

EĞİTİM ARAŞTIRMALARI

-2-

Editör

Doç. Dr. Elçin YAZICI

İKSAD
Uluslararası Yayınevi
2020



EĞİTİM ARAŞTIRMALARI

-2-

EDİTÖR

Doç. Dr. Elçin YAZICI

YAZARLAR

Öğr. Gör. Murat ÇAKAN

Dr. Öğr. Üyesi Şenol YAVUZ

Dr. Öğr. Üyesi Berna GÜR

Gül SÜZER

Prof. Dr. Binnaz KIRAN

Dr. Işıl YAMAN BAYDAR

Prof. Dr. Adalet KANDIR

H. Avni EKE

Dr. Öğr. Üyesi Şule ÇEVİKER AY

Doç. Dr. Elçin YAZICI

Yeliz ÇELEN

Rojda ÖZDEMİR

Cansın ALBAYRAK

Gülşen BAYRAM

Dr. Öğr. Üyesi Adem DOĞAN

Dr. Öğr. Üyesi Reyhan AĞÇAM

Copyright © 2020 by iksad publishing house

All rights reserved.

No part of this publication may be reproduced, distributed or transmitted in any form or by any means, including photocopying, recording or other electronic or mechanical methods, without the prior written permission of the publisher, except in the case of brief quotations embodied in critical reviews and certain other noncommercial uses permitted by copyright law.

Institution of Economic Development and Social Researches Publications® (The Licence Number of Publicator: 2014/31220)

TURKEY

TR: +90 342 606 06 75

e mail: uluslararasikitap@gmail.com

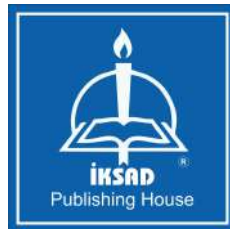
www.iksad.net

It is responsibility of the author to abide by the publishing ethics rules. Iksad Publications – 2020©

COVER DESIGN: K. ADILBEKOVA

ISBN: 978-625-7914-70-3

March / 2020 Ankara / Turkey



İÇİNDEKİLER

Bölüm 1

ÜNİVERSİTELERDEKİ İŞ SAĞLIĞI VE GÜVENLİĞİ KONUSUNDAKİ RİSK FAKTÖRLERİNİN ÖNEM DERECELERİNE GÖRE SIRALANMASI: HİTİT ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Öğr. Gör. Murat ÇAKAN

Dr. Öğr. Üyesi Şenol YAVUZ.....Sayfa 1

Bölüm 2

TÜKENMİŞLİK SENDROMU: MİLLİ EĞİTİMDE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLER ÜZERİNE BİR UYGULAMA

Dr. Öğr. Üyesi Şenol YAVUZ

Öğr. Gör. Murat ÇAKAN

Dr. Öğr. Üyesi Berna GÜR.....Sayfa 25

Bölüm 3

BELİREN YETİŞKİNLİK DÖNEMİNDE FLÖRT ŞİDDETİNE YÖNELİK TUTUM, CİNSİYET VE OLUMSUZ DEĞERLENDİRİLMİŞ KORKUSUNUN İNCELENMESİ

Gül SÜZER

Prof. Dr. Binnaz KIRAN.....Sayfa 54

Bölüm 4

“48-72 AYLIK ÇOCUKLAR İÇİN TEMEL KAVRAM KAZANIMINI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ”NİN GEÇERLİK GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Dr. Işıl YAMAN BAYDAR

Prof. Dr. Adalet KANDIR Sayfa 75

Bölüm 5

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN BİLİŞ ÜSTÜ FARKINDALIK DÜZEYLERİ, YABANCI DİL ÖĞRENME İNANÇLARI, YABANCI DİL ÖĞRENME KAYGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER

H. Avni EKE

Dr. Öğr. Üyesi Şule ÇEVİKER AY.....Sayfa 106

Bölüm 6

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE OKUMA YAZMAYA HAZIRLIK ETKİNLİKLERİ: ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Doç. Dr. Elçin YAZICI.....Sayfa 152

Bölüm 7

MATEMATİK ÖĞRETİMİNDE GEOGEBRA KULLANIMI HAKKINDA ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Yeliz ÇELEN..... Sayfa 187

Bölüm 8

3-6 YAŞ ARASI ÇOCUKLARIN DUYGU DÜZENLEMESİ VE TERCİH ETTİKLERİ OYUN DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ

Rojda ÖZDEMİR

Prof. Dr. Binnaz KIRAN.....Sayfa 207

Bölüm 9

BELİREN YETİŞKİNLİK DÖNEMİNDE FLÖRT ŞİDDETİNE YÖNELİK TUTUM VE SOSYAL ONAY İHTİYACININ İNCELENMESİ

Gül SÜZER

Prof. Dr. Binnaz KIRAN.....Sayfa 229

Bölüm 10

DÜŞÜNMEYİ DESTEKLEYEN SINIF ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Dr. Öğr. Üyesi Şule ÇEVİKER AY

Cansın ALBAYRAK

Gülşen BAYRAM.....Sayfa 246

Bölüm 11

TÜRK AKADEMİSYENLERİN EĞİTİM FAKÜLTELERİNE YÖNELİK METAFORİK ALGILARI

Dr. Öğr. Üyesi Adem DOĞAN

Dr. Öğr. Üyesi Reyhan AĞÇAM.....Sayfa 247



ÖNSÖZ

Modern yaşamı bütünüyle kuşatan eğitim, ilgi ve yetenekleri esas alarak bilimsel düşünme gücüne ve meslekî niteliğe sahip insan gücü yetiştiren sistem olarak ifade edilir. Ülkelerin sahip olduğu kaynakların en değerlisi, ancak bilinçli bir eğitim süreciyle temellendirilebilir. Bu temel ne kadar güçlü, sağlam ve bilimsel bilgilerle desteklenirse o denli etkili olabilmektedir. Eğitim; aklın ve bilimin önderliğinde pozitif düşünen, algılama ve sorun çözme yeteneği gelişmiş, öğrenmeyi öğrenmiş, laik ve demokratik değerleri benimsemiş, yeni fikirlere açık, ulusal kültürü özümsemiş, farklı kültürleri yorumlayabilen yüksek nitelikli bilgi çağı

insanını yetiştirerek, Türk ulusunu çağdaş uygarlık düzeyine taşıma sorumluluğunu üstlenmiştir. Bu sorumluluk ancak, çağın getirdiği değişimi doğru yorumlayan, fırsat ve olanak eşitliğini sağlayan bilimsel bir planlama süreciyle gerçekleştirilebilir. Eğitim ve bilim arasında çift yönlü bir etkileşim vardır. Eğitim veya bilimde gerçekleşecek bir değişme veya gelişme diğeri de etkiler. Bilimde ilerleme kaydedilmesi için verilen eğitimin yeterliliğine, kişiyi geliştirebilmesine, ilgi alanlarına göre eğitim verilmesine ve farklı bakış açılarının oluşturulmasına yönelik araştırmalar kesinlikle çok önemlidir. Bu bölümde de eğitim alanında farklı disiplinler arası araştırmaların olduğu ve bu araştırmaların incelenen konularda olguları tanımlama, olgular arasında nedensellik ilişkisi kurma, sorunları tespit etme ve nasıl çözülebileceğini bulmaya çalışma, bilinenlerin yardımıyla bilinmeyenleri keşfetme ve bilinen konuların ise daha iyi anlaşılmasını destekleme gibi kısımlarına vurgu yapılarak alana katkı sağlayıcı yönde olduğu düşünülmektedir.

Çağdaş yaşamın bütün yenilikleri, bilimin ve araştırmaların sonuçlarından ibarettir.

Kitabın alana katkı sağlaması dileğiyle...

Doç. Dr. Elçin YAZICI





BÖLÜM 1

**BÖLÜM 1
ÜNİVERSİTELERDEKİ İŞ SAĞLIĞI VE
GÜVENLİĞİ KONUSUNDAKİ RİSK
FAKTÖRLERİNİN ÖNEM DERECELERİNE
GÖRE SIRALANMASI: HİTİT
ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ**

**Öğr. Gör. Murat ÇAKAN
Dr. Öğr. Üyesi Şenol YAVUZ**



ÜNİVERSİTELERDEKİ İŞ SAĞLIĞI VE GÜVENLİĞİ KONUSUNDAKİ RİSK FAKTÖRLERİNİN ÖNEM DERECELERİNE GÖRE SIRALANMASI: HITİT ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Öğr. Gör. Murat ÇAKAN
Hitit Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Şenol YAVUZ
Hitit Üniversitesi

ÖZET

6331 Sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu sadece özel sektörde değil kamu alanlarında da birim amirleri tarafından yerine getirilmekte yükümlüdür. Üniversitelerde bir kamu kurumu olmasına rağmen bir işletmedir. Üniversite rektörü, fakülte dekanları, yüksekokul müdürleri vb birim amirlerinin İş sağlığı ve Güvenliği Kanuna göre yükümlülükleri vardır. İş kazaları ve meslek hastalıklarına karşı proaktif önlemler almakla yükümlüdür. Hitit Üniversitesi'nde 6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği yasasına bağlı olarak üniversite bünyesinde uzmanlık yapan öğretim elemanlarına uzman bir grup tarafından hazırlanmış ve üniversite ile alakalı 7 tane risk etmeni sorulmuştur. Üniversitedeki iş sağlığı ve güvenliği uzmanlarına uygulanan anket sonucunda Analitik Hiyerarşi Prosesi (AHP) yöntemi ile iş sağlığı ve güvenliği konusunda risk olduğu düşünülen faktörlerin önem dereceleri belirlenmiştir. Ayrıca AHP yönteminin kolaylıkla kullanılabilmesi, uygulanabilmesi hesaplamaların kolaylıkla yapılabilmesi amacıyla Ms. Excel'de bir şablon geliştirilmiştir. Sonuç olarak; bu 7 faktör önem derecelerine göre sıralanmış ve üniversitelerdeki iş sağlığı ve güvenliği konusunda risk olarak görülen faktörlere ilişkin yorumlar yapılarak önerilerde bulunulmuştur. Buna göre anketi cevaplayan iş sağlığı ve güvenliği uzmanlarına göre en önemli risk, "Acil durumlara

karşı hazırlıklı olunması için acil durum tahliye tatbikatının yapılmaması”dır. Bu risk faktörlerini sırasıyla “Kazan dairesinde bulunan kazanların, hidroforun ve kantinde bulunan çay kazanının yetkin firmalardan tarafından yıllık kontrolünün yapılmaması”, “Bina içindeki yangın tüplerin cinsinin, sayısının ve konumunun yangın yönetmeliğine uygun olmaması”, “6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu’na göre işverenin görev ve yükümlülüklerini yerine getirmemesi (İSG Uzmanı ve İşyeri hekiminin atanmaması vb)”, “Okul binası içindeki öğretim elemanı odalarında ve kütüphanedeki kitaplıkların ve dolapların duvara sabitlenmemesi”, “Kantin ve yemekhane çalışanlarının hijyen eğitiminin eksik olması” ve “Dış kaynaktan hizmet alımı sırasında gelen kişilerin iş sağlığı ve güvenliği eğitimlerinin ve mesleki yeterliliklerinin kontrol edilmemesi” risk faktörleri izlemektedir.

Anahtar Kelimeler: Analitik Hiyerarşi Prosesi (AHP), İş Sağlığı ve Güvenliği, Hitit Üniversitesi

ABSTRACT

The Occupational Health and Safety Law No. 6331 is obliged to be fulfilled not only in the private sector but also in public areas by its supervisors. Although there is a public institution in universities, it is a business. University rector, faculty deans, school principals etc. unit supervisors have responsibilities according to the Occupational Health and Safety Law. It is responsible for taking proactive measures against work accidents and occupational diseases. According to the law numbered 6331 at Hitit University, instructors who are experts in the university were prepared by a group of experts and 7 risk factors related to the university were asked. As a result of the questionnaire applied to the occupational health and safety experts at the university, the importance levels of the factors

considered to be a risk for occupational health and safety were determined by the Analytical Hierarchy Process (AHP) method. In addition, Ms. AHP method can be easily used and applied. A template has been developed in Excel. As a result; These 7 factors were ranked according to their importance and comments were made on the factors considered as a risk in terms of occupational health and safety at universities. According to this, according to the occupational health and safety experts who answered the questionnaire, the most important risk is “not conducting an emergency evacuation drill to be prepared for emergencies”. These risk factors are as follows: "Failure to control the boilers in the boiler room, the booster and the tea boiler in the canteen by the competent companies", "The type, number and location of the fire tubes in the building are not in compliance with the fire regulations", According to the employer's failure to fulfill its duties and obligations (OHS Specialist and Workplace doctor not assigned, etc.) ”,“ Failure to fix the libraries and cupboards in the instructor rooms and library in the school building ”,“ The lack of hygiene education of the canteen and dining hall employees ”and“ Outsourcing services from outside “Not controlling the occupational health and safety trainings and professional competencies of the people coming during the training” are the risk factors.

Keywords: Analytical Hierarchy Process (AHP), Occupational Health and Safety, Hitit University

GİRİŞ

İş Güvenliği Kavramı, sanayi devrimiyle birlikte teknolojik gelişmeler başlamış, yeni makine, yeni üretim modelleri, yeni prosesler ile beraber insanların yaşam düzeyinde değişimler meydana gelmiştir. Bu gelişmelerin

akabinde insan ve çevre sağlığını olumlu ve olumsuz yönde etkileyen sorunlar ortaya çıkmıştır (Güğercin, 2016). İş sağlığı ve Güvenliğinde yeterli önlem ve koruyucu yaklaşımlar alınmaması sonucu iş kazaları ve meslek hastalıkları ortaya çıkar. İşveren/işveren vekillerinin iş kazası ve meslek hastalıklarına karşı proaktif olarak koruyucu tedbirlerin alınması İSG kanunu ile yükümlü hale getirilmiştir (Ceylan,2012).

İş Güvenliği, çalışanları iş kazası ve meslek hastalıklarına karşı korumak, işletmenin bütünlüğünü ve üretimin güvenliğini sağlamak için kabul edilmiş ve yürürlüğe konulmuş kanundur. İş Sağlığı ve Güvenliğinin amaçları ve hedefleri çoktur. Amaçlarını şu şekilde sıralayabiliriz(Altınel,2015);

- Çalışanlara uygun sağlıklı ortamı sağlamak,
- Çalışanları uygun olmayan sağlık koşullarından uzaklaştırmak,
- İşyerinde oluşabilmesi muhtemel iş kazası ve meslek hastalıklarına karşı koruyucu yaklaşımlar geliştirmek,
- Temel İş Güvenliği eğitimlerin verilmesini sağlamak,
- İşveren ve çalışanların 6331 sayılı yasaya göre görev ve sorumluluklarını öğretmek,
- Tehlike hareket ve durumlara karşı İSG Bilincini ve kültürünün oluşmasını sağlamak,
- İş kazaları ve meslek hastalıklarına karşı bilinçlenmesini sağlamaktır.

İş Sağlığı ve Güvenliği konularının öğrenilmesi ve uygulanması zordur.

İşverenlerin İSG alanında uzmanlık alabileceği gibi dışardan destek alma kolaylığı vardır. Dolayısıyla işveren/işveren vekiline İş Sağlığı ve Güvenliği konularında destek veren, işyerini mevzuata ve çalışma

koşullarına uygun hale gelmesinde işverene danışmanlık yapan “İş Sağlığı ve Güvenliği Uzmanı” kavramı ortaya çıkararak, bir meslek haline gelmiştir(Bıyıkçı, 2010). 6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu yürürlüğe girdiğinde, sektörde İSG uzmanı olmadığından ve ihtiyaç gerektiğinden, mühendislik fakültesi, mimarlık fakültesi, teknik eğitim fakültesi, fen fakültesi(fizik, kimya, biyoloji bölüm) mezunlarına İş Güvenliği Uzmanlığı yapabilme yetkisi verildi(Özdoğan, 2015).

Zaman içerisinde üniversitelerde yüksekokul ve fakültelerde iş sağlığı ve güvenliği programları açılarak alanına özgü iş İSG Uzmanlarının yetiştirilmesi sağlandı. İşyerleri yapılan işin esasına göre üçe ayrılması ile uzmanlarda kendi arasında A sınıfı, B sınıfı ve C sınıfı olmak üzere üçe ayrıldı. İş Sağlığı ve Güvenliği uzmanlarının yükselmesi ise;

➤ A Sınıfı olabilmek için;

-B sınıfı iş güvenliği uzmanlığı belgesiyle en az dört yıl İSG Kâtip üzerinden ataması olup, çalışmış olmak ve A sınavını geçmiş olmak, Mühendislik Fakültesi mezunları ile Fizik, Kimya, Biyoloji mezunları; iş sağlığı ve güvenliği alanında doktora yaptıysa,

-İş Sağlığı ve Güvenliği Genel müdürlüğüne bağlı birimlerde en az on yıl görev yapmış mühendis ve teknik elamanlar ise,,

-İş sağlığı ve güvenliği alanında müfettiş yardımcılığı süresi dâhil en az on yıl görev yapmış mühendis, mimar veya teknik eleman olan iş müfettişlerine,

➤ B sınıfı olabilmek için;

-C sınıfı iş güvenliği uzmanlığı belgesiyle en az üç yıl İSG Kâtip üzerinden ataması olup, çalışmış olmak ve B sınavını geçmiş olmak,

-İş sağlığı ve güvenliği programında yüksek lisans yapmış Mühendislik Fakültesi mezunları ile Fizik, Kimya, Biyoloji mezunları; iş sağlığı ve güvenliği alanında yüksek lisans yapıp B sınavını geçtiyse;

-İş sağlığı ve güvenliği alanında teftiş yapan mühendis, mimar veya teknik eleman olan iş müfettişleri hariç, Bakanlık ve ilgili kuruluşlarında müfettiş yardımcılığı süresi dahil en az on yıl görev yapan müfettişler, B Sınavına girip başarılı olduysa,

➤ C sınıfı olabilmek için;

-Mühendislik Fakültesi mezunları ile Fizik, Kimya, Biyoloji mezunları, teknik eğitim fakültesi mezunları ve İş Sağlığı ve Güvenliği nlisans programı mezunları İş Sağlığı ve Güvenliği kursuna gidip eğitim aldıktan sonra C sınavını geçerse,

-İş Sağlığı ve Güvenliği lisans mezunları eğitim almaksızın doğrudan C sınavına girip başarılı olduktan sonra İş Sağlığı ve Güvenliği uzmanı olma yetkisine sahip olur(*“İş Güvenliği Uzmanlarının Görev, Yetki, Sorumluluk Ve Eğitimleri Hakkında Yönetmelik, 2012*).

İş kazalarında insan faktörü önemli etkindir. Çalışanların eğitimi ile iş kazası ve meslek hastalığının oranı düşebilir. Kazaların %88’ine etki eden çalışanlardır. Kazaların nedenine baktığımızda % 88 i tehlikeli hareket, %10 u tehlikeli durum ve kalan %2 lik kısım ise deprem, sel ve doğal afettir. Çalışanların alışma sırasındaki davranışları (hızlı çalışması, stres, mobbing, vb) kazaları etkilemektedir (Glasscock 2006).

Tablo 1: Türkiye'de 2013-2016 yılları arasındaki iş kazası ve ölüm oranı istatistikleri

	2013	2014	2015	2016
Toplam İş Kazası	191.389	221.366	241.567	286.068
Toplam Ölüm Sayısı	1.360	1.626	1.252	1.405

Kaynak: *SGK Kaza İstatistikleri, 2016

İş Sağlığı ve Güvenliğinin gelişiminde etki edecek, gerekli çalışmayı yapacak ve alanında uzman yetiştirecek eğitim kurumu üniversitelerdir. Bu bakımından üniversiteler, açtıkları ön lisans, lisans bölümleri uzman yetiştirirken, yüksek lisans ve doktora ile alanında hoca eksikliğini giderir. Kongreler ve seminerler düzenleyerek öğrencilerde, öğretim elemanlarında ve toplumda İş sağlığı ve Güvenliği bilincinin kazanılmasında rol oynar (Yavuz, 2018).

1-YÖNTEM

Analitik Hiyerarşi Prosesi

Saaty (1980) tarafından 1970'li yıllarda geliştirilmiş olan AHP, karmaşık çok kriterli karar verme tekniklerin çözümünde kullanılan yöntemlerden biridir (Saaty, 1977). Analitik Hiyerarşi Prosesi, belirlenen faktörlerin ikili karşılaştırmalarını yapmak için kullanılır ve bu süreçte aynı anda iki farklı faktör ele alınır ve faktörlerin önemleri kıyaslanarak lokal ağırlıkları ortaya çıkarılabilir. Karşılaştırmalarda Saaty (1980) tarafından geliştirilen Tablo 1'deki 1-9 ölçek kullanılır. Analitik Hiyerarşi Süreci'nde 'Saaty Karşılaştırma Ölçek Tablosu', diye isimlendirilen ve tek sayılardan meydana gelen Saaty ölçeğinde, aradaki çift sayılar 'Ortalama Değerler' olarak kullanılmaktadır.

Tablo 2. Saaty Karşılaştırma Ölçek Tablosu (Saaty, 1980)

ÖNEM DERESESİ	TANIM	AÇIKLAMA
1	Eşit Önem	İki Faaliyet eşit derece etkili
3	Orta Derece Önem	Kanaatler bir faaliyeti diğerine oranla biraz tercih ediyor
5	Kuvvetli Der.Önem	Kanaatler bir faaliyeti diğerine oranla güçlü tercih ediyor
7	Çok Kuvvetli Der Önem	Bir faaliyet diğerine oranla güçlü tercih ediliyor, farklılık uygulamada rahatlıkla görülebiliyor.
9	Aşırı Derece Önem	Bir faaliyet diğerine oranla daha güçlü tercih ediliyor, delillerin güvenilirliği yüksek.
2,4,6,8	Ortalama Değerler	İki ardışık düzey arasında kararsız kalırsa ortalama değer olarak kullanılıyor.

Analitik hiyerarşi prosesinde ilk olarak karar problemini detaylı olarak tanımlayarak ve bilgi araştırmasının yapıp ikinci olarak da kriterler belirlenerek karar probleminin hiyerarşik yapısı ortaya konularak tanımlanır (Özbek, 2017). Analitik Hiyerarşi Prosesi'nde yapılacak en önemli bölüm, karar kriterlerinin hiyerarşik sıralanmasıdır. Bu aşamadan sonra ise sırayla şu aşamalara geçilmelidir (Saaty, 1987): Analitik Hiyerarşi Prosesi'ndeki işlemleri gerçekleştirmek için "Karşılaştırma Matrisi" oluşturulur. Oluşturulan karşılaştırma matrisi daha sonra "Öncelikler Vektörü"ne dönüştürülür. "Uyum Oranı" ($CI=(\lambda_{maks}-n) / (n-1)$) hesaplanır. Uyum oranı, Analitik Hiyerarşi Prosesi'ne uygulanan karşılaştırmalarda tutarlılık elde edilir. Kabul edilebilir tutarsızlık / uyum oranı ($CR= CI / RI$) 0,1'den küçük olmalıdır. Ters durumda yargılar tekrar gözden geçirilmelidir. RI 'Rastgele (Tesadüfi) Değer İndeksini' demek olup rastgele olarak oluşturulmuş olan ikili karşılaştırmaların matrislerinin ortalama tutarlılık indeksini ifade etmektedir.

AHP'de kriterlerin önem sırasının hesaplaması Tablo 2'de özetlenmiştir.

Tablo 3. AHP ile Kriterlerin Önem Derecelerine Göre Sıralanması Aşamaları (Hamzacebi ve Pekkaya, 2011)

Adım	İşlem	Açıklama
1	$B = \begin{bmatrix} 1 & a_{12} & \dots & a_{1j} \\ 1/a_{12} & 1 & \dots & a_{2j} \\ \vdots & \vdots & \ddots & \vdots \\ 1/a_{1j} & 1/a_{2j} & \dots & 1 \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} b_{11} & b_{12} & \dots & b_{1j} \\ b_{21} & b_{22} & \dots & b_{2j} \\ \vdots & \vdots & \ddots & \vdots \\ b_{j1} & b_{j2} & \dots & b_{jj} \end{bmatrix}$	Görüş alınarak, Tablo 2'deki ölçeğe uygun olarak 1/9, 1/8, ..., 8, 9 şeklinde 17 farklı skora sahip $B=[b_{ij}]$ matrisi oluşturulur.
2	$c_{ij} = \frac{b_{ij}}{\sum_{i=1}^n b_{ij}}$	B matrisi kendi sütun toplam değerleriyle normalize edilerek $[c_{ij}]$ matrisi elde edilir.
3	$w_i = \frac{\sum_{j=1}^n c_{ij}}{n}$	C matrisin satır değerleri toplamı kriter sayısına (n) bölünerek her bir kriter için ağırlık değerleri (W sütun matrisi) hesaplanmış olur.
4	$\lambda = \frac{\sum \frac{d_i}{w_i}}{n}$ D=B*W	D matris değerlerinin kendi ağırlığına oranlarının ortalaması (λ) hesaplanır. İkili karşılaştırmalara ait B matrisi ile W çarpılarak D matrisi oluşturulmuştur.
5	$CR = \frac{(\lambda - n)/(n - 1)}{RI}$ RI: Rassallık indeksi	B matrisindeki ikili karşılaştırmaların tutarlılığı (CR) hesaplanır. Tutarlılık 0,10'dan küçük olmalıdır. n : 3 4 5 6 7 ... RI: ,58 ,90 1,12 1,24 1,32 ...

RI değerleri, karşılaştırılan kriterlerin sayısına (n) göre aşağıdaki değerleri almaktadır:

Tablo 4. Rassallık İndeksleri

n	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Rassallık Göstergesi	0	0	0,58	0,9	1,12	1,24	1,32	1,41	1,45	1,49	1,51	1,48	1,56	1,57	1,59

İş sağlığı ve güvenliği konusunda risklere ilişkin toplam kriter sayısı 7

(n = 7) olduğundan RI değeri = 1.32 olarak alınıp, tutarsızlık kabul edilebilir sınırlar dahilinde (CR<0,10) olduğunda öncelik vektörüne ait değerler yorumlanabilecek yani ikili karşılaştırma matrisi kabul edilebilirdir ve ağırlık değerleri de geçerlidir.

AHP Uygulaması

Araştırmada, iş sağlığı ve güvenliği uzmanlarının Hitit niversitesindeki iş sağlığı ve güvenliği konusunda risklerin önem derecelerinin belirlenmesi amacıyla hiyerarşi oluşturulmuştur. AHP yöntemi, tüm kriterlerin göreceli önem düzeyinin belirlenmesinde uzman görüşlerini de dikkate alan bir yöntemdir. Bu nedenle bu hiyerarşideki kriterler, uzmanların görüşleri alınarak oluşturulmuştur. Çalışmada kullanılan hiyerarşi Şekil 1’de görülmektedir. Kurulan bu hiyerarşinin Ms. Excel’de kolaylıkla modellenebilmesi ve hesaplamaların kolaylıkla yapılarak çözülebilmesi amacıyla matris işlemlerini ve ilgili formülleri kullanarak Ms. Excel’de bir Şablon geliştirilmiştir.

1.Problemin Tanımlanması

Bu araştırmanın temel amacı; üniversitelerdeki iş sağlığı ve güvenliği konusunda risk olarak görülen faktörlerin önem derecelerinin sıralanmasıdır.

2.Kriterlerin Belirlenmesi

Çalışmanın, yükseköğretim kurumlarına karşılaşabilecekleri risklere yönelik önlem alma aşamasında yol göstermede önemli bir role sahip olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle çalışmada Hitit niversitesindeki iş sağlığı ve güvenliği konusunda risk olduğu düşünülen 7 faktör belirlenmiştir.

İş sağlığı ve güvenliği konusunda risk olduğu düşünülen bu faktörler Hitit niversitesi iş sağlığı ve güvenliği niversite koordinatörü, A sınıfı iş sağlığı ve güvenliği sertifikası ile B sınıfı iş sağlığı ve güvenliği sertifikasına sahip alanlarında uzman bir ekip tarafından belirlenmiştir. Oluşturulan bu uzman ekip tarafından üniversitelerdeki iş sağlığı ve güvenliği konusunda risk olarak görülen faktörler aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

K₁: 6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu'na göre işverenin görev ve yükümlülüklerini yerine getirmemesi(İSG Uzmanı ve İşyeri hekiminin atanmaması vb),

K₂: Dış kaynaktan hizmet alımı sırasında gelen kişilerin İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimlerinin ve Mesleki Yeterliliklerinin kontrol edilmemesi,

K₃: Acil durumlara karşı hazırlıklı olunması için Acil Durum Tahliye Tatbikatının yapılmaması,

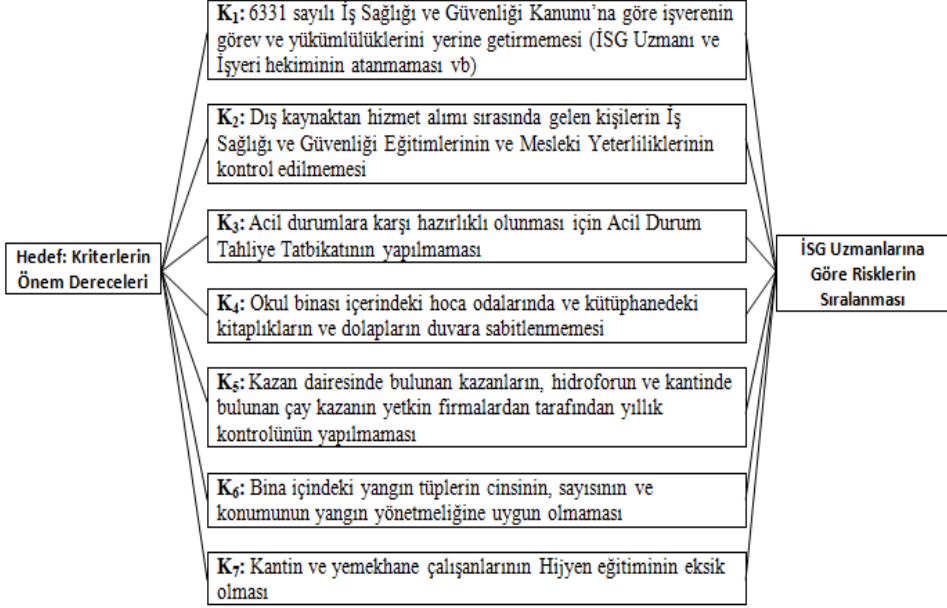
K₄: Okul binası içerindeki hoca odalarında ve kütüphanedeki kitaplıkların ve dolapların duvara sabitlenmemesi,

K₅: Kazan dairesinde bulunan kazanların, hidroforun ve kantinde bulunan çay kazanın yetkin firmalardan tarafından yıllık kontrolünün yapılmaması,

K₆: Bina içindeki yangın tüplerin cinsinin, sayısının ve konumunun yangın yönetmeliğine uygun olmaması,

K₇: Kantin ve yemekhane alışanlarının Hijyen eğitiminin eksik olması.

2.1. Üniversitelerdeki İş Sağlığı Ve Güvenliği Konusunda Risk Olarak Görülen Faktörler Önem Derecelerine Göre Sıralanmasına Ait Kriter Hiyerarşi Yapısı:



Şekil 1: Kriter Hiyerarşisi

Kriter Hiyerarşisi Saaty 1994'de kurduğu şekle özgün olarak çizilmiştir.

3. Kriterlerin İkili Karşılaştırmaları ve İkili Karşılaştırma Matrisinin Oluşturulması

Hitit Üniversitesindeki iş sağlığı ve güvenliği uzmanlarına uygulanan anket neticesinde Analitik Hiyerarşi Prosesi (AHP) yöntemiyle iş sağlığı ve güvenliği konusundaki risklere yönelik faktörlerin etkili olduğu düşünülen kriterlerin ikili karşılaştırmaları yaptırılarak Ms. Excel'de Tablo 4'deki gibi ikili karşılaştırma matrisleri oluşturulmuştur.

3.1. Verilerin Toplanması

Veriler Hitit Üniversitesi İş Sağlığı ve Güvenliği Koordinatörlüğüne bağlı 17 tane iş sağlığı ve güvenliği uzmanına AHP yönteminde kullanılmak üzere aşağıdaki anket soruları uygulanarak toplanmıştır.

3.2. Katılımcıların Özellikleri

İş Sağlığı ve Güvenliği Koordinatörlüğüne bağlı 17 tane İş Sağlığı ve Güvenliği uzmanı mevcuttur. Bunlardan 3 tane B Sınıfı, 13 tane C sınıfı İSG Uzmanı öğretim elemanı ve bir tane sorumlu müdür-koordinatör-eğitmandir. 17 İSG uzmanın 1 tanesi Doçent, 3 tanesi Doktor Öğretim Üyesi, 2 tanesi Araştırma Görevlisi ve 11 tanesi Öğretim Görevlisidir.

3.3. Kriterlerin İkili Karşılaştırmaları

Anket uygulaması ile iş sağlığı ve güvenliği uzmanlarının iş sağlığı ve güvenliği konusundaki risk faktörlerini ikili karşılaştırmaları amaçlanmıştır. Yani söz konusu anket, iş sağlığı ve güvenliği uzmanlarının üniversitedeki iş sağlığı ve güvenliği konusundaki risk faktörlerinin birbirine göre ikili karşılaştırmalarından oluşmaktadır. Farklı faktörlerin ikili karşılaştırmaları aşağıdaki Tablo: 3 ile gösterilmiştir.

Tablo 5: Karşılaştırma Değerlerinin Elde Edildiği Anket

1	6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu'na göre işverenin görev ve yükümlülüklerini yerine getirmemesi(İSG Uzmanı ve İşyeri hekiminin atanmaması vb)	9-8-7-6-5-4-3-2-1-2-3-4-5-6-7-8-9	Dış kaynaktan hizmet alımı sırasında gelen kişilerin İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimlerinin ve Mesleki Yeterliliklerinin kontrol edilmemesi
2	6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu'na göre işverenin görev ve yükümlülüklerini yerine getirmemesi(İSG Uzmanı ve İşyeri hekiminin atanmaması vb)	9-8-7-6-5-4-3-2-1-2-3-4-5-6-7-8-9	Acil durumlara karşı hazırlıklı olunması için Acil Durum Tahliye Tatbikatının yapılmaması
3	6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu'na göre işverenin görev ve	9-8-7-6-5-4-3-2-1-2-3-4-5-6-7-8-9	Okul binası içindeki hoca

	yükümlülüklerini yerine getirmemesi(İSG Uzmanı ve İşyeri hekiminin atanmaması vb)		odalarında ve kütüphanedeki kitaplıkların ve dolapların duvara sabitlenmemesi
4	6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu'na göre işverenin görev ve yükümlülüklerini yerine getirmemesi(İSG Uzmanı ve İşyeri hekiminin atanmaması vb)	9-8-7-6-5-4-3-2-1-2-3-4-5-6-7-8-9	Kazan dairesinde bulunan kazanların, hidroforun ve kantinde bulunan çay kazanının yetkin firmalardan tarafından yıllık kontrolünün yapılmaması
5	6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu'na göre işverenin görev ve yükümlülüklerini yerine getirmemesi(İSG Uzmanı ve İşyeri hekiminin atanmaması vb)	9-8-7-6-5-4-3-2-1-2-3-4-5-6-7-8-9	Bina içindeki yangın tüplerin cinsinin, sayısının ve konumunun yangın yönetmeliğine uygun olmaması
6	6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu'na göre işverenin görev ve yükümlülüklerini yerine getirmemesi(İSG Uzmanı ve İşyeri hekiminin atanmaması vb)	9-8-7-6-5-4-3-2-1-2-3-4-5-6-7-8-9	Kantin ve yemekhane çalışanlarının Hijyen eğitiminin eksik olması
7	Dış kaynaktan hizmet alımı sırasında gelen kişilerin İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimlerinin ve Mesleki Yeterliliklerinin kontrol edilmemesi	9-8-7-6-5-4-3-2-1-2-3-4-5-6-7-8-9	Acil durumlara karşı hazırlıklı olunması için Acil Durum Tahliye Tatbikatının yapılmaması
8	Dış kaynaktan hizmet alımı sırasında gelen kişilerin İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimlerinin ve Mesleki Yeterliliklerinin kontrol edilmemesi	9-8-7-6-5-4-3-2-1-2-3-4-5-6-7-8-9	Okul binası içindeki hoca odalarında ve kütüphanedeki kitaplıkların ve dolapların duvara sabitlenmemesi
9	Dış kaynaktan hizmet alımı sırasında gelen kişilerin İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimlerinin ve Mesleki Yeterliliklerinin kontrol edilmemesi	9-8-7-6-5-4-3-2-1-2-3-4-5-6-7-8-9	Kazan dairesinde bulunan kazanların, hidroforun ve kantinde bulunan çay kazanının yetkin firmalardan tarafından yıllık kontrolünün yapılmaması
10	Dış kaynaktan hizmet alımı sırasında gelen kişilerin İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimlerinin ve Mesleki Yeterliliklerinin kontrol edilmemesi	9-8-7-6-5-4-3-2-1-2-3-4-5-6-7-8-9	Bina içindeki yangın tüplerin cinsinin, sayısının, konumunun yangın yönetmeliğine uygun olmaması

11	Dış kaynaktan hizmet alımı sırasında gelen kişilerin İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimlerinin ve Mesleki Yeterliliklerinin kontrol edilmemesi	9-8-7-6-5-4-3-2-1-2-3-4-5-6-7-8-9	Kantin ve yemekhane çalışanlarının Hijyen eğitiminin eksik olması
12	Acil durumlara karşı hazırlıklı olunması için Acil Durum Tahliye Tatbikatının yapılmaması	9-8-7-6-5-4-3-2-1-2-3-4-5-6-7-8-9	Okul binası içerisindeki hoca odalarında ve kütüphanedeki kitaplıkların ve dolapların duvara sabitlenmemesi
13	Acil durumlara karşı hazırlıklı olunması için Acil Durum Tahliye Tatbikatının yapılmaması	9-8-7-6-5-4-3-2-1-2-3-4-5-6-7-8-9	Kazan dairesinde bulunan kazanların, hidroforun ve kantinde bulunan çay kazanının yetkin firmalardan tarafından yıllık kontrolünün yapılmaması
14	Acil durumlara karşı hazırlıklı olunması için Acil Durum Tahliye Tatbikatının yapılmaması	9-8-7-6-5-4-3-2-1-2-3-4-5-6-7-8-9	Bina içindeki yangın tüplerinin cinsinin, sayısının ve konumunun yangın yönetmeliğine uygun olmaması
15	Acil durumlara karşı hazırlıklı olunması için Acil Durum Tahliye Tatbikatının yapılmaması	9-8-7-6-5-4-3-2-1-2-3-4-5-6-7-8-9	Kantin ve yemekhane çalışanlarının Hijyen eğitiminin eksik olması
16	Okul binası içerisindeki hoca odalarında ve kütüphanedeki kitaplıkların ve dolapların duvara sabitlenmemesi	9-8-7-6-5-4-3-2-1-2-3-4-5-6-7-8-9	Kazan dairesinde bulunan kazanların, hidroforun ve kantinde bulunan çay kazanının yetkin firmalardan tarafından yıllık kontrolünün yapılmaması
17	Okul binası içerisindeki hoca odalarında ve kütüphanedeki kitaplıkların ve dolapların duvara sabitlenmemesi	9-8-7-6-5-4-3-2-1-2-3-4-5-6-7-8-9	Bina içindeki yangın tüplerinin cinsinin, sayısının ve konumunun yangın yönetmeliğine uygun olmaması
18	Okul binası içerisindeki hoca odalarında ve kütüphanedeki kitaplıkların ve dolapların duvara sabitlenmemesi	9-8-7-6-5-4-3-2-1-2-3-4-5-6-7-8-9	Kantin, yemekhane çalışanlarının Hijyen eğitiminin eksik olması

19	Kazan dairesinde bulunan kazanların, hidroforun ve kantinde bulunan çay kazanının yetkin firmalardan tarafından yıllık kontrolünün yapılmaması	9-8-7-6-5-4-3-2-1-2-3-4-5-6-7-8-9	Bina içindeki yangın tüplerin cinsinin, sayısının ve konumunun yangın yönetmeliğine uygun olmaması
20	Kazan dairesinde bulunan kazanların, hidroforun ve kantinde bulunan çay kazanının yetkin firmalardan tarafından yıllık kontrolünün yapılmaması	9-8-7-6-5-4-3-2-1-2-3-4-5-6-7-8-9	Kantin ve yemekhane çalışanlarının Hijyen eğitiminin eksik olması
21	Bina içindeki yangın tüplerin cinsinin, sayısının ve konumunun yangın yönetmeliğine uygun olmaması	9-8-7-6-5-4-3-2-1-2-3-4-5-6-7-8-9	Kantin ve yemekhane çalışanlarının Hijyen eğitiminin eksik olması

3.2. İkili Karşılaştırma Matrisi

Tablo 6: Karşılaştırma Matrisi

	B	C	D	E	F	G	H	I	
14	C -- Kriterler								
15									
16	Kriterler	K ₁	K ₂	K ₃	K ₄	K ₅	K ₆	K ₇	
17	K ₁	1	3,87	0,92	1,55	0,73	1,07	1,42	
18	K ₂	0,26	1	0,43	0,56	0,34	0,39	0,81	
19	K ₃	1,09	2,33	1	2,86	1,46	1,19	2,54	
20	K ₄	0,65	1,79	0,35	1	0,46	0,46	1,08	
21	K ₅	1,37	2,94	0,68	2,17	1	1,16	2,22	
22	K ₆	0,93	2,56	0,84	2,17	0,86	1	2,35	
23	K ₇	0,7	1,23	0,39	0,93	0,45	0,43	1	
24	TOPLAM		6	15,72	4,61	11,24	5,3	5,7	11,42

Karşılaştırma matrisinin oluşturulmasında Hitit Üniversitesi'nde görev yapan 17 iş sağlığı ve güvenliği uzmanına uygulanan anketten yararlanılmıştır. Elde edilen veriler Ms. Excel'e girilmiş ve karar matrisleri oluşturulmuştur. Karşılaştırmalar için Tablo 1'de verilen Saaty Karşılaştırma Ölçek Tablosundan faydalanılmıştır.

3.3. Normalize Edilmiş Matris

Ms. Excel'de veri girişinden sonra sütun toplamları alındıktan sonra, matristeki her sütun elemanı ilgili sütun toplamına bölünerek aşağıdaki gibi normalize edilmiş matris elde edilmiştir.

Tablo 7: Normalize Edilmiş Matris Tablosu

	B	C	D	E	F	G	H	I	J
	Kriterler	K ₁	K ₂	K ₃	K ₄	K ₅	K ₆	K ₇	ORTALAMA
29									
30	K ₁	0,166666667	0,246183206	0,199566161	0,137900356	0,137735849	0,1877193	0,124343257	0,171444971
31	K ₂	0,043333333	0,063613232	0,093275488	0,049822064	0,064150943	0,06842105	0,070928196	0,064792044
32	K ₃	0,181666667	0,14821883	0,21691974	0,254448399	0,275471698	0,20877193	0,222416813	0,215416296
33	K ₄	0,108333333	0,113867684	0,075921909	0,088967972	0,086792453	0,08070175	0,094570928	0,092736576
34	K ₅	0,228333333	0,187022901	0,147505423	0,193060498	0,188679245	0,20350877	0,194395797	0,191786567
35	K ₆	0,155	0,162849873	0,182212581	0,193060498	0,162264151	0,1754386	0,205779335	0,176657862
36	K ₇	0,116666667	0,078244275	0,084598698	0,082740214	0,08490566	0,0754386	0,087565674	0,087165684
37	TOPLAM		1	1	1	1	1	1	1

4. İkili Karşılaştırma Matrisinden Öncelik Değerlerinin Belirlenmesi

Tablo 8: Öncelik Değerleri Tablosu

	B	C	D
40	CW --- Kriterler		
	Kriterler	Öncelik Değerleri	Lokal Ağırlıklar
41			
42	K ₁	0,171444971	0,171444971
43	K ₂	0,064792044	0,064792044
44	K ₃	0,215416296	0,215416296
45	K ₄	0,092736576	0,092736576
46	K ₅	0,191786567	0,191786567
47	K ₆	0,176657862	0,176657862
48	K ₇	0,087165684	0,087165684
49	TOPLAM		1

Normalize edilmiş matrisin her bir satırındaki elemanların aritmetik ortalaması alınır (Örneğin; =ORTALAMA(C30:I30)) işlemi sonucunda C42 elde edilmiştir). Elde edilen bu aritmetik ortalama değerleri ile karşılaştırılan elemanların öncelik değerleriyle alakalı bir tahmin yapılabilmesini sağlar.

5. Tutarlılık Oranı ile Tutarsızlık Olup Olmadığının İncelenmesi

Tutarlılık oranı değerleri 0.10 veya bu oran daha az ise ikili karşılaştırmalardaki tutarlılık düzeyinin kabul edilebilir olduğu anlaşılmaktadır. Tutarlılık oranı değerleri 0.10'ın üstünde olduğunda tutarsızlık meydana gelecek ve bu durumda karar vericilerin ikili karşılaştırmalar matrisindeki değerleri düzeltmesi gerekmektedir. Karşılaştırmada tutarsızlığın olup olmadığının anlaşılması için aşağıdaki hesaplamalar yapılacaktır.

Tablo 9: Tüm Öncelikler Matrisi Tablosu

	B	C	D	E	F	G
40	CW -- Kriterler					
41	Kriterler	Öncelik Değerleri	Lokal Ağırlıklar		Tüm Öncelikler Matrisi=((C)X(CW))	
42	K ₁	0,171444971	0,171444971		1,216918244	DÇARP(C17:I23;C42:C48)
43	K ₂	0,064792044	0,064792044		0,458637429	DÇARP(C18:I23;C42:C48)
44	K ₃	0,215416296	0,215416296		1,530115465	DÇARP(C19:I23;C42:C48)
45	K ₄	0,092736576	0,092736576		0,659172645	DÇARP(C20:I23;C42:C48)
46	K ₅	0,191786567	0,191786567		1,363307176	DÇARP(C21:I23;C42:C48)
47	K ₆	0,176657862	0,176657862		1,253933181	DÇARP(C22:I23;C42:C48)
48	K ₇	0,087165684	0,087165684		0,619395585	DÇARP(C23:I23;C42:C48)
49	TOPLAM	1				

Örneğin, Ms. Excel'de F47 tüm öncelikler matrisinin elde edilmesi için =DÇARP(C22:I23;C42:C48) formülü kullanılmıştır.

Tablo 10: Maksimum Özdeğer (λ_{\max}) Tablosu

	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
40	CW -- Kriterler									
41	Kriterler	Öncelik Değerleri	Lokal Ağırlıklar		Tüm Öncelikler Matrisi=(C)X(CW)			((C)X(CW))/(CW)		
42	K ₁	0,171444971	0,171444971		1,216918244	DÇARP(C17:123;C42:C48)		7,098010751	F42/C42	
43	K ₂	0,064792044	0,064792044		0,458637429	DÇARP(C18:123;C42:C48)		7,078607184	F43/C43	
44	K ₃	0,215416296	0,215416296		1,530115465	DÇARP(C19:123;C42:C48)		7,103062723	F44/C44	
45	K ₄	0,092736576	0,092736576		0,659172645	DÇARP(C20:123;C42:C48)		7,108011448	F45/C45	
46	K ₅	0,191786567	0,191786567		1,363307176	DÇARP(C21:123;C42:C48)		7,108460185	F46/C46	
47	K ₆	0,176657862	0,176657862		1,253933181	DÇARP(C22:123;C42:C48)		7,098088738	F47/C47	
48	K ₇	0,087165684	0,087165684		0,619395585	DÇARP(C23:123;C42:C48)		7,105956835	F48/C48	
49	TOPLAM		1					λ maks'i hesaplayabilmek için 7 değer in ortalaması alınır		
50								ORTALAMA	7,100028266	ORTALAMA(I42:I48)
51										
52								UYUM İNDEKSİ (CI)	0,016671378	(J50-7)/(7-1)

Tüm öncelikler matrisinin değerleri ortalama değerlere tek tek bölünür yani örneğin; = F47/C47 formülü kullanılarak I47 elde edilmiştir. Diğer tüm öncelikler matrisleride Tablo 8'de gösterilmiştir. Bulunan değerlerin ortalaması λ_{\max} değerini verir (=ORTALAMA(I42:I48) işlemi sonucunda J50 elde edilir). Buradan λ_{\max} değeri Ms. Excel'de aşağıdaki gibi elde edilmiştir.

$$\lambda_{\max} = \text{ORTALAMA}(I42:I48) = 7,100028266$$

Ms. Excel modulünde ise Uyum İndeksi (CI) aşağıdaki gibi hesaplanmıştır.

$$CI = (J50 - 7) / (7 - 1) = 0,016671378$$

Tablo 11: Tutarsızlık Kabul/Ret Tablosu

	I	J	K	L	M	N
52	UYUM İNDEKSİ (CI)	0,016671378	(J50-7)/(7-1)			
53						
54						
55	RASTGELE DEĞER İNDEKSİ (RI)		1,32	n=7 için		
56						
57	CR=CI/RI (J52/K55)	0,012629832	<=	0,1	Sonuç Tutarlıdır	

Bu adımda son olarak tutarlılık oranı (CR) hesaplanır.

Ms. Excel'de tutarlılık oranı (CR) aşağıdaki gibi hesaplanmıştır.

$$CR=J52/K55= 0,012629832$$

Bölüm seçimi probleminde toplam kriter sayısı yani $n = 7$ olduğundan RI değeri 1.32 olarak alınmıştır. Yani eğer $CR < 0,10$ ise ikili karşılaştırma matrisi kabul edilebilir ve ağırlık değerleri geçerlidir. Sonuç olarak çalışmamızda $0,012629832 < 0,1$ olduğundan tutarsızlık kabul edilebilir sınırlar içindedir ve bu nedenle öncelik vektörüne ait değerler yorumlanabilir.

Tablo 12: Kriterlerin Öncelik Değerlerine Göre Sıralaması

Kriter No:	Kriterler	Öncelik Değerleri	Kriterlerin Öncelik Değerlerine
K₁	6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu'na göre işverenin görev ve yükümlülüklerini yerine getirmemesi(İSG Uzmanı ve işyeri hekiminin atanmaması vb)	0,171444971	4
K₂	Dış kaynaktan hizmet alımı sırasında gelen kişilerin İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimlerinin ve Mesleki Yeterliliklerinin kontrol edilmemesi	0,064792044	7
K₃	Acil durumlara karşı hazırlıklı olunması için Acil Durum Tahliye Tatbikatının yapılmaması	0,215416296	1
K₄	Okul binası içerisindeki hoca odalarında ve kütüphanedeki kitaplıkların ve dolapların duvara sabitlenmemesi	0,092736576	5
K₅	Kazan dairesinde bulunan kazanların, hidroforun ve kantinde bulunan çay kazanın yetkin firmalardan tarafından yıllık	0,191786567	2
K₆	Bina içindeki yangın tüplerin cinsinin, sayısının ve konumunun yangın yönetmeliğine uygun olmaması	0,176657862	3
K₇	Kantin ve yemekhane çalışanlarının Hijyen eğitiminin eksik olması	0,087165684	6

Analitik Hiyerarşi Prosesi yöntemi kullanılarak şekil 1’de gösterilen hiyerarşiyle iş sağlığı ve güvenliğini etkileyen riskler değerlendirilmiş olup ve sonuçlar Tablo 8’de gösterilmiştir. İş sağlığı ve güvenliğini etkileyen riskler önem derecelerine göre $K_3 > K_5 > K_6 > K_1 > K_4 > K_7 > K_2$ şeklinde sıralanmıştır. Buna göre anketi cevaplayan iş sağlığı ve güvenliği uzmanlarına göre en önemli risk, “Acil durumlara karşı hazırlıklı olunması için acil durum tahliye tatbikatının yapılmaması”dır. Bu risk faktörlerini sırasıyla “Kazan dairesinde bulunan kazanların, hidroforun ve kantinde bulunan çay kazanının yetkin firmalardan tarafından yıllık kontrolünün yapılmaması”, “Bina içindeki yangın tüplerin cinsinin, sayısının ve konumunun yangın yönetmeliğine uygun olmaması”, “6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu’na göre işverenin görev ve yükümlülüklerini yerine getirmemesi (İSG Uzmanı ve İşyeri hekiminin atanmaması vb)”, “Okul binası içerisindeki öğretim elemanı odalarında ve kütüphanedeki kitaplıkların ve dolapların duvara sabitlenmemesi”, “Kantin ve yemekhane çalışanlarının hijyen eğitiminin eksik olması” ve “Dış kaynaktan hizmet alımı sırasında gelen kişilerin iş sağlığı ve güvenliği eğitimlerinin ve mesleki yeterliliklerinin kontrol edilmemesi” risk faktörleri izlemektedir.

SONUÇ

İş sağlığı ve güvenliği ile sadece iş görenlerin değil tüm örgütün ve organizasyonunda güvenliğinin dikkate alınması gerekir. İşletmelerde olduğu gibi yükseköğretim kurumlarında da iş sağlığı ve güvenliği ile ilgili yapılan çalışmaların asıl amacı meslek hastalıkları ve iş kazalarından çalışanları koruyarak, daha sağlıklı bir ortamda işlerini yapmalarını sağlamaktır. Bunun içinde risk oluşturacak faktörlerin önceden tanımlanarak bu risklere yönelik önlemlerin alınması ile çalışanların güvenliğinin tam olarak sağlanması mümkün olacaktır.

Bu çalışmada da Hitit Üniversitesi'ndeki iş sağlığı ve güvenliği ile ilgili en önemli riskler tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda çalışmanın temel amacı; üniversitelerdeki iş sağlığı ve güvenliği konusunda risk olarak görülen faktörlerin önem derecelerinin sıralanmasıdır. Çalışmanın, yükseköğretim kurumlarında karşılaşılabilecekleri risklere yönelik önlem alma aşamasında yol göstermede önemli bir role sahip olacağı düşünülmektedir. Bunun için ilk olarak iş sağlığı ve güvenliği konusunda risk olduğu düşünülen faktörlerin belirlenmesi için Hitit Üniversitesi İş Sağlığı ve Güvenliği üniversite koordinatörü, A sınıfı iş sağlığı ve güvenliği sertifikası ile B sınıfı iş sağlığı ve güvenliği sertifikasına sahip alanlarında uzman bir ekip oluşturulmuştur. Oluşturulan bu ekip tarafından Hitit Üniversitesi'ndeki iş sağlığı ve güvenliği konusunda risk olduğu düşünülen 7 faktör; (6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu'na göre işverenin görev ve yükümlülüklerini yerine getirmemesi(İSG uzmanı ve işyeri hekiminin atanmaması vb.), dış kaynaktan hizmet alımı sırasında gelen kişilerin iş sağlığı ve güvenliği eğitimlerinin ve mesleki yeterliliklerinin kontrol edilmemesi, acil durumlara karşı hazırlıklı olunması için acil durum tahliye tatbikatının yapılmaması, okul binası içerisindeki hoca odalarında ve kütüphanedeki kitaplıkların ve dolapların duvara sabitlenmemesi, kazan dairesinde bulunan kazanların, hidroforun ve kantinde bulunan çay kazanının yetkin firmalardan tarafından yıllık kontrolünün yapılmaması, bina içindeki yangın tüplerin cinsinin, sayısının ve konumunun yangın yönetmeliğine uygun olmaması, kantin ve yemekhane çalışanlarının hijyen eğitiminin eksik olması) şeklinde belirlenmiştir. Daha sonra AHP nin ikili karşılaştırma esasına dayalı olarak hazırlanan anket, Hitit Üniversitesi iş sağlığı ve güvenliği uzmanı olarak görev alan öğretim elemanlarına uygulanmıştır.

Buna göre anketi yanıtlayan Hitit Üniversitesi iş sağlığı ve güvenliği uzmanı olarak görev alan öğretim elemanlarına en önemli kriter, bölümün “Acil durumlara karşı hazırlıklı olunması için acil durum tahliye tatbikatının yapılmaması” dır. Bu risk faktörlerini sırasıyla “Kazan dairesinde bulunan kazanların, hidroforun ve kantinde bulunan çay kazanın yetkin firmalardan tarafından yıllık kontrolünün yapılmaması”, “Bina içindeki yangın tüplerin cinsinin, sayısının ve konumunun yangın yönetmeliğine uygun olmaması”, “6331 sayılı İSG Kanunu’na göre işverenin görev ve yükümlülüklerini yerine getirmemesi (İSG Uzmanı ve İşyeri hekiminin atanmaması vb)”, “Okul binası içindeki öğretim elemanı odalarında ve kütüphanedeki kitaplıkların ve dolapların duvara sabitlenmemesi”, “Kantin ve yemekhane çalışanlarının hijyen eğitiminin eksik olması” ve “Dış kaynaktan hizmet alımı sırasında gelen kişilerin iş sağlığı ve güvenliği eğitimlerinin ve mesleki yeterliliklerinin kontrol edilmemesi” risk faktörleri izlemektedir.

Hijyen eğitimlerinin alınmasının önemi ise **Çin'in Vuhan kentinde ortaya çıkan ve Covid-19 olarak adlandırılan hastalığa neden olan Corona virüsün ülkemiz ve dolayısıyla yükseköğretim kurumları için de büyük bir tehdit oluşturmasından dolayı büyük bir önem arz ettiği şeklinde yorumlanmıştır.**

KAYNAKLAR

Altinel, H.,(2015). “İş Sağlığı ve İş Güvenliği”, 3. B, Ankara, 2015.

Bıyıkçı, E.,(2010).“İş Sağlığı Ve Güvenliğinin Sağlanmasında İş Güvenliği Uzmanlığı”,Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı, Basılmış Yüksek Lisans Tezi. Bursa, 2010.

Ceylan, H., (2012).“Türkiye’de İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimi Problemleri ve Çözüm Önerileri”, Electronic Journal of Vocational Colleges, Sayı: 2(2), Sayfa:94-104.

