective physics teachers. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27, 2, 25- 41.*

Senemoğlu, N. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerileri. *Eğitim ve Bilim, cilt 36, sayı 160, 65-80.*

Uçan, A. (2005). Müzik Eğitimi - Temel kavramlar, ilkeler, yaklaşımlar ve Türkiye'deki durum-. Ankara: Evrensel Müzik Evi.

Watkins, D. ve Hattie, J. (1981). The learning processes of australian university students: ınvestigations of contextual and personological factors. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 384-393.

# MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRETME-ÖĞRENME ORTAMI ALGILARI ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA (KONYA İLİ ÖRNEĞİ)

# A STUDY ON THE TEACHING-LEARNING PERSPECTIVES OF MUSIC TEACHER CANDIDATES (KONYA CITY EXAMPLE)

**H. Onur KÜÇÜKOSMANOĞLU**

Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, h_onur_k@hotmail.com

## GİRİŞ

Psikologlar, eğitimciler ve araştırmacılar, öğrenmenin tanımı ve nasıl gerçekleştiği konusunda uzun yıllardır tartışmaktadırlar. Değişen ve gelişen dünyamızda pek çok konuda olduğu gibi öğrenme kavramı için de değişik tanımlar ve savlar sunulmaktadır (Temizöz ve Özgün-Koca, 2008, s.91). Senemoğlu'na (2009) göre öğrenme, organizmanın çevresiyle etkileşim içinde kendi yaşantısı yolu ile davranışlarında kalıcı izli değişiklik meydana gelmesidir (Aktaran; Koçak, 2014, s.8). Öğrenme, birey (öğrenen) odaklı bir süreç olup, bireyin çevreye uyumunda bir araçtır (Fer,2014:xiii). Öğrenme kavramı çoğu zaman yanlış anlamlarda kullanılmaktadır. Öğrenmeden söz edilince, öncelikle, okul programıyla ilgili bilgileri çalışmak akla gelmektedir ya da programlanmış eğitim düşünülmektedir. Böylelikle daha çok, yalnızca bilgi edinme anlamındaki öğrenme öne çıkarılmaktadır. Oysa, yaşantılarımızın, duygularımızın, başka insanlarla sözel ve sözel olmayan iletişimimizin birer örneklerini de öğreniyoruz (Kaya, 2012, s.12).

Öğretim ise, eğitimdeki istendik davranış değişikliğini kazandırma, öğrenmeyi gerçekleştirme, kılavuzlama ve yönlendirme faaliyetleridir (Koçak, 2014, s.7). Güngördü'ye (2002) göre öğretim kavramı öğrenme kavramı ile birlikte düşünülmelidir; çünkü, öğretim öğrenmeyi gerçekleştirdiği taktirde bir eğitsel değeri vardır (Aktaran; Akbulut, 2004, s.66).

Öğretim ve öğrenmenin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesinde öğretme-öğrenme ortamının yeri ve önemi yadsınamaz bir gerçektir. Rhem (1995) öğrenme yaklaşımlarının önceden var olan kişilik özelliklerinden çok belirli öğrenme ortamının gerekleri tarafından daha çok etkilenen bir olgu olduğunu belirtmektedir. Öğrenme yaklaşımları üzerinde etkili olduğu düşünülen öğrencilerin geçmiş eğitim yaşantılarında da vurgunun öğrenme ortamlarına yapıldığı düşünüldüğünde, öğretme-öğrenme çevresinin yaklaşımları yönlendiren en etkili değişken olduğu görüşü ağırlık kazanmaktadır. Zaten tersini düşünmek, eğitim kurumlarının varlık nedenlerini de yok saymak anlamına gelebilir. Eğitim kurumlarının varlık nedeni öğrencileri istendik özellikler kazanma yönünde etkileyebileceği gerçeğine dayanır ( Aktaran; Ekinci, 2008, s.24). Öğretme-öğrenme ortamının kapsamı açıldığında, öğretim yöntemleri, öğretmenlerin isteklilik ve adanmışlık düzeyleri, sunulan konunun yapısı, hızı ve düzeyi gibi özellikler sıralanmaktadır (Newble ve Entwistle 1986), ( Aktaran; Ekinci, 2008, s.27).

Eğitim-öğretim ortamı, eğitsel etkinliklerin meydana geldiği, öğretme-öğrenme süreçlerindeki iletişim ve etkileşimin oluştuğu, personel araç-gereç, tesis ve örgütlenme gibi öğelerin oluşturduğu bir alan, bir çevredir (Baştepe, 2009, s.79). Öğretme ve öğrenme etkinliklerinin yer aldığı eğitim-öğretim ortamı, öğrencilerin farklı öğrenme amaçları, ilgileri, gereksinimleri ve becerileri ile uygunluk içinde olmalıdır. Çünkü öğrencinin öğrenmesinde, sınıfa ve okula uyum sağlamasında fiziksel çevrenin önemli bir payı vardır. Sınıftaki öğrencilerin sayısı, duvar ve eşya renkleri, ışık, ısı, temizlik, gürültü düzeyleri ve görünüm, sınıftaki fiziksel ortamın öğeleri olarak sayılabilir (Başar, 2001, s.25).

Literatür incelendiğinde öğretme-öğrenme ortamı ve öğrenme çevresinin önemine değinilen yerli ve yabancı çalışmalar olduğu görülmektedir ( Franson:1977, Ramsden ve Entwistle: 1981, Meyer ve Müller:1990, Trigwell ve Prosser: 1991, Rhem: 1995, Laurillard: 1997, Biggs: 1999, Kalem ve Fer: 2003, Richardson: 2003, Akbulut: 2004, Koca, Yaman ve Şen:2005, Richardson ve Price: 2003 Diseth: 2007, Akkoyunlu ve Yılmaz: 2005, Ekinci: 2008, Baştepe: 2009, Başbay ve Bektaş: 2009, ).

Bu ifadelerden yola çıkarak müzik öğretmeni adaylarının öğretme - öğrenme ortamı algı düzeylerinin belirlenmesi araştırmanın genel amacını oluşturmaktadır ve bu genel amaç doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

Müzik öğretmeni adaylarının öğretme - öğrenme algı düzeyleri nedir?

Müzik öğretmeni adaylarının öğretme ve alt boyut düzeyleri ile cinsiyet, sınıf ve bireysel çalgı değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır ?

## YÖNTEM

Araştırmada müzik öğretmeni adaylarının öğretme-öğrenme ortamı algı düzeyleri ile cinsiyet, sınıf ve bireysel çalgı değişkenleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlandığından ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında N.E.Ü. A.K.E.F. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenimine devam eden 132 müzik öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Öğrencilerin cinsiyet, sınıf ve bireysel çalgılarına ilişkin demografik özellikleri tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1 Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımları**

| Değişkenler | | f | % |
|---|---|---|---|
| Cinsiyet | Kadın | 75 | 56,8 |
| | Erkek | 57 | 43,2 |
| Sınıf | Lisans 1 | 36 | 27,3 |
| | Lisans 2 | 34 | 25,8 |
| | Lisans 3 | 25 | 18,9 |
| | Lisans 4 | 37 | 28,00 |
| Bireysel Çalgı | Keman | 24 | 18,2 |
| | Flüt | 16 | 12,1 |
| | Viyolonsel | 11 | 8,3 |
| | Viyola | 12 | 9,1 |
| | Gitar | 17 | 12,9 |
| | Bağlama | 21 | 15,9 |
| | Ud | 8 | 6,1 |
| | Kanun | 11 | 8,3 |
| | Şan | 9 | 6,8 |
| | Piyano | 3 | 2,3 |
| Toplam | | 132 | 100 |

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %43,2'si erkek (n=57), %56,8'i kadın (n=75); %27,3'ü Lisans 1(n=36), %25,8'i Lisans 2 (n=34), %18,9'u Lisans 3 (n=25) ve %28'i Lisans 4 (n=37) öğrencisi olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin %18,2'sinin bireysel çalgısının "keman ", %12,1'inin bireysel çalgısının "flüt", %15,9'unun bireysel çalgısının bağlama, %12,9'unun bireysel çalgısının "gitar", %9,1'inin bireysel çalgısının "viyola", %8,3'ünün bireysel çalgısının "viyolonsel", %8,3'ünün bireysel çalgısının "kanun", %6,8'inin bireysel çalgısının "şan", %6,1'inin bireysel çalgısının "ud" ve %2,3'ünün bireysel çalgısının piyano olduğu görülmektedir.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan veriler "Kişisel Bilgi Formu" ve "Öğretme - Öğrenme Ortamı Algısı Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Öğretme - Öğrenme Ortamı Algısı Ölçeği Ekinci (2008) tarafından geliştirilmiştir. Öğrenme - Öğretme Etkinlikleri, Değerlendirme ve İş yükü boyutlarıyla toplam 31 maddeden oluşan ölçek beşli likert tipinde geliştirilmiştir. Ölçeğin

K.M.O katsayı değeri 0,882'dir. Her üç boyuta ilişkin Cronbach Alpha değeri birinci boyut için ,89, ikinci boyut için ,84 ve üçüncü boyut için ,65'tir. Araştırma kapsamında elde edilen verilen doğrultusunda ölçeğin genel Cronbach Alpha değeri 0,90, her üç boyuta ilişkin Cronbach Alpha değeri ise sırasıyla 0,94, 0,77 ve 0,80'dir.

| | |
|---|---|
| 1. Öğretim Etkinlikleri Boyutu: | 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17 |
| 2. Değerlendirme Boyutu: | 18, 19,20,21,22,23,24,25,26 |
| 3. İş Yükü Boyutu: | 27,28,29,30,31 |

### Verilerin Çözümlenmesi

Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılarak, frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma testleri, dağılımın normal çıktığı durumlarda bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi, normal çıkmadığı durumlarda ise mann whitney u ve kruskal wallis H testi kullanılmıştır. yapılan istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi .05 alınmıştır. Ölçekte yer alan olumsuz maddeler ters çevrilerek hesaplanmıştır. Varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın çıktığı durumlarda gruplar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için LSD testi kullanılmıştır.

Betimsel bulguların sunulmasında ve değerlendirilmesinde öğretme-öğrenme ortamı ölçeğinden alınabilecek minimum, orta ve maksimum puanlar ölçüt olarak kullanılmıştır. Öğretme öğrenme ortamı ölçeği öğretim etkinlikleri, değerlendirme ve iş yükü alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçeğin birinci boyutu olan öğretim etkinlerinde; alınabilecek en yüksek puan 85 (17X5), orta puan 51 (17X3) ve en düşük puan 17 (17X1=)'dır. Ölçeğin değerlendirme boyutundan alınabilecek en yüksek puan 45 (9x5), orta puan 27 (9x3) ve en düşük puan 9 (9x1=)'dur. Ölçeğin iş yükü boyutundan alınabilecek en yüksek puan 25 (5x5), orta puan 15 (5x3) ve en düşük puan 5 (5x1)'tir. Her üç boyutun birlikte değerlendirilmesi öğretme öğrenme ortamı algısı olarak değerlendirilmiştir. Öğretme-öğrenme ortamı için alınabilecek en yüksek puan 155 (31x5), orta puan 93 (31x3) ve en düşük puan 31 (31x1)'dir. Bu puanlar tüm boyutların değerlendirilmesinde ölçüt olarak kullanılmıştır. Puanların alınabilecek en üst puana yakınlık derecesi öğretme öğrenme ortamının, derinlemesine öğrenmeye yönlendirici olma derecesini ortaya koyarken, uzaklaşma derecesi ortamın derinlemesine öğrenmeye yönlendirici olmaktan uzaklaşma derecesini ortaya koyduğu şeklinde değerlendirilmektedir. Değerlendirmeler orta puan değerlerine göre yapılmıştır. ( Ekinci, 2008, s.116).

## BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde müzik öğretmeni adaylarının öğretme öğrenme ortamı ve alt boyutları ( öğretim etkinlikleri, değerlendirme ve iş yükü) düzeylerine ve bu düzeylerin cinsiyet, yaş, bireysel çalgı değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 2 Öğretmen Adaylarının Öğretme Öğrenme Algı Düzeyleri Aritmetik Ortalamaları**

| Öğretme Öğrenme Ortamı Algısı | n | Ortalama | Standart Sapma |
|---|---|---|---|
| Öğretme Öğrenme Ortamı Algısı | 132 | 97,24 | 17,70 |
| Öğretim Etkinlikleri Boyutu | | 56,48 | 13,50 |
| Değerlendirme Boyutu | | 28,65 | 6,07 |
| İş Yükü Boyutu | | 12,09 | 4,20 |

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin genel öğretme öğrenme ortamı algısı ortalama puanının 97,24 olduğu ve orta puanın (93) üzerinde olduğu, öğretim etkinlikleri boyutu ortalama puanının 56,48 olduğu ve orta puanın (51) üzerinde olduğu, değerlendirme boyutu ortalama puanın 28,65 olduğu ve orta puanın (27) üzerinde olduğu, iş yükü boyutu ortalama puanının 12,09 olduğu ve orta puanın altında kaldığı görülmektedir.

Öğretme öğrenme ortamının öğrenme yaklaşımlarını etkileyen en önemli değişkenlerden biri olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin genel puan ortalamalarının orta puanın üzerinde olması, öğretme öğrenme ortamını olumlu algıladıkları şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 3 Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretme Öğrenme Ortamı Algısı, Öğretim Etkinlikleri ve Değerlendirme Boyutunun Bağımsız Gruplar t-Testi Sonucu**

| | Cinsiyet | n | Ortalama | Standart Sapma | Serbestlik Derecesi | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Öğretme Öğrenme Algısı | Erkek | 57 | 100,70 | 14,40 | 130 | 1,97 | **0,00** |
| | Kız | 75 | 94,61 | 19,53 | | | |
| Öğretim Etkinlikleri Boyutu | Erkek | 57 | 58,52 | 11,67 | 130 | 1,52 | **0,02** |
| | Kız | 75 | 54,93 | 14,63 | | | |
| Değerlendirme Boyutu | Erkek | 57 | 29,49 | 5,09 | 130 | 1,37 | 0,06 |
| | Kız | 75 | 28,02 | 6,68 | | | |

Tablo 3 incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin genel öğretme öğrenme ortamı algı düzeyleri ve öğretim etkinlikleri boyutu algı düzeylerinde erkek öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir (p=0,00, p=0,02). Bu sonuca göre erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre öğretme öğrenme ortamını genel olarak daha olumlu algıladıkları söylenebilir. Değerlendirme boyutunda ise erkek ile kız öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka ulaşılamamıştır.

**Tablo 4 Cinsiyet Değişkenine Göre İş Yükü Boyutunun Mann Whitney U Testi Sonucu**

| | Cinsiyet | n | Sıra Ort. | Sıra Top. | U | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| İş Yükü Boyutu | Erkek | 57 | 71,84 | 4095,00 | 1833,00 | 0,16 |
| | Kız | 75 | 62,44 | 4683,00 | | |

Tablo 4'e göre, kız ve erkek öğrencilerin iş yükü alt boyutu düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. (p=0,16).

**Tablo 3 Sınıf Değişkenine Göre Öğretme Öğrenme Ortamı Düzeyi ve Alt Boyutlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu**

| | | Karelerin Toplamı | Serbestlik Derecesi | Ortalamaların Karesi | F | p | Anlamlı Fark |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Öğretme Öğrenme Ortamı Algısı** | **Gruplar Arası** | 2125,48 | 3 | 708,49 | 2,32 | 0,07 | |
| | **Grup İçi** | 38930,75 | 128 | 304,14 | | | |
| | **Toplam** | 41056,23 | 131 | | | | |
| **Öğretim Etkinlikleri Boyutu** | **Gruplar Arası** | 1429,42 | 3 | 476,47 | 2,71 | **0,04** | 4-1, 4-3 |
| | **Grup İçi** | 22475,54 | 128 | 175,59 | | | |
| | **Toplam** | 23904,96 | 131 | | | | |
| **Değerlendirme Boyutu** | **Gruplar Arası** | 88,24 | 3 | 29,41 | 0,79 | 0,50 | |
| | **Grup İçi** | 4743,41 | 128 | 37,05 | | | |
| | **Toplam** | 4831,65 | 131 | | | | |
| **İş Yükü Boyutu** | **Gruplar Arası** | 115,97 | 3 | 38,65 | 2,24 | 0,08 | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | **Grup İçi** | 2203,74 | 128 | 17,21 | |
| | **Toplam** | 2319,71 | 131 | | |

Tablo 5 incelendiğinde sınıf değişkenine göre öğrencilerin genel öğretme öğrenme ortamı algı düzeyleri, değerlendirme boyutu algı düzeyleri ve iş yükü boyutu algı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı, lisans 4 öğrencilerinin öğretim etkinlikleri boyutu algı düzeylerinin lisans 1ve lisans 3 öğrencilerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

**Tablo 6 Bireysel Çalgı Değişkenine Göre Öğretme Öğrenme Ortamı, Değerlendirme ve İş Yükü Alt Boyut Düzeylerinin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu**

| | | Karelerin Toplamı | Serbestlik Derecesi | Ortalamaların Karesi | F | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Öğretme Öğrenme Ortamı Algısı** | **Gruplar Arası** | 3654,94 | 9 | 406,10 | 1,32 | 0,23 |
| | **Grup İçi** | 37401,30 | 122 | 306,56 | | |
| | **Toplam** | 41056,24 | 131 | | | |
| **Değerlendirme Boyutu** | **Gruplar Arası** | 589,73 | 9 | 65,52 | 1,88 | 0,06 |
| | **Grup İçi** | 4241,92 | 122 | 34,77 | | |
| | **Toplam** | 4831,65 | 131 | | | |
| **İş Yükü Boyutu** | **Gruplar Arası** | 104,55 | 9 | 11,61 | 0,64 | 0,76 |
| | **Grup İçi** | 2215,17 | 122 | 18,15 | | |
| | **Toplam** | 2319,72 | 131 | | | |

Tablo 6 incelendiğinde bireysel çalgı değişkenine göre öğrencilerin genel öğretme öğrenme ortamı algı düzeyleri, değerlendirme boyutu algı düzeyleri ve iş yükü boyutu algı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

**Tablo 7 Bireysel Çalgı Değişkenine Göre Öğretim Etkinlikleri Boyutunun Kruskal Wallis Testi Sonucu**

| Öğretim Etkinlikleri Boyutu | n | Sıra Ort. | Serbestlik Derecesi | $\chi^2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|
| Keman | 24 | 64,21 | 9 | 9,48 | 0,39 |
| Flüt | 16 | 55,38 | | | |
| Viyolonsel | 11 | 53,77 | | | |
| Viyola | 12 | 80,75 | | | |
| Gitar | 17 | 59,26 | | | |
| Bağlama | 21 | 75,19 | | | |
| Ud | 8 | 83,38 | | | |
| Kanun | 11 | 66,23 | | | |
| Şan | 9 | 76,17 | | | |
| Piyano | 3 | 41,00 | | | |

Tablo 7 incelendiğinde bireysel çalgı değişkenine göre öğrencilerin öğretim etkinlikleri boyutu algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

## SONUÇ

Araştırmada, öğrencilerin genel öğretme öğrenme ortamı algısı ortalama puanının 97,24 ve orta puanın (93) üzerinde olduğu, öğretim etkinlikleri boyutu ortalama puanının 56,48 ve orta puanın (51) üzerinde olduğu, değerlendirme boyutu ortalama puanın 28,65 ve orta puanın (27) üzerinde olduğu, iş yükü boyutu ortalama puanının 12,09 ve orta puanın altında kaldığı,

Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin genel öğretme öğrenme ortamı algı düzeyleri ve öğretim etkinlikleri boyutu algı düzeylerinde erkek öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir

farkın olduğu, değerlendirme ve iş yükü alt boyutları algı düzeylerinde ise istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı,

Sınıf değişkenine göre lisans 4 öğrencilerinin öğretim etkinlikleri boyutu algı düzeylerinin lisans 1ve lisans 3 öğrencilerine göre daha yüksek olduğu, genel öğretme öğrenme ortamı algı düzeyleri, değerlendirme boyutu algı düzeyleri ve iş yükü boyutu algı düzeylerinde ise istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı,

Bireysel çalgı değişkenine göre öğrencilerin genel öğretme öğrenme ortamı ve alt boyut algı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ekinci (2008) çalışmasında, öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamını derinlemesine öğrenmeye yönlendirici olarak algılama düzeyleri orta düzeyin altında bulmuştur. Aynı çalışmanın sonucunda Ekinci, her iki cinsiyete ait öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamının geneline ve alt boyutlarına ilişkin algıları orta düzeyin altında olduğunu, öğrencilerin öğretme öğrenme ortamına ilişkin genel algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermezken, alt boyutlarına ilişkin algıları cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiğini, kız öğrencilerin öğretim etkinliklerini erkek öğrencilere göre daha olumlu algıladıklarını, kız öğrencilerin iş yükü algısının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Ekinci ayrıca, öğrencilerin öğretme öğrenme ortamına ilişkin genel algılarının az da olsa sınıf düzeyi yükseldikçe düştüğünü, öğretme öğrenme ortamının öğretim etkinlikleri ve değerlendirme alt boyutlarına ilişkin algılarının da sınıf düzeyi yükseldikçe az da olsa düşüş gösterdiğini, öğrencilerin devam ettikleri sınıf düzeylerinin öğretme öğrenme ortamının iş yükü alt boyutuna ilişkin algılarını etkilemediğini belirtmiştir.

Öğretme öğrenme ortamı algılarının öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını ve öğrenme yaklaşımlarının da öğrencinin başarısını doğrudan etkilediği düşünüldüğünde, öğretme öğrenme ortamı algılarının olumlu yönde yükseltilmesi için gerekli koşulların sağlanmasının etkili bir öğretme-öğrenme sürecinin gerçekleşmesi bakımından oldukça önemli olacağı düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

Akbulut, G. (2004). Coğrafya ve aktif öğretim yöntemleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi. 6(1), 65-77.*

Akkoyunlu, B. ve Yılmaz M. (2005). Türetimci çoklu ortam öğrenme kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 28, 9-18*

Başbay, A. ve Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim 34(152): 30-43.*

Başar, H. (2001). Sınıf yönetimi. Ankara: Pegem Yayınları 5. Baskı

Baştepe, İ. (2009). Etkili okulun eğitim öğretim süreci ve ortamı boyutlarının nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi 8(29), 76-83.*

Biggs, J. (1999). Teaching for quality learning at university. London: Open University Press.

Diseth, A. (2007). Student evaluatıon of teachıng , approaches to learnıng and academics achievement. *Scandinavian Jouranl of Educational Research*,51, 2, 185-204.

Ekinci, N. (2008). Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi ve öğretme-öğrenme süreci değişkenleri ile ilişkileri. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Fer, S. (2014). Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımlarına Giriş. Seval Fer (Ed.) *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* (s.xiii-xvii). Ankara: Anı Yayıncılık.

Fransson, A. (1977). On qualitative differences ın learning: IV. effects of intrinsic motivation and extrinsic text anxiety on process and outcome. British Journal of Educational Psychology, 47, 244-257.

Kalem, S. ve Fer, S. (2003). Aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının öğrenme, öğretme ve iletişim sürecine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri 3(2), 433-461.*

Kaya, Z. (2012). Gelişim ve Öğrenme. Zeki Kaya (Ed.). *Öğrenme ve Öğretme kuramlar, yaklaşımlar, modeller* (s.1-27). Ankara: Pegem Akademi.

Koca, S.A., Yaman, M., Şen, A.İ. (2005). Öğretmen Adaylarının Etkin Öğrenme-Öğretme Ortamı Hakkındaki Görüşlerinin Farklı Yöntemler Kullanılarak Tespit Edilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 29: 117-126.*

Koçak, F. (2014). Öğrenme Kuram ve Yaklaşımları Temel Kavamlar. Behçet Oral (Ed.) *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* (s.3-35). Ankara: Pegem Akademi.

Laurillard, D. (1997). Styles and approaches to problem solving, in: F. Marton , D HOUnsell ve N:Entwistle (ed) The experience of learning Edinburgh: Scoottish Academic Press. (126-144).

Meyer, J.H.F. ve Muller, M. W. (1990). Evaluating the quality of student learning . I-an unfolding analysis of the association between perceptions of learning context and approaches to studying at an individual level. Studies in Higher Education, 15, 2, 131–152.

Ramsden, P. ve Entwistle, N.J. (1981). Effects of academic departments on students approaches to studying. British Journal of Educational Psychology, 51, 368–83.

Rhem, J. (1995). Deep/surface approaches to learning: an introduction. The National Teachıng & Learnıng Forum, 5, 1, 1-5.

Richardson, J.T.E. (2003). Approaches to studying and perceptions of academic quality in a short web-based course. British Journal Of Educational Technology, 34, 4, 433–442.

Richardson, J.T.E. ve Price, L. (2003). Approaches to studying and perceptions of academics quality in electronically delivered courses. British Journal of Educational technology. 34 1 45-56.

Temizöz, Y. ve Özgün-Koca, S.A., (2008). Matematik Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri ve Buluş Yoluyla Öğrenme Yaklaşımı Konusundaki Görüşleri. *Eğitim ve Bilim 33(149), 89-103.*

Trigwell, K. ve Prosser, M. (1991). Improving the quality of student learning: the influence of learning context and student learning on learning outcomes. Higher Education, 22, 251-266.

# HEMŞİRELİKTE PSİKOMOTOR BECERİ ÖĞRETİMİNDE TEKNOLOJİNİN KULLANIMI

Handan EREN Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi erennhandan@kmu.edu.tr

Nurcan Çalışkan Gazi Üniversitesi nurcany@gazi.edu.tr

## GİRİŞ

Hemşirelik topluma hizmet vermek, bireylerin sağlığını korumak ve geliştirmek, bakım gereksinimlerini karşılamak için var olan bir disiplindir (Öztunç, 2012). Bireyin, ailenin ve toplumun olabilecek en üst seviyede sağlık düzeyine ulaşması hemşireliğin yıllardır değişmeyen hedefidir. Ancak bu amacın kapsamı toplumun değişen yaşam koşulları ve beklentilerinden etkilenmiştir. Toplumun değişen bu gereksinimleri, profesyonel bilgi ve beceri düzeyine sahip, yeniliklere açık, kaliteli bakım verebilen hemşirelere gereksinimi doğurmuştur. Bu gereksinim ise hemşirelik eğitiminde değişikliği gerekli kılmıştır (Kaya ve Akçin, 2002; Karadağ ve Uçan, 2006).

Klasik hemşirelik eğitimi, bilişsel, duyusal ve psikomotor alanlarını geliştirmeyi amaçlamayan teorik dersler, laboratuvar uygulamaları ve klinik uygulamalardan oluşmaktadır. Ancak yapılan çalışmalarda eğitimde kullanılan bu klasik yöntemlerin öğrencilerin bilgileri bütünleştirme ve eleştirel düşünme becerilerini olumsuz etkilediği belirtilmiştir (Olgun ve ark., 2010). Ayrıca bu eğitimde öğrencilerin teorik bilgiyi klinik uygulamaya aktaramıyor oldukları belirtilmektedir. Birçok faktörden kaynaklanabilen bu durum daha çok psikomotor becerilerin öğretildiği laboratuvar uygulamalarında öğrencilerin el becerilerini kazanma olasılıklarının az olması ve öğrenme ortamının gerçeği yansıtmamasından kaynaklanmaktadır (Göriş ve ark., 2014). Bu becerilerin kazandırılmasında interaktif eğitim yöntemlerinin kullanılması gerektiği belirtilmektedir. Özellikle hasta güvenliği ve hasta haklarının giderek önem kazanması en eski öğretim yöntemlerinden biri olan deneme yanılmayı geri plana itmiş, teknolojinin getirdiği yeniliklerle birlikte kullanılabilecek yöntemleri gündeme getirmiştir (Şendir, 2013). Bunlar, medya araçları, web tabanlı uygulamalar, simülatörler olarak sıralanabilmektedir (Bahar, 2015; Shin ve ark., 2015; Turaç ve ark., 2017).

## Hemşirelik Eğitiminde Medya Araçları

Bilişim teknolojilerindeki gelişme ile sağlık bilgisinin yayılması hız kazanmıştır. İnternet ve telekomünikasyon tabanlı araçların hepsi bu medya araçları içerisinde yer almaktadır ve günümüzde özellikle sosyal medya, kullanıcıların kelime, resim, video gibi farklı formatlardaki dijital içeriği üretmesi, paylaşması, bu içerikle ilgili yorum yapması için imkân sağlayan bir iletişim kanalı olmuştur. Katılımcı internet (participative internet) olarak tanımlanan sosyal medya internet-tabanlı iletişimi ve araçları bünyesinde barındırmaktadır (Korda ve Itani, 2013). Web 2.0 sosyal medya araçları, akıllı telefonlar, bilgisayarlar, tabletler ile kullanılabilmektedir. Ortak çalışmaya dayalı projeler (Wikipedia vb.), bloglar (Blogger, Twitter vb.), içerik topluluğu (Youtube vb.), sosyal ağ siteleri (Facebook vb.) ve sanal oyunlar bilgiyi sürekli paylaşma imkânı sağlayan çevrimiçi uygulamalar arasında yer almaktadır (Kaplan ve Haenlein, 2010).

Hemşirelik eğitiminin temelini oluşturan psikomotor becerilerin öğretiminde medya araçlarının kullanımı son günlerde gündeme gelmektedir. Facebook, whatsapp gibi sosyal iletişim alanları

kullanılarak bu becerilerin öğretildiğine dair çalışmalar mevcuttur (Bozalek, 2015; Turaç ve ark., 2017). Bunlardan whatsapp uygulaması ile eğitimciler ders içeriklerini öğrencilerle paylaşabilmekte, online tartışma ortamı oluşturarak bilgiyi güncel tutabilmektedirler. Ayrıca bu uygulamada ses, video ve görsellerin paylaşım imkânının bulunması öğrencilerin öğrenme sürecine katkı sağlamaktadır (Jones, 2010). Turaç ve arkadaşlarının (2017) nazogastrik sonra takım becerisinin geliştirilmesinde öğrencilere whatsapp ile destek verdikleri grupta yer alan öğrencilerin geleneksel yönteme göre beceri puan ortalamalarının anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Al-Rahmi ve Othman'ın (2013) yaptığı çalışmada da sosyal medyanın akademik deneyimi kolaylaştırdığı bildirilmiştir. Bu avantajların yanında whatsapp gibi sosyal medya araçlarının bazı dezavantajları da bulunmaktadır. Öğrencilerin sosyal medyada fazla zaman geçirmeleri dikkatlerinin dağılmasına neden olmakta ve akademik başarılarını azaltabilmektedir (Kulesza ve ark, 2011).

Günümüzde eğitimde kullanılan bilgi teknolojileri arasında yer alan internet, hipermedya, multimedyaya eğitim ortamlarında sıkça başvurulmaktadır. Bu teknolojilere ulaşımda ise bilgisayar ve bilgisayar teknolojilerine başvurulması gerekmektedir. Bilgisayarların eğitim ve öğretim ortamında bir eğitim aracı olarak ders içeriğini sunmak için kullanılmasına bilgisayar destekli öğretim (BDÖ) denmektedir ve bu yöntemde çeşitli veri tabanlarının kullanılması web tabanlı eğitim olarak tanımlanmaktadır. Hipermedya bu eğitim yöntemleri arasında yer almaktadır. Metin, video, ses, grafik, şekil, resim, animasyon gibi uygulamaların bütününü içeren bir bilgi sistemi olan hipermedyaya hemşirelikte psikomotor beceri öğretiminde başvurulmaktadır (Dillon ve Jobst, 2005: 569). Literatürde kan basıncı ölçümü ve cinsel yolla bulaşan hastalıkların öğretiminde hipermedya yöntemine başvurulduğu, öğrenme ve öğretme sürecine olumlu katkılarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Alavarce ve Pierin, 2011; Holanda ve Pinheiro, 2015).

## Hemşirelik Eğitiminde Simülasyon

Hemşirelik eğitiminde bilgi ve becerinin geliştirilmesinde kullanılan yöntemlerden biri de simülasyondur. Türkçe'de kısaca benzetim olarak tanımlanan simülasyon, bir olay ya da gerçek yaşam durumlarının gerçeğe yakın koşullarda oluşturulduğu ve uygulandığı bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (Issenberg ve ark., 2005). Simülasyon yönteminde psikomotor becerilerin geliştirildiği simülatörler kullanılmaktadır. Simülatörler; ileri teknoloji içermeyenler ve ileri teknoloji içerenler olmak üzere ikiye ayrılabilmektedir. Anatomi laboratuvarlarında kullanılan organ modelleri, temel beceri öğretiminde kullanılan plastik mankenler ve standardize hastalar ileri teknoloji içermeyen grupta yer almaktadır. Bilgisayar destekli simülatörler, gerçekliğe yakınlığı yüksek insan simülatörleri, sanal gerçeklik ve haptik sistemler ise ileri teknoloji içeren grupta yer almaktadır (Tablo 1.) (Decker ve ark., 2008; Cant ve Cooper, 2010).

**Tablo 1. Simülasyon Tipleri**

| İleri Teknoloji İçermeyenler | |
|---|---|
| Organ modelleri ve mankenler | Parenteral uygulamalar, bakım uygulamalarında sıklıkla kullanılırlar. |
| Standardize hastalar | Senaryolarda hastayı bireyler veya aktörler tarafından canlandırılmasıdır. Öykü alma, fiziksel muayene ve iletişim becerilerinin geliştirilmesinde kullanılmaktadır. |
| İleri Teknoloji İçerenler | |

| | |
|---|---|
| Bilgisayar destekli simülatörler | Becerileri bilgisayar ortamında uygulama imkanı sağlamaktadır. Psikomotor beceri düzeyi yüksek olan uygulamalarda kullanılmamaktadır. |
| Gerçekliğe yakınlığı yüksek insan simülatörleri | Uygulayıcının girişimine gerçek fizyolojik yanıt verebilen cihazlardır. Kompleks senaryoların uygulamasında kullanılırlar. |
| Haptik sistemler | Uygulamayı hissederek yapma imkanı sağlar. Pelvik muayene, periferal intravenöz kateter yerleştirme işleminde kullanılabilmektedir. |

Literatürde hemşirelikte psikomotor beceri öğretiminde simülasyonun kullanımına sık rastlanmaktadır. Tuzer ve arkadaşlarının (2016) göğüs, akciğer ve kardiyak muayene becerilerinde gerçekliğe yakınlığı yüksek düzeyde olan simülatör ve standardize hasta kullanımının etkisini inceledikleri çalışmada, hemşirelik öğrencilerinin performans puanlarının arttığı ancak simüle hasta grubunda bu puanın simülasyona oranla yüksek olduğu bulunmuştur. Korhan ve arkadaşlarının (2017) nazotrakeal aspirasyon, kan basıncı ölçümü, nabız ve solunum hızı sayma, intramüsküler enjeksiyon uygulamasında gerçekliğe yakınlığı orta düzey simülatörü kullandıkları grupta yer alan hemşirelik öğrencilerinin beceri puanlarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Flood ve Higbie (2016)'nin yaptıkları çalışmada hemşirelik öğrencilerinin kan transfüzyonu eğitiminde klasik eğitim ile simülasyon eğitimi karşılaştırılmış, simülasyon grubunda yer alan öğrencilerin beceri puanlarının diğer gruba göre yüksek olduğu görülmüştür.

## SONUÇ

Gelişen teknoloji ve değişen kuşak öğrenmede yeniliklere ihtiyacı doğurmuştur. Teknolojinin sağlık bakım sistemlerinde de yaratmış olduğu bu değişimle birlikte sağlık çalışanlarından beklentiler artırmış böylece hemşirelik eğitiminde yeni arayışlara neden olmuştur. Bu sayede eğitimde interaktif katılımı sağlayabilecek birçok yöntem gündeme gelmiştir. Bunlardan medya araçları, bilgisayar destekli eğitim, web tabanlı eğitim, simülasyon gibi pek çok teknolojik araç hemşirelik eğitiminde kullanılmaya başlamıştır. Bu yöntemlerin öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerini artırdığına dair çalışmalar literatürde mevcuttur. Aynı zamanda web tabanlı uygulamaların öğrencilerin zaman yönetiminde olumsuz etkilerinin olduğunu gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. Buradan sonuçla eğitime destek niteliğinde olan bu yöntemlerden özellikle medya araçlarının kullanımı ile gerçekleştirilen psikomotor beceri eğitimini içeren çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

## KAYNAKLAR

Alavarce, D. C., & Pierin, A. M. G. (2011). Development of educational hypermedia to teach an arterial blood pressure measurement procedure. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, *45*(4), 939-944.

Al-Rahmi, W., & Othman, M. (2013). The impact of social media use on academic performance among university students: A pilot study. *Journal of information systems research and innovation*, *4*(12), 1-10.

Bahar, A. (2015). Temel hemşirelik becerisi eğitiminde bir yenilik: web tabanlı. *Journal of Anatolia Nursing and Health Sciences*, *18*(4).

Cant, RP.. & Cooper, S.J. (2010). Simulation-based learning in nurse education: systematic review. *Journal of Advanced Nursing 66*(1):3–15. http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2648.2009.05240.x

Decker, S., Sportsman, S., Puetz, L., & Billings, L. (2008). The evolution of simulation and its contribution to competency. The Journal of Continuing Education in Nursing, *39*(2), 74-80. http://dx.doi.or g/10.3928/00220124-20080201-06

Dillon, A., & Jobst, J. (2005*). Multimedia learning with hypermedia*. In: R. Mayer. (Ed). *The Cambridge handbook of multimedia learning*, New York: Cambridge University Press.

Göriş, S., Bilgi, N., & Bayındır, S. K. (2014). Hemşirelik eğitiminde simülasyon kullanımı. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, *1*(2), 25-29.

Holanda, V. R. D., & Pinheiro, A. K. B. (2015). Comparison of learning strategies in face-to-face and online courses on sexually transmitted diseases. *Texto & Contexto*, *24*(2), 530-538.
Issenberg, S.B., Mc Gaghie, W.C., Petrusa, E.R., Gordan, D.L., & Scalese, R.J. (2005). Features and uses of high-fidelity medical simulations that lead to effective learning: A BEME systematic review. Medical Teacher, *27*(1), 10- 28.
Kaplan, A. M. & Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media. *Business Horizons, 53,* 59-68.
Karadağ, G. & Uçan, Ö. (2006). Hemşirelik Eğitimi ve Kalite. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi, 3* (1), 42–51.
Kaya, H. & Akçin, E. (2002). Öğrenme biçimleri, Stilleri ve Hemşirelik Eğitimi. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 6*(2), 31-35.
Korda, H. & Itani, Z. (2013). Harnessing social media for health promotion and behavior change. *Health Promotion Practice, 14* (1), 15-23.
Korhan, EA., Yilmaz, DU., Celik, GO., Dilemek, H., & Baysa Arabacı, L. (2017). The Effects of Simulation on Nursing Students Psychomotor Skills. *International Journal of Clinical Skills, 12*(1):
Kulesza, J., DeHondt, I. I. G., & Nezlek, G. (2011). More technology, less learning. *Information Systems Education Journal*, *9*(7), 4-13.
L.S. Flood, & J. Higbie. (2016). A comparative assessment of nursing students' cognitive knowledge of blood transfusion using lecture and simulation. *Nurse Education Practice, 16*, 8-13.
Olgun, N., Öntürk, Z.K., & Karabacak, Ü. (2010). Hemşirelik öğrencilerinin problem çözme becerileri: Bir yıllık izlem sonuçları. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 1*(4), 188-94
Shin, S., Park, J. H., & Kim, J. H. (2015). Effectiveness of patient simulation in nursing education: meta-analysis. *Nurse Education Today*, *35*(1), 176-182.
Şendir, M. (2013). Kadın sağlığı hemşireliği eğitiminde simülasyon kullanımı. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, *21*(3), 205-12.
Turaç, N., Çalışkan, N., & Gülnar, E. (2017). Comparison of mastery learning model and WhatsApp assisted learning in teaching psychomotor skills: A triangulation study Psikomotor beceri öğretiminde tam öğrenme modeli ve WhatsApp destekli öğretim yöntemlerinin karşılaştırılması: Bir triangülasyon çalışması. *Journal of Human Sciences, 14*(3), 2601-2615
Tuzer, H., Dinç, L., ve Elçin, M. (2016). The effects of using high-fidelity simulators and standardized patients on the thorax, lung, and cardiac examination skills of undergraduate nursing students. *Nurse Education Today, 45*, 120–125.

# ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ ÜZERİNE BAZI DEĞİNİLER

Vefa Taşdelen
*Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Edebiyat Fakültesi*
*vefatasdelen1@gmail.com*

## GİRİŞ

Terbiye kavramının kökeni, besleyen, büyüten, yetiştiren, eğiten, terbiye eden anlamında "Rab" sözcüğüne dayanır. Rab, terbiye edicidir. Giambattista Vico, *Yeni Bilim*'de, semavi dinleri ifade etmek için "İbrani kavimler"den, Tanrı ile bağı kesilmemiş kavimler olarak söz ederken, bu kavimlerin Tanrı'dan aldıkları bilgi ve öğreti ile oluşturdukları düzene, anlayış ve kavrayış biçimine işaret eder. Kur'an'da Allah'ın insana bilmediğini öğreten, kalemle yazmayı öğreten olduğu yönünde ifadeler vardır. Peygamberler, insanlığı eğiten, yol ve yön gösteren, onları terbiye eden kişiler olarak bu ilahi eğitimin en somut ifadeleridir.

Yetişkinlerin, yetişmekte olan nesilleri eğitmeleri bir hak değil, ödevdir. Bu ödevi yerine getiremediklerinde insanlık adına, kendi gelecekleri ve nesilleri adına sorumluluklarını yerine getirmemiş olurlar. Bu sorumluluğun yerine getirilmesinde öğretmenlerin önemli görevi vardır. Öğretmen, eğitim ve öğretimin üç temel ögesinden biridir. Bir toplumdaki eğitimin niteliği ve kalitesi, o toplumun eğitime ve öğretime verdiği değerde, uyguladığı programda, öğretmen yetiştirme sisteminde görülebilir. Öğretmen, eğitici ve öğreticidir; bu görevini belirli ölçütler içinde sürdürebilmesi için daha önceden uygun şekilde eğitilmiş olması gerekir. Şu bir kuraldır: Öğretmenlerini iyi yetiştirebilen toplumların eğitim seviyeleri de yüksektir. Öğretmen kalitesi, eğitimin kalitesinin en belirgin göstergesidir.

Geleneksel kültürde öğretmenlik, bir mesleğe, belirli kişilerle özgü kılınmamıştır. Denilebilirse, herkes öğretmendir. Zira herkesin, diğerleri için, özellikle de kedisinden altta ve geride olanlar için model olarak davranma sorumluluğu vardır. Bu "örnek-model" yaşantı, herkesin bir öğretici, bir yol gösterici, bir irşat edici olarak ortaya çıkmasına neden olmuştur. Farabî, bütün yöneticilerin yönettikleri kitlenin öğretmeni olduğunu söyler. Anne baba çocukları, öğretmen sınıfı, başkan halkı için öğretmendir; onları eğitme öğretme ve onlara model olma sorumluluğu vardır.