Glasscock, D., J.; Rasmussen, K., Carstensen, O., ve Hansen, O.,N,(2006). Psychosocial Factors and Safety Behaviour as Predictors of Accidental Work Injuries in Farming, *Work & Stress: An International Journal of Work, Health & Organisations*, 20(2): 173-189.

Güğercin, Ö., Baytorun, N., Güğercin, U., Sezen, M., S., İlhan, İ.:(2016). “İş Güvenliği Uzmanı Adaylarının Aldıkları Eğitim Hakkındaki Görüşleri”, Çukurova Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi, 31(1), 23-24 ss. Haziran 2016

Hamzaçebi, C. ve M. Pekkaya (2011). “Determining of Stock Investments with Grey. Relational Analysis,” *Expert Systems with Applications*, 38(8), August 2011, 9186–9195

Özbek, A. (2017). “Çok Kriterli Karar Verme Yöntemleri ve Excel ile Problem Çözümü”, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Özdoğan, M.,(2015).“İş Güvenliği Uzmanlarının Kısmi Süreli Ve Tam Süreli Çalışma Etkinliğinin İncelenmesi”, Yeni Yüzyıl Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İş Sağlığı ve Güvenliği Anabilim Dalı, Basılmış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul, 2015.

Saaty, Thomas.L. (1977),“A Scaling Method For Priorities In Hierarchical Structures”, *J Math Psychol*, 15(2); 34-81.

SGK, (2016), Yıllık Kaza İstatistikleri. (Erişim) http://www.sgk.gov.tr/wps/portal/sgk/tr/kurumsal/istatistik/sgk_istatistik_yillikla ri

Yavuz, Ş., Bülter, A.E., Köse, D.A. (2018). “*Osmancık Ömer Derindere Meslek Yüksek Okulu’nda İş Sağlığı ve Güvenliği Kültürünün İncelenmesi*”. *International Journal of Labour Life and Social Policy*, 1 (2), 24-36.

“*İş Güvenliği Uzmanlarının Görev, Yetki, Sorumluluk Ve Eğitimleri Hakkında Yönetmelik*”, 29.12.2012 Resmî Gazete Sayısı: 28512



BÖLÜM 2

TÜKENMİŞLİK SENDROMU: MİLLİ EĞİTİMDE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLER ÜZERİNE BİR UYGULAMA

**Dr. Öğr. Üyesi Şenol YAVUZ
Öğr. Gör. Murat ÇAKAN
Dr. Öğr. Üyesi Berna GÜR**



TÜKENMİŞLİK SENDROMU: MİLLİ EĞİTİMDE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLER ÜZERİNE BİR UYGULAMA

Dr. Öğr. Üyesi Şenol YAVUZ

Hitit Üniversitesi, Osmancık Ömer Derindere MYO

Öğr. Gör. Murat ÇAKAN

Hitit Üniversitesi, Osmancık Ömer Derindere MYO

Dr. Öğr. Üyesi Berna GÜR

Hitit Üniversitesi, Teknik Bilimler MYO

ÖZET

Çorum il merkezinde ve Osmancık ilçesinde bulunan anaokulu, ilkokul, ortaokul, Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Anadolu Meslek Lisesi ve Osmancık Meslek Yüksekokulunda bulunan öğretmen ve hocalara mesleklerinde zamana, okul koşullarına, cinsiyete, iş yüküne, aidiyat duygusuna ve öğrencilerin durumlarına bağlı olarak meslekteki tükenmişlik düzeyleri incelenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin demografik özelliklerini ve mesleğe bakış açılarını sorgulayan bir anket çalışması yapılarak tükenmişlik sendromu incelenmeye çalışılmıştır. Tükenmişlik Sendromunun birçok tanımı mevcuttur. Genel olarak tükenmişlik sendromu “Bireyde ruhsal ve fiziksel açıdan enerjinin tükenmesi” olarak tanımlanır. İş Sağlığı ve Güvenliği, çalışanların iş doyumunu, rol belirsizliği, stres gibi psikososyal risk etmenleriyle de çalışanlara sağlıklı bir ortam sağlanması ile de ilgilenir. 190 öğretmene uygulanan anket sonuçlarına göre bu bölgedeki öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi orta seviyelerde olduğu görülmüştür. Mesleklerine saygınlık duyulduğunu, tekrar öğretmenliği seçme durumlarının ise kısmen olduğu tespit edilmiştir. İstifa etmek ister misiniz? Sorusuna ise düşük ihtimalle olduğu gözlenmiştir.

Yapılan çalışmanın güvenilirlik seviyesine baktığımızda ise “Cronbach Alpha (α)” değeri 0.603 çıkması ile çalışmanın güvenilirlik düzeyinin iyi olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: İş Sağlığı ve Güvenliği, Eğitim/Öğretim, Tükenmişlik

ABSTRACT

The burnout in the profession depending on the time, school conditions, gender, workload, sense of belonging and the situation of students in the kindergarten, primary school, middle school, Anatolian High School, Science High School, Anatolian Vocational High School and Osmancık Vocational High School in Çorum city center and Osmancık district. levels were tried to be examined. Burnout syndrome was tried to be examined by conducting a questionnaire questioning the demographic characteristics and perspectives of the teachers. There are many definitions of Burnout Syndrome. In general, burnout syndrome is defined as “spiritual and physical energy depletion in the individual”. Occupational Health and Safety is also concerned with providing a healthy environment to employees with psychosocial risk factors such as job satisfaction, role uncertainty and stress. According to the survey results applied to 190 teachers, the burnout level of teachers in this region was found to be at medium levels. It was found that their professions were respected, and that they chose to be a teacher again.

Would you like to resign? The question was observed to have a low probability.

When we look at the reliability level of the study, it was seen that the reliability level of the study was good with the Cronbach Alpha (α) value of 0.603.

Keywords: Occupational Health and Safety, Education / Training, Burnout,

GİRİŞ

“Dünya Sağlık Örgütü(WHO)” ya göre çalışanların bedensel, sosyal ve ruhsal yönden tam bir iyilik halinin sağlanması ile iş sağlığı ve güvenliği bakımından çalışanlara sağlıklı bir ortam sağlanmış olur.(Şimşek ve Öge, 2011). Çalışanları etkileyen birçok risk etmeni mevcuttur. Bu risk etmenlerinden birisi olan psikososyal risk etmeni çalışanları ruhsal yönden olumsuz etkileyen etmenlerden birisidir. Psikososyal risk etmeni; mobbing, tükenmişlik sendromu, rol belirsizliği, iş kaygısı, stres, gelecek kaygısı, uzun çalışma süreleri, şiddet, zaman baskısı, iş memnuniyetsizliği, monoton iş, dinlenme molalarının azlığı vb gibi unsurlardan oluşur(Ocaktan, 2014: 24).

Günümüzde önemli bir kavram olarak kabul edilen ve 1970’li yılların başından itibaren Amerika Birleşik Devletleri’nde çalışan bir bireyin mesleği ile ilişkili karşılaştığı güçlükleri anlatmak için kullanılan tükenmişlik, 1974 yılında Freudenberger tarafından “başarılı olamama, enerjinin ve gücün azalması, yıpranma ya da sonu gelmeyen istekler neticesinde kişinin iç kaynaklarında ortaya çıkan tükenme hali” şeklinde ifade edilmiştir (Kaya Göktepe, 2016, s.28; Freudenberger, 1974). Tanımdan da anlaşılacağı üzere tükenmişlik kavramı mesleklerin doğası gereği yaşanan stresin üstesinden gelememe sonucu bireyde meydana gelen fizyolojik ve duygusal alanlarda baş gösteren bir durum olarak

tanımlanmaktadır (Köse ve Gülova, 2006). Ancak tükenmişlik ile ilgili alan yazınında kullanılan en yaygın tanım Maslach'ın tanımıdır ve onun için tükenmişlik “mesleğinin doğası gereği aşırı duygusal istemlerle karşı karşıya kalan ve sürekli bir şekilde başka bireylerle yüz yüze çalışması gereken bireylerde gözlemlenen fiziksel bitkinlik, uzun süre devam eden halsizlik, çaresizlik ve ümitsizlik hislerinin, görülen işe, yaşama ve diğer bireylere karşı olumsuz davranışlarla aksetmesi ile meydana gelen bir sendrom” dur (Maslach ve Jackson, 1981: 99). Türk Dil Kurumunun tanımına göre ise “Gücünü yitirmiş olma, çaba göstermeme durumu” şeklinde ifade edilen (www.tdk.gov.tr, Erişim Tarihi:05/02/2020) kavram olan tükenmişlik, hizmet alanında özellikle de yüz yüze çalışan meslek kolları içinde sıklıkla görülen bir problem olarak benimsenmektedir (Kocabıyık vd. 2008, 132). Yüz yüze çalışan meslek gruplarının başını çeken öğretmenlerin de öğretme motivasyonlarının ve iş doyumlarının azalması ve bunun sonucunda da mesleki tükenmişlik yaşamaları örgüt açısından ortaya çıkan sorunlar arasında gösterilebilir. Yaşanılan bu olumsuz durum öğretimin amaçlarının gerçekleşmemesi bir yana dursun, önlem alınmadığı taktirde bireyde ileride düzeltilmesi mümkün olmayan ciddi sağlık sorunlarının da çıkmasına neden olmaktadır (Çınar, 2015: 238-239). Ayrıca tükenmişliğin belirtileri gözlemlendiği anda dikkate alınmaması da onun ilerlemesine ve üstesinden gelinemez bir hâle dönüşmesine sebep olmaktadır. Bu nedenle tükenmişlik sendromu sürecinde ortaya çıkan belirtilerin iyi gözlemlenip, vaktinde tanısı konularak alınması gereken önlemlerin zamanında alınması çok önemlidir (Ardıç ve Polatçı, 2009: 29).

Bu çalışma, milli eğitimde farklı türde görev yapan okullardaki öğretmenlere mesleklerinde geçen süre içerisinde meydana gelen

tükenmişlik düzeyi incelenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin yaşına, okul türüne, medeni haline, hizmet yılına ve eğitim düzeyine bağlı olarak tükenmişlik düzeylerinin değişimi incelenmiştir.

H1- Eğitimcilerin cinsiyetine bağlı olarak tükenmişlik sendromun da farklılıklar görülmektedir.

H2- Eğitimcilerin sahip oldukları çocuk sayısına bağlı olarak tükenmişlik sendromun da farklılıklar görülmektedir.

H3- Eğitimcilerin görev yaptıkları okul türüne bağlı olarak tükenmişlik sendromun da farklılıklar görülmektedir.

H4- Eğitimcilerin girdiği haftalık ders sayısına bağlı olarak tükenmişlik sendromun da farklılıklar görülmektedir.

H5- Eğitimcilerin hizmet yılına bağlı olarak tükenmişlik sendromun da farklılıklar görülmektedir.

H6- Eğitimcilerin mezun oldukları okul türüne bağlı olarak tükenmişlik sendromun da farklılıklar görülmektedir.

H7- Eğitimcilerin yaşına bağlı olarak tükenmişlik sendromun da farklılıklar görülmektedir.

H8- Eğitimcilerin medeni durumuna bağlı olarak tükenmişlik sendromun da farklılıklar görülmektedir.

1-YÖNTEM

Bu çalışma, Çorum merkez ve Osmancık ilçesinde bulunan anaokulu, ilkokul, ortaokul, Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Anadolu Meslek Lisesi ve Osmancık Meslek Yüksekokulunda bulunan öğretmen ve hocalara demografik özelliklerini ve meslekleri hakkındaki görüşlerini soran sorular sorularak tükenmişlik düzeyleri incelenmiştir.

Tablo 1: Anket Soruları

1-Cinsiyeti: Erkek Kadın

2-Yaşı 25 yaş altı 25-29 arası 30-39 arası

40-49 arası 50ve üstü

3-Medeni Durum: Evli Bekar Boşanmış

4-Çocuk Sayısı: 0 1 2 3 3 den fazla

5-Mezun Olduğu Okul: Eğitim Enstitüsü Lisans

Y.Lisans Doktora

6-Görev Yaptığı okul türü: Anaokulu İlkokul Ortaokul

Meslek Yüksekokulu Anadolu Lisesi Fen Lisesi

Anadolu Meslek Lisesi Sağlık Meslek Lisesi

7-Hizmet Yılı: 5 in altında 5-10 11-15 16-20 21 ve üzeri

8-Haftalık girdiği ders saati: 15 in altında 15-20 21-25

26-30 30 üzeri

9-Mesleğiniz isteyerek mi seçtiniz? Evet Hayır Kısmen

10-Tekrar bu mesleği seçer misiniz? Evet Hayır Kısmen

11-Çalıştığınız okulu değiştirmek ister misiniz? Evet Hayır Kısmen

12-İstifa etmeyi düşünür müsünüz?

Evet Hayır Kısmen

13-Okulunuzda size sunulan şartları yeterli buluyor musunuz?

Evet Hayır Kısmen

14-Mesleğiniz için yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?

Evet Hayır Kısmen

15-Hizmet yılınız arttıkça mesleği yapma isteğiniz olumlu yönde değişiyor mu?

Evet Hayır Kısmen

16-İnsanlar tarafından mesleğinize saygınlık gösterildiğini düşünüyor musunuz?

Evet Hayır Kısmen

Bu anket çalışması sekiz sorudan oluşan “3’lü Likert Tipi” sorulara verilen cevaplar analiz edilerek eğitimcilerin tükenmişlik düzeyi araştırılmıştır. Sonuçlar “IBM SPSS Statistics 22.0” programı ile analiz edildiğinde “Cronbach Alpha (α)” değeri 0.603 bulunmuştur. Bulunan değer $0,6 < \alpha < 0,8$ aralığında olması araştırmanın güvenilirliğini kanıtlamaktadır. Demografik özellikler için frekanslar ve yüzdeler bulunmuş. Hipotezlerin doğruluğunu test etmek için t- testi analizi ve Anova analizleri yapılarak yorumlanmıştır. Yapılan anket çalışmamızın sonuçları birbiriyle tutarlı ve anlaşılır olması eğitimcilerin anketi doğru anladığını göstermektedir.

Tablo 2: Tanımlayıcı İstatistikler

	Mean	Std. Deviation	N
1-Mesleği isteyerek mi seçtiniz?	2,7684	,58105	190
2-Tekrar bu mesleği seçer misiniz?	2,5053	,79514	190
3-Çalıştığınız okulu değiştirmek ister misiniz?	2,4316	,81847	190
4-İstifa etmeyi düşünür müsünüz?	2,8368	,44805	190
5-Okulunuzda size sunulan şartları yeterli buluyor musunuz?	2,2053	1,15240	190
6-Mesleğiniz için yeterli olduğunuzu düşünüyor musunuz?	2,6158	,67044	190
7-Hizmet yılınız arttıkça mesleği yapma isteğiniz olumlu yönde değişiyor mu?	2,0526	,88334	190
8- İnsanlar tarafından mesleğinize saygınlık gösterildiğini düşünüyor musunuz?	1,8211	,80315	190

Ankete katılanların verdiği cevapların ortalaması incelendiğinde; genel olarak cevaplar “Hayır” ile “Kısmen” arasında çıkarak mesleklerinden tam olmasa da kısmen memnun olduklarını görüyoruz. 8. Soru-İnsanlar tarafından mesleğinize saygınlık gösterildiğini düşünüyor musunuz? Sorusuna verilen cevapların ortalaması 1,8211 ile “Evet” ile “Hayır” arasında çıkarak öğretmenlerin kendilerine karşı halkın saygınlık duymadığını düşünüyorlar. Öğretmenlerin, mesleklerini isteyerek seçmediklerini, bazen istifa etmeyi düşündüklerini, tekrar seçme imkânı olsa öğretmenliği seçmeyeceklerini, çalıştıkları okullarından memnun olmadıklarını görüyoruz.

3. BULGULAR ve TARTIŞMA

3.1. Eğitimcilerin Cinsiyete Göre Dağılım Yüzdesi

Ankete katılan eğitimcilerin % 47,4'ü kadın (90 kişi), % 52,6'sı ise erkektir (100 kişi).

Tablo 1: Eğitimcilerin Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Erkek	100	52,6	52,6	52,6
Kız	90	47,4	47,4	100,0
Toplam	190	100,0	100,0	

3.2. Eğitimcilerin Yaşa Göre Dağılım Yüzdesi

Ankete katılan eğitimcilerin %43,7' si 30-39 yaş (83 kişi), % 26,8'i 25-29 yaş (51 kişi), %20,5'i 40-49 yaş (39 kişi),% 5,8'i 50 yaş ve üzeri (11kişi), %3,2'i 25 yaş ve altı (6kişi) yaşındadır.

Tablo 2: Eğitimcilerin Yaşa Göre Dağılımları

Yaş	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
25 yaş ve altı	6	3,2	3,2	3,2
25-29 yaş	51	26,8	26,8	30,0
30-39 yaş	83	43,7	43,7	73,7
40-49 yaş	39	20,5	20,5	94,2
50 yaş ve üstü	11	5,8	5,8	100,0
Toplam	190	100,0	100,0	

3.3. Medeni Durumuna Göre Dağılım Yüzdesi

Ankete katılan eğitimcilerin %64,7'si evli (123 kişi), %31,6'sı bekâr (60 kişi), % 3,7'si boşanmıştır (7 kişi).

Medeni Durum	N	\bar{X}	Ss
Evli	123	2,4177	,38037
Bekâr	60	2,3458	,40085
Boşanmış	7	2,5000	,42081
Toplam	190	2,3980	,38817

3.4. Eğitimcilerin Çocuk Sayısına Göre Dağılım Yüzdesi

Ankete katılan eğitimcilerin %43,2'sinin çocuğu yok (82 kişi), %28,9'unun iki çocuğu (55 kişi), %20,5'nin bir çocuğu (39 kişi), %5,3'nün üç çocuğu (10 kişi), %2,1'nin üç çocuktan fazla çocuğu vardır (4 kişi).

Yaş	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Çocuğu yok	82	43,2	43,2	43,2
1 çocuk	39	20,5	20,5	63,7
2 çocuk	55	28,9	28,9	92,6
3 çocuk	10	5,3	5,3	97,9
3 den fazla çocuk	4	2,1	2,1	100,0
Toplam	190	100,0	100,0	

3.5. Eğitimcilerin Mezun Olduğu Okula Göre Dağılım Yüzdesi

Ankete katılan eğitimcilerin %73,7'si lisans (140 kişi), %16,8'i yüksek lisans (32 kişi), %5,3'ü doktora (10 kişi), %4,2'si eğitim enstitüsü (8 kişi) mezunudur.

Tablo 5: Eğitimcilerin Mezun Olduğu Okula Göre Dağılımları

Mezun Olduğu Okul	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Eğitim enstitüsü	8	4,2	4,2	4,2
Lisans	140	73,7	73,7	77,9
Yüksek lisans	32	16,8	16,8	94,7
Doktora	10	5,3	5,3	100,0
Toplam	190	100,0	100,0	

3.6. Görev Yapılan Okula Göre Dağılım Yüzdesi

Ankete katılan eğitimcilerin %37,4'ü ortaokul da (71 kişi), %16,3'i Anadolu lisesinde (31 kişi), %15,8'i ilkokul da(30 kişi), %11,6'sı meslek yüksekokulunda (22 kişi), %9,5'i fen lisesinde (18 kişi), %7,9 'u Anadolu meslek lisesinde (15 kişi), %1,6'sı Anaokulunda (3 kişi) görev yapmaktadır.

Tablo 6: Eğitimcilerin Görev Yaptığı Okula Göre Dağılımları

Görev Yapılan Okul	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Anaokulu	3	1,6	1,6	1,6
İlkokul	30	15,8	15,8	17,4
Ortaokul	71	37,4	37,4	54,7
Anadolu Lisesi	31	16,3	16,3	71,1
Anadolu meslek lisesi	15	7,9	7,9	78,9
Fen lisesi	18	9,5	9,5	88,4
Meslek yüksekokulu	22	11,6	11,6	100,0
Toplam	190	100,0	100,0	

3.7. Hizmet Yılına Göre Dağılım Yüzdesi

Ankete katılan eğitimcilerin %38,4'ü 5-10 yıl (73 kişi), %25,3'ü 5 yıl ve altı (48 kişi), %14,2'si 11-15 yıl (27 kişi), %12,6'sı 21 yıl ve üzeri (24 kişi), %9,5'i 16-20 yıldır (18 kişi) bu görevi yapmaktadır.

Tablo 7: Eğitimcilerin Hizmet Yılına Okula Göre Dağılımları

Hizmet Yılı	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
5 yıl ve altı	48	25,3	25,3	25,3
5-10 yıl	73	38,4	38,4	63,7
11-15 yıl	27	14,2	14,2	77,9
16-20 yıl	18	9,5	9,5	87,4
21 yıl ve üzeri	24	12,6	12,6	100,0
Toplam	190	100,0	100,0	

3.8. Haftalık Ders Saatine Göre Dağılım Yüzdesi

Ankete katılan eğitimcilerin %31,1'i 26-30 saat (59 kişi), %18,9'u 21-25 saat (36 kişi), %17,9'u 15-20 saat (34 kişi), %17,4'ü 30 saat ve üzeri (33 kişi), %14,7'si 15 saat ve altı saat (28 kişi) haftalık olarak derse girmektedirler.

Tablo 8: Eğitimcilerin Haftalık Ders Saatine Okula Göre Dağılımları

Hizmet Yılı	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
15 saat ve altı	28	14,7	14,7	14,7
15-20 saat	34	17,9	17,9	32,6
21-25 saat	36	18,9	18,9	51,6
26-30 saat	59	31,1	31,1	82,6
30 saat ve üzeri	33	17,4	17,4	100,0
Toplam	190	100,0	100,0	

3.9. Mesleği İsteyerek mi Seçtiniz Sorusuna Verilen Cevap Dağılım Yüzdesi

“Mesleği İsteyerek mi seçtiniz” sorusuna ankete katılan eğitimcilerin %84,7’si evet (161 kişi), %7,9’u hayır (15 kişi), %7,4’ü kısmen (14kişi) cevabını vermişlerdir.

Tablo 9: Eğitimcilerin Mesleği İsteyerek mi Seçtiniz Sorusuna Verilen Cevap Dağılım Yüzdesi

Mesleği İsteyerek mi seçtiniz?	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Hayır	15	7,9	7,9	7,9
Kısmen	14	7,4	7,4	15,3
Evet	161	84,7	84,7	100,0
Toplam	190	100,0	100,0	

3.10. Tekrar Bu Mesleği Seçer Misiniz Sorusuna Verilen Cevap Dağılım Yüzdesi

“Tekrar Bu Mesleği Seçer Misiniz?” sorusuna ankete katılan eğitimcilerin %69,5’i evet (132 kişi), %18,9 hayır (36 kişi), %11,6 kısmen (22 kişi) cevabını vermişlerdir.

Tablo 10: Eğitimcilerin Tekrar Bu Mesleği Seçer Misiniz Sorusuna Verilen Cevap Dağılım Yüzdesi

Tekrar bu mesleği seçer misiniz?	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Hayır	36	18,9	18,9	18,9
Kısmen	22	11,6	11,6	30,5
Evet	132	69,5	69,5	100,0
Toplam	190	100,0	100,0	

3.11. Çalıştığınız Okulu Değiştirmek İster Misiniz Sorusuna Verilen Cevap Dağılım Yüzdesi

“ Tekrar Bu Mesleği Seçer Misiniz?” sorusuna ankete katılan eğitimcilerin %64,2’si evet (122 kişi), %21,1’i hayır (40 kişi), %14,7’si kısmen (28 kişi) cevabını vermişlerdir.

Tablo 11: Eğitimcilerin Çalıştığınız Okulu Değiştirmek İster Misiniz Sorusuna Verilen Cevap Dağılım Yüzdesi

Çalıştığınız Okulu Değiştirmek İster misiniz?	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Hayır	40	21,1	21,1	21,1
Kısmen	28	14,7	14,7	35,8
Evet	122	64,2	64,2	100,0
Toplam	190	100,0	100,0	

3.12. İstifa Etmeyi Düşünür Müsünüz Sorusuna Verilen Cevap Dağılım Yüzdesi

“ İstifa etmeyi düşünür müsünüz?” sorusuna ankete katılan eğitimcilerin %86,8’i evet (165 kişi), %10,0’u kısmen (19 kişi), %3,2’si hayır (6 kişi) cevabını vermişlerdir.

Tablo 12: Eğitimcilerin İstifa etmeyi düşünür müsünüz? Sorusuna Verilen Cevap Dağılım Yüzdesi

İstifa etmeyi düşünür müsünüz?	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Hayır	6	3,2	3,2	3,2
Kısmen	19	10,0	10,0	13,2
Evet	165	86,8	86,8	100,0
Toplam	190	100,0	100,0	

3.13. Okulunuzda Size Sunulan Şartları Yeterli Buluyor Musunuz Sorusuna Verilen Cevap Dağılım Yüzdesi

“Okulunuzda Size Sunulan Şartları Yeterli Buluyor Musunuz?” sorusuna ankete katılan eğitimcilerin %44,2’si evet (84 kişi), %28,9’u hayır (55 kişi), %26,8’i kısmen (51 kişi) cevabını vermişlerdir.

Tablo 13: Eğitimcilerin Okulunuzda Size Sunulan Şartları Yeterli Buluyor Musunuz Sorusuna Verilen Cevap Dağılım Yüzdesi

Okulunuzda size sunulan şartları yeterli buluyor musunuz?	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Hayır	55	28,9	28,9	28,9
Kısmen	51	26,8	26,8	55,8
Evet	84	44,2	44,2	100,0
Toplam	190	100,0	100,0	

3.14. Mesleğiniz İçin Yeterli Olduğunuzu Düşünüyor Musunuz Sorusuna Verilen Cevap Dağılım Yüzdesi

“Mesleğiniz İçin Yeterli Olduğunuzu Düşünüyor Musunuz?” sorusuna ankete katılan eğitimcilerin %72,1’i evet (137 kişi), %17,4’ü kısmen (33 kişi), %10,5’i hayır (20 kişi) cevabını vermişlerdir.

Tablo 14: Eğitimcilerin Mesleğiniz İçin Yeterli Olduğunuzu Düşünüyor Musunuz Sorusuna Verilen Cevap Dağılım Yüzdesi

Mesleğiniz için yeterli olduğunuzu düşünüyor musunuz?	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Hayır	20	10,5	10,5	10,5
Kısmen	33	17,4	17,4	27,9
Evet	137	72,1	72,1	100,0
Toplam	190	100,0	100,0	

3.15. Hizmet Yılıınız Arttıkça Mesleği Yapma İsteğiniz Olumlu Yönde Değişiyor Mu Sorusuna Verilen Cevap Dağılım Yüzdesi

“ Hizmet Yılıınız Arttıkça Mesleği Yapma İsteğiniz Olumlu Yönde Değişiyor Mu?” sorusuna ankete katılan eğitimcilerin %41,6’sı evet (79 kişi), %36,3’ü hayır (69 kişi), %22,1’i kısmen (42 kişi) cevabını vermişlerdir.

Tablo 15: Eğitimcilerin Hizmet Yılıınız Arttıkça Mesleği Yapma İsteğiniz Olumlu Yönde Değişiyor Mu Sorusuna Verilen Cevap Dağılım Yüzdesi

Hizmet yılınız arttıkça mesleği yapma isteğiniz olumlu yönde değişiyor mu?	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Hayır	69	36,3	36,3	36,3
Kısmen	42	22,1	22,1	58,4
Evet	79	41,6	41,6	100,0
Toplam	190	100,0	100,0	

3.16. Mesleğinize Saygınlık Duyulduğunu Düşünüyor Musunuz Sorusuna Verilen Cevap Dağılım Yüzdesi

“Mesleğinize Saygınlık Duyulduğunu Düşünüyor Musunuz?” sorusuna ankete katılan eğitimcilerin %42,6’sı hayır (81 kişi), %32,6’sı kısmen (62 kişi), %24,7’si evet (42 kişi) cevabını vermişlerdir.

Tablo 16: Eğitimcilerin Mesleğinize Saygınlık Duyulduğunu Düşünüyor Musunuz Sorusuna Verilen Cevap Dağılım Yüzdesi

Mesleğinize saygınlık duyulduğunu düşünüyor musunuz?	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Hayır	81	42,6	42,6	42,6
Kısmen	62	32,6	32,6	75,3
Evet	47	24,7	24,7	100,0
Toplam	190	100,0	100,0	

3.17. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Eğitimcilerin tükenmişlik düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını test etmek için t-testi ile analiz yapılmış ve analiz sonuçları yorumlanmıştır.

Tablo 17: Eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerinin cinsiyete göre t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	X	SS	St	t	p
Kadın	90	2,36	0,36	188	1,98	0,232*
Erkek	100	2,43	0,41			

*p<0,05 anlamlı farklılık

İstatistiksel verilerde anketi cevaplayan Eğitimciler arasında İş sağlığı güvenliği bilinç düzeyleri arasında anlamlı fark bulunamamıştır. ($p > 0.05$). H1 hipotezi reddedilmiştir. Bu sonuç cinsiyet değişkeninin Eğitimcilerin tükenmişlik düzeyleri arasında herhangi bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. Bilinç düzeylerindeki her iki cinsiyet için benzerlik göstermiş olması eğitimcilerin aynı ilde ve aynı çalışma koşullarında aynı sahip olmalarından kaynaklanabilir.

3.18.Çocuk Sayısı Değişkenine İlişkin Bulgular

Eğitimcilerin tükenmişlik düzeyleri arasında sahip oldukları çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve analiz sonuçları yorumlanmıştır.

Tablo 18: Eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerinin sahip oldukları çocuk sayısına göre varyans analiz sonuçları

Çocuk Sayısı	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
	Gruplar arası	1,423	4	,356	2,432	,049*
	Gruplar içi	27,055	185	,146		
	Toplam	28,477	189			

*P<0,05 anlamlı farklılık

Değişken	N	\bar{X}	Ss
Çocuğu olmayan	82	2,3506	,40418
1 çocuk	39	2,4519	,34126
2 çocuk	55	2,3864	,39694
3 çocuk	10	2,7125	,25719
3 den fazla	4	2,2188	,31250
Toplam	190	2,3980	,38817

Tablo incelendiğinde ankete katılan eğitimcilerin tükenmişlik düzeyleri arasında sahip oldukları çocuk sayısına göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. ($p > 0.05$). H2 hipotezi reddedilmiştir. Bu sonuç eğitimcilerin çocuk sayısının mesleki çalışmalarında olumsuz etkiler oluşturmadığı sonucunu çıkarmaktadır.

3.19.Görev Yapılan Okul Değişkenine İlişkin Bulgular

Eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerinin arasında görev yaptıkları okul türüne anlamlı bir farklılığın olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve analiz sonuçları yorumlanmıştır.

Tablo 19: Eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerinin görev yaptıkları okul türüne göre varyans analiz sonuçları

Görev Yapılan Okul	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark (Tukey)
	Gruplar arası	2,555	6	,426	3,006	,008*	Ortaokul-MYO Anadolu Lisesi-MYO Fen Lisesi-MYO
	Gruplar içi	25,923	183	,142			
	Toplam	28,477	189				

*p<0,05 anlamlı farklılık

Değişken	N	\bar{X}	Ss
Ana Okulu	3	2,3333	,68845
İlkokul	30	2,4042	,35912
Ortaokul	71	2,3345	,38543
Anadolu Lisesi	31	2,3548	,40065
Anadolu Meslek Lisesi	15	2,4333	,35313
Fen Lisesi	18	2,3194	,32148
Meslek Yüksekokulu	22	2,7045	,34621
Toplam	190	2,3980	,38817

Tablo incelendiğinde ankete katılan eğitimcilerin düzeylerinin arasında görev yaptıkları okul türüne anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($0.008 < 0,05$). H3 hipotezi kabul edilmiştir. Anlamlı farklılığın hangi eğitim

kurumunda görev yapan öğretmenler arasında olduğunu belirlemek için Tukey testi yapılmıştır. Tukey testi sonucuna göre MYO' da çalışan eğitimcilerinde ($\bar{X}= 2.70$), Fen Lisesinde çalışan öğretmenlerden ($\bar{X}= 2.32$) Anadolu Lisesinde çalışan öğretmenlerden ($\bar{X}= 2.35$) ve ortaokulda çalışan öğretmenlerden ($\bar{X}= 2.33$) daha fazla tükenmişliğin var olduğu görülmektedir. Bu farklılık da en çok meslek yüksekokulunda görev yapanlar ile ortaokulda görev yapanlar öğretmenler arasında olmuştur Bunun temel nedeninin tükenmişlik de farklılığın ortaya çıktığı milli eğitime bağlı olan okullarda (Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, ortaokul) çalışan öğretmenlerin eğittikleri öğrencilerin daha nitelikli olması, çalıştıkları okulların fiziki yapısının daha iyi olması, yöneticilerle olan ilişkilere bağlı olduğu düşünülebilir. Meslek Yüksekokulunda çalışan eğitimcilerin eğitim-öğretim yanında akademik çalışma hayatının zorluğu ve daha fazla idari görevlerin olması tükenmişliğe sebep olabilir.

3.20. Sorumlu Olduğu Haftalık Ders Saati Değişkenine İlişkin Bulgular

Eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerinin arasında haftalık sorumlu oldukları ders saati göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve analiz sonuçları yorumlanmıştır.

Tablo 20: Eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerinin Sorumlu Olduğu Haftalık Ders Saatine göre varyans analiz sonuçları

Sorumlu Olduğu Haftalık Ders Saati	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P
	Gruplar arası	,790	4	,197	1,319	,264*
	Gruplar içi	27,688	185	,150		
	Toplam	28,477	189			

*p<0,05 anlamlı farklılık

Sorumlu Olduğu Haftalık Ders Saati	N	\bar{X}	Ss
5 saat ve altı	48	2,4115	,41173
5-10 saat	73	2,3288	,38330
11-15 saat	27	2,4398	,32033
16-20 saat	18	2,4444	,41396
21 saat ve üzeri	24	2,5000	,39871
Toplam	190	2,3980	,38817

Veriler incelendiğinde ankete katılan eğitimcilerin tükenmişlik düzeyleri arasında haftalık sorumlu oldukları ders saati göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. ($p > 0.05$). H4 hipotezi reddedilmiştir. Bu sonuç eğitimcilerin haftalık girmiş olduğu ders saatinin tükenmişlik bulgularına etki etmediği görülmüştür.

3.21. Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Bulgular

Eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerinin arasında hizmet yıllarına göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve analiz sonuçları yorumlanmıştır.

Tablo 21: Eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerinin hizmet yılı göre varyans analiz sonuçları

Hizmet Yılı	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P
	Gruplar arası	,694	4	,174	1,156	,332*
	Gruplar içi	27,783	185	,150		
	Toplam	28,477	189			

* $p < 0,05$ anlamlı farklılık

Hizmet Yılı	N	\bar{X}	Ss
5 yıl ve altı	48	2,4115	,41173
5-10 yıl	73	2,3288	,38330
11-15 yıl	27	2,4398	,32033
16-20 yıl	18	2,4444	,41396
21 yıl ve üzeri	24	2,5000	,39871
Toplam	190	2,3980	,38817

Veriler incelendiğinde ankete katılan eğitimcilerin tükenmişlik düzeyleri arasında hizmet yıllarına göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. ($p > 0.05$). H_0 hipotezi reddedilmiştir. Bu sonuç eğitimcilerin hizmet yılının artırması beklenirken; yapılan sonuç değerlendirmesinde tükenmişlik bulgusuna etki etmemiştir.

3.22. Mezun Olduğu Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

Eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerinin arasında en son mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve analiz sonuçları yorumlanmıştır.

Tablo 22: Eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerinin mezun olduğu okul türüne göre varyans analiz sonuçları

Mezun Olduğu Okul Türü	N	\bar{X}	Ss
Eğitim Enstitüsü	8	2,5469	,38346
Lisans	140	2,3705	,37467
Y.lisans	32	2,4570	,39733
Doktora	10	2,4750	,53619
Total	190	2,3980	,38817
Toplam	190	2,3980	,38817

* $p < 0,05$ anlamlı farklılık

Mezun Olduğu Okul Türü	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P
	Gruplar arası	,454	3	,151	1,004	,392*
	Gruplar içi	28,024	186	,151		
	Toplam	28,477	189			

Veriler incelendiğinde ankete katılan eğitimcilerin tükenmişlik düzeyleri arasında hizmet yıllarına göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. ($p > 0.05$). H5 hipotezi reddedilmiştir. Bu sonuç eğitimcilerin hizmet yılının artırması beklenirken; yapılan sonuç değerlendirmesinde tükenmişlik bulgusuna etki etmemiştir.

Veriler incelendiğinde ankete katılan eğitimcilerin tükenmişlik düzeyleri arasında en son mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. ($p > 0.05$). H_0 hipotezi reddedilmiştir.

Bu sonuç eğitimcilerin en son mezun oldukları okul türünün tükenmişlik bulgularına etki etmediği görülmüştür.

3.23. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerinin yaşa göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve analiz sonuçları yorumlanmıştır.

Tablo 23: Eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerinin yaşlarına göre varyans analiz sonuçları

Mezun Olduğu Okul Türü	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P	Fark (Tukey)
	Gruplar arası	2,112	4	,528	3,705	,006*	25-29 /30-39 25-29 /40-49
	Gruplar içi	26,365	185	,143			
	Toplam	28,477	189				

* $p < 0,05$ anlamlı farklılık

Mezun Olduğu Okul Türü	N	\bar{X}	Ss
25 yaş ve altı	6	2,2708	,52688
25-29 yaş	51	2,2377	,35642
30-39 yaş	83	2,4443	,38068
40-49 yaş	39	2,5064	,34287
50 ve üstü yaş	11	2,4773	,47703
Toplam	190	2,3980	,38817

Tablo incelendiğinde ankete katılan eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerinin arasında yaşlarına göre anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($0.006 < 0,05$). H7 hipotezi kabul edilmiştir. Anlamlı farklılığın hangi yaş grubundaki öğretmenler arasında olduğunu belirlemek için Tukey testi yapılmıştır. Tukey testi sonucuna göre 40-49 yaşındaki eğitimcilerin ($\bar{X} = 2.51$), 25-29 yaşındaki öğretmenlerden ($\bar{X} = 2.34$) daha fazla tükenmişlik gözlenmektedir. Yine 30-39 yaş grubundaki öğretmenlerin ($\bar{X} = 2.44$), 25-29 yaşındaki öğretmenlerden ($\bar{X} = 2.34$) daha fazla tükenmişlik gözlenmektedir. Bunun sebebi yaş artıkça insanların olaylara bakış açısının, yılların vermiş olduğu hayat yorgunlukları etki etmiş olabilir.

3.24. Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular

Eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerinin medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve analiz sonuçları yorumlanmıştır.

Tablo 24: Eğitimcilerin tüklenmişlik düzeylerinin medeni durumuna göre varyans analiz sonuçları

Medeni Durum	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
	Gruplar arası	,284	2	,142	,941	,392*
	Gruplar içi	28,194	187	,151		
	Toplam	28,477	189			

*p<0,05 anlamlı farklılık

Medeni Durum	N	\bar{X}	Ss
Evli	123	2,4177	,38037
Bekâr	60	2,3458	,40085
Boşanmış	7	2,5000	,42081
Toplam	190	2,3980	,38817

Veriler incelendiğinde ankete katılan eğitimcilerin tüklenmişlik düzeyleri medeni durumlarına göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. ($p > 0.05$). H8 hipotezi reddedilmiştir. Bu sonuç ile eğitimcilerin medeni durumunun tüklenmişlik bulgularına etki etmediği görülmüştür.

SONUÇ

Anket çalışmasına katılan öğretmenlerin yüzdeler olarak çıkan değerlerini incelediğimizde, %52,6'sı 100 kişi ile erkek, %43,7'si 83 kişi ile 30-39 yaş aralığında, %64,7'si 123 kişi ile evli, %73,7'si 140 kişi ile lisans mezunu, %37,4'ü 71 kişi ortaokulda görev yapan, %38,4'ü 73 kişi ile 5-10 yıl hizmet yapan, %31,1'i 59 kişi ile 26-30 saat arasında derse girenlerin olduğunu görüyoruz. % 84,7'si mesleğini severek yaptığını, %69,5'i

öğretmenlik mesleğini tekrar seçebileceğini, %64,2'si çalıştığı okulu değiştirmek istediğini, %86,8'i istifa etmeyi düşündüklerini, %44,2'si çalıştığı okulun fiziksel şartlarının yetersiz olduğunu, %72,1'i kendilerinin meslek için yeterli olduğunu, %41,6'sı hizmet yılı arttıkça öğretmenliği daha verimli yaptığını ve %42,6'sı öğretmenlik mesleğine saygı duyulmadığını düşünüyor. Aynı ilde ve aynı ilçede öğretmenlerin şartlarının aynı olması sonucu cinsiyet faktörünün tükenmişlik düzeyini etkilemediği görülmüştür. Öğretmenlerin sahip olduğu çocukların mesleğe olan tükenmişlik düzeyine etkisi görülmemiştir. Okul türüne göre tükenmişlik düzeyi farklı çıkmıştır.

Tukey testi sonucuna göre MYO' da çalışan eğitimcilerinde ($\bar{X}= 2.70$), Fen Lisesinde çalışan öğretmenlerden ($\bar{X}= 2.32$) Anadolu Lisesinde çalışan öğretmenlerden ($\bar{X}= 2.35$) ve ortaokulda çalışan öğretmenlerden ($\bar{X}= 2.33$) daha fazla tükenmişliğin var olduğu görülmektedir. Bu farklılık da en çok meslek yüksekokulunda görev yapanlar ile ortaokulda görev yapanlar öğretmenler arasında olmuştur Bunun temel nedeninin tükenmişlik de farklılığın ortaya çıktığı milli eğitime bağlı olan okullarda (Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, ortaokul) çalışan öğretmenlerin eğittikleri öğrencilerin daha nitelikli olması, çalıştıkları okulların fiziki yapısının daha iyi olması, yöneticilerle olan ilişkilere bağlı olduğu düşünülebilir. Meslek Yüksekokulunda çalışan eğitimcilerin eğitim-öğretim yanında akademik çalışma hayatının zorluğu ve daha fazla idari görevlerin olması tükenmişliğe sebep olabilir. Haftalık girilen ders saatinin farklılığı öğretmenleri etkilemediği görülmüştür. Öğretmenlik mesleğindeki hizmet yılı artışı ve mezuniyet dereceleri tükenmişlik seviyelerini etkili olmadığı görülmüştür. Tukey testi sonucuna göre 40-49 yaşındaki eğitimcilerin ($\bar{X}= 2.51$), 25-29 yaşındaki öğretmenlerden ($\bar{X}= 2.34$) daha fazla tükenmişlik

gözlenmektedir. Yine 30-39 yaş grubundaki öğretmenlerin ($\bar{X}= 2.44$), 25-29 yaşındaki öğretmenlerden ($\bar{X}= 2.34$) daha fazla çıkması yaş arttıkça yaşanan tecrübelerin öğretmenlerin tükenmişlik derecesine etkili olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin medeni durumu olumsuz bir etki göstermemiştir.

Genel olarak tükenmişliği yol açan iş yükü ve iş akışıdır. Bu olguların düzenlenmesi, uygun ödüllendirme sistemi, prosedürler ve düzgün kaynak dağılımı ile örgütsel açıdan tükenmişliğin önüne geçilebilir. Mobbing ve stres faktörlerinin elemine edilmesi ile önemli bir aşama sağlanır. Bütün yaklaşımlara rağmen tükenmişlik sendromu insanların yapısına değişiklik göstermesinden dolayı seviyesinin düşürülmesi sağlanamayabilir. Tükenmişlik, aniden ortaya çıkan bir olgu değildir. Belli süreçler sonunda ortaya çıkmasında dolayı, sinyalleri doğru anlamalı, farkındalık oluşturulmalı ve zamanında müdahale edilmelidir. Bu bakımdan yöneticilere önemli görev düşmektedir.

KAYNAKLAR

Şimşek, M.Ş.; Öge, S., (2011). *“İnsan Kaynakları Yönetimi”*, Eğitim Kitapevi, Konya

Ocaktan, E. (2014). Meslek Hastalıkları. Çalışan Sağlığı ve Güvenliği Eğitimi ve Çalıştayı. 02-05 Aralık. Ankara.

Kaya Göktepe, A. (2016). Tükenmişlik Sendromu (1. baskı). İstanbul, Nesil Yayınları.

Freudenberger HJ. “Staff Burnout”, Journal of Social Issues, 1974, 159 – 165.

Köse S. Gülova AA. Tükenmişlik (Burnout): Türkiye’deki Genel Cerrahlara Yönelik Bir Araştırma. 14. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı, 25–27 Mayıs, Erzurum, 2006, 255–261.

Maslach, C. ve Jackson S. E. (1981). “The Measurement of Experienced Burnout”, Journal of Occupational Behaviour, 2, ss.99-113.

Türk Dil Kurumu. Tükenmişlik. 05.02.2020. <http://www.tdk.gov.tr>, Erişim Tarihi: 05.02.2020.

Kocabıyık, Zihniye Okray, Çakıcı, Ebru. “Sağlık Çalışanlarında Tükenmişlik ve İş Doyumu” Anadolu Psikiyatri Dergisi. 9, (2008): 132-138.

Çınar, F. (2015) “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Tükenmişlik ve İş Doyumu Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi” Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı:22 (2015/2), ss. 235-282

Ardıç, K. ve Polatçı, S. (2009), “Tükenmişlik Sendromu ve Madalyonun Öbür Yüzü: İşle Bütünleşme”, Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Sayı: 32, ss.21-46



BÖLÜM 3

**BELİREN YETİŞKİNLİK DÖNEMİNDE FLÖRT
ŞİDDETİNE YÖNELİK TUTUM, CİNSİYET VE
OLUMSUZ DEĞERLENDİRİLME
KORKUSUNUN İNCELENMESİ**

**Gül SÜZER
Prof. Dr. Binnaz KIRAN**



BELİREN YETİŞKİNLİK DÖNEMİNDE FLÖRT ŞİDDETİNE YÖNELİK TUTUM, CİNSİYET VE OLUMSUZ DEĞERLENDİRİLME KORKUSUNUN İNCELENMESİ

Gül SÜZER
Prof. Dr. Binnaz KIRAN
Mersin Üniversitesi

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Beliren yetişkinlik (18-29) dönemindeki bireylerin flört şiddetine yönelik tutumlarının cinsiyet ve olumsuz değerlendirilme korkusunun düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunda, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4 yıllık fakültelerde öğrenim gören 1.,2.,3., ve 4. Sınıf öğrencisi (18-25 yaş) olmak üzere toplam 636 kişi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilere, araştırma için gerekli olan bireysel verileri elde etmek amacıyla Kişisel Bilgi Formu, flört şiddeti tutumlarını ölçmek amacıyla Flört Şiddetine Yönelik Tutum Ölçeği, olumsuz değerlendirilme korkusunun seviyesini ölçmek amacıyla Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği Kısa Formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre; beliren yetişkinlikte olan kadınların hem flört ilişkisinde hem de aile içinde erkeklere göre daha fazla şiddete maruz kaldığı görülmüştür. Bunun yanında, beliren yetişkinlerin olumsuz değerlendirilme korkusunun azaldıkça flört şiddetine yönelik tutumlarının daha az destekleyici olduğu bulunmuştur. Yani olumsuz değerlendirilme korkusu azaldıkça bireyler flört şiddetini daha az kabul etmektedirler. Bununla birlikte cinsel flört şiddeti ile olumsuz değerlendirilme korkusu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Beliren Yetişkinlik, Flört Şiddeti, Olumsuz Değerlendirilme Korkusu

AN INVESTIGATION OF THE ATTITUDES, TOWARDS FLIRT VIOLENCE IN THE EMERGING ADULTHOOD PERIOD BASED ON GENDER AND FEAR OF THE NEGATIVE EVALUTION

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate whether the attitudes of individuals within the age period of emerging adulthood (18-29 years) to general flirt violence differ, according to gender, fear of being exposed to negative evaluation. The study group of the research consists of 636 students in total, 1st, 2nd, 3rd and 4th grade students (ages between 18-29) studying at four-year faculties in Mersin University, Faculty of Education. In order to obtain the required set of data for the research, the students who enrolled in the study were provided with Personal Information Forms to obtain the required personal data, Flirting Violence Attitude Scale for the measurement of participants' attitude towards the severity of flirting violence, Brief Negative Evaluation Measurement Scale for the measurement of the severity of negative evaluation. According to the data obtained from the research; It has been concluded that the number of women who are within the age group of emerging adulthood and are being exposed to violence is more than the number of men who resort to and are exposed to violence, that more women are exposed to domestic violence than men, and that as the fear of being exposed to negative evaluation decreases, the attitudes of the emerging adults towards general, physical, economical and emotional flirt violence indicate a more positive approach.

However, no significant correlative difference was found between sexual flirtation violence and fear of being exposed to negative evaluation.

Keywords: Emerging Adulthood, Flirt Violence, Being Exposed to Negative Evaluation

* Bu Çalışma, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde hazırlanan “Beliren Yetişkinlik Döneminde Flört Şiddetine Yönelik Tutum, Sosyal Onay İhtiyacı ve Olumsuz Değerlendirilme Korkusunun İncelenmesi” başlıklı Yüksek Lisans Tezinden üretilmiştir.

1.GİRİŞ

Yaşamın neredeyse her alanında görülen şiddet, toplumsal hayatta daha da görünür hale gelmesi, kişiye ve topluma zarar verici sonuçlarının olması sebebiyle önemli bir halk sağlığı sorunu haline gelmiştir (Aslan ve diğerleri, 2008; Turan, 2018; İftar, 2016).

Şiddetin kişilerarası türlerinden biri olan flört şiddeti, flört şiddeti, flört ilişkisi sırasında herhangi bir cinsel saldırı, fiziksel şiddet, sözel ve duygusal kötü muamele olarak ifade edilmiştir (Ramisetty-Milkler, Goebert, Nishimura ve Caetano, 2006). Alan yazın incelendiğinde her beş üniversite öğrencisinden birinin flört şiddetine uğradığı görülmektedir (Makepeace, 1981). Batı ülkelerinde yapılmış olan çalışmalarda şiddet türlerinden flört şiddetine uğrama sıklığının lise öğrencileri arasında %10-25 arasında değişirken, üniversite öğrencileri arasında %20-30'a kadar çıktığı tespit edilmiştir (Wekerle ve Wolfe, 1999). Bu açıdan bakıldığında flört şiddetine maruz kalma açısından en fazla risk altında olan grubun gençler olduğunu söylenebilmektedir.

Çoğu araştırmalarda bu dönemi en iyi tanımlayan kavram “beliren yetişkinlik” olarak adlandırılmaktadır (Ercan, 2018).

Beliren yetişkinlik kavramı Arnett (1994; 1998) tarafından ortaya atılmıştır. Arnett' göre bu dönem; (18-25 yaş) ergenlik ile yetişkinlik yıllarını kapsayan gelişimsel bir dönemdir.

Beliren yetişkinlik döneminde, romantik ilişkilerin artık daha net bir şekilde yaşanmaya başladığı görülmektedir. Bireylerin bu dönemde davranışlarının şekillenmeye başlaması, kendini kanıtlama amaçlı davranışlar sergilemesi şiddete yönelmenin yanı sıra romantik ilişkilerde flört şiddetinin tartışılmasına da neden olmuştur (Mihçioğur ve Akın, 2015). Fakat alanyazın incelendiğinde çoğu gencin flört şiddetini gizlediği ya da farkında olmadığı görülmüştür (Aslan ve diğerleri, 2008; Cinal, 2018).

Şiddet kavramı kültürel etkenlerle şekillenerek öğretilir ve kuşaktan kuşağa aktarılır (Aslan ve diğerleri, 2008). Öğrenilen toplumsal değerlerle şiddet kabul edilebilir hale gelir ve normalleştirilir. Bu nedenle şiddete maruz kalan bireyler toplumdan dışlanmamak ya da eleştirilmemek adına yaşadığı şiddeti gizleyebilir.

Bu durum bireyler üzerinde sürekli çevresi tarafından davranışlarının ve sözlerinin incelendiği ya da gözlemlendiği hissine kapılmasına ve kişide olumsuz değerlendirilme korkusunun oluşmasına sebep olur. Olumsuz değerlendirilme korkusu, çevresindeki bireyler tarafından olumsuz değerlendirileceği beklentisinde olmak, eleştirileceği hareketleri yapmaktan kaçınmak, başkalarının fikrine aşırı önem vermek ve değerlendirmelerinden endişe duymak gibi davranışları içerir ve ilk olarak Watson ve Friend (1969) tarafından tanımlanmıştır.

Başkaları tarafından olumsuz değerlendirilme korkusu olan bireyler etrafındaki kişilerin davranışlarını onaylaması ile ilgilenmektedirler (Büyükateş, 2018; Gündüz, 2014; Kanbur, 2018;). Bu noktada olumsuz değerlendirilme korkusunu anlamının, şiddete yönelik tutumun nedenlerinin de anlaşılması açısından yararlı olabileceği düşünülmektedir.

2.MATERYAL VE YÖNTEM

Bu araştırma, Beliren yetişkinlik dönemindeki (18-25) bireylerin flört şiddete yönelik tutumunun, sosyal onay ihtiyacının düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemeyi amaçlamaktadır. Dolayısıyla bu araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri; cinsiyet, olumsuz değerlendirilme korkusu, sosyal onay ihtiyacıdır. Bağımlı değişkeni ise; flört şiddetine yönelik tutumdur.

Çalışmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Mersin Üniversitesi bünyesindeki 4 yıllık fakültelerde öğrenim görmekte olan 1., 2., 3. ve 4. Sınıf lisans öğrencilerini kapsamaktadır. Araştırmanı örneklemini ise Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesinde eğitim gören 1,2,3, ve 4. Sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 636 kişi oluşturmaktadır.

Çalışmada veri toplama aracı olarak ilgili alanyazın taranarak hazırlanan toplam 16 sorudan oluşan Kişisel Bilgi Formu, beliren yetişkinlik (18-25) dönemindeki bireylerin flört şiddetine yönelik tutumları belirlemek amacıyla uygulanacak olan Flört Şiddetine Yönelik Tutum Ölçeği, olumsuz değerlendirilme korkusunun seviyesini ölçmek amacıyla Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği Kısa Formu, sosyal onay ihtiyacı seviyesini tespit edebilmek için Sosyal Onay İhtiyacı Ölçeği kullanılmıştır.

Terzioğlu ve arkadaşları tarafından (2016) geliştirilen Flört Şiddeti Tutum Ölçeği, flört ilişkilerinde bireylerin şiddete yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik geliştirilen 5'li likert tipi bir ölçektir (1- Kesinlikle Katılmıyorum, 2- Katılmıyorum, 3- Karasızım, 4- Katılıyorum, 5- Kesinlikle Katılıyorum). Ankara'da bir üniversitenin fakültelerinde eğitim alan 1045 öğrenci ile gerçekleştirilen ölçek 28 maddeden ve beş alt boyuttan oluşmaktadır. Flört Şiddetine Yönelik Tutum Ölçeği'nin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.91, alt ölçeklerin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları 0.72-0.85 olarak hesaplanmıştır. Flört şiddetine yönelik tutumları belirlemek amacıyla geliştirilen ölçeğin Türk toplumuna uygun ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu değerlendirilmiştir.

Çetin ve arkadaşları (2010) tarafından Olumsuz değerlendirilme korkusunu ölçmek amacıyla geliştirilen ölçek, 5'li Likert (1 Hiç Uygun Değil -5 Tamamen Uygun) derecelendirmeye sahip toplam 11 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Olumsuz değerlendirilme korkusundan alınan puanların az olması, bireylerin olumsuz değerlendirilmekten korkmadığını ya da daha az korktuğunu göstermekte iken, ölçekten alınan puanların fazla olması bireylerin olumsuz değerlendirilme korkusunun fazla olduğunu göstermektedir. Olumsuz değerlendirilme korkusu ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .84 olarak bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre olumsuz değerlendirilme korkusu ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması, ölçeğin yeterli psikometrik özelliklere sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde öncelikle olumsuz değerlendirilme korkusu ve sosyal onay ihtiyacı puanlarını düşük, orta ve yüksek düzey kategorilere ayırmak için bağlı değerlendirilmiştir.

Bu anlamda öncelikle her iki değişkenin normal dağılıma uygunluğu değerlendirilmiş ve basıklık ve çarpıklık katsayılarının standart hatalarına oranının +1 ile -1 aralığında olmasından dolayı normal dağılıma uygun oldukları kabul edilmiştir. Ardından bu değişkenlerin ham puanları standart puanlara dönüştürülmüş olup +1/2 ve üstü yüksek, +1/2 ile -1/2 aralığı orta ve -1/2 ve altı düşük düzey olmak üzere üçer grup belirlenmiştir.

Araştırmada hesaplanması öngörülen iki yönlü varyans analizinin varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı (normallik, varyansların homojenliği vb.) kontrol edilmiştir. Her bir katılımcı alt grubu için flört şiddetine yönelik tutumların normal dağılımı basıklık çarpıklık katsayıları ve Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk değerleri incelenmiş olup uç değerler analizden çıkarılmıştır. Bununla birlikte bütün katılımcı alt gruplarında basıklık ve çarpıklık değerlerinin standart hatalarına oranının normal dağılıma uygun sınırlarda olmadığı ve Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk Testlerinden elde edilen bulgulara göre dağılımın normal dağılımdan anlamlı düzeyde farklılaştığı ($p < ,05$) görülmüştür. Dolayısı ile verilerin analizinde iki yönlü varyans analizinin kullanılmasının doğru olmayacağına kanaat getirilmiştir.