Öğretmenlik veya eğiticilik mesleği, her ne kadar insanlığın en eski mesleklerinden biri olsa da, bugün bizim "öğretmen" olarak adlandırdığımız kişi, "öğretmenlik" diye adlandırdığımız meslek alanı, modern dönemin, bu döneme ait bilgi ve kültür birikiminin, beraberinde gelen uzmanlaşmanın bir sonucuymuş gibi görünmektedir. 1791 yılında Fransız ihtilalinden sonra hazırlanan birinci anayasa ile literatüre giren "zorunlu eğitim" kavramı, eğitimi ve bilgiyi, soylular ve din adamları sınıfına ait bir faaliyet alanı olmaktan çıkarıp modern bilimin ürünü olan bilgileri, ulus devlet ve seküler toplumun değerlerini halka açarak, öğretme işini modern dünyanın bir mesleği haline getirmiştir. Bununla çağdaş anlamda bir uzmanlık alanı olarak öğretmenlik mesleği de ortaya çıkmıştır. Osmanlı'da ise "çağdaş anlamda öğretmen yetiştirme" hedefine yönelik 1847 yılında *Darülmuallimîn* açılmıştır (Akyüz, 2009: 26). Cumhuriyet döneminde de okul öncesi eğitim kurumlarına, ilkokullara, ortaokullara, liselere öğretmen yetiştireme konusu, her zaman Milli Eğitim Bakanlığının gündeminde

olmuştur. Bakanlık, 1982'ye kadar öğretmen okulları, enstitüler, yüksek öğretmen okulları gibi okullar açarak ihtiyacı olan öğretmenleri yetiştirme yoluna gitmiş, 1982'den sonra ise bu görev YÖK'e devredilmiştir.

Bu bildiride, "öğretmenlik mesleği" ifadesi (1) eğitme eyleminin anlamı ve gerekçeleri (aynı zamanda öğretmenlik mesleğinin de gerekçeleri), (2) eğitme eyleminin etik boyutu, (3) öğretmen yeterlilikleri bağlamında ele alınacaktır.

## *1. Eğitme Sanatı*

Çağımızı çeşitli şekillerde adlandıran kişiler vardır: korku çağı, şiddet çağı, uzay çağı, teknoloji çağı, hız çağı... Bu çağ aynı zamanda bir ideolojiler çağıdır da. 14'lü yaşlarımda, gençler ve hatta ileri yaştakiler arsında bile, en hararetli tartışmalar, kendi ideolojik görüşlerini başkalarına kabul ettirme, bu şekilde bir zihni fethetme konusunda yaşanırdı. Zamanla kafamda beli belirsiz şu sorular dolaşmaya başladı: Kendi görüşümüzü başkasına aşılamamız, bu şekilde bir bireyin kişiliği üzerinde tasarrufta bulunmamız etik bir tutum mudur? Kendimiz için uygun olduğunu düşündüğümüz bir öğretinin başkaları için de aynı derecede uygun olabileceğinden, onları da mutlu kılabileceğinden emin olabilir miyiz? İlerleyen zamanlarda soru giderek kişinin bir başkasını eğitme hakkı var mıdır, şeklinde ortaya çıktı.

Sadece bir kişinin bir başkasını eğitmesi anlamında değil, bizzat kişinin kendi kendini eğitmesi anlamındadır da insanın olduğu her yerde eğitim vardır ve olmuştur. Ve eğitimin olduğu her yerde, "niçin eğitim?" diye sorulduğunda söylenecek sözler ve verilecek cevaplar vardır. Felsefe, bu soruların en etkili şekilde sorulduğu ve cevaplandığı alandır. Felsefe, eğitimin ne olduğunu, insanın niçin eğitilmesi gerektiğini, eğitimin insan varoluşundaki yerini en derin şekilde sorgulayan bir etkinlik alanıdır. John Dewey'nin belirttiği gibi, felsefenin kendisi zaten bir eğitimdir. Öte yandan filozoflar, eğitim üzerine düşünmüşler, eğitim anlayışının ve beraberinde eğitim uygulamalarının bugünlere gelmesinde önemli rol oynamışlardır. Platon'un *Devlet* diyaloğu, *Sofist* diyaloğu bir eğitim klasiğidir. Aynı şekilde Aristoteles, *Politika*'da, bugün de çeşitli şekillerde gündeme gelen devlet eğitim ilişkisini ele almış, eğitimin devlet tarafından verilmesi gerektiğini savunmuş, bu şekilde "zorunlu eğitim" kavramının tarih içindeki düşünsel temeline de değinmiştir. Locke'un, Rousseau'nun, Kanat'ın, Spencer'in, Whitehead, Russell ve burada adını anmadığımız birçok filozofun, günümüz eğitim anlayış ve uygulamalarının şekillenmesinde önemli katkıları olmuştur. Onların görüş ve sorgulamaları sayesinde, eğitim, tarih içindeki evrimini gerçekleştirebilmiştir. Bu sorgulamalar içinde, öğretmenin, öğrencinin ve müfredatın da temel bir yeri vardır.

### *1.1.İnsan Olma Sanatı*

Eğitimin gerekçesini oluşturan en önemli husus, eğitimin, insanın insan haline gelmesine yaptığı katkıda ortaya çıkar. Eğitim, insan olma sanatıdır. Kant, *Eğitim Üzerine* (*Über Pedagogik*) başlıklı ders notlarında, diğer canlıların aksine insanın eğitimle insan olduğu hususu üzerinde durur. İnsan, doğuştan getirdiği içgüdüsel eğilimlerin dışında, insan olmaya ilişkin bütün her şeyi sonradan, eğitimle kazanır; eğitim insanın insanlığını inşa eder.

Eğitim, insanın sosyal ve fiziksel çevresine uyumunu da sağlar. En zayıf şekilde doğan ve uzun süre başkasının bakım ve yardımına ihtiyaç duyan insan yavrusu, örtük ve açık, programlı ve programsız bir şekilde aldığı eğitimle şu veya bu şekilde bir insan olur. Locke, insan zihninin doğuştan boş levha olduğunu söylerken, aynı zamanda öğretmenlere kendi sorumluluklarının ağırlığını da hatırlatır. O da

bu boş levhanın gelişigüzel doldurulmaması gerektiği konusunda ortaya çıkar. Bu da öğretmenlere, her bir insan tekinin eğitilmesi konusunda büyük bir sorumluluk yükler. Buna göre eğitim sadece uyumlu hale getirmek değil aynı zamanda yeterli hale de getirmektir. İnsan, (a) kendisine, (b) topluma, (c) hayata, (d) varlığa uyumlu ve yeterli hale gelmesi için eğitilir. Onun yeryüzündeki sürekliliği bu denge ve uyuma bağlıdır. Bu yüzden Rousseau, eğitimin, öncelikle anne ve babaların hayallerini süsleyen meslekleri kazandırması gereken bir etkinlik olmadan önce kişinin doğaya ve hayata yeterli ve uyumlu hale gelmesini sağlayan temel bir etkinlik olduğunu söyler. İnsanın kendi yaşamını sürdürebilmesi için gerekli olan donanım ve değerleri kazanması eğitimin temel amacıdır. Bu nedenle hedeflerin iyi saptanması gerekir. İş ve mesleklerin parlak vaatlerine göre değil kişinin doğasına, yeteneklerine göre eğitim esastır. Sonuçta kendi tabiatına göre yetişemeyen bireyler mutsuz bireyler olurlar. Bu nedenle, eğitimin en önemli kısmını akademik eğitim değil, çoğunluğun eğitimi olan meslek eğitimi oluşturmalıdır. Akademik eğitim ancak kendisinde belirli konularda belirli yetenekler olan kişiler için uygun olabilir.

### *1.2. Otonom (Özerk) Birey İdeali*

İnsanı eğitmekte ise öncelikle eğitilene dönük bir amaç gözetilir. Çünkü söz konusu olan bir nesne değil, biricikliği olan, hiçbir şekilde yeri başkaları tarafından doldurulamayan bir şahsiyettir, kişiliktir. Bu durum, insan eğitiminin ayrıcalıklı yapısını oluşturur. Bu eğitim biçiminin hedefini de, Kant'ın bir kavramından yararlanarak söylersek olursak, "özerk birey" ideali oluşturur. Kavrayış gücünü aktif hale getiren, kendi hayatının öznesi olan, çevre ve toplumla ilişkisini sorumluluk bilinciyle sürdürebilen, başkalarını hiçbir koşulda nesneleştirmeyen, onları her bir durumda bir kişilik olarak gören birey ideali, bu anlayışın temelini oluşturur. Eğitimdeki "davranış değişikliği" bu hedefe yönelik gerçekleşir. İnsanı bir bilgi küpü ya da bir makinanın parçası olarak değil, kendi hayatının öznesi olan, bu çerçevede başkaları ile olumlu ilişkiler geliştirebilen, karar verirken, seçimde bulunurken başkalarını da gözetebilen, Descartes'ın deyişi ile başkalarının peşinden gözü kapalı sürüklenip gitmek yerine kendi aklını kullanabilen, kendine özgü bir bakış açısı oluşturabilen, varlığı ve hayatı bu bakış açısından görebilen bir şahsiyet olarak eğitebilirsek, söz konusu davranış değişikliğini de gerçekleştirmiş oluruz. Toplum, yasa, insan hakları, demokrasi, özgürlük kavramları, ancak bu bireyin yetişmesi ile gerçeklik kazanabilir, somut bir temele oturabilir.

Türkçede eğitim geniş anlamda kullanılır. Sözgelimi, öncelikle insanlardaki olumlu davranış değişikliğini ifade eder. Ancak, hayvanlardaki kimi davranış değişikliklerinin de eğitim olarak adlandırıldığı durumlar olur. İnsan, hayvanı kendisi için eğitir. Hegel'in dediği gibi, insan hayvanlara bir isim vermekle, dahası onları belirli amaçlar çerçevesinde eğitmekle doğa üzerinde bir egemenlik oluşturur. İnsan, bir köpeği, bir fili, bir atı, bir güvercini eğitirken, kendisi için eğitir; bundan bir fayda bekler. İnsanı eğitmekte ise öncelikle eğitilene dönük bir yararın gözetilmesi, başka deyişle bireyin öncelikle kendisi için eğitilmesi durumu söz konusu olur. Çünkü söz konusu olan bir nesne değil, biricikliği olan, hiçbir şekilde yeri başkaları tarafından doldurulamayan bir şahsiyettir, kişiliktir. Bu durum, insan eğitiminin ayrıcalıklı yapısını oluşturur. Bu eğitim biçimi de, Kant'ın ahlak felsefesinden yararlanarak söylersek, "özeyin özerkliği" (*autonomy*) ideali çerçevesinde gerçekleşebilir. Kavrayış gücünü aktif hale getiren, kendi hayatının öznesi olan, özgürlük ve sorumluluk bilinciyle çevre ve toplumla ilişkisini etik çerçevede sürdüren, başkalarını hiçbir koşulda nesneleştirmeyen, onları her durumda bir kişilik olarak gören birey ideali, bu anlayışın temelini oluşturur. Eğitimdeki "davranış değişikliği" bu hedefe yönelik gerçekleşir. İnsan, bir bilgi küpü ya da bir makinanın parçası olarak değil, kendi hayatının öznesi, bu çerçevede başkaları ile olumlu ilişkiler kurabilen, karar verirken, seçimde bulunurken başkalarını da gözetebilen, Descartes'ın deyişi ile

başkalarının peşinden gözü kapalı sürüklenip gitmek yerine kendi aklını kullanabilen, kendine özgü bir bakış açısı oluşturabilen, varlığı ve hayatı bu bakış açısından görebilen bir şahsiyet olması için eğitebilirsek, bu amaca da yönelmiş oluruz. Toplum, yasa, insan hakları, demokrasi, özgürlük kavramları, gerçek anlamda ancak bireyin yetişmesi ile gerçeklik kazanabilir ve bu şekilde somut bir temele oturabilir. Bu çerçevede yaşama beceri, tutum ve değerlerini kazanabilmiş, kendi aklını ve vicdanını etkin kılabilmiş, gerekli yaşama becerilerini kazanabilmiş "özerk birey" (olgun insan) ideali eğitimin temel hedefini oluşturur**.** Özgür, evrensel bir sorumluluk duygusu içinde kendi değerlerini üretebilen, vicdanı etkin özerk bireyler yetiştirebilmek, eğitimin en önemli hedefidir.

İnsanın bir özgürlük varlığı, özgürlüğün de bir varoluş sorumluluğu olduğu eğitimle kazanılabilecek bir bilinçliliktir. Özgürlük ve sorumluluk kavramları, ancak eğimle bir tanıma ve içeriğe kavuşabilir. İnsanın kendi iradesini zorunluluklar alanından kurtarıp/sıyırabilmesi duygu, düşünce ve istek olarak özgürleşebilmesi; bedensel ve duygusal tutsaklığını aşabilmesi eğitime bağlıdır. Eğitim bana kendi özgürlüğümü ve sınırlarımı, başkasının özgürlüğünü ve sınırlarını, nelere hakkım olup nelere hakkım olmadığını öğretir. Eğitimle özgürlük haline getirilmemiş serbestlik, bilinçsiz ve başıboş bir güce dönüşebilir. Kişi, kendi değerlerini oluşturabilmesi, özgürlüğünü bu değerler çerçevesinde tanımlayabilmesi, yasa, kural ve sorumluluk bilinci oluşturabilmesi için eğitime ihtiyaç duyar. Eğer bu durum söz konusu olmazsa, sahip olduğu serbestlik insani bir niteliğe kavuşmaz; hem kendisi, hem de başkaları için tehlikeli bir güce dönüşebilir. Özgürlüğü algılayabilmesi, bu konuda bir bilinç oluşturabilmesi, sorumluluk ve öteki duygusuyla pekiştirebilmesi için eğitime ihtiyaç duyar.

### *1.3.Eğitim, potansiyeli keşfetme ve işleme sanatıdır*

Yer altında değerli madenler varsa, insanın içinde de yetenekler vardır. Bu değerler kişiye özgü ve kişiye bağlı değerlerdir. Toprağın altındaki madenler çıkarılmadığı takdirde bozulmadan öylece binlerce yıl durabilir. İnsanın potansiyelinin ontolojik anlamda kişiye özgü ve kişiye bağlıdır; bu yetenekler mevsimlik meyveler gibi bireyle birlikte gelir ve yine onunla birlikte giderler. İnsanın potansiyelinden yararlanmadığımız zaman, ne kadar derin bir güç olursa olsun, hiç el sürülmeden bu dünyadan göçüp gidecek, yok olacaktır. Sözgelimi Mimar Sinan Kayseri'nin bir köyünden alınıp İstanbul'a getirilmeseydi, Süleymaniye'den, Selimiye'ye hayranlıkla seyrettiğimiz yüzlerce eserden mahrum kalacaktık. İnsan yeteneği akıp giden ırmaklar gibidir. Onu aktif enerjiye dönüştürebilmek, her zaman bir eğitim işidir. Öğretmenin fonksiyonu, öğrencide bulunanı tanıtmak, keşfetmek ve üstünü açıp aktif hale getirebilmektir. Bireysel farklılıkları dikkate alan bir yaklaşım, daha Platon'un Devlet diyaloğunda, "çoklu zeka kuramını"yı andıracak şekilde gündeme gelir. Platon bu eserinde insanları bireysel özelliklerine göre sınıflara ayırır. Kavrayış gücü etkin olanlar, cesaret gücü etkin olanlar, iştiha (arzulama gücü) etkin olanlar, bu özelliklerine uygun olarak eğitilirler ve devlet organizasyonu içinde yer alırlar; yöneticileri, askerleri ve üreticileri oluştururlar. Herkesin kendi yerinde olması ve kendi görevini yapması, adalet ve mutluluktur. Bu sınıflamanın ortaya çıkabilmesi için eğitim düzeyinde bireylerin tanınması, tanınabilmesi gerekir. Günümüzde de öğretmenin öncelikli görevi öğrencisini tanıyabilmek konusunda ortaya çıkar. Bu tanıma, öğrenciyi kendi doğasına, kendi yeteneklerine, kendi potansiyeline, kendi beklentilerine ve eğilimlerine uygun bir şekilde eğitebilmesi için gereklidir.

## *2. Öğretmen Yeterlilikleri*

Nurettin Topçuya göre, öğretmenlik sadece bir meslek, sadece bir uzmanlık alanı değil, kişiye şahsiyet ve yön duygusu veren, mili ve manevi değerleri kazandıran, zihni ve ruhu biçimlendiren kutsiyeti olan bir iştir de. Öğretmenin öğrencileri yetiştirmek için gösterdiği gönüllülük, çaba, sevgi,

Topçu'ya göre, cephede savaşmaktan daha değerlidir. O, öğretmeni, geleceğin kurucusu olarak görür. Bu yüzden öğretmenin iyi yetişmiş ve kendi alanında iyi olması gerekir. Topçu, kendi zamanı açısından, bugün "öğretmen yeterliliği" olarak adlandırdığımız konuya değinir. Bu yeterlilikler arasında kendi alanında yabancı dilde metin okuyabilme kriteri bile vardır. Bununla öğretmenin akademik donanımı olan bir kişi olarak portresini çizer. Buna göre, öğretmen, alan bilgisi yanında öğrenciye değer ve tutum kazandırabilecek model bir kişiliğe de sahip olmalı, alan bilgisine sahip olmalı, duygusal ve ruhsal açıdan (sevgi, sabır, şefkat ve merhamet gibi) bu mesleğe uygun biri olmalı, akademik birikimi olmalıdır. Buna göre öğretmenlik sıradan bir meslek değil, pek çok değeri ve ileri özelliği kendi içinde brındıran, değerli ve saygın bir meslektir. Ne var ki, o, zaman zaman alan dışı atamalarla, bir meslek olmaktan bile çıkarılmış, herkesin yapabileceği sıradan bir iş haline getirilmiştir. Bu nedenle Topçu, öğretmenliğin bir "meslek" olarak bile görülmemesinden, önüne gelen herkesin yapabileceği bir iş olarak algılanmasından şikayet eder, bu algılama biçimini eleştirir ve öğretmenliğin saygınlığı açısından kusurlu bir tutum olarak görür (Topçu, 1999: 97-98).

"Öğretme", "eğitme", "kılavuzluk yapma", "yetiştirme" fiilleri, bir eğitim ve öğretim sanatı olarak öğretmenlik mesleğinin faaliyet alanlarına işaret eder. Öğretmen öğretir, yetiştirir, terbiye eder, örnek olur, kılavuzluk eder. Öğretmenlik, bu aktivitelerin de gösterdiği üzere, öncelikle bir yeterlilik alanıdır. Ancak bu yeterlilikten sonra kişi, söz konusu etkinlikleri başarabilir duruma gelir: eğitir, öğretir, yetiştirir, rehberlik eder. Bütün bunlar bizi öğretmen yeterliliği konusunda bir sonuca götürür: Yetiştirmek için yetişmiş, öğretmek için öğrenmiş, anlatmak için anlamış, kılavuzluk yapmak için kılavuzlanmış olmak gerekir. Bunun için de öğretmenin iyi yetişmesi ve eğitilmesi gerekir. Öğretmenlik bir yetkinliği, bir birikimi ve olgunlaşmayı ifade eder. Bir mahareti ve ustalığı ifade eder. Sevgiyi ve ideali ifade eder. Bu yeterlilik aşağıda görüleceği üzere belirli konularda ortaya çıkar. Bunlar:

- *Duygusal Yeterlilik:* öğrenciyi anlayabilmek ve uygun bir şekilde yetiştirebilmek için gerekli olan sevgi, şefkat, sabır, empati özelliklerini ifade eder. Duygusal yeterlilik aynı zamanda aşağıda ifade bulacak diğer özelliklerle birlikte belirli değerlere sahip olmak anlamında bir kişilik olgunluğunu da içinde barındırır.
- *Etik yeterlilik:* Öğretmen, sadece bilgi veren kişi değil, sahip olduğu değerlerle, yaşayış ve davranış biçimi ile model olabilen kişidir. Etik yeterlilikte, kişilik ve ahlaki değerler önplana çıkar.
- *Entelektüel yeterlilik*: Öğretmenin, bilgisel donanım ve kavrayış gücü açısından yeterli olması: sadece kendi alanına değil, yerine göre bütüncül bir bakış açısına sahip olabilmesi; bilgi, değer ve varlık konusunda bir anlayışının olması anlamına gelir. Burada öğretmenlik mesleğinin aynı zamanda bir filozofluk mesleği, denilebilirse, içinde bulunduğumuz aşırı uzmanlık çağında bütüncül yaklaşımıyla bilgelik geleneğinin sürdürücüsü olduğu hususu ortaya çıkar.
- *Sosyal yeterlilik:* Bir öğretmenin sahip olabileceği en önemli özelliklerden biri, kendi alanının bilgi ve kültürüne sahip olmasıdır. Bu bilgi ve kültür, ancak bir sosyal duygu ve iletişim gücü ile etkin hale gelebilir. Öğretmen, öğrencileriyle ve içinde bulunduğu toplumla kaynaşabilen, onları tanıyabilen ve etkili iletişimde bulunabilen kişi olmalıdır.
- *Estetik yeterlilik:* Öğretmenin, kendi etkinliğine, kendi işine sanat, stil ve güzellik duygusu katabilmesi anlamına gelir. Yaşama ve üretim konusunda estetik bir tutum sergileyebilmesi anlamına gelir.
- *Varoluşsal yeterlilik:* Öğretmen, yaşama duygusu olan kişidir. Bu da an açık şekilde sevinç, umut ve neşelilik konusunda ortaya çıkar. Öğretmen öğrencilerine bu olumlu duyguları aktarabilen bir kişi olmalıdır.
- *Ekonomik yeterlilik:* Dünyada en fazla olan devlet memuru, sayıca öğretmenlerdir. Ve öğretmenler yine dünyanın her yerinde üst sınıf, hatta orta sınıf düşük sınıf içinde yer almazlar. Belki bu nedenle öğretmenlik mesleği gelir düzeyi düşük aile çocukları tarafından tercih edilen

> meslekler arasında yer alır. Nurettin Topçu, Türkiye'nin Maarif Davası'nda öğretmenlerin ekonomik sorunlarına da değinir ve onların ikinci işte çalışma zorunda kalmalarından hayıflanarak söz eder ve öğretmenin yaşam gailesi çekmesinin, yaptığı mesleğin saygınlığı ile bağdaşmadığını vurgular (Topçu, 1999: 97-98).

Platon, *Sofist* diyaloğunda eğitilmemiş kişileri, ruhen, bedenen ve ahlaken hasta kişiler olarak görür. Eğitilerek hem zihin, hem ruh, hem beden, hem de duygu olarak şifaya kavuşurlar. Buna göre eğitim iyileştirici, şifa verici bir etkinliktir. Her ne kadar belirli yetenekleri, öne çıkan yetenekleri eğilimleri varsa da insan aslında bütüncül yapıya sahip olan bir varlıktır. O öncelikle moral bir varlıktır, eylemleri etik bir değerde ortaya çıkar. Rasyonel bir varlıktır, duygusal bir varlıktır, bir inanç varlığıdır, bir içgüdü varlığıdır. Bir ruh ve beden varlığıdır. Bütün bunların denge ve uyum içinde eğitilebilmesi ve geliştirilebilmesi gerekir. Bu bütünlüklü eğitim, daha antik dönemlerden beri en önemli ideali oluşturmuştur. Ruhen, bedenen, ahlaken, duygusal ve zihinsel yönden dengeye oturmuş, donanmış kişiler yetiştirmek ideali bugün de eğitim programlarının en önemli amacıdır. İnsan mutluluğu için insanın sadece belirli bir mesleğe yönelik tek boyutlu eğitilmesi yetmez, aynı zamanında kendini ruh, beden, duygu, kişilik olarak bir bütün olarak eğitmeye ve geliştirmeye ihtiyaç duyar. Bu yeterlilik alanları öğretmenlik mesleğinin sadece belirli bir alanda uzmanlaşmayı değil, öğrencinin varlık bütünlüğünü göz önünde bulundurabilmeyi gerektirdiğini de ortaya koyar. Bu yerlilikler, öğretmenlik mesleğinin doğasından kaynaklandığı kadar öğrencinin ontolojik bütünlüğünü de göz önünde bulundurur.

## SONUÇ

Görüleceği üzere, günümüzün eğitim anlayışı, her ne kadar "öğrenci merkezlilik" temelinde ortaya çıksa da, bu öğretmenin eğitimdeki rolünü önemsiz hale getirmez, öğretmenlik mesleğini değersizleştirmez, aksine onun değerini daha da artırır. Zira öğrenci merkezliliği belirli bir anlayış ve kalite içinde sınıf ortamına, eğitimin somut yaşantılarına taşıyacak olan yine öğretmendir. Bu nedenle öğrenci merkezlilik öğretmeni önemişiz hale getirmemiş, aksine onu eğitimdeki rolünü daha etkin ve daha profesyonel bir konuma getirmiştir.

Günümüzde öğretmenlik mesleğinin çeşitli sorunlarının tartışıldığı ve çözüme kavuşturulmak istendiği bir gerçektir. 2015 yılında, *Yıldızlılar* dergisinde yayımlanan bir şu ifade ve öneriler yer almaktaydı: "Her dönemde olduğu gibi günümüzde de öğretmenlik mesleğinin çeşitli sorunları vardır. Öğretmenlik mesleğini, bir "tükenmişlik alanı" olmaktan çıkarabilmek; heyecanı, umudu, sevinci ve yaşama duygusu olan bir meslek haline getirilebilmek, toplumu yeniden kuracak sürece girmek demektir. Öğretmenlerimize çalışma ve araştırma şevki kazandıracak motivasyon kaynakları bulunmalı, bunu başarabilmek için de: sözgelimi, üniversitelerdeki akademik unvanlara benzer bir sınıflamanın oluşturulması; öğretmenliğin, düz öğretmen olarak başlanılıp düz öğretmen olarak bitirilen bir meslek olmaktan çıkarılması; kendi doğasına uygun şekilde sürekli bir çalışma, ilerleme ve yenilenme alanı haline getirilmesi gerekir. Bu nedenle bir zamanlar uygulamaya konulan "stajyer öğretmen", "öğretmen", "uzman öğretmen", "başöğretmen" gibi düzenlemeler yeniden gündeme getirilebilir; bu ve benzeri unvanların verilmesi sadece yapılacak bir test sınavına değil, asıl öğretmenlik mesleğini geliştirecek akademik aktivite ve başarılara tabi tutulabilir. Yüksek lisans, doktora yapan, makale yazan, araştırma yapan, proje üreten, bilimsel toplantılara katılan öğretmenler, belirli bir maddi getirisi de olan unvanlarla teşvik edilebilir. Bunun yanında, akademik kültürün yaygınlaştırılabilmesi için, üniversite hocalarının, okullarda, en azından belirli saatlerde istihdamı sağlanabilir. Öğretmenlerin, kendi mesleklerini akademik bir bilinçle algılayabilmeleri, eğitimin gelişmesi, sorunlarının çözülmesi açısından önemlidir. Tabii burada, önemli olan husus, öğretmenlik

mesleğine bir heyecan, umut, enerji, ideal getirecek, öğretmenliği sıradan bir iş ve meslek olarak görmeyecek öğretmenlerin yetiştirilebilmesidir. Toplumsal sorunların çözümüne eğitimden, eğitimdeki sorunları çözümüne ise öğretmen yetiştirmeden başlamak, yerinde bir yaklaşım olacaktır. Nurettin Topçu eserinde öğretmen ve öğretmenlik mesleği üzerinde önemle durur, bu konuda başlıklar atar, öğretmenin nasıl olması gerektiği konusunda açıklamalarda bulunur. Ona göre, eğitimde asıl sorun, öğrenciyi yetiştirecek öğreteni yetiştirebilmektir (Topçu, 1999: 88). Öğretmenlik mesleği, sadece bir bilgi mesleği değildir. KPSS gibi bir sınavla, belki bilgi ölçülebilir, ancak yukarıda saydığımız asıl öğretmen yeterlilikleri durumundaki duygusal yeterlilik, varoluşsal yeterlilik, estetik yeterlilik, sosyal yeterlilik gibi yeterlilik türleri ölçülemeden ve değerlendirilemeden kalır. Öğretmen tabii ki çeşitli alanlarda yeterliliği olan bir şahsiyettir. Ancak onların sadece bir tür yeterlilikle, bilgisel yeterlilikle işe alınması yanlıştır. Öğretmenlik bir bilgi mesleği olduğu kadar, yetenek, üstelik birden fazla yetenek ve donanımı gerekli kılan bir sanattır da. Bu nedenle, üniversiteye girişte resim, müzik, spor alanlarına öğrenci alımında nasıl ki özel bir yetenek ve yeterlilik isteniyorsa, bunun gibi eğitim fakültelerine öğrenci alımında da benzer bir uygulamaya gidilebilir. Aynı şekilde öğretmen alımında da aynı kriterler uygulanabilir. Bunun nasıl mümkün olabileceği konusu ise üzerinde ayrıca düşünülmesi gereken bir konudur.

Bunun sonucunda söylenebilecek şey, öğretmenin eğitimdeki önemli rolüdür. Bu rol de, anlaşılacağı üzere, en yetkin şekilde;

- öğrenciyi hazır bir programla biçimlendirmede değil, onun kendi potansiyelini keşfetme ve aktif hale getirmesine kaptığı katkıda;
- öğrenciye bir görüş empoze etmede değil, onun kendi görüşünü ve perspektifini bulmasına yaptığı kılavuzlukta;
- bir değerler sistemi sunmada değil, öğrencinin kendi değerlerini oluşturabilmesine verdiği destekte;
- bir yol ve yön kazandırmada değil, yolları ve yönleri tanıtarak öğrencinin kendi yolunu ve yönünü bulmasına yaptığı katkıda;
- öğrenciye bir kişilik eklemesinde değil, onun kendi kişiliğini bulmasına yaptığı yardımda;

bütün bu aktif ve kurucu çabalara yaptığı katkıda ortaya çıkar. O zaman diyebiliriz ki, eğitimdeki asıl sorun, bina, derslik, laboratuvar, teknoloji, hatta program eksikliği değil, öncelikle öğretmen yetiştirme sorunudur. İyi öğretmenler yetiştirebilen sistemlerin başarısız olma ihtimali düşüktür. Öğretmen eğitimin gören gözü, hisseden vicdanı, düşünen aklı, fark eden bilincidir. Öğretmenlik, bir yetkinliği, bir doluluğu, bir olgunluğu ifade eder. Sadece belirli bir konuda bilgiyi değil, bütüncül bakışıyla bir tür bilgeliği ifade eder. Mahareti ve ustalığı ifade eder. İnce işçiliği, ahlakı ve estetiği ifade eder. Sabrı, sevgiyi, umudu ve ideali ifade eder. Sosyal yeterliliği, iletişim gücünü ve örnek şahsiyeti ifade eder. Bu açıdan da o özellikle kültürümüzde uzmanlığı aşan bir bilgelik ve ustalık mesleği olarak görülür.

## KAYNAKÇA

Akyüz, Y. (2016). *Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Yayınları.

Taşdelen, V. (1995). Umudun Bekçileri. *Yıldızlılar Dergisi*, 18, ss. 82-83.

Topçu, N. (1998). *Türkiye'nin Maarif Davası.* İstanbul: Dergah Yayınları.

# SINAVSIZ GEÇİŞİN KALDIRILMASININ MESLEK YÜKSEOKULLARI KONTENJAN DOLULUĞUNA ETKİLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME: KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Mehmet Erol ÇOPUR Kırklareli Üniversitesi erlcopur@gmail.com
Özcan EKEN Kırklareli Üniversitesi ozcan.eken@klu.edu.tr
Derya TUZCU EKEN Kırklareli Üniversitesi derya.tuzcu@klu.edu.tr

## GİRİŞ

Üretim ve hizmet sektörlerinde istihdam edilecek nitelikli insan gücünün eğitimi her geçen gün daha çok önem kazanmaktadır. Sektörel alanların gereksinim duyduğu, mesleki anlamda donanımlı, nitelikli iş gücünün oluşturulabilmesinde ise mesleki eğitim kurumlarının rolü yadsınamaz.

Mesleki eğitimin akademik boyutundaki birimlerinden olan meslek yüksekokullarının nitelikli iş gücünün yetiştirilmesi açısından önemi bilinmektedir. "Günümüzde özellikle sanayi, ticaret ve hizmet sektörlerinin ihtiyaç duyduğu, alanlarında yeterli bilgi ve beceriye sahip ara elemanların yetiştirilmesi amacıyla kurulmuş olan meslek yüksekokulları, mesleki ve teknik eğitim sisteminin en önemli bileşenini oluşturmaktadır" (Alkan vd., 2014:134).

Mesleki eğitimi desteklemek ve orta öğretimden mezun öğrencileri mesleki ön lisans eğitimine teşvik etmek için 2002 yılından itibaren uygulanmaya başlanan sınavsız geçiş sistemi 2017 yılı itibariyle sonlandırılmıştır. ÖSYM'nin açıkladığı kontenjanlara göre 2017 yılı yerleştirme sonrası, birçok meslek yüksekokulu programında boş kontenjan sayılarının önceki yıllara oranla arttığı, bazı programlara ise hiçbir öğrencinin yerleşemediği gözlenmektedir.

Meslek yüksekokullarının tercih edilmesi ve kontenjanlarının doluluk oranı mesleki eğitim açısından önemlidir. 15 yıllık bir uygulama döneminin ardından sonlandırılan sınavsız geçişin kontenjan doluluklarını etkilediği gözlenmektedir. Bu gözleme ek olarak, meslek yüksekokulu programlarına yerleştirmeye esas puan türlerinin de kontenjanların doluluk oranlarına yansıdığı varsayımı bu araştırmanın ana eksenini oluşturmaktadır.

Dolayısıyla bu araştırma ile Kırklareli Üniversitesi'ne bağlı meslek yüksekokullarındaki 2016 ve 2017 yıllarına ait kontenjanların doluluk oranları karşılaştırılarak, sınavsız geçişten vazgeçilmesinin kontenjan doluluğuna etkileri ile bu etkilerin program puan türleri açısından nedenleri irdelenmektedir.

### Türkiye'de Meslek Yüksekokullarının Yakın Geçmişi Ve Mevcut Durumu

Teknikerler Birliği Derneği'nin sitesinde aktarılanlara göre Türkiye'deki Meslek Yüksekokullarının tarihinin geçmişi 1943-1944 yıllarına dayanmaktadır. Buna göre Türkiye'de ilk defa bahsi geçen yıllarda Tekniker okulları açılmış ve bu okulların planlı bir teknikerlik eğitimine geçmesi hemen mümkün olmamıştır. Teknikerlik eğitiminin düzenli ve planlı bir hale gelmesi 1953 yılından itibarendir.

1962 yılına gelindiğinde ise "22 akşam, 4 gündüz eğitimi ve toplamda da 3700" öğrenci tekniker okullarında eğitim görmekteydi. Zaman içerisinde yaşanan istenmeyen, üzücü olaylar sebebiyle 1972 yılına gelindiğinde yüksek tekniker eğitimine son verildi. Bu tarihten itibaren eğitimine son verilen okulların yeniden açılması ancak 1974-1975 eğitim öğretim yıllında mümkün olmuştur. Bahsi geçen yıllarda Milli eğitim Bakanlığı ve YAY-KUR' a bağlı toplam 45 Yüksekokul açılmış ve 1982 yılında

ise 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununa tabi olan Yüksekokullar artık üniversitelere devredilmiştir. Bu yıl itibariyle sayıları 44'tür (www.tekniker.org.tr).

Nitelikli iş gücüne duyulan gereksinimin artması, mesleki eğitimin yaygınlaştırılması hedefi, mesleki eğitimde kalitenin artırılmasına yönelik eğitim politikaları ve benzer başka nedenlerle Türkiye'de meslek yüksekokullarının her geçen yıl sayısal olarak artış gösterdiği görülmektedir. Örneğin ÖSYM'nin 2002 yılında yayınladığı, Mesleki ve Teknik Eğitimde Orta ve Yüksek Öğretim Kurumları Arasında Program Bütünlüğünün ve Devamlılığının Sağlanması (Sınavsız Geçiş) Bilgi Kılavuzunda şu açıklamalar yer almaktadır: "2000-2001 eğitim-öğretim yılı itibariyle 555 Meslek Yüksekokulundan 413'ü faal durumdadır" ve "Meslek yüksekokullarında 2000-2001 eğitim-öğretim yılında 239271 öğrenci öğrenim görmüş ve 45188 öğrenci mezun olarak iş dünyasının hizmetine sunulmuştur" (ÖSYM, 2002). YÖK'ün istatistik verilerine göre günümüz itibari ile Türkiye'deki "186 üniversitede 877'si Devlet, 100'ü vakıf üniversitelerinde ve 5'i vakıf meslek yüksekokullarında olmak üzere toplam 982 meslek yüksekokulu bulunmaktadır" (YÖK, 2017).

## Sınavsız Geçiş Uygulamasının Gerekçeleri Ve Amaçları

2002 yılında ÖSYM'nin yayınladığı Mesleki Ve Teknik Eğitimde Orta Ve Yüksek Öğretim Kurumları Arasında Program Bütünlüğünün Ve Devamlılığının Sağlanması (Sınavsız Geçiş) Bilgi Kılavuzu'nda sınavsız geçiş uygulamasının gerekçeleri açıklanmaktadır:

> "Her çalışmanın ve çözüm önerisinin dar boğazların aşılmasında ayrı bir yeri ve katkısı olduğu bir gerçektir. Ancak yapılan araştırmalar sonunda *"Mesleki ve Teknik Orta ve Yükseköğretim Kurumları Arasında Program Bütünlüğünün ve Devamlılığının Sağlanması Projesi" ve ya diğer adıyla Sınavsız Geçiş Projesi*'nin meslek yüksekokullarında okuyan öğrenci sayılarının artırılmasına ve dolaysıyla mesleki ve teknik eğitimde okullaşma oranının yükseltilerek çağdaş ülkeler seviyesine yaklaştırılmasına önemli katılarda bulunacağı değerlendirilmiştir. Bu projeye 1998 yılında Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulunun oluşturduğu çalışma grupları ile başlanmış, bunların hazırladıkları öneriler tartışılarak geliştirilmiş ve yasa taslağı haline getirilerek Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Türkiye Büyük Millet Meclisine sunulmuştur. Tasarı, 4702 Sayılı Kanun olarak 10 Temmuz 2001'de yasalaşmış ve 24458 Sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. 4702 sayılı Kanunun tam olarak uygulama alanına sokulması ile ülkemizin mesleki ve teknik eğitim alanında önemli başarılara imza atacağı ve bunun sonunda mesleki ve teknik eğitimde reform niteliğinde sonuçlara ulaşılabileceği umulmaktadır." (ÖSYM, 2002).

Mesleki Ve Teknik Eğitimde Orta Ve Yüksek Öğretim Kurumları Arasında Program Bütünlüğünün Ve Devamlılığının Sağlanması (Sınavsız Geçiş) Bilgi Kılavuzu'nda yer alan sınavsız geçiş uygulamasının amaçları ise şunlardır:

- Ülkemizin sahip olduğu kaynakları verimli ve etkin bir şekilde kullanmak
- Mesleki ve teknik eğitimde, ortaöğretimle yükseköğretim arasında bugüne kadar kurulamamış olan ilişkiyi kurmak ve güçlendirmek
- Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarıyla yükseköğretim kurumlarında mevcut olan fiziki yapı ile öğretmen ve öğretim elemanı kaynaklarını ortak kullanmak suretiyle ek kapasiteler yaratmak
- Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları ile meslek yüksekokulları arasında program bütünlüğü ve devamlılığını sağlamak

- Çağımızda kaliteli üretimi gerçekleştirebilecek, bilimsel ve teknolojik gelişime uyum sağlayabilecek, iş hayatının ihtiyaç duyduğu yüksek nitelikli ve performanslı ara kademe insan gücünü yetiştirmek
- Mesleki ve teknik eğitimi teşvik ederek bu alandaki çok düşük olan okullaşma oranını artırmak, daha çok gencimize ön lisans düzeyinde mesleki ve teknik eğitim imkânı sağlamak
- Mesleki ve teknik ortaöğretim okul mezunlarının kendi alanlarında ileri meslek eğitimi almalarını sağlamak
- Yükseköğretimdeki dört yıllık programlar üzerindeki nüfus baskısını azaltmak (a.g.e.)

# YÖNTEM

## Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmanın amacı 2002'den 2017'ye dek uygulanan Meslek Yüksekokullarına sınavsız geçişin kaldırılmasının kontenjan doluluk oranına etkisinin incelenmesidir. Bu bağlamda Kırklareli Üniversitesi bünyesindeki yedi meslek yüksekokulunda yer alan programların kontenjan doluluk oranları 2016 ve 2017 yılları bazında saptanarak karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonrasında ise programların öğrenci kabulüne esas olan puan türleri incelenmiş ve hangi puan türünde kontenjan doluluğu ya da boşluğu oluştuğu sayısal verilerle ortaya konulmuştur. Bu amaçla, Yükseköğretim Program Atlas'ında yer alan Kırklareli Üniversitesi Ön lisans Programlarına ait Yükseköğretim Girdi Göstergelerindeki 2016 ve 2017 sayısal veriler (https://yokatlas.yok.gov.tr) incelenerek tablolar oluşturulmuştur. Dolayısıyla bu araştırmada istatistiksel veri analizi yönteminden yararlanılmıştır.

## Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini Türkiye'deki bütün üniversiteler ve bu üniversitelere bağlı meslek yüksekokulları oluşturmaktadır. Ancak tüm meslek yüksekokullarının kontenjanlarında bir düşüş olduğu 2017 ÖSYM yerleştirme kılavuzundan gözlemlenmesine rağmen, bütün meslek yüksekokullarını tek tek ele almak zaman ve imkân bakımından mümkün olmadığından bu çalışmada Kırklareli Üniversitesine bağlı yedi yüksekokul ve bu okullardaki programlar ele alınmıştır.

## Veri Toplama Araçları

Araştırma istatistiksel veri analizi yöntemiyle gerçekleştirildiğinden, araştırmanın amacına uygun olarak en doğru bilgilerin yer aldığı Yükseköğretim Program Atlası incelenmiş ve bu atlasta ele alınan Kırklareli Üniversitesi Ön lisans Programlarına ait Yükseköğretim Girdi Göstergelerindeki 2016 ve 2017 sayısal verilerle (a.g.e.) tablo oluşturulmuştur.

# BULGULAR

## Sınavsız Geçiş Uygulamasının Kaldırılmasının Kontenjanlara Etkileri

Kırklareli Üniversitesi 2007 yılında kurulan üniversitelerden birisidir. Kırklareli Üniversitesi'nde yedi adet meslek yüksekokulu bulunmaktadır ve bu okullara bağlı 62 si birinci öğretim 38'i ikinci öğretim olmak üzere toplam 100 program mevcuttur. Kırklareli Üniversitesi'ndeki yedi meslek yüksekokuluna ait 2016 ve 2017 yılı kontenjan doluluk oranları Tablo 1'de yer almaktadır.

**Tablo 1. Kırklareli Üniversitesi 2016–2017 MYO Kontenjan Verileri**

| MESLEK YÜKSEKOKULU | 2016 | | | 2017 | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | TOPLAM | YERLEŞEN | BOŞ | TOPLAM | YERLEŞEN | BOŞ |
| BABAESKİ MYO | 536 | 431 | 105 | 425 | 288 | 137 |
| | | % 80,41 | % 19,59 | | % 67,76 | % 32,24 |
| LÜLEBURGAZ MYO | 976 | 858 | 118 | 1023 | 493 | 530 |
| | | % 87,91 | % 12,09 | | % 48,19 | % 51,81 |
| PINARHİSAR MYO | 553 | 460 | 93 | 513 | 232 | 281 |
| | | % 83,18 | % 16,82 | | % 45,22 | % 54,78 |
| SAĞLIK HİZMETLERİ MYO | 679 | 679 | - | 765 | 613 | 152 |
| | | % 100 | 0 | | % 80,13 | % 19,87 |
| SOSYAL BİLİMLER MYO | 739 | 688 | 51 | 786 | 493 | 293 |
| | | % 93,10 | % 6,90 | | % 62,72 | % 37,28 |
| TEKNİK BİLİMLER MYO | 909 | 773 | 136 | 890 | 290 | 600 |
| | | % 85,04 | % 14,96 | | % 32,58 | % 67,42 |
| VİZE MYO | 628 | 480 | 148 | 667 | 393 | 274 |
| | | % 76,43 | % 23,57 | | % 58,92 | % 41,08 |
| TOPLAM ORAN | 5020 | 4369 | 651 | 5069 | 2802 | 2267 |
| ORAN (%) | | % 87,03 | % 12,97 | | % 55,28 | % 44,72 |

**Kaynak: YÖK Atlas'tan alınan veriler yazarlar tarafından düzenlenmiştir.**

Tablo 1 incelendiğinde Kırklareli Üniversitesi'nin tüm meslek yüksekokullarında 2017 yılı boş kontenjan sayılarının 2016 yılına oranla büyük artış gösterdiği görülmektedir. Her ne kadar 2016 yılı toplam kontenjanları ile 2017 toplam kontenjanları arasında sayısal farklılıklar olsa da her yılın kendi sayısal verileri içerisinde değerlendirilmesi durumunda bile kontenjan açığının arttığı gözlenmektedir. (2016 yılı ile 2017 yıllı kontenjan sayılarındaki farklılığın üniversitenin teklifi ya da Yüksek Öğretim Kurumu'nun gerekli görmesi nedeni ile artış ya da eksilişe neden olduğu bilinmektedir.) Sayısal değişiklikler kontenjanların doluluğunda azalma olduğu gerçeğini değiştirmemektedir. Çünkü istihdamı yüksek olan sektörel alanlar açısından bakıldığında sayısal artışın olumlu görülmesi gerekmektedir. Örneğin sağlık alanında gerekli iş gücünü yetiştiren ve mezunlarının sektördeki istihdam olasılığı oldukça yüksek olan Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulunda bile 2016'da boş kontenjan bulunmazken 2017'de boş kontenjan oranının % 19,87 olması 2017 yılında genel anlamda meslek yüksekokullarındaki boş kontenjanların artışını gösterir niteliktedir. Babaeski Meslek Yüksekokulu, Pınarhisar Meslek Yüksekokulu ve Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu ise 2016 yılına göre 2017 yılında genel kontenjanlarındaki düşüşe rağmen boş kontenjan artışının örnekleri olarak görülebilir. Ayrıca program bazında bakıldığında kontenjan doluluğunu büyük oranda sınavsız geçiş ile sağlayabilen programların Tablo 2'de yer alan verilerden de anlaşılacağı üzere 2017 yılında ciddi anlamda boş kontenjan artışı yaşadığı ulaşılan bulgular arasındadır.

**Tablo 2: Sınavsız Geçişin Program Bazında Boş Kontenjanlara Etkisine Örnekler**

| MESLEK YÜKSEKOKULU | 2016 | 2017 | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | TOPLAM | SINAVSIZ GEÇİŞLE YERLEŞEN | YGS İLE YERLEŞEN | BOŞ KONTENJAN | BOŞ KONTENJAN ORANI % | TOPLAM | YERLEŞEN | BOŞ KONTENJAN | BOŞ KONTENJAN ORANI % |
| Lüleburgaz MYO Bilgisayar Prog. | 51 | 35 | 16 | 0 | **0** | 52 | 13 | 39 | **% 75** |
| Lüleburgaz MYO Elektrik | 102 | 54 | 8 | 40 | **% 39,2** | 82 | 8 | 74 | **% 90** |
| Pınarhisar MYO Bilgi Yönetimi | 51 | 38 | 13 | 0 | **0** | 62 | 8 | 54 | **% 87,1** |
| Teknik Bilimler MYO Makine | 46 | 38 | 8 | 0 | **0** | 47 | 9 | 38 | **80,90** |
| Vize MYO Muhasebe ve Vergi | 26 | 13 | 3 | 10 | **%61,5** | 21 | 3 | 18 | **85,70** |
| Sosyal Bilimler MYO Dış Ticaret | 61 | 34 | 27 | 0 | **0** | 67 | 32 | 35 | **52,20** |

**Kaynak: YÖK Atlas'tan alınan veriler yazarlar tarafından düzenlenmiştir.**

## Puan Türlerinin Kontenjanlara Etkileri

Yükseköğrenime geçişte geçerli olan puan türleri Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3. YGS Puan Türleri**

| | Testlerin Ağırlıkları (%) | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Puan** | **Türkçe** | **Sosyal Bilimler** | **Temel Matematik** | **Fen Bilimleri** |
| **YGS-1** | 20 | 10 | 40 | 30 |
| **YGS-2** | 20 | 10 | 30 | 40 |
| **YGS-3** | 40 | 30 | 20 | 10 |
| **YGS-4** | 30 | 40 | 20 | 10 |
| **YGS-5** | 37 | 20 | 33 | 10 |
| **YGS-6** | 33 | 10 | 37 | 20 |

**Kaynak: ÖSYM, Öğrenci Seçme Ve Yerleştirme Sistemi**

Kırklareli Üniversitesine bağlı meslek yüksekokullarında I. ve II. öğretimde 2106 yılında 96, 2017 yılında 98 program (Vize Meslek yüksekokuluna 2017 yılında öğrenci alımına başlayan 2 yeni programın açılması nedeni ile) yer almaktadır. Puan türlerine göre programların meslek yüksekokullularına dağılımı Tablo 4'da görülmektedir.

**Tablo 4: Puan Türlerine Göre Programların Meslek Yüksekokullularına Dağılımı**

| | YGS1 | YGS2 | YGS3 | YGS4 | YGS5 | YGS6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| BABAESKİ MYO | - | - | - | 5 | - | 4 |
| LÜLEBURGAZ MYO | 6 | 3 | - | 2 | 4 | 4 |
| PINARHİSAR MYO | 5 | - | - | 4 | 1 | 3 |
| SAĞLIK HİZMETLERİ MYO | 1 | 4 | 2 | 2 | - | 4 |
| SOSYAL BİLİMLER MYO | - | - | - | 2 | 4 | 8 |
| TEKNİK BİLİMLER MYO | 14 | 2 | - | - | 2 | - |
| VİZE MYO | - | 2 | - | - | 3 | 9 |
| TOPLAM | 26 | 11 | 2 | 15 | 14 | 32 |

**Kaynak: YÖK Atlas'tan alınan veriler yazarlar tarafından düzenlenmiştir.**

Kırklareli Üniversitesi meslek yüksekokullarında YGS1 ve YGS6 puan türleri ile öğrenci alan programların çoğunlukta olduğu, YGS2, YGS3 ve YGS4 puan türlerinin birbirine yakın oranlarda ve sadece 2 programda YGS2 puan türü ile öğrenci yerleştiği görülmektedir.

Kırklareli Üniversitesi'ndeki meslek yüksekokullarının programları 2016 yılı doluluk oranları YGS puan türleri açısından incelendiğinde Tablo'5 deki bulgulara ulaşılmaktadır:

**Tablo 5: 2016 Yılında Puan Türleri ve Kontenjanlar**

| Puan Türü | Toplam Kontenjan | Okul Birincisi Kontenjanı | YGS Kontenjanı | YGS ile Yerleşen | Sınavsız Geçiş Kontenjanı | Sınavsız Geçiş ile Yerleşen | Toplam Yerleşen | Boş Kontenjan | Toplam Yerleşen % | Boş Kontenjan % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **YGS-1** | 1203 | 28 | 609 | 313 | 566 | 644 | 970 | 234 | 80,63 | 19,45 |
| **YGS-2** | 728 | 13 | 355 | 350 | 360 | 356 | 694 | 34 | 95,33 | 4,67 |
| **YGS-3** | 102 | 2 | 50 | 72 | 50 | 30 | 102 | 0 | 100,00 | 0,00 |
| **YGS-4** | 715 | 15 | 350 | 514 | 350 | 163 | 677 | 38 | 94,69 | 5,31 |
| **YGS-5** | 552 | 12 | 268 | 250 | 272 | 273 | 523 | 29 | 94,75 | 5,25 |
| **YGS-6** | 1720 | 35 | 837 | 865 | 848 | 539 | 1404 | 316 | 81,63 | 18,37 |
| **TOPLAM** | 5020 | 105 | 2469 | 2364 | 2446 | 2005 | 4370 | 651 | 87,03 | 12,97 |

**Kaynak: YÖK Atlas'tan alınan veriler yazarlar tarafından düzenlenmiştir.**

2016 Yılındaki boş kontenjanların en fazla olduğu programların YGS-1 ve YGS-6 puan türleri ile öğrenci alan programlar olduğu görülmektedir ve bu puan türleri meslek yüksekokullarının genelinde ağırlıklı olarak öğrenci yerleşimine esas olan puan türleridir.

**Tablo 6: 2017 Yılında Puan Türleri ve Kontenjanlar**

| Puan Türü | Genel Kontenjan | Genel Yerleşen | Okul Birincisi Kontenjanı | TOPLAM Kontenjan | Toplam Yerleşen | Boş Kontenjan | Toplam Yerleşen % | Boş Kontenjan % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **YGS-1** | 1070 | 249 | 38 | 1108 | 249 | 859 | 22,47 | 77,53 |
| **YGS-2** | 760 | 444 | 23 | 783 | 444 | 339 | 56,70 | 43,30 |
| **YGS-3** | 120 | 123 | 4 | 124 | 124 | 0 | 100,00 | 0,00 |
| **YGS-4** | 710 | 734 | 26 | 736 | 736 | 0 | 100,00 | 0,00 |
| **YGS-5** | 720 | 663 | 25 | 745 | 664 | 81 | 89,13 | 10,87 |
| **YGS-6** | 1520 | 586 | 53 | 1573 | 585 | 988 | 37,19 | 62,81 |
| **TOPLAM** | 4900 | 2799 | 169 | 5069 | 2802 | 2267 | 55,28 | 44,72 |

2017 Yılındaki boş kontenjanların en fazla olduğu programların da 2016 yılında olduğu gibi YGS-1 ve YGS-6 puan türleri ile öğrenci alan programlar olduğu saptanmıştır. Ancak 2016 yılında YGS4 ve YGS5 puan türlerine göre daha az boş kontenjana sahip YGS2 puan türü ile öğrenci alan programların 2017'de artış göstererek boş kontenjan sıralamasında üçüncü sırada yer aldığı görülmektedir.

Puan türlerine genel olarak bakıldığında sayısal ağırlıklı YGS1 ve YGS6 ile öğrenci yerleşimine esas puan türlerinin boş kontenjanlarında artış gözlenmektedir. YGS1 ve YGS6 puan türleri Tablo 5'te de görüldüğü üzere sayısal ağırlıklı puan türlerindendir. YÖK Atlas uygulamasındaki Yükseköğretim Girdi Göstergeleri (2017 ÖSYS) bölümündeki "Yerleşenlerin YGS Net Ortalamaları (2017) başlığında yer alan veriler incelendiğinde bu puan türleri ile öğrenci alan programlara yerleşen öğrencilerin matematik ve fen bilimleri sorularındaki ortalamalarının oldukça düşük seviyede olduğu görülmektedir. Örneğin Lüleburgaz Meslek Yüksekokulu Bilgisayar Programcılığına yerleşenlerin YGS Matematik (40 soruda) ortalama 3,1 net ve YGS Fen Bilimleri (40 soruda) 7,3 net yapabildiği saptanmıştır. Bu durum öğrencilerin sayısal ağırlıklı puan türlerindeki başarının düşüklüğünü göstermekte aynı zamanda sayısal ağırlıklı puan türleri ile öğrenci alan programlardaki boş kontenjanların artışının başka bir nedeni olarak görülmektedir.

## SONUÇ

Sınavsız Geçiş Uygulamasından vazgeçilmesinin bazı programları etkilemese de pek çok programda kontenjan boşluklarına neden olduğu saptanmıştır. 2016 ve 2017 verileri karşılaştırıldığında araştırmanın örneklemini oluşturan Kırklareli Üniversitesi meslek yüksekokullarında önemli oranda kontenjan boşluğu yaşandığı görülmektedir.

Boş kontenjanların sayısal ağırlıklı puan türleri ile öğrenci alan programlarda artış gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu durum ortaöğretimdeki Temel Matematik ve Fen Bilimleri alanlarında verilen derslerin yeterliliğini ya da verimliliğini tartışmaya açmaktadır.

2002 yılından itibaren 15 yıllık bir süreçte sınavsız geçiş uygulaması ile cazip duruma getirilerek mesleki eğitime yönlendirilen öğrencilerin sınavsız geçişe güvenerek ortaöğretimdeki eğitim süreçlerinde sınava yönelik olarak yeterli çalışma performansı göstermediklerini düşündürmektedir.

2017 yılındaki boş kontenjan artışına bakıldığında Sınavsız Geçiş Uygulamasının gerekçelerinin hedeflenenlere ne denli ulaştığı ya da ulaşmadığı açısından tartışılmalı ve değerlendirilmelidir.

Ortaöğretimde mesleki eğitime yönlendirilen öğrencilerin sadece meslek derslerine değil YGS'de karşılaşacakları sorulara ve dolayısı ile puan türlerindeki ağırlıklara göre görecekleri derslerle müfredat oluşturulmalıdır. Bu bağlamda müfredatlar başta olmak üzere mesleki ortaöğretimde genel olarak bir yeniden yapılandırmaya gidilmelidir.

## KAYNAKLAR

Alkan, R. M., Suiçmez, M., Aydınkal, M., & Şahin M. (2014). Meslek Yüksekokullarındaki Mevcut Durum: Sorunlar ve Bazı Çözüm Önerileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 4 (3),*133-140. doi: 10.5961/jhes.2014.096.

Hürriyet Gazetesi. (2014). Meslek Yüksekokullarının sayısı 802 oldu. Retrived 1st April, 2018, from http://www.hurriyet.com.tr/egitim/meslek-yuksekokullarinin-sayisi-802-oldu-26917292

Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM). (2002). *Mesleki ve teknik eğitimde orta ve yükseköğretim kurumları arasında program bütünlüğünün ve devamlılığının sağlanması: sınavsız geçiş.* ÖSYM Bilgi Kılavuzu.

Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK). (2002). Mesleki ve teknik orta öğretim kurumlarından meslek yüksekokullarına sınavsız geçiş uygulama esasları

Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK). (2017). Türlerine göre akademik birim sayıları. Retrived31st March, 2018 from *https://istatistik.yok.gov.tr/*

*http://www.tekniker.org.tr/?pnum=92&pt=TAR%C4%B0H%C3%87E* Retrived 29th March, 2018.

Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK). (2016) Yükseköğretim ön lisans atlası. Retrived 28th March, 2018 from *https://yokatlas.yok.gov.tr/onlisans-univ.php?u=1067*

Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK). (2017) Yükseköğretim ön lisans atlası. Retrived 28th March, 2018 from *https://yokatlas.yok.gov.tr/onlisans-univ.php?u=1067*

# MYO 3+1 SİSTEMİ VE AKADEMİSYENLERİN SİSTEME OLAN YAKLAŞIMLARI

Mehmet Erol ÇOPUR Kırklareli Üniversitesi erlcopur@gmail.com
Özcan EKEN Kırklareli Üniversitesi ozcan.eken@klu.edu.tr
Derya TUZCU EKEN Kırklareli Üniversitesi derya.tuzcu@klu.edu.tr

## GİRİŞ

Genel amacı "Mesleki alanlara eğitimli ve donanımlı iş gücünü almış bireyleri yetiştirmek" olarak düşünülebilecek olan Meslek Yüksekokulları; bünyesinde yer alan programlarda eğitim gören öğrencilerine kuramsal anlamdaki bilgilerin yanısıra, iş yaşamına yönelik uygulamaları da olanaklar dâhilinde verme çabasındaki eğitim kurumlarıdır. Bu bağlamda Türkiye'deki Meslek Yüksekokullarında yer alan programlarda verilen eğitim-öğretim, teorik ve uygulamalı olarak toplamda 4 yarıyıllık eğitimle yürütülmektedir.

Var olan ve halen pek çok üniversiteye bağlı meslek yüksekokullarında uygulanan sistemde kuramsal bilgilerin verildiği dersler dört yarıyılı kapsamakta, öğrenciler uygulamalı derslerin dışındaki diğer uygulama çalışmalarını ise staj döneminde gerçekleştirme olanağı bulmaktadırlar. Genellikle dönemlere bölünen 20 + 20 gün ya da tek dönemde 40 tam günlük yaz stajı uygulamaları birçok meslek yüksekokulunun müfredatında yer almaktadır.

Sakarya Üniversitesi'nin öncülüğünde gerçekleştirilen ve başarılı olduğu öngörülen 3+1 sisteminin 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren Kırklareli Üniversitesinin meslek yüksekokullarındaki bazı programlarda da uygulanmaya başlanması planlanmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada, sistem ile ilgili ön bilgi toplamak, hâlihazırdaki uygulamalardan ders çıkarmak ve akademisyenlerin sistem konusunda ne kadar bilgi sahibi olduklarını ölçmek ve varsa eksikliklerin giderilmesi adına ön çalışmak yapmak amaçlanmıştır.

## 3+1 Eğitim Modeli

3+1 eğitim modeli 2 yıllık yükseköğretim kurumlarındaki mesleki ve teknik eğitimin 3 yarıyılının okulda 1 yarıyılının ise staj yerinde uygulamalı olarak geçirilmesini ön gören bir eğitim sistemidir. Bu sistem ile staj uygulaması ön plana çıkarılmakta ve sadece yaz dönemine sıkıştırılan toplam 40 günlük stajın normal eğitim-öğretim süreci içerisine alınması ve meslek liselerinde olduğu gibi staj danışmanlarının sorumlu oldukları stajyer öğrencilerini iş yerlerinde denetlemesi ön görülmektedir. Bu sistem ile teorik bilgilerin daha fazla hayata geçirilmesi ve öğrencilerin daha çok uygulama yapma imkânı bulması da hedeflenmektedir. Sistemin hedefinde meslek yüksekokulu öğrencilerinin mezun olduklarında istihdamlarının arttırılması ve öğrencileri bu amaca göre yetiştirme yer almaktadır (Akşit vd., 2017; Sarıbıyık, 2013).

İlk defa Sakarya Üniversitesinin Meslek Yüksekokullarında 2011 yılından itibaren hayata geçirilen uygulama 'Sigorta Üniversiteden, Uygulama İşletmeden' başlığıyla ses getirmiş ve basında da geniş yankı uyandırmıştır. Örneğin, 21 Eylül 2011 tarihli Milliyet gazetesinin 'Meslek Yüksekokullarına 3+1 sistemi geliyor' başlıklı yazısı Türkiye'de bir ilk olacak uygulamanın detaylarına yer vermektedir (Bkz.http://www.milliyet.com.tr/meslek-yuksek-okullarina-3-1-sistemi-geliyor-universite-1441248/). Dahası dönemin Sakarya Üniversitesi meslek yüksekokulları koordinatörü Prof. Dr. Mehmet

Sarıbıyık'ın uygulama sayesinde öğrencilerin teorik bilgilerini pratiğe dökeme imkânı bulacakları ve bu sayede de mezun olduklarında iş bulmalarının kolaylaşacağı sözlerine yer verilmiştir.

Sakarya Üniversitesinde yaklaşık 7 yıldır uygulanan bu sistemin artıları ve eksileri de yapılan araştırmalarla ortaya konulmaktadır. Türk vd. tarafından 2017 yılında yayınlanan çalışmada Sakarya Üniversitesi meslek yüksekokullarında okuyan öğrencilerle yapılan çalışmada modelin öğrencilerin teorik bilgilerle pratik arasında ilişki kurmada ve daha fazla tecrübe kazanmada faydalı olduğu, öğrencilerin diğer üniversitelerin meslek yüksekokullarında okuyan öğrencilere göre daha çok avantaj elde ettiği ve kariyer planlamalarına yardımcı olduğu sonuçlarına varılmıştır (Türk vd., 2017).

Sakarya Üniversitesi'nin ardından Türkiye'de birkaç üniversite de aynı uygulamaya geçmiştir. Bunlar; Pamukkale Üniversitesi, Yalova Üniversitesi ve Trakya Üniversitesidir. Pamukkale Üniversitesi Honaz Meslek Yüksekokulunda Akşit vd. (2017) tarafından yapılan bir diğer çalışma da Honaz Meslek Yüksekokulunda uygulanan 3+1 eğitim sisteminin öğrencilerin iş yaşamına katkısı yine öğrenci görüşleri toplanarak belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma 234 öğrenciye uygulanmış ve bazı değişkenlerde önemli farklılıklar olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmaya göre öğrencilerin okuduğu program türü, öğrencinin aylık harcamaları, meslek yüksekokuluna ve öğrencinin yaşadığı yere karşı tutum arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet ve akademik başarının iş yaşamına katkısı konusunda anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Dahası sonuç olarak araştırmacılar 3+1 eğitim modeline öğrenciler tarafından Likert ölçeği üzerinden 3,825 puan verildiğini bunun da iyi bir puan olduğunu belirtmektedir. Bu durumda yapılan çıkarım 3+1 eğitim modelinin piyasanın beklentilerini karşılamada etkili olduğudur.

Yapılan bir başka çalışma da Yalova Üniversitesindendir. Yıldırım Peksen'in (2017) yaptığı çalışma 3+1 eğitim modelinin Yalova Üniversitesi denizcilik eğitimi veren ön lisans programlarında ne gibi fırsatlar yarattığı ya da tehditler doğurduğu SWOT analiziyle tespit edilmeye çalışılmıştır. Sistemin güçlü ve zayıf yönlerinin ayrıntılarıyla tespit edildiği çalışmada 3+1 sisteminin etkili bir şekilde uygulandığında denizcilik sektöründe çalışacak öğrenciler için oldukça faydalı bir sistem olduğu kanaatine varılmıştır.

Uygulandığı hemen her yüksekokulda faydalı olduğu görülen 3+1 eğitim modeli önümüzdeki eğitim-öğretim yılından itibaren Kırklareli Üniversitesinin meslek yüksekokullarının bazı bölümlerinde de uygulanmaya başlanacaktır. Bu bağlamda çalışmanın amacı da bu sistem konusunda akademik personelin görüşlerini öğrenmek ve elde edilen bulgularla sistemin şekillendirilmesine katkı sağlamaktır.

## Meslek Yüksekokullarında Staj Uygulaması

Staj, "kişilere ileride yüklenecekleri görevlere ilişkin çalışma ortamlarını, koşullarını tanımayı, işlerin öğrenimini, bireysel değişikliklere kısa zamanda uyma yetenekleri kazandırmayı ve mesleki sorumluluğu taşımasını öğretmeyi amaçlamaktadır (Sabuncu & Tokol, 2001:319).

Türkiye'deki meslek yüksekokullarında öğrencilerin yapacağı staj: 22.05.2002 Tarih ve 24762 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanan Mesleki ve Teknik Eğitim Bölgesi İçindeki Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin İşyerlerindeki Eğitim, Uygulama ve Stajlarına İlişkin Esas ve Usuller Hakkında Yönetmelik'e göre uygulanmaktadır (YÖK, 2002).

Meslek eğitimde verilen derslerde kuramsal bilgilerin yanısıra derslerin özelliğine göre bazı uygulama çalışmaları da yer almaktadır. Ancak genel olarak bakıldığında öğrencilerin uygulama deneyimlerini artırması, mesleki kariyerlerini planlaması ve belki de en önemlisi çalışma yaşamına uyum sağlama konularında staj uygulamasının rolü büyüktür. "Öğrencilerin eğitim kurumlarında edindikleri teorik bilgi ve iş yöntemlerini, çalışma yaşamında uygulamaya dökebilmeleri oldukça önemlidir. Bir yandan teorik bilgi ve pratik becerilerin bütünleşmesi, diğer yandan da uzmanlaşabilmek için mesleki deneyim kazanmaları açısından staj dönemi, kariyerin önemli bir parçası olarak değerlendirilmektedir" (Demir & Demir, 2014:19).

3+1 sisteminin de amaçlarından biri staj uygulamasının ön plana çıkarılması ve öğrencilerin bir dönem staj yaparak daha fazla deneyim kazanmalarıdır. Dahası yaz stajı uygulamasında olmayan öğretim elemanlarının sorumlu oldukları öğrencilerini yerinde gözlemleme fırsatı da bu uygulamada mümkündür.

# YÖNTEM

## Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışma nitel bir araştırma olup araştırmanın verilerini toplamak için anket tekniğine başvurulmuştur. Araştırmanın sorularını cevaplamak ve yaklaşık 50 kişiden oluşan bir meslek yüksekokulundaki her bir akademik personelin görüşünün toplanmasına kısacası daha fazla kişiye kolayca ulaşmaya elverişli bir yöntem olduğundan nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir.

## Araştırma Soruları

Bu çalışmada bir üniversitenin meslek yüksekokulunda çalışan akademisyenlerin 3+1 eğitim sistemi konusunda görüşleri yapılan anket ile belirlenmeye çalışılmıştır. Bu sebeple çalışmanın araştırma soruları şu şekildedir:

- S1- Meslek Yüksekokulunda çalışan akademisyenler burada uygulanacak olan 3+1 eğitim sisteminin faydalı olacağını düşünüyorlar mı?
- S2- Sosyal ya da teknik programda çalışan akademisyenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mı?

## Evren ve Örneklem

Çalışmanın evreni, Kırklareli Üniversitesi meslek yüksekokulunda çalışan akademik personeldir. Örneklem olarak ise, Lüleburgaz Meslek Yüksekokulunda çalışan akademik personele anket uygulanmıştır ($N=37$).

## Veri Toplama Araçları Ve Süreç

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından literatür taraması sonucu geliştirilen anket ile toplanmıştır. Anket maddelerinin oluşturulmasında Akşit vd. (2017), Sarıbıyık (2013), ve Yıldırım Peksen (2017)'nin çalışmalarından yararlanılmıştır. Çalışmada kullanılan anket, uygulanmadan önce geçerlilik ve güvenirlik testleri yapılmıştır. Ankette toplamda dört grup ifade vardır. Buna göre 3+1 sisteminin: öğrenciler açısından faydaları, akademi ve üniversite için faydaları, sektör açısından faydaları ve topluma faydaları olmak üzere dört faklı kategoride ifadelere yer verilmiştir. Toplamda 28 ifadeden oluşan anket maddelerinin ilk 13 tanesi öğrenci, 4 tanesi sektör, 7 tanesi akademi-üniversite

ve son 4 ifade de toplum açısından faydalarını içermektedir. Anketteki her bir madde olumlu olarak ifade edilmiş ve anket Likert ölçeğine göre hazırlanmıştır. Ankete katılan akademik personelden verilen her bir ifadeye ne derecede katıldıklarını belirtmeleri istenmiştir (1-kesinlikle katılmıyorum- 5 kesinlikle katılıyorum). Dahası demografik bilgiler kısmında katılımcılardan hangi program türünde çalıştıkları da istenmiştir. Bu sayede katılımcıların görüşlerinde çalıştıkları program türüne göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amaçlanmıştır.

## Geçerlilik ve Güvenirlik

Anketin görünüş geçerliliğini ve kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla alandaki uzman görüşlerine başvurulmuştur. Dahası yapı geçerliliğini sağlamak için literatürde yer alan konu ile ilgili çeşitli kaynaklar incelenmiş ve anket maddeleri bu doğrultuda oluşturulmuştur.

Yapılan pilot çalışma (*N=30*) ile de ölçeğin güvenirliği test edilmiş ve anket maddelerinin iç tutarlılığı hesaplanmıştır. Güvenirlik testlerinin sonucu olarak ise öğrenciler açısından faydaları maddelerinin Cronbach alpha skoru 13 ifade üzerinden $\alpha$ = .94 olarak bulunmuştur. Bu da bu gruptaki ifadelerinin güvenirliliğinin oldukça iyi olduğunu göstermektedir. İkinci grup olan sektör açısından faydaları ifadelerinin Cronbach alpha skoru 4 ifade üzerinden $\alpha$ = .86 olarak bulunmuştur ki bu da bu gruptaki ifadelerin birbiriyle uyumlu olduğunun göstergesidir. Diğer bir grup ise akademi-üniversite açısından faydaları grubu olan ve 7 maddeden oluşan gruptur ve bu grubun Cronbach alpha skoru $\alpha$ = .85 tir. Son grup ise 4 maddeden oluşan toplum açısından faydaları grubudur ve bu grubun Cronbach alpha skoru $\alpha$ = .91 dir. Görüldüğü üzere anket maddelerinin iç tutarlılık testleri oldukça yüksek çıkmıştır bu da anketin güvenirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

# BULGULAR

Araştırmanın ilk sorusu olan "Meslek Yüksekokulunda çalışan akademisyenler burada uygulanacak olan 3+1 eğitim sisteminin faydalı olacağını düşünüyorlar mı?" sorusunu cevaplamak amacıyla katılımcıların her bir anket ifadesine verdikleri cevapların ortalamaları alınmıştır.

**Tablo 1. Anket İfadelerinin Ortalama Değerleri**

| | N | Mean | Std. Dev. |
|---|---|---|---|
| Ö-Öğrencilerin sektör bilgileri artacak | 37 | 4,3243 | ,74737 |
| Ö-Öğrencilerin mesleki becerileri artacak | 37 | 4,2162 | ,78652 |
| Ö-Öğrenciler öğrendiklerini uygulama imkânı bulacak | 37 | 4,0811 | ,86212 |
| S-Sektörler işe alacakları elemanları yakından tanıyacak | 37 | 4,0270 | ,83288 |
| Ö-Mezun olduklarında staj yerlerinde işe girme imkânı artacak | 37 | 3,9730 | ,89711 |
| A-Akademi sektöre bir adım daha yaklaşacak | 37 | 3,8108 | ,93802 |
| Ö-Aynı alandan mezun öğrencilere oranla iş şansı artacak | 37 | 3,7838 | 1,05765 |
| Ö-Mezun olduklarında iş imkânları artacak | 37 | 3,7568 | 1,06472 |
| A-Staja gönderilen öğrencileri gözlemleme şansı | 37 | 3,7027 | ,93882 |
| Ö-Öğrenciler kariyerlerini planlama fırsatı bulacak | 37 | 3,7027 | ,81189 |
| A-Öğretim elemanları sektörle tanışacak | 37 | 3,6486 | ,91943 |
| Ö-Öğrenciler kendi paralarını kazanma şansı bulacak | 37 | 3,6486 | ,78938 |
| Ö-Öğrencilerin sorumluluk duygusu artacak | 37 | 3,6216 | 1,03686 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| S-Ders programlarının şekillenmesinde sektörün payı artacak | 37 | 3,6216 | 1,00971 |
| A-Yetersiz kalan teorik bilgiler yeniden düzenlenebilecek | 37 | 3,6216 | 1,00971 |
| Ö-Öğrenciler takım çalışması konusunda deneyimli olacak | 37 | 3,6216 | ,82836 |
| Ö-Öğrencilerin özgüvenleri artacak | 37 | 3,5946 | ,83198 |
| A-MYO sektörün ihtiyaçları doğrultusunda şekillenebilecek | 37 | 3,5676 | 1,01490 |
| S-Oryantasyon ihtiyacı azalacak | 37 | 3,5135 | 1,14556 |
| A-MYO sanayinin ihtiyaçlarına cevap verebilecek | 37 | 3,4865 | ,90128 |
| A-Tercih edilen bir üniversite olacak | 37 | 3,4595 | ,96017 |
| T-Toplumun tüm kesimlerinde etkileşim artacak | 37 | 3,4054 | ,83198 |
| T-Ülkenin kalkınmasına katkı sağlayacak | 37 | 3,3784 | ,89292 |
| Ö-Öğrencilerin geleceğe yönelik umutları artacak | 37 | 3,3243 | ,78365 |
| T-Ailelerin gelecek kaygıları azalacak | 37 | 3,2973 | ,90875 |
| T-Ülke ekonomisine katkı artacak | 37 | 3,2703 | ,90212 |
| S-Sektör öğretim elemanlarının bilgisinden faydalanacak | 37 | 3,1892 | ,99549 |
| Ö-Öğrencilerin gelecek kaygıları azalacak | 37 | 3,1892 | ,77595 |

Tablo 1'de görüldüğü üzere en yüksek ortalama *M= 4,32* iken en düşük ortalama ise *M=3,18*'dir. Buna göre akademisyenlerin bazı konularda 3+1 sisteminin faydalı olacağını bazı konularda da tam olarak faydalı olup olamayacağı konusunda emin olmadıkları anlaşılmaktadır. Ortalamalara baktığımızda akademisyenler sistemin ağırlıklı olarak öğrenciler açısından faydalı olacağı görüşündedirler. Buna göre en çok *'öğrencilerin sektör bilgilerinin artacağı'*, '*öğrencilerin mesleki becerilerinin artacağı'*, '*öğrencilerin öğrendiklerini uygulama imkânı bulacakları*', ve '*sektörün de işe alacakları elemanı yakından tanıma fırsatı bulacağı'* ifadeleri akademisyenler tarafından desteklenmektedir. En az desteklenen ifadeler ise '*öğrencilerin geleceğe yönelik umutları artacak*', *ailelerin gelecek kaygıları azalacak'*, '*sektör öğretim elemanın bilgisinden faydalanacak*' ve '*öğrencilerin gelecek kaygıları azalacak* 'tır.

Araştırmanın ikinci sorusu olan "Sosyal ya da teknik programda çalışan akademisyenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mı?" sorusuna cevap aramak için bağımsız örneklem t-test uygulanmış ve elde edilen veriler Tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 2. Bağımsız Örneklem T-Testi: Teknik Ve Sosyal Programda Çalışan Akademisyenlerin Ortalamalarının Karşılaştırılması**

| Group | N | Mean | SD | df | t | P |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Teknik | 20 | 3,4339 | ,81320 | 35 | -1,963 | .058 |
| Sosyal | 17 | 3,8761 | ,48398 | | | |

Tablo 2'de görüldüğü üzere, teknik (*M= 3,43, SD= ,81*) ve sosyal *(M= 3,87, SD= ,48)* bölümde çalışan akademisyenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur t (35)= -1,963, p > .05. Dolayısıyla teknik ve sosyal programda çalışan akademisyenler 3+1 sistemi konusunda yaklaşık aynı görüşe sahiptir.

## SONUÇ

3+1 eğitim sistemi Türkiye'de birkaç üniversitede hâlihazırda uygulanmaktadır ve bu konuda yapılan çalışmalar sistemin etkili olduğu görüşündedir. Kırklareli Üniversitesi Lüleburgaz MYO'da önümüzdeki yıllardan itibaren bazı programlarda uygulanmaya başlanacak olan sistemin ön çalışmasını yapmak ve akademisyenlerin bu sistem konusundaki görüşlerini öğrenmek amacıyla hazırlanan bu çalışmada akademisyenler 3+1 sisteminin özellikle öğrenciler açısından faydalı olacağı görüşünde birleşmektedir. Bunu sırasıyla akademi, sektör ve toplum izlemektedir. Öncelikle bireylerin yani öğrencilerin yararına olacağı görüşünde hemfikir olan akademisyenlerin çalıştıkları programa göre aralarında anlamlı bir farklılık ise yoktur. Dolayısıyla Lüleburgaz Meslek Yüksekokulunda çalışan akademisyenler 3+1 sisteminin sosyal ya da teknik program ayrımı yapılmaksızın her bir birimde benzer faydaları sağlayacağı görüşünde birleşmektedir. Bu da 3+1 sisteminin her bir program türüne uygun olduğunun ve her program türü için faydalı olacağının göstergesidir.

Sistemin uygulanmaya başlandıktan sonra elde edilen çıktılarla da yeni bir çalışma hazırlanıp ön çalışmayla karşılaştırılabilir. Bu sayede beklentiler ve gerçekleşen durum arasında fark olup olmadığı, 3+1 sisteminin Lüleburgaz MYO'nun seçilen bölümlerinde etkili olup olmadığı araştırılmış ve tespit edilmiş olacaktır. Sistemin işe yaraması ve beklentileri karşılaması neticesinde de bahsi geçen okulun diğer programlarında da uygulanabilir.

## KAYNAKLAR

Akşit, A., Arpat, B., & Kalfa V. R. (2017). Analysis of the contribution to professional knowledge of the job training within the student perspective in the 3+1 education model-the example of Honaz vocational school. *European Scientific Journal, Special Edition*, 176-192.

Demir, M. & Demir, Ş. Ş. (2014). Turizm işletmelerinde yöneticilerin mesleki staj ve stajyerleri değerlendirmesi. *Marmara Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6*, 18-33.

Milliyet Gazetesi (2011). *Meslek Yüksekokullarına 3+1 sistemi geliyor.* Retrived 4th April, 2018 from http://www.milliyet.com.tr/meslek-yuksek-okullarina-3-1-sistemi-geliyor-universite-1441248/

Sabuncuoğlu, Z. & Tokol T. (2001). *İşletme.* Bursa: Ezgi Yayınları.

Sarıbıyık, M. (2013). Meslek yüksekokullarında nitelikli işgücü yetiştirmek için 3+1 modeli. *APJES I-I*, 39-41.

Türk, K., Bakkal, S., & Türk, D. (2017). 3+1 mesleki uygulama sonrası sosyal programlar ile teknik programlarda okuyan öğrencilerin uygulama sonrası beklentilerinin karşılaştırılması. *MESTEK 2017, 4. Ulusal Meslek yüksekokulları Sosyal ve Teknik Bilimler Kongresi*, Mehmet Akif Üniversitesi, 11-13 Mayıs, Burdur.

Yıldırım Peksen, D. (2017). Denizcilik eğitimi veren ön lisans programlarına 3+1 eğitim modelinin uygulanması. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi-UEAD, 1(1),* 8-18.

YÖK (2002). Meslekî ve teknik eğitim bölgesi içindeki meslek yüksekokulu öğrencilerinin işyerlerindeki eğitim, uygulama ve stajlarına ilişkin esas ve usuller hakkında yönetmelik. *Resmi Gazete Sayı:24762***.**

# DİJİTAL ÇAĞDA EBEVEYNLİK

Ahmet GÜLEŞ

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, ahmetgules1995@hotmail.com

Doç.Dr. Ahmet Naci ÇOKLAR

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, ahmetcoklar@hotmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Şemseddin GÜNDÜZ

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, semsedding@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Agah Tuğrul KORUCU
Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, agah.korucu@gmail.com

## GİRİŞ

Teknolojik gelişmelerden etkilenerek dijital bir boyut kazanan kavramlardan biriside "ebeveynlik" kavramıdır. Dijitalleşen dünyada toplumsal hayat üzerine olan etkisiyle farklı bir boyut kazanan ebeveynlik kavramı bugün dijital ebeveynlik olarak ifade edilmektedir. Prensky (2003), bireyleri iki uç grup olarak "dijital yerliler ve dijital göçmenler" olarak ikiye ayırır. Dijital yerliler, 1980 ve sonrasında doğan nesil olarak "Millennials (binyılın öğrencileri), Dijital Natives (dijital yerliler), Net generation (internet nesli), The Gamer Generation (oyun nesli), Next Generation, N-generation (yeni nesil), Cyber Kids (siber çocuklar), Homo Zappiens (zaplayan insan), Grasshopper Mind (çekirge zihin)" (Pedro 2006'dan aktaran Şahin 2009) gibi isimlerle de anılmaktadırlar. Pedro (2006) Yeni Bin Yılın Öğrencileri(YBÖ) kavramını kullanmıştır. Dijital göçmenler 1980 öncesinde doğmuş olan nesildir. Dijital göçmenler dijital yerliler gibi teknolojiye ve sanallığın içine doğmamış bu duruma adapte olmaya çalışan bir nesildir.

Dijital ebeveynlik çocukları ve bireyleri hayatın merkezine doğru yerleşen teknolojik dünyaya hazırlama sürecidir. Bu süreçte ailelerin rolleri ve tutumları çocukların teknoloji kullanımlarını şekillendirmektedir. İnternet, bilgiye ulaşmada ve iletişimde kolaylık sağlayan teknolojik gelişme olarak artık hayatın her alanında kullanılmaktadır (Ayas & Horzum, 2013). İnternetin ortaya çıkmasıyla birlikte dijitalleşme başlamış ve dijital kültür yaşamın her alanını etkilemiştir (Türkoğlu, 2010). Bireyler yeni dijital çağın getirdiği yeniliklere uyum sağlamaya çalışmaktadırlar.

En büyük teknolojik gelişmelerden biriside internettir. Dünyada bireylerin internet kullanımı 2000 ile 2018 yılları arasında yirmi bir kat artmıştır. Türkiye'de ise yaklaşık 56 milyon internet kullanıcısı olduğu belirtilmektedir (IWS, 2017). TÜİK [Türkiye İstatistik Kurumu] verilerine göre, Türkiye'de yaklaşık on haneden sekizinde internet bağlantısı olduğu belirtilmektedir. Ayrıca 16-24 yaş arasındaki erkeklerin %91,5'i, bayanların ise %82,9'u internet kullanmaktadır. 2004 yılına göre erkeklerde internet kullanımı üç kat, bayanlarda beş kat artmıştır. 25-44 yaş grubunda da internet kullanımı yaklaşık altı kat artmıştır. 45 yaş ve üzeri gruplarında da internet kullanımı artmıştır fakat istenilen sevide değildir. 45 yaş ve üzeri kesimin yarısından fazlası internet kullanmadıklarını belirtmiştir. İstatistikler sonucunda dünyada olduğu gibi Türkiye'de de internet kullanımının hızla arttığı bu teknolojiyi en çok kullanan ve yabancılık çekmeyen yaş grubu ise çocuklar ve ergenler olduğunu göstermektedir. Dijital yerlilerin internet dünyasını daha çok kullandıkları bu noktada ebeveynlerinden daha aktif oldukları görülmektedir. Ebeveynlerden beklenen ise dijital çağın

gereksinimlerine uygun kendilerini geliştirmeleri sadece fiziksel ortamda değil sanal ortamda da ebeveynlik rollerinin farkında olması ve sorumluluklarını yerine getirmesi beklenmektedir.

## DİJİTAL DÜNYADA BİREYLER

### Dijital Göçmen

1980 öncesinde doğan, teknoloji ve internet ile sonradan tanışan bu araçları kullanmada güçlükler yaşayan dijital dünyaya, dijital yerlilerden daha düşük düzeyde aşina olan bireylerdir (Prensky, 2001). Türkoğlu (2010) ise dijital göçmen kavramını bilgisayar, internet ve cep telefonu gibi teknolojinin kullanımının yaygınlaşmadan önce doğanlar yani teknolojinin yaygınlaşma tarihi dikkate alındığında Türkiye için dijital göçmen yaşını 1991 tarihinden önce doğanlar olarak nitelendirmektedir.

Aslında dijital yerli kavramını ortaya çıkaran ve dijital çağı başlatanlar dijital göçmenlerdir. Dijital göçmenlerde oluşturdukları yeni teknolojik hayata dijital yerliler kadar kolay uyum sağlayamadıkları için alışmaya çalışırken yeni sorunlarla da karşılaşmaktadırlar.

Amerika'nın önde gelen dergilerinden biri olan TIME 2012 yılında dijital yerliler ve göçmenlerin medya kullanımı hakkında yaptığı araştırmada bulduğu sonuçlar:

- Dijital yerliler 1 saat içerisinde 27 defa televizyon, dergi, tablet bilgisayar, akıllı telefon ya da başka kanallar içerisindeki platformlar arasında geçiş yapabilir.
- Duygusal halleri inişli çıkışlı alt seviyelerde deneyim yaşayan bu topluluk çok kısa zaman içerisinde sıkılmakta ve duygusal durumlarını değiştirmek için dikkatlerini başka ortamlara yöneltmektedir.
- Dijital yerlilerin %65'i, ev yaşantısı içerisinde odalar arasında geçiş yaparken bile akıllı telefonlarını uzuvlarıymış gibi yanlarından ayırmadan kullanmaktadır.
- Dijital Yerlilerin yarısından fazlası (%54), kişilerle konuşmak yerine mesajlaşmayı tercih ettiğini ifade ederken, dijital göçmenlerde bu oran %28'dir şeklinde açıklanmaktadır.