Verilerin analizinin iki yönlü varyans analizine uygun olmamasından dolayı katılımcıların flört şiddetine yönelik tutum toplam puanı ve genel, fiziksel, ekonomik, duygusal ve cinsel flört şiddeti alt boyutlarına yönelik tutumlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasında Mann Whitney U Testinden, olumsuz değerlendirilme korkusu ve sosyal onay ihtiyacı düzeylerine göre karşılaştırılmasında ise Kruskal Wallis Testinden faydalanılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmaya katılan katılımcıların flört şiddetine yönelik tutum puanlarının dağılımlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1: Katılımcıların Flört Şiddetine Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanların Dağılımına İlişkin Betimsel İstatistikler

	Toplam	Genel Şiddet	Fiziksel Şiddet	Duygusal Şiddet	Ekonomik Şiddet	Cinsel Şiddet
N	636	636	636	636	636	636
Ortalama	122,84	23,39	22,07	25,83	20,51	31,05
Ortanca	126,00	25,00	23,00	27,00	21,00	33,00
Mod	132,00	25,00	25,00	30,00	21,00	35,00
Standart Sapma	13,72	2,67	3,42	4,14	3,48	4,74
Varyans	188,37	7,12	11,66	17,18	12,11	22,49
Çarpıklık	-1,18	-2,21	-1,23	-1,11	-0,69	-1,20
Çarpıklığın Std. Hatası	0,097	0,097	0,097	0,097	0,097	0,097
Basıklık	1,63	6,70	1,53	1,10	-0,16	0,60
Basıklığın Std. Hatası	0,194	0,194	0,194	0,194	0,194	0,194
Değişim Aralığı	89,00	20,00	20,00	24,00	17,00	20,00
En Düşük Puan	51,00	5,00	5,00	6,00	8,00	15,00
En Yüksek Puan	140,00	25,00	25,00	30,00	25,00	35,00
Kolmogorov Smirnov						
Sd	,12	,32	,21	,157	,138	,20
p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Cronbach α	,87	,71	,69	,73	,73	,70

Katılımcıların flört şiddetine yönelik tutum puanlarının dağılımına ilişkin Tablo 1 incelendiğinde ölçeğin toplamına ilişkin ortalama puanın 122,84 olduğu ve genel olarak puanların ortalamadan 13,72’lik puanlık bir aralıkta yayılım gösterdiği söylenebilmektedir. Ortalama, ortanca ve tepe değer

nispeten birbirine yakın değerler aldığı görülmektedir. Benzer şekilde ortalama, ortanca ve tepe değerlerinin alt ölçeklerde de birbirine yakın değerlere sahip olduğu söylenebilmektedir. Dağılımın normal dağılıma uygunluğunu değerlendirmek için hesaplanan Komogorov Smirnov Testi'nden elde edilen bulgulara bakıldığında ise bütün dağılımların normal dağılımdan anlamlı derecede farklılaştığı ($p<,05$) görülmektedir.

Katılımcıların flört Şiddetine yönelik tutumlarının ve genel, fiziksel, ekonomik, duygusal ve cinsel flört Şiddeti alt boyutlarına yönelik tutumlarının cinsiyetleri açısından farklılaştışıp farklılaştımadığına yönelik hesaplanan Mann Whitney U Testine ait bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Genel, Fiziksel, Ekonomik, Duygusal ve Cinsel Flört Şiddetine Yönelik Tutumların Cinsiyete Göre Farklılıklarına İlişkin Bulgular

Değişken	Cinsiyet	n	\bar{x}	Ortanca	Sıra Ortalaması	U	Z	p
Toplam Puan	Kadın	380	125,89	129,00	362,10	32071,00	-7,29	,000
	Erkek	256	118,29	120,50	253,77			
Genel Şiddet	Kadın	380	23,66	25,00	337,01	41603,00	-3,49	,000
	Erkek	256	22,97	25,00	291,01			
Fiziksel Şiddet	Kadın	380	22,46	24,00	340,62	40231,50	-3,84	,000
	Erkek	256	21,48	22,00	285,65			
Ekonomik Şiddet	Kadın	380	26,29	27,00	364,43	31183,50	-2,99	,000
	Erkek	256	25,13	26,00	250,31			
Duygusal Şiddet	Kadın	380	21,38	22,00	336,17	41923,50	-7,73	,002
	Erkek	256	19,19	19,00	292,26			
Cinsel Şiddet	Kadın	380	32,08	34,00	356,43	34223,00	-6,56	,000
	Erkek	256	29,50	31,00	262,18			

*p<0,005

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların flört şiddetine yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları sıra ortalamalarının cinsiyet açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı ($U=32071,00$, $P<,001$) ve bu farklılığın bütün alt boyutlarda kadınlarda daha fazla olduğu görülmektedir.

Katılımcıların flört şiddetine yönelik tutumlarının ve genel, fiziksel, ekonomik, duygusal ve cinsel flört şiddeti alt boyutlarına yönelik tutumlarının sosyal onay ihtiyacı düzeyleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik hesaplanan Kruskal Wallis Testine ait bulgular Tablo 3’de verilmiştir.

Katılımcıların flört şiddetine yönelik tutumlarının ve genel, fiziksel, ekonomik, duygusal ve cinsel flört şiddeti alt boyutlarına yönelik tutumlarının olumsuz değerlendirilme korkusu düzeyleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik hesaplanan Kruskal Wallis Testine ait bulgular Tablo 3’ de verilmiştir.

Tablo 3: Genel, Fiziksel, Ekonomik, Duygusal ve Cinsel Flört Şiddetine Yönelik Tutumların Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Düzeyleri Açısından Farklılıklarına İlişkin Bulgular

Değişken	ODK	\bar{x}	Ortanca	Sıra Ortalaması	X ²	P	Fark
Flört Şiddeti Toplam	Düşük	126,10	129,00	359,34			1-2
	Orta	122,26	126,00	311,60	17,42	,00	
	Yüksek	120,17	124,00	285,04			1-3
Genel Şiddet	Düşük	23,83	25,00	355,11			1-2
	Orta	23,31	25,00	309,56	16,77	,00	
	Yüksek	23,01	25,00	291,47			1-3
Fiziksel Şiddet	Düşük	23,08	25,00	370,86			1-3
	Orta	22,28	24,00	330,84	47,57	,00	2-3
	Yüksek	20,82	21,00	252,89			
Ekonomik Şiddet	Düşük	20,98	21,00	343,77			1-3
	Orta	20,45	21,00	314,84	6,89	,03	
	Yüksek	20,07	21,00	297,14			
Duygusal Şiddet	Düşük	26,82	28,00	361,76			1-2
	Orta	25,71	27,00	312,10	20,28	,00	
	Yüksek	24,94	26,00	282,09			1-3
Cinsel Şiddet	Düşük	31,37	33,00	328,62			
	Orta	30,48	31,50	302,75	2,71	,26	
	Yüksek	31,32	32,00	325,25			

*p<0,005

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların flört şiddetine yönelik tutum ölçeği toplamı (X²=17,42, p<,001) ile birlikte genel, (X²=16,77, p<,001), fiziksel (X²=16,77, p<,001), ekonomik (X²=6,89, p<,05) ve duygusal (X²=20,28, p<,001) flört şiddeti alt boyutlarında tutum sıra ortalamalarının olumsuz değerlendirilme korkusu düzeyleri açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bununla birlikte cinsel flört şiddetine yönelik tutum sıra ortalamalarının olumsuz değerlendirilme korkusu düzeyleri açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir (X²=2,713, p>,05).

Flört şiddetine yönelik tutum ölçeği toplam sıra ortalamalarının olumsuz değerlendirilme korkusu düzeyleri açısından farklılığına ilişkin hesaplanan Mann Whitney Testi bulgularına bakıldığında olumsuz değerlendirme korkusu düşük olanların orta ($U=19590,00$, $p<,016$) ve yüksek ($U=16356,00$, $p<,016$) olanlara göre daha yüksek sıra ortalamalarına sahip olduğu görülmüştür. Olumsuz değerlendirilme korkusu orta düzey olanlar ile yüksek düzey olanların flört şiddetine yönelik tutumlarına ilişkin sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($U= 21120,50$, $p>,016$).

4.TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada, beliren yetişkinlikte olan kadınların hem flört ilişkisinde hem de aile içinde erkeklere göre daha fazla şiddete maruz kaldığı bulunmuştur. Ayrıca kadınların erkeklere göre flört şiddetine yönelik tutumlarının daha az destekleyici olduğu görülmüştür (Tablo2).

Alanyazın incelendiğinde kadınların şiddete daha çok maruz kaldığını (Gover, 2004; Simmons, Knight ve Menard, 2015; Swart ve diğerleri, 2002; ve Tucker-Halpern ve diğerleri, 2001) ve erkeklerin kadınlara göre daha saldırgan ve şiddete meyilli olduğu ve şiddet davranışını kabul ettiği gözlemlenmiştir (Downey, Feldman ve Ayduk, 2000). Özgür, Yörükoğlu ve Baysa-Arabacı (2011)' nin flört şiddeti ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında, erkeklerin kadınlara göre daha saldırgan ve şiddete meyilli olduğu ve şiddet davranışını kabul ettiği gözlemlenmiştir. Sezer (2008)' in çalışmasının sonuçlarına göre erkekler flört şiddetini kadınlardan daha fazla kabul etmektedir. Buna ek olarak Kaya Sakarya (2013)' nin üniversite öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmada, erkek öğrencilerin şiddeti kabul düzeylerinin kız öğrencilerden anlamlı derece

yüksek olduğu bulunmuştur. Alanyazın incelendiğinde elde edilen araştırma sonuçlarıyla yapılan çalışmanın bulguları birbirini destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Araştırmamızın diğer sonucunda beliren yetişkinlerin, olumsuz değerlendirilme korkusunun azaldıkça genel, fiziksel, ekonomik ve duygusal flört şiddetine yönelik tutumlarının daha az destekleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 3). Yani olumsuz değerlendirilme korkusu azaldıkça bireyler flört şiddetini daha az kabul etmektedirler. Bununla birlikte cinsel flört şiddeti ile olumsuz değerlendirilme korkusu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Alanyazın incelendiğinde flört şiddetine yönelik tutum ile olumsuz değerlendirilme korkusunu inceleyen farklı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak flört şiddetine yönelik tutumlar ve flört şiddetine yönelik tutumların oluştuğu süreç, olumsuz değerlendirilme korkusu ile açıklanabilir.

Flört şiddeti ve sosyal öğrenme kuramı arasındaki ilişkiye bakıldığında bireylerin flört şiddeti içeren davranışları toplumsal ilişkiler içerisinde öğrenildiği görülmektedir. Birey çevresiyle etkileşiminin sonucunda cinsiyetlerine dair rollerini ve etrafındaki bireylerin kendisi için beklentilerini öğrenebilmektedir. Ve bu roller kuşaktan kuşağa aktarılmaktadır. Eğer birey şiddeti destekleyen bir toplumsal ortamda yetişmiş ya da yaşıyor ise şiddet davranışları sergileyebilmekte, şiddete maruz kaldığında susabilmekte ya da şiddete yönelik olumlu tutumlar sergileyebilmektedir Bu noktada flört şiddetini ve flört şiddetine yönelik tutumu besleyen en önemli faktörlerden birinin toplumsal cinsiyet rolleri ve beklentileri olduğu görülmektedir (Göktaş, 2010; Turan, 2018; Aslan ve diğerleri, 2008).

Toplumsal cinsiyet ve flört ilişkisi ile ilgili açıklamalara bakıldığında ise şiddetin oluşmasında toplumun ve kültürün beklentileri, cinsiyete dair roller ve kalıpyargılar önemli derece etkili olduğu belirtilmektedir (Aslan ve diğerleri, 2008; Kurtuluş, 2019; Yumuşak, 2013).

Yumuşak(2013)' e göre flört şiddeti, şiddetin kişilerarası türlerinden biri olup, şiddetin hem bireysel hem de toplumsal boyutunu içermektedir. Bu bağlamda kişisel etmenlerin yanı sıra; bireylerin içinde yaşadığı toplum, toplumun değerleri, kültürün cinsiyete yüklediği roller ve beklentiler, flört şiddetini ve flört şiddetine yönelik tutumun en önemli belirleyicileri olduğu söylenebilir. Bu durumda birey olumsuz değerlendirilmekten korkabilir ve böylelikle birey toplum tarafından kabul görmek, onaylanmak için flört şiddetine sessiz kalabilir.

Olumsuz değerlendirilme korkusu bireyin başkaları tarafından olumsuz bir şekilde eleştirileceğinden korkması ve endişe duymasıdır. Olumsuz değerlendirilmekten korkan birey çevresi tarafından eleştirileceğinden korkabilmekte ve davranışlarını çevresindeki bireylerin istekleri ve beklentilerine göre şekillendirebilmektedir (Clarck ve Wells, 1995). Bunun gibi inançlar sonucunda kişi dışlanmamak ve eleştirilmemek için sosyal çevresinin onayladığı ya da eleştirmediği davranışlar sergilemektedir. Toplumsal cinsiyet rolleri tutumlarının da bu tutumlarla desteklendiği görülmüştür (Gençtarıh, 2019). O halde olumsuz değerlendirilme korkusu ile flört şiddeti arasında bir ilişki kurabileceği görülmektedir. Yapılan araştırmalara bakıldığında da toplumsal cinsiyet rol ediniminin olumsuz değerlendirilme korkusu ile ilgili olabileceği sonucu ortaya çıkmaktadır (Gençtarıh, 2019). Bu çalışmalardan hareketle toplumsal cinsiyet rollerinin, şiddeti tetikleyeceği söylenebilmektedir.

Buna ek olarak bu çalışmada, beliren yetişkinlikte olan kadınların şiddete maruz kalan erkeklerden daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktada erkek öğrencilerin geleneksel tutuma, toplumsal cinsiyet rollerine ve cinsiyete ilişkin kalıpyargılara sahip olmalarının flört şiddetini desteklediği şeklinde yorum yapılabilir. Bu iki değişken arasında yapılan çalışmaların güçlü bir şekilde birbirini desteklediği görülmektedir (Aslan ve diğerleri, 2008; Yıldırım, 2016; Yumuşak, 2013).

Bireyler başkaları ile iletişimde bulduklarında karşı tarafta nasıl bir izlenim bırakacağı ve onlar tarafından onaylanıp onaylanmayacağı ile ilgilenirler (Çam ve diğerleri, 2010). Bu sebeple etrafındaki bireylerin kendi hakkında ne düşündükleri bireyler için çok önemlidir. Bazı bireyler bu duruma fazla önem verebilir. Bu durum bireyler üzerinde sürekli çevresi tarafından davranışlarının ve sözlerinin incelendiği ya da başkaları tarafından gözlemlendiği hissine kapılmasına ve kişide olumsuz değerlendirilme korkusunun oluşmasına sebep olur. Başkaları tarafından olumsuz değerlendirilme korkusu olan bireyler de yoğun bir şekilde etrafındaki kişiler tarafından onaylanmak isteyebilir (Karaşar, 2014).

Ayan ve Ünsar (2015)' in üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada kadın öğrencilerin erkeklere göre hata yapmaktan korkma ve başkalarının etkisi altında kalma oranlarının daha fazla olduğu görülmüştür. Cinsiyete dair oluşan kalıpyargılar bireylerin yaşadığı toplumun beklentisi doğrultusunda hareket etme eğilimine olmasına, çevresinin fikirlerine oldukça hassas olmasına ve bireylerin olumsuz değerlendirilmekten korkmasına sebep olmaktadır. Alanyazın incelendiğinde yapılan araştırmaların bu fikri destekler nitelikte olduğu görülmüştür (Foshee, 20014).

Araştırmadan elde edilen bilgiler ışığında şu önerilerde bulunulabilir;

1. Toplumsal Cinsiyet rollerinin şiddet uygulamada ve şiddeti kabulemede önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Bu sebeple Flört şiddeti ve flört şiddetine yönelik tutumun Toplumsal cinsiyet rolleri açısından incelenmesi önerilmektedir.
2. Çalışmanın Mersin’de yapılmış olması araştırmanın sonuçlarının genellenmesini engellemektedir. Bu sebeple daha genel bir sonuç elde etmek için flört şiddetinin Türkiye genelinde ele alınmasının daha faydalı olacağı düşünülmektedir.
3. Ülkemizde flört şiddeti ve flört şiddetine yönelik tutum ile ilgili araştırmaların oldukça az olduğu görülmüştür. Bu sebeple flört şiddetinin çeşitli değişkenlerle incelenmesinin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
4. Flört Şiddetine maruz kalan ve flört şiddetine başvuran bireyler özellikle üniversite içinde psikolojik danışmanlık hizmetinin verilmesi ve bireylerin şiddete yönelik farkındalıklarının artırılmasının, flört ilişkisinde şiddet içeren davranışlar ile nasıl baş edeceklerinin öğretilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Arnett, J. J. (1994). Are college students adults? Their conceptions of the transition to adulthood, *Journal of Adult Development*, 1, 154-168.
- Arnett, J. J. (1998). Learning to stand alone: The contemporary American transition to adulthood in cultural and historical context, *Human Development*, 6, 295-315.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties, *American Psychologist*, 55, 469-480.
- Aslan, D., Vefikuluçay, D., Zeyneloğlu, S., Erdost, T., Temel, F. (2008). Ankara'da İki Hemşirelik Yüksekokulunu' nun Birinci ve Dördüncü Sınıflarında Okuyan Öğrencilerin Flört Şiddetine Maruz Kalma, Flört İlişkilerinde Şiddet Uygulama Durumlarının ve Bu Konudaki Görüşlerinin Saptanması Araştırması. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Kadın Sorunları Araştırma ve Uygulama Merkezi.
- Atak, H. ve Çok, F. (2010). İnsan Yaşamında Yeni Bir Dönem: Beliren Yetişkinlik, *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(1), 39-50.
- Ayan, A., Ünsar, A. S. ve Dinçer, D. (2013), Mavi Yakalı görenlerin Sosyal Kaçınma ve Sosyal Kaygı Düzeylerinin Belirlenmesi: Tekstil Sektöründe Bir Uygulama, *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 163-179.
- Baldan, G., Alkış, N. (2017). Flört Şiddeti. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 43(1) 41-44.
- Cinal, B. (2018). Flört Şiddeti, Flört Şiddetine Yönelik Tutumun, Depresyon ve Anksiyete ile İlişkisinin İncelenmesi. Işık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Clark, D. M., ve Wells, A. (1995). A cognitive model of social phobia. Heimberg, R. G., Liebowitz, M. R., Hope, D. A. ve Schneier, F. R. (Ed.). *Social phobia: diagnosis, assessment, and treatment (69-93)*. New York: Guilford Press.

- Çetin, B., Doğan, T. ve Sapmaz, F. (2010). Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği Kısa Formu'nun Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35, 205-216.
- Doğan, H. (2010). Evli Bireylerin Sosyotropik-Otonomik Kişilik Özellikleriyle Evliliklerinde Çatışma Yaşama Durumları Arasındaki İlişki. (Yayınlanmış Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Doğan, T. (2010). Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği' nin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39.
- Doğan, A., & Cebioğlu, S. (2011). Beliren Yetişkinlik: Ergenlikten Yetişkinliğe Uzanan Bir Dönem. *Türk Psikoloji Yazıları*, 14(28), 11-21.
- Downey, G., Feldman, S. and Ayduk, O. (2000). Rejection sensitivity and male violence in romantic relationships. *Personal Relationships*, 7(1), 45-61.
- Ercan, G. (2018), KKTC'de Yaşayan Beliren Yetişkinlik Dönemindeki Bireylerde Kişilerarası İlişki Tarzlarının Psikosomatik Bozukluklarla İncelenmesi, Yüksek Lisan Tezi, T.C. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Fishman, C. G. (1965). Need for Approval and The Expression of Aggression Under Varying Conditions of Frustration. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 2(6), 809-816.
- Foshee, V.A., Ennett, S.T., Bauman, K.E., Benefield, T. and Suchindran, C. (2005). The Association Between Family Violence and Adolescent Dating Violence Onset: Does It Vary By Race, Socioeconomic Status, and Family Structure? *The Journal of Early Adolescence*, 25(3), 317-344.
- Flood, M., Pease, B. (2009). Factors Influencing Attitudes to Violence Against Women. *Trauma, Violence, & Abuse*, 10(2), 125-142.

- Gençtarıh, B. (2019). Genç Yetişlinlerde Öğrenilmiş Çaresizlik ve Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ile Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Gover, A. R. (2004). Risky lifestyles and dating violence: A theoretical test of violent victimization. *Journal of Criminal Justice*, 32(2), 171-180.
- Göktaş, Erkan. (2010). Özel ve Devlet Liselerinde şiddete Eğilim Nedenleri ve şiddet Etkenlerinin Karşılaştırılması: Üsküdar Örneği. İstanbul Teknik Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Gündüz, M. (2014). Polis Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançları ve Sosyal Kaçınma Davranışları. Ondokuzmayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Samsun.
- İftar, M. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Flört şiddetine Yönelik Tutum Ve Davranışları. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Kanbur, E. (2018). Çalışanların Olumsuz Değerlendirilme Korkusunun Örgütsel Sessizlik Üzerine Etkisi. *İşletme Araştırmalar Dergisi*, 10(1), 382-402.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel İrade Algı Çerçevesinde Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kaya Sakarya, A. (2013). Üniversitede Öğrenim Gören Gençlerde Flörtte şiddet. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Kurtuluş, E. (2019). Kadın Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Eşitliği İle Toplumsal Cinsiyet Rolü Stresi ve Olumsuz Değerlendirme Korkusu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Makepeace, J.M. (1981). Courtship Violence aAong College Students. *Family Relations*, 30(1), 97-102.
- Mıhçıokur, S., Akın, A. (2015). Flört şiddeti “şiddet’li Sevgi”, *Sağlık ve Toplum*, 25 (2), 9-15.

- Özgür, G., Yörükoğlu, G. ve Baysan-Arabacı, L. (2011). Lise Öğrencilerinin Şiddet Algıları, Şiddet Eğilim Düzeyleri ve Etkileyen Faktörler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2(2), 53-60.
- Ramisetty-Mikler, S., Goebert, D., Nishimura, S. And Caetano, R. (2006). Dating Violence Victimization: Associated Drinking and Sexual Risk Behaviors of Asaian, Native Hawaiian, and Caucasian high school students in Hawaii. *Journal of School Health*, 76(8), 423-429
- Sezer, Ö. (2008). Çiftler Arası Şiddeti Kabul Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışmaları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 9 (16), 1-15.
- Simmons, S.B., Knight, K.E. and Menard, S. (2015). Consequences of İntimate partner Violence on Substance Use and Depression for Women and Men. *Journal of Family Violence*, 30(3), 351-361.
- Swart, L., A., Seedat, M., Stevens, G., and Ricardo, I. (2002). Violence in adolescents' romantic relationships: Findings from a survey amongst school-going youth in a South African community. *Journal of Adolescence*, 25, 385–395.
- Terzioğlu, F., Gönenç, İ.M., Özdemir, F., Güvenç, G., Kök, G., Sezer Yılmaz, N., Hiçyılmaz Demirtaş, B. (2016). Flört Şiddeti Tutum Ölçeği Geçerlilik ve Güvenirlilik Flört Çalışması, Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi,19(4): 225-232.
- Tucker, H., C., Oslak, S., G., Young, M., L., Martin S., L., Kupper, L., L. (2001). Partner Violence Among Adolescents in Opposite-Sex Romantic Relationships: Findings From the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Am J Public Health*, 91(10), 1679–1685.
- Turan, R. (2018), Üniversite öğrencilerinde gönül ilişkisinde şiddete yönelik tutumlar ile toplumsal cinsiyet rolleri, bağlanma boyutları, benlik saygısı ve sosyal onay arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yüksek Lisan Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Yıldırım, S. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Benlik Saygısı ve Toplumsal Cinsiyet Tutumlarının Flört Şiddetine Yönelik Tutumlarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Yumuşak, A. (2013). Üniversite öğrencilerinin flört şiddetine yönelik tutumları, toplumsal cinsiyetçilik ve narsisistik kişilik özellikleri arasındaki ilişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Watson, D. ve Friend, R. (1969), Measurement of Social-Evaluative Anxiety, *Journal of Consulting Clinical Psychology*, 33(4), 448-457.
- Wekerle, C. and Wolfe, D.A. (1999). Dating violence in mid- adolescence: Theory, significance, and emerging prevention initiatives. *Clinical Psychology Review*, 19(4), 435-456.
- World Health Organization. (2002). World report on violence and health: summary, 2002, Geneva.



BÖLÜM 4

**“48-72 AYLIK ÇOCUKLAR İÇİN TEMEL
KAVRAM KAZANIMINI DEĞERLENDİRME
ÖLÇEĞİ”NİN GEÇERLİK GÜVENİRLİK
ÇALIŞMASI**

**Dr. Işıl YAMAN BAYDAR
Prof. Dr. Adalet KANDIR**



“48-72 AYLIK ÇOCUKLAR İÇİN TEMEL KAVRAM KAZANIMINI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ”NİN GEÇERLİK GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Dr. Işıl YAMAN BAYDAR

Okul Müdürü Pursaklar 80.Yıl Anaokulu

Prof. Dr. Adalet KANDIR

Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

ÖZET

Bu araştırma, “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Kavram Kazanımını Değerlendirme Ölçeği”nin geçerlik güvenirlik çalışmasını yapmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Ankara il merkezi Çankaya, Altındağ ve Keçiören ilçelerinde bulunan MEB’e bağlı bağımsız anaokullarına devam eden 48-72 aylık 594 çocuk oluşturmuştur. Yapılan geçerlik analizleri sonucunda, KGO değeri 0,99, genel KGİ değeri ise 1 olarak hesaplanmıştır. Bu noktadan hareketle ölçme aracı hareket alt ölçeğinde 18, bilim alt ölçeğinde 34, dil ve okuma alt ölçeğinde 18, matematik alt ölçeğinde 57, benlik ve sosyal farkındalık alt ölçeğinde 11 olmak üzere toplamda 138 maddeden oluşmuştur. “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Kavram Kazanımını Değerlendirme Ölçeği”nin faktör yapısını belirlemek amacıyla, açımlayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmış olup, ölçeğin öncelikli olarak, faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek için KMO (Kaise-Meyer-Olkin) Küresellik Testi ve Bartlett Testi yapılmıştır. KMO testi ölçme sonucunun .50 ve daha üstü, Bartlett Testi sonucunun da istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Araştırmada yapı geçerliliğini değerlendirmek amacıyla, ölçeğin alt ölçeklerinin her biri tek boyutlu bir yapı olarak kabul edilerek doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. AMOS24 paket programı kullanılarak, verilerin orijinal ölçekte ortaya

konan beş boyutlu faktör yapısını destekleyip desteklemediği incelenmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçları incelendiğinde, X^2/sd değerinin 5'in altında olduğu, GFI, AGFI, NFI ve CFI değerlerinin 0,90'ın üzerinde ve RMSEA değerinin 0,08'in altında olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, "48-72 Aylık Çocuklar için Temel Kavram Kazanımı Değerlendirme Ölçeği"nin alt ölçekleri tarafından doğrulandığını bulunmuştur. "48-72 Aylık Çocuklar için Temel Kavram Kazanımı Değerlendirme Ölçeği"nin beş alt ölçek modeli için standart çözümler incelendiğinde ise, "48-72 Aylık Çocuklar için Temel Kavram Kazanımı Değerlendirme Ölçeği"nin hareket, bilim, dil ve okuma, matematik ve benlik/sosyal farkındalık kavramları alt ölçeklerine ait faktör yüklerinin 0,30 ve 0,78 aralığında değiştiği görülmüştür. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, gizil değişken olan "48-72 Aylık Çocuklar için Temel Kavram Kazanımı Değerlendirme Ölçeği"nin hareket kavramları, bilim kavramları, dil ve okuma kavramları, matematik kavramları ve benlik/sosyal farkındalık kavramları alt ölçekleri tarafından anlamlı olarak yordanmaktadır. Yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda, KR -20 iç tutarlılık katsayısının ,70 ve üzeri değer aldığı görülmüştür. Sonuçta "48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Kavram Kazanımını Değerlendirme Ölçeği"nin geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okul Öncesi Eğitim, Kavram Eğitimi, Temel Kavramlar

VALIDITY AND RELIABILITY STUDY OF THE SCALE FOR EVALUATING BASIC CONCEPT ACQUISITION FOR CHILDREN AT THE AGE OF 48-72

ABSTRACT

The purpose of his research is to conduct the validity and reliability study of the “Basic Concept Acquisition Scale for 48-72 Months Children”. The study group of the research consists of 594 children, 48-72 months old, who attend the independent kindergartens of MEB located in Çankaya, Altındağ and Keçiören districts of Ankara province in the form of 2016-2017 education. Validity analysis performed was calculated as KGO value of 0.99 and general KGI value of 1. Based on this point, the measurement tool consists of a total of 138 items, 18 in the motion subscale, 34 in the science subscale, 18 in the language and reading subscale, 57 in the math subscale, and 11 in the self and social awareness subscale. Exploratory factor analysis (AFA) was applied in order to determine the factor structure of the “Basic Concept Acquisition Scale for 48-72 Months of Children” and primarily KMO (Kaise-Meyer-Olkin) Sphericity Test to determine whether the scale is suitable for factor analysis and Bartlett Test was performed. The KMO test measurement result was found to be .50 and above, and the Bartlett Test result was statistically significant. In order to evaluate construct validity in the study, each sub-scale of the scale was accepted as a one-dimensional structure and confirmatory factor analysis was applied. Using the AMOS24 package program, it was examined whether the data supports the five-dimensional factor structure that was revealed in the original scale. When the Confirmatory Factor Analysis results were examined, it was seen that the X^2 / sd value was below 5, the GFI, AGFI, NFI and CFI values were above 0.90 and the RMSEA value was below 0.08.

As a result, it was seen that the “Basic Concept Acquisition Evaluation Scale for 48-72 Months Children” was confirmed by the subscales. When the standard solutions for the five sub-scale models of “Basic Concept Acquisition Evaluation Scale for 48-72 Months Children” are examined, It was observed that the factor loads of the sub-scales of “Basic Concept Acquisition Assessment Scale for 48-72 Months Children” in the concepts of movement, science, language and reading, mathematics and self/social awareness ranged between 0.30 and 0.78. In line with the obtained results, the concepts of motion, science concepts, language and reading concepts, mathematics concepts and self / social awareness concepts of the “Basic Concept Acquisition Assessment Scale for 48-72 Months Children” are significantly predicted by subscales. As a result of the reliability analyzes, the KR -20 internal consistency coefficient was found to be .70 and above. As a result, it has been determined that the “Basic Concept Acquisition Scale for 48-72 Months Children is valid and reliable

Bilgilendirme

Bu Çalışma, Prof. Dr. Adalet KANDIR danışmalığında yürütülen Işıl YAMAN BAYDAR’ In “Eğitici Oyuncaklarla Verilen Kavram Eğitiminin Çocukların Temel Kavram Kazanımına Etkisi” isimli doktora tezinden üretilmiştir.

1. GİRİŞ

Çocuklar için kritik yıllar olan erken çocukluk döneminde çocukların kavram kazanımında tam olarak potansiyellerini ortaya koymaları için çeşitli uyarıcılara ve zengin bir çevreye gereksinim duyarlar. Çocuğun gelişimi, kalıtım ve çevrenin ortak sonucudur. Bilişsel gelişim üzerine yapılan birçok araştırma, erken çocukluk dönemi uyarma girişimlerinin, çocuğun gelişimsel sürecini arttırmak için çocuğa öğrenme deneyimleri

sağladığını kanıtlamıştır. Bu deneyimler çocuk ve ebeveynler arasında yakın bir etkileşim gerektirir. Birçok psikolog, çocuğun erken gelişimini desteklemede çevresel faktörlerin önemini vurgulamıştır (Manocha & Narang, 2008, s. 65).

Bu çevresel faktörlerin içinde yer alan ve çocukların öğrenmelerine temel oluşturacak günlük deneyimler; onların dünyaya, bireylere ve yaşama dair bilgilerini arttırmalarını ve bu doğrultuda yeni bilgileri yapılandırmalarını sağlar. Çocuklar nesnelere aralarında paylaşırken, suyu bir kaptan diğerine boşaltırken, büyük ve küçük düğmeleri ayırırken, bir pastayı dilimlerken, masa hazırlamada her bir tabağın yanına bir adet kaşık ve çatal yerleştirirken vb. günlük yaşamda karşılaştıkları durum ve olaylar sırasında kavramsal işlemleri gözlemler. Bu sayede çocuklar, doğal meraklarını kullanarak yaşam alanlarında edindikleri deneyimler sonucu, nesnelere nasıl var olduklarını, ne işe yaradıklarını bulmaya dair araştırma eğilimleriyle pek çok temel kavramı öğrenir. Çocuklar gelecekte karşılaşacakları eğitim materyallerini anlayabilmeleri için de temel kavramları öğrenmeleri gerekir. Temel kavramlar çocukların, nesnelere, mekânlar, kişilerin karakterleri arasındaki ilişkiyi anlamalarına yardım eder, problem çözmeye yardımcı olur ve çocukların yönergeleri nasıl takip etmeleri gerektiği konusunda çocuklara yardım eder (Boistverd,2003, s.10; Chen & Siegler, 2001, s.13714; Dursun, 2009, s.1693; İncikabı &Tuna, 2012, s.95).

Çünkü çocuklar eğitim ortamında yönergeleri takip etmek, öyküleri anlayabilmek, başkalarıyla olan durumları ve olayları tanımlamak, duygu ve düşüncelerini açıklamak ve ilişki kararlar verebilme becerisine sahip olmak için kavramları kullanırlar.

Buna bağlı olarak, kavram öğrenmede çocuklara göre farklılıklar görölmektedir. Kavram öğrenme; nesnelere, olayları ya da bireyleri bir sınıfa koyabilme ve bu sınıfa bir bütün olarak tepkide bulunabilme durumu olarak da tanımlanabilir. Bu nedenle kavramlar ile ilgili oluşan bu farklılıklar çocukların yaşantı düzeylerinden, çevresel uyarıların çeşitliliğinden oluşmaktadır (Angın,2013, s.18; Avşalak,2008, s. 22; Boistvert, 2003, p.32; Edward & Douglas 1994, s. 226; Manocha & Narang, 2008, s. 65; Zirbel, 2008, s. 3). Bu çeşitlilik çocukların kavram öğrenme süreçlerini etkiler. Buna bağlı olarak okulöncesi dönemdeki her bir çocuk gelişimsel olarak temel kavram kazanımında farklı düzeyde bilgi sahibi olabilir. Bu düzeyin belirlenmesinde değerlendirme araçları kullanılır.

Değerlendirme araçlarından önemli zekâ testleri ve başarı testlerindeki yönergeler birçok temel kavramı içerir. Boehm (2009) “çocukların bu yönergeleri dinleme ya da okuma girişiminde bulunduğunda ve karmaşık problemleri çözmeye çalıştıklarında eş zamanlı olarak birçok bilişsel süreci kullandıklarını” vurgular. Örnek olarak; çocuk içeriği anlamak için dikkatli olmalı, anlamaya vakıf olmalı ve yönergeyi belleğinde saklayabilmelidir. Bu süreçler kavram öğrenme ile ilgilidir. Çocuk yönergedeki önemli ilişkisel şartları dinlemek zorunda olduğundan, doğru eylemi yapmak için düşünür ve eylemi gerçekleştirir. Zhou and Boehm (2004) “sözel ve yazılı yönergelerin çocuklar tarafından anlaşılması için temel kavramların gerekliliğine” dikkat çekmektedir (Herschkom,2015, s. 3; Zhou & Boehm, 2004, s.261).

Temel kavramlar birçok çocuk için; uzay, miktar ve zaman kavramlarını tek yönlü anlayışlarda kullanabilme, yüksek ya da alçak ses gibi duyuşal modaliteleri kullanma, bir nesnenin birçok geri dönüşümlü pozisyonları açıklama (bir nesnenin bir kümenin en üstündeyken en altına geçmesi ya da aynı arabanın trafikte en sondayken en başa geçmesi gibi), bir sandalyenin önü ve arkasını ayırt etme ya da kendi konumuna göre ön/ arka kavramlarını kullanma gibi örneklerle ortaya çıkar. Çocuklar duruma bağılı olarak temel kavramların kullanımını değıştirebilir (çok fazla bireyin bulunduğı bir grup ile daha az bireyin bulunduğı bir grubu karşılaştırma ya da en uzun hayvanı diğer hayvanlardan ayırt etme gibi). Ayrıca somuttan soyuta birçok zorluk düzeyinde temel kavramları kullanırlar (Boehm, 2013, s. 4). Çocuklarda temel kavram kazanımı farklılık gösterebilir. Bu durum çocukların bireysel farklılıkları ve hazır bulunuşluklarının farklı olmasından kaynaklanabilir.

Temel kavram kazanımının önemi, eğitimin yanı sıra gelişimsel bir bakış açısı ile araştırılmalıdır. Temel kavramların öğrenilmesi çocukların günlük yaşama katılması ve yaşamı anlaması açısından önemlidir. Çünkü kavramsal bilgi ilişkilerde en zengin bilgidir. Bu, kavramlar arası bir bilgi ağı olarak düşünülebilir. Kavramsal bilgi, yalnızca öğrenmenin anlamlı bir sonucu olarak elde edilebilir (Boistvert, 2003, s. 31; Vinogradova, 2005, s. 8).

Anlamlı öğrenmenin ilk yılları olan okul öncesi dönemde çocukların temel kavram kazanımlarının ne düzeyde olduğunun tespiti çocukların okulöncesi dönemde ve ileriki okul yaşantısında karşılaşılabilecekleri zorluklarla başa çıkabilmeleri açısından önem kazanmaktadır. Özellikle okuma yazma kavramları ve matematik kavramları gibi akademik

becerileri destekleyen kavramların okul öncesi dönemde değerlendirilmesi çocukların gelecekteki okul başarısını olumlu yönde etkilemektedir.

Çünkü çocukların dil ve okuma, matematik, motor, bilimsel düşünme ve benlik/sosyal farkındalık becerilerinin gelişimi ve bu gelişim alanları içinde yer alan kavramların çocuklar tarafından daha iyi anlaşılması; onların problemlere deneme-yanılma yoluyla çözümler bulmalarını, çeşitli sayısal, sözel ve yazınsal kavramlardan haberdar olmalarını, nesnelere mekândaki konumlarını tanımlamalarını sağlar.

Bu açıdan düşünüldüğünde okul öncesi dönemde temel kavram kazanımının önemi yurt içi ve yurt dışı birçok araştırmada belirtilmektedir. Manocha ve Narang'ın (2004) çalışmasında üç-beş yaş arası 240 çocuğun kavram gelişimini değerlendirmiştir. Araştırmada Boehm Temel Kavramlar Testi-Gözden Geçirilmiş Versiyonunu (1984) kullanılmıştır. Yoleri (2010) çalışmasında üç-altı yaş çocukların için "Bracken Temel Kavram Gelişimi Ölçeği- İfade Edici Formu"nun Türkçeye uyarlanması, güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarını gerçekleştirmeyi, temel kavramlarla Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Şirin (2011) çalışmasında anaokuluna devam eden beş yaş grubu çocuklara sayı ve işlem kavramlarını kazandırmada oyun yönteminin etkisini incelemiştir. Verileri toplamak için "48-86 Ay Çocuklar İçin Sayı ve İşlem Kavramları Testi" kullanılmıştır. Akuysal Aydoğan ve Şen (2011) çalışmalarında anasınıfına devam eden 6 yaş grubu çocukların sayılarla ilgili kavramları kazanmalarında 'Kavram Eğitim Programı'nın etkisini incelemiştir. Veri toplama aracı olarak, "Piaget Sayı Korunum Testi" kullanılmıştır. Hojniski ve Miller Young (2018) çalışmasında engelli ve engelli olmayan okul öncesi çağındaki çocukların matematik kavram

becerilerinin zaman içindeki gelişimlerini, bu yaşlarda performans kalıplarının belirgin olup olmadığını, iki grup arasında desenler arasında nasıl farklı olabileceğini incelemiştir.

Veri toplama aracı olarak Bireysel Büyüme ve Gelişme Göstergeleri – Erken Aritmetik (Individual Growth and Development Indicators–Early Numeracy) kullanılmıştır.

Yurtiçi ve yurt dışı yapılan araştırmalar incelendiğinde; temel kavramların bütünsel olarak değil tek tek ele alındığı, bu kavramlardan da en çok şekil, zaman, mekân ve sayı kavramları üzerinde yoğunlaştığı göze çarpmaktadır. Ayrıca, yapılan araştırmalarda Bracken Temel Kavram Ölçeği'nin en fazla kullanıldığı, bunun yanı sıra, Boehm Temel Kavram Kazanımları Testi'nin kullanıldığı görülmektedir. Okul öncesi çocuklar için Türkçeye uyarlanmış temel kavram kazanımını değerlendirme aracı bulunmakla birlikte, temel kavram kazanımını bütünsel olarak ele alan Türk çocukları için geliştirilmiş bir değerlendirme aracına gereksinim duyulmaktadır.

Bu bağlamda araştırma, “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Kavram Kazanımları Değerlendirme Ölçeği”nin geçerlik ve güvenilirliğinin test etmek amacıyla yapılmıştır.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi detaylandırılmıştır.

2.1.ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan evrende, evrene ilişkin genel bir yargıya ulaşmak amacıyla evrenin tümü veya evrenden alınacak bir grup

örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2014, s.79).

2.2.ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında Ankara il merkezi Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı bağımsız anaokullarına devam eden, tipik gelişim gösteren 48-72 aylık 594 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada tabakalama örneklem seçiminde kullanılan ölçütler, 48-72 aylık çocukların sayısı ve buldukları sosyoekonomik düzeylerdir. Sosyoekonomik düzeylerle ilgili bilgiler Ankara Kalkınma Ajansı'nın İstatistiklerle Ankara (2017) çalışması ve buna bağlı olarak Demir (2017) tarafından yapılan 'Kalkınma Ajansı Mali Destek Programlarının İstatistiksel Değerlendirilmesi: Ankara İli Örneği' yüksek lisans tezinden alınmıştır. Çocuk sayılarına ise, MEB Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Bölümü'nden ulaşılmıştır. Toplamda altı okula "48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Kavram Kazanımını Değerlendirme Ölçeği"nin geçerlik-güvenirlik çalışmasının yapılmasına karar verilmiştir. Araştırmaya katılan okulların isimleri O1,O2,O3,O4,O5 ve O6 olarak kodlanmıştır.

Ankara merkez iline bağlı olan anaokulu, sosyo ekonomik düzey ve çocuk sayıları Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1**Çalışma Grubundaki Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Çocuk Sayılarının Dağılımı**

Anaokulu	Sosyo-Ekonomik Düzey	Çocuk Sayısı (n)	Çocuk Sayısı (%)
O ₁ -O ₂	Üst	196	33,0
O ₃ -O ₄	Orta	189	32,0
O ₅ -O ₆	Düşük	209	35,0
Toplam		594	100,0

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların sosyo ekonomik düzeylerine göre % 33,0' ü üst ekonomik düzeyde (n=196), % 32,0'si orta ekonomik düzeyde (n=189), %35,0'i düşük ekonomik düzeyde (n=209) olduğu tespit edilmiştir.

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına dâhil olan çocuklara ilişkin bilgiler çocukların kişisel dosyalarından yararlanılarak "Kişisel Bilgi Formu" aracılığı ile toplanmıştır. Çalışma grubuna dahil edilen çocukların kişisel bilgileri incelendiğinde; çocukların %51,4'ünün kız, %48,6'sının erkek olduğu tespit edilmiştir. Çocukların %54,3'ü iki kardeştir. %24,4'ü tek çocuktur. % 21,3'ü üç kardeştir. Çocukların % 44'ü ilk çocuk ve %32,4'ü son çocuktur. Çalışmaya katılan çocukların % 47,3'ünün daha önce okul öncesi eğitim kurumuna gitmediği belirlenmiştir.

Çalışma grubuna dâhil edilen çocukların ebeveynlerine ilişkin kişisel bilgiler incelendiğinde; annelerin % 55,5'inin 30-39 yaş aralığında olduğu belirlenmiştir. Annelerin %36,9'u lise ve %34'ü ilkokul-ortaokul mezunudur. Çalışmaya katılan annelerin % 57,9'u ev hanımıdır.

Babaların %55,2'si 30-39 yaşları arasındadır. %42,2' si lise ve %23,1'i lisans mezunudur. Babaların %34,6'sı memur ve %37,9'u serbest meslek sahibidir.

2.3.VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada çocukların temel kavram kazanımlarını değerlendirmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Kavram Kazanımını Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Çocuklar ve ebeveynleri hakkında bilgileri toplayabilmek amacıyla ise “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

2.3.1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Kişisel Bilgi Formu araştırma kapsamına alınan çocukların ebeveynleri ve kendileri hakkında bilgi almak amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Kişisel Bilgi Formu, cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, okul öncesi eğitime devam etme süreci, anne ve babanın öğrenim durumu ve anne babanın mesleği ile ilgili bilgilerin ortaya konulmasına yönelik soruları içermektedir. Kişisel bilgi formları her çocuk için araştırmacı tarafından okullardaki çocuklara ait kişisel gelişim dosyalarındaki bilgilere bağlı olarak doldurulmuştur.

2.3.2. 48-72 AYLIK ÇOCUKLAR İÇİN TEMEL KAVRAM KAZANIMINI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Araştırmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Kavram Kazanımı Değerlendirme Ölçeği” ile 48-72 aylık çocukların temel kavram kazanımlarını değerlendirmek amaçlanmaktadır.

“48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Kavram Kazanımını Değerlendirme Ölçeği”nin değerlendirilmesi Evet/Hayır olarak ikili puanlama şeklinde hazırlanmıştır. Puanlama ise, Evet (1)/ Hayır (0) şeklinde yapılmıştır.

48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Kavram Kazanımını Değerlendirme Ölçeği'nin İçerik Organizasyonu

“48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Kavram Kazanımını Değerlendirme Ölçeği”nin içerik organizasyonu geçerlik güvenirlik analizlerine göre şu şekilde oluşmuştur.

- *Hareket Alt Ölçeği:* Yön/pozisyon ve mekânda konum kavramları (Sağ-Sol, Aşağı-yukarı/ Aşağıda-Yukarıda-Üstünde-altında, Ön-arka/Önünde-Arkasında-Ortasında, Başlangıç-Bitiş, Uzak-Yakın, İç-Dış/ İçinde-Dışında/ içeri-dışarı, İleri/Geri) olmak üzere 18 maddeden oluşmaktadır.
- *Bilim Alt Ölçeği:* Duyu, materyal ve renk kavramları (Tatlı-Acı-Ekşi, Dolu-Boş, Soğuk- Ilık- sıcak, Islak-kuru, Parlak – Mat, Katı-Sıvı-gaz, Pütürlü-kaygan, Yumuşak-sert, Tüylü-tüysüz, Taze-bayat, Canlı-cansız, Eski-Yeni, Ağaç/cam/metal, Ana renkler, Ara renkler) olmak üzere 34 maddeden oluşmaktadır.
- *Dil ve Okuma Alt Ölçeği:* Ses/Harf kavramları (Sesleri adlandırma, Büyük harfler-Küçük harfler, Sözcük Bilgisi, Telaffuz) olmak üzere 18 maddeden oluşmaktadır.
- *Matematik Alt Ölçeği:* Sayı/sayma/ sıralama, şekil, boyut, zaman ve miktar kavramları (Ritmik sayma, Rakamları tanıma (0-9), Çift haneli rakamlar(10----), Sayı üretimi (2şer, 5şer,10ar), Birinci/ İkinci..., Dikey/ Eğik/ Yatay, İki boyutlu şekiller, Kenar/Köşe, Üç boyutlu şekiller (küp, prizmalar), Büyük/ küçük /orta, İnce-kalın, Geniş-dar, Önce-Şimdi-Sonra, Sabah-Öğle-Akşam, Dün-Bugün-Yarın, Gece-Gündüz, Az-Çok, Ağır-

Hafif, Boş-Dolu, Tek-Çift, Parça-Bütün, Eşit) olmak üzere 57 maddeden oluşmaktadır.

- *Benlik ve sosyal farkındalık Alt Ölçeği:* Duygu ve sosyal uygunluk/sosyal uyum kavramları (Mutlu, Üzgün, Korkmuş, Şaşkın, Kızgın, Kız-erkek, Akrabalık (Anne/baba/ teyze...) olmak üzere 11 maddeden oluşmaktadır.

Ölçeğin Uygulanması

“48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Kavram Kazanımını Değerlendirme Ölçeği” nin sessiz ve rahat bir ortamda sadece ölçek için gerekli materyallerin bulunduğu, bir masa ve sandalyenin yer aldığı, boş sınıflarda ya da görüşme odalarında uygulanması önerilmektedir. Ölçek uygulanırken kitapçıkta her madde ile ilgili resim çocuklara gösterilerek, resme ait yönerge yüksek sesle okunmuş ve çocuklardan yanıt vermeleri beklenmiştir. Her doğru yanıt için test kayıt formuna bir (1) puan, her yanlış yanıt için sıfır (0) puan işlenmiştir. Çocuğun yönergeyi yeterince iyi duymadığı düşünüldüğü durumlarda, madde araştırmacı tarafından bir kez daha okunmuştur. Uygulama bir çocuk için ortalama 20-25 dakika sürmüştür. Her alt ölçek için ham puan, doğru cevaplanmış olan madde sayısıdır.

Yukarıda açıklandığı şekliyle, “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Kavram Kazanımını Değerlendirme Ölçeği”nin ölçülmek istenen davranış bağlamında soyut bir kavramı doğru bir şekilde ölçebilme derecesini belirleyebilmek amacıyla, 40 çocukla ön uygulama gerçekleştirilmiştir. İstatistiksel olarak test tekrar test güvenilirliğini ölçmek amacıyla ön uygulamadan dört hafta sonra 40 çocuğa, “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Kavram Kazanımını Değerlendirme Ölçeği” tekrar uygulanmıştır.

Test-Tekrar test güvenilirliğine ICC (İntraclass Corelation) yöntemi ile bakılmıştır. ICC değerleri her bir alt ölçek için 0,7 den büyük çıkmıştır. Böylece cevaplayıcı güvenilirliğinin yüksek olduğu ve test-tekrar test güvenilirliğinin sağlandığı bulunmuştur.

“48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Kavram Kazanımını Değerlendirme Ölçeği” Milli Eğitim Bakanlığı Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı merkez ilçelerdeki çalışma grubuna alınan bağımsız anaokullarındaki 48-72 aylık 554 çocukla ölçek uygulaması gerçekleştirilmiştir. Ön uygulama sonuçları incelendiğinde, aracın anlaşılabilirliğine ilişkin herhangi bir soruna rastlanmadığından ölçme aracı maddelerinde ve yapısında bir değişikliğe gidilmemiştir. Bu nedenle ön uygulama sonuçları esas uygulamaya dâhil edilmiş olup toplamda 594 çocuk araştırmaya katılmıştır.

2.4.VERİLERİN ANALİZİ

“48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Kavram Kazanımını Değerlendirme Ölçeği”nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında; ölçeğin geçerliğini sağlamak amacıyla alan uzmanlarının görüşlerine dayalı kapsam geçerlik oranı (KGO) ve kapsam geçerlik indeksleri (KGİ) hesaplanmıştır.

“48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Kavram Kazanımını Değerlendirme Ölçeği”nin yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve ölçeğin alt ölçeklerinin her biri tek boyutlu bir yapı olarak kabul edilerek doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır.

Güvenirlik çalışmaları kapsamında ise; “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Kavram Kazanımını Değerlendirme Ölçeği alt ölçeklerinde yer alan maddelerin zorluk düzeyleri ve madde ayırt edicilikleri incelenmiş, ölçekte yer alan her bir maddenin madde güçlük indeksinin hesaplanmasında

Kuder-Richardson 20 (KR-20) iç tutarlılık güvenilirliğine bakılmıştır. Test-Tekrar test güvenilirliğine ise, ICC (İntraclass Corelation) yöntemi ile bakılmıştır. “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Kavram Kazanımını Değerlendirme Ölçeği”nin madde güçlük indeksi ve madde ayırt edici indeksi basit yönteme göre hesaplanmıştır. Güçlük ve ayırt edicilik indeklerinin hesaplanabilmesi için alt ve üst gruplar belirlenmiş, ölçme aracından elde edilen toplam puanlar en yüksekten düşüğe doğru sıralanmıştır. Başarısı en yüksek olan ve başarısı en düşük olan cevaplayıcıların %27’si alınarak alt ve üst gruplar belirlenmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Kavram Kazanımını Değerlendirme Ölçeği” nin geçerlik ve güvenilirlik analizine ilişkin ortaya çıkan sonuçlar, geçerliğe ilişkin bulgular ve güvenilirliğe ilişkin bulgular olmak üzere iki bölümde sunulmuştur.

3.1.GEÇERLİĞE İLİŞKİN BULGULAR

“48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Kavram Kazanımını Değerlendirme Ölçeği” ile ilgili olarak kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla, ölçme aracı maddelerinin amacına uygunluğu, açıklığı ve anlaşılabilirliği açısından altı öğretim üyesi ve bir yüksek lisans mezunu öğretmen olmak üzere yedi kişinin görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Kavram Kazanımını Değerlendirme Ölçeği”nde yer alan maddeleri, araştırmanın amacına uygunluğu, açıklığı ve anlaşılabilirliği açısından öneride bulunmaları, gerekli gördükleri durumlarda maddelerin değiştirilmesi, düzeltilmesi ve çıkarılması ile ilgili görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Ayrıca geçerlik- güvenilirlik çalışmasının istenilen düzeyde başarı sağlaması için ölçme aracında yer alan maddelerin uygunluğu ölçeğin maddelerini

“Uygun” “Uygun Değil” Değİştirilebilir” şeklinde üçlü likert tipi değİlendirme ölçütlerine uygun olarak değİlendirmeleri istenmiştir.

Tablo 2

$\alpha = 0,05$ anlamlılık düzeyinde KGO’lar için minimum değİler

<u>Uzman Sayısı</u>	<u>Minimum Değİer</u>	<u>Uzman Sayısı</u>	<u>Minimum Değİer</u>
<u>5</u>	<u>0.99</u>	<u>13</u>	<u>0.54</u>
<u>6</u>	<u>0.99</u>	<u>14</u>	<u>0.51</u>
<u>7</u>	<u>0.99</u>	<u>15</u>	<u>0.49</u>
<u>8</u>	<u>0.78</u>	<u>20</u>	<u>0.42</u>
<u>9</u>	<u>0.75</u>	<u>25</u>	<u>0.37</u>
<u>10</u>	<u>0.62</u>	<u>30</u>	<u>0.33</u>
<u>11</u>	<u>0.59</u>	<u>35</u>	<u>0.31</u>
<u>12</u>	<u>0.56</u>	<u>40+</u>	<u>0.29</u>

Tablo 2’ ye göre toplam yedi uzmandan görüş alınmış olması nedeniyle elde edilen KGO değİerlerinin karşılaştırılacağı referans KGO değİeri 0,99 dur. KGO değİerlerinin 1 olduğu ve bu durumda maddelerin yeterli olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğİn genel KGİ değİeri ise 1 olarak hesaplanmıştır. Ölçekteki tüm maddelerin uzman görüşlerine göre uygun bulunmuş tüm maddeler için KGO değİerleri 1 olarak elde edilmiştir. Uzman sayısı yedi olması sebebiyle 0,99 den büyük olan KGO değİerine sahip maddelerin kapsam geçerliğİnİn sağlandığı sonucuna varılmaktadır (Yurdugül, 2005).

Kapsam geçerliğİ sonuçları dikkate alınarak ölçme aracına son şekli verilmiş ve ölçme aracı uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Buna göre ölçme aracı hareket alt ölçेğİnde 18, bilim alt ölçेğİnde 34, dil ve okuma alt ölç_eğİnde 18, matematik alt ölç_eğİnde 57, benlik ve sosyal farkındalık alt ölç_eğİnde 11 olmak üzere toplamda 138 maddeden oluşmuştur.

Geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin kanıt sağlamak amacıyla analizler yapılmıştır. Yapı geçerliği; testin ölçülmek istenen davranış bağlamında, soyut bir kavramı (faktörü) doğru ölçebilme derecesini göstermektedir. Bireyin tutum, güdü, performans, yetenek gibi özelliklerini ölçmek amacıyla hazırlanan ölçülebilir ve gözlenebilir soruların belirtilen özellikleri ne derece doğru ölçtüğü yapı geçerliliği ile ilgilidir. Yapı geçerliğini incelemek amacıyla faktör analizi, iç tutarlık analizi ve hipotez testi analizi tekniklerinden yararlanılmaktadır (Büyüköztürk, 2009, s. 168).

“48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Kavram Kazanımını Değerlendirme Ölçeği”nin faktör yapısını belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) (exploratory factor analysis) uygulanmıştır. AFA taslak olarak hazırlanan ve uygulanan bir ölçme aracında bulunan maddelerin kaç alt başlık altında toplanacağını belirlemede ve aynı zamanda bunlar arasındaki ilişkiyi belirlemek için kullanılır (Sönmez & Alacapınar,2016).

Ayrıca ölçeğin öncelikli olarak, faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak amacıyla KMO (Kaise-Meyer-Olkin) Küresellik Testi ve Bartlett Testi yapılmıştır.