Bu araştırmada dijital yerli ve dijital göçmen arasındaki farklılıklar yansıtılmaktadır. Farklılıklar olsa da gün geçtikçe dijital yerli ve dijital göçmen arasındaki dijital uçurum azalmaktadır. Prensky (2001) 21. yy.'da dijital uçurumun giderek azalacağını ve "dijital bilgelik"(digital wisdom) kavramının önem kazanacağını vurgulamaktadır. Dijital bilgelik kavramını da doğuştan sahip olduğumuz zeka kapasitemizi teknolojinin yardımıyla üst seviyelere çıkarmak ve bireyin kalıtımla gelen ve sonradan çevre yardımıyla geliştirilen yeteneklerimizi artırmak olarak iki açıdan ele almaktadır. Bu noktada dijitalin olanaklarına sahip olan birey zamana yenik düşmeyecektir.

### Dijital Yerli

1980 sonrası doğan, dijital araçları hayatının merkezine alan, dijital araçları bir gereklilik olarak değil bir uzvuymuş gibi davranan 21. yy'ın çocukları olduğu söylenebilir. Y,Z ve alfa kuşağını içerisine alır. X kuşağı 1965 ile 1979 yılları arasında doğanlar olarak sınıflandırılırlar (Alwin, 2002). X kuşağı dijital göçmendir. Y kuşağı 1980 ile 2001 yılları arasında doğanları içermektedir. Lower (2008) ise Y kuşağının doğum yılları aralığını hiçbir parametre ile sınırlandırmamıştır. Z kuşağı 2000-2020 yılları arasında dünyaya geldiğine ve geleceğine inanılan kuşaktır (Kuran, 2013). Alfa kuşağı ise 2020 sonrasında doğacak olanlardır. Kaynaklarda tarihler değişebilmektedir. Kurt, Günüç ve Ersoy (2013) toplumların gelişmişlik seviyeleri birbirinden farklılık gösterebileceği için bireylerin dijital yerli olma düzeyleri ve yaşlarının da farklılık gösterebileceğine belirtmiştir. Türkoğlu (2013) bu tarihlerin Türkiye'de artı on yıl olması gerektiğini belirtmiştir.

Dijital yerliler teknolojiyi kullanmakta sorun yaşamıyorlar fakat teknolojiyi öğrenme ortamlarında nasıl kullanmaları gerektiğini bilmedikleri gözlemlenmiştir. Bu noktada da dijital rehberlik ve dijital ebeveynlik kavramları önem kazanmaktadır.

Dijital yerliler teknolojiyi kullanarak daha kolay bilgi ve beceri sahibi olurlar. Dijital neslin dijital göçmenlerden farklı öğrenme stillerine sahip oldukları düşünülmektedir (Bennett, Maton, & Kervin, 2008; Dede, 2005). Bilgiç, Duman ve Seferoğlu (2011) dijital yerlilerin sahip olduğu özellikleri

açıklamışlardır. Bilgiye hızla erişmek isterler, metin yerine grafiği, bir makaleyi baştan sona doğrusal bir biçimde okumak yerine kapsül halinde rastgele okumayı,, ciddi çalışmalar yerine oyunları tercih ederler, bilişsel yapıları sıralı değil paraleldir, aynı anda birçok işi yapmak isterler, keşfederek öğrenmek isterler. Dijital yerliler, teknolojiyi "kişisel ilgi veya eğlence, sosyal iletişim, günlük kullanım (bilgi depolama veya bilgiye erişim, tren biletlerine bakma gibi…), profesyonel çalışma ve üniversite/ders çalışması olarak beş farklı bağlamda kullanmaktadırlar"" (Bilgiç, Duman, & Seferoğlu, 2011). Bundan hareketle dijital yerliler için hız, görsellik ve eğlenerek öğrenme ön plandadır. Teknoloji bu noktada dijital yerliler için yeni bir öğrenme ortamıdır. Dijital yerliler teknolojiyi çevreleriyle iletişim kurmada kullanırlar (Lei, 2009). Dijital yerliler teknolojik cihazlara daha kolay adapte olurlar, bozmaktan korkmazlar ve daha çabuk öğrenirler (Bennett, Maton, & Kervin, 2008). Bunun aksine dijital göçmenler ve dijital göçebeler teknolojik cihazların bozulmasından korkarlar ve teknolojiyi korkulu bir şekilde kullanırlar (Günther, 2007; (Rikhye, Cook, & Berge, 2009).

Prensky (2004) dijital yerlilerin öğrenme özelliklerini farklı şekilde iletişim kurar, farklı biçimde paylaşır, farklı biçimde işbirliği içerisindedir, farklı biçimde değerlendirir, farklı biçimde öğrenir, farklı biçimde araştırır, farklı biçimde ifade eder, farklı biçimde yetişir olarak tanımlamaktadır. Tanımlanan özellikler dijital yerlilerin dijital göçmenlerden farklı davranışlar sergilediklerini ve bu farklılıkların teknoloji algılarını etkilediğini, yeniliklere açık olmaları da dijital dünyaya daha kolay uyum sağlamalarını açıklamaktadır.

### Dijital Göçebe

Dijital yerli, dijital göçmen ve dijital göçebelerle aynı dönem aynı kültür içerisinde yaşayıp farklı davranışlar sergilemektedirler. Dijital yerliler gibi dijital çağ içine doğmamış fakat dijital göçebeler kadar da teknolojiden uzak değillerdir. Hem dijital yerlinin özelliklerini hem de dijital göçmenin özelliklerini sergilerler. Karabulut (2015) dijital yerliler ile dijital göçmenler arasındaki dijital uçurumu tam olarak ayıramadığımız için dijital melezlerin geçiş evresi oluşturduğunu, dijital çağa hazırlanan ve hazırlanmaya çalışan bir geçiş grubu oluşturduğunu vurgulamaktadır.

## DİJİTAL DÜNYADA EBEVEYNLİK

### Dijital Okuryazarlık

İçinde bulunduğumuz teknoloji çağında yaşanan gelişmeler, getirdiği yeniliklerle birlikte bireylerin yaşam biçimlerini de değiştirmiştir. Hayatımıza eklenen kavramlardan biriside dijital okuryazarlık kavramıdır. Geçmişten beri okuryazarlık oranının artırılması için çalışmalar yapılmaktadır geldiğimiz nokta ise TÜİK (2017) verilerine göre Türkiye'nin okuryazar oranı %94,6'dır. Okuma-yazma bilmeyenlerin oranı her geçen gün azalmaktadır. Bu durum okuryazarlık oranına değil dijital okuryazarlığa odaklanmamız gerektiğini göstermektedir. Dijital okuryazarlık geniş bir kavramdır. Lankshear ve Knobel (2006)dijital okuryazarlık kavramını kültürel okuryazarlık, eleştirel okuryazarlık, tekno okuryazarlık ve ileri seviyede okuryazarlık olarak dört sınıflandırma yapmıştır. Livingstone (2008) ise bilme, bireysel beceriler ve toplumsal pratikler, kültürel yetkinlik olarak üç sınıfta incelemiştir. Ortak noktalar temel seviyede teknoloji kullanım becerisine sahip olma, teknolojideki yenilikleri takip etme, yenilikleri hayatına aktarma, dijital dünyadaki bilgileri olduğu gibi kabul etmek yerine eleştirel düşünerek sorgulamaktır.

### Dijital Ebeveyn Stilleri

Ebeveynlerin çocuklarını yetiştirmede farklı tutum ve davranışları vardır. Bu noktada çocuklarını yetiştirirken kullandıkları ebeveyn stilleri çocuğun davranışlarını şekillendirmekte ve gelecek hayatını etkilemektedir. Bu noktada etkilenen alanlardan biriside çocuğun teknoloji hayatıdır. Teknolojinin içine doğan dijital yerliler teknolojiyle iç içe yaşamakta ve teknolojik aletleri bir uzvu olarak görmektedir. Ebeveynin tutumları bu uzvu kullanmasını şekillendirmektedir. Baumrind (1991) ebeveynlik stillerini dört farklı boyutta tanımlamıştır. Yetkili (Demokratik) ebeveynlik, Otoriter ebeveynlik, İzin veren (Müsamahakar) ebeveynlik ve Serbest Bırakmış(İhmalkar) ebeveynliktir. Ebeveynlik stillerinin çocukların davranışlarına etkilerini İnceleyen çalışmalarda farklı sonuçlar

bulunmuştur. Shih (2003) yaptığı çalışmada ailelerin internete karşı gösterdikleri tutumlarının çocukların internet bağımlılığı ile ilişkisi olduğunu vurgularken Lee ve Chae (2007) ise ailelerin çocukların internet kullanımlarına getirilen sınırlamayla bir ilişkisi olmadığını belirtmiştir. Valcke, Bonte, Wever ve Rots (2010) demokratik aile tutumuna sahip bireylerin çocuklarında internet kullanımı düşük, müsamahakar tutuma sahip bireylerin çocuklarında ise internet kullanımı yüksek bulmuştur. Çevik ve Çelikkaleli'nin (2010) çalışmasında da ihmalkar aile tutumuna sahip bireylerin çocuklarının otoriter, müsamahakar ve demokratik aile tutumu sergileyen ailelerin çocuklarından daha fazla internet bağımlısı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Hsu (2005) ihmalkar tutuma sahip ailelerin çocuklarının diğer aile tutumlarına göre daha fazla internet bağımlısı olduğunu ifade etmiştir. Aile tutumları dijital dünyada çocukların teknolojiyi algılayışlarını etkilemektedir. İhmalkar aileler çocuklarıyla ilgilenmedikleri ve çocuklarına dijital dünyada rehberlik edemedikleri için çocuklarda kendilerini sanal ortamda ifade etmeye çalışıyorlar. Demokratik ebeveynler ise çocuklarına rehberlik etmekte bu durumda çocuklar daha bilinçli davranabilmektedir.

Günüç (2009), İnan (2010), Yılmaz ve ark. (2014) yapmış oldukları çalışmalarda interneti daha çok mesajlaşmak, sohbet etmek, oyun oynamak için kullananların internet bağımlılık seviyesinin arttığı sonucuna ulaşmışlardır ve erkekler kızlara göre teknolojiyi birçok alanda kullanmakta ve kızlara göre internet bağımlılıkları daha fazladır.

Bireylerin yaşları arttıkça bireyselleşmekte kararlarını kendileri vermekte ve bu kararlar dijital dünyalarını da etkilemektedir. Ayas ve Horzum'un (2013) yapmış olduğu çalışmada da bireylerin yaşları ve sınıfları arttıkça internet bağımlılığı da artmaktadır. Bu durum ailelerin her yaşta çocuklarına dijital rehberlik yapmaları gerektiğini göstermektedir. Bu rehberlik yasaklama yoluyla değil dijital rehberlik yoluyla yapılmalıdır.

## Dijital Ebeveynliğin Rolleri

Dijital göçmenlerin, dijital yerlilerin teknolojik kullanımlarına yönelik farklı tutumlar sergilemesi dijital yerlilerin teknoloji kullanımlarını da etkilemektedir. Dijital çağ ebeveynlerinde bulunması gereken beş rol ise dijital okuryazarlık, farkında olma, kontrol, etik ve yenilikçilik olarak sınıflandırmıştır (Yurdakul, Dönmez, Yaman, & Odabaşı, 2013). Bu sınıflandırmayla ebeveynlerde dijital okuryazarlık özellikleri olan temel seviyede teknoloji kullanma becerisine sahip olma, teknolojiyle yaşadığı sorunlara toleranslı olma, interneti teknik açıdan bilme, teknolojideki yenilikleri takip etme ve bilgi ve iletişim teknolojilerinde gizlilik politikalarını bilme gibi özelliklere sahip olmaları öngörülmektedir. İnternetin olumsuz özelliklerinin farkında olma ve çocukların çevrimiçi ortamlarda bu olumsuz durumları gidermede ilk sorumlu olan kişiler ebeveynlerdir. Ebeveynler bu sorumluluklarının bilincinde olarak internetin etik kurallarına uymalı, teknolojideki yenilikleri yakından takip etmeli ve yeniliklerin hayatına entegrasyonunu sağlamalıdır.

## Dijital Rehberlik

İnsanlar, bilgi ve iletişim teknolojilerinden iş, eğitim ve gündelik yaşam alanlarında faydalanmaktadırlar (UNESCO, 2015). Toplumların teknolojinin sunduğu imkanlar hakkında bilgi sahibi olması ve günlük hayatında teknolojiyi daha verimli kullanmasında dijital rehberlikten yararlanılabilir. Rehberlik kavramı TDK'ye göre kılavuzluk demektir. Yani bilinen bir konu ile ilgili yol göstermektir. Dijital rehberlik ise teknolojinin kullanımı noktasında yol göstermektir. Dijital yerlilerin yetiştirilmesinde ve onların dijital çağın özelliklerine adapte olması için ebeveynlerinin rehberlik etmesi gerekmektedir. Ebeveynlerin çoğu dijital göçmen veya dijital göçebe özelliği göstermektedir. Dijital yerlilerin dijital göçmenlerden ve dijital göçebelerden daha çok sahip olduğu bir alan olan dijital ortama ebeveynler nasıl rehberlik edecekler? Ebeveynler dijital dünya bilgilerini geliştirmek için adım atmalı dijital göçmenlikten dijital yerliliğe doğru hızla yol almalıdır. Bu yolu en hızlı dijital ortamda alabilirler. Bu önemli konuda öğretmenlerimizin ebeveynlere ve dijital yerlilere rehberlik etmesi beklenmektedir.

Öğretmenlerin toplumun gereksinimlerine göre kendilerinin yetiştirmeleri ve değişen ve gelişen teknolojiyi takip etmeleri ve rehberlik etmesi beklenmektedir (Görmez, 2017). Fakat öğretmenlerde bu noktada dijital göçmen özellikleri sergilemektedir. Öğretmenlerin kendilerini hızla dijital dünya hakkında bilgi sahibi olması ve hem dijital göçmenlere hem de dijital yerlilere rehberlik etmesi gerekmektedir. Şeylan (2008) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin teknolojik araçları kullanma

noktasında yeterli donanıma sahip olmadığı sonucuna varmıştır. Ayrıca öğretmenlerin kendilerini teknolojiyi öğrenme ortamında kullanma noktasında yeterli görmediklerini (Bozkurt, Bindak, & Demir, 2010), öğretim ortamında verimli kullanmadıklarını ortaya koymuştur (İşman, 2002). Öğretmenlerin dijital dünya yeterliliklerine yeterli düzeyde sahip olmadıklarını yapılan çalışmalar göstermektedir. Öğretmenlerin hitap ettikleri çağın öğrencilerinin özelliklerini bilmesi, hedef kitleye uygun pedagojik bilgiye sahip olması ve teknolojik yeterliliğe sahip olması beklenmektedir (Yaman, Demirtaş, & Aydemir, 2013). Dijital çağın gereklerine göre öğretmenleri yetiştirmek gereklidir. Öğretmenlerin geliştirilmesinin yanı sıra çocuklarda, ailelerde dijital kültür bilincinin geliştirilmesi için çalışmalar yapılmalı ve teknolojiden olumlu yararlanabilmek için kullanım amaçlarının belirlenmesi gereklidir (İnci, Akpınar, & Kandır, 2017).

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Dijital yerliler ve dijital göçmenler birbirinden farklı özelliklere sahip olsalar da bu farklılıklar her geçen gün azalmakta ve dijital göçmenler, dijital yerlilerin özelliklerini kazanmaktadırlar. Dijital göçmen ve dijital göçebeler yeni dünyada hayatta kalmak, yeniliklere ulaşabilmenin teknoloji araçları kullanmaktan ve dijital okuryazarlığa sahip olmaktan geçtiği noktasında teknolojiye uyum sağlamaya başladığını göstermektedir.

Dijital yerliler sanal ortamlarda sanal kimliklerle, sanal gerçekliğini oluşturan, gerçek hayatta yapamayacağı şeyleri kendini gerçek hayattan soyutlayıp dijital dünyada yapmaya eğilimlidir (Rosenau, 2004). Dijital yerlilerin gerçek hayatta yapamayacaklarına olanak sağlayan dijitallik, bireylerin yalnızlaşmasına, toplumsal izolasyona; Dunn (1998) ise bireylerin özne konumundan çıkarak nesne konumuna geldiğini belirtmektedir. Yani bireyler artık hayatın merkezinde değil dijital dünyanın kendilerine sunduklarıyla yetinen ve dijtial dünya tarafından özne(birey) olarak değil; tüketen bir nesne, simge ve sembol olarak görülmektedir.

Dijital yerliler teknolojinin içine doğmuş olsalar da dijital ortamda tecrübesizdirler. Bu durum dijital yerlilerin büyük bir sorunudur. Çocukların internette saldırıya uğramaları, farklı içerikteki oyunları bağımlılık seviyesinde oynaması, siber zorbalık, kötü ve pornografik görüntülere maruz kalma gibi durumlarla karşı karşıya kalabilmektedirler (Parfley & Gasser, 2008). Ebeveynlerin ve öğretmenlerin de dijital dünyada deneyimsiz olmaları sorunların daha da artmasına sebep olmaktadır. Teknolojik yeterlilik sıfatlarıyla birlikte öğrencilerine dijital ebeveynlik kavramını en verimli şekilde kavratması beklenmektedir. Özden ve Yılmaz (2008) yaptıkları araştırma sonucunda ebeveynler, öğretmenlerin öğrencileri internetin doğru kullanılması noktasında rehberlik yapmasını beklemektedir. Dijital uçurumun azalmasıyla birlikte dijital dünyada karşılaşılan istenmedik durumlar ebeveynlerin dijital rehberliğiyle azalması beklenmektedir.

Başarı aslında iyi ebeveynliğin çocukta yansımasıdır. Bazı ebeveynler başarının kısıtlanma ile geleceğini düşünmekte ve çocukların teknoloji kullanımında onlara rehberlik etmektense yasaklama yolunu tercih etmektedirler. Yasaklama her yaş grubunda olumsuz tepkilerle karşılaşabileceğimiz bir durumdur. Lee (2013) yasaklamanın okul öncesi çocuklara getirilmesi çocukların tıp etkisine neden olma potansiyeline daha fazla bağımsız kullanma isteğine ve sonuçta teknoloji kullanımında artan olumsuz davranışlara sebep olacağını vurgulamıştır. Yasaklama yerine yönlendirmeyi tercih etmeliyiz. Yönlendirme yöntemi ebeveynlerin söylediklerinin görmezden gelinmesini engelleyecektir. Dijital yerlilerde bu duruma tepki göstermek yerine çocuğuyla ilgilenen, teknolojiyi kullanma noktasında teşvik eden, olumsuzlukları en aza indirmeye çalışan, bireyin çevrimiçi öğrenme fırsatlarını artıran, teknoloji ve birey arasında arabuluculuk üstlenen ebeveyn portresi çizmesine yardımcı olacaktır.

Dijital yerliler kendilerini teknolojiyle ve internetle çok vakit geçirmediklerini belirtirken ebeveynler çocuklarıyla aynı fikirde değiller. Dijital yerliler kendilerini normal internet kullanıcısı olarak görürken ebeveynlerin büyük çoğunluğu ise dijital yerli olan çocuklarını internet kullanmada problemli bireyler olarak algılamaktadırlar (Eşgi, 2013). Ebeveynler bu problemli durumu internette yapılan aktivitelere göre değil interneti kullanma süresine bağlı olarak söylemektedirler. Ebeveynlerin süreye odaklanmaları yanlış sonuca varmalarına sebep olabilir. Wong, Ho ve Chen (2015) yapmış olduğu çalışmada 9-17 yaşta çocukları olan ebeveynlere altı soru yöneltmiş ve ebeveynler bu altı

soruya "internet modern yaşamda vazgeçilmezdir, interneti kullanmamak yetersizlik ve toplumdan kopuk olmak demektir, internet yeni şeyler öğrenmeye yardımcı olur, internetten bilgi almak kolaydır, internet istenmeyen bilgilerle doludur" cevaplarını vermişledir. Bu cevplar bize dijital göçmen ve göçebe olan ebeveynlerin dijital dünyanın (internetin) olumlu ve olumsuz yönlerini bildikleri, internetin hayatı kolaylaştırdığını ama bu kolaylaştırmanın yanında problemleri de beraberinde getirdiğini, internet ortamının bilgi çöplüğü olduğunu ve doğru bilgiye kolay ulaşılamadığını ama yinede internet ortamında bilgiye daha hızlı ulaşıldığını, internetin hayatımızın bir parçası olduğunu algılayabildiklerini göstermektedir. Yani dijital dünyayı doğru yorumlayabilmekte fakat bu dünyada çocuklarına nasıl davranmaları gerektiğini bilememektedirler.

Sonuç olarak teknoloji artık hayatımızın vazgeçilmez bir parçasıdır. Dijital yerli, dijital göçmen, dijital göçebe olalım artık bu dünyada teknoloji olmaya ve gelişmeye devam edecektir. Ebeveynlerin bu dünyaya daha kolay uyum sağlaması ve çocuklarının dijital dünyalarına güç kaynağı olabilmek için enerjilerini artırmaları ve dijital uçurumu azaltmaları gerekmektedir.

## KAYNAKLAR

Ayas, T., & Horzum, M. B. (2013). İlköğretim Öğrencilerinin İnternet Bağımlılığı ve Aile İnternet Tutumu. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dersigi, 4*(39), 46-57.

Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent. *J Early Adolesc, 11*(1), 59-95.

Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: a critical. *British Journal of Educational Technology, 39*(5), 775-786.

Bilgiç, H. G., Duman, D., & Seferoğlu, S. S. (2011). Dijital yerlilerin özellikleri ve çevrim içi ortamların tasarlanmasındaki etkileri. *Akademik Bilişim 2011*, (s. 257-263). Malatya.

Bozkurt, A., Bindak, R., & Demir, S. (2010). Matematik Öğretmenlerinin Bilgisayarı Etkin Kullanma Yeterlilikleri ve Çalıştıkları Ortamların Uygunluğu. *Proceedings of 10th International Educational Technology Conference (IETC)*, (s. 930-934). İstanbul.

Çevik, G. B., & Çelikkaleli, Ö. (2010). Ergenlerin arkadaş bağlılığı ve internet bağımlılığının cinsiyet, ebeveyn tutumu ve anne baba eğitim düzeylerine göre incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19*(3), 225-240.

Dede, C. (2005). Planning for neomillennial learning styles. *Educause Quarterly, 28*(1), 7-12.

Dunn, R. (1998). *Identity Crises. A Social Critique of Postmodernity.* London: Minepolis Press.

Eşgi, N. (2013). Dijital Yerli Çocukların ve Dijital Göçmen Ebeveynlerinin İnternet Bağımlılığına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(3), 181-194.

Görmez, E. (2017). Öğretmenlerin "Dijital Vatandaşlık vce Alt Boyutları" hakkındaki düzeyleri (Van İli Örneği). *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*(60), 52-74.

Günther, J. (2007). *Digital natives and digital immigrants.* Hamburg: Studienverlag.

Günüç, S. (2009). İnternet bağımlılık ölçeğinin geliştirilmesi ve bazı demografik değişkenler ile internet bağımlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans.* Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Hsu, Y.-H. (2005). A Study on the network usage and network literacy of fifth and sixth graders in remote areas of Taipei country. *Unpublished master's thesis.* Taiwan: National Taipei University of Education.

İnan, A. (2010). İlköğretim II. kademe ve lise öğrencilerinde internet bağımlılığı . *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

İnci, M. A., Akpınar, Ü., & Kandır, A. (2017). Dijital Kültür ve Eğitim. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD)/GUJGEF*, 493-520.

İşman, A. (2002). Sakarya İli Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojileri Yönündeki Yeterlilikleri. *The Turkish Online Journal Of Educational Technology, 1*(1), 72-91.

IWS. (2017). *IWS*. 02 23, 2018 tarihinde IWS: https://www.internetworldstats.com/stats4.htm adresinden alındı

Karabulut, B. (2015). Bilgi Toplumu Çağında Dijital Yerliler, Göçmenler ve Melezler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(21), 11-23.

Kuran, E. (2013, 12 12). *Martı Yayınları*. 02 18, 2018 tarihinde http://www.martidergisi.com/bir-kusagi-anlamak/ adresinden alındı

Kurt, A. A., Günüç, S., & Ersoy, M. (2013). Dijitalleşmede Son Durum: Dijital Yerli, Dijital Göçmen ve Dijital Göçebe. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 46*(1), 1-22.

Lankshear, C., & Knobel, M. (2006). *New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning.* Buckingham: GBR: Open University Press.

Lee, S. J. (2013). Parental restrictive mediation of children's internet use: Effective for what and for whom? *New Media Social*, 466-481.

Lee, S.-J., & Chae, Y.-G. (2007). Children's Internet use in a family context: Influence on family relationships and parental mediation. *Cyberpsychology & Behavior, 10*(5), 640-644.

Lei, J. (2009). Digital natives as preservice teachers: What technology preparation is. *Journal of Computing in Teacher Education, 25*(3), 89-97.

Livingstone, S. (2008). "Internet Literacy: Young People's Negotiation of New Online Opportunities." Youth, Innovation, and the Unexpected. *Edited by Tara McPherson. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning. Cambridge*, 101-122.

Lower, J. (2008). Brace Yourself Here Comes Generation Y. *Critical Care Nurse, 28*(5), 80-85.

Özden, M., & Yılmaz, F. (2008, 12). *Resercgate*. 02 16, 2018 tarihinde Resercgate: https://www.researchgate.net/publication/321776909_Ilkogretim_4-5_siniflar_programinin_internet_kullanimina_etkisinin_aile_goruslerine_gore_degerlendirilmesi adresinden alındı

Parfley, J., & Gasser, U. (2008). *Born digital: understanding the first generation of digital natives.* New York: Basic Books.

Pedró, F. (2006). *The new millennium learners: Challenging our views on ICT and learning.* 03 01, 2018 tarihinde OECD: http://www.oecd.org/dataoecd/1/1/38358359.pdf adresinden alındı

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon. *MCB University Pres, 9*(5).

Prensky, M. (2003). Has growing up digital and extensive video game playing affected younger military personnel's skill sets? *Paper presented at the I/ITSEC*.

Prensky, M. (2004). *The emerging online life of the digital native: What they do*. 03 01, 2019 tarihinde http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-The_Emerging_Online_Life_of_the_Digital_Native-03.pdf adresinden alındı

Rikhye, R., Cook, S., & Berge, Z. L. (2009). Digital natives vs. digital immigrants:. *International Journal of Instructional Technology and, 6*(2), 3-11.

Rosenau, P. M. (2004). *Postmodernizm ve Toplumbilimleri.* (T. Birkan, Çev.)

Shih, S.-R. (2003). Network characteristics of the virtual. *Student Counseling Bimonthly*, 80-89.

Şahin, M. C. (2009). Yeni bin yılın öğrencilerinin özellikleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(2), 155-172.

Şeylan, S. (2008). *Medya Okuryazarlığı Ders Uygulamalarında Dünya Üzerinde Görülen Aksaklıklar.* İstanbul: Yüksek Lisans Tezi.

TÜİK. (2017, 03 07). *TÜİK.* 02 19, 2018 tarihinde TÜİK: www.tuik.gov.tr/PdfGetir.do?id=24643 adresinden alındı

Türkoğlu, T. (2010). *Dijital Kültür.* İstanbul: Beyaz Yayınları.

Türkoğlu, T. (2013). *Dijital Tefekkür.* İstanbul: Beyaz Yayınları.

UNESCO. (2015). Fostering digital citizenship through safe and responsible use of ict. *Related research*, 26-35.

Valcke, M., Bonte, S., Wever, B. D., & Rots, I. (2010). Internet parenting styles and the impact on Internet use of primary school children. *Computers & Education*, 454-464.

Wong, Y. C., Ho, K. M., & Chen, H. (2015, 7). Internet Supervision and Parenting in the Digital Age: The Case of Shanghai. *The Open Family Studies Journal, 2*(8), 112-123.

Yaman, H., Demirtaş, T., & Aydemir, Z. İ. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Pedagojik Yeterlilikleri. *Turkish Studies, 8*(8), 1407-1419.

Yılmaz, E., Şahin, Y. L., Haseski, H. İ., & Erol, O. (2014). Lise Öğrencilerinin İnternet Bağımlılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi: Balıkesir İli Örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi, 4*(1), 133-140.

Yurdakul, I. K., Dönmez, O., Yaman, F., & Odabaşı, H. F. (2013). Dijital Ebeveynlik ve Değişen Roller. *Gaziantep University kournal of social sciences, 12*(4), 883-896.

# OYUN MATERYALLERİNİN OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ÇAĞINDAKİ ÇOCUKLARIN KAVRAM GELİŞİMİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Cengiz ÇELİK Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü,
celik6642@hotmail.com

## GİRİŞ

Çocuklar ailenin ve toplumun istikbalidir. Her toplum çocuklarının beden, duygu, zihin gelişimini ve toplum bakımından sağlıklı bir kişiliğe sahip olmalarını, hayata başarılı olarak katılmalarını sağlayacak şekilde yetişmelerini isterler. Bu yetişmede okul öncesi eğitimin payı büyüktür. Okulöncesi eğitim, doğumdan, ilkokulun başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan; bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerine ve gelişim düzeylerine uygun, zengin uyarıcı çevre olanaklarını sağlayan; onların tüm gelişimlerini toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda, en iyi biçimde yönlendiren bir eğitim sürecidir (Artut, 2004).

Artık oyun, geçmişte olduğu gibi çocuğun boş zamanını geçirmek için yaptığı bir faaliyet olarak değerlendirilmemekte oyunun bir ihtiyaç olduğu kabul edilmektedir. Oyun sırasında çocuk pek çok şeyi kendi kendine deneyerek öğrenmekte kendisinde gizli güç olarak var olan yetenekleri geliştirmekte birçok beceriyi zorlanmadan kazanmakta, yetişkinlerin ve dış dünyanın baskısından kurtulmaktadır. Bu açıdan ele alındığında oyunun geliştirici, eğitici, psiko-sosyal ve tedavi edici işlevleri ortaya çıkmaktadır (Razon, 1985,s.22).

Oyuncaklar ise çocuğun doğal yeteneklerini kolaylaştıran böylelikle de büyük bir eğitimsel işlevi yerine getiren oyun malzemeleridir. Çocukta seçme ve değerlendirme duygusunu da geliştiren oyuncaklar bu işleviyle çocuğun kendi kendine karar verebilmesine ve belirli bir alanda beceri kazanmasına olanak hazırlar. Eğitici oyuncaklar, çocukların daha çok zihin gelişimlerine katkıda bulunan, onların bazı kavramları geliştirmelerine ve oynayarak öğrenmelerine yardımcı olan masa oyuncaklarıdır. Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi eğitici oyuncaklar çocukların zihin, dil, psiko-motor, sosyal-duygusal gelişimlerine katkıda bulunur. (Yavuzer, 1993,s.18).

Çocuklar bu oyuncaklarla oynarken olaylar ve objeler arasında sebep-sonuç, benzerlik, parça-bütün gibi ilişkiler kurarak veya onları belli bir özellik ya da oluş sırasına göre sıralayarak veya gruplayarak zihinsel yeteneklerini geliştirmiş olurlar. Belirli bir kavramın kazanılması için verilecek eğitimde kavramın yaşlara göre gelişim profilinin çizilmesi ayrıca bu kavramın kazanılmasında çocukta gelişmiş olması gereken becerilerin bilinmesi eğitimciye eğitim programını hazırlamada büyük yararlar sağlamaktadır. Bilindiği gibi en iyi eğitim gelişim düzeyine uygun olarak verilen eğitimdir (Arı, 1994, s.23).

Çocuklar 18-48 aylar arasında önce "şimdi"yi, sonra 30 ay civarında da "geleceği ve en son olarak ta geçmişi belirleyen sözcükler kullanırlar. Bebeklik ve erken çocukluk çağlarında çocuğun zamanla ilgili kavramlara ne denli sahip olduğunu görebilmek için dikkatli olmak gerekir. Genelde ilkokul yıllarında çocuklar saatler. Takvimler, tarih ve zaman ölçmeyle ilgili bir sürü bilgi öğrenirler ve davranışlarını organize etmede zaman önemli rol oynamaya başlar (Akman,1995 s.29).

Bu araştırmada "Okul öncesi eğitime devam eden 6 yaş grubu çocuklarının (zaman kavramı) öğrenmesine eğitici oyuncakların temel alındığı eğitim programının etkisi var mıdır? Sorusuna cevap aranacaktır. Bu temel amaç dahilinde aşağıda belirtilen denenceler test edilmiştir.

1. Zaman kavramı eğitim programı, çocukların zamansal sıralama becerileri (geçmiş, şimdi, gelecek) puanlarını etkilemektedir.

2. Zaman kavramı eğitim programı, çocukların zaman birimlerini sınıflandırma becerileri (gün,hafta,ay,mevsim,yıl) puanlarını etkilemektedir.

3. Zaman kavramı eğitim programı, çocukların zamanı gösteren araçları kullanma becerileri puanlarını etkilemektedir.

4. Zaman kavramı eğitim programı, çocukların zaman kavramı toplam puan ortalamalarını etkilemektedir.

## YÖNTEM

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 6 yaş grubu çocuklarına kavram (zaman kavramı) kazanımına eğitici oyuncakların temel alındığı eğitim programının etkisinin incelendiği bu araştırma, ön-test ve son-test kontrol gruplu deneme modeline uygun olarak desenlenmiştir.

### Araştırmanın Deseni

Araştırmada eğitici oyuncakların temel alındığı eğitim programının uygulandığı öğrencilerle, bu programın uygulanmadığı öğrencilerin kavram (zaman kavramı) öğrenme düzeyleri arasındaki farkı ortaya koymak amacıyla kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Bu araştırmanın bağımsız değişkeni araştırmacı tarafından oluşturulan eğitici oyuncakların temel alındığı eğitim programıdır. Bağımlı değişken ise, zaman kavramı öğrenme düzeyidir. Araştırmanın deseni tablo 1.1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1. Araştırmada Uygulanan Deneysel Desen**

| Gruplar | Öntest | İşlem | Sontest |
|---|---|---|---|
| Deney | T1 | Eğitim Programı | T2 |
| Kontrol | T1 | İşlem yok | T2 |

Deneysel desende görüldüğü gibi eğitici oyuncakların temel alındığı eğitim programı araştırmacı tarafından sadece deney grubuna uygulanmış, bu işlem esnasında kontrol grubuna, sınıf öğretmeni okul müfredatında yer alan programı uygulamıştır. Kontrol grubunun, deney grubuna uygulanan programdan etkilenmemesi için özen gösterilmiştir. Her iki gruba da deneysel işlemden önce ön-test uygulanmıştır. Deneklere ön-test (T1) olarak "Zaman Kavramı Başarı Değerlendirme Ölçeği" uygulanmıştır. Aynı test deneysel işlemin sonunda Gruplara son-test (T2) olarak uygulanmıştır.

### Çalışma grubu

Araştırma Konya İli Karatay ilçesindeki Kuvayı Milliye İlköğretim Okulunda öğrenim görmekte olan anasınıfları (6 Yaş grubundaki) öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Bu okulun anasınıflarında öğrenim gören 38 öğrenciye araştırmanın veri toplama aracı ön-test olarak uygulanmıştır.Yapılan ön-test uygulamasından sonra araştırma denekleri bu 38 öğrenci arasından random yoluyla seçilmiştir.

### Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması

Kuvayı Milliye İlköğretim okulunda anasınıflarına devam eden 38 öğrenciye, 2-6 Mayıs tarihleri arasında, araştırmacı tarafından Zaman Kavramı Başarı Değerlendirme Ölçeği (ZKBDÖ) uygulanmıştır. Ön-test uygulamalarına katılan öğrencilerin sınıflarına göre dağılımları Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2 –Ön-test uygulamalarına katılan öğrencilerin sınıflarına göre dağılımı**

| Sınıf | Öğrenci sayısı |
|---|---|
| Anasınıfı I.Şube | 20 |
| Anasınıfı II.Şube | 18 |
| Toplam | 38 |

**Tablo 3- Zaman kavramı eğitim programı uygulamasında Deney ve Kontrol Gruplarını Oluşturan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı**

| Cinsiyet | Deney grubu | Kontrol grubu | Toplam |
|---|---|---|---|
| Kız | 6 | 6 | 12 |
| Erkek | 6 | 6 | 12 |
| Toplam | 12 | 12 | 24 |

**Tablo 4 - Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin zaman kavramı başarı değerlendirme ölçeği alt boyutları ve toplam öntest puanlarına ait n, $\overline{X}$ , Ss ve Mann Whitney –U Testi Sonuçları**

| | Gruplar | N | $\overline{X}$ | Ss | Z Değeri |
|---|---|---|---|---|---|
| **ZKBDÖ I. Boyut** | Deney | 12 | 7.33 | 3.84 | 0.145* |
| | Kontrol | 12 | 7.58 | 5.10 | |
| **ZKBDÖ II. Boyut** | Deney | 12 | 4,75 | 2,89 | 0,669* |
| | Kontrol | 12 | 6,25 | 4,51 | |
| **ZKBDÖ III. Boyut** | Deney | 12 | 5,16 | 1,94 | 0,524* |
| | Kontrol | 12 | 4,83 | 2,40 | |
| **ZKBDÖ Genel Toplam** | Deney | 12 | 17,25 | 6,81 | 0,260* |
| | Kontrol | 12 | 18,66 | 9,60 | |

Tablo 4'de görüldüğü gibi her iki grubun ZKBDÖ ön-test uygulamalarına ilişkin puan ortalamaları, ölçeğin her üç boyutu ve Z.K.B.D.Ö. içinde anlamlı bir fark göstermemektedir. Hesaplanan bu değerler deney ve kontrol gruplarına alınan öğrencilerin ZKBDÖ ön-test puanlarının birbirine benzediğini göstermektedir.

## Veri toplama aracı

Bu araştırmada denenen Eğitici oyuncakların temel alındığı eğitim programı ile, Anasınıfına devam etmekte olan 6 yaş grubu öğrencilerinin zaman kavramı hakkındaki bilgilerinin ölçümünde kullanılan ZKBDÖ' nin ölçebildiği, zaman kavramı başarıları değerlendirme ölçeği boyutlarına ilişkin zaman kavramına yönelik tutum ve davranışların kazandırılması amaçlanmıştır. Bunun için araştırmacı tarafından hazırlanan eğitici materyallerin oluşturduğu zaman kavramı eğitim programı uygulanmıştır.

## Verilerin toplanması

Bu araştırmada, 5-6 yaş grubundaki çocuklar zaman kavramı hakkındaki bilgilerini değerlendirmek amacıyla Sevinç (1999) tarafından için geliştirilen "Zaman Kavramı Başarı Değerlendirme Ölçeği (ZKBDÖ)" kullanılmıştır. Ölçek zaman kavramı ile ilgili 10 konu başlığını içermektedir. Her bölüm başlığını test etmeye yönelik sorulardan oluşmuş ve bu soruların nitelikleri belirtilmiştir. Ayrıca çocuğun cevaplarının değerlendirilmesi için gerekli yönergede parantez içinde belirtilmiştir. Çizim içeren sorularda kutucukların başında bulunan parantezler çocuğun cevabının yazılması ya da işaretlenmesi için yerleştirilmiştir. Puanlama her doğru cevap için (1), yanlış cevap için (0) şeklinde yapılmıştır.

## BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın deneklerinin test edilmesine ilişkin istatistiksel işlemler ve bu işlemler sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

Denence 1. Zaman kavramı eğitim programı, çocukların zamansal sıralama becerileri (geçmiş, şimdi, gelecek) puanlarını etkilemektedir.

**Tablo:5- Zamansal sıralama becerileri boyutu ön test-son test puan ortalamaları ve standart sapmaları**

| Gruplar | İşlem | N | $\overline{X}$ | Std.sapma |
|---|---|---|---|---|
| **Deney** | Ön test | 12 | 7,33 | 3,84 |
| | Son test | 12 | 12,83 | 1,33 |
| **Kontrol** | Ön test | 12 | 7,58 | 5,10 |
| | Son test | 12 | 10,16 | 3,40 |

Tablo 5 incelendiğinde deneysel işlemin başlangıcında her iki grubunda Zamansal sıralama becerileri ön-test puan ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu ancak bu durumun son-test puan ortalamalarına bakıldığında deney grubu lehine değiştiği görülmektedir.

Tablo 5 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin Z.K.B.D.Ö. Zamansal sıralama becerileri boyutuna ilişkin ön-test puan ortalamaları ( $\overline{X}$ =*7.33*)ile son-test puan ortalamaları ( $\overline{X}$ =*12.83)* arasında 5.5 puanlık bir fark olduğu, kontrol grubunun ön-test puan ortalaması, ( $\overline{X}$ =*7.58)* ile son-test puan ortalaması ( $\overline{X}$ =*10.16* ) arasında 2.58 puanlık bir fark olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön-test puanları ile son-test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını ortaya koymak amacıyla Mann Whitney –U Testi yapılmıştır. Bu analize ilişkin sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo. 6- Zamansal sıralama becerileri boyutu fark puanlarına ait n, $\overline{X}$ , ss ve mann whitney –u testi sonuçları**

| Gruplar | N | $\overline{X}$ | Ss | Z Değeri |
|---|---|---|---|---|
| Deney | 12 | 5,50 | 3,00 | 2.410* |
| Kontrol | 12 | 2,58 | 2,23 | |

*P<0.01

Tablo 6'de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubunun fark puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır. (Z = 2.410, P<.01). Eğitici oyuncakların temel alındığı eğitim Programına katılan deneklerin Zamansal sıralama becerilerinde işlem sonrası gözlenen artışın kontrol grubundaki deneklerinkinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Denence 2: Zaman kavramı eğitim programı, çocukların zaman birimlerini sınıflandırma becerileri (gün,hafta,ay,mevsim,yıl) puanlarını etkilemektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin zaman kavramı başarı değerlendirme ölçeğinin, "zaman birimlerini sınıflandırma becerileri" alt ölçeğinden aldıkları ön-test puanları ile son-test puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7. Zaman birimlerini sınıflandırma becerileri boyutu ön test-son test puan ortalamaları ve standart sapmaları**

| Gruplar | İşlem | N | $\overline{X}$ | Ss |
|---|---|---|---|---|
| **Deney** | Ön test | 12 | 4,75 | 2,89 |
| | Son test | 12 | 26,25 | 3,91 |
| **Kontrol** | Ön test | 12 | 6,25 | 4,51 |
| | Son test | 12 | 14,08 | 4,87 |

Tablo 7 incelendiğinde deneysel işlemin başlangıcında her iki grubunda Zamansal sıralama becerileri ön-test puan ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu ancak bu durumun son-test puan ortalamalarına bakıldığında deney grubu lehine değiştiği görülmektedir.

Tablo 7 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ZKBDÖ Zaman Birimlerini sınıflandırma becerileri boyutuna ilişkin ön-test puan ortalamaları ( $\overline{X}$ *=4.75* )ile son-test puan ortalamaları ( $\overline{X}$ *=26.25)* arasında 21.5 puanlık bir fark olduğu, kontrol grubunun ön-test puan ortalaması, ( $\overline{X}$ *=6.25)* ile son-test puan ortalaması ( $\overline{X}$ *=14.08* ) arasında 7.83 puanlık bir fark olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön-test puanları ile son-test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını ortaya koymak amacıyla Mann Whitney –U Testi yapılmıştır. Bu analize ilişkin sonuçlar Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8. Zaman birimlerini sınıflandırma becerileri boyutu fark puanlarına ait n, $\overline{X}$ , ss ve Mann Whitney –U Testi sonuçları**

| Gruplar | N | $\overline{X}$ | Ss | Z Değeri |
|---|---|---|---|---|
| **Deney** | 12 | 21,50 | 5,33 | 4.077* |
| **Kontrol** | 12 | 7,83 | 3,35 | |

*P<0.001

Tablo 8'de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubunun fark puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır. (Z = 4.077, P<.01). Eğitici oyuncakların temel alındığı eğitim Programına katılan deneklerin Zaman birimlerini sınıflandırma becerilerinin ( $\overline{X}$ = 21.50), kontrol grubundaki deneklerin aynı boyutta zaman birimlerini sınıflandırma becerilerinden ( $\overline{X}$ =7.83 ) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Denence 3: Zaman kavramı eğitim programı, çocukların zamanı gösteren araçları kullanma becerileri puanlarını etkilemektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin zaman kavramı başarı değerlendirme ölçeğinin, "zamanı gösteren araçları kullanma becerileri" alt ölçeğinden aldıkları ön-test puanları ile son-test puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri tablo 9 da verilmiştir.