Tablo 3

“48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Kavram Kazanımını Değerlendirme Ölçeği” Faktör Analizine Uygunluğuna İlişkin Analiz Sonuçları

48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Kavram Kazanımı Değerlendirme Ölçeği Alt Ölçekleri	KMO	Bartlett Testi(p)	Toplam Varyans
Hareket	0,678	0,0001	33,1
Bilim	0,625	0,0001	34,2
Dil ve Okuma	0,602	0,0001	34,9
Matematik	0,696	0,0001	32,9
Benlik ve Sosyal farkındalık	0,598	0,0001	30,9

Tablo 3 incelendiğinde; “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Kavram Kazanımı Değerlendirme Ölçeği” alt ölçekleri toplam varyansları incelendiğinde; Hareket Alt Ölçeği %33,1, Bilim Alt Ölçeği % 34,2, Dil ve Okuma Alt Ölçeği %34,9, Matematik Alt Ölçeği %32,9, Benlik ve Sosyal Farkındalık Alt Ölçeği % 30,9 olduğu görülmektedir. “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Kavram Kazanımı Değerlendirme Ölçeği” alt ölçeklerinin her birine ait toplam açıklanan varyanslarının %30 ve üstünde olması tek başına bir ölçek olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir Her bir alt ölçeğe ait KMO değerlerinin 0.50’den büyük olduğu görülmektedir. Bu değerler ile örneklem büyüklüğünün faktör analizi için yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Barlett Testi sonuçları incelendiğinde ise, $p < 0,05$ olduğu, verilerin faktör analizine uygun olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada yapı geçerliliğini değerlendirmek amacıyla ölçeğin alt ölçeklerinin her biri tek boyutlu bir yapı olarak kabul edilerek doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır.

AMOS24 paket programı kullanılarak, verilerin orijinal ölçekte ortaya konan beş boyutlu faktör yapısını destekleyip desteklemediği incelenmiştir. Elde edilen uyum iyiliği indeksleri Tablo 4’de yer almaktadır.

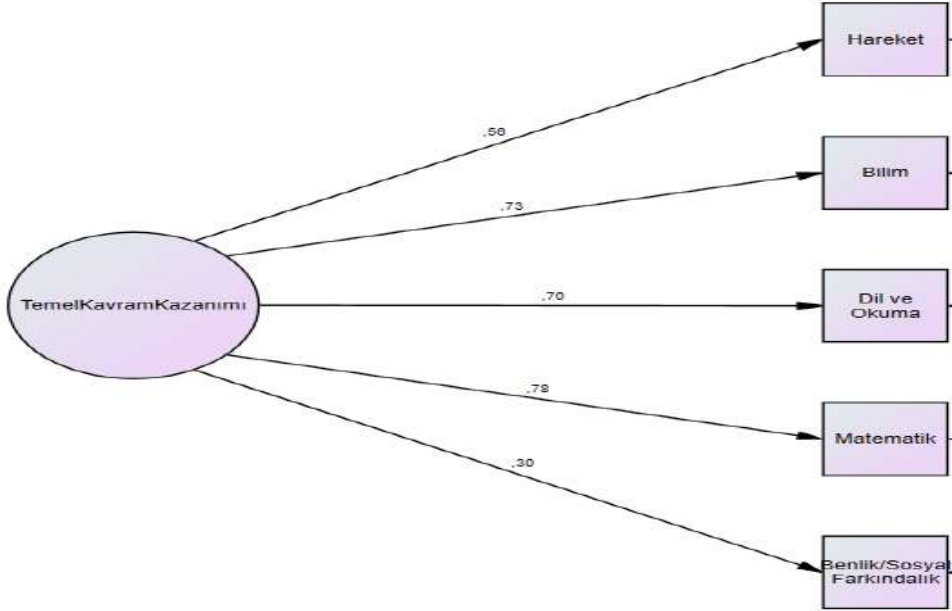
Tablo 4

Modele Ait Uyum İyiliği İndeksleri

χ^2 (sd)	χ^2 / sd	RMSEA	GFI	AGFI	NFI	CFI
6,806 (3)*	2,269	0,048	0,995	0,976	0,990	0,994

* $p=0,078$, $p>0,05$

Tablo 4 incelendiğinde, sonucu elde edilen p değerinin 0,05'ten büyük olduğu görülmektedir. Fakat Kay-kare testinin örneklem büyüklüğünden etkilenmesinden dolayı model veri uyumuna karar vermek için X^2/sd ($6,806/3=2,269$) oranı kullanılmıştır. Bu değer 5'in altında olması uyumun iyi olduğunun bir göstergesidir. Uyumun iyiliğinin değerlendirilmesinde; Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), İyilik Uyum İndeksi (GFI), Düzenlenmiş Uyum İyiliği İndeksi (AGFI), Normleştirilmiş Uyum İndeksi (NFI), ve Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) indeksleri de kullanılabilir. Bu değerlerden RMSEA indeksi 0,08 veya altında olduğunda, diğer indeksler ise 0,90 üzeri ve 1'e ne kadar yakın olursa uyum o kadar iyidir, yani evren kovaryans matrisi ile üretilen kovaryans matrisi arasındaki fark birbirine yakındır (Hu ve Bentler, 1999; Tabachnich ve Fidell, 2001; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008). Bu çalışmada Hu ve Bentler (1998) tarafından önerildiği üzere mutlak (X^2 , RMSEA, GFI, AGFI) ve karşılaştırmalı (NFI, CFI) uyum indeksleri birlikte kullanılmıştır. Tablo 4'de yer alan Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçları incelendiğinde modelde X^2/sd (2,269) değerinin 5'in altında olduğu, GFI, AGFI, NFI ve CFI değerlerinin 0,90'ın üzerinde ve RMSEA değerinin 0,08'in altında olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, "48-72 Aylık Çocuklar için Temel Kavram Kazanımı Değerlendirme Ölçeği"nin alt ölçekleri tarafından doğrulandığını söyleyebiliriz. "48-72 Aylık Çocuklar için Temel Kavram Kazanımı Değerlendirme Ölçeği"nin beş alt ölçek modeli için standart çözümler Şekil 1'de yer almaktadır.



Şekil- 1: “48-72 Aylık Çocuklar için Temel Kavram Kazanımı Değerlendirme Ölçeği”nin beş alt ölçek modeli için standart çözümler.

Şekil 1 incelendiğinde, “48-72 Aylık Çocuklar için Temel Kavram Kazanımı Değerlendirme Ölçeği”nin hareket, bilim, dil ve okuma, matematik ve benlik/sosyal farkındalık kavramları alt ölçeklerine ait faktör yüklerinin 0,30 ve 0,78 aralığında değiştiği görülmektedir. Bu değerlerin 0,30 ve daha büyük olmasından dolayı bu alt ölçeklerin model içinde yer almasının uygun olduğunu söylenebilir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, gizil değişken olan “48-72 Aylık Çocuklar için Temel Kavram Kazanımı Değerlendirme Ölçeği”nin hareket kavramları, bilim kavramları, dil ve okuma kavramları, matematik kavramları ve benlik/sosyal farkındalık kavramları alt ölçekleri tarafından anlamlı olarak yordanmaktadır.

3.2.GÜVENİRLİĞE İLİŞKİN BULGULAR

Ölçeğin taşınması gereken özelliklerden birisi olan güvenilirlik, bir ölçme aracıyla aynı koşullarda tekrarlanan ölçümlerde elde edilen ölçüm

değerlerinin kararlılığının bir göstergesidir. İçsel tutarlılığın güvenilirliğini belirlemek için en sık kullanılan yöntemlerden birisi de Kuder-Richardson yaklaşımıdır. Yöntem tüm maddelerin birbirleriyle ve ölçeğin tamamıyla iç tutarlılığını tahmin etme amacı üzerine kuruludur (Ercan & Kan, 2004, 211).

Kuder ve Richardson (1937) her maddenin birbiriyle paralel olduğu ve ortalamalarının eşit varyans dağılımlarının aynı olduğu varsayımına dayanıp KR-20 formülünü geliştirerek elde edilen değere iç tutarlık katsayısı demişlerdir. KR-20 doğru yanıtta 1, yanlış yanıtta 0 puan vermek suretiyle iki kategori oluşturan testin güvenilirlik hesaplamaları için kullanılır. Bir testin iç tutarlık katsayısının ,70 ve üzeri değer alması durumunda testin güvenilir bir veri toplama aracı olduğu söylenebilir.

Tablo 5

“48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Kavram Kazanımını Değerlendirme Ölçeği” KR-20 Güvenirliği

48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Kavram Kazanımını Değerlendirme Ölçeği Alt Ölçekleri	KR-20
Hareket	0,721
Bilim	0,689
Dil ve Okuma	0,708
Matematik	0,834
Benlik ve Sosyal farkındalık	0,651

Tablo 5 incelendiğinde; alt ölçeklerin KR-20 güvenilirlik katsayılarının, Hareket Alt Ölçeği'nin KR- 20 değerinin 0,721, Bilim Alt Ölçeği'nin KR- 20 değerinin 0,689, Dil ve Okuma Alt Ölçeği'nin KR- 20 değerinin 0,708, Matematik Alt Ölçeği'nin KR- 20 değerinin 0,834 ve Benlik ve Sosyal farkındalık Alt Ölçeği'nin 0,651 olduğu tespit edilmiştir. “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Kavram Kazanımını Değerlendirme Ölçeği” alt

ölçeklerinin iç tutarlılık kat sayısı ,70' e yakın ve .70'in üzerinde olduğu için bütün alt ölçekler güvenilirlik ölçütünü taşımaktadır.

“48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Kavram Kazanımını Değerlendirme Ölçeği” Alt Ölçek puanına göre oluşturulan alt ve üst %27'lik grupların madde ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 6'de verilmiştir.

Tablo 6

“48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Kavram Kazanımını Değerlendirme Ölçeği” Madde Analizi Sonuçları

48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Kavram Kazanımı Değerlendirme Ölçeği Alt Ölçekleri		Alt-Üst %27 lik Dilimi			t testi	
		n	\bar{x}	ss	t	p
Hareket	Alt %27 lik dilim	155	11,8	1,4	-41,7	0,000
	Üst %27 lik dilim	177	16,7	0,7		
Bilim	Alt %27 lik dilim	153	23,99	2,096	-42,8	0,000
	Üst %27 lik dilim	164	31,92	1,068		
Dil ve Okuma	Alt %27 lik dilim	147	7,41	1,556	-44,3	0,000
	Üst %27 lik dilim	205	14,18	1,298		
Matematik	Alt %27 lik dilim	159	31,57	4,043	-43,4	0,000
	Üst %27 lik dilim	175	48,24	2,922		
Benlik ve Sosyal Farkındalık	Alt %27 lik dilim	163	8,68	,626	-52,9	0,000
	Üst %27 lik dilim	189	11,00	0,000		

Tablo 6 incelendiğinde; üst %27 ve alt %27'lik grupların ayırt ediciliklerin yüksek olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Kavram Kazanımını Değerlendirme Ölçeği” alt ölçeklerine ilişkin madde analizlerine göre; alt ölçekler için üst % 27 ve alt % 27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların t testiyle karşılaştırıldığında anlamlı

çıkması, maddelerin çocukları ölçülen kavram kazanımları bakımından ayırt ettiğini gösterdiği sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çocukların temel kavram kazanımlarını değerlendirmek üzere geliştirilen “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Kavram Kazanımını Değerlendirme Ölçeği”nin geçerlik ve güvenilirliğini test etmek amacıyla yapılan bu araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu” ve “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Kavram Kazanımını Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde; madde bazında kapsam geçerlik oranları (KGO), boyut bazında ise, kapsam geçerlik indeksleri (KGİ) kullanılmıştır. “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Kavram Kazanımını Değerlendirme Ölçeği”nin öncelikli olarak, faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek için KMO (Kaise-Meyer-Olkin) Küresellik Testi ve Bartlett Testi yapılmıştır. Testler sonucunda ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA); yapı geçerliliğini değerlendirmek amacıyla ise, ölçeğin alt ölçeklerinin her biri tek boyutlu bir yapı olarak kabul edilerek doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Güvenirlik hesaplamalarında ise, “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Kavram Kazanımını Değerlendirme Ölçeği alt ölçeklerinde yer alan maddelerin zorluk düzeyleri ve madde ayırt edicilikleri incelenmiş, ölçekte yer alan her bir maddenin madde güçlük indeksinin hesaplanmasında Kuder-Richardson 20 (KR-20) iç tutarlılık güvenilirliğine bakılmıştır. Yapılan gerekli istatistiksel analizlerin sonucunda beş alt ölçek ve 138 maddeden oluşan “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Kavram Kazanımını Değerlendirme Ölçeği”nin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Soyut özelliklerin ölçülmesi amacıyla geliştirilecek ölçeklerin uygun güvenilirlik analiz yöntemleriyle önce analiz edilmesi ve sonra da geçerlik yöntemlerinden uygulanması mümkün olanlarla geçerliğinin incelenmesi gerekmektedir (Ercan ve Kan, 2004; 215). Lawshe (1975) tekniğinde her bir madde için uzman görüşleri “madde hedeflenen yapıyı ölçüyor”, “madde yapı ile ilişkili ancak gereksiz” ve “madde hedeflenen yapıyı ölçmüyor” şeklinde üçlü derecelendirilmektedir. Ancak Lawshe (1975) tekniğinde yer alan uzman görüşlerine ait derecelendirmeler “Uygun”, “Uygun Ancak Düzeltilmeli” ve “Çıkartılmalı” şeklinde yeniden düzenlenmiştir (Yeşilyurt & Çapraz, 2018). Benzer derecelendirmeler literatürde (Yaman Baydar & Kandır, 2019) mevcuttur. Tablo 2’de araştırmanın kapsam geçerliliğine ilişkin veriler sunulmuştur. Buna bağlı olarak uzman görüşlerine göre ölçek maddelerin kapsam geçerliğini sağlandığı sonucuna varılmıştır.

Field (2000) de Kaiser-Meyer-Olkin testi için 0.50 değerinin alt sınır olması gerektiğini ve $KMO \leq 0.50$ için veri kümesinin faktörlenemeyeceğini belirtmiştir. Bu doğrultuda Barlett Testinin anlamlı ve Kaiser-Meyer-Olkin Testinin ise 0.50’den büyük çıkması beklenmektedir. Barlett Testi ve Kaiser-Meyer-Olkin testi sonuçları Tablo 3’de verilmiştir. Tablo 3 de görüldüğü gibi, her bir alt ölçek için KMO değerleri .50’nin üzerinde tespit edilmiş ve bu değer örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygun (Çokluk , Şekercioğlu & Büyüköztürk., 2012, 207) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Barlett küresellik testi sonuçları incelendiğinde $p < 0,05$ olduğu görülmektedir.

Modele ait sonuçların uyum indeksleri vasıtası ile incelenmesi gerekir. Araştırmacı t testi yaparken ya da χ^2 analizi yaparken p değerine bakarak

karar verir. Önceden belirlenen önemlilik düzeyi eğer 0.05 ise, p değeri 0.05'in altında olduğunda aradaki fark anlamlıdır kararı verilir. DFA'da ise bu şekilde tek bir testin sonucuna göre değil, çeşitli uyum indeksi sonuçlarına göre modelin teori ile uyumlu olup olmadığı kararı verilir. Modelde maddelerin faktör yükleri çok iyi çıksa bile uyum indeksleri normal değerleri yakalayamayabilir. Bu uyum indeksleri χ^2 , χ^2 /sd , GFI, AGFI, RMSEA, RMR, SRMR gibi isimler alır. Uyum indeksleri çok çeşitlidir fakat bu uyum indekslerinden hangilerinin standart kabul edileceği hakkında tam bir uzlaşma olmadığı bildirilmektedir (Çapık, 2014). Tablo 4'de görüldüğü gibi elde edilen modelin uygunluğu; RMSEA, GFI, AGFI, NFI ve CFI indeksleri ölçülmüştür. Bu değerlerden RMSEA indeksi 0,08 veya altında olduğunda, diğer indeksler ise 0,90 üzeri ve 1'e ne kadar yakın olursa uyum o kadar iyidir, yani evren kovaryans matrisi ile üretilen kovaryans matrisi arasındaki fark birbirine yakındır (Munro, 2005, Schreiber, Nora, Stage, Barlow and King, 2006; Şimşek, 2007).

Ölçme aracını oluşturan ifadelerin birbirleriyle tutarlılık gösterip göstermediğini, aralarındaki ilişkinin (korelasyonun) ölçülmesiyle ortaya çıkar. Güvenilirlik katsayısı 0 ile 1 arasında değerler alır ve bu oran 1 yaklaştıkça güvenilirlik artar. Testin kapsamı ne kadar homojen ise, maddeler birbiriyle yüksek ilişkili olacağından, maddeler arası tutarlılığın da yüksek ilişki göstermesi beklenmektedir. Maddeler arasındaki ilişki ne kadar yüksek olursa maddelerin testle ölçülmek istenen niteliği ölçtüğü söylenebilir. Maddeler arası korelasyon ne kadar yüksek ise, madde toplam korelasyonu da yüksek olabilir (Ural ve Kılıç, 2006: 286; Tuna, Bircan & Yeşiltaş, 2012,151). Bu aynı zamanda yararlanılan ölçeğin iç tutarlılığını tespit etmek amacıyla kullanılan yöntemdir. Güvenilirlik analizi için farklı yöntemler olmakla birlikte bu araştırmada ölçeğin güvenilirliği için KR-20

katsayısı kullanılmıştır. Tablo 5’de görüldüğü gibi “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Kavram Kazanımını Değerlendirme Ölçeği” alt ölçeklerinin iç tutarlılık kat sayısı ,70’ e yakın ve .70’in üzerinde olduğu için bütün alt ölçekler güvenirlik ölçütünü taşımaktadır.

Büyüköztürk’e (2011) göre bir testten yüksek puan alan %27’lik grup ile düşük alan %27’lik grubun, teste bulunan bir maddeye doğru cevap veren üst grup ve alt gruptaki kişi sayısının farkının üst ya da alt gruptaki kişi sayısına oranı, madde ayırt edicilik katsayısını verir. Madde ayırt edicilik kat sayısı ,20 ile ,40 arasında olması maddenin ölçeme aracında kullanılabilir düzeyde ayırt edici olduğunu gösterir. Ayırt edicilik kat sayısı ,30 ,40 arasında olması maddelerin iyi ayırt edici olduğunu gösterir. Ayırt edicilik katsayısı , 40’dan büyük olan maddeler ise, çok iyi ayırt edici özelliktedir. Tablo 6’da üst %27 ve alt %27’lik grupların ayırt ediciliklerin yüksek olduğu görülmektedir ($p<0,05$). “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Kavram Kazanımını Değerlendirme Ölçeği” alt ölçeklerine ilişkin madde analizlerine göre; alt ölçekler için üst % 27 ve alt % 27’lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların t testiyle karşılaştırıldığında anlamlı çıkması, maddelerin çocukları ölçülen kavram kazanımları bakımından ayırt ettiğini göstermektedir.

Ölçek geliştirme çalışmaları bilgi birikimi, araştırma, emek ve zaman isteyen çalışmalardır. Tutarlı, hatadan mümkün olduğunca arındırılmış, geçerli veriler üretebilmek ve bu şekilde, çözüm üretebilmek adına doğru saptamalar yapabilmek için “daha duyarlı ölçek” kullanabilme olanaklarının sürekli olarak araştırılması bilime yapılan katkıyı artıracaktır (Karakoç ve Dönmez, 2014, 48) Araştırmadan elde edilen veriler ışığında “48-72 aylık çocuklar için temel kavram kazanımını değerlendirme

Ölçeği”nin Türkiye örneklemini üzerinde norm çalışması yapılabilir ve araştırma boylamsal olarak, aynı çalışma grubu üzerinde farklı yaş ve eğitim kademeleriyle yürütülebilir.

KAYNAKÇA

Akuysal Aydoğan S. & Şen, S. (2011). 6 Yaş Çocuklarının Sayı Kavramının Gelişiminde Kavram Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 38-51.

Angın, D. E. (2013). Proje temelli eğitim programının 60-71 aylık çocukların kavram gelişimine etkisi. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Avşalak, K. (2008). Okul Öncesi Dönem 60-72 Aylık Çocuklara Uygulanan Müzik Eğitimin Kavram Gelişimi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Boehm, A. (2013) . Basic Concepts as Building Blocks to School Success. *Pearson Education*,1-10.

Boistvert, K. (2003). *An Exploratory Study of The Development of The Boehm Test of Basic Concepts – Third Edition: Preschool Tactile Version*. Doctoral Dissertation, Columbia University Education in Teachers College, New York.

Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum* (9. Baskı). Ankara: Pegem..

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı - İstatistik, Araştırma Deseni, Spss Uygulamaları ve Yorum* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi

Chen, Z. & Siegler, R.S. (2001). Scientific concepts: development in children. In Smelser, N.J., Baltes, P.B. & Kintsch, W (Eds.). *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*:

cognitive psychology cognitive science (pp. 13714-13719). Oxford: Elsevier.

Çapık, C. (2014). Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmalarında Doğrulayıcı Faktör Analizinin Kullanımı, *Anadolu Hemşirelik Ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17, 3, 196.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve Lisrel Uygulamaları*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

Demir, A. (2017). *Kalkınma Ajansı Mali Destek Programlarının İstatistiksel Değerlendirilmesi: Ankara İli Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Fen Bilimleri Enstitüsü Ankara Üniversitesi. Ankara.

Dursun, Ş. (2009). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin matematiksel becerilerinin okul öncesi eğitimi alma ve almama durumuna göre karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(4), 1691-1715.

Edward J. W. & Douglas L. M. (1994). On The Interaction Of Theory And Data İn Concept Learning. *Cognitive Science* 18, 221-281.

Ercan, I. & Kan, I. (2004). Ölçeklerde güvenirlilik ve geçerlilik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30 (3), 211–216.

Herschkom, H. A. (2015). *Basic relational concept acquisition among children with and without autism spectrum disorder*. Doctoral Dissertation, St. John's University, New York.

Hojnoski, R.L., Caskie, G. I. L. & Miller, Young, R. (2018). Early Numeracy Trajectories: Baseline Performance Levels and Growth Rates in Young Children by Disability Status. *Topics in Early Childhood Special Education*, 37(4), 206-218.

Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). *Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit*. Articles, 2.

Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological methods*, 3(4), 424.

- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.
- İncikabı, L. & Tuna, A. (2012). Türkiye ve Amerika Eğitim Sistemlerinin 60-72 Aylıklar İçin Geliştirilen Okul Öncesi Matematik Eğitimi Programı Açısından Karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 94-101
- Karakoç, F. Y. & Dönmez, L. (2014) . Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Temel İlkeler. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 39-49.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Manocha, A. & Narang, D. (2004). Concept Development Status Of Rural Preschoolers. *Journal of Human Ecology*, 16(2), 113-118.
- Marocha, A. & Narang, D. (2008). Enhancing Concept of Preschoolers through Intervention. *Journal of Human Ecology*, 24(1), 65-69.
- Munro B. H. (2005). *Statistical Methods For Health Care Research*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins, 351-76
- Schreiber, J.B., Nora A, Stage F.K., Barlow E.A, & King J.(2006). Reporting Structural Equation Modeling and Confirmatory Factor Analysis Results: A Review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323-38.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2016). *Sosyal Bilimlerde Ölçme Aracı Hazırlama* (1. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şirin, S. (2011). *Anaokuluna Devam Eden Beş Yaş Grubu Çocuklara Sayı Ve İşlem Kavramlarını Kazandırmada Oyun Yönteminin Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Şimşek, Ö. F.(2007). Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş, Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Osterlind, S. J. (2001). *Using multivariate statistics*. New York: Pearsons.

- Tuna, M., Bircan, H.& Yeşiltaş, M. (2012). Etik Liderlik Ölçeği'nin Geçerlilik Ve Güvenilirlik Çalışması: Antalya Örneği, *Atatürk Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi*,26,2,143.
- Ural, A., ve Kılıç, İ. (2006). *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS İle Veri Analizi.*(2. Baskı.), Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yaman Baydar, I. & Kandır, A. (2019). *Eğitici Oyuncaklarla Verilen Kavram Eğitiminin Çocukların Temel Kavram Kazanımına Etkisi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler, Enstitüsü, Ankara.
- Vinogradova, N. (2005,). *Preservice And Novice In-Service Mathematics Teachers' Understanding Of Concepts Related To Number Theory.* Doctoral Dissertation, Faculty of the Graduate School, The State University of New York, Buffalo.
- Yeşilyurt , S. & Çapraz, C. (2018). A Road Map For The Content Validity Used İn Scale Development Studies, *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20,1,251-264
- Yurdugül, H. (2005). *Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliği İçin Kapsam Geçerlik İndekslerinin Kullanılması.* XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Denizli.
- Yoleri, S. (2010). *Bracken Temel Kavram Gelişimi Ölçeği İfade Edici Türkçe Formunun Oluşturulması ve Temel Kavramlarla Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi,* Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Zirbel, E. (2008). Learning, Concept Formation, and Conceptual Change. <https://pdfs.semanticscholar.org/d97f/ec68fc3299c244a2eeb55c99ee322bddb9a8.pdf> sitesinden erişilmiştir.
- Zhou, Z. & Boehm, E. A. (2004). American And Chinese Children's Understanding Of Basic Relational Concepts In Directions. *Psychology in the Schools*,41(2),261-271.



BÖLÜM 5

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN BİLİŞ ÜSTÜ
FARKINDALIK DÜZEYLERİ, YABANCI DİL
ÖĞRENME İNANÇLARI, YABANCI DİL
ÖĞRENME KAYGILARI ARASINDAKİ
İLİŞKİLER**

**H. Avni EKE
Dr. Öğr. Üyesi Şule ÇEVİKER AY**



LİSE ÖĞRENCİLERİNİN BİLİŞ ÜSTÜ FARKINDALIK DÜZEYLERİ, YABANCI DİL ÖĞRENME İNANÇLARI, YABANCI DİL ÖĞRENME KAYGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER*

H. Avni EKE

Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Dr. Öğr. Üyesi Şule ÇEVİKER AY

Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

ÖZET

Bu araştırma, bir il merkezinde bulunan Anadolu liselerinde öğrenim gören öğrencilerin biliş üstü farkındalık düzeylerini, yabancı dil öğrenme inançlarını, yabancı dil öğrenme kaygılarını ve bunlar arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Çalışma tekil ve ilişkisel tarama modelindedir. Çalışma evrenini Batı Karadeniz’de il merkezindeki Anadolu Lisesi öğrencileri oluşturmaktadır. Evrendeki tüm Anadolu Liselerine ulaşılmıştır. Ölçekler, bu okullardan basit seçkisiz örnekleme yoluyla rasgele belirlenen 788 öğrenciye ulaşılmıştır. Çalışmada öğrencilere “Kişisel Bilgi Formu”, “Biliş Ötesi Farkındalık Ölçeği”, “Dil Öğrenme İnançları Ölçeği” ve “Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Ölçeği” uygulanmıştır. Normal dağılım gösteren veriler parametrik testler ile çözümlenmiştir. Fark testlerinde etki büyüklüğünü yorumlamak için Cohen’s d katsayısı kullanılmıştır. Öğrencilerin algılarına dayalı biliş üstü farkındalık düzeyleri planlama ve izleme alt boyutlarında "bazen"; diğer alt boyutlarda ve toplam ölçekte "sıklıkla" düzeyindedir. Cinsiyet değişkeni hata ayıklama alt boyutunda kadınlar lehine, orta etki büyüklüğünde anlamlı fark oluşturmaktadır. Sınıf düzeyine göre 9. ve 12. sınıflar arasında etki büyüklüğü küçük olan anlamlı fark bulunmaktadır. Bildirimsel bilgi alt boyutunda 9. ve 12. sınıflar arasında etki büyüklüğü orta düzeyde bir fark vardır. Duruma dayalı bilgi, planlama ve izleme alt boyutlarında 9.-11. ve 9.-12. sınıflar arasında, orta etki büyüklüğünde anlamlı fark bulunmaktadır.

Öğrencilerin algılarına göre yabancı dil öğrenme inançları motivasyon alt ölçeğinde “fikrim yok”; toplam test ve diğer alt ölçeklerde ise “katılıyorum” düzeyindedir. Cinsiyet ve sınıf düzeyi dil öğrenme inançlarını etkilememektedir. Anadolu liseleri öğrencilerin dil öğrenmeye inançlarını arttırmamaktadır.

Öğrencilerin algılarına dayalı yabancı dil öğrenme kaygıları “bazen” düzeyindedir. Cinsiyet yabancı dil öğrenme kaygılarını etkilememektedir. Dokuzuncu sınıflarla sahip olunan yabancı dil öğrenme kaygısı her yıl artmaktadır. Öğrencilerin biliş üstü farkındalık düzeyleri ile yabancı dil öğrenme inançları arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki vardır. Biliş üstü farkındalık düzeyleri ile yabancı dil öğrenme kaygıları ve yabancı dil öğrenme inançları arasında pozitif yönlü çok zayıf düzeyde bir ilişki vardır. Öğrencilerin bilişüstü farkındalıklarının yabancı dil öğrenme inançları üzerinde orta düzeyde etkisinin olduğu, bilişüstü farkındalığın artmasının yabancı dil öğrenme inancını arttırmayı sağlayabileceği, biliş üstü farkındalığın artmasının yabancı dil öğrenme kaygısını da düşük düzeyde atrabileceği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Biliş Üstü Farkındalık, Yabancı Dil Öğrenme İnancı, Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı.

*Bu çalışma ikinci yazar danışmanlığında yürütülen aynı adlı tezin özetidir; Ankara II. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi’nde (6-8 Mart 2020) bildiri olarak sunulmuştur.

METACOGNITIVE AWARENESS LEVELS, FOREIGN LANGUAGE LANGUAGE LEARNING BELIEFS AND THE RELATIONSHIP BETWEEN FOREIGN LANGUAGE ANXIETIES OF HIGH SCHOOL STUDENTS

ABSTRACT

This research was carried out to determine the metacognitive awareness levels, beliefs of foreign language learning, foreign language learning anxieties and the relationship between students studying in Anatolian high schools in a city center.

A survey was administered and correlations were analyzed. Anatolian High School students in the city center in the Western Black Sea constitute the working universe. All Anatolian High Schools in the universe have been reached. The scales were reached randomly from 788 students from these schools by simple random sampling. In the study, "Personal Information Form", "Post-Cognition Awareness Scale", "Language Learning Beliefs Scale" and "Foreign Language Learning Anxiety Scale" were applied to the students. Normally distributed data were analyzed by parametric tests. Cohen's d coefficient was used to interpret the effect size in the difference tests. Cognitive awareness levels based on students' perceptions "sometimes" in planning and monitoring sub-dimensions; it is at the "frequent" level in other sub-dimensions and in the total scale.

The gender variable creates a significant difference in the size of medium effect in favor of women in the debugging sub-dimension. There is a significant difference between the 9th and 12th grades according to grade level, the effect size of which is small. There is a moderate difference in effect size between the 9th and 12th grades in the declarative information sub-dimension. Situational information, planning and monitoring sub-

dimensions 9.-11. and 9.-12. There is a significant difference in middle effect size between classes. According to the students' perceptions, "I have no idea" belief in learning foreign languages on the motivation subscale; in the total test and other subscales, it is at the level of "I agree". Gender and grade level do not affect language learning beliefs. Anatolian high schools do not increase students' belief in learning languages. Foreign language learning anxiety based on students' perceptions is at the "sometimes" level. Gender does not affect foreign language learning anxiety. The anxiety of learning foreign languages, owned by ninth grade, is increasing every year. There is a moderate positive relationship between students' metacognitive awareness levels and their belief in learning foreign languages. There is a very weak positive correlation between metacognitive awareness levels and foreign language learning anxieties and foreign language learning beliefs. It can be said that students' metacognitive awareness has a moderate effect on their foreign language learning beliefs, that the increase of metacognitive awareness can increase the belief of learning foreign languages, and that the increase of metacognitive awareness can lower foreign language learning anxiety at a low level.

Keywords: Metacognitive Awareness, Beliefs About Language Learning, Foreign Language Learning Anxiety.

1.GİRİŞ

Öğrenme kuramlarındaki değişimler, öğrenmenin bilişsel ve içsel bir süreç olduğunun kabul edilmesini sağlamıştır. Öğrenme anlayışındaki bu değişim ile öğrenenin inançları, bilişi, duyusu, değer yargıları (Pintrich & Schunk, 1996) gibi açıkça gözlenemeyebilen ama öğrenmeyi etkileyen faktörler üzerine çalışmalar yoğunlaşmıştır. Bu durum yabancı dil öğretimi için de geçerlidir. Dünya nüfusunun yaklaşık üçte biri İngilizce

konuşmaktadır (Crystal, 2008). Ancak Tanzimat dönemiyle birlikte başlayan yabancı dil öğretiminde (Kırkgöz, 2005) Türkiye 88 ülke arasında 72. sırada kalarak, İngilizce yeterliğinin çok düşük olduğunu (EPI, 2018) göstermektedir. Bireysel farklılıkların yeni bir dilde gelinen seviye açısından büyük farklılıklar yaratabilmesi (Dörnyei, 2009; Kang, 2012) doğaldır. Bu farklılıkları azaltabilmenin bir yolu olarak öğrenci merkezli bir öğrenme süreci tasarlamak ve öğrencinin biliş ve biliş üstü stratejilerini kullanmasını ve öğrenmesini etkileyen duyuşsal özelliklerini yönetmesini kolaylaştırmak üzerinde durulabilir.

Öğrenmeyi öğrenmeye verilen değerin artışı Flavell tarafından 1970’lerde ortaya atılan “metacognition” karşılığı olarak biliş bilgisi, biliş ötesi, yürütücü biliş, yönetici biliş, biliş üstü veya bilişsel farkındalık olarak ifade edilen kavramın değer görmesini sağlamıştır. Biliş üstü, bireylerin kendi bilişleri ve bilişsel süreçleri hakkında sahip oldukları bilgiler (Flavell, 1979); düşünme hakkında düşünme” ya da “ bireyin biliş hakkındaki biliş”(Veenman et al., 2006) olarak tanımlanmakta ve bireyin kendi öğrenmesinde aktif olmasını sağlamaktadır (Perkins & Salomon, 1989). Kendi bilişinin farkında olan öğrenen öğrenmesini planlayabilmekte, izleyebilmekte ve değerlendirebilmektedir (Wei, 1996). Öğrenme sürecinin organize edilmesini ve planlanmasını denetleyen biliş üstü beceriler olmaksızın, öğrenme özerk olamamaktadır.

Flavell (1979) biliş üstünü, biliş üstü bilgisi ve bilişin düzenlenmesi olarak iki boyutta incelemektedir. İlk boyut bireyin öğrenmesini hangi faktörlerin etkilediğini bildiğini gösteren bildirimsel bilgi; hangi stratejiyi hangi aşamada ve nasıl kullanacağını gösteren yordam bilgisi ve hangi stratejiyi hangi durumda ve neden kullanıp kullanamayacağını bilerek duruma uygun strateji ve kaynakları seçip kullanmaya yardımcı olan (Reynolds, 1992)

durumsal bilgiden oluşmaktadır. Öğrenen bu bilgileri kullanarak bilişini düzenlemektedir. Biliş düzenleme olarak adlandırılan ikinci boyut planlama, izleme ve değerlendirme basamaklarından oluşmaktadır. Öğrenme performansını arttıracak uygun stratejilerin seçilip kaynakların paylaşılmasını içeren planlama (Schraw & Moshman, 1995), önceliklerin ortaya konup seçimlerin daraltılmasını sağlar. İzleme, bireyin kendi öğrenmesini takip etmesi, öğrenip öğrenmediğini kontrolüdür. Yavaş gelişen, çocuklarda ve yetişkinlerde zayıf olan (Özsoy & Günindi, 2011) bir beceridir. Değerlendirme ise bireyin öğrenmesini nelerin kolaylaştırdığını ya da ne tür etki yaptığını belirleyebildiği, ulaştığı sonuçları amaçlarıyla karşılaştırabildiği süreçtir.

Biliş üstünün farkında olmak ve bu becerileri etkili kullanmak öğrenme performansını ve akademik başarıyı artırır (Carr & Biddlecomb, 1994; Veenman et al., 2006; Özsoy & Ataman, 2009; Topcu & Yılmaz-Tuzun, 2009; Efklides & Misailidi, 2010; Rahman et al., 2010). Huang (2005)'a göre yabancı dil öğrenmede başarılı olanlar, öğrenme sürecinde öğrenme sürecinin farkında olan ve öğrenme stratejilerini esnek ve etkili şekilde kullananlardır. Biliş üstü stratejilerin kullanımı ile yabancı dil yeterliğinin artacağı (Mingyuh, 2001) ve yabancı dilde başarılı öğrencilerin biliş üstü stratejilerini daha çok kullandıkları (Paul, 2012) yönünde veriler bulunmaktadır. İngilizce öğrenmede biliş üstü beceriler okuma (Jafari & Ketabi, 2012; Houtveen & Grift, 2007), yazma (Panahandeh & Esfandiari, 2014; Tabrizi & Rajee, 2016), konuşma (Rahimi & Katal, 2013) ve dinleme becerileri (Looichin & diğerleri, 2017) üzerinde önemli etkiye sahiptir. Bu durum yabancı dil öğrenmede biliş üstü farkındalığın artmasının yabancı dil öğrenmeyi kolaylaştırabileceğini göstermektedir.

Öğrenmede sadece bilişsel ve biliş üstü faktörler etkili değildir. Herhangi bir şey sadece basit şekilde öğrenilememekte; duygu, beklenti, ön yargı, özgüven vb. faktörlerden etkilenmektedir (Caine & Caine, 1991). Öğrenenin davranışlarını etkileyen duygu, his, inanç, tutum ve ruh halleri olarak tanımlanabilir (Arnold, 2011). Bunlar öğrencilerin akademik bir ürün elde etme stratejilerini arttıran duygusal bir yapı kurmalarını sağlar ve bilişsel yapı da sık sık bu duygulara bağlı (Wilson & Campbell, 2009) olur. Öğrenmeye, muhakeme ve karar vermeye yardımcı düşünme süreçleri için duyuşsal ve bilişsel süreçler etkileşime girerler (Yang, 2012). Öğrenme sırasında bireyler sorumluluk alma, istenmeyen durumlar karşısında dirençli olma, işbirliği yapabilme, tutum, değer verme, özgüven vb. gibi özelliklere ihtiyaç duyarlar (McMillan, 2015). Bu nedenle olumlu bir öğrenme süreci için bilişsel kadar duyuşsal öğrenmeler de planlanmalıdır (Reece & Walker, 2000).

Yabancı dil öğrenmede etkili olan kişisel farklılıkların motivasyon, ilgi, özyeterlik (Klimova, 2011) inanç (Wenden, 1986) ve kaygı (Horwitz, 1986; Awan et al., 2010) gibi duyuşsal faktörler üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Horwitz (1986) ile başlayan dil öğrenme inançlarına ilişkin çalışmalar pek çok çalışmaya öncü olmuş ve bunların sonucunda dil öğrenme inancının dil yeterliği üzerinde etkili olduğu (Mori, 1999) ve iki değişken arasında önemli bir ilişki bulunduğu (Peacock, 1999) ortaya konmuştur. Buna göre yeteneklerini kontrol edilebildiğine inanan öğrencilerin daha yüksek yeterlik elde etmeleri beklenmektedir.

Yabancı dil öğrenmeyi dil öğrenme inancı gibi etkileyen bir başka faktör de yabancı dil kaygısıdır. Yabancı dil kaygısı, yabancı dilin kullanımında ortaya çıkan endişe ve olumsuz duygusal tepki (Young, 1994); bir başka deyişle konuşma, dinleme ve yazmayı içeren ikinci dil becerileri ile ilgili

gerilim ve endişe (MacIntyre ve Gardner, 1994) ya da dil öğrenme sürecinde görülen ve bireyin kendini algılamasına dayalı karmaşık inançlar, hisler ve davranışlar (Horwitz & Cope, 1986) olarak tanımlanabilir. Kaygının kolaylaştırıcı ya da engelleyici olmasına göre etkisi değişebilir. Bu iki kaygı beraber çalışabilir; birbiri ardına uyum içinde çalışırlarsa motivasyon ve uyarma görevini yerine getirebilir (Scovel, 1978). Dil öğrenme kaygısıyla ilgili çalışmalardaki tutarsız ve karmaşık sonuçlar ölçeklerin ölçülen özel duruma uygunluğuyla ya da ölçek niteliğiyle ilgili sorunlar gibi bu durumla da açıklanabilir.

Yabancı dil kaygısının, akademik başarı (Horwitz et al., 1986; Rodriguez, 1995); konuşma becerisi (Young, 1986; Philips, 1992); dinleme becerisi (Kim, 2000; Elkhafaifi, 2005) ve yazma becerisi (Cheng & diğerleri, 1999) üzerinde olumsuz yönde etkileri ortaya konmaktadır.

Anadolu Lisesi öğrencileri üzerinde yürütülen bu çalışmada öğrencilerin biliş üstü farkındalık düzeyleri, dil öğrenme inançları, yabancı dil öğrenme kaygı düzeyleri arasındaki ilişkileri; biliş üstü farkındalık, dil öğrenme inançları ve yabancı dil öğrenme kaygı düzeyleri ile cinsiyet ve sınıf düzeyinin etkisini saptamak amaçlanmaktadır. İlkokul dördüncü sınıftan üniversiteye kadar her yıl görülmesine rağmen hedeflenen başarı seviyesinin yakalanamadığı yabancı dil dersleri için başarısızlık sebepleri (Işık, 2014; Arslan & Akbarov, 2016) çeşitlidir. Bu sebeplerden biri bireysel farklılıkların dil öğrenme sürecine yansıyan farklı etkileridir. Bu etkiler bilişsel ya da duyuşsal nitelikli olabilir. Bu etkileri ve aralarındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar, öğrenenlerin beklenen başarı seviyesine yükselmelerinde kullanılabilecek veriler sağlayabilir. Türkiye’de yapılan çalışmalarda yabancı dil öğrenmeyle ilgili olarak biliş üstü farkındalık, kaygı ve inanç üzerine yeterli çalışma olmadığı görülmektedir. Bu

çalışmayla elde edilen verilerin bu eksikliği kapatmada, hem hizmet içi öğretmen eğitimini planlayanlara, hem de öğretmen yetiştirme programlarını hazırlayan ve uygulayanlara, odaklanılacak eksiklikleri göstermek ve hangi değişkenleri birlikte değiştirmeyi planlayacakları konusunda fikir vermek için katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

2.YÖNTEM

Araştırma Modeli

Karasar (2005)'e göre, mevcut durumu betimleme amaçlı çalışmalar tarama türünde çalışmalar olarak adlandırılmakta; bu araştırma bir anda toplanan veriler kullanıldığında tekil tarama; değişkenler arası ilişkiler incelendiğinde ilişkisel tarama adını almaktadır. Bu çalışmada öğrencilerin biliş üstü farkındalık, yabancı dil öğrenme inançları ve yabancı dil öğrenme kaygıları tek bir anda toplanan verilerle incelenmekte; bu değişkenler arasındaki ilişkiler saptanmaktadır. Bu bağlamda kullanılan araştırma modelinin tekil ve ilişkisel tarama olduğu söylenebilir.

Evren Örneklem

Batı Karadeniz'de bir il merkezinde okuyan tüm Anadolu Lisesi öğrencilerine diğer deyişle tüm evrene ve bu okullardan da basit seçkisiz örnekleme yoluyla öğrencilere ulaşılmıştır.

Örneklemdaki öğrencilerin okullar bazında cinsiyet ve sınıf düzeylerine ilişkin dağılımı Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1. Örneklemdaki Öğrencilerin Cinsiyet ve Sınıf Düzeylerine Dağılımı

Anadolu Lisesi	Cinsiyet			Sınıf Düzeyi				
	Kadın	Erkek	Toplam	9	10	11	12	
A	n	95	71	166	39	43	44	40
	%	57,2	42,8	100	23,5	25,9	26,5	24,1
B	n	87	44	131	25	34	34	38
	%	66,4	33,6	100	19,0	26	26	29
C	n	61	50	111	25	21	31	34
	%	55,0	45,0	100	22,5	18,9	27,9	30,6
D	n	73	37	110	25	34	26	25
	%	66,4	33,6	100	22,7	30,9	23,6	22,7
E	n	86	43	129	31	30	36	32
	%	66,7	33,3	100	24	23,3	27,9	24,8
F	n	91	50	141	28	32	47	34
	%	64,5	35,5	100	19,9	22,7	33,3	24,1
Genel Toplam	n	493	295	788	173	194	218	20,3
	%	62,6	37,4	100	22,0	24,6	27,7	25,8

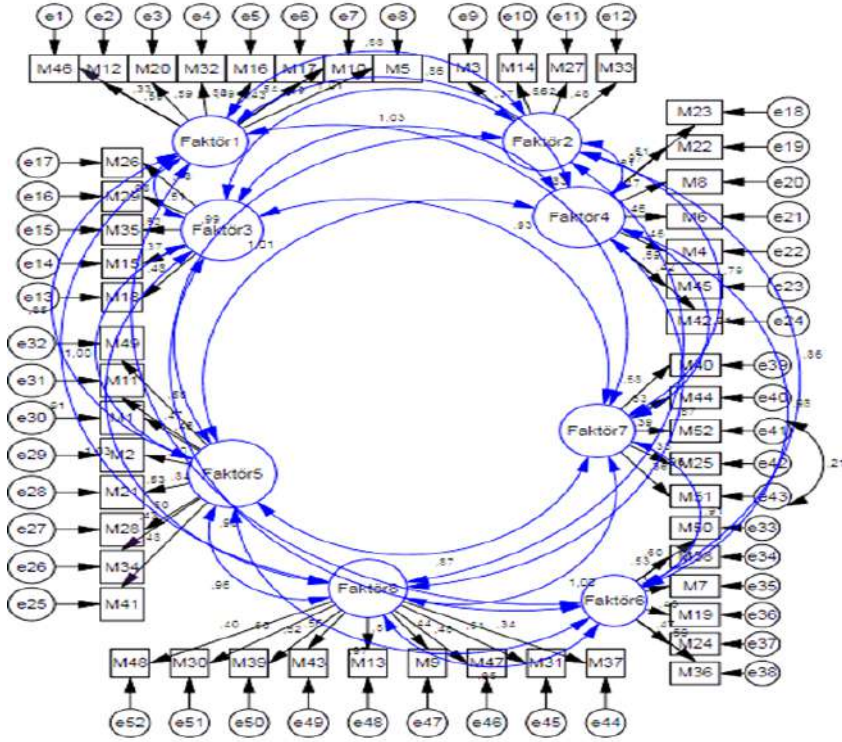
Tablo 1'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin %62,6'sı (n=493) kadın, %37,4'ü erkektir. Öğrencilerin %22'si 9.sınıf, %24,6'sı 10. sınıf, %27,7'si 11. ve %25,8'i 12. sınıf öğrencisidir. A lisesine devam eden öğrencilerin oranı %21,07, F lisesine gidenlerin oranı %17,89), B lisesine gidenlerin oranı %16,62, E lisesine gidenlerin oranı %16,37, C lisesine gidenlerin oranı % 14,09 ve D lisesine devam edenlerin oranı %13,96'dır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada okul, cinsiyet ve sınıf düzeyini içeren “Kişisel Bilgi Formu” ile “Biliş üstü Farkındalık Ölçeği”, “Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Ölçeği” ve “Dil Öğrenme İnancı Ölçeği” kullanılmıştır.

Biliş üstü farkındalık ölçeği Schraw ve Dennison (1994) tarafından 5'li likert tipinde geliştirilmiştir. Türkçe'ye Akın, Abacı ve Çetin (2007) tarafından uyarlanmış 52 maddelik ölçek bilişin bilgisi ve bilişisin

düzenlenmesi temel boyutlarında yer alan sekiz alt boyuttan oluşmaktadır. Biliş ötesi Farkındalık Ölçeğinin Türkçe uyarlamasının iç tutarlık güvenirlik katsayısı ölçeğin tamamı için 0.95, bildirimsel bilgi faktörü için 0.87, yordam bilgisi için 0.83, duruma dayalı bilgi için 0.80, planlama için 0.78, izleme için 0.75, değerlendirme için 0.73, hata ayıklama için 0.70 ve bilgi yönetme için 0.66'dır. Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach's alpha değeri ölçeğin tamamı için 0.93, bildirimsel bilgi için 0.70, yordam bilgisi için 0.64, duruma dayalı bilgi için 0.66, planlama için 0.68, izleme için 0.72, değerlendirme için 0.66, hata ayıklama için 0.62 ve bilgi yönetme için 0.73'tür. Türkçe'ye uyarlaması üniversite öğrencileri için yapılan ölçeğin araştırmanın evrenini oluşturan lise öğrencileri için geçerliğini belirlemek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analiziyle uyum iyiliği incelenmiş (Şekil 1) ve χ^2 /sd oranı 2,41 ($\chi^2 /sd= 3004,546/1245$) bulunmuştur. Bu oranın $3 < \chi^2 /sd < 4$ olması kabul edilebilir uyum aralığı olarak değerlendirilmektedir (Çelik ve Yılmaz, 2013).



Şekil 1. Biliş Üstü Farkındalık Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Yol Diyagramı

RMSEA değeri .042 olarak bulunmuştur. RMSEA değerinin $<.05$ olması iyi uyumu göstermektedir (Çelik ve Yılmaz, 2013). RootMeanSquareResidual (SRMR) = .045 olarak bulunmuştur. Bu değerlerin $\leq .10$ kabul edilebilir uyumu belirtmektedir (Çelik ve Yılmaz, 2013: 39). Comparative Fit Index (CFI)= .96, Incremental Fit Index (IFI)= .94, Non-Normed Fit Index (NNFI)= .94, Goodnes of Fit Index (GFI)= .86 olarak bulunmuştur. Modele ilişkin uyum iyiliği göstergelerine bakıldığında değerlerin kabul edilebilir aralık içerisinde olduğu görülmektedir ($\chi^2 = 3004,546$, $sd = 1245$, $\chi^2/sd,41$, RMSEA = .042; SRMR = .045, GFI = .86, NFI = .92). Modele ilişkin uyum iyiliği indeksi göstergeleri değerlendirildikten sonra modelde bulunan yollar ve modele ilişkin parametre tahminleri ele alınmıştır.

Biliş üstü farkındalığa ait madde yük değerlerinin .60 ile .32 arasında değiştiği görülmektedir ayrıca tüm maddelere ait p değerlerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Bu göstergelere göre Biliş üstü farkındalığı oluşturan toplam 52 maddenin sekiz ayrı faktör etrafında yapı geçerliliğinin sağlandığı ve ölçeğin katılımcılar için güvenilir olduğu söylenebilir.

Horwitz (1988) tarafından geliştirilen likert tipi bir ölçek olan Dil Öğrenme İnançları ölçeğinin Türkçe uyarlaması Er (2011) tarafından yapılmıştır. Bu uyarlamada madde toplam korelasyonları incelendiğinde 0,2 değerinin altına düşen 6 madde (4, 5, 9, 14, 20 ve 29) ölçekten çıkarılmıştır. 28 maddeden oluşan ölçeğin alt boyutlarına ait iç tutarlık güvenilirlik katsayısı bu çalışmada ölçeğin tamamı için 0.83, dil öğrenme zorluğu için 0,80; dil öğrenme yatkınlığı için 0,83; dil öğrenmenin doğası için 0,73; iletişim için 0,80 ve motivasyon için 0,82'dir.

Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından geliştirilen 33 maddeden oluşan yabancı dil öğrenme kaygı ölçeğinin madde sayısı 33; Cronbach Alfa katsayısı .93'tür. Türkçe uyarlaması Aydın (1999) tarafından yapılan uyarlama sürecinde toplam madde sayısı 32'ye indirilmiştir. 5'li likert tipindeki ölçeğin iç tutarlılığı 0.91'dir. Ölçek tek boyutludur. Bu çalışmada ölçeğin geneline ilişkin yapılan güvenilirlik analizinde Cronbach's alpha değeri 0.95 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler 2017-2018 eğitim öğretim yılında Haziran ayında Anadolu Liselerine bizzat gidilerek toplanmıştır. 850 kişiye dağıtılan ölçekler toplanarak incelenmiş, ölçek doldurma yönergesine uymayan 62 ölçek değerlendirme dışı bırakılmış; 788 ölçek formu verileri analize alınmıştır. Büyüköztürk (2018)'e göre $n > 50$; KolomgrovSmirnov testinin $p > 0,05$ olması ve basıklık ve çarpıklık (skewness ve kurtosis) değerlerinin kendi

hata katsayılarına bölümlerinden elde edilen değer $\pm 1,96$ aralığının içinde olması halinde dağılım normaldir ve parametrik testler kullanılır. Tablo 2 incelendiğinde dağılımın normal olduğu görülmektedir. Bu nedenle veri analizinde parametrik testler kullanılmıştır.

Tablo 2. Araştırmanın Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlerine İlişkin Normallik Testi Sonuçları

Değişkenler	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk			Çarpıklık Std.Error	Basıklık Std.Error
	Statistic	df	p	Statistic	df	p		
Biliş üstü Farkındalık	,025	788	,200	,998	788	,394	-0,090 0,087	-0,125 0,174

a. Lilliefors Significance Correction

Öğrencilerin üç ölçekten aldığı puanların yorumlanmasında beşli derecelendirme ölçeğine uygun olarak 5.00- 4.20 (kesinlikle katılıyorum/her zaman), 4.19-3.40 (katılıyorum/sıklıkla), 3.39-2.60 (fikrim yok/bazen), 2.59-1.80 (katılmıyorum/nadiren) ve 1.79-1.00 (kesinlikle katılmıyorum/hiçbir zaman) puan aralıkları kullanılmıştır (Akın vd.,2007). Ayrıca belirlenen demografik değişkenlerle bağımlı ve bağımsız değişkenleri belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testinden ve tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır. Değişkenler arasındaki korelasyonu belirlemek için de Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

Fark testlerinde anlamlı çıkan değerlerin etki büyüklüğünü yorumlamak için ise şu formüle sahip Cohen's d katsayısı esas alınmıştır:

$$\text{Cohen's } d = \frac{\sqrt{(n_1 - 1)s_1^2 + (n_2 - 1)s_2^2}}{n_1 + n_2}$$

Cohen d değerinin yorumlanmasında .20- küçük; .50- orta ve .80 ise büyük etki büyüklüğü kabul edilmektedir.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Biliş üstü Farkındalık ile İlgili Bulgular

Öğrencilerin biliş üstü farkındalık ölçeği ve alt boyutlarından aldığı puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3’de görülmektedir.

Tablo 2.Öğrencilerin Biliş üstü Farkındalık Ölçeği ve Alt Boyutları Betimsel Veriler

Alt Boyutlar	N	\bar{X}	S
Bildirimsel Bilgi	788	3,65	0,57
Yordam Bilgisi	788	3,42	0,65
Duruma dayalı Bilgi	788	3,57	0,61
Planlama	788	3,38	0,63
İzleme	788	3,35	0,62
Değerlendirme	788	3,41	0,66
Hata Ayıklama	788	3,51	0,67
Bilgiyi Yönetme	788	3,48	0,61
Genel Toplam	788	3,47	0,51

Tablo 3’e göre öğrencilerin biliş üstü farkındalık düzeyi ölçek aritmetik ortalama değerinin “sıklıkla” düzeyinde ($\bar{X}=3,47$; $SS=0,51$); alt boyutlarda sırasıyla bildirimsel bilgi için ($\bar{X}=3,65$; $SS=0,57$) “sıklıkla”; duruma dayalı bilgi için ($\bar{X}=3,57$; $SS=0,61$) “sıklıkla”; hata ayıklama için ($\bar{X}=3,51$; $SS=0,67$) “sıklıkla”; bilgiyi yönetme için ($\bar{X}=3,48$; $SS=0,61$) “sıklıkla”; yordam bilgisi için ($\bar{X}=3,42$; $SS=0,65$) “sıklıkla”; değerlendirme için ($\bar{X}=3,41$; $SS=0,66$) “sıklıkla”; planlama için ($\bar{X}=3,38$; $SS=0,63$) “bazen” ve izleme için ($\bar{X}=3,35$; $SS=0,62$) “bazen” düzeyindedir. Alt boyutlara bakıldığında öğrencilerin en yüksek bildirimsel bilgi alt boyutunda “sıklıkla” düzeyinde; en düşük ise izleme alt boyutunda “bazen” düzeyinde biliş üstü farkındalık sağladıklarını düşündükleri görülmektedir. Öğrencilerin biliş üstü farkındalık seviyelerini

orta üzeri düzeyde algıladıkları; ancak bu algının planlama ve izleme farkındalığı konusunda ortanın altı düzeye indiği söylenebilir.

Tablo 3. Öğrencilerin Biliş üstü Farkındalıklarının Cinsiyetleri Yönünden Farklılığını Gösteren t-testi Sonuçları

<i>Değişkenler</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Biliş üstü Farkındalık (Genel)	Kadın	492	3,47	0,50	784	-0,018	0,98
	Erkek	294	3,47	0,53			
Bildirimsel Bilgi	Kadın	492	3,66	0,56	784	0,345	0,73
	Erkek	294	3,64	0,60			
Yordam Bilgisi	Kadın	492	3,38	0,64	784	-1,912	0,05
	Erkek	294	3,48	0,66			
Duruma Dayalı Bilgi	Kadın	492	3,55	0,59	784	-1,147	0,25
	Erkek	294	3,61	0,63			
Planlama	Kadın	492	3,35	0,63	784	-1,468	0,14
	Erkek	294	3,42	0,63			
İzleme	Kadın	492	3,32	0,61	784	-1,482	0,13
	Erkek	294	3,39	0,64			
Değerlendirme	Kadın	492	3,42	0,65	784	0,498	0,61
	Erkek	294	3,39	0,68			
Hata Ayıklama	Kadın	492	3,57	0,66	784	3,367	0,00*
	Erkek	294	3,40	0,66			
Bilgiyi Yönetme	Kadın	492	3,50	0,60	784	1,310	0,19
	Erkek	294	3,44	0,62			

Tablo 4'e göre öğrencilerin biliş üstü farkındalık düzeyleri arasında cinsiyetleri yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark [$t(784) = -0,018, p > .05$] bulunmamaktadır. Biliş üstü farkındalığın alt boyutlarına bakıldığında tek anlamlı farkın Hata Ayıklama alt boyutunda ve kadınların lehine olduğu [$t(784) = 3,367, p < .05$] görülmektedir. Cohen's d değeri 0,44'tür. Buna göre hata ayıklama alt boyutunda kadınlar lehine yaklaşık orta etki büyüklüğünde bir fark olduğu söylenebilir. Cinsiyetin sadece hata ayıklama farkındalığı üzerinde kadınlar lehine ortaya yakın etki büyüklüğünde fark yarattığı söylenebilir.