**Tablo 9. Zamanı gösteren araçları kullanma becerileri boyutu Ön test-Son test Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

| Gruplar | İşlem | N | $\overline{X}$ | Ss |
|---|---|---|---|---|
| **Deney** | Ön test | 12 | 5,16 | 1,94 |
| | Son test | 12 | 15,66 | 0,77 |
| **Kontrol** | Ön test | 12 | 4,83 | 2,40 |
| | Son test | 12 | 6,91 | 2,19 |

Tablo 9 incelendiğinde deneysel işlemin başlangıcında her iki grubunda Zamansal sıralama becerileri ön test puan ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu ancak bu durumun son-test puan ortalamalarına bakıldığında deney grubu lehine değiştiği görülmektedir. Tablo 2.5 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ZKBDÖ Zamanı gösteren araçları kullanma becerileri boyutuna ilişkin ön-test puan ortalamaları ( $\overline{X}$ =*5.16* ) ile son--test puan ortalamaları ( $\overline{X}$ =*15.66)* arasında 10.5 puanlık bir fark olduğu, kontrol grubunun ön-test puan ortalaması, ( $\overline{X}$ =*4.83)* ile son-test puan ortalaması ( $\overline{X}$ =*6.91* ) arasında 2.08 puanlık bir fark olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön-test puanları ile son-test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını ortaya koymak amacıyla Mann Whitney –U Testi yapılmıştır. Bu analize ilişkin sonuçlar Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10 Zamanı gösteren araçları kullanma becerileri boyutu Fark Puanlarına Ait N, $\overline{X}$ , Ss ve Mann Whitney –U Testi Sonuçları**

| Gruplar | N | $\overline{X}$ | Ss | Z Değeri |
|---|---|---|---|---|
| **Deney** | 12 | 10,50 | 2,11 | 4.173* |
| **Kontrol** | 12 | 2,08 | 1,97 | |

*P<0.001

Tablo 10'da görüldüğü gibi deney ve kontrol grubunun fark puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır. (Z = 4.173, P<.01). Eğitici oyuncakların temel alındığı eğitim Programına katılan deneklerin Zamanı gösteren araçları kullanma becerilerinin ( $\overline{X}$ = 10.50), kontrol grubundaki deneklerin aynı boyutta zamanı gösteren araçları kullanma becerilerinden ( $\overline{X}$ =2.08 ) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Denence 4: Zaman kavramı eğitim programı, çocukların zaman kavramı toplam puan ortalamalarını etkilemektedir.

**Tablo 11 Zaman Kavramı Başarı Değerlendirme Ölçeği Ön test-Son test GENEL Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

| Gruplar | İşlem | N | $\overline{X}$ | Ss |
|---|---|---|---|---|
| **Deney** | Ön test | 12 | 17,25 | 6,81 |
| | Son test | 12 | 54,75 | 3,16 |
| **Kontrol** | Ön test | 12 | 18,66 | 9,60 |
| | Son test | 12 | 31,16 | 7,79 |

Tablo 11 incelendiğinde deneysel işlemin başlangıcında her iki grubunda Zaman kavramı başarı değerlendirme ölçeği ön-test toplam puan ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu ancak bu durumun son-test toplam puan ortalamalarına bakıldığında deney grubu lehine değiştiği görülmektedir.

Tablo 11 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ZKBDÖ toplam ön-test puan ortalamaları ($\overline{X}$ =*17.25* ) ile son-test toplam puan ortalamaları ($\overline{X}$ =*54.75)* arasında 37.5 puanlık bir fark olduğu, kontrol grubunun ön-test toplam puan ortalaması, ($\overline{X}$ =*18.66)* ile son-test toplam puan ortalaması ( $\overline{X}$ =*31.16*) arasında 12.5 puanlık bir fark olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin toplam ön-test puanları ile son-test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını ortaya koymak amacıyla Mann Whitney –U Testi yapılmıştır. Bu analize ilişkin sonuçlar Tablo 12'de verilmiştir.

**Tablo 12 Genel Fark Puanlarına ait N, $\overline{X}$ , Ss ve Mann Whitney –U Testi Sonuçları**

| Gruplar | N | $\overline{X}$ | Ss | Z Değeri |
|---|---|---|---|---|
| **Deney** | 12 | 37.50 | 8.07 | 4.167 |
| **Kontrol** | 12 | 12.50 | 5.26 | |

*P<0.001

Tablo 12'de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubunun fark puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır. (Z = 4.167, P<.01). Eğitici oyuncakların temel alındığı eğitim Programına katılan deneklerin Zaman kavramı öğrenme düzeylerinin ($\overline{X}$ = 37.50), kontrol grubundaki deneklerin Zaman kavramı öğrenme düzeylerinden ($\overline{X}$ =12.50 ) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

## SONUÇ

Bu bölümde araştırma sonuçlarının genel bir değerlendirilmesi yapılmış ve bu değerlendirme sonucunda önerilere yer verilmiştir.

Araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş grubu öğrencilerine Zaman Kavramı Eğitici Oyuncak Programının, zaman kavramını öğrenmede etkili olduğu anlaşılmıştır.

Deneme ve kontrol grubu çocuklarının Zaman Kavramı Başarı Değerlendirme Ölçeği son-test puan ortalamaları arasında önemli düzeyde fark olduğu görülmüştür.Böylece Eğitici oyuncakların Temel alındığı eğitim programı deneme grubu çocuklarının zaman kavramı öğrenmelerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Eğitici Oyuncakların Temel Alındığı Eğitim Programı, deneme grubu çocuklarının zamansal sıralama beceri (geçmiş, şimdi, gelecek) düzeylerini yükseltmede etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Eğitici Oyuncakların Temel Alındığı Eğitim Programı, deneme grubu çocuklarının zaman birimlerini sınıflandırma beceri (gün, hafta, mevsim, yıl) düzeylerini yükseltmede etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Eğitici Oyuncakların Temel Alındığı Eğitim Programı, deneme grubu çocuklarının zamanı gösteren araçları kullanma beceri düzeylerini yükseltmede etkili olduğunu ortaya koymuştur

Ulaşılan genel sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

1. Okul öncesi eğitimde uygulanan programlar sayesinde çocukların en zor kavramları bile öğrenebilecekleri konusunda anne babalar ve eğitimciler bilinçlendirilmelidir.

2. Anne babalara eğitimcilere zaman kavramına yönelik materyal hazırlama eğitimi verilmelidir.

3. Başka evren ve örneklem gruplarında benzer araştırmalar yapılıp sonuçlar test edilebilir.

4. Ders aletleri yapım merkezlerinin, okul öncesi Eğitim Kurumları için zaman kavramına yönelik eğitici oyuncaklarla zenginleştirilmesi gerekir.

5. Ders aletleri yapım merkez'indeki oyuncak yapımında özellikle üniversiteler ve meslek liselerinin çocuk gelişimi ve eğitimi bölümünden yararlanma yoluna gidilmelidir. Burada üretilen oyuncaklar seçilecek pilot okullarda uygulandıktan sonra seri üretime geçirilebilmelidir.

## KAYNAKLAR

AKMAN, B. (1995). Anaokuluna Devam Eden 40-69 Aylık Çocukların Kavram Gelişimlerinde, Kavram Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

ARTUT, Y. D. D. P. D., & TARIM, K. (2004). Okulöncesi kubaşık öğrenme uygulamaları: Toplama işlemine yönelik bir uygulama örneği. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,13*(2).

ARI, M. AKMAN, B. (1994). *4-6 Yaş Anaokuluna Giden ve Gitmeyen Çocukların Kavram Gelişimlerinin Karşılaştırılması* 10. Ya-pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. Ya-pa Yayınları, Ankara.

AYDOĞAN, S. A. (2007). *6 yaş çocuklarının geometrik şekil ve sayı kavramlarının gelişiminde kavram eğitim programının etkisi* (Doctoral dissertation, Adnan Menderes Üniversitesi).

RAZON, N. (1985). *Okul Öncesi Dönemde Oyuncağın Yeri ve Önemi.* Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri 2-3, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ya-Pa Okul Semineri 2-3, İstanbul.

YAVUZER, H. (1993). *Çocuk Psikolojisi*. Remzi Kitabevi, İstanbul

# ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN YALNIZLIK DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

# INVESTIGATION OF UNIVERSITY STUDENTS' LONELINESS LEVELS BY VARIOUS VARIABLES

Prof. Dr. Hakan Salim ÇAĞLAYAN
Selçuk Üniversitesi - SPOR YÖNETİCİLİĞİ, hcaglayan@selcuk.edu.tr

Araş. Gör. Abdil ARI
Selçuk Üniversitesi - SPOR YÖNETİCİLİĞİ, abdilari@selcuk.edu.tr

Araş. Gör. Nazlı Deniz ÖZ
Selçuk Üniversitesi- REKREASYON, nazlıdenizyılmaz@selcuk.edu.tr

## GİRİŞ

Sosyal ilişkiler bireylerin hayatında önemli bir yere sahiptir. İnsan doğduğu andan itibaren etrafındaki diğer bireylerle iletişim kurmaya, etkileşime geçmeye başlamaktadır. İnsan sosyal bir varlık olduğundan, diğer bireylerle iletişime geçerek fiziksel ihtiyaçları öncelikli olmak üzere sevilme, sayılma ve güvenlik ihtiyacını karşılamaktadır. Böylelikle çevresindeki insanlarla geliştirdiği etkileşim sonucunda bireyin kişisel yönleri gelişmektedir. Günümüzde son dönemlerde teknolojinin gelişimiyle birlikte, hızlı endüstrileşme oranında bir artış başlamıştır. Günümüzdeki bu gelişmelerin neticesinde insanlar, çevresindeki diğer insanlarla ilişki kuramaz hale gelmiştir (Saraçoğlu 2000). Son yıllarda insanların en önemli şikayetlerinin "yalnız olma", "soyutlanmış olma" ve "kişiliğini yitirme" olduğu belirtilmektedir (Buluş 1996).

Yalnızlık, "bireyin var olan sosyal ilişkisi ile arzuladığı sosyal ilişkisi arasındaki tutarsızlık sonucunda oluşan ve hoş olmayan öznel psikolojik bir durum" olarak tanımlanmaktadır (Demir 1990). İnsanların, geçmişteki ilişkilerini ya da önemsedikleri kişilerin ilişkilerini inceleyip, mevcut ilişkilerinin o standartların altında olduğunu görmesi sonucu da yalnızlık hissedebileceği belirtilmiştir (Saraçoğlu 2000). Bireylerin sahip olduğu sosyal ilişkilerin sayı ve sıklığının yanı sıra sosyal ilişkilerin niteliği de yalnızlık duygusunda önemli bir faktör olarak görülmektedir.

Yalnızlık; bireyin var olan yaşantısı içerisinde yaşadığı sosyal ilişkileri ile yaşamak istediği sosyal ilişkiler arasında farklılıkların ortaya çıkmasıdır( Peplau ve Perlman, 1984 ). Eğer insanlar bulunduğu toplum içerisinde kendilerini yalnız hissetmeye başlarlarsa, çevresindekilerle etkileşimde olmaktan kaçınırlar, ve aynı zamanda içinde yaşadıkları topluma karşı yabancılaşırlar, bu durumda sosyal yalnızlık yaşanır. Onlar için kalabalıklar sıkıcı bir hale gelir, insanların içine girerek topluca yapılmakta olan bütün etkinlikler anlamsızlaşmaya başlar ve diğer insanlarla ilişki kurmakta bile zorlanırlar. Toplumu kabullenmek istemezler ve topluca yapılan herhangi bir faaliyete katılmak istemezler (Cüceloğlu 2005).

Üniversite öğrencileri ile yapılan araştırmalar; erkek öğrencilerin kızlardan, akademik yönden başarısız olanların başarılılardan, serbest zamanını tek başına geçirenlerin başkalarıyla geçirenlerden, aylık gelirini sosyal etkinlikler için yeterli görmeyenlerin görenlerden, çevresinden sosyal destek almayanların alanlardan, yakın arkadaş sayısı az olanların fazla olanlardan, yeni sosyal ilişkiler kurmaya isteksiz olanların isteklilerden, sosyal becerilerini yetersiz görenlerin yeterli görenlerden, sorunlarını kimseye açmayanların sorunlarını başkalarına açanlardan, anneyle, babayla, karşı cinsle,

aynı cinsle, kardeşlerle olan ilişkilerinden memnun olmayanların bu ilişkilerinden memnun olanlardan, anne ve babası arasındaki ilişkiden memnun olmayanların memnun olanlardan daha fazla yalnızlık duygusu yaşadıklarını göstermiştir (Buluş 1997).

İlgili alan yazında; akademisyenlerin örgütsel adalet algılarını Bu araştırmada elde edilmiş olan bulgularda, yalnızlık düzeyi ile umutsuzluk arasında orta yönlü ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Yalnızlık puanları yükseldikçe umutsuzluk puanlarının da yükseldiği görülmektedir. Kırımoğlu, Çokluk ve Yıldırım (2010)'un 260 ortaokul öğrencisinin spor yapma durumlarına göre yalnızlık ve umutsuzluklarını incelediği araştırmada yalnızlık ve umutsuzluk arasında anlamlı bir fark bulmuş olup, öğrencilerin yalnızlık düzeyleri arttıkça umutsuzluklarının da arttığı bulgular arasına girmiştir belirlemeye yönelik çalışmalar yapıldığı görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, katılımcıların refah düzeyi değişkeni açısından yalnızlık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Yaptığı çalışmaya bakılarak elde edilen sonuçlarda, sıklıkla egzersiz yapmayan gençlerin, sıklıkla egzersiz yapan gençlere oranla daha fazla yalnızlık, utangaçlık ve ümitsizlik özelliklerinin var olduğu ortaya koyulmuştur (Page 1995).

Bu sonuçla ilgili literatür incelendiğinde konuyla ilgili çok fazla araştırma yapılmadığı görülmektedir. Yalnızlık duygusuna eşlik eden bulgular arasında umutsuzluk ve depresyon önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Yalnızlık duygusunun olumsuz bir duygu olduğu ve bu bağlamda bakıldığında kendini yalnız hisseden bireylerin umutsuz düşüncelere sahip olması ve geleceğe yönelik karamsarlığa kapılması yönünde yorumlanabilir (Özkaya 2017).

Bu bilgiler ışığında araştırma; zorlu bir rekabet ve sosyal yaşantıya sahip olan eğitim öğretim dünyası içerisinde bulunan Üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediğini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu şekliyle araştırmanın, hoş olmayan bir durum olarak yalnızlık, genel doyumsuzluk, mutsuzluk, kaygı, utanma, dinlenememe gibi durumlarda söz konusu iken (Nerviano ve gros 1976), intihar girişimi (Wenz 1977), depresyon (Weeks ve ark 1980) gibi ciddi rahatsızlıklarla ilgili olduğu görülmekte ve bu rahatsızlıkları önleme noktasında fikir vereceği ve atılması gereken adımlar konusunda yol göstereceği düşünülmektedir.

## YÖNTEM

Araştırmada, mevcut durumu ortaya çıkartmayı amaçlayan betimsel taramaya (survey) ve ilişkisel taramaya yönelik bir yöntem kullanılmıştır.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni; Selçuk Üniversitesi, örneklemi ise Selçuk Üniversitesinde 2017-2018 eğitim öğretim döneminde farklı fakültelerde eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmada anket uygulama biçimi olan yüz yüze görüşme yolu ile anket uygulama yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk ve ark 2011). Araştırmada çeşitli bölümlere anketler uygulanmaya çalışılmış fakat uygulama yapıldığı anda ankete katılmak istemeyenlere anket uygulanmamıştır. Bu süreç sonunda, İktisadi ve idari Bilimler Fakültesi (n=86), Edebiyat Fakültesi (n=70), Mühendislik Fakültesi (n=50), İletişim Fakültesi (n=43), Spor Bilimleri Fakültesi (n=31) ve Diğer Fakülteler (n=29) öğrencilerin araştırmanın veri toplama sürecine katıldığı tespit edilmiştir. Bu şekliyle araştırmanın örneklem grubu toplam 309 üniversite öğrencisi oluşmuştur.

**Tablo 1. Fakültelerdeki Anketi Cevaplayan Öğrencilerin Yüzde ve Frekans Dağılımları**

| Fakülteler | n | % |
|---|---|---|
| İktisadi ve idari Bilimler Fakültesi | 86 | 5,5 |
| Edebiyat Fakültesi | 70 | 4,6 |
| Mühendislik Fakültesi | 50 | 4,0 |
| İletişim Fakültesi | 43 | 3,8 |
| Spor Bilimleri Fakültesi | 31 | 3,6 |
| Diğer Fakülteler | 29 | 3,4 |
| **Toplam** | **309** | **100.0** |

Tablo 1'de görüldüğü üzere ankete katılan öğrenci sayısı, İktisadi ve idari Bilimler Fakültesi (n=86), Edebiyat Fakültesi (n=70), Mühendislik Fakültesi (n=50), İletişim Fakültesi (n=43), Spor Bilimleri Fakültesi (n=31) ve Diğer Fakülteler (n=29) olmak üzere toplam 309 kişidir.

### *Veri Toplama Aracı*

Araştırmada belirlenen amaçlara ulaşabilmek için gerekli olan veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ve "UCLA Yalnızlık Ölçeği" (insanların; genel doyumsuzluk, mutsuzluk, kaygı, utanma, dinlenememe, intihar girişimi, depresyon gibi ciddi ve yaygın bir problem olan yalnızlığı ölçebilecek bir ölçeğin gerekliliğini düşünen) Russel, Peplau ve Ferguson (1978) tarafından geliştirilen ve Ölçeğin Türkçe' ye uyarlama, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması, Demir (1989) tarafından yapılmıştır.

### *Verilerin Analizi*

Ölçeklere verilen cevapların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanarak, öğrencilerin yalnızlık düzeylerine ilişkin dağılımlar belirlenmiştir. Verilerin analizinde normal dağılıma uygunluğu değişkenlere göre sınanmış (George, D. and Mallery, P. 2010) ve ikili karşılaştırmalar için Independent t testi, çoklu karşılaştırmalar için ANOVA, ANOVA sonucu anlamlı bulunan farklılıkların kaynağını belirlemek üzere varyansların homojenliğinden dolayı Tukey çoklu karşılaştırma testi ve normal dağılıma uygunluk göstermeyen çoklu karşılaştırmalar için non-parametrik testlerden Kruskall Wallis testi kullanılmıştır.

Elde edilen veriler bilgisayarda SPSS (Statistical Package For Social Scientists for Windows Release 25.0) programında analiz edilmiş, manidarlığı 0.05 düzeyinde sınanmış, diğer manidarlık düzeyi ayrıca belirtilmiş ve sonuçlar araştırmanın amacına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

## BULGULAR

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| **Cinsiyet** | **Kadın** | 106 | 34.3 |
| | **Erkek** | 203 | 65,7 |
| **Yaş** | **18-20 yaş** | 90 | 29,1 |
| | **21-23 yaş** | 189 | 61,2 |
| | **24 ve üzeri** | 30 | 9,7 |
| **Sınıf** | **1** | 34 | 11.0 |
| | **2** | 78 | 25,2 |
| | **3** | 90 | 29,1 |
| | **4** | 107 | 34,6 |
| **Haftalık Boş Zaman** | **1-3 saat** | 46 | 14,9 |
| | **4-6 saat** | 89 | 28,8 |
| | **7-9 saat** | 73 | 23,6 |
| | **10 saat ve üstü** | 101 | 32,7 |

Araştırmaya katılan öğrencilerin %65,7 (n=203)'sinin erkek, %34.3 (n=106)'inin ise kadın olduğu;

Yaşlarına göre dağılımda, %61,2 (n=189)'sinin 21-23 yaş, %29,1 (n=90)'ünün 18-21 yaş, %9,7 (n=30)'inin 24 yaş ve üzeri yaş, altı grubunda yer aldığı;

Öğrenim gördüğü sınıf değişkenine göre dağılımda; %34,6 (n=107)'sinin 4. sınıf öğrencisi, %29,1 (n=90'inin 3. sınıf öğrencisi, %25,2 (n=78)'inin2. sınıf öğrencisi , %11.0 (n=34)'inin 1. sınıf öğrencisi oldukları;

Haftalık Boş Zamana göre dağılımlarında, %32,7 (n=101)'inin 10 saat ve üzeri, %28,8 (n=89)'inin 4-6 saat, %23,6 (n=73)'ünün 7-9 saat, %14,9 (n=46)'sının 1-3 saat Haftalık Boş Zamana sahip olduğu beş

**Tablo 2. Yaş Değişkenine Göre UCLA-Yalnızlık Ölçeği Anova Testi Sonuçları Puan Ortalamalarına Ait n, $\overline{X}$ ve SS Değerleri**

| | | Yaş | n | x | Sd | f | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Yalnızlık | A | 18-20 yaş | 90 | 2,2506 | 2 | | |
| | B | 21-23 yaş | 148 | 2,1134 | 306 | 2,834 | 0,60 |
| | C | 24 ve üzeri | 71 | 2,1880 | 308 | | |

Araştırma kapsamında yer alan katılımcıların yaş değişkenine göre UCLA-Yalnızlık Ölçeği Anova testi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonuçlarına göre yalnızlık düzeylerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

**Tablo 3. Cinsiyet Değişkenine Göre Ucla-Yalnızlık Ölçeği T-testi Sonuçları Puan Ortalamalarına Ait $\overline{X}$ ve SS Değerleri**.

| | Cinsiyet | N | X | Ss | Sd | T | P |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Yalnızlık | Kadın | 106 | 2,1338 | 0,419 | 307 | -1,059 | 0,290 |
| | Erkek | 203 | 2,1897 | 0,449 | | | |

Araştırma kapsamında yer alan katılımcıların cinsiyet değişkenine göre UCLA-Yalnızlık Ölçeği T-testi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonuçlarına göre yalnızlık düzeylerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

**Tablo 4. Fakülte Değişkenine Göre UCLA-Yalnızlık Ölçeği Anova Testi Sonuçları**

| | | Fakülte | N | X | Sd | F | P | tukey |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Yalnızlık | A | Edebiyat Fakültesi | 70 | 2,1330 | 0,441 | 6,439 | 0,000 | D < All<br>E > A,C,D |
| | B | Mühendislik Fakültesi | 50 | 2,2296 | 0,485 | | | |
| | C | İİBF | 86 | 2,0965 | 0,404 | | | |
| | D | Spor Bilimleri Fakültesi | 31 | 1,9081 | 0,412 | | | |
| | E | İletişim | 43 | 2,3894 | 0,378 | | | |
| | F | Diğer | 29 | 2,3345 | 0,370 | | | |

Araştırma kapsamında yer alan katılımcıların Fakülte değişkenine göre UCLA-Yalnızlık Ölçeği Anova testi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonuçlarına göre ; Spor Bilimler Fakültesi öğrencilerinin tüm fakültelere göre yalnızlık düzeyinin düşük olduğu ve İletişim Fakültesinin diğer fakültelere göre yalnızlık düzeyinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 5. Aylık gelir değişkenine göre UCLA-Yalnızlık Ölçeği T-testi sonuçları**

| | Aylık Gelir | N | X | Ss | Sd | T | P |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Yalnızlık | 1500 ve altı | 212 | 2,1193 | 0,447 | 307 | -3,193 | 0,002 |
| | 1501 ve üstü | 97 | 2,2825 | 0,402 | | | |

Araştırma kapsamında yer alan katılımcıların Fakülte değişkenine göre UCLA-Yalnızlık Ölçeği T-testi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonuçlarına göre ; 1501 ve üstü gelir düzeyine sahip olan öğrencilerin, 1500 ve altı gelir düzeyine sahip olanlara göre yalnızlık düzeyinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 6. Aylık Gelir-Aktiviteye Yeterlilik Durumu Değişkenine Göre UCLA-Yalnızlık Ölçeği Kruskall Wallis Testi Sonuçları**

| | Aylık Geliriniz Aktiviteye Yeterli mi | | n | Sıra Ortalaması | Sd | $X^2$ | P | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Yalnızlık | **A** | Yetersiz | 126 | 173,66 | 2 | 10,349 | 0,006 | C<A |
| | **B** | Normal | 99 | 148,38 | | | | |
| | **C** | Yeterli | 84 | 134,80 | | | | |

Araştırma kapsamında yer alan katılımcıların Aylık Gelir-Aktiviteye Yeterlilik Durumu Değişkenine Göre UCLA-Yalnızlık Ölçeği Kruskall Wallis testi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonuçlarına göre; aylık gelir düzeyinin aktiviteye yeterliliği değişkenine göre yeterli algılayanların yetersiz algılayanlara göre yalnızlık düzeylerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## SONUÇ

Hızlı bir değişim ve yenileşme yaşadığımız günümüz dünyasında, ulusal ve uluslararası rekabet gücü ve yarışma toplumları her açıdan etkileyen önemli kriterler haline gelmiştir. Bu rekabetin hem toplumsal hem de bireysel anlamda yapıldığı ve bunun sadece ekonomik alanda değil, yaşamın eğitim, kültür, sağlık, toplum düzeni ve yönetimi gibi diğer tüm alanlarında da yaşandığı gözlenen bir gerçektir (Ulaş 1997).

Okul örgütü toplumsal açık bir sistem olup (Yıldız 2013), yakın çevresi dikkate alındığında bu kavram daha da önem kazanmaktadır. Bireylerin ilişkilerinde yetersiz ve bireysel olarak doyurucu olmayan sosyal yaşantılar içinde olmaları yaşamlarını farklı ölçülerde etkileyebilmektedir. Bu da bireylerin kendilerini toplamından soyutlamalarına ve yalnız hissetmelerine sebep olabilmektedir (Ulaş 1997).

Araştırmaya katılan öğrencilerin, yaş ve cinsiyet değişkenlerinde herhangi bir farklılık bulunmazken, fakülte değişkenlerine göre; Spor Bilimler Fakültesi öğrencilerinin tüm fakültelere göre yalnızlık düzeyinin düşük olduğu ve İletişim Fakültesinin diğer fakültelere göre yalnızlık düzeyinin yüksek olduğu, aylık gelir değişkenine göre 1501 ve üstü gelir düzeyine sahip olan öğrencilerin, 1500 ve altı gelir düzeyine sahip olanlara göre yalnızlık düzeyinin yüksek olduğu ve aylık gelir düzeyinin aktiviteye yeterliliği değişkenine göre yeterli algılayanların yetersiz algılayanlara göre yalnızlık düzeylerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Buluş (1997) a göre, öğrencilerdeki yalnızlık düzeyinin bölüm, sınıf ve sosyal ilişkilerden alınan doyum düzeyi ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Bölümlerin puan ortalamaları arasındaki farkların önemli düzeyde anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır. Buna göre en yüksek yalnızlık düzeyine Türk Dili ve Edebiyatı bölümünde rastlanırken, Elektrik-Elektronik Mühendisliği ve Fizik takip ederken, en düşük ortalamaya da İşletme bölümünde rastlanmıştır. Karaoğlu ve ark. (2009) a göre, Yalnız Mısın? Selçuk Üniversitesi Öğrencilerinde Yalnızlık Düzeyi İle İlgili Bir Çalışmada, yaş ve cinsiyet değişkenlerinde herhangi bir farklılık bulamamıştır. Yalnızlık düzeylerini belirlemeye yönelik yapılan bu çalışmalar, bizim çalışmamızla benzer sonuçlara ulaşılmış ve bizim çalışmamızı desteklemektedir.
.

**KAYNAKLAR**

Buluş, M. (1996). Ergen öğrencilerde denetim odağı-yalnızlık düzeyi ilişkisi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Buluş, M. (1997). Üniversite öğrencilerinde yalnızlık. PAÜ Eğitim Fak Dergisi; 3:82-90.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Ç.E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Cüceloğlu, D. (2005). İnsan ve davranışı, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Demir, A. (1990). Üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeylerini etkileyen bazı etmenler. Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Demir, A (1989). Ulca Yanlızlık Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği. Psikoloji Dergisi. Kasım, Cilt 7, Sayı 23: s. 14-18

George, D., Mallery, P. (2010) SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference 17.0 Update. 10th Edition, Pearson, Boston.

Karaoğlu N, Avşaroğlu S, Deniz M.E, (2009). Yalnız Mısın? Selçuk Üniversitesi Öğrencilerinde Yalnızlık Düzeyi İle İlgili Bir Çalışma. Marmara Medical Journal ;22(1);19-26

Kırımoğlu, H., Çokluk, F. G. ve Yıldırım, Y. (2010). Yatılı İlköğretim Bölge Okulu 6. 7. Ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Spor Yapma Durumlarına Göre Yalnızlık ve Umutsuzluk Düzeylerinin İncelenmesi (Hatay İli Örneği). Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi. 8(3), 101-108.

Nerviano, N.J., Gross,W.F. (1976). Loneliness and Jocus of control for Ajcoholic males: validity against Murray need and Cattell trait dimension.

Özkaya, G. (2017). Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Ana Bilim Dalı Uygulamalı Psikoloji Programı, Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeyleri İle Umutsuzluk Ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Page, R.M., (1995). Hammermeister J.Shyness and loneliness: relationship to the exercise frequency college students. National Library of Medicine Psychol Rep ;76 (2):395-8.

Peplau, L.A. ve Perlman, D. (1984). Loneliness research: A survey of emprical findings. L. A.

Russell, D., Peplau L.A., Ferguson, M.L., (1978). Devoloping a measure of loneliness. Journal of Personality. Assessment, 42, 290294

Saraçoğlu, Y. (2000). Lise öğrencilerinin yalnızlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Ulaş, M. (1997). Üniversite Öğrencilerinde Yalnızlık. PAÜ. Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:3, 82-90

Weeks, DG., Michenla, J.L., Peplau, L.A., Bragg. M.E., (1980). Relation between loneliness and depression: structural analysis. Journal of Personality and Social Psychology,39,1238-1244

Wenz, F.V., (1977). Seasonal suicide at tempts and forms of loneliness. Pyschelogical Reports, 40, 807-810

Yıldız, K., (2013). Öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel güven algıları. AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(1), 289-316.

# THE ROLE OF PHONOLOGY IN READING COMPREHENSION: IS IT SOMETHING OPTIONAL?

Ayşe Tokaç Kan

Selçuk University

## I. INTRODUCTION:

The relationship between second language reading and working memory has received a lot of attention from ELT researchers (Osaka & Osaka, 1992; 1992; Osaka, Osaka & Groner, 1993; Harrington & Sawyer, 1992; Walter, 2004; Leeser, 2007; Walter, 2007; Walter, 2008, Alptekin&Erçetin, 2009; Alptekin&Erçetin, 2010). These studies have indicated that working memory capacity and reading comprehension are closely related. Working memory

capacity of L2 learners are generally assessed by two types of tasks; reading span tasks and immediate serial recall tasks. In a typical reading span task (Daneman & Carpenter;1980; Waters & Caplan, 1996) learners are presented with sets of sentences in active voice ending in different words. The sentence sets contain different number of sentences beginning with two sentences and increasing up to six sentences. Learners read the sentences in each set and they are asked to indicate if sentences are correct in terms of syntax, semantics or veracity. Learners are also asked to recall the last words in each sentence. The sentence judgment task assesses learners' processing capacity while recalling the last words in each sentence assesses their storage capacity. In an immediate serial recall task, participants are presented with a number of word sequences containing four to five words for limited time duration and they are asked to report their recalls of the word sequences. Immediate serial recall tasks are generally used in studies of working memory to investigate the effects of words' phonological properties on working memory because the task allows researchers manipulate the phonological properties of the words in each sequence. As can be seen, both types of tasks assess working memory, but they focus on different aspects of it. Although both types of tasks have been used in studies of working memory and L2 reading in many different contexts, only reading span tasks seem to have been used in the Turkish context (Alptekin& Erçetin, 2009; Alptekin& Erçetin, 2010; Alptekin& Erçetin, 2011). The literature review has revealed that immediate serial-recall tasks have not been used with Turkish learners of English. Therefore, in this study, immediate serial recall tasks are used to assess the working capacity of the L2 learners. Furthermore, using immediate serial recall tasks containing phonologically similar and dissimilar word sequences provides a phonological point of view to investigate the relationship between language learners' L1 and L2 working memory.

## II. LITERATURE REVIEW:

### *Working Memory and Reading*

Working memory is a memory system which stores and process information in real time to carry out tasks and it is not infinite in capacity. It is also subject to decay. Alan Baddeley (Baddeley, 2012) proposed a four-component model to define working memory. According to Baddeley, the components of working memory are 'central executive', 'phonological loop', 'visuo-spatial sketchpad' and 'episodic buffer'. The central executive acts as supervisory system and coordinates the other components. Phonological loop, visuo-spatial sketchpad and episodic buffer act as slave systems dedicated to content specific input processing. Phonological loop as its name suggests deals with sounds or phonological

information. The visuo-spatial sketchpad on the other hand deals with visual information such as remembering shapes, colors, location and speed of objects in space. The episodic buffer is the third slave system which is dedicated to linking the information from different domains to build integrated units of information (see Baddeley, 2012 for a recent detailed review of the model).

In terms of reading, where is the recently-read information stored in working memory? Studies have indicated that recently read material is stored in the phonological loop (Baddeley, Eldridge, & Lewis, 1981; Waters, Caplan, & Hildebrandt, 1987). That means a reader does not build a visual representation of the text in the working memory but stores it as if he/she has just heard it. The visual information is lost in favor of audial information. A reader stores as much as he/she can say in two seconds and as new material is read older ones decay.

***Working Memory and L2 Reading***

There are many studies investigating the relationship between working memory capacity and L2 reading comprehension (Osaka & Osaka, 1992; Osaka, Osaka & Groner, 1993; Harrington & Sawyer, 1992; Walter, 2004; Leeser, 2007; Walter, 2007; Walter, 2008, Alptekin&Erçetin, 2009; Alptekin&Erçetin, 2010, Alptekin & Erçetin, 2011). All these studies have indicated that working memory plays a crucial role in L2 reading comprehension. A literature review of these studies revealed that two types of tasks were used to assess the participants' working memory capacity. They are reading span tasks and immediate serial recall tasks. For example, Osaka & Osaka (1992) used a reading span task to investigate the link between reading comprehension and working memory capacity of 30 English language learners with a Japanese L1 background and found a strong correlation. Leeser (2007) investigated how topic familiarity and working memory capacity affect Spanish Learners' reading comprehension by using reading span tasks. He found that both topic familiarity and working memory capacity play a role in reading comprehension. Similarly, Harrington and Sawyer (1992) used reading span tasks to investigate the relationship between L2 proficiency and working memory scores of L2 learners. Alptekin & Erçetin (Alptekin&Erçetin, 2009; Alptekin&Erçetin, 2010; Alptekin & Erçetin, 2011) have conducted three studies to investigate the relationship between working memory and reading comprehension of English Language Learners with L1 Turkish background. In their 2009 study, they compared L2 readers working memory performances obtained via two types of reading span tasks. In one type of task participant were asked to recall the last word of the

presented sentences while in the other type participants were required to choose the sentence-final words from a list of given options. They found that the second type of reading span tasks fail to detect individual differences in learners' working memory capacity. They also found that L2 reading correlates with working memory capacity. In the 2010 and 2011 studies, Alptekin & Erçetin investigated effects of the working memory capacity and content familiarity on literal and inferential comprehension in L2 reading. Both studies were conducted in a Turkish context and reading span tasks were used in both studies.

As mentioned earlier immediate serial recall tasks have also been used in studies investigating the relationship between reading comprehension and working memory capacity (Walter,2008; Andersson, 2010). For example, Walter (2008) used immediate serial tasks to measure the working memory. She investigated whether learners' mental phonological inventories contributed to reading comprehension problems. Lower intermediate English language learners with French L1 background and upper intermediate language learners were asked to recall similar and dissimilar sequences of words in their L1(French) and their L2 (English). Upper intermediate learners who had reading problems scored significantly worse than their upper intermediate counterparts who had no reading problems. Walter concluded that a reliable phonological inventory in L2 plays a crucial role in reading comprehension and L2 working memory capacity of language learners. She also suggested that allocating time for pronunciation activities in the language classrooms is a worthwhile effort to improve students' reading skills because a reliable and well-distinguished phonological inventory of the target language may facilitate reading comprehension. In this present article, I partially replicate Walter's 2008 study to investigate whether or not immediate serial recall tasks involving similar and dissimilar words can distinguish good and poor L2 English readers with a Turkish L1 background.

## III. RESEARCH DESIGN

### *Participants:*

An experimental study was designed with two groups. The participants in both groups were Turkish Learners of English who were between ages of 19-21 at the time of the study. All participants were university students who were in their second year at university. They all attended a preparatory English program in their first year at the University and were delivered general English classes 25 hours a week. The students who participated in the study were assigned into experimental groups based on two reading comprehension tests. One of the reading tests was in participants' native language, Turkish; the other one was in their foreign

language, English. In both tests, participants were required to read five stories and complete a summary for each story. The summarization tasks involved completing five gaps based on comprehension of each story. There were 20 gaps to be completed in each test. The participants who could not completed less than 17 gaps in the Turkish reading comprehension tests were excluded from the study to eliminate the L1 interference. Participants who completed 17 gaps and above correctly in the Turkish reading test were given the English reading test. Students who could complete 5 and fewer gaps correctly were assigned to the Poor Comprehender group while those who completed more than 5 gaps correctly were assigned to the Good Comprehender group. After determining the Poor and Good Comprehenders, all participants' working memory capacity was assessed via immediate serial recall tasks containing phonologically similar and dissimilar word-sequences. The following table displays the descriptive statics for both groups.

Table 1: Participants of the Study

| Gender | Good Comprehenders | Poor Comprehenders | Both Groups |
|---|---|---|---|
| Female | 8 | 21 | 29 |
| Male | 17 | 27 | 44 |
| Total | 25 | 48 | 73 |

As can be seen in the table, 73 participants were in the study and 29 of them were females while 44 of them were males. In Good Comprehender group there were 25 participants- 8 females and 17 males. In Poor Comprehender group there were 48 participants -21 females and 27 males.

***Materials:***

To construct the word sequences, 80 Turkish and 80 English words were used. All the words have the pattern Consonant- Vowel-Consonant pattern. Half of the words in each language were used to construct sequences which contained phonologically similar words and the other half was used to construct phonologically dissimilar words. 80 English words used in the study belong to most frequent 2000 English word list developed by Laufer & Nation (1995). The following list illustrates a sample sequence of words that could be used in the study.

**Eng Diss: Book, Far, Her, For**
**Eng Sim: Might,Night, Fight, Write**
**Tur Diss: Dal, Yık, Tur, Çak**
**Tur Sim: Kal,Çal,Fal,Sal**

Ten sequences were created for each category. There were four words in each sequence. Participants were presented with ten sequence of similar Turkish words, ten

sequences of dissimilar Turkish words, ten sequences of Similar English words and ten sequences of dissimilar English words. Participants saw the words on PowerPoint presentation at a rate of two seconds per word. After all the four words were presented, participants were required to write down their recall of the sequence. One point was granted if all the words in a sequence were remembered correctly in the correct order.

***Procedure:***

As the first step Good Comprehenders and Poor Comprehenders were determined via two reading comprehension tests in Turkish and English. After determining which participants belonged to which group, working memory measure containing similar and dissimilar words in Turkish and English was administered. Participants recall scores from the working memory measure was compared using T-test to pinpoint any significant differences between Good and Poor Comprehenders.

## IV. DATA ANALYSIS

As mentioned earlier in the research design section, data coming from the immediate serial recall tasks containing similar and dissimilar words is analyzed via T-tests because there were only two groups – Good Comprehenders and Poor Comprehenders. The data is tested to see if it meets the assumptions of parametric t-test. The analysis of the data reveals that the data does not meet the assumption of normal distribution since Kolmogorov Smirnov test has produced significant results in both groups' scores. The results of Kolmogorov Smirnov test is presented in the table below.

Table:2. Kolmogorov Smirnov Test Results

| Phonetic Similarity | Reader Profile | Kolmogorov-Smirnov[a] | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Statistic | df | Sig. |
| Turkish Similar Words | Poor Comprehender | ,230 | 48 | ,000 |
| | Good Comprehender | ,301 | 25 | ,000 |
| Turkish Dissimilar Words | Poor Comprehender | ,206 | 48 | ,000 |
| | Good Comprehender | ,349 | 25 | ,000 |
| English Similar Words | Poor Comprehender | ,176 | 48 | ,001 |
| | Good Comprehender | ,229 | 25 | ,002 |
| English Dissimilar Words | Poor Comprehender | ,131 | 48 | ,039 |
| | Good Comprehender | ,155 | 25 | ,123 |

Since the assumption of normal distribution is not met for a parametric t-test, a non-parametric counterpart of t-test is run to see if groups differ significantly in terms of their

working memory scores. First, the participants are compared in terms of their scores in similar and dissimilar words in Turkish and English. In this first comparison, grouping variableis ignored. Since the grouping variable is ignored, a related samples t-test is run. The results of the nonparametric related samples Wicoxon Signed Ranks T-Test are displayed in the following table.

Table 3: A Comparison of the Scores for Phonetic Similarity in Turkish and English

| | Mean | SD | Wicoxon Signed Ranks Test | Significance |
|---|---|---|---|---|
| Tur Sim | 8.6 | 1.5 | -1.729[b] | .084 |
| Tur Diss | 8.3 | 1.6 | | |
| Eng Sim | 7.6 | 1.9 | -3.735[b] | .000 |
| Eng Diss | 6.5 | 2.5 | | |

SD: Standard Deviation

All participants' mean score for Turkish similar word sequences is 8.6 and their mean score for dissimilar Turkish sequences is 8.3. Their scores from both sequences do not differ significantly from each other, T= -1,729, p>0,5. In other words, they could remember equal number of words from both Turkish similar and dissimilar word sequences. On the other hand, their scores from English similar and dissimilar word sequences were significantly different T= -3,735, p<0,5, r = -0,44. All participants remembered more words from English similar word sequences than from English Dissimilar words.

. The second comparison includes the grouping variable –Good and Poor Comprehenders so a non-parametric independent samples Mann-Whitney U t-test is computed. Good Comprehenders and Poor Comprehenders were compared in terms of their scores from similar and dissimilar word sequences. The table below displays the results.

Table:4. A Comparison of Good Comprehenders and Poor Comprehenders in terms of Turkish Phonetic Similarity

| Phonetic Similarity | Group Mean Scores | | Z | Mann-Whitney U | Significance |
|---|---|---|---|---|---|
| | Poor Comp. | Good Comp. | | | |
| Tur Sim | 8.3 | 9.2 | -2.886 | 360.500 | .004 |
| Tur Diss | 7.8 | 9.1 | -3.978 | 266.500 | .000 |

As can be seen in the table, Poor Comprehenders' mean score for Turkish similar words is 8.3 and Good Comprehenders' mean score is 9.2. Poor Comprehenders differ

significantly from Good Comprehenders in their recall scores of Turkish similar words, U=360,500, z= -2,886 p<.05, r = -0,34. In other words, Good Comprehenders remembered significantly more words than Poor Comprehenders. As for the Turkish dissimilar word sequences, Good Comprehenders' mean score is 9,1 while Poor Comprehenders' mean score is 7,8. Good Comprehenders outperformed their Poor Comprehender-counterparts in remembering Turkish dissimilar words, U=266,500, z = -3,978, p<.05, r =-0,47.

Another statistical comparison is made using Mann-Whitney U test to see if two groups differ in their performances in English Similar and dissimilar word sequences. The following table displays the results.

Table:5. A Comparison of Good Comprehenders and Poor Comprehenders in terms of English Phonetic Similarity

| Phonetic Similarity | Group Mean Scores | | Z | Mann-Whitney U | Significance |
|---|---|---|---|---|---|
| | Poor Comp. | Good Comp. | | | |
| Eng Sim | 7.2 | 8.3 | -2.346 | 401.500 | .019 |
| Eng Diss | 6 | 7.5 | -2.331 | 401 | .020 |

The table shows that Poor Comprehenders' mean score for English Similar word sequences is 7.2 while Good Comprehenders' is 8.3. Good Comprehenders recalled significantly more English similar word sequences than poor Comprehenders U=401,500, z= -2,346, p<.05, r = -0,27. Good Comprehenders' mean score for English dissimilar words is 7.5 and poor Comprehenders' mean sore is 6. Good Comprehenders remembered significantly more English Dissimilar word sequences than Poor Comprehenders U=401, z= -2,331, p<.05, r = -0,27

To sum up, Good Comprehenders outperformed their Poor Comprehender counterparts in four types of word sequences – English similar, English Dissimilar and Turkish Similar, Turkish dissimilar. That means immediate serial recall tasks containing phonologically similar and dissimilar words in Turkish learners' first and second language differentiate poor and good comprehenders in a Turkish context.

## V. DISCUSSION OF THE FINDINGS

The data of the present study indicates that Turkish learners of English performed equally well in remembering Turkish similar and dissimilar word sequences. This result contradicts Walter's results (2008). In Walter's study French learners of English remembered more French dissimilar word sequences than French similar word sequences. So, I investigated the items in the immediate serial recall tasks used in this study. I tallied the frequencies of correctly and incorrectly recalled items. I also found all other possible Turkish

similar words that can be used in each sequence (see table 6). Note that all words that can be used must have Consonant-Vowel-Consonant pattern. Similarly, I tallied the frequencies for English Similar words and created a list of other words that could have been used in English similar word Sequences. Even though the first language of the participants in Walter's study was French, I assume that similar results could be obtained since English and French are typologically similar languages. The table 7 below displaying English Similar word sequences contains only the number of other possible words since for some items there are up to 38 other possible words. The following two tables present the number of the participants who answered each item correctly and incorrectly along with the other possible words that could have been used in sequences.

Table:6. Turkish Similar Words

| | **Turkish similar-words Sequences used in the study** | **Correct Recalls** | **Incorrect Recalls** | **All other possible Turkish Words** |
|---|---|---|---|---|
| 1 | Kal, Çal, Fal, Sal | 64 | 8 | Bal, Dal, Mal, Nal, Yal (5) |
| 2 | Sır, Kır, Tır, Hır | 61 | 11 | Pır, Zır (2) |
| 3 | Bel, Sel, Çel, Tel | 62 | 10 | Gel, Jel, Kel, Yel (4) |
| 4 | Çok, Fok, Tok, Kok | 62 | 10 | Bok, Sok, Yok (3) |
| 5 | Tek, Çek, Kek, Pek | 55 | 17 | Sek, Dek, Yek (3) |
| 6 | Çık, Tık, Sık, Yık | 68 | 4 | Bık, Cık, Gık, Vık (4) |
| 7 | Kay, Say, Tay, Fay | 60 | 12 | Bay, Çay, Pay,Say,Vay,Yay(6) |
| 8 | Kar, Far, Dar, Nar | 64 | 8 | Bar,Gar,Har,Sar,Var,Yar,Zar(7) |
| 9 | Döl, Böl, Göl, Çöl | 63 | 9 | ------ (0) |
| 10 | Dil, Pil, Fil, Çil | 59 | 13 | Bil, Kil, Mil, Sil, Zil (5) |
| | **TOTAL** | **618(86%)** | **102(14%)** | |

Table :7. English Similar Words

| | **English Similar-words Sequences used in the study** | **Correct Recalls** | **Incorrect Recalls** | **Number of Other possible English words** |
|---|---|---|---|---|
| 1 | Might, Night, Fight, Write | 57 | 15 | 31 |
| 2 | Cake, Lake, Shake, Wake | 45 | 27 | 20 |
| 3 | Sign, Mine, Wine, Line | 40 | 32 | 25 |
| 4 | Came, Name, Game, Same | 52 | 20 | 10 |
| 5 | Year, Clear, Fear, Dear | 46 | 26 | 29 |
| 6 | Miss, Kiss, This, His | 62 | 10 | 7 |
| 7 | Well, Bell, Tell, Smell | 68 | 4 | 19 |
| 8 | Cut, But, What, Shut | 62 | 10 | 11 |
| 9 | Men, Then, When, Pen | 63 | 9 | 17 |
| 10 | Door, Four, Your, Floor | 51 | 21 | 38 |
| | **TOTAL** | **546(76%)** | **174(24%)** | |

A comparison of the two tables indicates that for items in Turkish, there are fewer other possibilities on the other hand for English items there are a lot of other words that could have been used. Another possible reason for Turkish participants' better recall of similar word sequence might be redintegration; which refers to recalling something using parts of it via long-term knowledge (Baddley,2007, p.24). Since Turkish similar words used in the study belongs to a relatively more closed family of words compared to the English words used, participants might have had to remember only the first letters of the words in Turkish similar word sequences. This result is an unexpected one and beyond the scope of this study. However, this result shows that there is ''an urgent need for short term memory researchers to integrate linguistic research, and models based on this research, into short term memory models'' (Nimmo & Rodenry,2004 p. 255).

In terms of the relationship between L2 reading comprehension and working memory capacity, the results of the present study indicate that immediate recall tasks containing similar and dissimilar word sequences can differentiate poor and good comprehenders in a Turkish context. This result confirms the results in Walter's study (2008)

**REFERENCES:**

Alptekin, C. & Erçetin, G. (2009) Assessing the relationship of working memory to L2 reading: does the nature of comprehension process and reading span task make a difference? 37(4), 627-639

Alptekin, C. & Erçetin, G. (2010). The role of L1 and L2 working memory in literal and inferential comprehension in L2 reading. Journal of Research in Reading Vol. 33, (2), 206–219

Alptekin, C. & Erçetin, G. (2011). Effects of working memory capacity and content familiarity on literal and inferential comprehension in L2 reading. TESOL Quarterly, 45(2), 235-266

Andersson,U.(2010) The contribution of working memory capacity to foreign language comprehension in children. Memory, 18 (4), 458-472

Baddeley, A. (2012) Working Memory: theories, Models and Controversies. Annual Review of Psychology, 63, 1-29

Baddeley, A (2007) Working Memory, Thought, Action. Oxford University Press.

Baddeley, A, Eldridge, M., & Lewis, V. (1981). The role of sub-vocalization in reading. Quarterly Journal of Experimental Psychology, 33, 439-454.

Daneman, M. & Carpenter, P.A. (1980). Individual differences in working memory and reading. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 19, 450–466.

Harrington, M. & Sawyer, M. (1992). L2 working memory capacity and L2 reading skill. Studies in Second Language Acquisition, 14, 25–38.

Laufer, B.& Nation, P. (1995) Vocabulary size & use: lexical richness in L2 written productions. Applied Linguistics 16(3) 307-322.

Leeser, M.J. (2007). Learner-based factors in L2 reading comprehension and processing grammatical form: Topic familiarity and working memory. Language Learning, 57, 229–270.

Nimmo, L. M & Roodenrys (2004) Investigating the Phonological Similarity Effect: Syllable Structure and the Position of Common Phonemes. Journal of Memory and Language. 50, 245-258

Osaka, M. & Osaka, N. (1992). Language-independent working memory as measured by Japanese and English reading span tests. Bulletin of the Psychonomic Society, 30, 287–289.

Osaka, M., Osaka, N. & Groner, R. (1993). Language-independent working memory: Evidence from German and French reading span tests. Bulletin of the Psychonomic Society, 31, 117–118.

Walter, C. (2004). Transfer of reading comprehension skills to L2 is linked to mental representations of text and to L2 working memory. Applied Linguistics, 25, 315–339.

Walter, C. (2007). First- to second-language reading comprehension: Not transfer, but access. International Journal of Applied Linguistics, 17, 14–32.

Walter, C. (2008). Phonology in second language reading: Not an optional extra. TESOL Quarterly, 42,455–474.

Waters, G. S., Caplan, D., & Hildebrandt, N. (1987). Working memory and written sentence comprehension. In M. Coltheart (Ed.), Attention and performance: Vol. 12. The psychology of reading (pp. 531-555). Hove, England: Erlbaum.

Waters, G.S. & Caplan, D. (1996). The measurement of verbal working memory capacity and its relation to reading comprehension. The Quarterly Journal of Experimental Psychology, 49, 51–79.

# 2005 SOSYAL BİLGİLER DERSİ PROGRAMI İLE 2018 SOSYAL BİLGİLER DERSİ PROGRAMLARININ (5-7) FİNANSAL OKURYAZARLIK KAPSAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

# EVALUATION OF THE 2005 SOCIAL STUDIES CURRICULUM AND 2018 SOCIAL STUDIES CURRICULUM (5-7) IN TERMS OF FINANCIAL LITERACY EDUCATION

Hasan Hüseyin TANYEL

MEB, hasantanyel42@hotmail.com

## GİRİŞ

Ekonominin öneminin her geçen gün artması ile karmaşıklaşan finans dünyasını anlayan, doğru finansal kararlar verebilen, finansal farkındalığı gelişmiş ve bu becerilerini günlük hayatta kullanabilen bireyler yetiştirmek daha da önemli hale gelmiştir. Bu finansal davranışları yerleştirmenin en önemli yolu da hiç kuşkusuz eğitimdir. Eğitimin temeli sayılabilecek programların buna ne kadar hizmet ettiği de ayrıca önem arz etmektedir.

Ekonomi, birçok kişi tarafından sosyal bilimlerin en zor ve karmaşık disiplini olarak görülür (Akhan, 2013; 3) ve kısmen de yanlış anlaşılan bir disiplindir. Çünkü birçok insan tarafından yalnızca para olarak düşünülmektedir. Bu elbette bir efsanedir (Schug, 1996; 80). Paranın ötesinde bir anlam taşır (Birbili ve Kontopoulou, 2015; 48).

Ekonomi, insanların istek ve gereksinimlerini karşılamak için kaynakları dengeli bir şekilde kullanmak üzere bireyler ve gruplar tarafından alınması gereken kararlarla ilgilidir aslında (Ed. Öztürk ve Dilek, 2003,33; Schug, 1996; 80). Mal ve hizmet gibi isteklerimiz, sahip olduğumuz kaynaklardan daha büyüktür. Aynı anda bütün isteklerimizi karşılayamayacağımız için bazılarından vazgeçmek zorunda kalırız (Buckles, 1987; 165, 167; Öztürk ve Dilek, 2003; 33). İşte bu noktada ekonomi, insanların seçimlerini nasıl (Buckles, 1987; 167) ve neden yaptıklarını, bu kararların bireyleri ve toplumu bir bütün olarak nasıl etkilediğini inceler. Bu, insan davranışlarını incelemek için de bir yöntemdir aslında (Schug, 1996; 80).

Ekonomi eğitimi açısından en önemli derslerden birisi sosyal bilgilerdir. Sosyal bilgiler bütüncül, disiplinlerarası ve çok disiplinli bir alandır (Doğanay 2003; 16; Öztürk ve Otluoğlu, 2002; 7). Tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi gibi düşünülse de (Güngördü 2001; 130) bu bilimlerin yanı sıra: ekonomi, hukuk, felsefe, sosyoloji, psikoloji, eğitim, antropoloji, siyaset bilimi ve ekonomi gibi sosyal bilimlerden oluşur (Akdağ 2009; 4). Sosyal bilgileri oluşturan disiplinlerinden biri ekonomidir (Doğanay 2003; 19). Temel amacın iyi ve etkili vatandaş yetiştirmek olduğu düşünülürse, etkili vatandaşın önemli bir özelliği de ekonomi okuryazarı olmasıdır (Hayta ve Akhan, 2014; 208).

Finansal okuryazarlık ise, bireyin finansı anlayabilme yetisidir. Daha açık bir ifadeyle, bireyin daha doğru finansal kararlar alması için sahip olması gereken finansal bilgi ve yeteneklerdir. Bu, finans alanında uzman olmak anlamına gelmez. Bunun için temel düzey kavramlar hakkında bilgi sahibi olmak yeterlidir (Yardımcıoğlu ve Yörük, 2016; 181). Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) ise finansal okuryazarlığı; *"Sağlam finansal kararlar vermek ve nihayetinde bireysel mali refahı sağlamak için gerekli farkındalık, bilgi, beceri, tutum ve davranışların bileşimidir"* olarak tanımlamaktadır (Organsation for Economic Co-opration and Development, 2011; 3)

Kişilerin değişen dünyaya ayak uydurabilmeleri için daha fazla ekonomi bilgisine sahip olmaları gerekmekte (Hayta ve Akhan, 2014; 208) ve giderek finansal okuryazarlığın önemi artmaktadır. Çünkü hayatın her evresinde insanların almaları gereken finansal kararları vardır. Finansal okuryazar yapmanın yolu da finansal eğitimdir (Yardımcıoğlu ve Yörük, 2016; 174, 178).

Ancak son çalışmalar, hem genç hem de yetişkinlerin iyi mali tercihler yapmak için gerekli olan temel bilgiye sahip olmadığını göstermiştir (Mandell ve Klein 2009; 17). Nüfustaki finansal okuryazarlık seviyesiyle ilgili aciliyetin nedeni, giderek karmaşıklaşan finansal ürünler karşısında bireylerin daha fazla kişisel sorumluluk yüklenmesi gerektiği ve değişen ekonomik şartlardır (Hastings, Madrian, Skimmyhorn 2013; 349). 2008 küresel ekonomik krizinden bu yana, artan sayıda hükümet, uluslararası kuruluşlar, finansal kurumlar ve diğer ilgili gruplar ekonomik okuryazarlığı her zamankinden daha sistematik olarak geliştirmeye başlamıştır (Birbili ve Kontopoulou 2015; 47). Finansal okuryazarlığa sistematik olarak yaklaşan ülkelerin değerlendirilmesi amacıyla PISA, matematik, fen gibi alanların yanında finansal okuryazarlıkta değerlendirilmektedir (OECD/Pisa 2018). Ancak ülkemiz bu alandaki isteğe bağlı ücretli değerlendirmeye şimdilik katılmamaktadır.

İnsanlar, işsizlik, enflasyon vb. konularla ilişkili olan ekonomi problemlerinin birçoğuyla her an karşılaşırlar (Akhan 2013, 7). Artık insanlar daha fazla harcama seçeneği, finansal ürün ve daha fazla tüketici arasından seçim yaparken, aynı zamanda finansal ortamlarda daha yüksek düzeyde sorumluluk alırlar (Birbili ve Kontopoulou 2015; 47). Bu açıdan ekonomi toplumsal yaşamın vazgeçilmez ve en önemli öğelerinden biridir. Yetişkinler gibi çocuklarda birçok ekonomik sorunla karşılaşır. Örneğin; elektriği açık unuttuğu zaman, anne ve babasından elektriğin boşa gittiği; oyuncak istediği zaman oyuncak alacakları paraları olmadığı gibi sözleri sık sık duymakta; harçlığının bazı istedikleri için yetmediğini görmektedir. Çocuğun günlük yaşantısında karşılaştığı bu problemlere anlam verebilmesi ve çözebilmesi için, küçük yaşlardan itibaren ekonomi ile ilgili temel bilgileri kazanması gerekmektedir (Erden t.y., 40).

Temel ekonomi kavramlarının ve ilkelerinin farkında olunması, insanlara karar alma sürecinde yardım edecektir. Çünkü ekonomi eğitimi, becerikli ve katılımcı vatandaşlar olmak için düşünme becerilerini ve ekonomi bilgilerini sağlar (Hayta ve Akhan, 2014; 207).

Ekonomi okuryazarı olmayan bireyler, ekonomi sorunlarını karmaşık ve endişe verici bulacaklardır. Bireylerin ekonomideki rolü, hak ve sorumlulukları, bölge ve dünyadaki ekonomik kaynaklar vb. konular hepimizin hayatını biçimlendiren çok önemli konulardır. Bu nedenle öğrencilerin ekonomi konularının bugün ve gelecekte yaşamlarını nasıl etkilediğini görmeleri oldukça önemlidir. (Hayta ve Akhan, 2014; 209)

Okul çağındaki çocuklar için finansal okuryazarlık gereksinimi, günümüz mali dünyasının karmaşıklığı nedeniyle kritik bir öneme sahipken, ne sosyal bilgiler içerisinde ne de okullarda finansal eğitim yeterince yer bulamamaktadır. (Akhan, 2013; 3). Bunun nedeni, sosyal bilgiler müfredatıyla ilişkilendirilmesi olabilir. Ancak sosyal bilgiler de çoğu zaman öncelikli bir ders olarak görülmediğinden, finansal eğitimde buna bağlı olarak daha az dikkat çekmektedir. Öğrencilerin çoğu, okul dışında bu konuda eğitim alamayacakları için okulda verilecek finansal eğitim almaları daha da önemli hale gelmektedir (Posnanski, Schug, Mark, Schmitt, Thomas, 2007; 197).

Aslında çocuklar okula başlamadan önce de pek çok kaynaktan finansal konularda bilgi sahibi olurlar (Birbili ve Kontopoulou 2015; 47) ve pek çok ekonomik aktivitenin içinde yer alırlar. Ebeveynlerin çocuklarının beklentilerine verdikleri tepkilerle, çocuklar ekonomiye yönelik kavramları öğrenmeye başlarlar (Bayhan, Yükselen ve Kaysılı, 2007; 5,6). Greenspan'a göre; ekonomi ve finansal eğitimi, ilköğretim öğrencilerinin temel ekonomik konseptleri anlayabilme kabiliyetine sahip olduğu araştırmalarla desteklenmektedir (Akt.; Posnanski, Schug, Thomas, 198; 2007)

Toplumdaki ve eğitimcilerdeki algı ise, ekonomi sadece üniversite öğrencileri tarafından anlaşılabilecek teknik, zor ve karmaşık bir disiplin olduğu yönündedir. Bu nedenle, öncelikle insanların kafasındaki önyargıyı kırmak, ekonominin yaşantımızın önemli bir parçası olduğunu göstermek, ekonomi okuryazarlığı için önemli bir adım olacaktır. Bunun içinde ekonomi eğitimine erken yaşlarda başlamak ve ekonomi eğitimini mümkün olduğunca güncel olaylarla, gençlerin kendi yaşantılarından örneklerle anlatmak iyi bir ekonomi okuryazarı olmalarında yardımcı olacaktır. (Hayta ve Akhan, 2014; 207-208)

Finansal okuryazarlık, erken yaşlardan itibaren öğretilmesi ve uygulanması gereken önemli bir yaşam becerisi olduğu için, finansal eğitimi sosyal, vatandaşlık ve karakter eğitimi ile birleştiren programların geliştirilmesine yol açmıştır (Birbili ve Kontopoulou, 2015; 46). Davranış, değerlerin ve alışkanlıkların çocukluk çağında belirlendiği düşünüldüğünde, planlı ve tutarlı bir şekilde hedef alan finansal okuryazarlık programları uygulanmaya başlanmalıdır (Birbili ve Kontopoulou, 2015; 47).

Ekonomi, sosyal yapımızın bir parçası olduğu için, sosyal bilgiler programları açısından önemi de vazgeçilmez boyuttadır. İlerde verimli ekonomik kararları daha kolay alabilen etkili vatandaşlar olmaları için, ilköğretim düzeyinden başlayarak öğrencilerin; ekonominin üretici, tüketici ve vatandaş olarak insanların yaşamını nasıl etkilediğini anlaması oldukça önemlidir (Akhan, 2013; 7).

Piaget'nin göre işlem öncesi dönem olan 3–7 yaş arasındaki çocuklar ekonomiyle ilgili gözlemler yapabilir, temel bilgilere sahip olurlar. 7–12 yaş arası somut işlemler döneminde ekonomik bilgileri bütünleşmeye başlar ve ticareti olarak algılarlar. Soyut işlemler dönemi, çeşitli ekonomik eylemleri bir sistemde birleştirirler. Örneğin bu yaştaki çocuklar bankaların kâr sağlamayı amaçladığını bilirler (Bayhan, Yükselen ve Kaysılı, 2007; 5).

Ekonomiye yönelik konularda bilgi ve gelişim düzeyine uygun eğitim vermek önemlidir. İlköğretimden başlayarak çocuklara başlangıçta basit sorumluluklar verme, alışveriş yapmalarını sağlama, para ve tasarrufu öğretme gibi bazı önemli becerileri kazandırmak gerekmektedir. Tüketim çılgınlığı yaşanan günümüzde çocukluktan başlayan bir eğitim gerekli hale gelmiştir. (Bayhan, Yükselen ve Kaysılı, 2007; 11). Greenlaw'a göre ekonomi eğitiminin iyi yolu, bir şeyler duymak ya da okumak değil, yapmaktır (Akt. Schmeiser 2018; 254).

İlköğretim düzeyinde ekonomi eğitimi konusunda çalışmaları olan Schug, ilköğretimde ekonomi programı hazırlarken; sosyal bilgiler dersi hedeflerini ve çocukların kendi ekonomik deneyimlerini içermesi; vatandaşlık anlayışı ve becerilerini geliştirmesi; ekonomik kavram, beceri ve değerlerini somut örneklerle açıklaması; güncel ekonomik problemleri göstermesi ve karar almaya yönlendirmesi gerektiğini vurgulamıştır (Akt. Hayta ve Akhan, 2014; 210).

### Amaç

2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Ortaokul Öğretim programlarını "Finansal Okuryazarlık" becerisi yönünden incelemektir.

### Sınırlılık

İncelememiz, 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Ortaokul Öğretim Programları (5-7) ile sınırlıdır. Ayrıca söz konusu müfredatların incelenmesi "Finansal Okuryazarlık" kriteri ile de sınırlıdır.

## YÖNTEM

Çalışmada *nitel araştırma* yaklaşımı benimsenmiş, programlar karşılaştırmalı olarak betimlenmiştir. Veriler nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan *doküman incelemesi* yoluyla elde edilmiştir (Merriam 2015; 149). Nitel araştırma: doküman analizi gibi yöntemlerinin kullanıldığı, bireylerin oluşturduğu anlamları inceleyerek alana özgü açıklama yapma sürecidir (Özden ve Saban, 2018; 5). Çalışmada, nitel araştırma desenlerinden olan *durum çalışması* kullanılmıştır. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin derinlemesine incelenmesine ve betimlenmesini olanak sağlar (Merriam 2015; 40). İncelenen veri kaynakları, betimsel analize tabi tutulmuş ve mevcut durum betimlenmiştir. Programlar *"Finansal Okuryazarlık"* açısından incelenmiş eklenen veya çıkarılan durumlar tespit edilerek öneriler sunulmuştur.

### Kaynak ve Materyaller

Çalışmada veri kaynağı olarak, 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim programları kullanılmıştır.

## BULGULAR

### 1. 2005 ve 2018 Programlarının Hedefler Bakımından Değerlendirilmesi

Hedefler, öğrenciye kazandırılmak istenen özellikler olarak adlandırılır ve eğitimde üç düzeyde belirlenir. Bunlar: uzak hedefler, genel hedefler ve özel hedefler şeklindedir (Demirel, 2004: 106). Uzak hedefler: eğitim sisteminin yetiştirmeyi planladığı ideal insan tipidir ve ülkenin eğitim felsefesini, eğitime bakış açısını yansıtır (Yılmaz, 2000: 53-55). Genel hedef, uzak hedeflerin anlaşılabilirdik ve uygulanabilirlik seviyelerini artırmak için hazırlanır ve genel hedeflerle, yetişmesi

istenen ideal insan tipinin nitelikleri belirlenir. Özel hedefler, ders düzeyinde öğrencinin kazanması gereken ya da istenen özellik ve davranışlar olarak tanımlayabiliriz (Yılmaz, 2000: 53-55).

1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'na bakarsak, Türk Millî Eğitimi'nin Genel Amaçları'nın 3. maddesine göre; *" .... hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak; Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadî, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır"* (Milli Eğitim Temel Kanunu 2005; Mad. 3). Burada da görüldüğü gibi Türk Mili Eğitimi'nin sonunda varılacak nihai noktalardan birisi, öğrencilerin yeteneklerine uygun, mutlu olacakları bir meslek sahibi olmaları ve Türk Milleti'nin iktisadi gelişimine katkı sağlayacak bireyler olarak yetişmeleridir.

2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında ise ortaokulun amacı şöyle tanımlanmıştır: *"... "Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi"nde ve ayrıca disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel düzey beceri ve yetkinlikleri kazanmış bireyler olmalarını sağlamak"* (MEB; 2018, 3). Burada bahsi geçen "temel düzey beceriler" içinde *"Finansal Okuryazarlık"*ın da yer aldığı düşünüldüğünde bu becerinin sosyal bilgiler kapsamında verilmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır.

Ayrıca 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programlarının bireylerden beklenen rollerdeki değişiklik şu şekilde ifade edilmiştir: " … *öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir. Bu değişim… girişimci vb.… niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır"* (MEB; 2018, 3). Burada da görüleceği gibi gelecek nesillerden "girişimci" bireyler olarak yetişmeleri ya da yetiştirilmeleri beklenmektedir. Girişimcilik konusunda bir başka vurgu da "Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde" (TÇY) belirlenen sekiz anahtar yetkinlikten biri olan "*İnisiyatif Alma ve Girişimcilik"* maddesi ile yapılmıştır. Bu yetkinlikte şu şekilde belirtilmiştir:

> *... Bu yetkinlik, herkesi sadece evde ve toplumda değil işlerine ait bağlam ve şartların farkında olabilmeleri ve iş fırsatlarını yakalayabilmeleri için aynı zamanda iş hayatında desteklemekte; toplumsal ve ticari etkinliklere girişen veya katkıda bulunan kişilerin ihtiyaç duydukları daha özgün bilgi ve beceriler için de bir temel teşkil etmektedir."*

Görüldüğü üzere ekonominin günümüz dünyasında hızla artan öneminin Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ve 2018 Sosyal Bilgiler Programında etkilerini görmek mümkündür.

### 1.1. Sosyal Bilgiler Dersi Özel Amaçları Bakımından Değerlendirilmesi

Sosyal Bilgiler programlarını özel amaçlar doğrultusunda incelersek şöyle bir tablo ortaya çıkmaktadır.

**Tablo 1. Finansal Okuryazarlıkla İlgili Sosyal Bilgiler Dersi Özel Amaçları**

| Md. | 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı | Md. | 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı |
|---|---|---|---|
| 1 | Atatürk İlke ve İnkılâplarının, Türkiye Cumhuriyetinin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrar; lâik, demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olur. | 2 | Atatürk ilke ve inkılâplarının, Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrayıp demokratik, laik, millî ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmaları |
| 8 | Ekonominin temel kavramlarını anlayarak, kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde ulusal ekonominin yerini kavrar. | 8 | Ekonominin temel kavramlarını anlayarak kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde millî ekonominin yerini kavramaları |
| 9 | Meslekleri tanır, çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli olduğuna inanır. | 9 | Çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli ve saygın olduğuna inanmaları |

Kaynak: MEB 2005; MEB 2018

Tabloda da görüleceği üzere, 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Programı'ndaki *"Finansal Okuryazarlık"* vurgusu 2018 sosyal bilgiler öğretim programında da devam etmiştir.

## 1.2. Sosyal Bilgiler Dersi (5-7) Ders Kazanımlarının İncelenmesi

5. Sınıf programlarının *"Finansal Okuryazarlık"* ile ilgili *"Üretim, Dağıtım ve Tüketim"* adlı öğretim alanını özel hedefler doğrultusunda incelersek şöyle bir tablo ortaya çıkmaktadır.

**Tablo 2. 5. SINIF ÜRETİM DAĞITIM VE TÜKETİM ÖĞRENME ALANINDA DEĞİŞEN KAZANIMLAR**

| 2005 | 2018 |
|---|---|
| **2.** Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetler ile coğrafî özellikleri ilişkilendirir.<br>**4.** Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetlerin ülke ekonomisindeki yerini değerlendirir.<br>**5.** Ekonomideki insan etkisini fark eder.<br>**6.** Üretime katkıda bulunma konusunda görüş oluşturur. | **2.** Çevresindeki ekonomik faaliyetlerin, insanların sosyal hayatlarına etkisini analiz eder.<br>**3.** Kullandığı temel ürünlerin üretim, dağıtım ve tüketim ağını analiz eder.<br>**5.** Bilinçli bir tüketici olarak haklarını kullanır. |

Kaynak: MEB 2005; MEB 2018

5. sınıf kazanımlarını incelersek; *"Üretim, Dağıtım ve Tüketim"* adlı öğrenme alanının 2. kazanımı olan; *"Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetler ile coğrafî özellikleri ilişkilendirir"* kazanımı *"Çevresindeki ekonomik faaliyetlerin, insanların sosyal hayatlarına etkisini analiz eder"* şekline dönüştürülmüştür. Ekonomi-Coğrafya etkisi odaklı bu kazanım, ekonomi-sosyal hayat odaklı bir kazanıma dönüştürülmüştür. 4. kazanım olan; *"Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetlerin ülke ekonomisindeki yerini değerlendirir",* 5. kazanım; *"Ekonomideki insan etkisini fark eder"* ve 6. kazanım; *"Üretime katkıda bulunma konusunda görüş oluşturur"* kazanımları çıkartılmıştır. Bu kazanımların yerine; "*Kullandığı temel ürünlerin üretim, dağıtım ve tüketim ağını analiz eder"* ve "*Bilinçli bir tüketici olarak haklarını kullanır."* kazanımları getirilmiştir.

6. Sınıf programlarının *"Finansal Okuryazarlık"* ile ilgili *"Üretim, Dağıtım ve Tüketim"* adlı öğretim alanını özel hedefler doğrultusunda incelersek şöyle bir tablo ortaya çıkmaktadır.

**Tablo 3. 6. SINIF ÜRETİM DAĞITIM VE TÜKETİM ÖĞRENME ALANINDA DEĞİŞEN KAZANIMLAR**

| 2005 | 2018 |
|---|---|
| **1.** Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirerek, bunların ülke ekonomisindeki yerini ve önemini değerlendirir. | **1.** Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirir. |

Kaynak: MEB 2005; MEB 2018

Tabloda da görüldüğü gibi 6. Sınıf kazanımları, 2018 Sosyal Bilgiler Programında da devam ettirilmiş, küçük ifade değişiklikleri ile yetinilmiştir.

7. Sınıf programlarının *"Finansal Okuryazarlık"* ile ilgili *"Üretim, Dağıtım ve Tüketim"* adlı öğretim alanını özel hedefler doğrultusunda incelersek şöyle bir tablo ortaya çıkmaktadır.

**Tablo 4. 7. SINIF ÜRETİM DAĞITIM VE TÜKETİM ÖĞRENME ALANINDA DEĞİŞEN KAZANIMLAR**

| 2005 | 2018 |
|---|---|
| 2. Kaynakların, ürünlerin ve ticaret yollarının devletlerin gelişmesindeki önemine tarihten ve günümüzden örnekler verir. | 6. Dijital teknolojilerin üretim, dağıtım ve tüketim ağında meydana getirdiği değişimleri analiz eder. |

Kaynak: MEB, 2005; MEB, 2018

7. sınıf kazanımlarını incelersek; "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" adlı öğrenme alanının 2. kazanımı "*Kaynakların, ürünlerin ve ticaret yollarının devletlerin gelişmesindeki önemine tarihten ve günümüzden örnekler verir"* çıkarılarak bunun yerine *"Dijital teknolojilerin üretim, dağıtım ve tüketim ağında meydana getirdiği değişimleri analiz eder"* kazanımı eklenmiştir.

Kazanım sayıları ve süreler bakımından iki program kıyaslandığında şöyle bir tablo ortaya çıkmaktadır;

| Tablo 5. Üretim, Dağıtım ve Tüketim Ünitesi Kazanım Sayıları ve Süreleri | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 2005 SOSYAL BİLGİLER PROGRAMI | | | | 2018 SOSYAL BİLGİLER PROGRAMI | | | |
| | ÖĞRENME ALANI | KAZANIM SAYISI | SÜRE | ORAN | ÖĞRENME ALANI | KAZANIM SAYISI | SÜRE | ORAN |
| 5. SINIF | ÜRETİM, DAĞITIM VE TÜKETİM | 7 | 15 | 14 | ÜRETİM, DAĞITIM VE TÜKETİM | 6 | 18 | 16,6 |
| 6. SINIF | ÜRETİM, DAĞITIM VE TÜKETİM | 6 | 18 | 17 | ÜRETİM, DAĞITIM VE TÜKETİM | 6 | 18 | 16,6 |
| 7. SINIF | ÜRETİM, DAĞITIM VE TÜKETİM | 6 | 18 | 17 | ÜRETİM, DAĞITIM VE TÜKETİM | 6 | 15 | 13,9 |

Kaynak: MEB 2005; MEB 2018

2005 ve 2018 sosyal bilgiler öğretim programlarının ilgili ünitesi (Üretim, Dağıtım, Tüketim) kazanımlar bakımından kıyaslandığında; 5. Sınıftaki kazanım sayısı 7'den 6'ya düşürülmüştür. Ancak süre 15 saatten 18 saate çıkarılmıştır. 6. Sınıfta ise aynı kalan kazanım sayısı ve süresinde bir değişiklik yapılmamıştır. 7. Sınıfta da aynı kalan kazanım sayısına rağmen ders saatinde 18 saatten 15 saate bir düşüş gözlemlenmiştir.

## 2. 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Programlarının İçerik Bakımından Değerlendirilmesi

2005 Öğretim programı: *Birey ve Toplum; Kültür ve Miras; İnsanlar, Yerler ve Çevreler; Üretim, Dağıtım ve Tüketim Zaman, Süreklilik ve Değişim Bilim, Teknoloji ve Toplum Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler Güç, Yönetim ve Toplum Küresel Bağlantılar"* olmak üzere 9 öğrenme alanı çerçevesinde şekillendirilmiştir.

2018 Öğretim programı ise: "*Birey ve Toplum; Kültür ve Miras; İnsanlar, Yerler ve Çevreler; Üretim, Dağıtım ve Tüketim; Bilim, Teknoloji ve Toplum; Etkin Vatandaşlık; Küresel Bağlantılar"* olmak üzere 7 öğrenme alanı çerçevesinde şekillendirilmiştir. Bu öğretim alanlarından "*Üretim, Dağıtım ve Tüketim"* doğrudan finansal okuryazarlık becerisi ile ilişkidir ve her iki programda da yerini korumuştur. Ayrıca finansal okuryazarlık "*Küresel Bağlantılar", "İnsanlar, Yerler ve Çevreler", "Bilim, Teknoloji ve Toplum" ve "Kültür ve Miras"* öğretim alanları ile de ilişkili bir beceridir.

2005 Programında "*Üretim, Dağıtım ve Tüketim"* öğretim alanı şu şekilde açıklanmıştır;

> *"6 ve 7. sınıfta ekonomi kavramları ile birlikte Türk ekonomisinin günümüz ve tarihsel yapısına ve bu yapıyı değiştiren etmenlere dair bir görüş oluşturmaları beklenmektedir.*
>
> *Bu amaçla 6. sınıfta günümüz Türk ekonomisinin yapısı, özellikleri ve ekonomiyi etkileyen faktörler hakkında bilgi sahibi olunacaktır. Ülke kaynaklarının farkına varılarak ülkemizdeki ekonomiyi geliştirmek için neler yapılması gerektiği üzerinde düşünmeleri amaçlanmaktadır. Devletin doğal kaynakları ve vergileri nasıl kullandığı değerlendirilecektir. Ayrıca öğrencinin meslekî tercihte bulunmasını sağlamak amacıyla meslek sahibi olmanın önemi ve meslek sahibi olmayı gerektiren nitelikler üzerinde durulacaktır.*
>
> *7. sınıfta ekonominin tarihine girilerek Türklerin, tarihin seyri içinde ekonomik alanda yaptıkları gözler önüne serilerek dünyada meydana gelen teknolojik gelişme ve keşiflerin Türklerin ekonomisini nasıl etkilediği hakkında bilgi sahibi olunacaktır. Günümüz ekonomisinin şekillenmesinde ve gelişmesinde de geçmişte meydana gelen olayların etkili olduğu vurgulanarak gelecekte de ekonomiyi etkileyecek olayların neler olabileceği hakkında düşünmeleri sağlanacaktır. Bunların yanında mesleklerden hangisini tercih edeceği konusunda öğrenci karar vererek geçici bir tercihte bulunması amaçlanmaktadır."* (MEB 2018)

2005 öğretim programında "Finansal Okuryazarlık"; girişimcilik, girişimcinin özellikleri ve girişimciliğin önemi başlıkları ile ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır.

2018 öğretim programında ise şu şekilde ifade edilmektedir;

> *"Bu öğrenme alanının temelini öğrencilerin girişimci ve bilinçli tüketici becerilerinin geliştirilmesi oluşturur. Ülke ekonomisinde kaynakların sınırlı olduğunu kavramaları, mevcut kaynakları korumak gereğinin önemine inanmaları, kendi ekonomik yaşantısını diğerlerininkiyle karşılaştırarak farklılıkları ve benzerlikleri ortaya*

*koymaları, yaşadığı yerin ekonomik koşullarını inceleyip bu koşulları geliştirmek için çaba göstermeleri beklenmektedir. "Üretim, Dağıtım ve Tüketim", ekonomiyle ilgili konuların tipik temasıdır. Öğrenciler üretim, dağıtım ve tüketim ile ilgili temel kavramları öğrenir. Öğrencilerin meslekleri tanıyarak ilgi duyduğu mesleklerin gerektirdiği özellikleri bilmesi hedeflenmiştir."* (MEB 2018)

İki program beceriler açısından incelendiğinde, 2005 programında *"Finansal Okuryazarlık"* bir beceri olarak yer almazken 2018 programında yerini almıştır. Finansal okuryazarlık ile doğrudan bağlantılı bir beceri olan *"girişimcilik"* ise her iki programda da yer almıştır. 2005 yılı programında 6. Sınıf ünitelerinden *"Ülkemizin Kaynakları"* adlı ünitede doğrudan verilecek beceri ise "girişimcilik" olarak belirlenmiştir. 7. sınıf programında ise ilgili ünite olan *"Ekonomi ve Sosyal Hayat"*ta doğrudan verilecek beceri *"Tarihsel Empati"*dir. 20018 programında ise doğrudan verilecek beceriler bulunmamaktadır.

2005 ve 2018 Programlarda Değerler incelendiğinde ise; 2005 yılında "Finansal Okuryazarlık" ile ilişkilendirilebilecek herhangi bir değer bulunmazken 2018 yılındaki programda "tasarruf" değeri yer almıştır.

2005 ve 2018 Yıllarındaki Programlarda kavramlar incelendiğinde ise; 2005 yılında "Finansal Okuryazarlık" ile ilişkilendirilebilecek 26 kavram bulunurken, 20018 programında kavramlar programın geneline yayılmış yeri geldikçe vurgulanmaları istenmiştir. 2005 programındaki "Finansal Okuryazarlık" kavramları ve öğretim düzeyleri şu şekilde verilmiştir.

| | **Kavramlar** | **6.** | **7.** | | | **6.** | **7.** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **1.** | Bütçe | ◎ | ◎ | **14** | Meslek | ◎ | ◎ |
| **2.** | Doğal kaynaklar | ⊙ | ◎ | **15** | Pazar | ⊙ | ◎ |
| **3.** | Ekonomi | ◎ | ◎ | **16** | Sanayi | ⊙ | ◎ |
| **4.** | Ekonomik faaliyet | ◎ | ◎ | **17** | Sermaye | ⊙ | ◎ |
| **5.** | Emek | ◎ | ◎ | **18** | Tasarruf | ⊙ | ◎ |
| **6.** | Enerji | ⊙ | ◎ | **19** | Ticaret | ⊙ | ◎ |
| **7.** | Girişimci | ⊙ | ◎ | **20** | Turizm | ⊙ | ◎ |
| **8.** | Gümrük | ○ | | **21** | Tüketim | ◎ | ◎ |
| **9.** | İhracat | ⊙ | ◎ | **22** | Ulaşım | ⊙ | ◎ |
| **10.** | İsraf | ⊙ | ◎ | **23** | Üretim | ◎ | ◎ |
| **11.** | İşsizlik | ⊙ | ⊙ | **24** | Ürün | ◎ | ◎ |
| **12.** | İthalât | ⊙ | ◎ | **25** | Vergi | ⊙ | ◎ |
| **13.** | Kaynak | ⊙ | ◎ | **26** | Yatırım | ⊙ | ◎ |

| |
|---|
| ○ Bu kavram **giriş** düzeyinde verilecektir. |
| ⊙ Bu kavram **geliştirme** düzeyinde verilecektir. |
| ◎ Bu kavram, **pekiştirme** düzeyinde verilecektir. |

Kaynak: MEB 2005.

2018 programındaki *"Finansal Okuryazarlık"* kavramları program geneline dağıtılmış ve bazıları şunlardır; gelir, gider, bütçe, üretim, dağıtım, tüketim ve meslektir.

## SONUÇ

Finansal Okuryazarlık açısından 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler programları incelendiğinde görülmüştür ki; genel amaçlar bazında finansal okuryazarlığa yapılan vurgu devam ettirilmiştir. Özel amaçlar açısından ise 5. ve 7. Sınıf kazanımlarında küçük değişiklikler yapıldığı 6. Sınıf kazanımlarının ise aynen devam ettiği görülmüştür. 2005 programında beceriler bölümünde yer almayan *"Finansal Okuryazarlık"*ın 2018 programında beceriler arasına girmesi en büyük getiri olmuştur. 2005'te ayrıntılı olarak listelenen kavramlardan vazgeçilmiş 2018'de birkaç kavram program içinde zikredilmiştir. Değerler bakımından ise 2005 programında herhangi bir ilgili değer bulunmazken 2018'de *"tasarruf"* değerler listesine eklenmiştir. Kısacası; *"finansal okuryazarlık"* bakımından 2018 programında beceri ve değerler bakımından kazanımlar olsa da özel hedeflerde çok büyük değişiklikler olmamıştır.

## ÖNERİLER

Ekonomilerin mücadelesine sahne olan günümüz dünyasında ülkemiz vatandaşlarını finansal okuryazar becerileri ile donatmak kaçınılmaz bir zorunluluktur. Bunu gerçekleştirmenin en önemli ayağı ise eğitimdir. Yetişkinlikte karmaşık finans dünyasında doğru kararlar alabilmesi için bireylerin finans becerilerini kazanması, finans dünyasını anlaması gerekmektedir. Bu sebeplerle çağımız dünyasına ayak uydurabilmek için çocuklarımızı daha çok bu beceriler ile donatmalı programlarımızda daha fazla yer vermeliyiz. Bunu yaparken de finans konularını tarih ve özellikle coğrafya konuları ile ilişkilendirmekten ziyade doğrudan finans becerilerine dayalı konularla hatta ayrı bir seçmeli dersle yapmakta fayda vardır. Konularını ve problemleri günlük hayattan alan ve çocukların gelişimsel özelliklerine göre yapılandırılan bir eğitim ileriki hayatlarında insanlarımıza daha çok katkı sağlayacaktır.

## KAYNAKÇA

Akdağ, H. (2009). Sosyal bilgilerin tanımı, amacı, önemi ve Türkiye'deki yeri. R. Turan, A. M. Sünbül, H. Akdağ (Ed.) , *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar-I* (2-24), Ankara; Pegem Akademi.

Bayhan P., Yükselen A. ve Kaysılı B. K. (2007). Çocukların ekonomiyle ilgili kavramlara yönelik algılarının yaşlara göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, *32* (143), 3-12. ISSN 1300-1337.

Becker, W. E. ve Watts M. (2001). Teaching economics at the start of the 21st century: still chalk-and-talk. *The American Economic Review, 91* (2), 446-451.