Tablo 5’te öğrencilerin sınıf seviyeleri ile biliş üstü farkındalıkları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir.

Tablo 4. Öğrencilerin Sınıf Düzeyi ile Biliş üstü Farkındalık Düzeyleri Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Sınıflar	N	\bar{X}	S	K.T.	df	K. O.	F	p	Fark Tukey
Biliş üstü Farkındalık	Dokuzuncu Sınıf	173	3,39	0,50	3,285		1,095	4,239	0,00	1-4
	Onuncu Sınıf	194	3,41	0,49		3				
	On Birinci Sınıf	218	3,53	0,50		784				
	On İkinci Sınıf	203	3,54	0,52		787				
	Toplam	788	3,47	0,51						

Tablo 5’e göre öğrencilerin sınıf seviyeleri ile biliş üstü farkındalıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark [$F(3, 784) = 4,239; p < .05$] bulunmaktadır. Farkın kaynağı post-hoc testlerinden Tukey’e göre dokuzuncu sınıflar ile on ikinci sınıflar arasında 12. sınıflar lehine; düşük düzeyde etki büyüklüğüne sahip (d: 0,29) bir fark vardır. Sınıf seviyesinin biliş üstü farkındalığı üzerinde 9. ve 12. sınıflar arasında düşük etki büyüklüğünde fark yarattığı söylenebilir.

Tablo 5.Öğrencilerin Sınıf Seviyeleri ile Biliş Üstü Farkındalığın Bildirimsel Bilgi Alt Boyutu Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Sınıflar	N	\bar{X}	S	K.T.	df	K.O.	F	p	Fark Tukey
Bildirimsel Bilgi	Dokuzuncu Sınıf	173	3,57	0,64	4,820		1,607	4,876	0,00	1-4
	Onuncu Sınıf	194	3,59	0,55		3				
	On Birinci Sınıf	218	3,66	0,55		784				
	On İkinci Sınıf	203	3,77	0,54		787				
	Toplam	788	3,65	0,57						

Tablo 6'ya göre öğrencilerin sınıf seviyeleri ile biliş üstü farkındalığın bildirimsel bilgi alt boyutu aritmetik ortalamaları arasında anlamlı fark [$F(3, 784) = 4,876; p < .05$] vardır. Farkın kaynağına ilişkin yapılan post-hoc testlerinden Tukey'e göre dokuzuncu sınıflar ile on ikinci sınıflar arasındaki fark ortaya yakın bit etki büyüklüğünde ($d: 0,39$) ve 12. sınıflar lehinedir. Sınıf seviyesinin bildirimsel bilgi farkındalığı üzerinde 9. ve 12. sınıflar arasında ortaya yakın etki büyüklüğünde fark yarattığı söylenebilir.

Tablo 6. Öğrencilerin Sınıf Seviyeleri ile Biliş üstü Farkındalığın Yordam Bilgisi Alt Boyutu Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Sınıflar	N	\bar{X}	S	K.T.	df	K.O.	F	p
Prosedürel Bilgi	Dokuzuncu Sınıf	173	3,39	0,67	1,682		0,561	1,322	0,26
	Onuncu Sınıf	194	3,36	0,64		3			
	On Birinci Sınıf	218	3,44	0,64		784			
	On İkinci Sınıf	203	3,48	0,65		787			
	Toplam	788	3,42	0,65		2			

Tablo 7'ye göre öğrencilerin sınıf seviyeleri ile yordam bilgisi alt boyut puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark [$F(3, 784) = 1,322; p > .05$] yoktur. Sınıf seviyesinin yordam bilgisi farkındalığı üzerinde etkisi olmadığı söylenebilir.

Tablo 7. Öğrencilerin Sınıf Seviyeleri ile Biliş üstü Farkındalığın Duruma Dayalı Bilgi Alt Boyutu Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Sınıflar	N	\bar{X}	S	K.T.	df	K. Ort.	F	p	Fark Tukey
Durumsal Bilgi	Dokuzuncu Sınıf	173	3,50	0,63	3,246		1,082	2,909	0,03	
	Onuncu Sınıf	194	3,52	0,60		3				
	On Birinci Sınıf	218	3,63	0,59		784				1-3
	On İkinci Sınıf	203	3,64	0,60		787				1-4
	Toplam	788	3,57	0,61						

Tablo 8'e göre öğrencilerin sınıf seviyeleri ile biliş üstü farkındalığın duruma dayalı bilgi alt boyutu aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark [$F(3, 784) = 2,909; p < .05$] bulunmaktadır. Farkın

kaynağı Tukey testine göre 9. sınıflar ile 11. ve 12. sınıflar arasında ve sınıf büyüklüğü lehinedir. Farkların sırasıyla (0,36) ve (0,43) orta düzeye yakın bir etki büyüklüğünde olduğu görülmektedir. Sınıf seviyesinin duruma dayalı bilgi farkındalığı üzerinde 9. ve 11-12. sınıflar arasında ortaya yakın etki büyüklüğünde fark yarattığı söylenebilir.

Tablo 8.Öğrencilerin Sınıf Seviyeleri ile Biliş üstü Farkındalığın Planlama Alt Boyutu Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Sınıflar	N	\bar{X}	S	K. T.	df	K.O.	F	p	Fark Tukey
Planlama	Dokuzuncu Sınıf	173	3,29	0,62	3,37	9	1,126	2,837	0,03	
	Onuncu Sınıf	194	3,33	0,63		3				
	On Birinci Sınıf	218	3,45	0,60		784				1-3
	On İkinci Sınıf	203	3,42	0,65		787				1-4
	Toplam	788	3,38	0,63						

Tablo 9'a göre öğrencilerin sınıf seviyeleri ile planlama alt boyutu aritmetik ortalamaları arasında 9-11. sınıflar arasında 11. sınıflar lehine; 9-12. sınıflar arasında 12. sınıflar lehine [$F(3, 784) = 2,837; p < .05$] anlamlı fark bulunmaktadır. Etki büyüklüklerinin (sırasıyla d: 0,36 ve 0,46) orta düzeye yakın olduğu görülmektedir. Sınıf seviyesinin planlama farkındalığı üzerinde 9. ve 11-12. sınıflar arasında ortaya yakın etki büyüklüğünde fark yarattığı söylenebilir.

Tablo 9.Öğrencilerin Sınıf Seviyeleri ile Biliş üstü Farkındalığın İzleme Alt Boyutu Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Sınıflar	N	\bar{x}	S	K. T.	df	K.O.	F	p	Fark Tukey
İzleme	Dokuzuncu Sınıf	173	3,24	0,61	6,963		2,321	6,095	0,00	
	Onuncu Sınıf	194	3,25	0,59		3				
	On Birinci Sınıf	218	3,44	0,62		784				1-3
	On İkinci Sınıf	203	3,43	0,63		787				1-4
	Toplam	788	3,35	0,62						

Tablo 10'a göre öğrencilerin sınıf seviyeleri ile izleme alt boyutu aritmetik ortalamaları arasında 9-11. sınıflar arasında 11. sınıflar lehine ve 9-12. sınıflar arasında 12. sınıflar lehine istatistiksel olarak anlamlı fark [$F(3, 784) = 6,095; p < .05$] bulunmaktadır. Farkların ortaya yakın büyüklüğüne sahip olduğu ($d:0,37$ ve $0,44$) görülmektedir. Sınıf seviyesinin izleme farkındalığı üzerinde 9. ve 11-12. sınıflar arasında ortaya yakın etki büyüklüğünde fark yarattığı söylenebilir.

Tablo 10. Öğrencilerin Sınıf Seviyeleri ile Biliş üstü Farkındalığın Değerlendirme Alt Boyutu Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Sınıflar	N	\bar{x}	S	K. T.	df	K.O.	F	p
Değerlendirme	Dokuzuncu Sınıf	173	3,32	0,60	2,923		0,974	2,228	0,08
	Onuncu Sınıf	194	3,36	0,67		3			
	On Birinci Sınıf	218	3,44	0,66		784			
	On İkinci Sınıf	203	3,48	0,69		787			
	Toplam	788	3,41	0,66					

Tablo 11'e göre öğrencilerin sınıf seviyeleri ile biliş üstü farkındalığın değerlendirme alt boyutu aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark [$F(3, 784) = 2,228; p > .05$] yoktur. Sınıf seviyesinin değerlendirme farkındalığı üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo11. Öğrencilerin Sınıf Seviyeleri ile Biliş üstü Farkındalığın Hata Ayıklama Alt Boyutu Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Sınıflar	N	\bar{X}	S	K.T.	df	K.O.	F	p
rHata Ayıklama	Dokuzuncu Sınıf	173	3,43	0,65	2,869		0,956	2,132	0,09
	Onuncu Sınıf	194	3,45	0,64		3			
	On Birinci Sınıf	218	3,55	0,68		784			
	On İkinci Sınıf	203	3,57	0,68		787			
	Toplam	788	3,51	0,67					

Tablo 12'ye göre öğrencilerin sınıf seviyeleri ile hata ayıklama arasında istatistiksel olarak anlamlı fark [$F(3, 784) = 2,132; p > .05$] yoktur. Sınıf seviyesinin hata ayıklama farkındalığı üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 12. Öğrencilerin Sınıf Seviyeleri ile Biliş üstü Farkındalığın Bilgiyi Yönetme Alt Boyutu Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Sınıflar	N	\bar{X}	S	K.T.	df	K.O.	F	p
Bilgiyi Yönetme	Dokuzuncu Sınıf	173	3,43	0,58	2,678		0,893	2,38	0,06
	Onuncu Sınıf	194	3,42	0,62		3		1	
	On Birinci Sınıf	218	3,56	0,59		784			
	On İkinci Sınıf	203	3,50	0,64		787			
	Toplam	788	3,48	0,61					

Tablo 13'e göre öğrencilerin sınıf seviyeleriyle bilgiyi yönetme alt boyutu aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark [$F(3, 784) = 2,381; p > .05$] yoktur. Sınıf seviyesinin bilgiyi yönetme farkındalığı üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Yabancı Dil Öğrenme İnancı ile İlgili Bulgular

Öğrencilerin yabancı dil öğrenme inanç aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 14'de görülmektedir.

Tablo 13.Yabancı Dil Öğrenme İnancı Ölçeği ve Alt Boyutları Betimsel Verileri

Alt Boyutlar	N	\bar{X}	S
Dil Öğrenme Zorluğu	788	3,73	0,63
Dil Öğrenme Yatkınlığı	788	3,78	0,68
Dil Öğrenmenin Doğası	788	3,59	0,64
İletişim	788	3,45	0,54
Motivasyon	788	3,18	0,82
Genel Toplam	788	3,61	0,48

Tablo 14'e göre öğrencilerin yabancı dil öğrenme inanç düzeyi ölçek aritmetik ortalama değerinin "katılıyorum" düzeyinde ($\bar{X} = 3,61; SS = 0,48$) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yabancı dil öğrenme inancı düzeyleri büyükten küçüğe alt boyutlarda sırasıyla dil öğrenme yatkınlığı için ($\bar{X} = 3,78; SS = 0,68$) "katılıyorum"; dil öğrenme zorluğu için ($\bar{X} = 3,73; SS = 0,63$) "katılıyorum"; dil öğrenmenin doğası için ($\bar{X} = 3,59; SS = 0,64$) "katılıyorum"; iletişim için ($\bar{X} = 3,45; SS = 0,54$) "katılıyorum" ve motivasyon için ($\bar{X} = 3,18; SS = 0,82$) "fikrim yok" düzeyindedir. Alt boyutlara bakıldığında öğrencilerin en yüksek dil öğrenme yatkınlığı boyutunda "katılıyorum" düzeyinde; en düşük ise motivasyon "fikrim yok" düzeyinde dil öğrenme inancına sahip oldukları görülmektedir.

Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme İnançları

Tablo 14.Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme İnançlarının Cinsiyetleri Yönünden Farklılığını Gösteren t-testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Yabancı Dil Öğrenme İnancı (Ölçek)	Kadın	492	3,63	0,48	784	1,723	0,08
	Erkek	294	3,57	0,48			
Dil Öğrenme Zorluğu	Kadın	492	3,75	0,63	784	1,282	0,20
	Erkek	294	3,69	0,69			
Dil Öğrenmeye Yatkınlık	Kadın	492	3,80	0,67	784	1,300	0,19
	Erkek	294	3,73	0,68			
Dil Öğrenmenin Doğası	Kadın	492	3,62	0,64	784	1,728	0,08
	Erkek	294	3,54	0,63			
İletişim	Kadın	492	3,51	0,53	784	1,544	0,12
	Erkek	294	3,45	0,55			
Motivasyon	Kadın	492	3,17	0,80	784	-0,692	0,48
	Erkek	294	3,21	0,86			

Tablo 15'e göre öğrencilerin sırasıyla yabancı dil öğrenme inancı düzeyleri ve alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalamaları incelendiğinde cinsiyetleri yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark [$t(784) = 1,723, p > .05$; $t(784) = 1,282, p > .05$; $t(784) = 1,300, p > .05$; $t(784) = 1,728, p > .05$; $t(784) = 1,544, p > .05$ ve $t(784) = -0,692, p > .05$] bulunmamaktadır.

Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme İnançları

Tablo 15. Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme İnançları ile Sınıf Seviyeleri Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Sınıflar	N	\bar{X}	S	K.T.	df	K.O.	F	p
Yabancı Dil Öğrenme İnançları	Dokuzuncu Sınıf	173	3,58	0,47	1,186		0,395	1,679	0,17
	Onuncu Sınıf	194	3,55	0,47		3			
	On Birinci Sınıf	218	3,65	0,49		784			
	On İkinci Sınıf	203	3,63	0,49		787			
	Toplam	788	3,61	0,48					

Tablo 16'ya göre öğrencilerin sınıf seviyeleri ile yabancı dil öğrenme inançları arasında anlamlı fark [$F(3, 784) = 1,186; p > .05$] bulunmamaktadır. Sınıf seviyesinin yabancı dil öğrenme inancı üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 16. Öğrencilerin Sınıf Seviyeleri ile Yabancı Dil Öğrenme Zorluğu Alt Boyutu Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Sınıflar	N	\bar{X}	S	K. T.	df	K.O.	F	P
Yabancı Dil Öğrenme Zorluğu Alt Boyutu	Dokuzuncu Sınıf	173	3,71	0,62	1,400		0,467	1,173	0,31
	Onuncu Sınıf	194	3,67	0,62		3			
	On Birinci Sınıf	218	3,74	0,62		784			
	On İkinci Sınıf	203	3,78	0,64		787			
	Toplam	788	3,73	0,63					

Tablo 17'ye göre öğrencilerin sınıf seviyeleri ile yabancı dil öğrenme inançlarının alt boyutu olan yabancı dil öğrenme zorluğu arasında anlamlı

fark [$F(3, 784) = 1,173; p > .05$] bulunmamaktadır. Sınıf seviyesinin yabancı dil öğrenme zorluğu inancı üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 17. Öğrencilerin Sınıf Seviyeleri ile Yabancı Dil Öğrenmeye Yatkinlik Alt Boyutu Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Sınıflar	N	\bar{X}	S	K.T.	df	K.O.	F	P
Yabancı Dil Öğrenmeye Yatkinlik Alt Boyutu	Dokuzuncu Sınıf	173	3,70	0,71	2,545		0,848	1,836	0,13
	Onuncu Sınıf	194	3,74	0,66		3			
	On Birinci Sınıf	218	3,85	0,66		784			
	On İkinci Sınıf	203	3,79	0,66		787			
	Toplam	788	3,78	0,68					

Tablo 18'e göre öğrencilerin sınıf seviyeleri ile yabancı dil öğrenmeye yatkinlik alt boyutu aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark [$F(3, 784) = 1,836; p > .05$] bulunmamaktadır. Sınıf seviyesinin yabancı dil öğrenmeye yatkinlik inançları üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 18. Öğrencilerin Sınıf Seviyeleri ile Yabancı Dil Öğrenmenin Doğası Alt Boyutu Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Sınıflar	N	\bar{X}	S	K. T.	df	K.O.	F	p
Yabancı Dil Öğrenmenin Doğası	Dokuzuncu Sınıf	173	3,59	0,60	1,262		0,421	1,023	0,38
	Onuncu Sınıf	194	3,53	0,66		3			
	On Birinci Sınıf	218	3,62	0,65		784			
	On İkinci Sınıf	203	3,63	0,63		787			
	Toplam	788	3,59	0,64					

Tablo 19'a göre öğrencilerin sınıf seviyeleri ile yabancı dil öğrenmenin doğası alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark [$F(3, 784) = 1,262; p > .05$] bulunmamaktadır. Sınıf düzeyinin dil öğrenmenin doğasına ilişkin inançlar üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 19. Öğrencilerin Sınıf Seviyeleri ile İletişim Alt Boyutu Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Sınıflar	N	\bar{X}	S	K.T.	df	K.O.	F	p
İletişim	Dokuzuncu Sınıf	173	3,47	0,54	1,531		0,510	1,727	0,16
	Onuncu Sınıf	194	3,43	0,51		3			
	On Birinci Sınıf	218	3,55	0,56		784			
	On İkinci Sınıf	203	3,49	0,54		787			
	Toplam	788	3,49	0,54					

Tablo 20'ye göre öğrencilerin sınıf seviyeleri ile iletişim alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark [$F(3, 784) = 1,531; p > .05$] bulunmamaktadır. Sınıf seviyesinin öğrencilerin iletişim inançları üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 20. Öğrencilerin Sınıf Seviyeleri ile Motivasyon Alt Boyutu Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Sınıflar	N	\bar{X}	S	K.T.	df	K.O.	F	p
Motivasyon	Dokuzuncu Sınıf	173	3,14	0,80	1,323		0,441	0,43	0,58
	Onuncu Sınıf	194	3,25	0,80		3			
	On Birinci Sınıf	218	3,18	0,85		784			
	On İkinci Sınıf	203	3,17	0,84		787			
	Toplam	788	3,18	0,82					

Tablo 21'e göre öğrencilerin sınıf seviyeleri ile motivasyon alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark [$F(3, 784) = 1,323; p > .05$] bulunmamaktadır. Sınıf seviyesinin motivasyon inançları üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı ile İlgili Bulgular

Öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 22'de görülmektedir.

Tablo 22. Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Düzeyleri

Değişken	N	\bar{X}	S
Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Düzeyi	788	2,81	0,84

Tablo 22'de öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygısı aritmetik ortalamalarının ($\bar{X}=2,81; SS=0,84$) “bazen” düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygılarının orta seviyede olduğu söylenebilir.

Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme Kaygıları

Tablo 23. Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme Kaygılarının Cinsiyetleri Yönünden Farklılığını Gösteren t-testi sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı	Kadın	492	2,80	0,82	784	0,484	0,62
	Erkek	294	2,83	0,87			

Tablo 23'e göre yabancı dil öğrenme kaygısı öğrencilerin cinsiyetleri yönünden anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(784) = 0,484, p > .05$]. Cinsiyetin yabancı dil öğrenme kaygısı üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir.

Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme Kaygıları

Tablo 24. Öğrencilerin Sınıf Seviyeleri ile Yabancı Dil Öğrenme Kaygıları Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Sınıflar	N	\bar{X}	S	K.T.	df	K.O.	F	p	Fark Tukey
Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı	Dokuzuncu Sınıf	173	2,52	0,84	20,613		6,871	10,027	0,00	1-2
	Onuncu Sınıf	194	2,84	0,81		3				1-3
	On Birinci Sınıf	218	2,88	0,86		784				1-4
	On İkinci Sınıf	203	2,96	0,78		787				
	Toplam	788	2,81	0,84						

Tablo 24'e göre öğrencilerin sınıf seviyeleri ile yabancı dil öğrenme kaygısı arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre öğrencilerin sınıf seviyeleri ile dil öğrenme kaygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır [$F(3, 784) = 10,027$; $p < .05$]. Farkın kaynağına ilişkin yapılan post-hoc testlerinden Tukey'e göre dokuzuncu sınıflar ile onuncu sınıf arasında onuncu sınıf lehine; dokuzuncu sınıflar ile on birinci sınıf arasında on birinci sınıf lehine ve dokuzuncu sınıflar ile on ikinci sınıflar arasında on ikinci sınıf lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Sınıflar arasında en düşük ortalamadan en yüksek ortalamaya doğru sıralamanın 9.sınıf ($\square_{9.Sınıf} = 2,52$), 10. sınıf ($\square_{10.Sınıf} = 2,84$), 11. sınıf ($\square_{11.Sınıf} = 2,88$), 12. sınıf ($\square_{12.Sınıf} = 2,96$) şeklinde olduğu görülmektedir. Sınıf seviyesi arttıkça yabancı dil öğrenme kaygısının 9. Sınıftaki yabancı dil öğrenme kaygısına göre arttığı söylenebilir.

Öğrencilerin Biliş üstü Farkındalıkları, Dil Öğrenme İnançları ve Yabancı Dil Öğrenme Kaygıları Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular

Tablo 25’te öğrencilerin biliş üstü farkındalıkları, dil öğrenme inançları ve dil öğrenme kaygıları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen pearson korelasyon analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 25. Öğrencilerin Biliş üstü Farkındalıkları, Dil Öğrenme İnançları ve Yabancı Dil Öğrenme Kaygıları Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi

Değişkenler	1	2	3
1.Biliş üstü Farkındalık	1	0,47	0,07
2.Yabancı Dil Öğrenme İnançları		1	0,09
3.Yabancı Dil Öğrenme Kaygıları			1

n =788, **p*<.05, ** *p*<.01

Tablo 25’e göre öğrencilerin biliş üstü farkındalık düzeyleri ile yabancı dil öğrenme inançları arasında [*r*= 0,47] pozitif yönlü orta düzey bir ilişki bulunmaktadır. Öğrencilerin biliş üstü farkındalık düzeyleri arttıkça yabancı dil öğrenmeye olan inançlarının da arttığı söylenebilir. Öğrencilerin biliş üstü farkındalık düzeyleri ile yabancı dil öğrenme kaygıları arasında [*r*=0,07] pozitif yönlü çok zayıf bir ilişki vardır. Öğrencilerin yabancı dil öğrenme inançları ile yabancı dil öğrenme kaygıları arasında [*r*=0,09] pozitif yönlü çok düşük düzeyde bir ilişki vardır. Biliş üstü farkındalığın artmasının dil öğrenme inancını değiştirmekte etkili olabileceği söylenebilir.

4.SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmanın temel amacı öğrencilerin biliş üstü farkındalık düzeylerini yabancı dil öğrenmeye yönelik inançlarını ve yabancı dil öğrenme

kaygılarını ve bunlar arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu bağlamda Batı Karadeniz’de bir il merkezindeki Anadolu Liselerine devam eden 788 öğrenciden ölçekler yoluyla veriler elde edilmiştir. Bu verilerden elde edilen bulgularla ulaşılan sonuçlar alan yazınla karşılaştırılmaktadır.

Sonuçlar

Öğrencilerin Biliş üstü Farkındalıkları ile İlgili Sonuçlar

Araştırmanın bulgularına göre öğrenciler biliş üstü farkındalık düzeylerini ortalamanın üzerinde ‘‘sıklıkla’’ düzeyinde algılamaktadırlar. Bu algı planlama ve izleme boyutlarında ‘‘bazen’’ düzeyine düşmekte, diğer deyişle öğrencilerin öğrenmelerini planlama ve izleme becerilerine ilişkin algıları zayıflamaktadır.

Biliş üstü farkındalık algılarında cinsiyet değişkeni sadece hata ayıklama farkındalığı açısından kadınlar lehine fark yaratmaktadır. Bu bulgu, Boran’ın (2016), Liliana ve Lavinia’nın (2011), Uslu’nun (2016) araştırma bulguları ile örtüşürken Akçam’ın (2012) ve Öztürk’ün (2017) araştırma bulguları ile farklılık göstermektedir. Cinsiyete bağlı farklılıklar kimi araştırmalarda çıkmakta, kiminde çıkmamaktadır.

Öğrencilerin sınıf seviyeleri arttıkça biliş üstü farkındalıkları artmakta ancak anlamlı fark liseye ilk başlayanlarla son sınıfta olanlar arasında düşük etki büyüklüğünde görülebilmektedir. Yordam bilgisi, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetme alt boyutundaki farkındalıklar üzerinde sınıf düzeyinin etkisi bulunmazken, bildirimsel bilgi alt boyutunda 9-11 ve 12. sınıflar arasında 11. ve 12. sınıflar lehine; duruma dayalı bilgi alt boyutunda 9-11 ve 12. sınıfları arasında 11 ve 12. sınıflar lehine; planlama alt boyutunda 9-11 ve 12. sınıfları arasında 11. ve 12. sınıflar; izleme alt boyutunda 9-11 ve 12. sınıflar arasında 11. ve 12.

sınıflar lehine ve tümünde ortaya yakın etki büyüklüğünde fark bulunmaktadır. Lise eğitiminin biliş üstü farkındalık düzeyine son iki yılda yansıyan düşük düzeyde etkisi vardır. Lise eğitiminin öğrencilerin nasıl öğrenecekleriyle ilgili yordam bilgisi, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetme farkındalıklarında etkisi bulunmamaktadır.

Çikrikci (2012), Temur, Kargin, Bayar ve Bayar (2010), Özsoy, Çakıroğlu, Kuruyer ve Özsoy (2010) tarafından yapılan çalışmalarda biliş üstü farkındalık ile sınıf seviyesi arasında anlamlı farklılaşma görülmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak, Akçam (2012), Baysal vd. (2013), Öztürk ve Kurtuluş (2017), Tüysüz, Karakuyu ve Bilgin (2008), Özsoy ve Günindi (2011) tarafından yapılan çalışmalarda da biliş üstü farkındalık ve sınıf seviyeleri arasında anlamlı farklılaşmalar görüldüğü bulgusuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin biliş üstü farkındalıklarına araştırmaların bazılarında sınıf düzeyinin etkisi bulunmuş, bazılarında bulunmamıştır. Bu durum okuldaki eğitimin biliş üstü becerileri geliştirmeye etkisine bağlı olarak değişebilir.

Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme İnançları ile İlgili Sonuçlar

Öğrencilerin yabancı dil öğrenme inançları toplam ölçek ve motivasyon dışında tüm alt boyutlarda katılıyorum seviyesindedir. Öğrencilerin motivasyon inançları fikrim yok düzeyindedir. Öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonları düşüktür. Öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik inançları cinsiyetten ve sınıf düzeyinden bağımsızdır. Cinsiyetten bağımsızlığı destekleyen benzer sonuçlar Bernat ve Lloyd (2007), Sundari, Hadi ve Nurhayati (2014), Sarı (2017), Tertemiz ve Ağıldere (2015)'nin çalışmalarında da görülmektedir.

Ancak Durmuşçelebi, Bozgeyikli ve Çetinkaya (2018)'nın çalışmalarında kadın öğrencilerin lehine yabancı dil öğrenme inançlarının anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. araştırmaların çoğunluğu yabancı dil öğrenme inancının cinsiyetten bağımsız geliştiğini düşündürmekte olsa da tutarsız sonuçlar kesin bir karara varılamayacağını ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin yabancı dil öğrenme inançlarında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılığın oluşmaması okullardaki eğitimin yabancı dil öğrenme inancını geliştirmediğini göstermektedir. Bu inanç, yabancı dil öğrenmeye ilişkin yeni stratejiler ve yollar geliştirdikçe veya bu yönde yeni ve etkili beceriler edindikçe artmaktadır (Ocak ve Baysal, 2016). Bu konuda yeterli araştırma bulunmamaktadır.

Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme Kaygıları ile İlgili Sonuçlar

Öğrencilerin dil öğrenme kaygıları orta seviyededir. Yabancı dil öğrenme kaygısı cinsiyetten bağımsız gelişmektedir. Cinsiyet ve yabancı dil kaygısı ilişkisi konusunda alanyazın çalışmalarının ulaştığı sonuçlar farklılık göstermektedir. Kadınların daha kaygılı olduklarını ortaya koyan çalışmalara (Arnaiz ve Guillén, 2012; Mesri 2012; Aydın, 2008; Pappamihel, 2001) karşın, erkeklerin daha kaygılı (Janfaza, Rezaei ve Soori, 2014; Hussain, Shahid ve Zaman, 2011; Cui, 2011; Awan, Azher, Anwar ve Naz, 2010; Deb, Chatterjee ve Walsh, 2010; Kitano, 2001; Na, 2007) oldukları sonucunu ortaya koyan ve bununla birlikte, bu çalışmada elde edilen sonuçlarla tutarlı şekilde yabancı dil öğrenme kaygısının cinsiyetten bağımsız geliştiğini (Alshahrani ve Alandal, 2015; Zhao ve Whitchurch, 2011; Kao ve Craigie, 2010; Genç, 2009; Batumlu ve Erden, 2007; Hsu, 2005) gösteren çalışmalar vardır. Bu farklı sonuçlar çalışma evrenlerinin toplumsal cinsiyet algılarıyla ortaya çıkıyor olabilir.

Öğrencilerin 9. sınıftaki yabancı dil öğrenme kaygısı bu kaygı düzeyine göre her yıl artmaktadır. Tokur'un (2016) ve Uzun'un (2014) bulguları da bu yöndedir. Bilişsel farkındalığın dört alt boyutta gelişmediğini, öğrencilerin bilgi üretme, değerlendirme ve hata ayıklama gibi farkındalıklarının artmadığı bir öğrenme sürecinde konuların gittikçe çoğalması ve zorlaşması ile öğrencilerin öğrenme kaygılarının artması, gündelik hayatlarında yabancı dili kullanacak çok fazla alanlarının olmaması ve öğrendiklerinin kalıcılığına dair inançlarının zayıflaması bu kaygıyı artırabilir. Bunun yanında bu çalışmada incelenmeyen akademik başarı, iletişim yetersizliği ile sınav ve olumsuz değerlendirilme korkusu gibi çeşitli bilişsel ve duyuşsal faktörler de kaygıyı arttırabilir. Nitekim kaygıyı etkileyen parametreler arasında yabancı dile karşı oluşturulan genel bilişsel şemalar, yabancı dil öğrenmenin gelecekteki hayatları üzerindeki etkisini düşünmek, okullarda yabancı dil içeren etkinliklerin niteliği ve sayısı ile yabancı dil öğretmenlerinin sergiledikleri tavırlar ve öğrencilere yaklaşımları, kullandıkları yöntem ve teknikler de sayılmaktadır (Aydoğdu, 2014; Kavacık, 2015; Öner, 2008). Zambak (2016) yaptığı çalışmasında öğrencilerin İngilizce dersine olan ilgi ve sevgilerinin, öğretmenin ders işleme tarzının, şarkılar, oyunlar, soru-cevap, test çalışma gibi sınıf içi etkinliklerinin, sınıf dışında İngilizce dersine çalışma ve dil kullanımının, İngilizce elektronik posta yazma, sosyal medya kullanımı, İngilizce ödev araştırması gibi sınıf dışı etkinliklerinin katılımcıların yabancı dil konuşma kaygı düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduklarını göstermiştir.

Bu tür etkinliklerin kullanımının katılımcıların yabancı dil konuşma kaygı düzeylerini azalttığı görülmektedir.

Öğrencilerin Biliş üstü Farkındalıkları, Yabancı Dil Öğrenme İnançları ile Yabancı Dil Öğrenme Kaygıları Arasındaki İlişkiye Dair

Sonuçlar

Öğrencilerin biliş üstü farkındalıkları arttıkça yabancı dil öğrenmeye ilişkin inançları da artmaktadır. Bu doğrusal ilişki orta düzeydedir. Biliş üstü farkındalık arttıkça öğrencilerin yabancı dil kaygıları da çok düşük düzeyde artmaktadır. Er (2011) tarafından yapılan araştırmada aynı doğrusal ilişki bulunmuş ancak bu ilişkinin bu çalışmadakinden daha fazla, orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Biliş üstü farkındalığın artmasıyla artan kaygı ise Tobias (1979) tarafından ifade edilen kaygının temelde biliş tarafından yönlendirildiği fikriyle açıklanabilir ve bu kaygı türü kolaylaştırıcı kaygı olabilir. Diğer yandan biliş üstü farkındalığı yüksek öğrencilerin, dil öğrenme becerilerinde gelişme yaratacak öğrenme etkinliklerine erişemediklerini düşünmeleri kaygı düzeylerini arttırabilir. Yabancı dil öğrenme inancı ile yabancı dil öğrenme kaygısı arasında da doğrusal ama küçük düzeyde ilişki bulunmaktadır. Bu düşük düzeyli doğrusal ilişkiye karşın Young'un (Akt. Wang, 2005) araştırmasında daha yüksek düzeyde ama doğrusal olmayan ilişki bulunmuş, yabancı dil kaygısını tetikleyen altı temel faktörden birinin öğrencinin dil öğrenmeye dair geliştirdiği inanç olduğu ortaya konmuştur. Kişinin yabancı dil öğrenmeye olan inancı ne kadar yüksekse kaygısının da o kadar az olması beklenmektedir.

Öneriler

Anadolu liselerindeki eğitimin öğrencilerin biliş üstü farkındalıklarına ilişkin düşük düzeyde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Lise öğretim

programlarında ve öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitiminde biliş üstü farkındalık becerilerini geliştiren öğretim uygulamaları işlenerek öğretmenlerin bunları sürece yansıtması sağlanabilir. Öğrenci başarısını büyük ölçüde etkileyebilecek ve bağımsız öğrenenler olmalarını kolaylaştıracak değerlendirme, hata ayıklama, yordam bilgisi ve bilgiyi yönetme becerilerinin rehberlik programlarına ve ders kitaplarına entegre edilmesiyle öğrencilerin bu becerileri geliştirmesi desteklenebilir.

Biliş üstü farkındalığın bireyin, öğrenme sürecinde bilgiyi anlamak ve ortaya çıkan ürün hatalarını düzeltmek için kullandığı düzenlemelerden oluşan hata ayıklama alt boyutu ile ilgili kadın-erkek karma grup çalışmalarına daha fazla yer verilebilir.

Biliş üstü farkındalığın nasıl daha iyi hale getirilerek yabancı dil öğrenmeye daha iyi transfer edilebileceği üzerinde çalışmalar yürütülebilir. Bu çalışmalar deneysel ve/veya eylem araştırması şeklinde gerçekleştirilebilir.

Araştırmalarla elde edilen sonuçlar arasındaki okul ve sınıf düzeyine bağlı farklılıkların nelerden kaynaklandığı bilinmemektedir. Nitel çalışmalarla biliş üstü farkındalığın yükseldiği okullarda sınıf gözlemleri ve görüşmeler yapılabilir, farkındalığı arttırmak için bu deneyimler değerlendirilebilir.

Bu araştırmanın değişkenleriyle ilgili olarak alan yazında birikim sağlamak üzere daha fazla araştırma yapılabilir.

Öğrencilerin yabancı dil öğrenme inançlarında daha fazla araştırma yapılması ve sınıflarda yabancı dil öğrenme inancını arttıracak yeni dil öğrenme stratejilerinin ve becerilerinin kullanılması önerilebilir.

Öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygısı arasında cinsiyete bağlı farklılıklar gözlemlendiğinde dezavantajlı bulunan cinsiyetin dil öğrenme kaygılarını azaltmaya yönelik uygulamalar yapılabilir; yeni araştırmalarda

hangi bağlamlarda cinsiyetin dezavantajlı olduğu incelenerek dezavantajı giderecek önlemler alınması önerilebilir.

Öğrencilerin 9. sınıftaki yabancı dil öğrenme kaygısı bu kaygı düzeyine göre her yıl artmaktadır. Okullarda öğrencilerin öğrenme becerileri ve biliş üstü becerilerini geliştirebileceği gibi yabancı dil dersleri ilgiyi arttıracak ve kaygıyı azaltacak yöntemlerle işlenebilir. Dil öğrenme kaygısını arttıran faktörler özel olarak incelenebilir, elde edilen sonuçlara göre kaygıyı azaltacak öneriler geliştirilebilir.

Öğrencilerin biliş üstü farkındalıkları arttıkça yabancı dil öğrenmeye ilişkin inançları da artmaktadır. Okullarda biliş üstü farkındalığı geliştirmek öncelikli hedefler arasında olmalı, öğretim programlarına ve ders materyallerine bu öncelik kazanımlar ve kolaylaştırıcı etkinlikler yoluyla yansıtılmalıdır.

Öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygılarını azaltmak için öğrencileri destekleyici öğrenme ortamı oluşturulup öğrencilerin duygularını ifade etmeleri ve paylaşımları sağlanabilir. Ayrıca öğrencilerin hatalarını anlamalarına yönelik etkinliklerin yapılması sağlanabilir.

Kişinin yabancı dil öğrenmeye olan inancı ne kadar yüksekse kaygısının da o kadar az olması beklenmektedir. Bu çalışmada bu sonuç elde edilmemiştir. Bu sonucun yorumlanmasında yabancı dil öğrenme inancının lise boyunca gelişmemiş olması bulgusundan faydalanılarak biliş üstü farkındalığı gelişen öğrencilerin gerçekçi ve kolaylaştırıcı kaygı yaşayabiliyor olmaları tahmininde bulunulmuştur. Bu kaygının gerekçelerini anlamaya odaklanan detaylı araştırmalar yapılabilir. Öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonlarını artırabilmek için yabancı dil öğrendiklerinde elde edecekleri çeşitli faydaların neler olacağı konusunda farkındalık oluşturulabilir ve öğrencilerin bu konudaki bilişleri

şekillendirilebilir, dersler daha ilgili çekici yöntemlerle işlenerek motivasyonu arttırmak hedeflenebilir.

Bu çalışma, sadece Anadolu Liseleri türündeki okullardan elde edilen veriler çerçevesinde şekillenmiştir. Daha iyi bir karşılaştırma yapabilmek için farklı okul türlerinden de veriler toplanarak okul çeşitliliği sağlanabilir. Çalışma, sadece devlet okulları ile sınırlandırılmıştır. Özel okullar dâhil edilmemiştir. Özel okullardan alınacak verilerle özel okul-kamu okulu arasındaki farklara bakmak mümkün olabilir. Sonraki çalışmalar farklı değişkenler etrafında ve farklı ölçme araçları ile zenginleştirilebilir. Farklı araştırma yöntemleri ile daha derinlemesine veriler elde edilebilir.

Bu araştırmada kullanılan ölçme araçları öğrenci algılarına dayalı veriler elde etmiştir. Ancak öğrencilerin kendilerini algılamaları ile sergiledikleri biliş üstü farkındalık vb. performansları arasında farklar olabilir. Bu nedenle gözlem, görüşme gibi nitel ya da kaynağı sadece öğrenci algıları olmayan veri toplama araçları kullanılabilir.

Gelecek araştırmalarda yabancı dil öğrenme kaygısını tetikleyen ve yabancı dil öğrenmeyi engelleyen faktörler, yabancı dil öğrenmeye olan inanç birlikte ele alınabilir.

KAYNAKÇA

- Akçam, S. (2012). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
- Akın, A., Abacı, R. & Çetin, B. (2007). Bilişötesi Farkındalık Envanteri'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(2), 655-680
- Alshahrani, M. & Alandal, A. (2015). An investigation of anxiety among elementary school students towards foreign language learning. *Studies in Literature and Language*, 11(1), 29-40.
- Arnaiz, P. & Guillén, F. (2012). Foreign language anxiety in a spanish university setting: Interpersonal differences. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 5-26
- Arnold, J. 2011. Attention to Affect in Language Learning. *Anglistik. International Journal of English Studies*, 22/1,11-22.
- Awan, R., Azher, M. & Anwar, M. (2010). An Investigation Of Foreign Language Classroom Anxiety And Its Relationship With Students" Achievement. *Journal of College Teaching and Learning*. 7. 10.19030/tlc.v7i11.249.
- Aydın, B. (1999). *Konuşma ve yazma derslerinde yabancı dil öğrenimindeki kaygı nedenleri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Aydın, S. (2008). An investigation on the language anxiety and fear of negative evaluation among Turkish EFL learners. *Asian EFL Journal*, 30(1), 421-444.
- Aydoğdu, Ç. (2014). *The Relationship Between Foreign Language Learning Anxiety, Attitude Toward English Language, Language Learning Strategies And Foreign Language Achievement*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Batumlu, D. Z., & Erden, M. (2007). Yıldız Teknik Üniversitesi yabancı diller yüksekokulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile İngilizce başarıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 24-38
- Baysal, Z. N., Ayvaz, A., Çekirdekçi, S., & Malbeği, F. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37,68-81
- Bernat, E. & Lloyd, R. (2007). Exploring the gender effect on efl learners' beliefs about language learning. *Australian Journal of Educational ve Developmental Psychology*, 7, 79-91.

- Boran, M. (2016). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin algılanan problem çözüme becerilerinin üstbilişsel farkındalıkları ve eleştirel düşünme eğilimleri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. *Pegem Atıf İndeksi*, 001-214.
- Caine, R. N. & Caine, G. (1991). *Teaching and the human brain*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Carr, M. ve Biddlecomb, B. (1994). Metacognition in Mathematics from a Constructivist Perspective. *J. Metcalfe AP Shimamura (Der.), Metacognition: Knowing about Knowing*, 69-89
- Cheng, Y., Horwitz, E. K. & Schallert, D. L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49, 417– 446.
- Crystal, D. (2008). Two thousand million? *English Today*, 24(1), 3-6.
- Cui, J. (2011). Research on high school students' English learning anxiety. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(4), 875-880.
- Çelik, H. E., & Yılmaz, V. (2013). Yapısal eşitlik modellemesi temel kavramlar-uygulamalar-programlama. *Ankara: Anı Yayıncılık*.
- Deb, S., Chatterjee, P., & Walsh, K. (2010). Anxiety among high school students in India: Comparisons across gender, school type, social strata and perceptions of quality time with parents. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 10, 18-31.
- Dörnyei, Z. (2009). Individual Differences: Interplay of Learner Characteristics and Learning Environment. *Language Learning*, 59, 230-248.
- Durmuşçelebi, M., Bozgeyikli, H. & Çetinkaya, M. (2018). Lise öğrencilerinin dil öğrenme inançları ve öğrenen özerkliğinin akademik başarı açısından incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(8), 248-262.
- Efklides, A. & Misailidi, P. (Eds.). (2010). *Trends and prospects in metacognition research*. New York, NY, US: Springer Science + Business Media.
- Elkhafaifi, H. (2005), Listening Comprehension and Anxiety in the Arabic Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 89: 206-220.
- EPI (2018). EF English Proficiency Index. //www.ef.com.tr/ep adresinden 24 Ağustos 2018 tarihinde alınmıştır.
- Er, S. (2011). *Anadolu Liselerine Devam Eden Öğrencilerin Yabancı Dil Başarılarında Yabancı Dile Yönelik Kaygı Ve İnançlarının*

- Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, Vol:34(10), 906–911. Flavell, J.H. (1981) Cognitive Monitoring, in W.P. Dickson (Ed.) *Children's Oral Communication Skills*. New York: Academic Press.
- Genç, G. (2009). İnönü Üniversitesi yabancı diller yüksekokulu öğrencilerinin yabancı dil kaygıları. *Education Sciences*, 4(3), 1080-1088.
- Holt-Reynolds, D. (1992). Personal history-based beliefs as relevant prior knowledge in coursework: Can we practice what we teach? *American Educational Research Journal*, 29, 325-349.
- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a Foreign Language Anxiety Scale. *TESOL Quarterly*, 20 (3), 559-562.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M.B. ve Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2): 125-132.
- Houtveen, A. M. & van de Grift, W. M. (2007). Effects of metacognitive strategy instruction and instruction time on reading comprehension. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(2), 173-190.
- Horwitz, E.K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *Modern Language Journal*. 72 (3), 283-294.
- Hsu, Y. T. (2005). The relationships among junior high school students' foreign language anxiety, EFL learning motivation and strategy. Unpublished Master's Thesis. National Chenkung University, Tainan, Taiwan.
- Huang, J. (2005). Metacognition training in the Chinese University Classroom: An Action Research Study. *Educational Action Research*. 13 (3), 413-434
- Hussain, M. A. & Zaman, A. (2011). Anxiety and attitude of secondary school students towards foreign language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* , 29, 583-590.
- Jafari, D. & Ketabi, S. (2012). Metacognitive strategies and reading comprehension enhancement in Iranian intermediate EFL setting. *International Journal of Linguistics*, 4(3), 1-15
- Janfaza, A., Rezaei, Y. & Soori, A. (2014). The relationship between the male and female language performance and the level of anxiety among Iranian EFL students. *Journal of Advances in Linguistics*, 4 (3), 397-401.

- Karasar, N. (2005) *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kao, P. C. & Craigie, P. (2010). Foreign language anxiety and english achievement in Taiwanese undergraduate English-major students: An empirical study. *Language Learning*, 38, 49-62.
- Kang, Sun-Mee. (2012). Individual Differences in Recognizing Spontaneous Emotional Expressions: Their Implications for Positive Interpersonal Relationships. *Psychology*. 03. 10.4236/psych.2012.312A175.
- Kavacık, M. (2015). *A study on the university students' perceived sources of foreign language anxiety*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Kırkgöz, Y. (2005). English language teaching in Turkey: Challenges for the 21st century. In G. Braine (Ed.), *Teaching English to the world: History, curriculum, and practice* (pp. 159- 175). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kim, J.-H. (2000). *Foreign language listening anxiety: A study of Korean students leaning English*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Texas, Austin.
- Kitano, K. (2001). Anxiety in the college Japanese language classroom. *The Modern Language Journal*, 85(4), 549-566.
- Klimova, B. (2011). Motivation for learning English at a university level. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 15. 2599-2603.
- Liliana, C. ve Lavinia, H. (2011). "Gender diifferences in metacognitive skills: A study of the 8th grade pupils in Romania. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 396-401.
- Looichin, C., Unin, N., & Johari, A. (2017). Metacognitive Awareness Strategies For Listening Comprehension. *International Conference on The Teaching & Learning Languages At Kuching, Sarawak*.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. *Language Learning*, 44,283-305.
- McMillan, J. H. (2015). *Fundamentals of educational research*. Pearson.
- Mesri, F. (2012). The relationship between gender and Iranian EFL learners' foreign language classroom anxiety (FLCA). *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 2(6), 147-156.
- Mingyuh, Z. (2001). Language learning strategies and English language proficiency: An investigation of Chinese ESL students at NUS. *Journal of RELT*, (1) 2001, 51-73. Retrieved May 8, 2019, from <http://www.nus.edu.sg/celc/research/relt/vol1.html>

- Mori, Y. (1999). Epistemological beliefs and language learning beliefs: what do language learners believe about their learning. *Language Learning*, 49(3), 377-415.
- Na, Z. (2007). A study of high school students' English learning anxiety. *The Asian EFL Journal*, 9(3), 22-34
- Nemat Tabrizi, A. R. & Rajaei, M. (2016). The effect of metacognitive and cognitive writing strategies on Iranian elementary learners' writing achievement. *International Journal of Learning and Development*, 6(3), 216-229.
- Ocak, G. & Baysal, E. (2016). Öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ve İngilizce özyeterlik inançlarının incelenmesi: Afyonkarahisar ili örneği. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 44, 91-110.
- Öner, G. (2008). Orta öğretim öğrencilerinin yabancı dil öğrenimlerini etkileyen etmenler. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Özsoy, G. ve Ataman, A. (2009). The effect of metacognitive strategy training on mathematical problem solving achievement. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(2), 6782.
- Özsoy, G. & Günindi, Y. (2011). Prospective preschool teachers' metacognitive awareness, *Elementary Education Online*, 10(2), 430-440.
- Öztürk, B. ve Kurtuluş, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyi ile matematik öz yeterlik algısının matematik başarısına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 762-778.
- Panahandeh, E. & Esfandiari, S. (2014): The Effect of Planning and Monitoring as Metacognitive Strategies on Iranian EFL Learners' Argumentative Writing Accuracy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 98, pp. 1409 – 1416.
- Pappamihel, N. E. (2001). Moving from the ESL Classroom into the mainstream: An investigation of English language anxiety in Mexican girls. *Bilingual Research Journal*, 25(1-2), 31-38.
- Paul, P. (2012). An investigation on the use of metacognitive language learning strategies by Bangladeshi learners with different proficiency levels, *BRAC University Journal*, vol 9, 47-56
- Peacock, M. (1999). Beliefs about language learning and their relationship to proficiency. *International Journal of Applied Linguistics*, 9(2), 247-263.

- Perkins, D. N., ve Salomon, G. (1989). *Are cognitive skills context-bound?. Educational researcher*, 18(1), 16-25.
- Philips, E. (1992). The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *The Modern Language Journal*. 76, 1, 14-26.
- Pintrich, P.R. ve Schunk, D.H., 1996. *Motivation in Education: Theory, Research, and Application*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Rahimi, M. ve M. Katal. (2013). The Impact of metacognitive instruction on efl learners' listening comprehension and oral language proficiency. *The Journal of Teaching Language Skills*, 5, 69-90.
- Rahman, F., Jumani, N. B., Chaudry, M. A., Chisti, S. H. ve Abbasi, F. (2010). Impact of Metacognitive Awareness on Performance of Students in Chemistry. *Contemporary Issues in Education Research*, 3(10), 39-55.
- Reece, I. ve Walker, S. (2000) *Teaching, training and learning a practical guide*. 4th Edition, Business Education Publishers Limited, Sunderland.
- Rodriguez, M. (1995). Foreign language classroom anxiety and students' success in EFL classes. *Revista Venezolana de Linguística Aplicada*, (1), 23-32.
- Sarı, Z. (2017). *The relationship between beliefs about language learning and foreign language classroom anxiety: English-medium instruction in a turkish universities stem context* .Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Schraw, G.ve Moshman, D. (1995). Metacognitive Theories. *Educational Psychology Review*. 7. 351-371.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Lang. Learn.*, 28(1): 129-142.
- Sundari, H. ve Hadi, I. (2014). Exploring gender on EFL learners' beliefs about language learning. *Jurnal Lingua Cultura*, 8(2), 128-137
- Temur, T., Kargın, T., Bayar, S. A., ve Bayar, V. (2010). Metacognitive awareness of grades 6, 7 and 8 students in reading process. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4193-4199.
- Tertemiz, N. ve Ağildere, S. (2015). Yabancı diller eğitimi bölümünde okuyan öğrencilerin yabancı dil öğretimine yönelik yeterli inanç ve görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 252-267.
- Tobias, S. (1979). Anxiety research in educational psychology. *Journal of Educational Psychology*, 71, 573-582.

- Tokur, B. (2016). Anadolu lisesi öğrencilerinin yabancı dil kaygılarının incelenmesi . (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Topcu, M. S., & Yılmaz-Tuzun O. (2009). Elementary Students' Metacognition and Epistemological Beliefs Considering Science Achievement, Gender and Socioeconomic Status, *Elementary Education Online*, 8(3), 676-693. <http://ilkogretimonline.org.tr/vol8say3/v8s3m5.pdf> adresinden 16 Mart 2019 tarihinde alınmıştır.
- Tüysüz, C., Karakuyu, Y., & Bilgin, İ. (2008). Öğretmen adaylarının üst biliş düzeylerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(17), 147-158.
- Uslu, Ç. (2016). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Uzun, K. (2014). *The age factor in foreign language acquisition: A comparison of the anxiety levels of high school and university students*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Wang, N. (2005). *Beliefs about language learning and foreign language anxiety: A study of university students learning English as a foreign language in Mainland China*. Unpublished Master Thesis. University of Victoria, Canada.
- Walsh, K. (2010). *The importance of writing skills: Online tools to encourage success*, <http://www.emergingedtech.com/2010/11/the-importance-of-writing-skills-online-tools-to-encourage-success/> adresinden 10 Şubat 2019 tarihinde alınmıştır.
- Veenman, M. V., Van Hout-Wolters, B. H., ve Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and learning*, 1(1), pp. 3-14.
- Wenden, A. (1986). Helping Language Learners Think about Learning. *ELT Journal*. 40. 10.1093/elt/40.1.3.
- Wei (1996). Developing Learner Autonomy through Metacognitive Awareness Training in ELT. *中国英语教学*, 4, 110-120.
- Wilson, D., & Campbell, R.C. (2009). Workshop filling in the gaps: the use of affective outcomes in Engineering education and CSET Education Research, *39th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference*, October 18 - 21, San Antonio, TX

- Yang, K. (2012). Structures of cognitive and metacognitive reading strategy use for reading comprehension of geometry proof. *Educational Studies in Mathematics*, 80(3), 307–326.
- Young, D. J. (1986), The Relationship Between Anxiety and Foreign Language Oral Proficiency Ratings. *Foreign Language Annals*, 19: 439-445.
- Young, D. J. (1994). New directions in language anxiety research. In C. A. Klee (Ed.), *Faces in a crowd: The individual learner in multisection courses* (pp. 3-46). Boston: Heinle & Heinle.
- Zambak, A. (2016). *Factors affecting foreign language speaking anxiety levels of 8th grade students at public secondary schools* . Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Zhao, A. & Whitchurch, A. (2011). Anxiety and its associated factors in college-level Chinese classrooms in the US. *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, 46, 21-47.



BÖLÜM 6

**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE OKUMA YAZMAYA
HAZIRLIK ETKİNLİKLERİ: ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİ**

Doç. Dr. Elçin YAZICI



OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE OKUMA YAZMAYA HAZIRLIK ETKİNLİKLERİ: ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Doç. Dr. Elçin YAZICI

Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

ÖZET

Okuma yazma becerisi, çocukların yaşam boyu öğrenmesini destekleyen temel gereksinimlerden biridir ve okuma yazma becerilerinin gelişiminde okul öncesi öğretmenlerinin önemi büyüktür. Çocuklar bu becerilerini geliştirebilmek için öğretmenlerin yönlendirmelerine ve cesaretlendirip desteklemelerine gereksinim duyarlar. Öğretmenler, sınıf ortamında çeşitli deneyimlerle çocukları ilkokula hazırlama ve ilkokul için gerekli becerileri kazandırma çabası içindedir. Bu süreçte öğretmenler, ilkokula geçişte çocukların işini kolaylaştıracak ve sonraki yaşamlarında kullanacakları okuma yazma gibi temel becerileri kazandırmada ve okuma yazmaya karşı çocukta olumlu tutum oluşturmada önemli rol üstlenir. Bu noktadan hareketle araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesidir. Araştırma nitel araştırma modelinde gerçekleştirilmiştir ve nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılında Ankara il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarına devam eden ve araştırmaya katılmaya istekli 54 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu belirleme sürecinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veriler katılımcılarla yüz yüze yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Okuma Yazmaya Hazırlık

Etkinliklerine İlişkin Görüşme Formu” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, kod, kategori ve temaların oluşturulmasında ve verinin görselleştirilmesinde NVivo 11 programından yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerin; okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin önemine ilişkin çeşitli açıklamalar yaptıkları ve daha çok çocukların ilkokula geçiş sürecini kolaylaştırdığı yönünde vurgu yaptıkları; okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri kapsamında farklı türde etkinlikler yapmakla birlikte daha çok okuma becerilerinin desteklemeye yönelik etkinlikler yaptıkları; okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine yer verme durumları sorulduğunda çoğunluğunun her gün yer vermeye çalıştıkları ile okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri kapsamındaki farklı özelliklerde materyaller kullandıkları ve daha çok gerçek materyalleri tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okuma yazmaya hazırlık, okul öncesi öğretmeni, okul öncesi

PREPARATION ACTIVITIES FOR READING AND WRITING IN PRESCHOOL PERIOD: TEACHER OPINIONS

ABSTRACT

Reading and writing skills are one of the basic requirements that support children's lifelong learning and preschool teachers play an important role in the development of literacy skills. In order to develop these skills, children need teachers to guide, encourage and support. Teachers strive to prepare children for primary school and gain the necessary skills for primary school with various experiences in the classroom.

In this process, teachers play an important role in facilitating the work of children in transition to primary school and in gaining basic skills such as literacy that they will use in their later lives and in creating a positive attitude towards the child. From this point of view, the purpose of the research is to evaluate the opinions of preschool teachers about the preparatory activities for reading and writing. The research was carried out in the qualitative research model and interview method, one of the qualitative research methods, was used. The study group of the study consisted of 54 preschool teachers who attend independent kindergartens in the city center of Ankara in the 2019-2020 academic year and are willing to participate in the research. In the process of determining the study group of the research, criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used. The data were collected through face-to-face interviews with participants. In the research, "Interview Form Regarding Preparation Activities for Reading and Writing" was used as data collection tool. Descriptive analysis and content analysis were used to analyze the obtained data. NVivo 11 program was used in analyzing the data, creating codes, categories and themes and visualizing the data. As a result of the research, pre-school teachers; they made various explanations about the importance of literacy preparation activities and emphasized that it facilitates the transition process of children to primary school; While they do different types of activities within the scope of literacy preparation activities, they mostly organize activities to support reading skills;

When asked about the place of reading and writing preparation activities, it was determined that most of them tried to give place every day and they used different materials within the scope of literacy preparation activities and preferred real materials.

Keywords: Preparation for reading and writing, preschool teacher, preschool

1. GİRİŞ

Okuma ve yazma; kodlamalı beceriler hakkında bilgi içeren harf bilgisini, harf-ses ilişkisini, fonolojik farkındalığı, sözel dil becerilerini, sözcük dizimi ve dilbilgisi kuralları hakkında bilgi temsil eden öykü anlatımı ve tekrar anlatım becerilerini kapsamaktadır (Caplovitz, 2005). Okuma ve yazma birbirine bağımlı ve birbirini destekleyen süreçler olmakla birlikte belirli gelişimsel süreçlerde ortaya çıkmaktadır. Okuma yazma iletişimin; konuşma, dinleme okuma ve yazma gibi çeşitli öğelerini içine almakta ve okuma yazma gelişimi bu süreçleri etkilemektedir (Albrecht ve Miller, 2004; Caplovitz, 2005).