Birbili, M. ve Kontopoulou, M. (2015). Financial education for preschoolers: preparing young children for the 21st century, *Childhood Education, 91* (1), 46-53, DOI: 10.1080/00094056.2015.1001670.

Buckles, S. (1987). What Is, and Isn't, Economic Education. *Theory Into Practice*, *26*(3), 163-169.

Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme.* Ankara: Pagem A Yayıncılık.

Doğanay, A. (2003). Sosyal bilgiler öğretimi. Cemil Ö., ve Dursun D. (Ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler eğitimi* (15-46), Ankara; Pegem A.

Erden, M. (t.y.). Sosyal bilgiler öğretimi. Ankara; Alkım.

Güngördü, E. (2001). *İlköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara; Nobel.

Hastings, J. S., Madrian B. C., ve Skimmyhorn, W. L. (2013). Financial literacy, financial education, and economic outcomes. *Annual Review of Economics,* (5), 347-373.

Hayta, N. ve Akhan, N. E. (2014), İlköğretim sosyal bilgiler derslerinde ekonomi okuryazarlığının geliştirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (181), 205-230.

Kılıçoğlu, G. ve Akhan N. E. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ekonomi kavramlarını anlama düzeyleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 13* (51), 209-225. ISSN:1304-0278,

Mandell L. ve Klein, L. S. (2009). The ımpact of financial literacy education on subsequent financial behavior. *Journal of Financial Counseling and Planning, 20 (1), 15-24.*

Milli Eğitim Bakanlığı, (2005). 2005 Sosyal Bilgiler Eğitim Programı (6-7).

Milli Eğitim Bakanlığı, (2005). 2005 Sosyal Bilgiler Eğitim Programı (4-5).

Milli Eğitim Bakanlığı, (2018). 2018 Sosyal Bilgiler Eğitim Programı (4-7).

Milli Eğitim Temel Kanunu (1973, 24 Haziran). *Resmi Gazete* ( Sayı: 14574). Erişim Adresi: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html.

Nadire, E. A. (2013), Adım adım ekonomi okuryazarlığı: sosyal bilgiler dersleri için alternatif yollar. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *6*(14), 1-36. ISSN: 1308–9196.

Organisation for Economic Co-operation and Development, (2011). *Measuring Financial Literacy: Questionnaire and Guidance Notes for Conducting an Internationally Comparable Survey of Financial Literacy*. Paris: OECD. Erişim Adresi: https://www.oecd.org/finance/financial-education/49319977.pdf.

Organisation for Economic Co-operation and Development/Pisa, (2018). Erişim Adresi: http://www.oecd.org/pisa/

Öztürk, Ö. ve Dilek, D. (2003). Hayat bilgisi öğretimi, Cemil Ö., Dursun D. (Ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler eğitimi* (2-11). Ankara; Pegem A.

Öztürk, C. ve Otluoğlu, R. (2002). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller*. Ankara; Pegem A.

Posnanski, T. J., Schug, M. C., Schmitt, T. (2007). Can students learn economics and personal finance in a specialized elementary school?. *International Journal of Social Education*, *21*(2), 196-205. ISSN:0889-0293.

Schug, M. C. (1996). Teaching economic reasoning to children citizenship, *Social and Economics Education*. *1*(1), 79-88. DOI: 10.2304/csee. 1996.1.1.79.

Schmeiser, K. (2018). Teaching writing in economics. *The Journal of Economic Education*, 48(4), 254-264, DOI: 10.1080/00220485.2018. 1353459.

Yardımcıoğlu, M. ve Yörük, A. (2016). Türkiye'deki finansal okuryazarlığın ve finansal farkındalığın durumu. *Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Dergisi*, 9 (2), 193-208.

Yılmaz, H. vd. (2000). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme.* Konya: Mikro.

# ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN DİNLEME EĞİTİMİNDE KARŞILAŞTIĞI SINIF İÇİ SORUNLAR

Yıldız YENEN AVCI MEB y_yenen@hotmail.com

## GİRİŞ

Dil becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir yere sahip olan dinleme anne karnından itibaren başlar, çeşitli bilgi ve becerilerinin öğrenilmesinde etkin rol oynar (Güneş, 2013, 79). "İnsan yaşamında dinlemenin ve dinleneni anlamanın ayrı bir önemi vardır." (Kavcar, Oguzkan ve Sever, 2005: 46)

Dinleme arkadaşlık, iş gibi toplumsal ilişkilerde, küme çalışmalarında, başka konularda işbirliğinde, radyo ve televizyonlardan haber ve bilgi almada, tiyatro, sinema izlemede, her türlü toplantı, konuşma gibi etkinliklerde varlığını hissettiren bilgi alma ve becerileri geliştirme yoludur. Araştırmalar bir kişinin insanlarla birlikte olduğu sürenin %42'sini dinlemekle geçirdiğini belirtmektedirler. Okulda öğretmen ve arkadaşlarını 2,5-4 saat dinleyen öğrencilerin okul başarısıyla dinleme yeteneği arasında sıkı bir ilişki vardır (Göğüş, 1978: 227).

İyi bir dinleyici olmak aileden alınan eğitim ile başlar. Küçük yaşlarda dinlenen hikâye ve masallar bu becerisinin kazanılmasında etkili olsa da öğretmenlere büyük görevler düşmektedir (Aktaş ve Gündüz, 95). Güneş'e (2013: 97-100) göre dinleme becerisini geliştirmek için gerekli çalışmalar üç aşamada yürütülmelidir.

1. Dinleme Öncesi Aşama: Bu süreç ön hazırlık (araç-gereç hazırlığı) ve zihinsel hazırlık (ön bilgileri harekete geçirme, anahtar kelimelerle çalışma, tahmin etme, amaç belirleme, tür yöntem ve teknik belirleme) çalışmalarını içerir.

2. Dinleme Aşaması: Bu süreç dinlediklerini anlamayı, bilgiyi zihinde yapılandırmayı ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını sağlamak için uygulamaya dönüştürmeyi esas alır.

3. Dinleme Sonrası Aşama: Bu bölümde değerlendirme çalışmalarına yer verilir. Aktarılan bilgileri, konuşma biçimini, içeriği, nedenleri, sorunları, anlamı değerlendirme ve dinleme amacına ulaşma durumunu belirleme gibi çalışmalar yapılır.

Dinleme; konuya ilgi, dinleme nedeni, zihnin olgunluk ve yetişme düzeyi, genel yetenek, konunun sunuluşu, dinlemeye beden ve zihin yönünden hazır oluş, edinilmiş dinleme alışkanlıkları gibi unsurlara bağlı bir olaydır. Zihin sürekli ve etkili bir dinleme içinde kalamadığından ve zaman zaman konudan ayrıldığından çeşitli dinleme şekilleri ortaya çıkmıştır. Dikkatli dinleme (konuyu derin bir ilgi duyarak dinleme), doğru dinleme (konuyu tam anlama), eleştirici dinleme (dilediklerini doğru-yanlış; eksik-tam olarak değerlendirme), seçmeli dinleme (dinlediklerinden yalnızca amaca uygun olanı önemseme), duygusal dinleme (konuşana duyulan önyargıdan dolayı anlatılanları benimseme ya da yadsıma), anlamadan dinleme (çeşitli nedenlerden dolayı dinlediklerini anlamama) ve yarı dinleme (yarı dalgın dinleme). Bu dinleme örneklerinden en iyileri dikkatli, doğru ve eleştirici dinlemedir (Göğüş, 1978: 228-229).

İlköğretimden yükseköğretime kadar çeşitli yaş seviyelerindeki hedef kitleleri gözlemleyen bazı kaynaklarda değinilen dinleme kusurları genel olarak ilgisizlik, konuşmacının anlattıklarıyla değil, dış görünüşüyle ilgilenme, uygun olmayan zamanda ve/veya şekilde söz alma, konuşmacıyı ve diğer

dinleyicileri rahatsız etme, konuşmacının anlattığı her şeyi not almaya çalışma, konudan kopma ve hayale dalma, kendi söyleyeceklerini tasarlama, ayrıntılara odaklanıp asıl noktayı kaçırma, önyargıların etkisinden kurtulamama, bilinmeyen kelimelere önem vermeme, tek bir dinleme yöntemini kullanma olarak belirtilmiştir (Duker, 1996; Nichols, 1987; Kaya, 2003'ten akt. Doğan, 2013: 25-28).

Öğretmenler çalışmaların verimli olabilmesi için derslikleri ve oturma düzenini uygun hâle getirmelidirler. Buna göre dersliklerde öğrenciler birbirini görecek şekilde oturtulmalı, işitme ile ilgili sorunu ya da özrü olan çocuklar ön sıralara alınmalı öğretmen konuyu işlerken öğrencilerin kendisini rahatça görebileceği bir yerde durmalı, dinlemeyle ilgili çalışmalar, öğrencilerin yorgun olmadığı bir zamanda yapılmalı ve derslik içinde tam bir sessizlik sağlanmalıdır (Kavcar, Oguzkan ve Sever, 2005: 46-47).

Dinleme ilköğretimde en fazla ihmal edilen hususlardan biri (Akyol, 2012: 1) olsa da unutulmamalıdır ki "Bütün derslerde başarıya giden yol etkili dinleme becerisini kazanmaktan geçmektedir. Bu sebeple dinleme eğitimine gereken önem verilmelidir." Gücüyeter, 2009: 169. Literatüre bakıldığında Kemiksiz'in (2017: 523-527) dinlemeyi konu alan makaleler üzerine yaptığı çalışma örnek gösterilebilir.

Araştırmacı en çok tercih edilen konuların dinleme strateji/yöntem/teknikleri (f=28), dinleme etkinlikleri (f=16), dinleme metinleri (f=14), dinleme becerisi (f=12), dinleme materyalleri (f=9), dinleme sorunları/engelleri (f=9) olduğunu belirtmiştir. Buna karşın dinleme eğitimi (f=4), dinleme kaygısı (f=4), dinleme yeterliliği (f=4), dinleme algısı (f=3), dinleme farkındalığı (f=3), dinleme üzerine yapılan çalışmalar (f=3), dinlemeye yönelik görüş (f=2) ve dinleme tutumu (f=2) gibi konular ise en az çalışılan konular olarak tespit edilmiştir. Kemiksiz, dinleme becerisinin geliştirilmesi noktasında önemli görevleri olan öğretmenlerin araştırmalara daha çok katılmalarını ve bunu yaparken farklı branşlardaki ve farklı öğrenim kademelerindeki öğretmenlere ulaşılması gerektiğini tavsiye etmiştir.

Yalar (2010: 30-41) ilköğretim okullarında uygulanan 3. sınıf Türkçe dersi öğretiminde karşılaşılan sorunları öğretmen görüşlerine göre incelediği araştırmasında öğretmenlerin, sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve buna bağlı olarak her öğrenciye yeterince zaman ayıramaması, bilgisayar ve internet ağı başta olmak üzere araç- gereç eksikliği gibi bazı sorunlarla karşılaştıklarını ortaya çıkarmıştır.

Altuntaş ve Akyüz (2015) "Üçüncü ve Dördüncü Sınıf Dinleme Eğitiminde Karşılaşılan Güçlüklerin Öğretmen Görüşlerine Göre Belirlenmesi: Nitel Bir Çalışma" isimli makalesinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (f=15) öğrencilerde dikkat eksikliği olmasını güçlük olarak gördüğünü belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenler (f=4) sınıfların kalabalık olmasını ve sınıfta farklı yaş ve gelişim özelliklerine sahip öğrencilerin olmasını güçlük olarak belirtmektedirler. Sınıfta aşırı hareketli öğrencilerin olması, sürenin yetersiz olması, öğrencilerin sözcük dağarcıklarının yetersiz olması, öğrencilerin derse güdülenememesi, derse yönelik hazırbulunuşluklarının olmaması, derse aç gelmeleri (f=2) yine öğretmenler tarafından dile getirilen güçlüklerdir.

Bu çalışmada ise dinleme becerisinde karşılaşılan sınıf içi sorunlar hem Türkçe hem de diğer branş öğretmenleri tarafından incelenmiş, sorunların olası nedenleri üzerinde durulmuş ve öğretmenlerin başvurduğu çözüm yollarına yer verilmiştir. Araştırma, dinleme eğitiminde karşılaşılan güçlükleri sadece Türkçe derslerinin değil, eğitimin bir sorunu olduğunu ortaya koyması bakımından önem arz etmektedir.

# YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, veri toplama teknikleri ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

## Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel bir araştırmadır ve durum çalışması desenindedir. Yıldırım ve Şimşek'e (2013: 83) göre nitel durum çalışmasının temel gayesi bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılması, ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve söz konusu durumdan nasıl etkilendiklerinin ortaya çıkarılmasıdır.

## Verilerin Toplanması ve Analizi

Ortaokul öğretmenlerinin dinleme eğitiminde karşılaştığı sınıf içi sorunları ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma, 2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılı'nda Aydın ili Efeler ilçesine bağlı MEB'e bağlı ortaokullarda görev yapan 117 branş öğretmeninin görüşlerinden hareketle oluşmuştur. Araştırmaya katılanların 37'si Türkçe, 80'i ise diğer branş öğretmenidir: Sosyal Bilgiler (20), İngilizce (15), Din kültürü ve Ahlak bilgisi (16), Matematik (12), Fen Bilimleri (17) öğretmenidir. Branşlar Merkezi Ortak Sınavı'nda (TEOG) yer verilen dersler paralelinde belirlenmiştir. Çalışmada üç sorudan –Sınıf içinde dinleme becerisine yönelik olarak sıklıkla karşılaştığınız sorunlar nelerdir, 2. Sizce bu sorunlar neden kaynaklanıyor olabilir?, 3. Bu sorunların çözümüne yönelik hangi uygulamalara başvuruyorsunuz?-oluşan yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Araştırmada içerik analiziyle çözümlenen verilerin sıklık oranları (f) dikkate alınmıştır.

# BULGULAR

Ortaokul öğretmenlerinin dinleme eğitimine yönelik olarak sınıf içinde karşılaştığı sorunlar, bu sorunlara dair nedenler ile çözüm yöntemleri tablolarda gösterilmiş, verilere ilişkin açıklamalarda bulunulmuştur.

**Tablo 1.** Dinleme Eğitiminde Karşılaşılan Sınıf İçi Sorunlar

| ***Sınıf İçi Sorunlar*** | **Türkçe Öğretmenleri *(T.Ö.)*** **(f)** | **Diğer Branş Öğretmenleri *(D.B.Ö.)*** **(f)** | **Genel Toplam** **(f)** |
|---|---|---|---|
| 1. Söz hakkı almadan konuşma | 15 | 20 | 35 |
| 2. Konuşanın sözünü kesme | 8 | 14 | 22 |
| 3. Kendi aralarında konuşma | 7 | 9 | 16 |
| 4. İç dünyalarına kapanma- Dinlemediği halde dinlemiş gibi görünme | 5 | 10 | 15 |
| 5. Hem parmak kaldırma hem de | 10 | 12 | 22 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| "Öğretmenim!" sözcüğünü kullanma | | | |
| 6. İlgisini konu dışı kaynaklara verme | 5 | 8 | 13 |
| 7. Başka derslere ait ödevleri yapma | 2 | 4 | 6 |
| 8. Akranlarına yersiz tezahüratta bulunma | 1 | 2 | 3 |
| 9. Akranlarına olumsuz söz ve davranışlarda bulunma | 3 | 4 | 7 |
| 10. Sınıfa yiyecek, içecek getirme ve bunları derste tüketmeye çalışma | 2 | 2 | 4 |
| 11. Cep telefonunu kullanma | 1 | 1 | 2 |
| 12. Yerinden izinsiz kalkma ve sınıf içinde dolaşma | 4 | 6 | 10 |
| 13. Sık sık lavaboya ve tuvalete gitme isteğinde bulunma | 3 | 4 | 7 |
| 14.Uyarılmayı alışkanlığa dönüştürme | 4 | 6 | 10 |
| 15. Sık sık saate bakma veya akranlarına ders bitimine kaç dakika kaldığını sorma | 2 | 4 | 6 |
| 16. Sık sık çöp kutusuna bir şeyler atma | 2 | 5 | 7 |
| 17. Erken toparlanmaya başlama | 3 | 6 | 9 |
| 18. Çantasını karıştırma | 2 | 3 | 5 |
| TOPLAM | 79 | 120 | 199 |

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler dinleme becerisinde karşılaşılan sınıf içi sorunlara dair 18 farklı görüş ileri sürmüşlerdir: Bu sorunların neler olduğu ve sıklık oranları şöyledir: 1. Söz hakkı almadan konuşma (f=35), 2-3. Konuşanın sözünü kesme (f=22), Hem parmak kaldırma hem de "Öğretmenim!" sözcüğünü kullanma (f=22), 4. Kendi aralarında konuşma (f=16), 5. İç dünyalarına kapanma, Dinlemediği halde dinlemiş gibi görünme (f=15), 6. İlgisini konu dışı kaynaklara verme (f=13), 7-8. Yerinden izinsiz kalkma ve sınıf içinde dolaşma (f=10), Uyarılmayı alışkanlığa dönüştürme (f=10), 9. Erken toparlanmaya başlama (f=9), 10-11-12. Akranlarına olumsuz söz ve davranışlarda bulunma (f=7), Sık sık lavaboya ve tuvalete gitme isteğinde bulunma (f=7), Sık sık çöp kutusuna bir şeyler atma (f=7), 13-14. Başka derslere ait ödevleri yapma (f=6), Sık sık saate bakma veya akranlarına ders bitimine kaç dakika kaldığını sorma (f=6), 15. Çantasını karıştırma (f=5), 16. Sınıfa yiyecek, içecek getirme ve bunları derste tüketmeye çalışma (f=4), 17. Akranlarına yersiz tezahüratta bulunma (f=3), 18. Cep telefonu kullanma (f=2).

Türkçe öğretmenleri (f=15) ve diğer branş öğretmenleri (f=20) öğrencilerin en çok söz hakkı almadan konuştuklarını dile getirmişlerdir. Türkçe öğretmenlerinin sıklıkla karşılaştığı ikinci sorun öğrencilerin hem parmak kaldırmaları hem de "Öğretmenim!" sözcüğünü kullanmaları (f=10), üçüncü sorun ise konuşanın sözünü kesmeleridir (f=8). Akranlarına yersiz tezahüratta bulunma (f=1) ile Cep telefonunu kullanma (f=1) Türkçe öğretmenlerinin en az karşılaştığı sınıf içi sorundur.

Diğer branş öğretmenlerinin sıklıkla karşılaştığı ikinci sorun öğrencilerin konuşanın sözünü kesmeleri (f=14), üçüncü sorun ise "Hem parmak kaldırmaları hem de "Öğretmenim!" sözcüğünü kullanmaları" (f=12) dır. Cep telefonunu kullanma (f=1) diğer branş öğretmenlerinin en az karşılaştığı sınıf içi sorundur. Araştırmaya katılan öğretmenler dinleme becerisinde en çok ve en az karşılaşılan sorunlara yönelik olarak benzer görüşler dile getirmişlerdir.

**Tablo 2.** Dinleme Eğitiminde Karşılaşılan Sınıf İçi Sorunların Olası Nedenleri

| ***Sınıf İçi Sorunların Olası Nedenleri*** | ***Türkçe Öğretmenleri (T.Ö.)*** **(f)** | ***Diğer Branş Öğretmenleri (D.B.Ö.)*** **(f)** | ***Genel Toplam*** **(f)** |
|---|---|---|---|
| 1. Dinleme kültüründen yoksunluk | 14 | 26 | 40 |
| 2. Dikkat dağınıklığı | 12 | 20 | 32 |
| 3. Sınıfların kalabalık olması | 8 | 12 | 20 |
| 4. Teneffüslerin kısa olması | 2 | 4 | 6 |
| 5. Ders sürelerinin uzun olması | 1 | 2 | 3 |
| 6. İlgi odağı olma isteği (Dikkati çekme çabası) | 2 | 3 | 5 |
| 7. Aile yapısı (İlgisiz aile, parçalanmış aile, sosyo-ekonomik yapısı düşük aile vb. ) | 1 | 6 | 7 |
| 8. Derse hazırlıksız gelme (Araç-gereç eksikliği) | 5 | 8 | 13 |
| 9. Hazırbulunmuşluk düzeylerinin düşük olması (Önceki konuyu tekrar etmeme, yeni konuya hazırlık yapmama ve konular arasında ilişki kuramama) | 4 | 7 | 11 |
| 10. Derse veya konuya karşı ilgisizlik | 3 | 6 | 9 |
| TOPLAM | 52 | 94 | 146 |

Yukarıdaki tabloda belirtildiği üzere araştırmaya katılan öğretmenler sınıf içi sorunların olası nedenleri olarak 10 farklı görüş ileri sürmüşlerdir: 1. Dinleme kültüründen yoksunluk (f=40), 2. Dikkat dağınıklığı (f=32), 3. Sınıfların kalabalık olması (f=20), 4. Derse hazırlıksız gelme (Araç-

gereç eksikliği) (f=13), 5. Hazırbulunmuşluk düzeylerinin düşük olması (Önceki konuyu tekrar etmeme, yeni konuya hazırlık yapmama ve konular arasında ilişki kuramama) (f=11), 6. Derse veya konuya karşı ilgisizlik (f=9), 7. Aile yapısı (İlgisiz aile, parçalanmış aile, sosyo-ekonomik yapısı düşük aile vb.) (f=7), 8. Teneffüslerin kısa olması (f=6), 9. İlgi odağı olma isteği (Dikkati çekme çabası) (f=5), 10. Ders sürelerinin uzun olması (f=3).

Türkçe öğretmenleri (f=14) ve diğer branş öğretmenleri (f=26) en çok "Dinleme kültüründen yoksun olma" ifadesini sınıf içi sorunların olası nedeni olarak görmüşlerdir. "Dikkat dağınıklığı" hem Türkçe (f=12) hem de diğer branş öğretmenleri (f=20) için sorunların ikinci nedeni olarak görülmektedir. Türkçe öğretmenleri için "Ders sürelerinin uzun olması" (f=1), "Aile yapısı (İlgisiz aile, parçalanmış aile sosyo-ekonomik yapısı düşük aile vb.) (f=1) en az etkiye sahip neden olarak görülürken, "Ders sürelerinin uzun olması" (f=1) diğer branş öğretmenlerinin en az görüş belirttiği neden olmuştur.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin Sınıf İçi Sorunlara Yönelik Başvurduğu Çözüm Yolları

| ***ÇÖZÜM YOLLARI*** | ***Türkçe Öğretmenleri (T.Ö.)*** **(f)** | ***Diğer Branş Öğretmenleri (D.B.Ö.)*** **(f)** | ***Genel Toplam*** **(f)** |
|---|---|---|---|
| 1. Sözlü uyarıda bulunarak yapılanın yanlış olduğunu dile getirme ve sınıf içi kuralları hatırlatarak dinlemenin önemini belirtme | 8 | 28 | 36 |
| 2. Olumsuz davranışın tekrarı durumunda ses tonunu ve şiddetini yükseltme | 7 | 22 | 29 |
| 3. Akıllı tahta uygulamalarına yer verme | 1 | 2 | 3 |
| 4. Soru sorarak öğrencinin derse katılımını sağlama | 2 | 4 | 6 |
| 5. Jest ve mimikleri etkili kullanma | 4 | 10 | 14 |
| 6. Güncel olaylarla bağlantı kurma | 2 | 1 | 3 |
| 7. Konunun önemini vurgulama | 2 | 3 | 5 |
| 8. Konu anlatımına ara verme (hikâye, fıkra anlatma, şiir okuma vb.) | 1 | 4 | 5 |
| 9. Susup bekleme | 1 | 1 | 2 |
| 10. Faklı yöntem ve tekniği kullanma | 2 | 4 | 6 |
| 11. Ders öncesi ödev verme | 1 | 1 | 2 |
| 12. Konuyu dramatize etme | 1 | 1 | 2 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 13. Kendini ifade etme konusunda öğrenciye söz hakkı verme | 2 | 2 | 4 |
| 14. Öğrenciyi aktif hale getirme | 2 | 2 | 4 |
| 15. Onu yakından tanımaya çalışma, ilişkiyi güçlendirme | 1 | 2 | 3 |
| 16. Öğrencinin velisiyle görüşme | 1 | 1 | 2 |
| 17. Sınıf içinde dolaşarak öğrenciye yakın olma | 1 | 1 | 2 |
| 18. Olumsuz davranışın sık sık tekrarı durumunda cezaya başvurma (sözlü sınav yapma, yiyip içiyorsa tüm sınıfa ısmarlatma, ödevleri artırma, davranış notunu düşürme, tutanak yazma veya idari personelden destek alma vb.) | 2 | 5 | 7 |
| 19. Öğrencinin hatasını anlaması durumunda onu ödüllendirme (takdir etme, davranış notunu yükseltme vb.) | 2 | 6 | 8 |
| TOPLAM | 43 | 100 | 143 |

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf içi sorunların çözümüne yönelik olarak 19 uygulamaya başvurduğu görülmektedir. Bu uygulamaların sıklıkları şöyledir: 1. Sözlü uyarıda bulunarak yapılanın yanlış olduğunu dile getirme ve sınıf içi kuralları hatırlatarak dinlemenin önemini belirtme (36), 2. Olumsuz davranışın tekrarı durumunda ses tonunu ve şiddetini yükseltme (f=29), 3. Jest ve mimikleri etkili kullanma (f=14), 4. Öğrencinin hatasını anlaması durumunda onu ödüllendirme (Takdir etme, davranış notunu yükseltme (f=8), 5. Olumsuz davranışın tekrarı durumunda cezaya başvurma (sözlü sınav yapma, yiyip içiyorsa tüm sınıfa ısmarlatma, ödevleri artırma, davranış notunu düşürme, tutanak yazma veya idari personelden destek alma vb.) (f=7), 6-7. Soru sorarak öğrencinin derse katılımını sağlama (f=6) ve Faklı yöntem ve tekniği kullanma (f=6), 8-9. Konunun önemini vurgulama (f=5) ve Konu anlatımına ara verme (Hikâye, fıkra anlatma, şiir okuma vb.) (f=5), 10-11. Kendini ifade etme konusunda öğrenciye söz hakkı verme (f=4), Öğrenciyi aktif hale getirme (f=4), 12- 13-14. Akıllı tahta uygulamalarına yer verme (f=3), Güncel olaylarla bağlantı kurma (f=3), Onu yakından tanımaya çalışma, ilişkiyi güçlendirme (f=3), 15-16-17-18-19. Susup bekleme (f=2), Ders öncesi ödev verme (f=2), Konuyu dramatize etme (f=2), Öğrencinin velisiyle görüşme (f=2), Sınıf içinde dolaşarak öğrenciye yakın olma (f=2).

Öğretmenlerin en çok tercih ettiği birinci yol "Sözlü uyarıda bulunarak yapılanın yanlış olduğunu dile getirme ve sınıf içi kuralları hatırlatarak dinlemenin önemini belirtme" (T.Ö./f=8, D.B.Ö./f=28) , ikinci yol "Olumsuz davranışın tekrarı durumunda ses tonunu ve şiddetini yükseltme" (T.Ö./f=7, D.B.Ö./f=22), üçüncü yol ise "Jest ve mimikleri etkili kullanma" (T.Ö./f=4, D.B.Ö./f=10) ifadesidir.

## SONUÇ

Dinleme, Türkçe derslerinin dört temel becerisinden biri olsa da öğretim sürecinin anlatıma dayalı bütün etkinliklerinde varlığını hissettiren doğal bir üyesidir. Bu bakımdan dinleme eğitimi yalnız Türkçe dersinde değil, diğer branşlarda da üzerinde önemle durulması gereken bir kavramdır. Bu çalışmada, ortaokul öğretmenlerinin dinleme eğitiminde karşılaştığı sınıf içi sorunlar ortaya

konulmaya çalışılmış, sorunların nedenleri irdelenmiş ve öğretmenlerin sıklıkla başvurduğu çözüm yolları üzerinde durulmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenler dinleme becerisinde karşılaşılan sınıf içi sorunlara dair 18 farklı görüş ileri sürmüşlerdi. En çok karşılaşılan sorun öğrencilerin "Söz hakkı almadan konuşma"larıdır. Akranlarına yersiz tezahüratta bulunma (T. Ö./f=1) ile Cep telefonunu kullanma (T.Ö./f=1 ve D. B. Ö. /f=1) sınıf içinde en az karşılaşılan sorunlardır. Okullarda cep telefonu kullanımının yasak olması ya da cep telefonuna belirli sınırlılıklar çerçevesinde izin verilmesi bu durumu etkileyen faktörlerdendir.

Sınıf içi sorunların olası nedenlerine yönelik olarak 10 farklı görüşün ileri sürüldüğü tespit edilmiştir. Katılımcılar en çok "Dinleme kültüründen yoksun olma" ifadesini sınıf içi sorunların olası nedeni olarak görmüşlerdir. "Dikkat dağınıklığı" hem Türkçe (f=12) hem de diğer branşlar (f=20) için sorunların ikinci nedeni olarak görülmektedir. Dinleme eğitiminde karşılaşılan sorunları öğretmen görüşlerine dayalı olarak ortaya koyan Altuntaş ve Akyüz (2015) araştırmalarında dikkat dağınıklığını bir sorun olarak ele almakta ve dinlemeyi olumsuz etkileyen en önemli unsur olduğunu belirtmektedirler. Bu araştırmada ise dikkat dağınıklığı dinleme sorunlarının olası bir nedeni olarak görülmüş ve dinlemeye engel olan en önemli ikinci neden olarak tespit edilmiştir. Araştırmalarda bir sorun ya da bir olası neden olarak görülse de dikkat dağınıklığının eğitim sürecinde dinlemeyi doğrudan etkileyen kavramlardan biri olduğunu söylemek mümkündür. Araştırmada sınıfların kalabalık olması en yüksek orana sahip üçüncü neden olarak tespit edilmiştir. Araştırma bu yönüyle "Sınıfların kalabalık olması"nı dinlemeyi etkileyen güçlüklerden biri olarak gören Yalar'ın (2010) çalışmasıyla da benzerlik göstermektedir. Türkçe öğretmenleri için "Ders sürelerinin uzun olması" (f=1), "Aile yapısı (ilgisiz aile, parçalanmış aile) (f=1) en az etkiye sahip neden olarak görülürken, "Ders sürelerinin uzun olması" (f=1) diğer branş öğretmenlerinin en az görüş belirttiği neden olmuştur.

Ortaokul Öğretmenleri, sınıf içi sorunların çözümüne yönelik olarak 19 uygulamaya başvurmaktadırlar. Öğretmenlerin en çok tercih ettiği birinci yol "Sözlü uyarıda bulunarak yapılanın yanlış olduğunu dile getirme ve sınıf içi kuralları hatırlatarak dinlemenin önemini belirtme" (T.Ö./ f=8, D.B.Ö./ f=28) , ikinci yol "Olumsuz davranışın tekrarı durumunda ses tonunu ve şiddetini yükseltme" (T.Ö./f=7, D.B.Ö./f=22), üçüncü yol ise "Jest ve mimikleri etkili kullanma" (T.Ö./f=4, D.B.Ö./f=10) ifadesidir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin birbirine benzer sınıf içi sorunlarla karşılaştığı, dinleme kültüründen yoksun olmayı sorunların başlıca nedeni olarak gördükleri, sorunların çözümüne dair çeşitli yollara başvurduğu tespit edilmiştir.

## KAYNAKLAR

Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2011). Yazılı ve Sözlü Anlatım. Ankara: Akçağ Yayınları.
Akyol, H. (2012). Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
Altuntaş, İ. ve Akyüz, E. (2015). Üçüncü ve Dördüncü Sınıf Dinleme Eğitiminde Karşılaşılan Güçlüklerin Öğretmen Görüşlerine Göre Belirlenmesi: Nitel Bir Çalışma. International Journal of Language Academy, Volume 3/3, 293-305.
Doğan, Y. (2013). Dinleme Eğitimi. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
Göğüş, B. (1978). Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi. Ankara: Gül Yayınevi.
Güneş, F. (2013). Türkçe Öğretimi-Yaklaşımlar ve Modeller. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2005). Türkçe Öğretimi. Ankara: Engin Yayınevi.
Kemiksiz, Ö. (2017). Dinleme Becerisi Üzerine Yazılan Makalelerin Değerlendirilmesi. International Journal of Languages' Education and Teaching, Volume 5, Issue 1, 511-531.
Ünalan, Ş. (2006). Türkçe Öğretimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
Yalar, T. (2010). İlköğretim 3. Sınıflarda Türkçe Dersi Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Öğretmen Görüşlerine Göre Belirlenmesi. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 15, 30-41.
Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULLARINDA ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN STRESLE BAŞA ÇIKMA STİLLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

[1]**Oruç Ali UĞUR,** Adana Büyükşehir Belediyesi, Adana/Türkiye
[2]**Hamdi Pepe** Selçuk Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor

Giriş

Kişilik gelişimi, bireyin sosyal ve fiziksel çevresi içinde tutarlı olarak gösterdiği kişilik özelliklerinin oluşumudur. Kişilik gelişiminde, doğuştan gelen; genlerle, ana babalardan çocuklara geçen özelliklerle, çevresel etmenler etkili olmaktadır. Kişilik gelişiminde öğrenme ve sosyal çevrenin büyük bir rolü bulunmaktadır. Sosyal açıdan kişilik gelişimi yüksek olan, diğer bir ifade ile uyumlu kişilik özelliğine sahip olan insanlar sosyal ilişkilerini koruma ve devam ettirme konusunda önemli sorunlar yaşamamaktadır. Ayrıca toplumsal açıdan uyumlu bir kişilik yapısına sahip olan insanların güvenilir, fedakâr ve alçak gönüllü bir kişilik yapısına sahip oldukları bilinmektedir (Basım, Çetin ve Tabak, 2009).

Beden eğitimi ve Spor, İnsan sağlığını, karakter oluşumunu, kişilik gelişimine ve moral verimliliğinin artırılması milli yönden güçlü ortak duygu ve davranışları yüksek bir insan varlığı ile doğrudan etkili bir eğitim faaliyetidir. Beden eğitimi ve spor, insanların zihni ve fikri gelişimle birlikte bedeni gelişimlerinin uyumlu olması, insanların içinde yaşadıkları toplumlarda daha sağlıklı dengeli, verimli daha mutlu olmalarında önemli bir rol oynar. Kişiliği olumlu yönde geliştirir, mücadele ve dayanma gücünü arttırır. İnsanların özellikle gençlerin beden ve ruh yapısının eğitilerek geliştirilmesi için en uygun ve en tesirli araç hareket faktörlerinin her çeşidini ve prensiplerini kapsayan beden eğitimi ve spor eğitimidir.

Stres, or ganizmanın bedensel, ve zihinsel ve ruhsal olarak zorlanması sonucu ortaya çıkan ve hem psikolojik hem de bedensel rahatsızlıklar olarak tanımlanabilir. Nitelikli insan gücüne ulaşmanın yolunda sağlıklı olmaktır. Beden Eğitimi ve Spor yorgunluklara karşı direnci arttırır, çalışma ortamlarında yaşadıkları stres ve baskılardan kurtulmalarını sağlayan kendimizi zinde tutmak için gerekli bir araçtır. Ayrıca bu etkinlikler stresle başa çıkmamızı kolaylaştırıcı alt yapıyı hazırlayarak vücudumuzun bu türden tehlikelere olan direncini de arttırır. Herkesin yapabileceği olarak, yürüyüş, koşu, bisiklete binme ve yüzme yapılabilecek sporlardır.

Yaşama biçiminiz, stresten şikayetçi olup olmayacağınızı belirleyen en önemli etkendir. Bugün artık yaşam biçiminin stres seviyesi üzerinde olduğu herkes tarafından kabul edilen bir gerçektir. Buna katkıda bulunan etkenler ise kendinize karşı tutumunuz diğer insanlara davranışınız, yaptığınız işin türü, günlük yaşamınızda neler yaptığınız, spora, dinlenmeye ve iyi beslenmeye gerekli zamanı ayırıp ayırmadığınızdır (İnal 2003). Bütün bu etkenler karşılaşacağınız baskıları nasıl göğüsleyeceğinizi ve stres yaşayıp yaşamayacağınızı belirleyecektir.

## 3. MATERYAL ve YÖNTEM

Bu çalışmanın amacı, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Stillerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesidir.

Araştırmanın evrenini, 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılında Türkiye'nin yedi bölgesinde bulunan illerdeki Üniversitelerin, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında öğrenim gören öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin yedi bölgesinden tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilen birer ilde bulunan üniversitelerdeki toplam 749 ($n_{(erkek)}$=463, $n_{(kadın)}$=286) Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem grubundaki bütün öğrencilere anketler uygulanmaya çalışılmış fakat uygulama yapıldığı anda mevcut olmayan öğrenciler ile ankete katılmak istemeyen öğrencilere anket uygulanmamıştır. Örneklem grubunun bölge ve üniversitelere göre anketi cevaplayan öğrenci sayıları, iç Anadolu Bölgesinden Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi 109, Akdeniz Bölgesi Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi 69, Marmara Bölgesi, Balıkesir Üniversitesi 118, Karadeniz Bölgesi Kastamonu Üniversitesi 109, Ege Bölgesinden Kütahya Dumlupınar Üniversitesi 114, Doğu Anadolu Bölgesi Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi 113, Güney Doğu Anadolu Bölgesi Gaziantep Üniversitesi 117, Toplam 749 Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokul öğrencilerine Uygulanmıştır.

Araştırmaya katılan Üniversite öğrencilerinden stresle baş etme stillerinin belirlenmesinde stresle başa çıkma tutumları ölçeği kullanılmıştır. Envanterin Orijinali Özbay (1993) tarafından Amerika Birleşik Devletlerinde üniversitede, öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilere yönelik geliştirilmiş olan stresle başa çıkma ölçeğidir. Daha sonra Yine Özbay ve Şahin (1997) tarafından testin Türkçe uyarlaması yapılmıştır. Geliştirilen bu testin amacı, farklı stres durumlarında bireylerin başa çıkma çabalarına ölçmeye yöneliktir. Türkçe uyarlama çalışmasında faktör analizi sonucunda 56 maddelik orijinal başa çıkma ölçeğinden 43 madde 6 faktör altında toplanmıştır. Test 5'li likert tipi derecelendirmeyle düzenlenmiştir. Faktör analizi ile belirlenen 6 faktör altında toplanmıştır. Envanter 5'li likert tipi derecelendirmeyle düzenlenmiş ve araştırmaya katılan Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinden her maddeyi okuyup; *Hiçbir zaman, Ara Sıra, Bazen, Sık Sık, Her zaman,* Seçeneklerinden birinin işaretlenmesi istenmiştir. Faktör analizi tekniği ile belirlenen altı faktör; *aktif planlama, dış yardım arama, dine sığınma, kaçma-soyutlama (duygusal-eylemsel), kaçma soyutlama (biyo-kimyasal) ve kabul-bilişsel yeniden yapılanma* olarak adlandırılmıştır. Yapı faktör analizinin yanında ölçüt geçerliği de benzer ölçek yardımı ile testin geçerliğine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Şahin ve Durak (1995) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Stresle başa çıkma tarzları ölçeği ölçüt olarak alınmıştır.

## Veri Analizi

Verilerin çözüm ve yorumlanmasında, One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testi kullanılmış bu test sonuçlarına göre parametrik dağılımlar için t testi ve one way anova testi nonparametrik dağılımlar için ise Mann-Whitney U Testi ve Kruskal-Wallis Testi kullanılarak anlamlılık P<0,05 alınmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde ve hesaplanmış değerlerin bulunmasında SPSS (Statistical package for social sciences) paket programı kullanılmıştır.

## 3. BULGULAR

### 3.1. Araştırmaya Katılan Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin cinsiyet, eğitim gördükleri bölüm, sınıf, aktif olarak spor yapma durumu, gelir düzeyi, anne eğitim ve baba eğitim düzeyi değişkenine ilişkin yüzde ve frekans dağılımları çizelge ve şekiller halinde aşağıda sırası ile verilmiştir.

| **Değişkenler** | **Alt Kategoriler** | N | % |
|---|---|---|---|
| **Cinsiyet** | **kadın** | 286 | 38,7 |
| | **erkek** | 463 | 61,3 |
| | **Toplam** | 749 | 100,0 |
| **Okumuş Olduğu Bölüm** | **Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği** | 326 | 43,6 |
| | **Antrenörlük Eğitimi** | 240 | 32,0 |
| | **Spor Yöneticiliği** | 183 | 24,4 |
| | **Toplam** | 749 | 100,0 |
| **Sınıf** | **1. Sınıf** | 93 | 12,4 |
| | **2. Sınıf** | 316 | 42,3 |
| | **3. Sınıf** | 296 | 39,5 |
| | **4. Sınıf** | 44 | 5,8 |
| | **Toplam** | 749 | 100,0 |
| **Aktif olarak spor yapma** | **Evet** | 325 | 43,3 |
| | **Hayır** | 424 | 56,7 |
| | **Toplam** | 749 | 100,0 |

Araştırmaya katılan öğrencilerin, Cinsiyet, okudukları bölüm, sınıf değişkeni ve aktif olarak spor yapma durumları tablada belirtilmiştir.

**Tablo 1 Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Öğrenim Gören Öğrencilerinin stresle başa çıkma düzeylerini Gösteren One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testi**

| One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Dine sığınma | Kaçma duygusal eylem | Kaçma-biyokimyasal eylem | Dış yardım arama | Aktif planlama | Bilişsel yeniden yapılandırma |
| N | | 749 | 749 | 749 | 749 | 749 | 749 |
| Normal Parameters[a,b] | Mean | 14,4526 | 14,0040 | 4,9252 | 21,3606 | 25,0948 | 15,4184 |
| | Std. Deviation | 4,99513 | 5,31733 | 4,41040 | 5,98051 | 6,84710 | 4,64136 |
| Kolmogorov-Smirnov Z | | 1,638 | 1,456 | 3,614 | 1,553 | 1,193 | 1,691 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | | ,009 | ,029 | ,000 | ,016 | ,116 | ,007 |

Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin stresle başa çıkma düzeylerini içeren dine sığınma, kaçma duygusal eylemsel, dış yardım arama, bilişsel yeniden yapılandırma alt boyutları ($p<0.05$) normal dağılım göstermez iken aktif planlama alt boyutu ($p>0,05$) normal dağılım göstermiştir.

**Tablo 2 Cinsiyet Değişkenine Göre Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Öğrenim Gören Öğrencilerinin stresle başa çıkma düzeylerini Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

| | Cinsiyet | N | Mean Rank | Sum of Ranks | u | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Dine sığınma | Kadın | 286 | 385,02 | 110116,50 | 63342,500 | -,998 | ,318 |
| | Erkek | 463 | 368,81 | 170758,50 | | | |
| | | | | | | | |
| Dış yardım arama | Kadın | 286 | 379,24 | 107704,50 | 63973,500 | -,571 | ,568 |
| | Erkek | 463 | 369,97 | 170926,50 | | | |
| | | | | | | | |
| Kaçma-duygusal eylem | Kadın | 286 | 419,19 | 119889,50 | 53569,500 | -4,402 | ,000 |
| | Erkek | 463 | 347,70 | 160985,50 | | | |
| | | | | | | | |
| Kaçma-biyokimyasal eylem | Kadın | 286 | 345,77 | 98890,50 | 57849,500 | -2,927 | ,003 |
| | Erkek | 463 | 393,06 | 181984,50 | | | |
| | | | | | | | |
| Bilişsel yeniden yapılandırma | Kadın | 286 | 369,22 | 105227,00 | 64472,000 | -,526 | ,599 |
| | Erkek | 463 | 377,75 | 174899,00 | | | |
| | | | | | | | |

Cinsiyet Değişkenine Göre Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Öğrenim Gören Öğrencilerinin stresle başa çıkma alt boyutlarından, dine sığınma, dış yardım arama, bilişsel yeniden yapılandırma anlamlı bir farklılık bulunmazken ($P>0.05$), kaçma duygusal eylem,

kaçma biyo-kimyasal eylem alt boyutu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (P<0.05).

**Tablo 3 Cinsiyet Değişkenine Göre Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Öğrenim Gören Öğrencilerinin stresle başa çıkma alt boyutu aktif planlama düzeylerini Gösteren t Testi Sonuçları**

| | Cinsiyet | N | Mean | Std. Deviation | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Aktif planlama** | **Kadın** | 285 | 25,2421 | 6,43174 | ,461 | ,645 |
| | **Erkek** | 464 | 25,0043 | 7,09546 | | |

Cinsiyet değişkenine ilişkin, öğrenim gören Öğrencilerinin aktif planlama alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir (P>0.05).

**Tablo 4 Sınıf Değişkenine Göre; Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Öğrenim Gören Öğrencilerinin stresle başa çıkma düzeylerini Gösteren Kruskal-Wallis Testi Sonuçları**

| | Sınıf | N | Mean Rank | X2 | p | Anlamlı farklılık |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Dine sığınma** | **1-Sınıf** | 93 | 355,48 | 5,215 | ,157 | Yok |
| | **2-Sınıf** | 317 | 361,69 | | | |
| | **3-Sınıf** | 295 | 388,39 | | | |
| | **4-Sınıf** | 44 | 422,36 | | | |
| **Dış yardım arama** | **1-Sınıf** | 93 | 398,20 | 11,727 | ,008 | 1-4 |
| | **2-Sınıf** | 317 | 354,53 | | | 2-4 |
| | **3-Sınıf** | 295 | 372,25 | | | 3-4 |
| | **4-Sınıf** | 44 | 465,50 | | | |
| **Kaçma-duygusal eylem** | **1-Sınıf** | 93 | 370,07 | 1,032 | ,793 | Yok |
| | **2-Sınıf** | 317 | 372,95 | | | |
| | **3-Sınıf** | 295 | 374,02 | | | |
| | **4-Sınıf** | 44 | 406,72 | | | |
| **Kaçma biyokimyasal eylem** | **1-Sınıf** | 93 | 337,49 | 9,007 | ,029 | 1-4 |
| | **2-Sınıf** | 317 | 385,42 | | | 3-4 |
| | **3-Sınıf** | 295 | 365,06 | | | |
| | **4-Sınıf** | 44 | 445,89 | | | |
| **Bilişsel yeniden yapılandırma** | **1-Sınıf** | 93 | 365,03 | 2,649 | ,449 | |
| | **2-Sınıf** | 317 | 370,77 | | | |
| | **3-Sınıf** | 295 | 374,02 | | | |
| | **4-Sınıf** | 44 | 424,56 | | | |

Sınıf Değişkenin, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Öğrenim Gören Öğrencilerinin stresle başa çıkma alt boyutlarından, dine sığınma, kaçma duygusal, bilişsel yeniden yapılandırma arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken (P>0.05), dış yardım arama, kaçma biyo-kimyasal eylem alt boyutu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (P<0.05).

**Tablo 5 Sınıf Değişkenine Göre; Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Öğrenim Gören Öğrencilerinin stresle başa çıkma alt boyutu aktif planlama düzeylerini Gösteren one way anova Testi Sonuçları**

| | KT | SD | KO | F | P |
|---|---|---|---|---|---|
| **Gruplar arası** | 13,424 | 3 | 4,475 | ,095 | ,963 |
| **Gruplar içi** | 35054,846 | 745 | 47,053 | | |
| **Toplam** | 35068,270 | 748 | | | |

Sınıf Değişkenine Göre Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Öğrenim Gören Öğrencilerinin aktif planlama alt boyut düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (P>0.05).

**Tablo 6. Müsabık Olarak spor Yapma durumuna göre, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Öğrenim Gören Öğrencilerinin stresle başa çıkma düzeylerini Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

| | Müsabık Olarak Spor Yapma | N | Mean Rank | Sum of Ranks | u | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Dine sığınma** | Evet | 321 | 372,82 | 119675,50 | 67994,50 | -,239 | ,811 |
| | Hayır | 428 | 376,63 | 161199,50 | | | |
| **Dışyardım arama** | Evet | 320 | 381,96 | 121462,50 | 65362,50 | -,925 | ,355 |
| | Hayır | 429 | 367,22 | 157168,50 | | | |
| **Kaçma-duygusal eylem** | Evet | 320 | 376,56 | 120500,50 | 68139,50 | -,171 | ,864 |
| | Hayır | 429 | 373,83 | 160374,50 | | | |
| **Kaçma-.biyokimyasal eylem** | Evet | 320 | 374,11 | 119715,50 | 68355,50 | -,098 | ,922 |
| | Hayır | 429 | 375,66 | 161159,50 | | | |
| **Bilişsel yeniden yapılandırma** | Evet | 321 | 389,50 | 125029,50 | 63718,50 | -1,650 | ,099 |
| | Hayır | 428 | 363,22 | 155096,50 | | | |

Spor Yapma Durumlarına Göre, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Öğrenim Gören Öğrencilerinin stresle başa çıkma alt boyutlarından, dine sığınma, dış yardım arama, kaçma duygusal eylem, kaçma biyo-kimyasal eylem, bilişsel yeniden yapılandırma alt boyutu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (P>0.05).

**Tablo 7 Müsabık Olarak spor Yapma durumuna göre, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Öğrenim Gören Öğrencilerinin stresle başa çıkma alt boyutu aktif planlama düzeylerini Gösteren t Testi Sonuçları**

| Müsabık Olarak Spor Yapma | N | Mean | Std. Deviation | t | p |
|---|---|---|---|---|---|
| **Evet** | 321 | 25,8037 | 7,69185 | 2,383 | ,017 |
| **Hayır** | 428 | 24,5631 | 6,09321 | | |

Spor Yapma Durumuna Göre, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Öğrenim Gören Öğrencilerinin aktif planlama alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (P<0.05).

**Tablo 8 Bölüm Değişkenine Göre; Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Öğrenim Gören Öğrencilerinin stresle başa çıkma düzeylerini Gösteren Kruskal-Wallis Testi Sonuçları**

| | Bolüm | N | Mean Rank | X2 | p | Anlamlı farklılık |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Dine sığınma** | **Öğretmenlik** | 326 | 379,45 | ,997 | ,607 | Yok |
| | **Antrenörlük** | 240 | 363,58 | | | |
| | **Spor Yöneticiliği** | 183 | 381,97 | | | |
| | | | | | | |
| **Dış yardım arama** | **Öğretmenlik** | 326 | 387,15 | 6,380 | ,041 | 1-2<br>2-3 |
| | **Antrenörlük** | 238 | 344,43 | | | |
| | **Spor Yöneticiliği** | 182 | 387,06 | | | |
| | | | | | | |
| **Kaçma-duygusal eylem** | **Öğretmenlik** | 326 | 367,95 | ,621 | ,733 | Yok |
| | **Antrenörlük** | 240 | 379,74 | | | |
| | **Spor Yöneticiliği** | 183 | 381,34 | | | |
| | | | | | | |
| **Kaçma biyokimyasal eylem** | **Öğretmenlik** | 326 | 360,05 | 9,204 | ,010 | 1-2<br>2-3 |
| | **Antrenörlük** | 240 | 409,60 | | | |
| | **Spor Yöneticiliği** | 183 | 356,25 | | | |
| | | | | | | |
| **Bilişsel yeniden yapılandırma** | **Öğretmenlik** | 326 | 368,72 | 1,452 | ,484 | Yok |
| | **Antrenörlük** | 240 | 369,61 | | | |
| | **Spor Yöneticiliği** | 183 | 391,17 | | | |
| | | | | | | |

Bölüm Değişkenine Göre Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Öğrenim Gören Öğrencilerinin stresle başa çıkma alt boyutlarından dine sığınma, kaçma duygusal eylem, bilişsel yeniden yapılandırma alt boyutu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken (P>0.05), dış yardım arama, kaçma biyo-kimyasal eylem alt boyutu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (P<0.05).

**Tablo 9; Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Öğrenim Gören Öğrencilerinin Bölüm Değişkenine Göre stresle başa çıkma alt boyutu olan aktif planlama düzeylerini Gösteren one way anova Testi Sonuçları**

| | Karelerin Toplamı | SD | Mean Square | F | P | Anlamlı fark |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Gruplar Arası** | 288,860 | 2 | 144,430 | 3,098 | ,046 | 1-2 |
| **Grup İçi** | 34779,410 | 746 | 46,621 | | | |
| **Toplam** | 35068,270 | 748 | | | | |

Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Öğrenim Gören Öğrencilerinin Bölüm Değişkenine Göre stresle başa çıkma alt boyutu olan aktif planlama arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($P<0.05$).

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, Beden Eğitimi ve Spor Bölümlerinde Öğrenim gören Öğrencilerin, stresle başa çıkma stillerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin stresle başa çıkma düzeylerini içeren dine sığınma, kaçma duygusal eylemsel, dış yardım arama, bilişsel yeniden yapılandırma alt boyutları ($p<0.05$) normal dağılım göstermez iken aktif planlama alt boyutu ($p>0,05$) normal dağılım göstermiştir.

Bu araştırmada, Üniversite Beden eğitimi ve Spor Yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerinin cinsiyetleri ile stresle başaçıkma tutumları envanterinin alt boyutları olan dine yönelme, dış yardım arama, bilişsel yeniden yapılanma alt boyutlarında, anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur. Kaçma-soyutlama (duygusal-eylemsel) ve **kaçma biyo-kimyasal eylem** alt boyutunda, üniversite öğrencilerinin cinsiyetleri açısından anlamlı bir farklılığın olduğu bulunmuştur.

Binboğa'nın yapmış olduğu çalışmada (2002), üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre stresle başaçıkma durumlarını incelemiş ve öğrenciler arasında anlamlı düzeyde farklılıkların olmadığını vurgulamıştır. Sürük (1994), yaptığı araştırmada üniversite öğrencilerinin bilişsel boyutta stresle başaçıkmada cinsiyetler arasında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığını belirtmiştir. Benzer çalışmalarda, üniversite öğrencilerinin stresle başaçıkma stratejilerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirtilmiştir (Dağ, 1990; Sürük, 1994; Şahin ve Ark.1992; Eraslan 2015 ).

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre stresle başaçıkma stillerinden kaçma-soyutlama (duygusal-eylemsel) ve Kaçma **biyo-kimyasal eylem** alt boyutu hariç, anlamlı farklılıkların bulunmaması, öğrencilerin aynı benzer koşullarda bulunması, aile ortamından ayrılıp yeni ortamlara alışması ve uyum sağlaması, başarma ve üretme, beklenti ve gelecek kaygısı gibi evrensel sorunlarla karşı karşıya kalması, üniversite

gençliğinin karşılaştıkları stres faktörleri ile mücadele etmede ve üstesinden gelerek uyum sağlamada daha homojen tutumlar ve çabalar sergilemesiyle açıklanabilir.

Tablo 3'de görüldüğü gibi; Cinsiyet Değişkenine Göre Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Öğrenim Gören Öğrencilerinin stresle başa çıkma alt boyutu aktif planlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (P>0.05). Bu araştırmada stresle başaçıkma stillerinin diğer alt boyutu aktif planlama cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılıkların çıkmaması, üniversite gençliğinin karşılaştıkları stres faktörleri ile mücadele etmede ve üstesinden gelerek uyum sağlamada daha homojen tutumlar ve çabalar sergilemesiyle yorumlanabilir.

Başka bir açıdan bakıldığında, aktif planlama stili, kendine yetme ve özgüven algısını daha da olumlu yöne çekmesi bağlamında bu durumun karşılıklı ve pozitif yönde ilişki içinde olduğu söylenebilir (Avşaroğlu 2007).

Eraslan (2015) yaptığı Araştırmada öğrencilerin cinsiyetlerine göre stresle başa çıkma stilleri değerlendirildiği zaman, erkek öğrencilerin kadın öğrencilere kıyasla stresle başa çıkma konusunda boyun eğici davranışları daha sık kullandıkları belirlenmiştir. Stresle başa çıkmaya ilişkin diğer alt boyutlarda ise cinsiyete özgü herhangi bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Literatürde yer alan çeşitli araştırmalarda da erkek ve kadınların stresle başa çıkma stilleri arasında anlamlı farklılık gözlenmediği bulunmuştur(Tekin, 2009).

Tablo 4'de görüldüğü gibi; Sınıf Değişkenine Göre, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Öğrenim Gören Öğrencilerinin dine sığınma, kaçma duygusal eylem ve bilişsel yeniden yapılandırma alt boyutu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (P>0.05).

Sınıf Değişkenine Göre, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Öğrenim Gören Öğrencilerinin dış yardım arama alt boyutu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (P<0.05). Şahin ve Ark. (1992), yapmış oldukları araştırmada; Öğrencilerin stres düzeylerinin, okudukları sınıf değişkenliklerine göre farklı stres yaşadıklarını saptamıştır. Birinci sınıf öğrencilerinin aileden uzak olmayı ve meslek seçimine ilişkin konularda, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine oranla, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin ise akademik sorunlara ilişkin konularda birinci sınıf öğrencilerine oranla daha fazla stres yaşadıklarını saptamıştır.

Binboğa (2002) araştırmasında öğrencilerinin okudukları sınıf düzeyleri ile başaçıkma durumlarını karşılaştıran Binboğa (2002), birinci sınıf öğrencilerinin, çaresizlik ve sığınmayı daha çok tercih ettiklerini dördüncü sınıf öğrencilerinin ise iyimser yaklaşımla başaçıkma yollarını tercih ettiklerini belirtmiştir. Birinci sınıf öğrencilerinin ailelerinden uzak olmayı ve meslek seçimine ilişkin konularda, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine oranla, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin ise akademik sorunlara ilişkin konularda birinci sınıf öğrencilerine oranla daha fazla stres yaşadıkları söylenebilir.

Sınıf Değişkenine Göre Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Öğrenim Gören Öğrencilerinin kaçma biyo-kimyasal eylem alt boyutu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (P<0.05).

Avşaroğlu (2007) Kaçma-soyutlanma (biyokimyasal) alt boyutla sınıf değişkeni arasında anlamlı farklılıkların olduğu bulunmuştur. Bu farklılık, birinci sınıflarla üçüncü sınıf öğrencileri arasında gerçekleşmiştir ve bu farklılığın birinci sınıfların lehine olduğu saptanmıştır. Birinci sınıf öğrencilerinin, başka şehirlerden gelip yeni barınma ortamlarına ve üniversite yaşamına uyum sağlamaya çalışması ile üçüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerinin kendilerine özgü dünyalarını belirlemeleri, arkadaş grubunu ayarlamaları ve gelecek için kendilerini tanımlamaları ile bu başaçıkma stillerini benimsemeleri farklı olabilmektedir.

Tablo 5'de görüldüğü gibi; Sınıf Değişkenine Göre Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Öğrenim Gören Öğrencilerinin aktif planlama alt boyut düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (P>0.05). Avşaroğlu (2007) yapmış olduğu araştırmasında, Öğrencilerin okudukları sınıf değişkeni açısından düşünüldüğünde, stresle başaçıkma stilleri alt ölçeklerinden aktif planlama, boyutlarında öğrencilerin sınıfları arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı belirtmiştir. Avşaroğlunun yapmış olduğu bu araştırma, çalışmamıza paralellik göstermektedir. Dolayısıyla birbiriyle paralellik gösteren araştırma bulguları olmasına karşın benzerlik göstermeyen bulgulara da rastlanmıştır. Bu durumda farklı örneklemde, bireysel farklılığı, kültürel farklılığı ve çevresel koşulları dikkate alan araştırmalara gereksinim olduğu söylenebilir.

Tablo 6'de görüldüğü gibi; Spor Yapma Durumlarına Göre, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Öğrenim Gören Öğrencilerinin dine sığınma, dış yardım arama, kaçma duygusal eylem, kaçma biyo-kimyasal eylem, bilişsel yeniden yapılandırma alt boyutu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (P>0.05). Eraslan (2015) yapmış olduğu araştırmada, öğrencilerin lisanslı olarak spor yapma durumlarına veya takım-ferdi spor dalları ile ilgilenme durumlarına göre kişilik özelliklerinin farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasında araştırmaya katılan öğrencilerin genellikle sporun içinden gelen ve sürekli olarak sporla ilgilenen bireyler olmasının etkili olduğu düşünülebilir. Kuru (2003) tarafından yapılan araştırma bulguları da bu düşünceyi desteklemektedir. Söz konusu araştırmada sporculuk düzeyi milli veya amatör olan spor bölümü öğrencilerinin kişilik özellikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Aynı araştırmada takım veya ferdi spor dalı ile ilgilenmenin de spor bölümlerindeki üniversite öğrencilerinin kişilik özelliklerini farklılaştırmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 7'de görüldüğü gibi; Spor Yapma Durumuna Göre, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Öğrenim Gören Öğrencilerinin aktif planlama alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (P<0.05). spora katılımın stresle etkili bir biçimde başa çıkma da faydalı sonuçlar vereceğini belirten araştırmalarda mevcuttur (Aydın ve İmamoğlu, 2001).

Bu kapsamda araştırmaya katılan öğrencilerin sporla ilgilenme biçimlerine göre stresle başetme stillerinin benzerlik göstermesinin beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir.

Tablo 8'de görüldüğü gibi; bölüm Değişkenine Göre Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Öğrenim Gören Öğrencilerinin dine sığınma, kaçma duygusal eylem, bilişsel yeniden yapılandırma, alt boyutu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken (P>0.05), Öğrenim Gören Öğrencilerinin dış yardım arama, kaçma biyo-kimyasal eylem alt boyutu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Eraslan (2015) yapmış olduğu araştırmada Öğrenim görülen bölüm ve yaş grubu değişkenleri açısından değerlendirildiği zaman öğrencilerin stresle başa çıkma stillerinin farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu sonucun ortaya çıkmasında da öğrencilerin genellikle sporcu kişiliğe sahip olmalarının etkili olduğu söylenebilir. Sporcu kişiliğe sahip olan bireylerin genel olarak, sakin, kendine güvenen, kaygı düzeyleri düşük ve her şeye kolayca sinirlenmeyen bireyler oldukları bilinmektedir (Salar, Hekim ve Tokgöz, 2012; Tazegül, 2014; Biddle ve Asare, 2011). Bu nedenle sporun sürekli içerisinde olan spor bölümü öğrencilerinin stresli durumlarla başetme konusunda yaş ve bölüm düzeyine göre benzer tutumlar sergilemeleri beklenen bir sonuçtur.

Tablo 9'de görüldüğü gibi; bölüm Değişkenine Göre Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Öğrenim Gören Öğrencilerinin aktif planlama alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (P<0.05). Spora katılımın faydalı sonuçlar vereceğini belirten araştırmalarda mevcuttur (Aydın ve İmamoğlu, 2001). Bu kapsamda araştırmaya katılan öğrencilerin sporla ilgilenme biçimlerine göre stresle başetme stillerinin benzerlik göstermesinin beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir.

**KAYNAKLAR**

1. Avşaroğlu, S. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Özsaygı, Karar verme ve Stresle Başa Çıkma Stillerinin Benlik Saygısı Ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
2. Avşaroğlu, S. ve Üre, Ö. (2007), Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Özsaygı, Karar Verme ve Stresle Başa Çıkma Stillerinin Benlik Saygısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18, 85-100
3. Aydın, Betül-İmamoğlu, Seval (2001), ''Stresle Başaçıkma Becerisi Geliştirmeye Yönelik Grup Çalışması'', M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı.14, (41-52).
4. Biddle, Stuart J.H- Asare, Mavis (2011), ''Physical Activity And Mental Health In Children And Adolescents: A Review Of Reviews'', *British Journal Of Sports Medicine,* No.45, (886-895).
5. Binboğa, D. (2002). "Osmangazi Üniversitesi Sağlık Yüksek Okulu Öğrencilerinin Stresle Başaçıkma ve Genel Sağlık Durumlarının İncelenmesi". (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). İzmir Dokuz eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü

6. Eraslan, M. (2015). Spor Bölümlerinde Öğrenim Gören Üniversite Öğrencilerinin Kişilik Özelliklerinin ve Stresle Başa Çıkma Stillerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi, Mehmet Akif Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 7; sayı, 12; Burdur.
7. İNAL, Niyazi Ali (2003), Beden Eğitimi ve Spor Bilimi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
8. Kuru, Emin (2003), ‘’Farklı Statüdeki Beden Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri’’, G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt.23, Sayı.1, (175-191).
9. Özbay, Y. (1993). An investigation of the relationship between adaptational coping process and self-perceived negative feelings on international students. Doktora Tezi, TTU, Lubbock, Texas, USA (1993).
10. Özbay, Y., Şahin, B. (1997). Stresle başaçıkma tutumları envanteri: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. IV. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, 1-3 Eylül 1997, AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi, Cebeci-ANKARA.
11. Salar, B., Hekim, M., & Tokgöz, M. (2012). 15-18 yaş grubu takım ve ferdi spor yapan bireylerin duygusal durumlarının karşılaştırılması. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4(6), 123-135.
12. Sürük, N. (1994). “Üniversite Öğrencilerinin Stresle Başaçıkma Stratejilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
13. Şahin, N; Rugancı, N; Taş, Y; Kuyucu, S; Sezgin, K. (1992). “Stress Related Factors and Effectiveness of Coping Among University Students”. International Journal of Psychology. Vol: 27. 355-364.
14. Tazegül, Ünsal (2014), ‘’Sporun Kişilik Üzerindeki Etkisinin Araştırılması’’, The Journal of Academic Social Science Studies, Say.25, (537-544).
15. Tekin, Özlem (2009), İlköğretim Okul Müdürlerinin Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (İzmir İli Örneği), Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

# Evaluation of the Program Applied in Special Education in Turkey (Türkiye'de Uygulanan Özel Eğitim Programının Değerlendirilmesi)

Dr. (Öğretim Üyesi)Süleyman DOĞRU
dogruib@gmail.com
Biruni University Education Faculty
Special Education Department
İstanbul- TURKEY

***Introduction***

*Values such as democracy, equivalence and human rights frequently mentioned during the globalization process determine the necessity of the participation of the disabled in the society like the other people as a standard. The participation of the disabled in the society can be observed more in developed countries. However, when compared to Turkey, only the 4/10,000 of the national income is spent for the disabled, unfortunately this happens despite the fact that 12% of the total population of the country belong to the disabled. It is interesting that the education rate is only 2.5% (KB, 2001). It is necessary to evaluate the presence and quality of the special education for the disabled in order for the disabled to make use of the education, a fundamental human right, like the other people. While special education has been improving in Turkey, there still remain controversies among professionals. First of all, the scarcity of trained special education teachers and adequate schools is currently a critical problem in the special education field (Senel, 1998). The general education teachers of inclusive classrooms do not receive adequate training in special education; therefore, they often experience disappointment when teaching students with disabilities. In addition, even though each year approximately 250 special education teachers graduate from the universities in Turkey, this amount does not meet the needs of the Ministry of National Education. Another factor that doubles the problem is the fact that many of the newly graduate special education teachers prefer to work in the private sector because the conditions and salaries in private schools are considered much better than those offered by the public schools (Cakiroglu & Cakiroglu, 2003).*

## Introduction

Values such as democracy, equivalence and human rights frequently mentioned during the globalization process determine the necessity of the participation of the disabled in the society like the other people as a standard. The participation of the disabled in the society can be observed more in developed countries. However, when compared to Turkey, only the 4/10,000 of the national income is spent for the disabled, unfortunately this happens despite the fact that 12% of the total population of the country belong to the disabled. It is interesting that the education rate is only 2.5% (KB, 2001). It is necessary to evaluate the presence and quality of the special education for the disabled in order for the disabled to make use of the education, a fundamental human right, like the other people. While special education has been improving in Turkey, there still remain controversies among professionals. First of all, the scarcity of trained special education teachers and adequate schools is currently a critical problem in the special education field (Senel, 1998). The general education teachers of inclusive classrooms do not receive adequate training in special education; therefore, they often experience disappointment when teaching students with disabilities. In addition, even though each year approximately 250 special education teachers graduate from the universities in Turkey, this amount does not meet the needs of the Ministry of National Education. Another factor that doubles the problem is the fact that many of the newly graduate special education teachers prefer to work in the private sector because the conditions and salaries in private schools are considered much better than those offered by the public schools (Cakiroglu & Cakiroglu, 2003).

Special education is the training that is implemented in an environment which is suitable for the disabled children through the help of qualified personnel and special development programs (Ozsoy, 1985). Another definition is that special education is the type of education that is generally provided for ordinary children with special needs, helps those with outstanding characteristics to increase their competence up to the highest possible level, prevents turning of inadequacy into disability, enables disabled individuals to be integrated with the society by helping them to be self-sufficient and equips individuals with skills so that they can become independent and productive (Ataman, 2003; I. Ozurluler Surası, 1999). Special Education is the training that is implemented in an environment which is suitable for the disabled children through the help of qualified personnel and a training turning special development program account. This article presents the developments and current status of special education in Turkey. The training program consists of 4 basic elements. These elements;

- Target / Behavior
- Content (Content)
- Educational Due
- Tension Responses

***Purposes of Special Education:*** The general purpose and basic principles of Turkish national education for individuals who require special education is;

• To grow as a producer and a happy citizen who fulfill their roles within the society, establish good relations with others, work in a union, adapt to their environment,

• To develop their basic life skills so that they can become self-sufficient,

• To prepare for the upper level learning, business and professional fields and the life in the direction of relevance, needs, abilities and competencies using appropriate training programs and special methods, personnel and tools. Special education programs are;

Individual Education Plans (IEPs) Application Principles in Turkey

- The program should be prepared by a team
- The program must be valid, easy to apply and reliable
- The program must be functional
- The program must be appropriate type and degree of the individual's disability and age
- The program should be based on the characteristics of each disability groups
- The program should be include a social content
- The program must have Long-term and short-term purposes
- Before program was applied, expected output and products from the individual should be determined.
- Skills should be determined for acquiring output and product (Fiscus&Mandell 1997;Avcıoglu 2015)

**Evaluation of Special Education According to Its Purposes;**

***Educational programs;*** in general, are written materials that have 4 important items, namely objectives, content, learning, teaching processes and evaluation, that will meet the needs of an individual or group.

***Target / Behavior :*** There are lots of factors that are used in special education programs. There are equality of opportunity in education. The most important one of these is to provide disabled people with independent living skills.

***Content :*** Serious developmental disorder, need of medical supply, expensive therapeutic interventions for a lifelong period, changes in quality of life, circumstances, shortened life span.

***Educational Due:*** Many areas are included in the concept of integration, such as teaching and learning planning, setting up and/or adapting teaching programs and materials, organizing educational settings and accessing educational opportunities in appropriate educational settings, taking individual characteristics and needs of each child into account, and providing equal access opportunities for all individuals in the society. Continuing education and training in the integrated educational environment of individuals with special educational needs make it easier for the society to integrate with the wider community and allows the society to change its negative attitudes towards these individuals and thus, brings more social integration opportunities. The physical environment of the classroom and the arrangement of the classroom materials and their places in the classroom in line with the needs of the student who needs special education will enable the student to act independently and safely in the class. In addition, sorting order in the classroom, the height of the table, the chair and the board can be adjusted according to the needs of the student. It is important to take the necessary precautions since appropriate regulations for the factors will support the learning of the student who needs special education. Changes in the educational environment, teaching materials, teaching methods and techniques in the context of the education program and the training program designed considering the training needs of all the students in the class will result in a more successful education program and create appropriate learning opportunities for students. Adaptations are diversified according to the needs of the student taking into account the inadequacy of the student who needs special education will ensure

that the programs followed by the students with special education needs. The BEP (Turkish acronym for ITP) is prepared in accordance with the educational performance and needs. In individualized education programs; information about the type, duration, frequency, where and how the support services will be provided by the students are all determined. In the individual training program (ITP) development unit, all the teachers involved in the training process of the student with special education needs are included and the results of the evaluation made in the supportive education room are examined, as well as assessment of the student general achievement is made.

***Tension Responses:*** Test cases-measurement and evaluation; every behavior is a situation that shows whether each student has won or not, and if so, how much he gains in terms of behaviour. Individuals with special needs are subjected to various evaluation processes. While some of them involve the process from the recognition of the children to the placement into an institution, the other evaluation is the one made during the preparation and monitoring of the program. These instruments, used in the evaluation of children with special needs, require specialized knowledge in various levels (Alper, Ryndak and Schloss, 2001). There are many different techniques used in the evaluation of students with special needs. The most common one of these are; standard tests, criterion-dependent assessments, assessment of student product files, skill analyzes, observations, interviews, error analysis and control lists. The program-based assessment has several advantages over other methods. Through these evaluation techniques,

- The skill level of the learner can be determined beforehand to show where to start teaching skills,
- Investigation in which skills the learner is competent and which training needs he / she should include in the future,
- It may be possible to monitor the development between the classroom teacher and the BEP of the student,
- It can continuously evaluate the teaching of the student in order to make the necessary changes in the program and teaching in a timely and effective manner. Program-based evaluation can be done using standard or criterion-dependent measurement tools (Spinelli, 2002).

Evaluations involving performance measurements on a program monitored by the teacher or on tasks in the real world are mostly carried out in the natural environment (classroom, playgrounds, gymnasium at home and at routine events, etc.). The level of functioning determined in various settings and routines serves to develop individualized training programs. Teachers take advantage of assessment techniques when they are observing the behaviors of students, studying their work and examining assignments as they make discussions on teaching principles in class every day. Assessment techniques serve to establish a direct link between teaching and evaluation. In addition, teachers can use these techniques to learn about the student's existing performance and plan instructional techniques based on that knowledge.

## Discussion, Conclusions and Recommendations

Program-based assessment is a scientific method used to assess the performance of a student based on national norm-based standards rather than on classroom or school-based goals. Program-based evaluation focuses on measuring the skills and concepts that are taught in class. With this kind of assessment, students can compare the differences between their peers in a class, without using norms. Learning in the program during the assessment process; with the skills, compares the knowledge and skills of the student, and can determine at what point of the program the

student is. Based on the program, it is possible to determine which level of support is needed by which students and courses.

Special education is considered as an integral part of the present education system. This includes administrative aspects such as teacher-student ratios, the size of the classroom environment and the placement of the child in this orientation, the distribution and types of staff to serve, and how much resources must be provided. Secondly, special education in the approach of forming social policies is interpreted as an indispensable basic human right of the individual. It is an approach that brings forward the attitudes that should be changed against the defective individual. Both points of view are valid. Both have an important role in determining the scope and implementation of special education. That is how the special education, which will open the main purpose of special education, should intervene educationally to the child (Heward, 2003). Studies on how the special education services provide results for the individual, researches which have the findings that a separate program implementation or support special education provider can not always give a positive result. We can list some of these results as follows:

- First, individuals affected by disability leave school more often than unaffected students.
- Monitoring studies have indicated that individuals affected by inadequacy exhibit a certain degree of inadequacy of adaptation to the working environment, friendliness, self-indulgence, or post-training environment.
- Only 30-40% of the individuals affected by the disability and graduated from school can have a job (given for the US). These jobs often have a structure that does not require special skills.
- Students who have been affected by the disability (with learning disability or hearing impairment) have been arrested at least once after leaving at least one of their schools (MEB,2017;Varış,).

It is emphasized that fundamental changes in the structure of the school system should be included in order to deal with all these negativities (Sarı, 2003). In this context, the goals and principles of the school must be restructured to ensure that the school reaches an integrative structure that encompasses all students. The principles in this structuring are: Every student has the right to participate in all educational activities of the school. Regardless of the academic, behavioral, physical, or communicative capacity of the student, any behavior is not acceptable, depending on all these characteristics. It may not be desirable or acceptable to every person. The weaknesses of the students are supported in the school environment and thus students have an opportunity to strengthen their weaknesses. In the school environment, teachers should not try to get rid of them because they have created more problems than the affected students or exhibited inappropriate behavior. The purpose of the training is to make and implement functional plans that will help the students achieve their goals and meet their needs. In the school environment, the students become the aim of the aimed school and a team work is entered into this point. Learning in the school environment is called as “education together” and life is learned together.

1. Objectives: Two types of objectives are determined. The first one is for academic purposes. The second is the purpose of the instruction set for the realization of cooperation skills.
2. Pre-teaching decisions: includes the number of the group, the student characteristics to be included in the group, the working environment of the group, the teaching materials and the roles of the students in the group.

3. Declaration of the purpose of the teaching and the necessary arrangements for the establishment of the cooperative: The purpose of the teaching is to make the necessary arrangements for the students to work together, to give individual responsibilities, to organize the cooperation between the groups, to disclose the measures to be achieved, and to explain the expected behaviors.
4. Checking and Correcting: It involves the supervision of the teacher's observations, the guidance of the students where necessary, the coaching of the group members, and the explanation of what they learned at the end of the lesson.
5. Assessment: It includes evaluation of students' learning and cooperative behavior.

As a result, the instructional arrangements described in this chapter serve to achieve the objectives of the students affected by the inadequacy of the educational environment. For this reason, teachers should pay attention to the principles outlined in this chapter when making arrangements to be made before, during, and at the end of teaching. There are four factors that influence instructional arrangements in special education. These are teachers, students, content and the environment. Teacher competences should be increased and attitudes should be changed through informing and instructional arrangements should be made in the cohesion environments taking into account the student's content and physical environment characteristics. At the end of the teaching, the pupils have the arrangements that teachers should make before, during and after teaching to acquire, remind and generalize information.

Pre-instructional arrangements are the selection of content, analysis of content, determination of objectives, selection of methods, arrangement of materials according to the needs of the students, establishment of systems to control the practices of the students, determination of rules and class routines. When the teacher decides on the method selection, attention should be paid to the student characteristics, whether the appropriate materials are in the environment, the content to be presented and the teaching objectives, how long the method will be applied. Whether it is sufficient for applying the chosen method, and the method selected. The teacher should make arrangements according to the size of the class, in terms of the number of learners when organizing the physical environment. While the teacher organizes the teaching environments, it can create performance groups, heterogeneous groups, and cooperative learning groups. It can also do one-on-one teaching or all group teaching when necessary. When grouping, the group should decide who will lead the group in terms of size, quality, materials, and purpose. It is important for the teacher to be able to make a brief roundtable explanations while teaching, to prepare students for learning, to make reminders and remind about previous information and to relate to the contents to be presented, to start presentation using organizers, to provide step by step presentation, to present subjects with clear and fluent narration, to make use of the richness of material, to summarize and to remind the contents presented, to correct the mistakes and to apply the reinforcements. The teacher should evaluate the teaching at the end of teaching and at the same time make generalizations and monitoring evaluations. If the student can not achieve his goals, he or she should go through some changes in the teaching materials and activities, the teaching process, the content to be taught and the teaching objectives. As a result; there is a directive which includes the basic elements that can serve as an individual education program for private education. Our teachers, who are in the world, provide information

about our special education with our teachers, trainings about us, trainings, special trainings. When an individualized education program is being prepared, the family is assigned to teachers as well as school administrators. In this context, it can not be denied that IEP practiced by the teacher. White sharing what should be formed. Teachers whose teachers need to be interviewed by the IEP are listed in order of their contribution to the IEP students and the research related to the subject given in the special education sections. Therefore;

• Regulations on the requirements for legal regulations should be respected.
• The individualized education program as well as the practice teacher, the family, the school administration, and the other teachers in the school cooperate actively and individually. A training program has been prepared in this training program.

## References

Alper, S., Ryndak, D. L., & Schloss, D. N. (2001). *Alternative assessment of students with disabilities in inclusive settings*. Boston: Allyn & Bacon.

Ataman,A. (Ed) (2003). Özel Gereksinimli Çocuklar, Özel Eğitime Giriş,Gündüz Yayıncılık

Avcıoğlu, H. (2015). A'dan Z'ye BEP bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi. 1. b. Ankara: Vize Basın Yayın.

Birinci Özürlüler Şurası (1999), [Erste Behindertenversammlung], „Çağdaş Toplum, Yaşam ve Özürlüler.", [Moderne Gesellschaft, Leben und Menschen mit Behinderung.], 29. November – 2. Dezember 1999, Verlag: TAKAV, Ankara.

Çakıroğlu, E. & Çakıroğlu, J. (2003). Reflections on teacher education in Turkey. European Journal of Teacher Education, 26, 253–264.

Demirel, Ö. (1992) Türkiye'de Program Geliştirme Uygulamaları. H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 7 Sayfa: 27 -43

Demirel, Ö. (2012). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Fiscus, E.D.;Mandell,J.C (1997) Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının Geliştirilmesi (Çev.Ed: Akçamete,G.), Özkan Matbaası: Ankara.

Heward, W. L. (2003). *Exceptional children: An introduction to special education* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

KB.Kultur Bakanligi. (2001). *Books for special education 4: National publishing congress book.* Ankara: Kultur Bakanligi Yayinlari. Retrieved June 8, 2009, from http//www.ulusalyayinkongresi.gov.tr/kongre/4/1-69.pdf.

MEB(2017). Özel Eğitim Programları. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Daire Başkanlığı Yayınları

Ozsoy, Y. (1985). Special education. *Cumhuriyet Doneminde Egitim,* 193-199. Ankara: Milli Egitim Basimevi.

Sarı, H. (2003) *Özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitimleriyle ilgili çağdaş öneriler* [Contemporary Suggestions for Education of Students with Special Education Needs] (Ankara, Pegem A Yayıncılık).

Spinelli,C.G.( 2002) Classroom Assessment for Students with Special Needs in Inclusive Settings. 3rd Edition. Englewood Cliffs, NJ:Merrill Prentice Hall.

Şenel, H. G. (1998) Special education in Turkey, *European Journal of Special Needs Education,* 13(3), 254–261.

Varış, F. (2014) Eğitimde Program Geliştirme, Anı Yayınları: Ankara.

## Extend Abstract

Özel gereksinimli çocuklar; normal kabul edilen çocuklardan fiziksel, duygusal ya da öğrenme açısından farklılık gösteren, bu farklılığı nedeniyle farklı gereksinimleri bulunan ve bu gereksinimlerinin karşılanması için özelleştirilmiş ve bireyselleştirilmiş eğitim programına dâhil edilmeleri gereken çocuklardır. Özel eğitim ise; engelli çocuklar için nitelikli personel ve özel geliştirilmiş programlarla sunulan programdır. Özel gereksinimli bireylere, bireysel ya da grupla birlikte iyi hazırlanmış eğitim programları aracılığıyla verilen eğitim, bu çocukların daha sağlıklı kişilik geliştirmelerine ve çevreye uyum sağlamalarına yardımcı olma açısından son derece büyük önem taşır ve bu çocukların toplumda yer edinmelerini sağlar. Bu makale Türkiye'de özel eğitim programının mevcut durumunu göstermektedir. Bu yazının amacı, Türkiye'de özel eğitim programının yapısını tanımlamaktır. Ayrıca Türkiye'de Özel Eğitimde Kullanılan Programların Değerlendirilmektir. Bu genel amaçlar doğrultusunda özel eğitimde kullanılan programlar amaç, içerik, uygulama boyutlarını program değerlendirme amaçlarına göre değerlendirilmiştir. Küreselleşme sürecinde sıkça dile getirilen demokrasi, eşdeğerlik ve insan hakları gibi değerler, engellilerin topluma diğer insanlar gibi standart olarak katılımlarının gerekliliğini belirlemektedir. Engellilerin topluma katılımı gelişmiş ülkelerde daha fazla gözlemlenebilir. Ancak, Türkiye'ye kıyasla, milli gelirlerin sadece 4 / 10,000'i engelli için harcanmaktadır, ne yazık ki bu durum, ülkenin toplam nüfusunun% 12'sinin engelli olmasına rağmen gerçekleşmektedir. Engellilerin, diğer insanlar gibi temel bir insan hakkı olan eğitimi kullanabilmeleri için engelli özel eğitimin varlığını ve kalitesini değerlendirmek gerekmektedir. Türkiye'de özel eğitim gelişirken, hala profesyoneller arasında tartışmalar sürmektedir. Her şeyden önce, eğitimli özel eğitim öğretmenlerinin ve yeterli okulların yetersizliği, özel eğitim alanında halen kritik bir sorundur. Özel eğitim, nitelikli personel ve özel gelişim programlarıyla engelli çocuklara uygun bir ortamda uygulanan eğitimdir. Özel Eğitim, nitelikli personelin yardımıyla engelli çocuklara uygun bir ortamda uygulanan özel eğitim programıdır. Eğitim programı 4 temel unsurdan oluşmaktadır. Bu elemanlar;

- Hedef / Davranış
- İçerik (İçerik)
- Eğitim nedeniyle
- Geribildirim

Özel Eğitimin Amaçları: Özel eğitim gerektiren bireyler için Türk milli eğitiminin genel amacı ve temel ilkeleri;
• Toplum içinde rollerini yerine getiren, başkalarıyla iyi ilişkiler kurabilen, birlik içinde çalışan, çevreye uyum sağlayan, üretici ve mutlu bir vatandaş olarak büyümek,
• Temel yaşam becerilerini geliştirmek, böylece kendi kendine yetebilmelerini sağlamak,
• Uygun eğitim programları ve özel yöntemler, personel ve araçlar kullanarak üst düzey öğrenim, iş ve meslek alanları ile ilişkilerin uygunluğu, ihtiyaçları, yetenekleri ve yetkinlikleri doğrultusunda hazırlanmaktır.

Türkiye'de Bireysel Eğitim Planları (IEPs) Uygulama İlkeleri
• Program bir ekip tarafından hazırlanmalıdır.
• Program geçerli olmalı, uygulanması ve güvenilir olması kolay
• Program işlevsel olmalı
• Program, bireyin engelliliğinin ve yaşının uygun tipi ve derecesi olmalıdır.
• Program, her engel grubunun özelliklerine dayanmalıdır.
• Program sosyal içerik içermelidir
• Program uzun vadeli ve kısa vadeli amaçlara sahip olmalıdır.
• Program uygulanmadan önce, beklenen çıktı ve bireyden ürünler belirlenmelidir.
• Çıktı ve ürün elde etmek için beceriler belirlenmelidir.

Sonuç olarak; özel eğitim için hazırlacak bireysel eğitim programlarının amaca hizmet edebilecek temel unsurları içeren bir yönergesi mevcut olmakla birlikte, bu unsurların program hazırlayıcılar tarafından çeşitli nedenlerle dikkate alınmadığı yapılan araştırma bulgularında görülmektedir. Bunun nedenleri arasında, öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamada kendilerini yetersiz hissetmeleri, aldıkları hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri yetersiz bulduklarını, özel eğitim ile ilgili olarak uzman desteğine ihtiyaç duydukları gözlenmektedir. Bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanırken aile, okul idarecileri kadar öğretmenlere görev düşmektedir. Bu bağlamda BEP'in hazırlanması ve uygulanmasında öğretmenin rolü yadsınamaz. BEP'in hazırlanması ve uygulanmasında bu kadar önemli role sahip öğretmenlerin BEP hakkındaki görüşleri önemlidir. Öğretmenlerin BEP hakkındaki görüşlerinin alınması öğretmenlerin yanı sıra özel eğitim bölümlerinde verilen BEP derslerine ve konu ile ilgili araştırma birikimine katkı sağlaması bakımından önem taşımaktadır. Bu nedenle;

- Yasal düzenlemelerde de belirtilen şeklinde veliler bireyselleştirilmiş eğitim programının hazırlanması ve uygulanması sürecine katılmalı, bu süreçte aktif rol almaları sağlanmalı ve eğitim verilerek desteklenmelidir.
- Bireyselleştirilmiş eğitim programı hem hazırlama aşamasında hem de uygulama aşamasında sınıf öğretmeni, aile, okul idaresi okuldaki diğer öğretmenler arasında birebir ve aktif olarak işbirliği gerektiren bir süreçtir. Bu süreci işlevsel bir şekilde geçirebilmek için bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanırken ve uygulanırken bireyselleştirilmiş eğitim programının taraflarının sürece aktif bir şekilde katılımı mutlaka sağlanmalıdır.