Okuma yazma becerileri çocukların dikkat, algı, bellek, problem çözme, ilişki kurma, eşleştirme, gruplama, sıralama, akıl yürütme, düşünme, iletişim kurma ve el göz koordinasyonu gibi çeşitli bilişsel süreç ve becerilerinin gelişimini sağlayarak ileri okuma yazma becerilerinin temelini oluşmasını sağlamaktadır (Kandır ve Yazıcı, 2011). Okuma yazma gelişimi, çocukların okumayı öğrenmeden önce belirli becerilerde uzmanlaşması gerektiği anlayışına dayanır. Okuma yazmanın önemli bir parçası olarak görülen alfabe bilgisi, fonolojik farkındalık, sözcük bilgisi

ve sözel dil becerileri ile yazma becerileri okuma yazma becerileri kapsamında yer alır.

Bu beceriler, okul öncesi dönemdeki çocuklar için okuryazarlık gelişiminin temelini oluşturur (Niessen, 2003; Strickland ve Riley-Ayers, 2007).

Alfabe bilgisi, harfler ve sesler arasındaki sistematik ilişkiyi inceleyen bir alandır. Alfabe bilgisi, alfabenin yazılı harflerini, harflerin seslerini ve adlarını, harflerin birbirinden farklı olduğunu ve çocuğun bu harfleri tanımlama yeteneğini içerir. Alfabedeki harflerin seslerini bilme ve harfleri ayırt edebilme becerisi okumanın temelini oluşturur ve erken okumada başarının bir göstergesidir (Niessen, 2003). Çocuklar alfabeyi ayrı olarak öğrenme yerine çevrelerindeki yazılar ve okuma yazma ile ilgili deneyimlerinden öğrenmelidir (Sandall ve Schwartz, 2008). Bu nedenle öğretmenlerin çocuklara; harfleri tanıma ve ayırt etmeye yönelik çeşitli alfabe kitapları sunması, çeşitli okuma yazma materyalleri sunması, çocukların harfleri çizmesine, harflere dokunmasına, bir grup harf içerisinden onları tanımlamasına, harf adlarını yüksek sesle söylemelerine yönelik parmak oyunu, şarkı, şiir, tekerleme, öykü okuma gibi çalışmalar yapması çocukların alfabe bilgisi gelişimini desteklemektedir (Strickland ve Riley-Ayers, 2007; Yazıcı, 2013).

Çocukların okuryazarlık becerisine sahip olabilmeleri için alfabe bilgisinin tek başına yeterli olmadığı fonolojik farkındalığın kazandırılmasının önemli olduğu ifade edilir. Fonolojik farkındalık konuşma dilinde farklı özellikteki sesleri duyma, tanıma ve kullanabilme, ritimli olan sözcükleri tanımlama, bir sözcük için ses ya da heceleri kaynaştırma yeteneğidir. Çocukların fonolojik gelişimi; onların ses birimlerinin farkında olmasıyla devam eder (Albrecht ve Miller, 2004; Yopp ve Yopp, 2009). Okul öncesi

dönemde çocukların fonolojik farkındalık becerilerindeki gelişimleri ritim ve aynı sesin tekrarı farkındalığı, hece farkındalığı, birleştirme ve ayırıştırma farkındalığı ile ilgili becerilerindeki göstermiş oldukları performanslarından anlaşılır (Yazıcı, 2010). Bu açıdan okul öncesi dönemdeki çocuklarda fonolojik farkındalık becerilerinin gelişimi büyük önem taşımaktadır. Okuma becerilerinin gelişiminde önemli bir yere sahip olan fonolojik farkındalık becerilerinin çocuklara kazandırılması için öğretmenlerin bir cümledeki sözcük sayısını ve sözcükteki hece sayısını bulma, ritimli sözcükleri tanıma, ayırt etme, ses ekleme ve çıkarma gibi oyunlar, sözcük başında ve sonunda aynı sesle başlayan/bitene sesleri eşleme ve farklı sesle başlayan/bitene sesleri ayırt etme vb. etkinlikler ile fonolojik farkındalığı geliştirici çalışmaları gerçekleştirmesi önemlidir (Pullen ve Justice, 2003; Strickland ve Riley-Ayers, 2007; Yazıcı, 2013).

Fonolojik farkındalığı geliştirmeye yönelik çalışmalar, çocukların sözel dil becerilerinde de daha bilinçli olarak ilerlemelerini sağlar. Sözel dil, sözlü ve yazılı gramer dâhil olmak üzere konuşma dilini telaffuz etme veya anlama becerisi olarak tanımlanır. Aynı zamanda sözel dil, sesleri anlamlarla ilişkilendiren karmaşık bir sistem olarak ifade edilir. Sözel dil becerileri, çocukların sözcük bilgisi, alıcı ve ifade edici dil becerisi ile dilbilgisi kurallarının yanı sıra özgün bir öykü oluşturma, öykü tamamlama, duyulan bir öyküyü tekrarlama ve karmaşık cümle yapısını anlama gibi becerileri destekleyerek okuma becerilerine katkı sağlar (Carroll, 2013; Moss, 2016).

Sözel dil becerileri, sözcük gelişimi ve telaffuz birbirlerini tamamlayan beceriler olarak ortaya çıkmaktadır. Çocuklar sözcük dağarcıklarını geliştirirlerse düşüncelerini, bilgilerini ve seslerini daha etkili bir şekilde

aktarabilir (Willis, 2008). Bu süreçte öğretmenlerin bazı yöntemleri kullanmaları çocukların sözel dil becerileri ve sözcük dağarcığı gelişiminde etkili olmaktadır. Öğretmenler bilgi içerikli kitapların yanı sıra şarkı, şiir ve kafiye kitapları; öykü ve anlatı yapılarındaki kitapları içeren bir dizi kitap çeşidini çocuklarla paylaşabilir. Bunun gibi deneyimler okuduğunu anlama ve yazma için bir temel oluşturur. Sözel dil becerilerine yönelik deneyimlerin niteliği, çocukların ilerideki okuma becerileri üzerinde etkilidir (Strickland ve Riley-Ayers, 2007; Yazıcı, 2013).

Okuma becerileri gibi yazma becerileri de okul öncesi dönemde temelleri atılması gereken bir beceridir. Yazma, metin oluşturma ve anlam ifade etme sürecidir. Çocuklar, yazı ile çizim arasındaki farkı keşfederken aynı zamanda değişik biçimlerden ve şekillerden anlamlar çıkarmaya çalışmaktadır. Yazının bu ilk biçimleri, çocukların okuma yazma ile ilgili deneyimlerinin artması sonucu düşünce ve fikirlerini harf, sözcük ve cümle yazma biçimine dönüştürerek aşama kaydeder (Sandall ve Schwartz, 2008; Yazıcı, 2013). Çocukların yazma becerilerinde yeterli duruma gelebilmeleri için; el-göz koordinasyonunun yeterince sağlanabilmesi, parmak kaslarının yeterince gelişmiş olması, yazma için gerekli olan araç ve gereçleri doğru kullanabilme, satır, çizgi, yazı, sağ, sol, yukarı, aşağı vb. kavramları bilme, özellikle alfabedeki harflerin şekillerini oluşturan çizgileri doğru yönde çizebilme gibi özelliklere sahip olmaları gerekir (Yazıcı, 2013). Bu nedenle öğretmenler günlük olarak kitap okumalı, işaretler, tabelalar ve tablolar gibi çevresel yazılarla çocukların deneyimleyebileceği yazma merkezi oluşturmalı, kitaplardaki belirli sözcüklere dikkat çekmeli, yazar ve çizerleri ve yaptıkları şeyleri tartışmalı, yazıyı elleriyle takip etmelidir (Strickland ve Riley-Ayers, 2007).

Bu doğrultuda okul öncesi eğitim programlarında yer alan okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri çocukların okuma yazma beceri gelişimlerinin desteklenmesini sağlar kapsamında gerçekleşir. Bu nedenle çocukların ilkokula başlamadan önce hazırbulunuşluk düzeylerinin artırılması ve okuma yazma becerilerinin desteklenmesi son derece önemlidir (Parlakyıldız ve Yıldızbaş, 2004). Bu nedenle çocukların yaşamında bir farklılık yaratmak isteniyorsa, onlara erken dönemden itibaren uygun okuma yazma ile ilgili deneyimler sunulmalıdır (Pullen ve Justice, 2003).

Bu açıdan okul öncesi eğitimde ilk okuma yazmaya yönelik yapılan hazırlık etkinliklerinin, çocuğun eğitim yaşamında çok önemli olduğu ve çocuklara pek çok yeterlilik kazandırdığı görülmektedir. Çocuklara bu yeterlilikleri kazandırmada etkin rol alan okul öncesi öğretmeni okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini sadece kâğıt üzerinde yapılan çalışmalarla sınırlandırmamalı, çocukların yaş ve gelişim özelliklerine dikkat edebilmeli, basitten karmaşığa doğru okuma yazma etkinliklerine yer verebilmeli, matematik, fen, müzik, sanat ve oyun gibi farklı etkinlik alanları ile bütünleştirebilmeli, etkinlik sayfalarındaki materyalleri üç boyutlu hale getirebilmeli, çocukların harf-ses arasındaki ilişkiyi kavramalarını destekleyici etkinlikler düzenleyebilmeli, okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine planlı ve programlı bir şekilde günlük planda yer verebilmelidir. (Sandall ve Schwartz, 2008; Akbaba Altun, Şimşek Çetin ve Bay, 2014). Türkiye’de okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine ilişkin görüş ve uygulamaları, yeterlilik algıları, okuma yazma hazırlık etkinliklerinin ilk okuma yazma sürecindeki etkisine ilişkin çeşitli bilimsel çalışmalar bulunmaktadır (Yılmaz Bolat, 2019; Coşkun ve Deniz, 2017; Dönmezler, 2016; Akbaba Altun, Şimşek Çetin ve Bay, 2014; Taşkın, Katrancı ve Uygun, 2014; Bayraktar ve Temel, 2014;

Güleç, 2008; Parlakyıldız ve Yıldızbaş, 2004). Okul öncesi dönemde okuma yazma becerilerinin desteklenmesinde öğretmenlerin çocuklar için etkinlikler oluşturması ve çocuklara zengin uyarıcı eğitim ortamı sunması gerekir. Öğretmenlerin çocukların okuma yazma becerilerinin kazanımında önemli rol oynadıkları göz önünde bulundurulduğunda, yapılan uygulamaların belirlenmesi ve değerlendirilmesi oldukça önemlidir (Coşkun ve Deniz, 2017)

Tüm bu bilgiler ışığında okul öncesi eğitimde okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin, çocukların eğitim yaşamında ne denli önemli olduğu görülmektedir. Bu denli öneme sahip olan okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri çocuklara pek çok yeterlilik kazandırmakta ve bu yeterlilikleri kazandırmada önemli bir yere sahip olan okul öncesi öğretmenleridir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine yönelik yapılan çalışmalar konusunda farkındalık düzeylerinin bilinmesi ve bu yönde öğretmenleri destekleyici eğitimlerin verilmesi önem taşımaktadır. Araştırmanın bu yönüyle önemli olduğu, alana katkı sağlayacağı ve yapılacak yeni akademik çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama süreci ve verilerin analizine yer verilmiştir.

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırma, okul öncesi öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla nitel desende tasarlanmıştır. Nitel araştırmalar, herhangi bir konu üzerinde derinlemesine

veri toplanmasına olanak sağlayan, çeşitli kavramların, sorunların ve süreçlerin yorumlanmasını içeren bir araştırma modelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada da okul öncesi öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine ilişkin görüşleri anlaşılmasına çalışılmıştır.

2.2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubunu belirleme sürecinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemindeki esas amaç, araştırma grubunun araştırmanın problemi ile ilgili olarak belirlenen ölçütlere sahip kişiler ya da durumlardan seçilmesini içermesidir. Burada önceden hazırlanmış bir dizi ölçüt kullanılabileceği gibi ölçütler araştırmacı tarafından da geliştirilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmaya katılım için belirlenen ölçütler; öğretmenlerin adaylığının kalkmış olması ve kadrolu olarak görev yapıyor olması şeklinde belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi, araştırma sorusunu somut göstergelerle net bir biçimde irdeleme olanağı vermiş ve önceden belirlenmiş ölçütler ile çalışma grubunu belirlemeyi sağlamıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılında Ankara il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarına devam eden ve araştırmaya katılmaya istekli 54 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Öğretmenlere araştırma kapsamında Ö1, Ö2, Ö3...ve Ö54 kodları verilmiştir.

Çalışma grubunun demografik özellikleri incelendiğinde; cinsiyet açısından %94'ünün kadın, %6'sının erkek; yaş açısından %48'inin 23-29 yaş arası, %36'sının 30-40 yaş arası ve %16'sının 41 yaş ve üzeri; mesleki kıdem açısından %66'sinin 3-9 yıllık, %31 10-15 yıllık ve %3'ünün ise 16

yıl ve üzeri olduğu; mezun oldukları okul türleri %91'inin lisans, %7'sinin lisansüstü, %2'sinin ise açık öğretim olduğu görölmektedir.

2.3.VERİ TOPLAMA ARACI

Araştırmada veri toplama aracı olarak, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, katılımcıların düşüncelerini kendi cümleleriyle ifade edebildiği, soruların açık uçlu ve esnek olduğu, konuşma süresince konu üzerinde farklı fikirlerin ortaya çıkabileceği görüşme türüdür (Merriam, 2013). Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme şeklinde hazırlanan “Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliklerine İlişkin Görüşme Formu” kullanılmıştır. Bu form, araştırmacı tarafından araştırmanın amacı doğrultusunda ilgili alan yazın incelemesi yapılarak geliştirilmiştir. Form iki bölümden oluşmaktadır. *İlk bölüm*, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mezun olunan okul türü, kadro durumu, mesleki kıdem yılı gibi kişisel bilgilerini toplamak amacıyla hazırlanan sorulardan oluşmaktadır. *İkinci bölümde*, okul öncesi öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine ilişkin görüşlerini temsil eden açık uçlu soruları içeren yarı yapılandırılmış dört soru bulunmaktadır. Form, kapsam geçerliliği için 3 alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda herhangi bir değişiklik önerisi gelmediğinden, “Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliklerine İlişkin Görüşme Formu”nun içerik anlaşılabilirliği için, beş öğretmen ile ön uygulaması yapılmıştır. Ön uygulamadan alınan dönütlerden yola çıkılarak görüşme sorularına son hali verilmiştir.

2.4.VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmanın verileri, 2019-2020 eğitim öğretim yılının güz döneminde araştırmacı tarafından toplanmıştır. Araştırmaya katılım için gönüllülük

esası tercih edilmiştir. Gönüllü katılımcılara araştırmanın amacından ve içeriğinden söz edildikten sonra derlenen verilerin yalnızca bilimsel amaçla kullanılacağı belirtilmiştir. Görüşmelerin tamamı, öğretmenlerden önceden randevu alınarak, belirlenen tarihlerde araştırmacı tarafından yüz yüze ve bireysel olarak yapılmıştır. Görüşmeler yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Araştırmacı görüşmenin başlangıcında, amacını ve görüşmenin nasıl yürütüleceğini öğretmenlere açıklamıştır. Görüşme sonuçları görüşme formuna kaydedilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara verdikleri yanıtlarla sınırlı kalmıştır. Görüşmelerde öğretmenlere, “Okul öncesi dönemde okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin önemi hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Sınıfınızda okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde ne tür çalışmalar düzenliyorsunuz? Okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini uygulama sıklığınız nedir? Okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde ne tür materyaller kullanıyorsunuz?” şeklinde sorular sorulmuş ve öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine ilişkin düşünceleri görüşmeci tarafından yazılı olarak kaydedilmiştir. Katılımcı ifadelerinin doğruluğunu teyit etmek amacıyla, ifadelerinden çıkarılan anlamlar kendilerine sorulmuş ve bu çıkarımlar katılımcılara teyit ettirilmiştir. Merriam (2013), katılımcıların bilgi ve görüşlerine karşı tarafsız olunması gerektiğini vurgular. Bu nedenle araştırma bulgularının raporlaştırma aşamasında katılımcı isimlerinin gizleneceği ve görüşme verilerinden yapılan alıntıların Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde yapılan kodlamalarla aktarılacağı görüşme öncesi katılımcılara belirtilmiştir.

2.5.VERİLERİN ANALİZİ

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, kod, kategori ve temaların

oluşturulmasında ve verinin görselleştirilmesinde NVivo 11 programından yararlanılmıştır. Veriler NVivo 11 Nitel Veri Analizi programına aktarılarak içerik analiziyle çözümlenmiştir. İçerik analizinde, her bir soru bir tema olarak ele alınmış ve katılımcıların her soruyla ilgili benzer görüşleri gruplandırılarak temaların altındaki kategoriler oluşturulmuştur. Ortaya çıkan her bir kategorideki görüşlerin detayları incelenerek kodlamalar yapılmış ve kategorilerin altındaki kodlar belirlenmiştir. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlanmasında uzman görüşü ve detaylı-zengin betimleme stratejileri kullanılmıştır (Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2013). İçerik analizi sonucunda dört tema (Tema 1: Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliklerinin Önemi; Tema 2: Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri Kapsamında Yapılan Çalışmalar; Tema 3: Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliklerine Yer Verme Durumu ve Tema 4: Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri Kapsamında Kullanılan Materyaller) oluşturulmuştur.

3. BULGULAR ve TARTIŞMA

Okul öncesi öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada 4 tema belirlenmiştir. Bu bölümde, elde edilen bu temalara ilişkin kategori ve kodlamalar yer almaktadır.

Tema 1: Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliklerinin Önemi

Araştırmada “Okul öncesi dönemde okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin önemi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri “Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliklerinin Önemi” teması altında toplanmıştır. Bu öneme ilişkin ortaya çıkan sonuçlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: “Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliklerinin Önemi” Teması, Kategorileri ve Kodları

Tema	Kategoriler	Kodlar	f
Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliklerinin Önemi	İlkokula Geçiş Sürecini Kolaylaştırma	İlkokula hazırlanma-Adaptasyon-Hazırbulunuşluk-Ön hazırlık-Okul olgunluğu	43
	Bütüncül Gelişimi Destekleme	Bilişsel-Sosyal-Duygusal- Dil-Motor-Öz bakım becerileri	31
	Okuma Yazmaya Yönelik Farkındalık Kazandırma	Sözel dil becerileri-Sözcük dağarcığı-Ses farkındalığı-Yazı farkındalığı- Okuma ilgisi/alışkanlığı kazandırma	23
	Temel Alt Becerileri Destekleme	Rakam-Şekil-Renk tanıma-Nesne özellikleri-Örüntü-Gruplama-Sıralama-Eşleştirme-Karşılaştırma	11
	Diğer	Akademik Başarı-Düzenli Çalışma Sistemini Kavrama	2

Tablo 1'e göre okul öncesi dönemde okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin önemine ilişkin öğretmenlerin verdikleri yanıtlar beş kategoride toplanmıştır. Öğretmenlerin okul öncesi dönemde okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin önemine ilişkin verdikleri ifadelerin dağılımı incelendiğinde 43'ü (%39.0) “İlkokula Geçiş Sürecini Kolaylaştırma” kategorisinde “İlkokula hazırlanma, adaptasyon, hazırbulunuşluk, ön hazırlık, okul olgunluğu” gibi kodlar, 31'i (%28.1) “Bütüncül Gelişimi Destekleme” kategorisinde “Bilişsel, sosyal-duygusal, dil, motor, öz bakım becerileri” gibi kodlar, 23'ü (29.9%) “Okuma Yazmaya Yönelik Farkındalık Kazandırma” kategorisinde “Sözel dil becerileri, sözcük dağarcığı, ses farkındalığı, yazı farkındalığı, okuma ilgisi/alışkanlığı kazandırma” gibi kodlar, 11'i (%10.0) “Temel Alt Becerileri Destekleme” kategorisinde “Rakam, şekil, renk tanıma, nesne özellikleri, örüntü, gruplama, sıralama, eşleştirme, karşılaştırma” gibi

kodlar ve 2'si (%1.8) "Diğer" kategorisinde "Akademik başarı, düzenli çalışma sistemini kavrama" şeklinde kodlar şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin okul öncesi dönemde okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin önemine ilişkin ifadelerine aşağıda yer verilmiştir. Öğretmenlerin ifadeleri;

Kategori 1. "İlkokula Geçiş Sürecini Kolaylaştırma"

(...) Okul öncesi dönem algının yüksek olduğu, öğrenmenin çabuk ve kolay gerçekleştiği bir dönemdir. Okul öncesi dönemde yapılan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının çocuğu ilkokula hazırlamada katkı sağladığını düşünüyorum. (Ö7)

Kategori 2. "Bütüncül Gelişimi Destekleme"

(...) Okul öncesi eğitimde okuma yazma çalışması çok önemlidir. Okuma yazma çalışmaları, çocukların anaokuluna devam ettiği süre boyunca sosyal, duygusal, psikomotor, bilişsel, özbakım ve dil gibi bütün gelişim alanlarının desteklendiği çalışmaların bütünüdür. Bu nedenle çok önemlidir. (Ö13)

Kategori 3. "Okuma Yazmaya Yönelik Farkındalık Kazandırma"

(...) Erken çocukluk dönemde özellikle ses ve fonolojik farkındalık çalışmalarının ilkokul 1. Sınıfta çocukların okuma yazmaya akranlarında daha önce geçtiği yönünde olumlu geri dönüşler alıyorum. Kalem kullanma becerisi, yaratıcı düşünme, kelime hazinelerini artırma, grup çalışmalarında arkadaşları ile birlikte hareket etmeyi sağlama ve daha pek çok alanlarda okuma yazmaya hazırlık çalışmaları çocuğun hayatında önemli bir yer tutar. (Ö23)

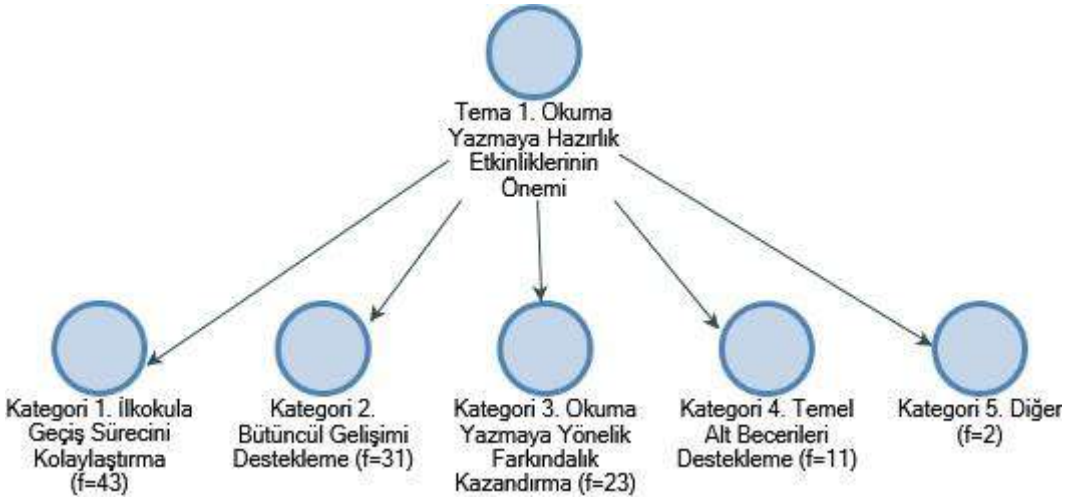
Kategori 4. “Temel Alt Becerileri Destekleme”

(...) Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında rakam, şekil ve renkleri tanıma, sıralama, grupta, karşılaştırma çalışmaları, nesnelerin özellikleri gibi kavramların öğretilmesi ve pekiştirilmesinin önemli olduğunu düşünüyorum. (Ö54)

Kategori 5. “Diğer”

(...) İlkokul birinci sınıftaki yoğun çalışma sistemine hazırlık amaçlı olmasından dolayı düzenli çalışma sistemini kavrama alanlarında önemli olduğunu düşünüyorum.(Ö33)

Okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin önemi ilişkin görsel, Şekil 1’de verilmiştir.



Yapılan araştırmanın bulgularına göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı okul öncesinde okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin önemli ve

gerekli olduğu yönünde ifadeler kullanmışlardır. Bu tür etkinliklerin çocukların gelişim alanlarını ve temel kavram becerilerini desteklediği, çocuklara okuma yazma yönünde farkındalık kazandırdığı ve özellikle ilkokula geçiş sürecini kolaylaştırdığı yönüne işaret etmişlerdir.

İlgili alan yazın incelendiğinde; okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin ilkokula hazırlık çalışmalarının içerisinde yer alan ve çocukların ilkokula geçişini kolaylaştıran, hazırbulunuşluk düzeylerini artıran, okuma yazma öğretme amacı taşımayan etkinlikler olduğu vurgulanmaktadır. Okul öncesi dönemde günlük yaşamda karşılaşılan durumlar ve çevredeki uyarıcılar, çocukların okuma yazma ile ilgili deneyimler edinmelerini sağlamakta ve bu deneyimler sonraki okul yaşantısı için temel oluşturmaktadır (Öğretir Özçelik, 2018). Ayrıca erken çocukluk dönemindeki çocukların gelişimsel olarak okuma ve yazma ile ilgili kazandıkları becerilerin, onların ilkokulda sahip olması gereken okuma ve yazma öğrenimindeki temel beceriler olarak görüldüğü belirtilmektedir (Justice ve Ezell, 2001; MEB 2013).

Dönmezler (2016) okul öncesi dönemde uygulanan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi adlı çalışmasında öğretmenlerin okul öncesinde okuma yazma çalışmalarının özellikle çocukları ilkokula hazırlama, kas gelişimi, kendine güven ve düşünme becerilerini geliştirdiği; Akbaba Altun, Şimşek Çetin ve Bay (2014) okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik öğretmen görüşleri adlı çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin kavram ve yazmaya hazırlık çalışmalarının ilkokula hazırlıkta önemli olduğu; Bayraktar ve Temel (2014) okuma yazmaya hazırlık eğitim programının, çocuklar okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yaptıkları

çalışmada uygulanan programın çocukların yazı farkındalığı, ses farkındalığı ve ilkokuldaki okuma-yazma becerileri puanlarını artırdığı; Parlakyıldız ve Yıldızbaş (2004) okulöncesi eğitimde öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik uygulamalarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi adlı çalışmalarında öğretmenlerin bir kısmı çocukta zihinsel süreçleri geliştirmede ve kavramları kazandırmada, problem çözme yeteneklerini geliştirme, gözlem yapma, inceleme ve çevrelerinde gördükleri obje ve olaylara karşı meraklarını artırma, soyut kavramları resimlerle somut olarak öğretmede ve ilkokula hazırlanmaları açısından önemli olduğu yönünde yanıtlar verdiğini belirtmişlerdir

Araştırma sonuçlarının ve ilgili alan yazının, Tablo 1’de yer alan okul öncesi dönemde okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin önemine ilişkin öğretmenlerin verdikleri yanıtların dağılımı ile elde edilen bulgularla örtüştüğü söylenebilir. Bu sonuç doğrultusunda, okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin önemine ilişkin farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu düşünülebilir.

Tema 2: Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri Kapsamında Yapılan Çalışmalar

Araştırmada “sınıfınızda okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri kapsamında ne tür çalışmalara yer veriyorsunuz?” sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri “Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri Kapsamında Yapılan Çalışmalar” teması altında toplanmıştır. Bu kapsamda ortaya çıkan sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: “Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri Kapsamında Yapılan Çalışmalar” Teması, Kategorileri ve Kodları

Tema	Kategoriler	Kodlar	f
Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri Kapsamında Yapılan Çalışmalar	Okuma Becerilerini Desteklemeye Yönelik Etkinlikler	Alfabe Bilgisi-Fonolojik farkındalık-Sözcük Bilgisi-Sözel dil becerisi	66
	Yazma Becerilerini Desteklemeye Yönelik Etkinlikler	Çizgi çalışmaları-Nokta tamamlama-Kalem tutma-çalışma sayfaları-Noktalama işaretleri-Yazma çalışmaları	57
	Temel Kavram Becerileri	Eşleştirme-Fark bulma-Gruplama-Sayı sayma çalışmaları-Olay sıralama-Renk-Şekil	54
	Farklı Disiplin Alanları İle Yapılan Etkinlikler	Müzik-Oyun-Sanat-Drama-Matematik-Türkçe-Fen	15
	Diğer	Problem çözme-Dikkat ve odaklanma çalışmaları-el-göz koordinasyonu-Şekil sabit	10

Tablo 2’ye göre, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri kapsamında yapılan çalışmalara yönelik öğretmenlerin verdikleri yanıtlar beş kategoride toplanmıştır. Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri kapsamında yapılan çalışmalara yönelik verdikleri ifadelerin dağılımı incelendiğinde; 66’sı (%32.6) “Okuma Becerilerini Desteklemeye Yönelik Etkinlikler” kategorisinde “Alfabe Bilgisi, fonolojik farkındalık, sözcük bilgisi, sözel dil becerisi” gibi kodlar, 57’i (%28.2) “Yazma Becerilerini Desteklemeye Yönelik Etkinlikler” kategorisinde “çizgi çalışmaları, nokta tamamlama, kalem tutma, çalışma sayfaları, noktalama işaretleri, yazma çalışmaları” gibi kodlar, 54’ü (%26.7) “Temel Kavram Becerileri” kategorisinde “eşleştirme, fark bulma, gruplama, sayı sayma çalışmaları, olay sıralama, renk, şekil” gibi kodlar, 15’i (%7.4) “Farklı Disiplin Alanları İle Yapılan Etkinlikler” kategorisinde “müzik, oyun, sanat, drama, matematik, Türkçe, fen” gibi kodlar ve 10’u (%4.9) “Diğer” kategorisinde “problem çözme, dikkat ve odaklanma çalışmaları, el-göz koordinasyonu, şekil sabit” şeklinde kodlar şeklinde çalışma yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri kapsamında yapılan çalışmalara yönelik ifadelerine aşağıda yer verilmiştir. Öğretmenlerin ifadeleri;

Kategori 1. “Okuma Becerilerini Desteklemeye Yönelik Etkinlikler”

(...) Öncelikle her gün bir öykü anlatıyor ya da çocuklarla beraber öykü oluşturuyoruz, öyküye başlık buluyoruz, kahramanları hakkında sohbet ediyoruz. Öyküde geçen eş ve zıt anlamlı sözcükler hakkında sohbet ediyoruz. Ses farkındalığı çalışmaları yapıyoruz. Başlangıç- bitiş seslerine dikkat çekiyoruz. Sınıfta okuma yazma merkezimiz var, magnetli harflerimiz var, haftanın sözcüğü projemiz var (Ö22)

Kategori 2. “Yazma Becerilerini Desteklemeye Yönelik Etkinlikler”

(...) Kitap çalışmaları yaptırıyorum. İçinde çizgi çalışmalarına, nokta tamamlama, yanlış bulma, rakam tamamlama vb. Bunun dışında nesnelere yazma çalışması yaptırıyorum. Çizgi çalışmasına geçmeden parmak ile masa üstünde çizgi çalışmaları yaptırıyorum. (Ö27)

Kategori 3. “Temel Kavram Becerileri”

(...) Günlük planım doğrultusunda kavramları, renkleri, sayıları, şekilleri hazırlayıp uyguluyorum. İki resim arasındaki farkları bul, örüntüyü bul ve ne gelmesi gerektiğini bul, söyle. Eşleştirme- gruplama oyunları. (Ö49)

Kategori 4. “Farklı Disiplin Alanları İle Yapılan Etkinlikler”

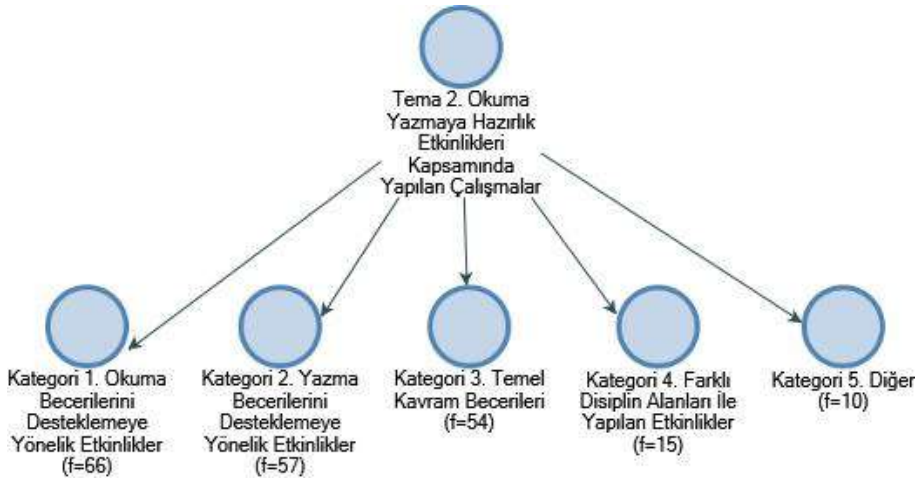
(...) Yaş grubum 48-51 ay olduğu için sadece masa başında çizgi çalışmaları değil, hazırlık etkinliklerini sanat, matematik, Türkçe gibi alanlarla birleştirmeye çalışıyorum.

Örneğin; yaprakların damarlarından, taşlardan çizgi çalışmaları yapıyorum, hikâye oluşturup okumalarını istiyorum. (Ö29)

Kategori 5. “Diğer”

(...) El göz koordinasyonu, şekil zemin ayrımı, şekil sabitliği, mekânda konum becerilerini destekleyecek çalışmalara ve bazen de su doku, kodlama vb. dikkat ve odaklanma çalışmalarına yer veriyorum. (Ö54)

Okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri kapsamında yapılan çalışmalara ilişkin görsel, Şekil 2’de verilmiştir.



Yapılan araştırmanın bulgularına göre, araştırmaya katılan öğretmenler okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri kapsamında okuma becerileri, yazma becerileri ve temel kavram becerilerini destekleyici yönde çalışmalar yaptıklarını ve farklı disiplin alanları ile etkinlikleri bütünleştirdiklerini ve problem çözme, dikkat vb. becerileri geliştirici yönde çalışmalara yer verdiklerini belirten ifadeler kullanmışlardır.

İlgili alan yazın incelendiğinde; Sesli okuma, sohbet, öykü anlatma, tamamlama ve oluşturma, ritim tutma ve şarkı söyleme, sesleri taklit etme,

verilen sese benzer sesler çıkarma, karalamalar, harfe benzer şekiller çizme, dil oyunları vb. etkinlikler okuma yazma becerilerine temel oluşturan bazı etkinliklerdir ve bu etkinliklerin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri üzerine olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür. Bu açıdan çocukların pek çok farklı okuma yazmayı destekleyici yönde çalışmalara katılması sağlanmalıdır (Makin ve Whitehead, 2004; Fielding-Barnsley ve Hay, 2012; Coşkun ve Deniz, 2017).

Yılmaz Bolat (2019) okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları konusundaki görüşleri adlı çalışmasında öğretmenlerin en fazla el becerisine dayalı çalışmalar yaptıkları, daha sonra ise kavram çalışmalarına yer verdikleri ve en az ise güven ve bağımsız davranış geliştirme çalışmalarına yer verdikleri; Coşkun ve Deniz (2017) tarafından ABD’de yapılan bir çalışmada ABD’li okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık kapsamında; yazı farkındalığı, sözel dil becerisi, fonolojik farkındalık, sözcük tanıma, yazma ve alfabe bilgisini desteklemeye yönelik etkinlikler olduğu, ayrıca öğretmenlerin çocukların okuma yazma becerilerini desteklemek amacıyla oyunlar, müzik, soru sorma, sohbet, gözlem, gezi vb. yöntem ve teknikleri kullandıkları; Dönmezler (2016) okul öncesi dönemde uygulanan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi adlı çalışmasında öğretmenlerin daha çok çizgi çalışması, kitap ve fotokopi çalışmalarına ağırlık verdikleri, bir öğretmen gün boyunca tüm etkinliklerde okuma yazmaya hazırlık çalışmaları yaptığı; Taşkın, Katrancı ve Uygun (2014) okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin okul öncesindeki okuma yazmaya hazırlık sürecine ilişkin görüşleri adlı çalışmalarında öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık kapsamında sıklıkla çizgi, kavram öğretimi ve ses çalışmaları, daha seyrek olarak da harf çalışması yaptıkları;

Akbaba Altun, Şimşek Çetin ve Bay (2014) okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik öğretmen görüşleri adlı çalışmalarında katılan öğretmenlerin bu konu ile ilgili olarak genellikle kavram, ses ve çizgi çalışmalarına yer verdikleri tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarının ve ilgili alan yazının, Tablo 2’de yer alan öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri kapsamında yapılan çalışmalara yönelik dağılımlardan elde edilen bulgularla örtüştüğü söylenebilir. Bu sonuç doğrultusunda, öğretmenlerin okuma yazma becerilerini kapsayıcı yönde etkinliklere yer verdikleri, farklı türde etkinlikler uygulamaya çalıştıkları, uygulanabilecek zengin etkinlik türleri hakkında bilgi sahibi oldukları, alfabe bilgisi becerisine yönelik az etkinlik uygulaması yapmakla birlikte fonolojik farkındalık, sözcük bilgisi, sözel dil, yazı farkındalığı gibi okuma yazma ile ilişkili alt becerilere yönelik yeterli uygulamalar gerçekleştirdikleri ve kısacası erken okuryazarlık becerilerinin alt alanlarını temsil eden çalışmalara yer verdikleri şeklinde düşünülebilir.

Tema 3: Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliklerine Yer Verme Durumu

Araştırmada “okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine yer verme sıklığınız nedir” sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri “Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliklerine Yer Verme Durumu” teması altında toplanmıştır. Bu kapsamda ortaya çıkan sonuçlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: “Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliklerine Yer Verme Durumu”
Teması, Kategorileri ve Kodları

Tema	Kategoriler	Kodlar	F
Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliklerine Yer Verme Durumu	Her zaman	Her gün-Haftada 5 gün	34
	Sıklıkla	Haftada 3-4 kez-haftada en az 3 gün- haftada en az 4 gün	17
	Ara sıra	Haftada 1-2 gün-2 kez	3

Tablo 3’e göre, okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine yer verme durumu yönelik öğretmenlerin verdikleri yanıtlar üç kategoride toplanmıştır. Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine yer verme durumuna yönelik verdikleri ifadelerin dağılımı incelendiğinde; 34’ü (%62.9) “Her zaman” kategorisinde “Her gün, haftada 5 gün” şeklinde kodlar, 17’si (%31.4) “Sıklıkla” kategorisinde “Haftada 3-4 kez, haftada en az 3 gün, haftada en az 4 gün” şeklinde kodlar ve 3’ü (%5.5) “Ara sıra” kategorisinde “Haftada 1-2 gün, 2 kez” şeklinde kodlarla yer verme sıklıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine yer verme durumuna yönelik ifadelerine aşağıda yer verilmiştir. Öğretmenlerin ifadeleri;

Kategori 1. “Her Zaman”

(...) *Haftada her gün düzenli olarak uyguluyorum. Ayrıca her hafta sonu ödev olarak da gönderdiğim oluyor. (Ö30)*

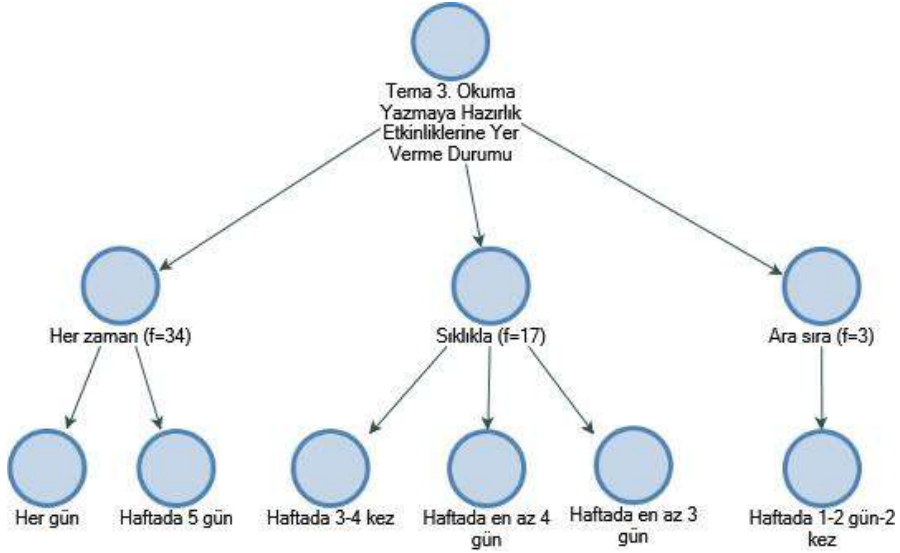
Kategori 2. “Sıklıkla”

(...) *Yaş grubu dikkate alınarak günde 3 veya 4 olarak değişmektedir. Gün içerisinde serpiştirilerek yapıyorum. (Ö10)*

Kategori 3. “Ara sıra”

(...) *Haftada 1 bazen de 2 kez etkinlik yaparım. (Ö42)*

Okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine yer verme durumuna ilişkin görsel, Şekil 3’te verilmiştir.



Yapılan araştırmanın bulgularına göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine haftanın her günü yer verdiklerini, bir kısmı haftada üç ya da dört gün, çok az bir kısmı ise haftada bir ya da iki gün yer verdiklerini belirtmiştir.

İlgili alan yazın incelendiğinde; okuryazarlık gelişimi yaşamın ilk yıllarından itibaren başlayan ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bu süreçte çocukların gelişimsel olarak okuma ve yazma ile ilgili kazandıkları beceriler çocukların örgün eğitimden önce edinmiş oldukları temel bilgi, beceri ve davranışlar olarak tanımlandığından geniş bir davranış ve bilgi yelpazesini kapsar. Erken dönemde okuryazarlık becerilerinde yetkinlik kazanmaları, daha sonraki okuma yazma başarısı için önemlidir.

Bu nedenle çocuklara erken dönemden itibaren okuryazarlık becerilerinin gelişimine yönelik deneyimler sunulmalı ve bu deneyimlerin sürekliliğine dikkat edilmelidir (Morrow, 2005; Dennis, 2010; Jackman, 2012).

Akbaba Altun, Şimşek Çetin ve Bay (2014) okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik öğretmen görüşleri adlı çalışmalarında görüşme yapılan öğretmenlerin hemen hemen her gün okuma yazmaya hazırlık çalışması yaptıklarını; Yılmaz Bolat (2019) yaptığı çalışmada öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun her gün okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yer verdiklerini tespit etmiştir.

Araştırma sonuçlarının ve ilgili alan yazının, Tablo 3'te yer alan öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine yer verme durumuna ilişkin dağılımlardan elde edilen bulgularla örtüştüğü söylenebilir. Bu sonuç doğrultusunda, öğretmenlerin okuma yazma becerilerinin önemine ilişkin farkındalığa sahip olmaları nedeniyle bu etkinlik türüne her gün yer vermeye çalıştıkları, üç yaş grubunda yer alan öğretmenlerin ise okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin bu yaş grubu için erken ve zorlayıcı olabileceği konusunda bilince sahip olmaları nedeniyle daha az yer verme eğilimi gösterdikleri düşünülebilir.

Tema 4: Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri Kapsamında Kullanılan Materyaller

Araştırmada “Okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde ne tür materyaller kullanıyorsunuz?” sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri “Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri Kapsamında Kullanılan Materyaller” teması altında toplanmıştır. Bu kapsamda ortaya çıkan sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: “Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri Kapsamında Kullanılan Materyaller” Teması, Kategorileri ve Kodları

Tema	Kategoriler	Kodlar	f
Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri Kapsamında Kullanılan Materyaller	Gerçek Materyaller	Oyuncak-Yazı araç gereçleri-Yiyecek-Doğa- Diğer	152
	Basılı ve Görsel Materyaller	Kitap/Dergi/Gazete-Etkinlik sayfası-Kartlar	77
	Dijital Materyaller	Projeksiyon-Akıllı tahta-Bilgisayar (video, internet, slayt, eğitici oyunlar)	34

Tablo 2’ye göre, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri kapsamında kullanılan materyallere yönelik öğretmenlerin verdikleri yanıtlar üç kategoride toplanmıştır.

Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri kapsamında kullanılan materyallere ilişkin verdikleri ifadelerin dağılımı incelendiğinde; 152’si (%57.7) “Gerçek Materyaller” kategorisinde “oyuncak, yazı araç gereçleri, yiyecek, doğa, diğer” gibi kodlar, 77’si (%29.2) “Basılı ve Görsel Materyaller” kategorisinde “kitap/dergi/gazete, etkinlik sayfası, kartlar” gibi kodlar, 34’ü (%12.9) “Dijital Materyaller” kategorisinde “projeksiyon, akıllı tahta, bilgisayar (video, internet, slayt, eğitici oyunlar)” gibi kodlar şeklinde materyaller kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri kapsamında kullanılan materyallere yönelik ifadelerine aşağıda yer verilmiştir. Öğretmenlerin ifadeleri;

Kategori 1. “Gerçek Materyaller”

(...) Her şey materyal olarak kullanılabilir. Ben mesela rakam kavramı verirken nesnelere kullanıyorum top olabilir, oyuncak, taşlar olabilir. Sanat etkinliği şeklinde ise artık materyaller eva, karton, ponpon, gibi

kırtasiye malzemeleri kullanıyorum. Bir kavramı anlatırken öğrencileri bile malzeme olarak kullandığım olabiliyor. Yaparak yaşayarak öğrenme her zaman daha akılda kalıcıdır. (Ö13)

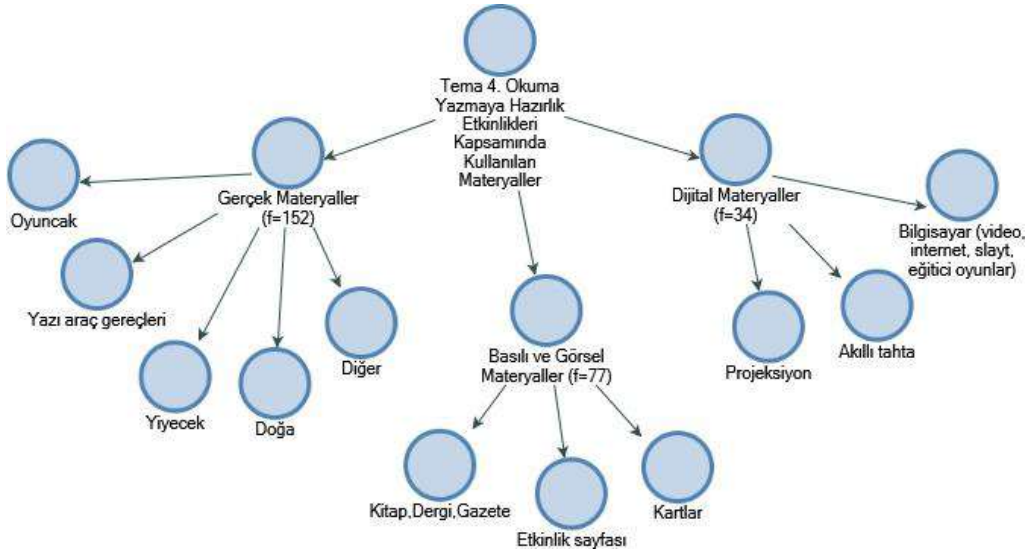
Kategori 2. “Basılı ve Görsel Materyaller”

(...) Sesli ve görsel materyaller, hikâye kitapları, alfabedeki sesleri gösteren görsel ürünler, çizgi kartları, dil gelişim kartları gibi materyalleri kullanarak sadece kağıt üzerinde değil çok yönlü materyallerle uygulamaya çalışıyorum. (Ö40)

Kategori 3. “Dijital Materyaller”

(...) Bilgisayar, projeksiyon gibi elektronik cihazlar, internet kaynaklı çıktılar kullanıyorum. (Ö3)

Okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri kapsamında kullanılan materyallere ilişkin görsel, Şekil 4’de verilmiştir.



Yapılan araştırmanın bulgularına göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri kapsamında gerçek materyalleri, yine büyük bir kısmının basılı materyalleri ve bir kısmının ise dijital materyalleri kullandıkları yönünde ifadelere yer vermişlerdir.

İlgili alan yazın incelendiğinde; okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde çocukların etkin katılımının sağlanması açısından materyal kullanımı önemlidir. Bunun için çocuklara çeşitli yazılı ve görsel materyaller tanıtılmalı, yazı soldan sağa elle takip edilmeli ve kitaplardaki belli sözcüklere dikkat çekilmelidir (Morrow, 2007; Curry, 2012). Bu süreçte çocuklar; harfleri tanımlar, çevresindeki etiket ve işaretlerle ilgilenir, öykü kitaplarını dinler, onları tartışır, yazılı materyallerin bir mesaj taşıdığını anlamaya başlar, harf-ses eşleştirmeleri yapar ve bunun sonucu olarak da okuryazarlık girişimlerinde bulunur (Pullen ve Justice, 2003; Albrect ve Miller, 2004; Yazıcı, 2010).

Yılmaz Bolat (2019) araştırmasında okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında öğretmenlerin en çok kâğıt ve çalışma sayfaları kullandığı, ayrıca yardımcı kitap-dergi-hikâye ile kalem-silgi-boya, TV-VCD-Bilgisayar, afiş, resim, nesne kartı gibi görsel materyalleri çocuklara sunduğu; Coşkun ve Deniz (2017) araştırmalarında öğretmenler tarafından kullanılan materyallerin çocukların okumalarına, yazmalarına, dinlemelerine, konuşmalarına ve harf-sözcük tanımlarına yönelik materyaller oldukları; Akbaba Altun, Şimşek Çetin ve Bay (2014) öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında kitaplardaki çalışma sayfalarını tercih ettikleri ve sınıftaki çeşitli nesnelere materyal olarak kullandığı belirlenmiştir.

Araştırma sonuçlarının ve ilgili alan yazının, Tablo 4'te yer alan öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde kullanılan materyallere ilişkin dağılımlardan elde edilen bulgularla örtüştüğü söylenebilir. Bu sonuç doğrultusunda, öğretmenlerin okuma yazma becerileri ile ilişkili kullanılacak materyal çeşitliliği hakkında bilgi sahibi oldukları düşünülebilir. Arıca öğretmenlerin gerçek materyaller kategorisinde daha çok yazı araç gereçlerini (pastel boya, kuru boya, kalem, yazı tahtası vb.) kapsayıcı yönde yanıtlar vermesi de okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini yazma becerileri ağırlıklı bir etkinlik olarak düşündükleri şeklinde açıklanabilir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerin; okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin önemine ilişkin çeşitli açıklamalar yaptıkları ve daha çok çocukların ilkokula geçiş sürecini kolaylaştırdığı yönünde vurgu yaptıkları; okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri kapsamında farklı türde etkinlikler yapmakla birlikte daha çok okuma becerilerinin desteklemeye yönelik etkinlikler yaptıkları; okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine yer verme durumları sorulduğunda çoğunluğunun her gün yer vermeye çalıştıkları ile okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri kapsamındaki farklı özelliklerde materyaller kullandıkları ve daha çok gerçek materyalleri tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen veriler ışığında aşağıdaki öneriler sunulmuştur;

- Okul öncesi öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin önemi konusunda bilgi sahibi oldukları fakat öneme yönelik söylenen ifadeleri açıklamakta güçlük çektikleri görülmüştür. Bu nedenle öğretmenlerde erken okuryazarlık becerilerinin önemine yönelik algının oluşabilmesi için, öğretmenlere sadece bilgi bağlamında değil uygulamalı örneklerle de daha bilinçli olmalarını sağlayıcı yönde hizmet-içi eğitim seminerleri verilebilir ve bilimsel etkinliklere katılımları sağlanabilir.
- Aynı çalışma daha geniş örneklem üzerinde yapılarak uygulanabilir.
- Eğitim düzeyi, kıdem yılı gibi değişkenler ele alınarak öğretmenlerin uygulamaları incelenebilir.
- Öğretmenler tarafından gerçekleştirilen uygulamalar ile çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek üzere çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenler, okuma yazmaya hazırlık uygulamaları süresince gözlemlenerek gözlem sonuçları doğrultusunda öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri değerlendirilebilir.

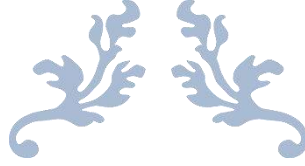
KAYNAKÇA

- Albrecht K. ve Miller L.G. (2004). *Preschool Curriculum*. Printed in The United States of America. Published by Gryphon House, Pp.287-329.
- Akbaba Altun, S., Şimşek Çetin, Ö. ve Bay D. N. (2014). Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (1), 244-263.
- Bayraktar, V. ve Temel, F. (2014). Okuma-Yazmaya Hazırlık Eğitim Programı'nın Çocukların Okuma-Yazma Becerilerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 08-22.
- Carroll, C. (2013). *The Effects of Parental Literacy Involvement And Child Reading Interest On The Development of Emergent Literacy Skills*. Doctor's Thesis (Unpublished), The University Of Wisconsin-Milwaukee.
- Caplovitz, G. A. (2005). *The Effects of Using an Electronic Talking Book on The Emergent Literacy Skills of Preschool Children*. Doctoral Dissertation (Unpublished). University of Texas at Austin.
- Coşkun, L. ve Deniz, Ü. (2017). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Okuma Yazmaya Hazırlık Becerilerini Desteklemeye Yönelik Uygulamaları (Teksas eyaleti örneği). *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 233-260.
- Curry, J. E. (2012). *Development and Validation of a Home Literacy Questionnaire to Assess Emergent Reading Skills of Pre-School Children*. Doctor's Thesis (Unpublished), Walden University of Alberta, Edmonton, Alberta.
- Dennis, L. R. (2010). *Effects of Training on Teacher's Use of Early Literacy Strategies During Book Reading*. Doctor's Thesis (Unpublished), University of Kansas, Lawrence.
- Fielding-Barnsley, R. ve Hay, I. (2012). Comparative Effectiveness of Phonological Awareness And Oral Language Intervention For Children With Low Emergent Literacy Skills. *Australian Journal Of Language And Literacy*, 35(3), 271-286.

- Güleç, G. (2008). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları İle İlgili Görüş ve Uygulamaları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Jackman, H. (2012). *Early Education Curriculum: A Child's Connection to the World* (Fifth Edition). U.S.A.: Wadsworth Cengage Learning.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2001). Word And Print Awareness In 4-Year-Old Children. *Child Language Teaching And Therapy*, 17, 207-225.
- Kandır, A. ve Yazıcı, E. (2011). *Erken Dönemde Okuma Yazma Becerilerinin Gelişimi*. Kandır A, Uyanık, Ö ve Yazıcı, E (Yazarlar). Eğlenceli Etkinliklerle Okuma Yazmaya Hazırlık. Ankara: Efil Yayınevi, ss.1-31.
- Makin, L. ve Whitehead, M. (2004). *How To Develop Children's Early Literacy (A Guide For Professional Carers And Educators*. London: Paul Chapman Publishing.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (Çev. Turan, S.). Ankara: Nobel Yayıncılık (Özgün çalışma, 2009)
- Milli Eğitim Bakanlığı-MEB (2013). *36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Morrow, L. M. (2005). *Literacy Development In The Early Years*. (5 th Edition). America: Pearson Copyright.
- Morrow, L. M. (2007). *Developing Literacy in Preschool*. Printed in the United States of America, The Guilford Press, New York London.
- Moss, K. M. (2016). *The Connections Between Family Characteristics, Parent-Child Engagement, Interactive Reading Behaviors, And Preschoolers' Emergent Literacy*. Doctor's Thesis (Unpublished), Alfred University, Alfred, New York.
- Niessen, L. N. (2003). *Intercorrelations Among Emergent Literacy Skills*. Doctor's Thesis (Unpublished). University of Kansas, Lawrence, USA.

- Öğretir Özçelik, A. D. (2018). Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Görüş ve Algılamalarının Belirlenmesi. *GEFAD / GÜJGEF*, 38(3): 825-843.
- Parlakayıldız, B. ve Yıldızbaş, F. (2004). *Okulöncesi Eğitimde Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Uygulamaların Değerlendirilmesi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya
- Pullen P.C. ve Justice L. M. (2003). Enhancing Phonological Awareness, Print Awareness, and Oral Language Skills in Preschool Children. *Intervention In School And Clinic*. Vol. 39 (2), 87-98.
- Sandall, I.S. ve Schwartz, I.S. (2008). *Building Blocks for Teaching Preschoolers With Special Needs*. Acquiring and Using Knowledge Including Language and Early Literacy. Paul H. Brookers Publishing. 171-180.
- Strickland, D. S. ve Riley-Ayers, S. (2007). *Literacy Leadership in Early Childhood: The Essential Guide*. Published simultaneously by Teachers College Press, Amsterdam Avenue, New York.
- Taşkın, N., Katrancı, M. ve Uygun, M. (2014). Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenlerinin Okul Öncesindeki Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecine İlişkin Görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10 (4), 1102-1119.
- Willis, J. (2008). *Teaching The Brain To Read: Strategies For Improving Fluency, Vocabulary and Comprehension*. Printed in the United States of America Alexandria, Virginia USA.
- Yazıcı, E. (2010). *61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması (Ankara Örnekleme)*. Yüksek Lisans Tezi (Yayınlanmamış), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yazıcı, E. (2013). *Okuma Yazma Becerilerini Destekleyici Duyu Eğitimi Programı'nın 61-66 Aylık Çocukların Okuma Yazmaya Hazırlık Becerilerine Etkisi*. Doktora Tezi (Yayınlanmamış), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: SeçkinYayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (9. Baskı). Ankara: SeçkinYayıncılık.
- Yılmaz Bolat, E. (2019). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları Konusundaki Görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(1), 271-286.
- Yopp, H. K. and Yopp R. H. (2009). *Phonological AwarenessIs Child's Play! Young Children on The Web*. January, 1-9.



BÖLÜM 7

**MATEMATİK ÖĞRETİMİNDE GEOGEBRA
KULLANIMI HAKKINDA ÖĞRENCİ
GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Yeliz ÇELEN



MATEMATİK ÖĞRETİMİNDE GEOGEBRA KULLANIMI HAKKINDA ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Yeliz ÇELEN

Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
(ORCID: [0000-0002-7991-4790](https://orcid.org/0000-0002-7991-4790))

ÖZET

Matematik öğretiminde deneme yanılsama etkinliklerinin gerçekleştirilmesini sağlayan dinamik geometri yazılımları önem kazanmaktadır. Bu yazılımlardan en önemlisi de Geogebra'dır. Bu araştırmanın amacı 8. Sınıf öğrencilerinin matematik öğretiminde Geogebra kullanımı hakkındaki görüşlerini değerlendirmektir. Bu amaç kapsamında Ankara ilinde 8. Sınıfta okuyan 32 öğrenciye eşlik ve benzerlik konusu etkinlikleri çerçevesinde öğretim gerçekleştirilmiş ve uygulamalar yaptırılmıştır. Bu uygulamaların sonunda öğrencilere araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 4 adet açık uçlu sorudan oluşan bir değerlendirme formu uygulanmıştır. Araştırmada özel durum yaklaşımı kullanılmıştır. Bu kapsamda eşlik ve benzerlik konusunun bu alanda materyal geliştirmeye uygun olduğu düşünülerek bu konu matematik öğretimi süreci için belirlenmiştir. Verilerin analizi için betimsel araştırma yöntemlerinden faydalanılmış olup açık uçlu sorulardan elde edilen veriler bulgular kısmında örneklendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin GeoGebra kullanımına yönelik olumlu görüşlere sahip olduğu, geogebrenin matematik öğrenme süreçlerini zevkli hale getirdiği, matematiksel terimleri somutlaştırarak algılamayı kolaylaştırdığı ve öğrenmeyi kalıcı hale getirdiği yönde birleşikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Matematik Öğretimi, Geogebra, Dinamik Matematik Yazılımları

EVALUATION OF STUDENTS' OPINIONS ABOUT GEOGEBRA IN MATHEMATICS TEACHING

ABSTRACT

Dynamic geometry software, which enables trial and illusion activities to be realized in mathematics teaching, gains importance. The most important of these software is Geogebra. The aim of this research is to evaluate the opinions of 8th grade students about the use of Geogebra in mathematics teaching. Within the scope of this aim, 32 students studying in 8th grade in Ankara province have been trained and practices have been carried out within the framework of activities related to accompaniment and similarity. At the end of these applications, an evaluation form consisting of 4 open-ended questions developed by the researchers was applied to the students. The special case approach was used in the research. In this context, considering that the subject of accompaniment and similarity is suitable for developing materials in this field, this subject has been determined for the mathematics teaching process. Descriptive research methods were used to analyze the data, and the data obtained from open-ended questions are exemplified in the findings section. According to the results of the research, it was seen that the students had positive opinions about the use of GeoGebra, the geogebbras made the learning processes enjoyable, they made it easier to perceive by embodying the mathematical terms and they made the learning permanent.

Keywords: Teaching Mathematics, Geogebra, Dynamic Math Software

1. Giriş

Gelişen ve değişen teknoloji ile birlikte öğretim süreçlerine teknoloji entegrasyonu sorunu önemli bir konu haline gelmiştir. Bu kapsamda ülkemizde 2005 yılından itibaren eğitim programlarımızda uygulanan reform hareketleriyle birlikte matematik öğretim süreçlerinde de matematiğin yapılandırmacı bir felsefe ışığında öğretilmesine önem verilmiş ve teknoloji desteği ile matematik öğretiminde öğrencilerin kendi bilgilerini inşa etmelerine yardımcı olmak öğrenme süreçlerinin vazgeçilmez bir parçası olmuştur.

Matematik öğretimini bir keşfetme süreci, öğrenciyi de matematiksel kavram ve sistemlere sezgileriyle ulaşan bir buluşçu gibi görmek matematik öğretiminin matematiğin doğasına uygun yapılanmasının bir gereğidir. Matematik sistemli bir akıl yürütme becerisi gerektirmekte ve bu nedenle de insana problem çözme alışkanlığı kazandırmaktadır. Matematiğin yapısına uygun bir öğretimin gerçekleştirilebilmesi için, matematiğin olup bitmiş, kesin doğruları içeren bir disiplin değil, deneme yanılma yaklaşımına yer veren, yeni arayış ve buluşlara, gelişmeye açık bir çalışma alanı olduğunun bilinmesi gerekmektedir. Bu kapsamda matematik öğretiminde bu deneme yanılısına etkinliklerinin gerçekleştirilmesini sağlayan dinamik geometri yazılımları önem kazanmaktadır. Bu yazılımlardan en önemlilerinden biri uluslararası bir grup tarafından geliştirilen ilköğretimden yükseköğretime kadar her kademedeki kullanılabilecek geometri, cebir ve analizi tek bir ara yüze taşıyan açık kaynak kodlu dinamik bir matematik yazılımı olan Geogebra'dır. Geogebra, noktaların, koordinatların, denklemlerin ve fonksiyonların direkt olarak girilebilme, cebirsel olarak tanımlanabilme ve dinamik olarak

değiştirilebilme yönleriyle bir dinamik geometri yazılımı olduğu gibi aynı zamanda da bir bilgisayar cebir sistemidir.

Geogebra'nın grafik hesap makineleriyle karşılaştırıldığında basit kullanışlı bir ara yüze sahip olması, anlamlı matematik öğrenmeleri için tasarlanmış olması, öğrencilerin bağımsız nesnelere hareket ettirdiklerinde bağımlı nesnelere hareketlerini izleyebilmesi gibi avantajları öğrencilere problem çözme fırsatları sunması açısından etkili olmaktadır.

Geogebra ilk kez bir yüksek lisans tezi olarak geliştirilmiş olup bilgisayara cebiri sistemlerinin temel özelliklerini bir araya getirmektedir. Bu açıdan geogebra geometri, cebir ve matematik analiz disiplinleri arasındaki ilişkilerin öğrenci tarafından görülmesine ya da keşfedilmesine yardımcı olmaktadır (Hohenwarter ve Preiner, 2007).

Geogebra'nın eğitimin her seviyesinde kullanılan ve geometri, cebir, tablo, grafik ve istatistik alanlarını kullanımı kolay olan bir arayüzde birleştirmesi nedeniyle diğer dinamik geometri yazılımlarına göre birtakım üstünlükleri bulunmaktadır. Bu üstünlükler web sayfası olarak etkileşimli öğrenme materyali oluşturan bir araç olması, dünya çapında kullanıldığında pek çok dil tarafından desteklenmesi, bedava açık kodlu bir yazılım olması gelmektedir.

Dinamik Geometri Yazılımlarının öğretiminin öğrencilerin matematik başarılarına katkı sağladığını gösteren pek çok araştırma bulunmaktadır (Gürbüz, 2007; Kutluca, 2009; Saha ve diğ., 2010; Reis ve Özdemir, 2010). Bu araştırma bulgularına göre, dinamik yazılımlar öğrenme ve öğretme sürecini zevkli hale getirip, öğrencilerin matematiksel yapılara arasındaki ilişkileri görmelerini kolaylaştırmaktadır.

Geogebra dinamik matematik yazılımının da matematik öğretimi süreçlerinde kullanımına yönelik yapılan çalışmalarda programın kullanımın kolay olduğu, bu alanda geliştirilen materyallerin matematik öğretimini kolaylaştırdığı ve diğer derslerde de benzer yöntemlerin uygulanmasının alana katkı sağlayacağı gibi bulgulara ulaşılmıştır. Zengin ve Tatar (2014) tarafından yapılan çalışma bulgularına göre, geogebbranın kullanıldığı bilgisayar destekli öğretim yönteminin öğretmen adaylarının matematik başarısını olumlu yönde etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmadaki öğretmen görüşlerinden Geogebra kullanımının, matematiği soyutluktan kurtarmaya yardımcı olduğu, görsel ve dinamik öğrenme öğeleriyle, eğlenceli ve ilgi çekici bir çalışma ortamı oluşturduğu ve öğretmen adaylarının yaparak ve yaşayarak matematiksel ilişkileri keşfetmelerine yardımcı olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Hacıömeroğlu ve diğerleri (2009) tarafından yapılan araştırmada Geogebra yazılımı yardımıyla oluşturulan öğretim ortamının aday öğretmenlerin zengin ve iş birlikli öğrenme ortamlarını olumlu yönde etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalar matematiği görsel hale getirmeyi sağlayacak materyaller geliştirerek gerçekleştirilen matematik öğretim süreçlerinin öğrencilerin motivasyonlarına, derse katılma arzularına ve başarılarına olumlu katkılar sunduğunu göstermektedir(Gürbüz, 2007; Kutluca, 2009; Saha ve diğ., 2010; Reis ve Özdemir, 2010). Bu kapsamda ortaöğretim düzeyinde yapılan araştırmalarda bir sınırlılık olduğu gözlemlenmiştir. Bu araştırmayla bu kapsamda yapılan çalışmaların artırılması ve Geogebra yazılımının içinde barındıran matematik öğretim süreçlerine yönelik öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

2. Yöntem

Araştırmada Geogebra kullanılarak bu dinamik yazılımın hem bu özelliklerinden faydalanmak hem de matematik öğretiminde daha zengin öğrenme fırsatları sunmak amaçlanmıştır. Alan yazın incelendiğinde de dinamik geometri yazılımlarının öğrencilerin matematiği keşfetme ve algılama süreçlerine katkı sağladığı, öğrenme ve öğretme süreçlerini zevkli kıldığı bulgusu araştırma probleminin bu şekilde seçilmesine dayanak teşkil etmiştir. Bu araştırmanın amacı 8. Sınıf öğrencilerinin matematik öğretiminde Geogebra kullanımını hakkındaki görüşlerini değerlendirmektir.

Bu amaç kapsamında Ankara ilinde 8. Sınıfta okuyan 32 öğrenciye eşlik ve benzerlik konusu etkinlikleri çerçevesinde öğretim gerçekleştirilmiş ve uygulamalar yaptırılmıştır.

Bu uygulamaların sonunda öğrencilere araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 6 adet açık uçlu sorudan oluşan bir değerlendirme formu uygulanmıştır. Araştırmada özel durum yaklaşımı kullanılmıştır. Cohen ve Maion'a göre (1994) özel durum yaklaşımı araştırmacıya elde edilen verilerin sistematik bir biçimde birbirleriyle olan ilişkilerini inceleyip, bu ilişkileri sebep sonuç çerçevesinde açıklayabilme fırsatı vermektedir. Özel durum çalışmaları deneysel çalışmaların aksine genelleme amacıyla değil, her özel durumun kendisine has bağlamında özgün olduğunu göstermek amacıyla yürütülür. Bu çalışmalarda özel bir durumdaki yeni ve sıra dışı etkileşimler, olaylar, yaklaşımlar, inançlar, yorumlar, bilgiler, açıklamalar ve neden-sonuç ilişkileri ortaya çıkartmaya çalışılır.

Öğrencilerin 8. Sınıf matematik dersi eşlik ve benzerlik konusunda dinamik bir matematik yazılımı olan GeoGebra kullanımına ilişkin görüşleri sistematik olarak incelenmiş ve özel durum yöntemi sayesinde sebep sonuç

çerçevesinde açıklanmaya çalışılmıştır. GeoGebra yoluyla matematik öğretimi için materyal geliştirme çalışmasına geçilmeden önce öğrenciler tarafından öğrenilmesinde güçlük çekilen alanlar ile GeoGebra ile öğretimi yapılmasının uygun bulunduğu matematik alanları eşleştirilmiştir. Bu kapsamda eşlik ve benzerlik konusunun bu alanda materyal geliştirmeye uygun olduğu düşünülerek bu konu matematik öğretimi süreci için belirlenmiştir. 8. Sınıf eşlik ve benzerlik kazanımları, ‘‘eşlik ve benzerliği ilişkilendirir, eş ve benzer şekillerin kenar ve açı ilişkilerini belirler. ve’’ Eş çokgenlerin benzer olduğu ancak benzer çokgenlerin eş olmalarının gerekmediği vurgulanır. ‘‘ ‘‘Benzer çokgenlerin benzerlik oranını belirler, bir çokgene eş ve benzer çokgenler oluşturur. ‘‘ şeklinde sıralanmaktadır. Geogebra öğretim materyalleri bu kapsamda hazırlanmış ve uzman görüşleri alınarak son şekline getirilmiştir.

2.1. Katılımcılar

Bu amaç kapsamında Ankara ilinde 8. Sınıfta okuyan 32 öğrenciye eşlik ve benzerlik konusu etkinlikleri çerçevesinde öğretim gerçekleştirilmiş ve uygulamalar yaptırılmıştır.

2.2. Veri Toplama Aracı / Araçları

Öğrencilere geogebra yazılımıyla matematik öğretimini gerçekleştirebilmeleri için çalışma yaprakları hazırlanmıştır. Geogebra yoluyla materyal geliştirilmesine karar verilmeden önce 8. Sınıf matematik öğrencilerinin öğrenmekte zorluk çektikleri ve kavram öğrenmeye yönelik yanılığa düştükleri konulara alan yazın taranarak incelenmiştir. İç ve Demirkol (2008) tarafından yapılan araştırma sonuçlarında öğrencilerin üçgenler konusunda kavram yanılıgıları olduğu tespit edilmiş ve öğrencilerin Van Hiele’in dördüncü düzeyi olarak bilinen mantıksal

çıkarm düzeyinde açıklanan geometrik ispatları yaparken aksiyomatik yapıyı ve geometrik şekillerdeki özellikleri uygun biçimde kullanmamalarından kaynaklı öğrenme güçlüğü yaşadıkları tespit edilmiştir.

Bu kapsamda 8. Sınıf eşlik ve benzerlik konusu kazanımları için geliştirilen çalışma yaprağı sayısına aşağıda yer verilmiştir:

Tablo: 8. Sınıf Eşlik ve benzerlik kazanımlarına göre dağılımları ve etkinlik sayısı


Kazanım	Kazanımlara yönelik geliştirilen etkinlikler	Etkinlik sayısı
8.3.3.1. Eşlik ve benzerliği ilişkilendirir, eş ve benzer şekillerin kenar ve açı ilişkilerini belirler.	-Düzlemsel şekilleri karşılaştırarak eş olup olmadıklarını belirleme yönelik etkinliklere yere verilir. -Eş çokgenlerde karşılıklı kenar uzunluklarının ve açı ölçülerinin eşit, benzer çokgenlerde ise karşılık gelen açı ölçülerinin eşit fakat kenar uzunluklarının orantılı olduğu vurgulanır. -Eş çokgenlerin benzer olduğu ancak benzer çokgenlerin eş olmalarının gerekmediği vurgulanır. -Somut modellerle, kareli kâğıtla veya kâğıtları katlayarak yapılacak çalışmalar yer verilir.	4
8.3.3.2. Benzer çokgenlerin benzerlik oranını belirler, bir çokgene eş ve benzer çokgenler oluşturur.	-Somut modellerle, kareli kâğıtla veya kâğıtları katlayarak yapılacak çalışmalara yer verilir. -Benzer çokgenlerin benzerlik oranını belirler. -Bir çokgene eş ve benzer çokgenler belirler.	2

Bu materyal ve çalışma yapraklarının hazırlanması için matematik öğretmenlerinden ve ölçme ve değerlendirme uzmanlarından faydalanılmıştır. Materyallerin temel özelliği öğrencilerin eşlik ve benzerlik ilişkilerini kavrayabilmeleri için sürgü yardımıyla girilen değerler ile farklı üçgenler oluşturmaları, değerlerin değişimini izleyip grafik üzerinde farklı şekillerde hareket ettirebilmeleri imkânı sağlamasıdır. Etkinlik ve çalışma

yaprakları geliştirilirken aynı etkinliğin hem sınıf içindeki normal araç ve gereçlerle yapılabilir olmasına hem de Geogebra ile gerçekleştirilebilir olmasına dikkat edilmiştir. Bu kapsamda her etkinlik için iki ayrı form oluşturulmuştur. Bu formlardan ilkinde A türü form ikincisine de B türü form adı verilmiştir.

Bu kapsamda yapılan A türü form olarak geliştirilen örnek uygulamalardan ikisine aşağıda yer verilmiştir:

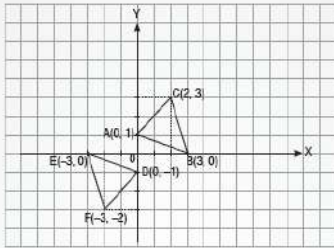
Örnek Uygulama 1:



Etkinlik

Araç ve gereçler: kareli kâğıt, kalem, açıölçer, cetvel.

• Kareli kâğıt üzerine aşağıdaki gibi bir dik koordinat sistemi ile $\triangle ABC$ ve $\triangle DEF$ ni çiziniz.



• $\triangle ABC$ ve $\triangle DEF$ nin her bir iç açısının ölçüsünü açıölçerle bulunuz ve aşağıdaki tabloya yazınız.

Açılar	Ölçüleri
A açısı:	
B açısı:	
C açısı:	
D açısı:	
E açısı:	
F açısı:	

• $\triangle ABC$ ve $\triangle DEF$ nin hangi açılarının ölçüleri eşittir?

• $\triangle ABC$ ve $\triangle DEF$ nin kenar uzunluklarını iki nokta arasındaki uzaklık formülünden yararlanarak bulunuz.

• $\triangle ABC$ ve $\triangle DEF$ nin hangi kenarlarının uzunlukları eşittir?

• $\frac{|AB|}{|DE|}$, $\frac{|BC|}{|EF|}$ ve $\frac{|AC|}{|DF|}$ oranlarını bulunuz.

• $\triangle ABC$ ve $\triangle DEF$ ni ile ilgili olarak aşağıda verilen eşitliklerin doğru olup olmadığını belirtiniz.

$m(\hat{A}) - m(\hat{D})$	$ AB - DE $
$m(\hat{B}) - m(\hat{E})$	$ BC - EF $
$m(\hat{C}) - m(\hat{F})$	$ AC - DF $

• Bu iki üçgen için ne denebilir?

- Yandaki etkinlikte kareli kâğıt üzerinde verilen $\triangle ABC$ ve $\triangle DEF$ üçgenleri Geogebra üzerinde üçgen ve köşe noktaları seçeneği seçilerek öğrencilere çizdirilmiştir.
- Bu üçgenlerin belirtilen açılarının ölçüsünün açı ölçme seçeneği kullanılarak ölçülmesi sağlanmıştır.
- Açıları ölçülen üçgenlerin hangi açılarının eş olduğu öğrencilere bildirulmuştur.
- $\triangle ABC$ ve $\triangle DEF$ üçgenlerinin kenar uzunlukları Geogebra programındaki menüde bulunan uzunluk ölçme aracıyla ölçmeleri sağlanmıştır.
- Etkinlikte belirtilen oranların bulunması öğrencilerden istenmiştir.
- Bu şekilde üçgenlerin hangi kenar uzunluklarının eşit olduğunu bulmaları istenmiştir.
- Bu şekilde iki üçgenin eşliği için ne söylenebileceği öğrencilere sorulmuştur.

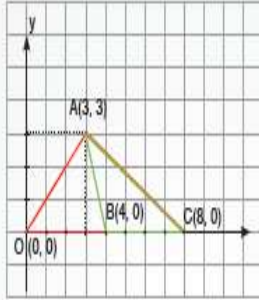
Örnek Uygulama 2:



Etkinlik

Araç ve gereçler: kareli kâğıt, cetvel, kalem, açıölçer.

- Kareli kâğıt üzerine aşağıdaki gibi bir dik koordinat sistemi ve bu koordinat sistemi üzerine de \widehat{AOC} ve \widehat{ABC} ni çiziniz.



- \widehat{AOC} ve \widehat{ABC} nin her bir açısının ölçüsünü açıölçer yardımıyla ölçünüz.
- Bu iki üçgenin hangi açılarının ölçülerinin eşit olduğunu belirtiniz.
- Bu üçgenlerin kenar uzunluklarını cetvel yardımıyla ölçünüz.
- Bu üçgenlerin hangi kenar uzunlukları eşit midir?
- Aşağıda verilen noktaları yerleri doldurunuz.

$$|AO| = \dots\dots\dots m(\widehat{AOB}) = \dots\dots\dots$$

$$|OB| = \dots\dots\dots m(\widehat{OBA}) = \dots\dots\dots$$

$$|AB| = \dots\dots\dots m(\widehat{BAO}) = \dots\dots\dots$$

- Buna göre bu iki üçgenin eş olan açılarını ve eşit uzunluklu olan kenarlarını sıralayarak eşliği yazınız.

- Yandaki etkinlikte kareli kâğıt üzerinde verilen \widehat{AOC} ve \widehat{ABC} üçgenleri öğrencilere Geogebra programı aracılığıyla çizdirilmiştir.
- Bu açıların ölçülerinin açı ölçü aracıyla ölçülmesi sağlanmıştır.
- Yine kenar uzunluklarının uzunluk ölçme aracıyla ölçülmesi sağlanmıştır.
- Bu işlemlerden sonra bu iki üçgenin eş olan açılarını ve eşit uzunluklu olan kenarlarını sıralayarak üçgenlerin eşliğini yazmaları öğrencilerden istenmiştir.

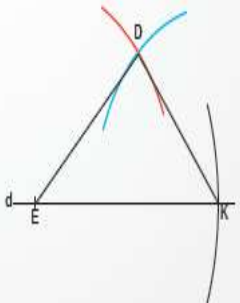
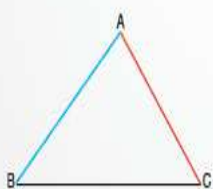
Örnek Uygulama 3:

Etkinlik

- A4 kâğıdına bir \widehat{ABC} çiziniz.
- d doğrusu çizerek üzerinde bir E noktası işaretleyiniz. Pergelinizi $|BC|$ kadar açarak E merkezli bir yay çiziniz. Yayın d doğrusunu kestiği noktaya K deyiniz.
- Pergeli $|AB|$ kadar açıp E merkezli bir yay çiziniz.
- Pergeli bu kez $|AC|$ kadar açarak K merkezli ve bir önceki adımda çizdiğiniz yayı kesen bir yay daha çiziniz. Bu iki yayın kesim noktasına D deyiniz.

$[DE]$ ve $[DK]$ nı doğru parçalarını çiziniz.

* $|AB| = |DE|$ $|AC| = |DK|$ $|BC| = |EK|$ olduğu için $ABC \leftrightarrow DEF$ eşleşmesinde karşılıklı kenarlar eş midir? Şimdi ABC üçgensel bölgesini keşerek çıkarınız. Bunu DEK üçgensel bölgesi ile üst üste çakıştırabiliyor musunuz? Öyleyse bu iki üçgen eş midir?



- Yandaki etkinlikte öğrencilere ABC üçgeni çizdirilmiştir.
- Bunun devamında öğrencilerden uzunluğu AB olan E merkezli bir yay çizmeleri istenmiştir.
- Daha sonra pergeli AC uzunluğu kadar açarak K merkezli ve bir önceki adımda çizdiği yayı kesen bir yay çizmesi istenerek iki yayın kesim noktasına D denmiştir.
- Bu şekilde yeni bir DEF üçgeni öğrencilere çizdirilerek bu üçgenlerin eşliği konusunda sorgulama yapılmıştır.
-


Bu kapsamda geliştirilen B tipi formlarda ise bu etkinliklerin Geogebra programında nasıl uygulanacağı adım adım öğrencilere anlatılmıştır.

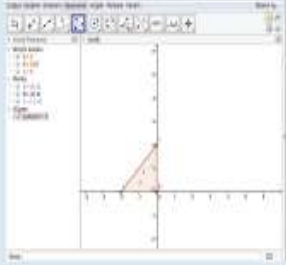
B tipi kapsamında geliştirilen form örneğine ve uygulamasına aşağıda yer verilmiştir.



Örnek Uygulama 3:



BİLGİ İŞLEM TEKNOLOJİLERİ

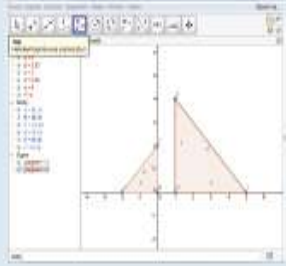
GeoGebra programını açınız.

Programdaki  üçgen seçeneğini kullanarak köşe noktaları $A(0,2)$, $B(0,0)$ ve $C(-2,0)$ olan aşağıdaki gibi bir üçgen çizin.



ABC üçgeninin kenar uzunluklarını  uzunluk ve her bir açısını  seçeneklerini kullanarak ölçünüz.

Daha sonra tekrar  seçeneğini kullanarak köşe noktaları $E(1,4)$, $D(1,0)$ ve $F(5,0)$ olan başka bir üçgeni aşağıdaki gibi çizin ve bu üçgenin de kenar uzunluklarını  ve iç açılarını ölçünüz.



ABC ve DEF üçgenlerinin karşılıklı kenar uzunlukları arasında nasıl bir ilişki vardır?
ABC ve DEF üçgenlerinin karşılıklı iç açıları arasında nasıl bir ilişki vardır? Açıklayınız.

B tipi formlarda etkinliğin Geogebra programında hangi menülerden hangi araçlar kullanılarak gerçekleştirileceği adım adım anlatılmıştır.

Uygulama gerçekleştirilmeden önce Geogebra uygulaması öğrencilere tanıtılmış ve Geogebra materyalinin etkin şekilde kullanılmasını sağlamak

amacıyla menü seçenekleri ve araç çubukları hakkında bilgi verilmiştir. Bu tanıtımlardan sonra öğrencilerin bilgisayarın bulunduğu bir sınıf ortamında ikişerli grup olmaları sağlanarak işbirlikli çalışma ortamları oluşturulmuştur. Bu çalışma ortamlarında bulunan öğrencilere önce A tipi formlar dağıtılmış ve etkinliği gerçekleştirmeleri sağlanmıştır. Daha sonra aynı etkinliklerin B tipi formları öğrencilere dağıtılarak çalışma yapraklarındaki yönergeleri izleyerek etkinlikleri gerçekleştirmeleri sağlanmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin GeoGebra programı yardımıyla matematik öğretimi hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 5 açık uçlu sorudan oluşan bir değerlendirme formuyla toplanmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemle araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre organize edilmesine, kullanılan sorular veya boyutlar incelenerek sunulmasına katkı sağlanması amaçlanmıştır. (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Betimsel analizde farklı kişilerin aynı soru hakkında farklı düşüncelerinin görüşülenlerden elde edildiği tarzda aktarılır. Bu bağlamda açık uçlu sorulardan elde edilen nitel veriler çeşitli kodlamalarla yüzde değerleri sunulmuştur. Bunun yanında onuncu sınıf öğrencilerin görüşlerinden bazıları örnek olarak verilmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde 8. Sınıf öğrencilerinin Geogebra destekli materyallerin sınıf içinde kullanımına yönelik öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

1-Geogebra öğretimi matematik öğrenme süreçlerinizi nasıl etkiledi? A ve B tipi formlarının kullanımına yönelik görüşlerinizi de belirterek

cevaplandırınız. şeklindeki açık uçlu soruyu cevaplayan öğrencilerin 12’si (% 75) geogebra programıyla üçgenlerde eşlik ve benzerlik konusunu somut olarak daha kolay anladıklarını belirtmişlerdir. Bu gruptaki öğrenciler üçgenlerde eşlik ve benzerlik arasındaki ilişkileri görmekte zorlanmadıklarını ve A tipi formlarda uygulamakta zorluk çektikleri ve zaman alıcı olarak nitelendirdikleri pek çok etkinliği B tipi formları kullanarak kolay ve hızlı şekilde gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu öğrenciler aynı zamanda A tipi formlarla tek bir örneğini yaptıkları uygulamaların B tipi formlarla çok sayıda uygulamalarını yaptıklarından genellemelere daha kolay ulaştıklarını belirtmişlerdir. K1, K2,, K32 şeklinde sıralanan öğrenci görüşlerine örneklere aşağıda yer verilmiştir.

K13: Eşlik konusunda döndürme ve öteleme işlemlerini yaparak şekillerin aynı kaldığını gördüm. Şekillerin kenar ve açı ölçülerini bir dakika içinde buldum. Açılışer ve cetvel kullanmadan bu ölçüleri bulmak keyifliydi.

K2: Bir üçgeni istediğim bir oranda çizerek büyüttüm. Benzerlik oranını hemen buldum. Daha önce bir üçgene benzer bir üçgen çizmek için çok fazla zaman harcıyordum.

K9: Öğretmen önce A tipi formu verdi. Ölç yaz bir sürü zaman aldı. Aynı şeyi öğreneceksek neden bunları yapalım ki?

K6: Bilgisayar kullanmayı seviyorum. Yazmaya çizmeye üşeniyorum. Bu şekilde hiç sıkılmadım.

K7: Öğrendiklerimi hiç unutmadım. Geometri konularına genelde önyargıyla bakıyordum ama çok çabuk öğrendim ve unutmadım. Benzerlik oranını ömür büyü unutmam. B tipi formları kullanmak daha eğlenceli.

Öğrencilerden 4'ü (% 25'i) uygulamanın daha kalıcı öğrenmeye sebep olduğunu belirtirken uygulamaları gerçekleştirirken keyifli bir öğrenme gerçekleştirdiklerini vurgulamıştır.

2-Geogebra yoluyla matematik öğrenimi gerçekleştirilirken yaşadığınız kolaylıklar nelerdir? A ve B tipi formlarının kullanımına yönelik görüşlerinizi de belirterek cevaplandırınız. şeklindeki açık uçlu soruyu cevaplayan öğrencilerin 10'u (% 62,5) bu program ile ve B tipi formları kullanarak eşlik ve benzerlik konusundaki örnekleri beyinlerinde somut olarak canlandırdıklarını ve bunun konuya ilişkin kavram ve terimleri anlamalarını kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin 4'ü (% 25) geogebra yoluyla matematik öğrenmenin eğlenceli ve keyifli olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerden 2'si (% 12,5) geometri konularında çizim ve ölçüm yapmaktan hoşlanmadıkları için Geogebra ile çizim yapmayı daha kolay bulduklarını ifade etmişlerdir.

Bu konudaki örnek öğrenci görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

K9: Geogebra kullanarak anlatıldığında algılayamadığım şeyleri kolayca öğrendim. Programın canlandırma özelliği iyi. Bi de navigasyon gibi konuşa mükemmel olacak.

K3: Ben etkinlik yaparken özellikle geometri de sıkılıyordum. Pratik bir kullanımının olması, zaman almaması, çizim yaparken sorgu ekranın kullanmak çizim ve ölçümleri hızlı hale getiriyor.

3-Geogebra yoluyla matematik öğrenimi gerçekleştirilirken yaşadığınız zorluklar nelerdir? A ve B tipi formlarının kullanımına yönelik görüşlerinizi de belirterek cevaplandırınız. şeklindeki açık uçlu soruyu cevaplayan öğrencilerin 11'i (% 68,75) hiçbir zorluk yaşamadıklarını belirterek cevap vermişlerdir.

Öğrencilerden 2'si (% 12,5) uygulamayı yapmakta bilgisayarla çok fazla ilgilenmedikleri için zorluk çektiklerini ancak iki kişilik grup olduklarından grup arkadaşlarının onlara yardımcı olduğunu belirtmiştir. Bu öğrenciler daha önce bilgisayarla çok ilgilenmedikleri için araç çubuklarını kullanmakta ve çizimleri yapmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. 3 öğrenci ise değer girme konusunda bazen sıkıntı yaşadıklarını programla ilgili bir kılavuz olsa daha başarılı olacaklarına inandıklarını belirtmişlerdir. Tüm öğrenciler B tipi formların özellikle hangi araç çubukları ile hangi işlemlerin yapılacağına yönelik yönlendir-melerin Geogebra uygulamasını kullanmakta onlara çok yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Bu soruya ilişkin bazı öğrenci görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

K7: Daha önce bilgisayarda bir çizim yapmamıştım. Fareyi kullanmakta da zorlandım. Ama grup çalışması olduğundan arkadaşım yardım etti. İkili olarak çalışınca güzel.

K8: Hiçbir zorluk yaşamadım. B formlarında hangi araç çubuğunu ve hangi imleci seçeceğimiz belirtilmişti. Hiç zorlanmadım.

K4: Bu kadar kolay yapabileceğim ve matematiğin bu şekilde öğrenebileceğim hiç aklıma gelmemişti. Program evdeki bilgisayarda yüklü olsa kendim de uygulama yapabilirim.

K23: B tipi formu kullanmakta zorlandım. Çünkü ilk kez bilgisayarda bu kadar çok vakit geçiriyorum. Bilgisayarda sesle yönlendirme olsaydı daha mutlu olurum.

4-Geogebra yoluyla matematik öğreniminin başka hangi konularda uygulanmasını istersiniz? A ve B tipi formlarının kullanımına yönelik görüşlerinizi de belirterek cevaplandırınız. şeklindeki açık uçlu soruyu

cevaplayan öğrencilerin 8'i (% 50) doğrusal denklemler konusunda, 3'ü (5 18,75) trigonometri konularında, 2'si (% 12,5) dönüşüm geometrisi konusunda, 2'si (% 12,5) ise çokgenler konusunda, 1'i (% 6,25) ise olasılık konusunda geogebra'nın kullanılmasının faydalı olacağını düşünmüştür.

Bu soruya ilişkin bazı öğrenci görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

K2: Dönme ve öteleme gibi hareketler bu programda çok kolay yapılıyor. O nedenle dönüşüm geometrisi konusunda uygulanmasının iyi olacağını düşünüyorum.

K7: Olasılık konusunu anlamakta zorlanıyorum hep. O nedenle olasılık konularında bu programı kullanırsam daha kolay anlayacağımı düşünüyorum.

K11: Trigonometri konusunda özellikle eğimi bulmak için bir menü olduğunu gördüm. Dik üçgenlerde oranı da rahatlıkla bulabilirim.

K22: Geogebra kurs programının üçgenler ve dörtgenler konusu anlatılırken kullanılmasını istedim. Programla ilgilenirken alan ve çevre gibi araç çubuklarının olduğunu gördüm. Bu araç çubuklarını kullanarak alan geometrik şekilleri öğrenmek daha güzel olabilirdi.

K31: A ve B tipi formlarının bir arada kullanılması iyi. Çünkü ilk formda anladığım olayı ikinci formda bilgisayarda pekiştirdim. Keşke olasılık konusu da böyle anlatılsaydı.

4. Tartışma ve Sonuç

Araştırma bulgularından öğrencilerin matematik öğretimi süreçlerinde geogebra programını kullanmaktan zevk aldıkları, bu programın matematiği öğrenmeyi kolaylaştırdığını ve görsel algılama, canlandırmaya fayda sağlayarak öğretim sürecini hızlandırdıkları kanaatinde birleştikleri

görülmüştür. Ayrıca geogebra kullanımını için özel olarak geliştirilen B tipi formların öğrencilerin geogebra'yı kullanmaları konusunda onlara rehberlik ettiği gözlemlenmiştir. Araştırma sonuçları diğer araştırma sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. Reis ve Özdemir (2010) yaptıkları çalışmalarında parabol konusunun öğretiminde görsel ve dinamik öğelerin öğrencilere kolay ve ilgi çekici öğrenme ortamları sağladığını belirtmektedir. Zengin ve diğerleri (2013) tarafından matematik öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırmada da bu görsel öğelerin kullanıldığı bilgisayar destekli öğretim yönteminin öğretmen adaylarının matematik başarısını artırdığı yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adayları, özellikle ortalama değer ve Rolle teoremlerinin anlaşılmasında ve Fermat teoreminin uygulamalarında öğrenmenin görsel ve somut hale getirilmesinin algılamayı kolaylaştırdığı yönünde fikir belirtmişlerdir.

Geogebra gibi dinamik geometri yazılımlarının kullanıldığı bilgisayar destekli öğretim yönteminin öğrenmenin kalıcılığını artırdığı araştırmalardan elde edilen bir diğer bulgudur (Kağızmanlı ve Tatar, 2012; Kutluca ve Zengin, 2011). Öğrencilerin ya da öğretmen adaylarının görselleştirme, somutlaştırma ve uygulama yapma özelliklerinden dolayı dinamik geometri yazılımlarının anlamayı ve yorumlama becerilerini geliştirdiği yönünde fikir belirttikleri görülmüştür.

Geogebra kullanımının matematik öğretim süreçlerinde kullanılmasının pek çok faydası olmakla birlikte bilgisayar okuryazarlığı düşük seviyede olan ya da matematik yazımları daha önce kullanmayan bireylerin bu programı kullanmakta başlangıçta zorlandıkları görülmüştür. Aynı araştırma bulgularına Zengin ve diğerleri (2013) tarafından yapılan çalışmada da erişilmiş olup bu programdan faydalanan bireylerin bu zorlukların

giderilmesi için çalışmada yapıldığı gibi A ve B tipi formların üretilmesi ve uygulanmasının yanı sıra bu yazılımla nasıl çalışılacağına ilişkin ek dersler konmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

5. Öneriler

Araştırma sonuçlarına bakılarak Hohenwarter ve Lavicza (2007)'nin da belirttiği üzere bu yazılımların farklı öğretim düzeylerinde uygulanmaya konulması, çalışmada olduğu üzere aynı uygulamanın A ve B tipi formlar hazırlanması yoluyla öğrencilere verilmesi ve diğer derslerde de bu yazılıma benzer yazımların kullanılmasının etkili olacağı düşünülmektedir. Ayrıca geogebra dinamik geometri yazılımına ses özelliğinin eklenmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilmesi ve daha fazla duyuya hitap eden matematik eğitim süreçlerinin tasarlanması bir diğer öneridir. Bununla birlikte bu ve benzer yazılımların kullanılacağı derslerde öğrencilere bilgisayar okuryazarlığı ya da yazılımın anlatıldığı ek dersler ya da çalışmaların verilmesi söz konusu sürecin etkin olarak gerçekleştirilmesi için önem taşımaktadır.

KAYNAKLAR

- Cohen, L ve Manion, L. (1994). *Research Method in Education (Fourth Edition)*. New York Routledge.
- Gürbüz, R. (2007). Olasılık Konusunda Geliştirilen Materyallere Dayalı Öğretime İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri, *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (1), 259-270.
- Hohenwarter, M., ve Preiner, J. (2007). Dynamic mathematics with GeoGebra, *Journal of Online Mathematics and its Applications*, ID 1448, 7.
- Hohenwarter, M., ve Lavicza, Z. (2007). Mathematics Teacher Development with ICT: Towards an International GeoGebra Institute, *Proceedings of British Society for Research into Learning Mathematics*, 27.

- Kağızmanlı, T. B.ve Tatar, E. (2012). Matematik Öğretmeni Adaylarının Bilgisayar Destekli Öğretim Hakkındaki Görüşleri: Türevin Uygulamaları Örneği, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 897-912.
- Kutluca, T., (2009). İkinci Dereceden Fonksiyonlar Konusu İçin Tasarlanan Bilgisayar Destekli Öğrenme Ortamının Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Kutluca, T. ve Zengin, Y. (2011). Matematik Öğretiminde Geogebra Kullanımı Hakkında Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2011), 160-172
- Reis, Z. A. ve Özdemir, Ş. (2010). Using Geogebra as an Information Technology Tool: Parabola Teaching, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 565-572
- Saha, R. A., Ayub, A. F. M., ve Tarmizi, R. A. (2010). The Effect of GeoGebra on Mathematics Achievement: Enlightening Coordinate Geometry Learning, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 8, 686-693.
- Zengin, Y, Kağızmanlı, T., Tatar, E., İşleyen T. (2013). Bilgisayar Destekli Matematik Öğretimi Dersinde Dinamik Matematik Yazılımının Kullanımı, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 23, 167-180.
- Zengin, Y. ve Tatar, E. (2014). Türev Uygulamaları Konusunun Öğretiminde Geogebra Yazılımının Kullanımı, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22, 3, 1209-1228.



BÖLÜM 8

**3-6 YAŞ ARASI ÇOCUKLARIN DUYGU
DÜZENLEMESİ VE TERCİH ETTİKLERİ OYUN
DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ**

**Rojda ÖZDEMİR
Prof. Dr. Binnaz KIRAN**



3-6 YAŞ ARASI ÇOCUKLARIN DUYGU DÜZENLEMESİ VE TERCİH ETTİKLERİ OYUN DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ*

Rojda ÖZDEMİR
Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Binnaz KIRAN
Mersin Üniversitesi

ÖZET

Bu çalışmada 3-6 yaş arası çocukların duygu düzenlemesi ve tercih ettikleri oyun davranışları arasındaki etkileşimin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında Hatay ili Antakya, Kırıkhan, İskenderun ilçelerinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 207 kız, 195 erkek olmak üzere toplam 402 çocuğun ebeveynleri ve öğretmenlerinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada kullanılan veri toplama formu; Öğretmen Kişisel Bilgi Formu, Ebeveyn Kişisel Bilgi Formu, Bilgilendirilmiş Onam Formu, Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ), 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği (ÇİODÖ) olmak üzere toplam 5 bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın verilerinin analizinde çocukların duygu düzenleme becerilerinin cinsiyet, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi açısından farklılaşp farklılaşmadığı t testi ile incelenmiştir. Çocukların duygu düzenleme becerilerinin oyun davranışları ve kaygı düzeyleri açısından farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesinde tek yönlü varyans analizinden faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların hem olumsuzluk hem de duygu düzenleme puanları cinsiyetlerine göre farklılaşmamaktadır. Anne-babaların eğitim düzeyine açısından incelendiğinde farklılaştığı bulunmuştur.

Çocukların hem olumsuzluk hem de duygu düzenleme düzeylerinin tercih ettikleri oyun davranışlarına göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çocuk, Duygu Düzenleme, Okul Öncesi Eğitim, Oyun.

THE RESEARCH OF EMOTION REGULATION AND PREFERRED PLAY BEHAVIORS OF CHILDREN BETWEEN 3-6 YEARS

ABSTRACT

In this study, it was intended to research the interaction between emotion regulation and preference play behaviors of children aged 3-6 years. The study was conducted with the parents and teachers of a total of 402 children, 207 girls and 195 boys attending pre-school education institutions. This research was conducted pre-schools in Antakya, Kırıkhan and İskenderun districts of Hatay in the 2018-2019 academic years. In this research, the data were collected with 5 forms such as Personal Teacher Information Form, Personal Parental Information Form, Informed Consent Form, Emotion Regulation Scale (ERS), Game Behavior Scale for Children aged 36-71 months (GBSC). The T-test was used to determine whether the emotion regulation skills of the children differ in terms of gender, mother education level and father education level. One-way analysis of variance was used to examine whether children's emotion regulation skills differ from the point of play behaviors of children. As a result of the research; both negativity and emotion regulation scores do not differ in accordance with gender. However, it was found that the educational level of the parents significantly differ in terms of negativity and emotion regulation scores. In addition, it was found that both negativity and emotion regulation levels of children did not differ according to the games they preferred.

Keywords: Children, Emotion Regulation, Game, Preschool Education.

*Bu Çalışma, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde hazırlanan "3-6 Yaş Arası Çocukların Duygu Düzenlemesi, Anksiyete Düzeyleri ve Tercih Ettikleri Oyun Davranışlarının İncelenmesi" başlıklı Yüksek Lisans Tezinden üretilmiştir.

1.GİRİŞ

Çocukların yaşamında, duygular ve bu duyguların düzenlenmesi kavramının önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Bireyler hayata adım attıkları andan itibaren çevrelerini tanımaya ve uyum sağlamaya çalışırlar. Duygular, çocuğun deneyim ve davranışlarının çoğunu düzenler ve çoğu ilişkinin merkezinde bulunur (Langlois 2004, s. 315). Erken çocukluk döneminde çocuklar duygularının birçoğunu ifade etmelerinin yanı sıra bu duyguları düzenlemeye de başlarlar (Berk, 2003). Duygu düzenleme, duygu üretme sürecini değiştirme hedefinin harekete geçirilmesi olarak tanımlanır ve duygu oluşumunu etkilemek için bir veya daha fazla sürecin motive edilmesini içerir. (Gross, Sheppes ve Urry, 2011). Cole, Martin ve Dennis, (2004) duygu düzenlemesini, duyguların etkinleştirildiği, ancak aktif duygularla ilişkili sistematik değişiklikler olarak tanımlamaktadırlar.

Çocuklar dünyayı anlamaya çalışırken kendilerini ve duygularını tanımaya başlarlar. Çocukların bireyselliği ve çevreyi keşfetme sürecinde duygu düzenleme süreci önemli bir yer tutmaktadır. Bu dönemde oyun süreci duygu düzenleme becerilerinin gelişmesinde önemli olan yardımcı bir eylem olarak kabul edilebilir. Çocuklar bu süreçte eğlenirken; duygu ve düşüncelerini tanımaya ve kendilerini ifade etmeye başlarlar.

Çocuk için oyun dünyaya uyum sağlamayı ve yeni öğrenme yaşantıları yaratmayı sağlayan bir gereksinimdir (Piaget, 1962).

Aslan (2017) oyunu; çocuğun bilgi edinmesini sağlayan ve bu bilgilerini kendi dünyasına özgü yollarla kullanan, yeniden düzenleyen, ifade eden ve öğrenme fırsatına dönüştüren evrensel bir süreçtir olarak belirtmektedir. Çocukların duygularını tanıması ve yansıtması için onlara çeşitli fırsatlar

verilmelidir. Duygu düzenleme sürecinde oyun çocuk için bir öğrenme aracı olarak görülmelidir. Çocuğun oyun yoluyla kendini keşfetme olanağı bulabilmesi için özgür oyun ortamlarına ihtiyacı vardır. Oyun sırasında çocukların duygu ve düşüncelerini yansıtma biçimleri gözlemlenebilmektedir. Bu süreçte çocukların bireysel farklılıkları oyunlarına doğrudan yandığı söylenebilir. Bazı çocuklar inatçı bir biçimde duygu ve düşünceleri dışında doğruyu kabul etmezken, bazı çocuklar farklı duygu ve düşünceleri kabul etmeye açıktır. Çocukların bu farklı tutumlarının oyunlarına yansıdığı gözlemlenmektedir. Çocuklar oyun oynarken engellere katlanmayı, duygularını düzenlemeyi ve gelişimsel görevlerde başarılı olmayı öğrenirler. Ayrıca oyun onlara kendi dünyalarına hâkim olma şansı verir (Schaefer, 2013; Akt; Koçyiğit, Sezer ve Yılmaz 2015).

2.MATERYAL VE YÖNTEM

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Hatay ilinde bulunan resmi ve özel okullarda okul öncesi eğitim gören 3-6 yaş arası çocuklar ile bu çocukların öğretmen ve ebeveynleri oluşturmaktadır. Örneklem yöntemi olarak tabakalı ve seçkisiz örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırma Antakya, Kırıkhan, İskenderun ilçelerinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 207 kız, 195 erkek olmak üzere toplam 402 çocuğun ebeveynleri ve öğretmenlerinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmada kullanılan veri toplama formu; Öğretmen Kişisel Bilgi Formu, Ebeveyn Kişisel Bilgi Formu, Bilgilendirilmiş Onam Formu, Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ), 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği (ÇİODÖ) olmak üzere toplam 5 bölümden oluşmaktadır.

Duygu Düzenleme  leği, Shields ve Cicchetti (1997) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe uyarlaması Batum ve Yağmurlu (2007) tarafından yapılmıştır. “Duygu Düzenleme  leği” 23 madde ve 4’l  likert tipinden oluşmaktadır (1- Hiçbir zaman/ nadiren, 2-Bazen, 3-Sık sık, 4-Neredeyse her zaman gözlemliyorum). ‘Olumsuzluk’ ve ‘Duygu Düzenleme’ olmak üzere 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte bir kriter puan yoktur. Bu araştırmada duygu düzenleme  leğine ait yapılan ölçümlerin iç tutarlık güvenirlik katsayılarına ilişkin Cronbach Alpha (α) katsayıları; olumsuzluk 0,68, duygu düzenleme 0,68 olarak elde edilmiştir. Çocuğun ebeveyni tarafından doldurulmuştur.

2017 yılında  zge Metin Aslan tarafından geliştirilen “36-71 Aylık ocuklar İçin Oyun Davranış  leği” 21 madde ve 5’li likert tipinde hazırlanmıştır (1- Asla yapmıyor, 2-Nadiren, 3-Bazen, 4-Sık sık, 5- Neredeyse her zaman yapıyor). ‘Sessiz Davranış’, ‘Tek Başına Oyun’, ‘Paralel Oyun’, ‘Sosyal Oyun’ ve ‘İtiş Kalkışlı Oyun’ olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte bir kriter puan yoktur. Ölçeğin bütün maddeleri toplanarak toplam oyun davranış puanı elde edilemez.

Bu araştırmada oyun  leğine ait yapılan ölçümlerin iç tutarlık güvenirlik katsayılarına ilişkin Cronbach Alpha (α) katsayıları; sessiz davranış 0,83, tek başına oyun 0,79, paralel oyun 0,88, sosyal oyun 0,88, itiş kakışlı oyun 0,95 olarak elde edilmiştir. Çocuğun  ğretmeni tarafından doldurulmuştur.

Araştırmanın verilerinin analizinde çocukların duygu düzenleme becerilerinin cinsiyet, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi açısından farklılaşıp farklılaşmadığı t testi ile incelenmiştir.

Çocukların duygu düzenleme becerilerinin oyun davranışları ve kaygı düzeyleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesinde tek yönlü varyans analizinden faydalanılmıştır.

3. BULGULAR

Çocukların cinsiyetine göre duygu düzenleme ve olumsuzluk puanlarının dağılımına ilişkin istatistikler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Olumsuzluk ve Duygu Düzenleme Puanlarının Çocukların Cinsiyetine Göre İncelenmesine İlişkin t Testi Sonuçları

		n	x	ss	t	P
Olumsuzluk	Kız	207	29,74	5,05	-1,01	,31
	Erkek	195	30,29	5,94		
Duygu Düzenleme	Kız	207	25,63	3,37	1,57	,18
	Erkek	195	25,08	3,56		

Tablo 1 incelendiğinde çocukların hem olumsuzluk ($t=-1,008$, $p>,05$) hem de duygu düzenleme ($t=1,571$, $p>,05$) puanlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilmektedir.

Annelerin eğitim düzeylerine göre çocukların duygu düzenleme ve olumsuzluk puanlarının dağılımına ilişkin istatistikler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Annelerinin Eğitim Düzeylerine Göre Katılımcıların Duygu Düzenleme ve Olumsuzluk Puanlarının Dağılımına İlişkin İstatistikler

	Ortaöğretim	ve	Altı	Lisans ve Lisansüstü Eğitim	
	Eğitim			Olumsuzluk	Duygu Düzenleme
N	190		190	171	171
Ortalama	30,61		24,75	29,28	25,99
Ortanca	31,00		25,00	29,00	26,00
Mod	32,00		23,00	28,00	26,00
Standart Sapma	5,09		3,62	5,73	3,00
Varyans	25,86		13,09	32,78	8,99
Çarpıklık	,063		-,01	,303	-,30
Çarpıklığın Std. Hatası	,176		,18	,186	,19
Basıklık	-,37		-,64	,020	-,38
Basıklığın Std. Hatası	,351		,351	,37	,37
Değişim Aralığı	23,97		16,00	29,00	14,00
En Düşük Puan	20,00		16,00	16,00	18,00
En Yüksek Puan	43,97		32,00	45,00	32,00

Tablo 2’de görüldüğü gibi eğitimi ortaöğretim ve altı düzeyde olan annelerin çocuklarının olumsuzluk ortalama puanı lisans ve lisans üstü eğitim alanlardan daha yüksek, lisans ve lisans üstü eğitim düzeyinde olan annelerin çocuklarının ise duygu düzenleme ortalama puanı ortaöğretim ve altı eğitim alan annelerin çocuklarından daha yüksek olarak görülmektedir.

Tablo 3. Olumsuzluk ve Duygu Düzenleme Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin t Testi Sonuçları

	t	SD	P	Ortalamalar Arası Fark	Farkın Std. Hatası
Olumsuzluk	2,34	359	,02	1,33	,57
Duygu Düzenleme	-3,56	356,62	,00	-1,24	,35

Tablo 3 incelendiğinde hem olumsuzluk ($t=2,337$, $p<,05$) hem de duygu düzenleme ($t=-3,563$, $p<,001$) puanlarının hakkında veri toplanan çocukların annelerinin eğitim düzeylerine göre farklılaştığı söylenebilmektedir.

Babaların eğitim düzeylerine göre çocukların duygu düzenleme ve olumsuzluk puanlarının dağılımına ilişkin istatistikler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Babaların Eğitim Düzeylerine Göre Katılımcıların Duygu Düzenleme ve Olumsuzluk Puanlarının Dağılımına İlişkin İstatistikler

	Ortaöğretim ve Altı Eğitim		Lisans ve Lisans Üstü Eğitim	
	Olumsuzluk	Duygu Düzenleme	Olumsuzluk	Duygu Düzenleme
N	190	190	212	212
Ortalama	30,99	24,67	29,13	26,00
Ortanca	31,00	25,00	28,50	26,00
Mod	30,00 ^b	26,00	28,00	26,00
Standart Sapma	5,50	3,57	5,36	3,26
Varyans	30,30	12,72	28,72	10,60
Çarpıklık	,21	-,10	,223	-,29
Çarpıklığın Std. Hatası	,18	,18	,167	,17
Basıklık	,048	-,65	-,29	-,48
Basıklığın Std. Hatası	,35	,35	,333	,33
Değişim Aralığı	28,00	16,00	29,00	15,00
En Düşük Puan	18,00	16,00	16,00	17,00
En Yüksek Puan	46,00	32,00	45,00	32,00

Tablo 4’te görüldüğü gibi eğitimi ortaöğretim ve altı düzeyde olan babaların çocuklarının olumsuzluk ortalama puanı lisans ve lisans üstü eğitim alanlardan daha yüksek, lisans ve lisans üstü eğitim düzeyinde olan babaların çocuklarının ise duygu düzenleme ortalama puanı ortaöğretim ve altı eğitim alan babaların çocuklarından daha yüksek olarak görülmektedir.

Tablo 5. Olumsuzluk ve Duygu Düzenleme Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin t Testi Sonuçları

Tablo 5 incelendiğinde hem olumsuzluk ($t=3,409$, $p<,05$) hem de duygu

	T	SD	P	Ortalamalar Arası Fark	Farkın Std. Hatası
Olumsuzluk	3,41	400	,001	1,85	,54
Duygu Düzenleme	-3,89	400	,00	-1,32	,34

düzenleme ($t=-3,892$, $p<,001$) puanlarının hakkında veri toplanan çocukların babaların eğitim düzeylerine göre farklılaştığı söylenebilmektedir.

Tablo 6. Olumsuzluk ve Duygu Düzenleme Puanlarının İtiş Kakışlı Oyun Oynama Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Olumsuzluk	Grup İçi	80,14	2	40,07	1,37	,26
	Gruplar Arası	11627,25	397	29,29		
	Toplam	11707,40	399			
Duygu Düzenleme	Grup İçi	30,17	2	15,08	1,27	,28
	Gruplar Arası	4729,65	397	11,91		
	Toplam	4759,82	399			
Levene's F Olumsuzluk = ,4,242, p<0.05						
Levene's F Duygu Düzenleme = 1,358, p<0.05						

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların hem olumsuzluk (F=1,368, p>,05) hem de duygu düzenleme (F=1,266, p>,05) puanlarının itiş kakışlı oyun oynama düzeyleri açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 7. Olumsuzluk ve Duygu Düzenleme Puanlarının Paralel Oyun Oynama Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	Anlamlı Fark
Olumsuzluk	Grup İçi	148,17	2	74,09	2,56	,08	
	Gruplar Arası	11498,2	39	28,96			
		0	7				
	Toplam	11646,3	39				
		7	9				
Duygu Düzenleme	Grup İçi	48,40	2	24,20	2,03	,13	
	Gruplar Arası	4740,05	39	11,94			
			7				
	Toplam	4788,45	39				
			9				

Levene's F Olumsuzluk = ,566, $p>0.05$

Levene's F Duygu Düzenleme = ,796, $p>0.05$

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların hem olumsuzluk ($F=2,558$, $p>,05$) hem de duygu düzenleme ($F=2,027$, $p>,05$) puanlarının itiş kakışlı oyun oynama düzeyleri açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 8. Olumsuzluk ve Duygu Düzenleme Puanlarının Sessiz Oyun Oynama Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Olumsuzluk	Grup İçi	127,73	2	63,87	2,27	,11
	Gruplar Arası	10097,60	359	28,12		
	Toplam	10225,33	361			
Duygu Düzenleme	Grup İçi	12,40	2	6,20	,58	,56
	Gruplar Arası	3832,86	359	10,68		
	Toplam	3845,26	361			
Levene's F Olumsuzluk = 1,074, p>0.05						
Levene's F Duygu Düzenleme = 8,612, p<0.05						

Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların hem olumsuzluk ($F=2,271$, $p>,05$) hem de duygu düzenleme ($F=,581$, $p>,05$) puanlarının sessiz oyun oynama düzeyleri açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 9. Olumsuzluk ve Duygu Düzenleme Puanlarının Sosyal Oyun Oynama Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	Anamlı Fark
Olumsuzluk	Grup İçi	147,38	2	73,69	2,62	,07	
	Gruplar Arası	11077,85	395	28,05			
	Toplam	11225,22	397				
Duygu Düzenleme	Grup İçi	170,10	2	85,05	7,39	,001	Düşük<Yüksek Orta<Yüksek
	Gruplar Arası	4548,38	395	11,52			
	Toplam	4718,48	397				

Levene's F Olumsuzluk =,443, p>0.05

Levene's F Duygu Düzenleme = 2,668, p>0.05

Tablo 9 incelendiğinde sosyal oyun oynama düzeylerine göre duygu düzenleme ($F=7,386$, $p<,05$) puanlarının farklılaştığı görülmektedir. Gruplar arasında görülen bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan post hoc testlerinden elde edilen bulgulara göre sosyal oyun oynama düzeyi düşük ve orta olan katılımcıların yüksek düzeyde olan

katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek duygu düzenleme puanlarına sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 26 da görülmekte olduğu gibi katılımcıların olumsuzluk puanlarının sosyal oyun oynama düzeyleri açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilmektedir ($F=2,627$, $p>,05$).

Tablo 10. Olumsuzluk ve Duygu Düzenleme Puanlarının Tek Başına Oyun Oynama Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	Anlamlı Fark
Olumsuzluk	Grup İçi	104,17	2	52,09	1,89	,15	
	Gruplar Arası	10885,9	39	27,63			
		0	4				
	Toplam	10990,0	39				
		7	6				
Duygu Düzenleme	Grup İçi	13,43	2	6,72	,56	,57	
	Gruplar Arası	4721,50	39	11,98			
			4				
	Toplam	4734,92	39				
			6				

Levene's F Olumsuzluk =3,400, $p<0.05$

Levene's F Duygu Düzenleme = ,697, $p>0.05$

Tablo 10 incelendiğinde katılımcıların hem olumsuzluk ($F=1,885$, $p>,05$) hem de duygu düzenleme ($F=,560$, $p>,05$) puanlarının tek başına oyun oynama düzeyleri açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

4.TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Çocukların cinsiyetine göre duygu düzenleme ve olumsuzlukların farklılaşmasının incelendiği analiz sonuçları; çocukların hem olumsuzluk hem de duygu düzenleme puanları cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermiştir. Alanyazın incelendiğinde Garner ve Spears (2000), Ramsden ve Hubbard (2002), Carlson ve Wang (2007) Bowie (2010), Morris ve arkadaşları (2011), Roque ve Verissimo (2011), Helmsen ve diğerleri (2012) çocukların duygusal düzenleme becerileri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki ya da farklılık bulamamışlardır. Aynı şekilde Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde Bozkurt Yükçü (2017), Gelgör (2016), Akbaba (2017), Özyurt, Öztürk ve Akay (2017) ve Omrak (2019) çalışma sonuçlarına göre cinsiyetine göre çocukların duygu düzenleme alt boyutundan almış oldukları puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği sonuçlarına ulaşmışlardır. Bu çalışmaların sonuçları araştırmamızın sonuçlarını desteklemektedir. Hanish ve diğerleri (2004) çocukların olumsuz duygularında cinsiyet farklılıkları gözlemlemiştir. Kayhan Aktürk (2015) çocukların akran ilişkileri ve duygu düzenleme becerileri cinsiyet değişkenlere göre farklılaşmaktadır. Sille (2016) kız ve erkek çocuklarının ölçeğin ‘değişkenlik/olumsuzluk’ ve ‘duygusal düzenleme’ alt boyutlarına ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark olduğu

sonucuna ulaşmıştır. Bu üç çalışmanın sonuçları araştırmamızın sonuçlarını desteklememektedir.

Çocukların anne-babalarının eğitim düzeyine göre duygu düzenleme ve olumsuzlukların farklılaşmasının incelendiği analiz sonuçlarına göre; üniversite mezunu olan anne-babaların çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin, diğer anne-babaların çocuklarının duygu düzenlemelerine kıyasla daha olumlu olduğu, olumsuzluk düzeylerinin ise tam tersi bir şekilde ortaöğretim ve altı düzeyde eğitime sahip anne-babaların çocuklarına oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Akbaba'ya (2017) göre annelerin öğrenim düzeyi yüksek olduğunda (lise ve daha fazlası) çocukların duygu düzenleme becerileri artmaktadır. Bozkurt Yükçü (2017) anne ve babanın eğitim düzeyine göre çocukların duygu düzenleme becerileri incelenmiş ve baba eğitim düzeyine göre çocukların duygu düzenleme becerisinde anlamlı bir farklılık bulunmazken anne eğitim düzeyine göre çocukların duygu düzenleme alt ölçek puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu çalışmaların sonuçları araştırmamızın sonuçlarını desteklemektedir. Morris ve arkadaşları (2011) çalışma bulguları anne eğitim düzeyi açısından farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Omrak (2019) katılımcıların baba eğitim durumu ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı fark bulamamıştır. Bu iki çalışmanın sonuçları araştırmamızın sonuçlarını desteklememektedir.

Çocukların oyun oynama davranışlarına (sosyal oyun, itiş kakışlı oyun, tek başına oyun, sessiz oyun, paralel oyun) göre duygu düzenleme ve olumsuzlukların farklılaşmasının incelendiği analiz sonuçlarına göre; çocukların hem olumsuzluk hem de duygu düzenleme düzeylerinin tercih ettikleri oyun davranışlarına (itiş kakışlı oyun oynama, paralel oyun

oynama, sessiz oyun oynama, tek başına oyun oynama ve sosyal oyun oynamalarına) göre farklılaşmadığı görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde Galyer ve Evans (2001) çocukların duygu düzenleme becerileri ile hayali ve taklit oyunları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu, Cohen ve Mendez (2009) okul öncesi dönem çocuklarının oyun davranışının duygusal kararsızlık, sürekli uyumsuz ve azalan sosyal yeterlilik ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, istikrarlı uyumsuz davranış sergileyen çocukların daha düşük duygu düzenleme becerilerine sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Cohen ve Mendez (2009) ve Dillon (2009) oyun davranışı ve değişen duygu düzenleme arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Koçyiğit, Sezer ve Yılmaz'da (2015) 60-72 aylık çocukların değişken ve olumsuz duyguları azaldıkça oyun becerilerinin arttığını bulmuştur. Buna göre çocukların olaylar karşısında değişken duygular sergilemesi ve kızgın-öfkeli tepkiler göstermesi azaldıkça oyun becerilerinin arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Ancak oyun becerileri değerlendirme ölçeği puan ortalaması ile duygu düzenleme alt boyutu puan ortalaması ile arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur. Bu çalışmadan elde edilen sonuçların daha önce yapılan çalışmaların sonuçlarıyla tutarlı olmadığı söylenebilir.

Bu sonuçlar doğrultusunda öneriler aşağıda verilmiştir:

1. Anne-babaların çocuklarının gelişim özellikleri, duygu düzenleme, anksiyete ve oyun davranışları hakkında eğitim, seminer vb. etkinliklere katılarak, evde çocukların kendilerini rahat ifade edebilecekleri bir ortam sağlamaları ve olumlu duygu düzenleme

becerilerini kullanmaları önerilmektedir.

2. Öğretmenler çocukların merak ve keşfetme araştırma, inceleme yapmak için onları motive ederek kendilerini rahat ifade edebilecekleri bir öğrenme ortamı sağlayabilirler. Ayrıca özellikle drama, oyun vb. etkinliklerle çocukların, duygu düzenleme becerileri ve anksiyete duyguları ile baş etmeleri konusunda yardımcı olabilirler.
3. Araştırmacılar okul öncesi öğrenim gören öğrencilerin duygu düzenleme, anksiyete ve oyun davranışlarının neden değişkenlik gösterdiği gözlem ve görüşme gibi farklı veri toplama teknikleri kullanılarak derinlemesine araştırılabilir. Ayrıca konuyla ilgili boylamsal bir çalışma yürütülebilir.

KAYNAKLAR

- Akbaba, G. (2017). Beş ve altı yaş çocuklarının duygu düzenlemesinde çocuk mizacıyla anne davranışları arasındaki etkileşimin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Aktürk, Ş.K. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerileri ile akran ilişkilerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Aslan, Ö.M. (2017). 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 897-910.
- Batum, P. ve Yağmurlu, B. (2007). Whatcounts in externalizingbehaviors? Thecontributions of emotionsandbehaviorregulation. *Current Psychology*, 25, 272–294.
- Bozkurt Yükçü, Ş, Demircioğlu, H. (2017). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygu Düzenleme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (44), 442-466.
- Berk, L. E. (2013). Çocuk gelişimi. (A. Dönmez ve B. Onur, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi
- Bowie, B. H. (2010). Understanding the gender differences in pathways to social deviancy: relational aggression and emotion regulation. *Arch Psychiat Nurs.*, 24(1), 27–37.
- Carlson, S. M. and Wang, T. S. (2007). Inhibitory Control And Emotion Regulation In Preschool Children. *Cognitive Development*, 22(4): 489-510.
- Cohen, J. S., and Mendez, J. L. (2009). Emotion Regulation, Language Ability, and the Stability of Preschool Children's Peer Play Behavior. *Early Education and Development*, 20(6), 1016–1037. doi:10.1080/10409280903305716

- Cole, P. M., Martin, S. E., and Dennis, T. A. (2004). Emotion Regulation as a Scientific Construct: Methodological Challenges and Directions for Child Development Research. *Child Development*, 75(2), 317–333. doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x
- Dillon, J. A. (2009). Play, creativity, emotion regulation and executive functioning. (Master Thesis), Case Western Reserve University.
- Galyer, K. T., and Evans, I. M. (2001). Pretend Play and the Development of Emotion Regulation in Preschool Children. *Early Child Development and Care*, 166(1), 93–108.
- Garner, P. W., and Spears, F. M. (2000). Emotion regulation in low-income preschoolers. *Social Development*, 9(2), 246-264.
- Gelgör, F.Z. (2016). Anne, baba ve çocuk tarafından algılanan ebeveyn kabul-red ve kontrolünün çocuğun duygu düzenleme becerisi ile ilişkisi. Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, İstanbul.
- Gross, J. J., Sheppes, G., and Urry, H. L. (2011). Cognition and Emotion Lecture at the 2010 SPSP Emotion Preconference. *Cognition and Emotion*, 25(5), 765–781. doi:10.1080/02699931.2011.555753
- Hanish, L. D., Eisenberg, N., Fabes, R. A., Spinrad, T. L., Ryan, P., and Schmidt, S. (2004). The expression and regulation of negative emotions: Risk factors for young children's peer victimization. *Development and Psychopathology*, 16(2), 335-353.
- Helmsen, J., Koglin, U., and Petermann, F. (2012). Emotion regulation and aggressive behavior in preschoolers: The mediating role of social information processing. *Child Psychiatry and Human Development*, 43(1), 87-101.
- Koçyiğit, S., Sezer, T. ve Yılmaz, E. (2015). 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Yetkinlik ve Duygu Düzenleme Becerileri İle Oyun Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 209-218.
- Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and Emotion*, 23(1), 4–41.
- Langlois, J. H. (2004). Emotion and emotion regulation: From another perspective. *Child Development*, 75, 315–316.

- Morris, A. S., Silk, J. S., Morris, M. D. S., Steinberg, L., Aucoin, K. J., and Keyes, A. W. (2011). The influence of mother–child emotion regulation strategies on children’s expression of anger and sadness. *Developmental Psychology*, 47(1), 213–225.
- Omrak, C. (2019). Okul Öncesi Dönem Çocukların Bağlanma Örüntüleri Ve Duygu Düzenleme Becerilerinin Teknoloji Kullanımıyla İlişkisi. Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Özdemir, R. (2019). 3-6 Yaş Arası Çocukların Duygu Düzenlemesi, Anksiyete Düzeyleri ve Tercih Ettikleri Oyun Davranışlarının İncelenmesi. Yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Öztürk, A. (2010). Okul Öncesi Eğitimde Oyun. Ankara: Eğiten Kitabevi.
- Piaget, J. (1962). Play, dreams and imitations in childhood. New York: The Norton Library.
- Ramsden S. R. and Hubbard, J. A. (2002). Family expressiveness and parental emotion coaching: their role in children’s emotion regulation and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(6), 657–667.
- Roque, L., and Veríssimo, M. (2011). Emotional Context, Maternal Behavior And Emotion Regulation. *Infant Behavior and Development*, 34(4), 617–626.
- Sille, A. (2016). Annenin Duygusal Sosyalleşmesi ile 48- 72 Aylık Çocukların Duygu Düzenleme Becerisi Arasındaki İlişki (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.



BÖLÜM 9

**BELİREN YETİŞKİNLİK DÖNEMİNDE FLÖRT
ŞİDDETİNE YÖNELİK TUTUM VE SOSYAL
ONAY İHTİYACININ İNCELENMESİ**

**Gül SÜZER
Prof. Dr. Binnaz KIRAN**



BELİREN YETİŞKİNLİK DÖNEMİNDE FLÖRT ŞİDDETİNE YÖNELİK TUTUM VE SOSYAL ONAY İHTİYACININ İNCELENMESİ

Gül SÜZER
Prof. Dr. Binnaz KIRAN
Mersin Üniversitesi

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, beliren yetişkinlik (18-29) dönemindeki bireylerin genel flört şiddetine yönelik tutumlarının sosyal onay ihtiyacının düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunda, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4 yıllık fakültelerde öğrenim gören 1.,2.,3., ve 4. Sınıf öğrencisi (18-25 yaş) olmak üzere toplam 636 kişi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilere, araştırma için gerekli olan bireysel verileri elde etmek amacıyla Kişisel Bilgi Formu, flört şiddeti tutumlarını ölçmek amacıyla Flört Şiddetine Yönelik Tutum Ölçeği, Sosyal onay ihtiyacı seviyesini ölçmek amacıyla Sosyal Onay İhtiyacı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre; beliren yetişkinlerin sosyal onay ihtiyacının azaldıkça genel, fiziksel, ekonomik ve duygusal flört şiddetine yönelik tutumları da daha olumlu olduğu yani flört şiddetini daha az kabul ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Beliren Yetişkinlik, Flört Şiddeti, Sosyal Onay İhtiyacı

AN INVESTIGATION OF THE ATTITUDES TOWARDS FLIRT VIOLENCE AND THE NEED OF SOCIAL APPROVAL IN THE EMERGING ADULTHOOD PERIOD

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate whether the attitudes of individuals within the age period of emerging adulthood (18-29 years) to general flirt violence differ, according to gender and the need of social approval. The study group of the research consists of 636 students in total, 1st, 2nd, 3rd and 4th grade students (ages between 18-29) studying at four-year faculties in Mersin University, Faculty of Education. In order to obtain the required set of data for the research, the students who enrolled in the study were provided with Personal Information Forms to obtain the required personal data, Flirting Violence Attitude Scale for the measurement of participants' attitude towards the severity of flirting violence and Social Approval Measurement Scale to measure the need of social approval in participants. According to the data obtained from the research; It has been concluded that the number of women who are within the age group of emerging adulthood and are being exposed to violence is more than the number of men who resort to and are exposed to violence. Additionally; It has been concluded that as the need for social approval in emerging adults decreases, their attitudes towards general, physical, economical and emotional flirt violence also indicates a positive change, meaning that they consent to it less.

Keywords: Emerging Adulthood, Flirt Violence, Need for Social Approval,

*Bu Çalışma, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde hazırlanan "Beliren Yetişkinlik Döneminde Flört Şiddetine Yönelik Tutum, Sosyal Onay İhtiyacı ve Olumsuz Değerlendirilme Korkusunun İncelenmesi" başlıklı Yüksek Lisans Tezinden üretilmiştir.

1.GİRİŞ

Tedbir alınmadığı takdirde insanların yaşamını olumsuz yönde etkileyen şiddet önemli bir toplumsal sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü (2002); şiddeti, fiziksel güç ya da gücün kasıtlı kullanımını, amaçlı bir şekilde; kendine, başkasına, bir gruba ya da topluluğa karşı fiziksel zarara, psikolojik zarara, ölüme, gelişim sorunlarına ya da yoksunluğa neden olacak şekilde tehdit edici biçimde ya da gerçekten kullanılması olarak tanımlamıştır (WHO, 2002).

Şiddete başvuran ve maruz kalan bireyler her yaştan, cinsiyetten, sosyo-ekonomik durumdan ve eğitim düzeyinden olabilir. Ayrıca şiddetin daha çok fiziksel ve cinsel türleri görülse de ekonomik, dijital ve psikolojik şiddet türleri de vardır (Aslan ve diğerleri, 2008; Flood ve Pease, 2009; İftar, 2016). Buna ek olarak şiddet, sadece evli bireyler arasında değil, flört eden bireyler tarafından da gerçekleştirilmektedir. Şiddetin farklı bir yüzü olan flört şiddeti, bu bağlamda araştırılması gereken önemli bir konu olarak ortaya çıkmaktadır.

Kişilerarası şiddet türlerinden biri olan flört şiddeti, eşlerin flört sırasında birbirlerine sözel, cinsel, duygusal ve fiziksel şiddet içeren davranışlar uygulaması ya da birbirlerinin davranışlarını kısıtlaması olarak tanımlanmaktadır (Aslan ve diğerleri, 2008). Alanyazın incelendiğinde flört şiddetine başvuran ve maruz kalan grubun genellikle lise ve üniversite öğrencileri olduğu görülmüştür (Aslan ve diğerleri, 2008; Wekerle ve Wolfe, 1999).

Çoğu araştırmalarda bu dönemi en iyi tanımlayan kavram “beliren yetişkinlik” olarak adlandırılmaktadır (Ercan, 2018: 13). Beliren yetişkinlik kavramı Arnett (1994; 1998) tarafından ortaya atılmıştır.

Arnet' göre bu dönem; (18-25 yaş) ergenlik ile yetişkinlik yıllarını kapsayan gelişimsel bir dönemdir. Kişiler bu yaşlarda yeni fırsatlar ve deneyimler kazanmakta ve karşılıklarına çıkan bu seçenekleri özgürce deneyimlemektedirler (Arnet, 2000; Atak ve Çok, 2010; Doğan ve Cebiloğlu, 2011).

Beliren yetişkinlik döneminde flört şiddeti, önemli bir sağlık sorunudur ve şiddete maruz kalan kişilerde olumsuz psikolojik sonuçlara sebep olur (Baldan ve Akış, 2017). Fakat bu dönemde flört şiddetinin çoğunlukla gizlendiği belirtilmektedir (Aslan ve diğerleri, 2008). Bu gizlemenin nedenleri arasında genel olarak gençlerin romantik ilişkiler konusunda deneyimsiz olması, çevresi tarafından kabul görmek ve onaylanmak istemesi önemli faktörler arasında gösterilebilir. Buna ek olarak toplumsal cinsiyet rolleri, toplumsal değerler ve kültürel faktörler de şiddete yönelik tutumu etkileyen faktörler arasında gösterilebilir (Aslan ve diğerleri, 2008). Tüm bu nedenler göz önüne alındığında sosyal onay görmek için bireyler normlara uygun davranabilir ve flört şiddetine sessiz kalabilir.

Alanyazın incelendiğinde flört şiddetiyle çalışmaların oldukça az olduğu görülmektedir. Bu noktada flört şiddetine yönelik tutumunun belirleyicilerinin incelenmesi, bu tanımın içeriğini anlamaya ve bu bağlamda farkındalık yaratıp önleyici çalışmaların artmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2.MATERYAL VE YÖNTEM

Bu araştırma, Beliren yetişkinlik dönemindeki (18-25) bireylerin flört şiddete yönelik tutumunun, sosyal onay ihtiyacının düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemeyi amaçlamaktadır. Dolayısıyla bu araştırma ilişkisel tarama modelindedir.

Araştırmanın bağımsız değişkenleri; cinsiyet, olumsuz değerlendirilme korkusu, sosyal onay ihtiyacıdır. Bağımlı değişkeni ise; flört şiddetine yönelik tutumdur.

Çalışmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Mersin Üniversitesi bünyesindeki 4 yıllık fakültelerde öğrenim görmekte olan 1., 2., 3. ve 4. Sınıf lisans öğrencilerini kapsamaktadır. Araştırmanı örneklemini ise Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesinde eğitim gören 1,2,3, ve 4. Sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 636 kişi oluşturmaktadır.

Çalışmada veri toplama aracı olarak ilgili alanyazın taranarak hazırlanan toplam 16 sorudan oluşan Kişisel Bilgi Formu, beliren yetişkinlik (18-25) dönemindeki bireylerin flört şiddetine yönelik tutumları belirlemek amacıyla uygulanacak olan Flört Şiddetine Yönelik Tutum Ölçeği, olumsuz değerlendirilme korkusunun seviyesini ölçek amacıyla Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği Kısa Formu, sosyal onay ihtiyacı seviyesini tespit edebilmek için Sosyal Onay İhtiyacı Ölçeği kullanılmıştır.

Terzioğlu ve arkadaşları tarafından(2016) geliştirilen Flört Şiddeti Tutum Ölçeği, flört ilişkilerinde bireylerin şiddete yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik geliştirilen 5'li likert tipi bir ölçektir(1- Kesinlikle Katılmıyorum, 2- Katılmıyorum, 3- Karasızım, 4- Katılıyorum, 5- Kesinlikle Katılıyorum). Ankara'da bir üniversitenin fakültelerinde eğitim alan 1045 öğrenci ile gerçekleştirilen ölçek 28 maddeden ve beş alt boyuttan oluşmaktadır. Flört Şiddetine Yönelik Tutum Ölçeği'nin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.91, alt ölçeklerin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları 0.72-0.85 olarak hesaplanmıştır.

Flört şiddetine yönelik tutumları belirlemek amacıyla geliştirilen ölçeğin Türk toplumuna uygun ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu değerlendirilmiştir.

Karaşar ve Öğülmüş (2016) sosyal onay ihtiyacını ölçmek amacıyla geliştirilen ölçek 5 dereceli likert türü ve 25 maddeden oluşan özgün bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek puanlar 25 ile 125 arasında değişim göstermektedir. Ayrıca ölçeğin ters puanlanan maddesi bulunmamaktadır. Ölçeğin başkalarının yargılarına duyarlılık, sosyal geri çekilme ve olumlu izlenim bırakma olmak üzere üç alt boyutu bulunmaktadır. Sosyal Onay İhtiyacı Ölçeği'nden alınan puanların yüksekliği sosyal onay ihtiyacının da yükseldiğini göstermektedir. Sosyal Onay İhtiyacı Ölçeği'nin iç tutarlılık katsayısının 90 olarak bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, Sosyal Onay İhtiyacı Ölçeği'nin üniversite öğrencilerinin sosyal onay ihtiyacını ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmüştür.

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde öncelikle sosyal onay ihtiyacı puanlarını düşük, orta ve yüksek düzey kategorilere ayırmak için bağıl değerlendirme yapılmıştır. Bu anlamda öncelikle her iki değişkenin normal dağılıma uygunluğu değerlendirilmiş ve basıklık ve çarpıklık katsayılarının standart hatalarına oranının +1 ile -1 aralığında olmasından dolayı normal dağılıma uygun oldukları kabul edilmiştir. Ardından bu değişkenlerin ham puanları standart puanlara dönüştürülmüş olup +1/2 ve üstü yüksek, +1/2 ile -1/2 aralığı orta ve -1/2 ve altı düşük düzey olmak üzere üçer grup belirlenmiştir.

Araştırmada hesaplanması öngörülen iki yönlü varyans analizinin varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı (normallik, varyansların homojenliği vb.) kontrol edilmiştir. Her bir katılımcı alt grubu için flört şiddetine yönelik tutumların normal dağılımı basıklık çarpıklık katsayıları ve Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk değerleri incelenmiş olup uç değerler analizden çıkarılmıştır. Bununla birlikte bütün katılımcı alt gruplarında basıklık ve çarpıklık değerlerinin standart hatalarına oranının normal dağılıma uygun sınırlarda olmadığı ve Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk Testlerinden elde edilen bulgulara göre dağılımın normal dağılımdan manidar düzeyde farklılaştığı ($p < ,05$) görülmüştür. Dolayısı ile verilerin analizinde iki yönlü varyans analizinin kullanılmasının doğru olmayacağına kanaat getirilmiştir.

Verilerin analizinin iki yönlü varyans analizine uygun olmamasından dolayı katılımcıların flört şiddetine yönelik tutum toplam puanı ve genel, fiziksel, ekonomik, duygusal ve cinsel flört şiddeti alt boyutlarına yönelik tutumlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasında Mann Whitney U Testinden, olumsuz değerlendirilme korkusu ve sosyal onay ihtiyacı düzeylerine göre karşılaştırılmasında ise Kruskal Wallis Testinden faydalanılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmaya katılan katılımcıların flört şiddetine yönelik tutum puanlarının dağılımlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1: Katılımcıların Flört Şiddetine Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanların Dağılımına İlişkin Betimsel İstatistikler

	Toplam	Genel Şiddet	Fiziksel Şiddet	Duygusal Şiddet	Ekonomik Şiddet	Cinsel Şiddet
N	636	636	636	636	636	636
Ortalama	122,84	23,39	22,07	25,83	20,51	31,05
Ortanca	126,00	25,00	23,00	27,00	21,00	33,00
Mod	132,00	25,00	25,00	30,00	21,00	35,00
Standart Sapma	13,72	2,67	3,42	4,14	3,48	4,74
Varyans	188,37	7,12	11,66	17,18	12,11	22,49
Çarpıklık	-1,18	-2,21	-1,23	-1,11	-0,69	-1,20
Çarpıklığın Std. Hatası	0,097	0,097	0,097	0,097	0,097	0,097
Basıklık	1,63	6,70	1,53	1,10	-0,16	0,60
Basıklığın Std. Hatası	0,194	0,194	0,194	0,194	0,194	0,194
Değişim Aralığı	89,00	20,00	20,00	24,00	17,00	20,00
En Düşük Puan	51,00	5,00	5,00	6,00	8,00	15,00
En Yüksek Puan	140,00	25,00	25,00	30,00	25,00	35,00
Kolmogorov Smirnov	,12	,32	,21	,157	,138	,20
Sd	636,00	636	636	636	636	636
p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Cronbach α	,87	,71	,69	,73	,73	,70

Katılımcıların flört şiddetine yönelik tutum puanlarının dağılımına ilişkin Tablo 1 incelendiğinde ölçeğin toplamına ilişkin ortalama puanın 122,84 olduğu ve genel olarak puanların ortalamadan 13,72'lik puanlık bir aralıkta yayılım gösterdiği söylenebilmektedir. Ortalama, ortanca ve tepe değerinin nispeten birbirine yakın değerler aldığı görülmektedir.

Benzer şekilde ortalama, ortanca ve tepe değerlerinin alt ölçeklerde de birbirine yakın değerlere sahip olduğu söylenebilmektedir. Dağılımın normal dağılıma uygunluğunu değerlendirmek için hesaplanan Komogorov Smirnov Testi'nden elde edilen bulgulara bakıldığında ise bütün dağılımların normal dağılımdan anlamlı derecede farklılaştığı ($p<,05$) görülmektedir.

Katılımcıların flört şiddetine yönelik tutumlarının ve genel, fiziksel, ekonomik, duygusal ve cinsel flört şiddeti alt boyutlarına yönelik tutumlarının cinsiyetleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik hesaplanan Mann Whitney U Testine ait bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Genel, Fiziksel, Ekonomik, Duygusal ve Cinsel Flört Şiddetine Yönelik Tutumların Cinsiyete Göre Farklılıklarına İlişkin Bulgular

Değişken	Cinsiyet	n	\bar{x}	Ortanca	Sıra Ortalaması	U	Z	p
Toplam Puan	Kadın	380	125,89	129,00	362,10	32071,00	-7,29	,000
	Erkek	256	118,29	120,50	253,77			
Genel Şiddet	Kadın	380	23,66	25,00	337,01	41603,00	-3,49	,000
	Erkek	256	22,97	25,00	291,01			
Fiziksel Şiddet	Kadın	380	22,46	24,00	340,62	40231,50	-3,84	,000
	Erkek	256	21,48	22,00	285,65			
Ekonomik Şiddet	Kadın	380	26,29	27,00	364,43	31183,50	-2,99	,000
	Erkek	256	25,13	26,00	250,31			
Duygusal Şiddet	Kadın	380	21,38	22,00	336,17	41923,50	-7,73	,002
	Erkek	256	19,19	19,00	292,26			
Cinsel Şiddet	Kadın	380	32,08	34,00	356,43	34223,00	-6,56	,000
	Erkek	256	29,50	31,00	262,18			

*p<0,005

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların flört şiddetine yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları sıra ortalamalarının cinsiyet açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı ($U=32071,00$, $P<,001$) ve bu farklılığın bütün alt boyutlarda kadınlarda daha fazla olduğu görülmektedir.

Katılımcıların flört şiddetine yönelik tutumlarının ve genel, fiziksel, ekonomik, duygusal ve cinsel flört şiddeti alt boyutlarına yönelik tutumlarının sosyal onay ihtiyacı düzeyleri açısından farklılaşp farklılaşmadığına yönelik hesaplanan Kruskal Wallis Testine ait bulgular Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3: Genel, Fiziksel, Ekonomik, Duygusal ve Cinsel Flört Şiddetine Yönelik Tutumların Sosyal Onay İhtiyacı Düzeyleri Açısından Farklılıklarına İlişkin Bulgular

Değişken	SOİ	\bar{x}	Ortanca	Sıra Ortalaması	X ²	P	Fark
Flört Şiddeti Toplam	Düşük	128,18	128,00	393,80	74,19	,00	1-2
	Orta	123,99	126,00	329,22			2-3
	Yüksek	116,63	120,00	237,39			1-3
Genel Şiddet	Düşük	24,14	25,00	369,31	45,13	,00	1-2
	Orta	23,50	25,00	327,80			2-3
	Yüksek	22,55	24,00	261,47			1-3
Fiziksel Şiddet	Düşük	23,41	25,00	394,97	93,71	,00	1-2
	Orta	22,57	24,00	336,98			2-3
	Yüksek	20,27	21,00	227,70			1-3
Ekonomik Şiddet	Düşük	27,26	28,00	373,60	46,40	,00	1-3
	Orta	26,09	27,00	332,33			2-3
	Yüksek	24,20	24,00	252,5			
Duygusal Şiddet	Düşük	21,49	22,00	387,48	58,42	,00	1-2
	Orta	20,79	21,00	323,78			2-3
	Yüksek	19,28	20,00	249,23			1-3
Cinsel Şiddet	Düşük	31,87	34	353,47	15,13	,00	1-3
	Orta	31,02	33	320,09			
	Yüksek	30,31	31	284,59			

* $P<0,005$

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların flört şiddetine yönelik tutum ölçeği toplamı ($X^2=74,19$, $p<,001$) ile birlikte genel ($X^2= 45,13$, $p<,001$), fiziksel ($X^2=93,71$, $p<,001$), ekonomik ($X^2=46,40$, $p<,001$), duygusal ($X^2=58,42$, $p<,001$) ve cinsel ($X^2=15,13$, $p<,05$) flört şiddetine yönelik tutum sıra ortalamalarının sosyal onay ihtiyacı düzeyleri açısından anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir.

Flört şiddetine yönelik tutum ölçeği toplam sıra ortalamalarının sosyal onay ihtiyacı düzeyleri açısından farklılığına ilişkin hesaplanan Mann Whitney Testi bulgularına bakıldığında sosyal onay ihtiyacı düşük olanların orta ($U= 17177,50$, $p<,016$) ve yüksek ($U= 10520,50$, $p<,016$) düzey olanlara ve orta düzey olanların yüksek ($U= 17695,50$, $p<,016$) düzey olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek sıra ortalamalarına sahip olduğu bulgusu elde edilmiştir.

4.TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada, beliren yetişkinlikte olan kadınların hem flört ilişkisinde hem de aile içinde erkeklere göre daha fazla şiddete maruz kaldığı bulunmuştur. Ayrıca kadınların erkeklere göre flört şiddetine yönelik tutumlarının daha az destekleyici olduğu görülmüştür (Tablo2). Alanyazın incelendiğinde kadınların şiddete daha çok maruz kaldığını (Gover, 2004; Simmons, Knight ve Menard, 2015; Swart ve diğerleri, 2002; ve Tucker-Halpern ve diğerleri, 2001) ve erkeklerin kadınlara göre daha saldırgan ve şiddete meyilli olduğu ve şiddet davranışını kabul ettiği gözlemlenmiştir (Downey, Feldman ve Ayduk, 2000). Alanyazın incelendiğinde genellikle şiddete maruz kalan tarafın kadınlar olduğu gözlemlenmiştir (Ames, Glenn ve Simos, 2014). Özgür, Yörükoğlu ve Baysa-Arabacı (2011)' nın flört şiddeti ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında, erkeklerin

kadınlara göre daha saldırgan ve şiddete meyilli olduğu ve şiddet davranışını kabul ettiği gözlemlenmiştir. Sezer (2008)' in çalışmasının sonuçlarına göre erkekler flört şiddetini kadınlardan daha fazla kabul etmektedir. Buna ek olarak Kaya Sakarya (2013)' nin üniversite öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmada, erkek öğrencilerin şiddeti kabul düzeylerinin kız öğrencilerden anlamlı derece yüksek olduğu bulunmuştur. Alanyazın incelendiğinde elde edilen araştırma sonuçlarıyla yapılan çalışmanın bulguları birbirini destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Araştırmamızın diğer sonucunda beliren yetişkinlerin sosyal onay ihtiyacının azaldıkça genel, fiziksel, ekonomik ve duygusal flört şiddetine yönelik tutumlarının daha az destekleyici olduğu bulunmuştur. Yani sosyal onay ihtiyacı az olan beliren yetişkinler flört şiddetini daha az kabul etmektedir (Tablo 3). Fishman (1965)' nin öğrencilerin sosyal onay ihtiyacı ile saldırgan davranışları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, onay ihtiyacı yüksek olan kız öğrencilerin, düşük onay ihtiyacı olan kız öğrencilere göre daha az saldırgan eğilimleri olduğu bulunmuştur. Doğan (2010)' nin evli bireylerde, sosyotropik ve otonomik kişilik özelliklerinin evlilikte çatışma yaşama ile ilişkisinin incelendiği çalışmanın sonucuna göre, sosyotropi ölçeğinin alt boyutu olan onaylanmama kaygısı ile evlilik çatışma sıklığı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca onaylanma kaygısı olan bireylerin, onaylanmama kaygıları arttıkça çatışma yaşama durumlarında artış olduğu tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalar bu çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir (Ayan ve Ünsar, 2015; Doğan, 2010; Turan, 2018).

Araştırmadan elde edilen bilgiler ışığında şu önerilerde bulunulabilir;

1. Toplumsal Cinsiyet rollerinin şiddet uygulamada ve şiddeti kabulemede önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Bu sebeple Flört şiddeti ve flört şiddetine yönelik tutumun Toplumsal cinsiyet rolleri açısından incelenmesi önerilmektedir.
2. Çalışmanın Mersin’de yapılmış olması araştırmanın sonuçlarının genellenmesini engellemektedir. Bu sebeple daha genel bir sonuç elde etmek için flört şiddetinin Türkiye genelinde ele alınmasının daha faydalı olacağı düşünülmektedir.
3. Ülkemizde flört şiddeti ve flört şiddetine yönelik tutum ile ilgili araştırmaların oldukça az olduğu görülmüştür. Bu sebeple flört şiddetinin çeşitli değişkenlerle incelenmesinin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
4. Flört Şiddetine maruz kalan ve flört şiddetine başvuran bireyler özellikle üniversite içinde psikolojik danışmanlık hizmetinin verilmesi ve bireylerin şiddete yönelik farkındalıklarının artırılmasının, flört ilişkisinde şiddet içeren davranışlar ile nasıl baş edeceklerinin öğretilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Ames, T., Glenn, L., Simons, L. (2014). Dating Violence: Promoting Awareness and Mitigating Risk Through Nursing Innovations. *Journal of the American Association of Nurse Practitioners*, 26, 143-147.
- Arnett, J. J. (1994). Are college students adults? Their conceptions of the transition to adulthood, *Journal of Adult Development*, 1, 154-168.
- Arnett, J. J. (1998). Learning to stand alone: The contemporary American transition to adulthood in cultural and historical context, *Human Development*, 6, 295-315.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties, *American Psychologist*, 55, 469-480.
- Aslan, D., Vefikuluçay, D., Zeyneloğlu, S., Erdost, T., Temel, F. (2008). Ankara'da İki Hemşirelik Yüksekokulunu' nun Birinci ve Dördüncü Sınıflarında Okuyan Öğrencilerin Flört Şiddetine Maruz Kalma, Flört İlişkilerinde Şiddet Uygulama Durumlarının ve Bu Konudaki Görüşlerinin Saptanması Araştırması. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Kadın Sorunları Araştırma ve Uygulama Merkezi.
- Atak, H. ve Çok, F. (2010). İnsan Yaşamında Yeni Bir Dönem: Beliren Yetişkinlik, *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(1), 39-50.
- Ayan, A., Ünsar, A. S. ve Dinçer, D. (2013), Mavi Yakalı görenlerin Sosyal Kaçınma ve Sosyal Kaygı Düzeylerinin Belirlenmesi: Tekstil Sektöründe Bir Uygulama, *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 163-179.
- Baldan, G., Alkış, N. (2017). Flört Şiddeti. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 43(1) 41-44.
- Çetin, B., Doğan, T. ve Sapmaz, F. (2010). Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği Kısa Formu'nun Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35, 205-216.
- Doğan, H. (2010). Evli Bireylerin Sosyotropik-Otonomik Kişilik Özellikleriyle Evliliklerinde Çatışma Yaşama Durumları Arasındaki İlişki. (Yayınlanmış Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Doğan, T. (2010). Sosyal Görünüş Kaygısı leği' nin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik alışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39.
- Doğan, A., & Cebioğlu, S. (2011). Beliren Yetişkinlik: Ergenlikten Yetişkinliğe Uzanan Bir Dönem. *Türk Psikoloji Yazıları*, 14(28), 11-21.
- Downey, G., Feldman, S. and Ayduk, O. (2000). Rejection sensitivity and male violence in romantic relationships. *Personal Relationships*, 7(1), 45-61.
- Ercan, G. (2018), KKTC'de Yaşayan Beliren Yetişkinlik Dönemindeki Bireylerde Kişilerarası İlişki Tarzlarının Psikosomatik Bozukluklarla İncelenmesi, Yüksek Lisan Tezi, T.C. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Fishman, C. G. (1965). Need for Approval and The Expression of Aggression Under Varying Conditions of Frustration. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 2(6), 809-816.
- Flood, M., Pease, B. (2009). Factors Influencing Attitudes to Violence Against Women. *Trauma, Violence, & Abuse*, 10(2), 125-142.
- Gover, A. R. (2004). Risky lifestyles and dating violence: A theoretical test of violent victimization. *Journal of Criminal Justice*, 32(2), 171-180.
- İftar, M. (2016). Üniversite ğrencilerinin Flört Şiddetine Yönelik Tutum Ve Davranışları. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel İrade Algı erevesinde Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kaya Sakarya, A. (2013). Üniversitede ğrenim Gören Gençlerde Flrtte Şiddet. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Özgür, G., Yrkoğlu, G. ve Baysan-Arabacı, L. (2011). Lise ğrencilerinin Şiddet Algıları, Şiddet Eğilim Düzeyleri ve Etkileyen Faktörler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2(2), 53-60.

- Sezer, Ö. (2008). Çiftler Arası Şiddeti Kabul Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışmaları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 9 (16), 1-15.
- Simmons, S.B., Knight, K.E. and Menard, S. (2015). Consequences of Intimate partner Violence on Substance Use and Depression for Women and Men. *Journal of Family Violence*, 30(3), 351-361.
- Swart, L., A., Seedat, M., Stevens, G., and Ricardo, I. (2002). Violence in adolescents' romantic relationships: Findings from a survey amongst school-going youth in a South African community. *Journal of Adolescence*, 25, 385–395.
- Terzioğlu, F., Gönenç, İ.M., Özdemir, F., Güvenç, G., Kök, G., Sezer Yılmaz, N., Hiçyılmaz Demirtaş, B. (2016). Flört Şiddeti Tutum Ölçeği Geçerlilik ve Güvenirlilik Flört Çalışması, Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi,19(4): 225-232.
- Tucker, H., C., Oslak, S., G., Young, M., L., Martin S., L., Kupper, L., L. (2001). Partner Violence Among Adolescents in Opposite-Sex Romantic Relationships: Findings From the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Am J Public Health*, 91(10), 1679–1685.
- Turan, R. (2018), Üniversite öğrencilerinde gönül ilişkisinde şiddete yönelik tutumlar ile toplumsal cinsiyet rolleri, bağlanma boyutları, benlik saygısı ve sosyal onay arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yüksek Lisan Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- World Health Organization. (2002). World report on violence and health: summary, 2002, Geneva.
- Wekerle, C. and Wolfe, D.A. (1999). Dating violence in mid- adolescence: Theory, significance, and emerging prevention initiatives. *Clinical Psychology Review*, 19(4), 435-456.



BÖLÜM 10

DÜŞÜNMEYİ DESTEKLEYEN SINIF ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

**Dr. Öğr. Üyesi Şule ÇEVİKER AY
Cansın ALBAYRAK
Gülşen BAYRAM**



DÜŞÜNMEYİ DESTEKLEYEN SINIF ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Dr. Öğr. Üyesi Şule ÇEVİKER AY

Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Cansın ALBAYRAK

Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Gülşen BAYRAM

Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

ÖZET

Bu araştırma ile liselerdeki sınıf ortamlarının düşünmeyi ne derece desteklediğini ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini, Batı Karadeniz’de bir il merkezindeki lise öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem, öğrenciler arasından oranlı küme örnekleme yöntemiyle belirlenen 716 öğrenciden oluşmaktadır. Ölçeğin, kapsam, dil ve görünüş geçerliliğinin sağlanması amacıyla uzman görüşüne başvurulmuş ve daha sonra yapı geçerliliğinin sağlanması için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonrasında ölçeğin ortam, öğretmen ve öğrenci olarak üç faktör altında 23 maddeden oluştuğu görülmüştür. Bu üç faktör, toplam varyansın %45,51’ini açıklamaktadır. Açımlayıcı faktör analizi sonrasında üç faktörden oluştuğu görülen ölçeğin faktör yapısının doğrulanması için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçekten elde edilen değerler ile alanyazında ifade edilen kritik değerler kıyaslandığında değerlerin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmüştür. Ölçeğin iç tutarlılığını sağlamak için ölçekte bulunan maddelerin, madde toplam korelasyonlarına bakılmış ve 23 madde için madde toplam korelasyon analizi sonucunda maddelerin hiçbirinin 0,30’un altında olmadığı, madde korelasyon katsayılarının 0,33 ile 0,68 arasında değiştiği saptanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik düzeyini belirlemek amacıyla her boyutun ve toplam ölçeğin Cronbach Alpha katsayılarına bakılmıştır.

Ölçeğin alt boyutlarının güvenilirlik katsayıları 0,70 ile 0,88 arasında değişmektedir. Bütün ölçeğin güvenilirlik katsayısı ise 0,90 bulunmuştur. Elde edilen bulgulara dayanarak ölçeğin, sınıf ortamlarının ne derece düşünmeyi desteklediğini ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Düşünmeyi Destekleyen Sınıf, Düşünmenin Geliştirilmesi, Ölçek Geliştirme, Lise

DEVELOPMENT OF CLASS SCALE THAT SUPPORTING THINKING

ABSTRACT

With this research, it is aimed to develop a valid and reliable measurement tool that measures the extent to which classroom environments in high schools support thinking. The universe of the research consists of high school students in a city center in the Western Black Sea Region. The sample consists of 716 students determined by proportional cluster sampling method. In order to ensure the validity of the scale, scope, language and appearance, expert opinion was consulted and then exploratory factor analysis was performed to ensure construct validity. After the analysis, the scale was composed of 23 items under three factors as environment, teacher and student. These three factors explain %45,51 of the total variance. Confirmatory factor analysis was performed to confirm the factor structure of the scale, which was observed to consist of three factors after the exploratory factor analysis. When the values obtained from the scale were compared with the critical values expressed in the literature, it was seen that the values were within acceptable limits.

In order to ensure the internal consistency of the scale, the item total correlations of the items in the scale were examined and as a result of the

item total correlation analysis for 23 items, none of the items were below 0,30 and the item correlation coefficients ranged between 0,33 and 0,68. In order to determine the reliability level of the scale, Cronbach Alpha coefficients of each dimension and total scale were examined. The reliability coefficients of the sub-dimensions of the scale ranged from 0,70 to 0,88. The reliability coefficient of the entire scale is 0,90. Based on the findings obtained, it can be said that the scale is a valid and reliable measurement tool that can measure the degree of thinking in classroom environments.

Keywords: Classroom That Support Thinking, Improvement of Thinking, Scale Development, High School.

GİRİŞ

Bilgi ve teknolojinin gelişimiyle artan küresel rekabet, insan gücünde üretkenlik ve düşünme becerilerini geliştirme gibi ihtiyaçları temel ihtiyaçlar arasına almıştır. Karmaşık problemler karşısında, zihinde depolanan bilgilerin bir problemin çözümünde tekrar kullanılmasını içeren düşük dereceli düşünmenin yetersiz kalacağı günümüzde, Newmann (1987)'ın “üst düzey düşünme” olarak ifade ettiği, bilginin gereksinimler doğrultusunda yeniden yapılandırılmasını sağlayan düşünme becerilerinin geliştirilmesi kaçınılmazdır.

Eğitimin temel amacının, öğrenenlerin gerçek yaşama uyum sağlamaları için, “onların düşünme becerilerini geliştirmek, kendi düşünmelerini keşfedip düzenlemelerine yardımcı olmak ve bu doğrultuda kendi fikirlerini ve inançlarını ortaya çıkarmalarını sağlamak” (Lipman, 1977, s. 62) olduğu görüşü yeni olmamakla birlikte giderek değerlenmektedir.

Okullarda düşünme becerilerinin geliştirilmesi yönünde birçok araştırma yapılmış olup, Marzano (1991), araştırmalar doğrultusunda düşünmenin

öğretiminin beceri temelli olması gerektiğini vurgulayan Beyer (1988)'in görüşlerine yer vermiş ve De Bono (1985)'nin savunduğu beceri temelli düşünme öğretimi programlarının geliştirilmesi önerisini çalışmasında açıklamıştır. Düşünme becerilerinin içerik öğretimi sürecine yerleştirilmesi gerektiğinin daha etkili olacağını ileri süren anlayışları da Marzano (1991) çalışmasında yer vermiş ve Resnick (1987) ve Glaser (1984)'in savunduğu içerik temelli düşünme öğretiminin temellerinden bahsetmiştir. Fisher (1998)'de düşünmeyi geliştirmeye yönelik yaptığı çalışmalarında Paul ve Elder (2009)'in düşünmenin içeriğın öğretilmesi sürecine entegre edilmesi gerektiği yaklaşımını ele almıştır. Ancak her iki yaklaşımın da etkili olduğunu kanıtlayan çalışmalar bulunmaktadır (Abrami et al., 2008; Avargil et al., 2012; Aybek, 2007; Barak et al., 2007; Beyer, 2010; Çetin, 2013; Çeviker-Ay ve Orhan, 2017; Eğmir ve Ocak, 2017; Güneş, 2012; Hernstein et al., 1986; Seferoğlu ve Akbıyık, 2006; Schreglemann ve Karakuş, 2017; Şenşekerci ve Bilgin, 2008; Tiruneh, Verburch ve Elen, 2014).

- Beyer (1992) düşünmeyi öğretmek için;
- Düşünmeyi destekleyici bir öğrenme ortamının yaratılması ve devamlılığının sağlanması,
- İyi bir düşünen olmak için gerekli becerilerin kazandırılması,
- Düşünme becerileri öğretiminde gerektiği yerde doğrudan öğretim stratejilerinin kullanılması,
- Öğretmenlerin düşünme becerilerini destekleyen bir model sunması,
- Düşünme öğretimi üzerine tüm yaklaşımları programın uygulanması kısmında entegre etmek gerektiğini vurgulamaktadır.

Düşünmenin bir beceri olarak yaşamın her anında aktif kullanımının sağlanması için disiplinler içerisinde düşünmenin öğretilmesinin yanında sınıf ortamının da düşünmeyi desteklemesi gerekmektedir.

Newmann (1992) Öğrencilerin sınıfta sadece fikirlerini söylemeleri yeterli değildir, aynı zamanda üst düzey düşünmeyi gerektiren süreçlere odaklanmak, öğrencilerin zihinsel süreçlerini yönlendirebilmeleri için düşünme becerilerini geliştiren bir anlayış ile dersleri işlemek (Newmann, 1992) öğrencileri zihinlerini zorlayıcı problemlerle meşgul etmek ve problemleri çözebilmeleri için onları teşvik etmek aynı zamanda ortaya konulan çabayı destekleyerek gerekli bilgi ve becerileri uygulamalarına yardımcı olmak (Newmann, 1987, s. 3) gerekmektedir.

Schrag, (1992) sınıflarda düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve düşünmeyi destekleyen bir ortam yaratılması için yapılandırılacak davranışların planlanması, süreç boyunca gözlenmesi ve değerlendirilmesi gerektiğini öne sürer. Konuların yüzeysel işlenmemesi ve öğrencilerin düşünceleri için yeterli sürenin tanınması gerektiğini vurgulayan Presseisen, (1992) öğretmenlerin izlemesi gereken adımları şu şekilde sıralar:

- Öğrencilere, üzerinde tartışılacak konuyu anlamalarına yardımcı olmak için düşüncelerini harekete geçirecek sorular sormak ve ön bilgilerini kontrol etmek.
- Öğrencileri fikirlerini ifade ederken sorgulamak ve gerekli yerlerde ipuçları vermek.
- Öğrencilerin düşüncelerini kontrol ettiklerinden emin olmak.
- Sınıfta oluşan tartışma ortamında ortaya atılan fikirleri tartışmak ve açıklamalarını istemek.

- Öğrencilerin hatalı veya eksik cevaplarını düzeltmek için hatalarının neden meydana geldiğini açıklamalarını istemek.
- Benzer sorunların olası sonuçlarını ve onlar hakkında neler yapabileceklerini tartışmak.
- Öğrencilerin benzer konularla ilgili sorular oluşturmalarına yardımcı olmak ve kullandıkları stratejiler üzerine tartışmak.

Bu adımlar izlenirken düşünmeye teşvik eden bir sınıf düzeni, bilgiyi yapılandırmayı destekleyen sınıf içi etkileşimler, belirsiz ve karmaşık ifadeler yerine net, düşünceli ve kesin bir dil kullanımı ve sınıf içinde gerçekleştirilecek çalışmaların düzenli bir şekilde işlenmesinin kontrolünün sağlanması yoluyla düşünmeyi destekleyen bir ortam yaratmak gerekmektedir (Beyer, 1992, s. 96).

Düşünme dostu bir sınıfta öğrencilerin problem çözme becerileri gelişmiştir ve bu sınıfta öğrenciler karşılaşılan bir problemi tanımlamakta ve öğelerine ayırmakta, problemin zihinsel haritasını çıkarmakta ve başka konularla ilişkilendirmekte, nasıl ilerlenmesi gerektiğini planlamakta ve sürecin basamaklarına karar vermekte, hedefler koymakta ve hedefler doğrultusunda ulaşılması gereken kaynakları belirlemekte, bildiklerini bilmekte ve kontrol etmekte ve aynı zamanda süreci değerlendirebilmektedir (Fisher, 1998). Bu öğrenen özelliklerinin ortaya çıkıp gelişebilmesi için öğretmen sınıfta bir düşünen olarak model olmalı, düşüncelerini yüksek sesle ifade etmeli ve ifade etmiştir. Düşünmenin sürekliliğinin sağlanması için fiziksel ortam da destekleyici materyallerle donatılmalı, üst düzey düşünmeyi hatırlatacak sorular (“ne öğrendiriniz? Öğrenmek için neler yaptın? Bundan sonra neler yapman gerekiyor? Daha başarılı olmak için nelere ihtiyacın var?”) kullanılmalıdır.

Lipman (1977)'a göre öğretmenlerin sınıfta düşünmeyi teşvik etmesi “bir orkestraya liderlik etmek veya bir oyunu yönetmek” kadar zor bir süreçtir, tıpkı bir sanat gibi pratik gerektirir. Dolayısıyla öğretmenler pes etmemeli, öğrencilerin kendilerine saygı göstermeleri için ön koşul olan entelektüel ve yaratıcı güçlerini ortaya çıkarmaları için onların olgulara kendi bakış açılarıyla bakmalarını, düşüncelerini özgürce ifade etmelerini teşvik etmelidir. Öğretmenler sınıfta bir model olarak düşünmeyi teşvik etmek için keşfetmeye ve gelişmeye açık olduklarını belli etmeli, bu şekilde öğrencilerin keşfetme motivasyonunu desteklemeli, bunun için öğretmen olgun ama sorgulayan bir yetişkin modeli oluşturmalıdır.

Düşünme becerileri tüm disiplinlerde geliştirilmeli ve düşünmenin özgürce yaşandığı bir sınıfta İşlenecek olan derste her konunun altındaki kavramlar hakkında sınıf için tartışma ortamı oluşturulmalı ve konun temelinde olan düşünme biçimi öğrenciye ifade edilmeli, öğrencileri derste aktif, düşünceli bir pozisyona çekmek için onlarla birlikte sınıf düzeni oluşturulmalı ve herkesin üstüne düşen görevler belirlenmeli, öğrencilerin hem yeni fikirler üretmesi hem de değerlendirilmesi sağlanmalı, kullanılacak her düşünme becerisi diğerleriyle ilişkilendirilmelidir (Paul ve Elder, 2009).

Görüldüğü üzere sınıflarda düşünmeyi geliştirmek için sadece öğretmen niteliği ve belli rolleri yerine getirmesi yeterli değildir; öğrencilerin de sorumlulukları vardır ve ortamın nasıl düzenlendiği önemlidir. Sınıf bir bütün olarak düşünmeyi desteklemelidir. Bu nedenle düşünme becerilerini ölçen araçların yanı sıra, sınıfın düşünmeyi ne kadar desteklediği de değerlendirilmelidir.

Düşünme becerileriyle ilgili çeşitli araştırmalarda sınıf seviyesi arttıkça düşünme becerilerinin zayıfladığı (Demir, 2006; Doğanay, Akbulut Taş ve Erden, 2007; Karabey, 2010; Korkmaz ve Yeşil, 2009; Korkut, 2002;

Maviş, 2014) görülmektedir. Bununla birlikte öğretim süreçlerinde geleneksel yöntemlerin kullanıldığı, öğretmen merkezliliğin hâkim olduğu (Bardak ve Karamustafaoğlu, 2016; Demirkan ve Saraçoğlu, 2016; Kulak ve Ayparçası, 2018; Şimşek, Hırça, Coşkun, 2012; Temizöz ve Özgün-Koca, 2008; Yalçın-İncik ve Tanrıseven, 2013) bilinmektedir. Sınıfların düşünmeyi destekleyici olması için sınıflardaki öğrenci, öğretmen rollerinin ve atmosferin incelenmesi, düşünmeyi desteklemesi için gelişmeye açık yönlerin belirlenmesi gereklidir. Lise düzeyinde öğrenme ortamlarını bu bağlamda değerlendirebilecek bir ölçek bulunmamaktadır. Öğrencilerin düşünme süreçlerine etkisi açısından kendilerini, öğretmeni ve öğrenme ortamını nasıl algıladıklarını ve yaşantılarını belirlemek üzere bir ölçeğe ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu çalışmada amaç ortaöğretim seviyesindeki öğrencilerin algılarına dayalı olarak sınıf ortamını değerlendirmede kullanılacak bir ölçeğin geliştirilmesidir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Lise öğrencilerinden taslak ölçek aracılığıyla nicel betimsel verilerin toplandığı bu araştırma ölçek geliştirme çalışmasıdır.

Evren ve Örneklem

Batı Karadeniz’de bir il merkezinde lise öğrenimlerine devam eden webde yer alan öğrenci sayıları dikkate alınarak hesaplanmış yaklaşık onbin öğrenciden 781 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. 65 veri toplama aracı eksik doldurulması sebebiyle elendikten sonra örneklemin 7 okulda 716 kişiden oluştuğu görülmüştür. Örneklem, il merkezindeki liseler arasından oranlı küme örnekleme yöntemiyle alınmıştır. Oranlı küme örnekleme, evrenin alt evrenlere ayrılması ve her alt evrenden evrenin oranını

yansıtacak şekilde kümelerin belirlenmesidir (Karasar, 2019, ss. 152-154). Her küme içinde ölçme araçlarını cevaplayacak öğrenciler basit seçkisiz örnekleme yoluyla oranın gerektirdiği sayıya ulaşıncaya kadar rastgele seçilmiştir. Öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. Örneklemedeki Öğrencilerin Demografik Özellikleri

OKUL	SINIF	ÖĞRENCİ SAYISI		Sayı Yüzde
		KADIN	ERKEK	
A. Anadolu Lisesi	9	20	5	118
	10	20	12	
	11	18	10	% 16,48
	12	25	8	
B. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	9	-	45	162
	10	-	50	
	11	-	34	% 22,63
	12	1	32	
C.Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi	9	26	-	72
	10	26	-	
	11	10	-	% 10,06
	12	10	-	
D.Fen Lisesi	9	12	5	54
	10	6	9	
	11	9	5	% 7,54
	12	4	4	
E.Nitelikli Anadolu Lisesi	9	12	14	122
	10	15	16	
	11	21	10	% 17,04
	12	20	14	
F.Anadolu Lisesi	9	18	5	87
	10	11	10	
	11	19	5	% 12,15
	12	17	2	
G. Anadolu Lisesi	9	16	14	101
	10	21	8	
	11	8	14	% 14,02
	12	14	6	
Cinsiyete Göre Dağılım Toplam	379	337		
Temsil Oranı	% 52,93	% 47,07		
Toplam	716			

Tablo 1’de görüldüğü gibi örneklemedeki lise öğrencilerinin % 52,93’ü kadın, % 47,07’si erkektir. Örneklemedeki öğrencilerin % 16,48’i A. Anadolu Lisesi’nde: % 22,63’ü B. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi’nde: % 10,06’sı C. Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi’nde: % 7,54’ü D. Fen

Lisesi'nde: % 17,04'ü E. Nitelikli Anadolu Lisesi'nde: % 12,15'i F. Anadolu Lisesi'nde ve % 14,02'si G. Anadolu Lisesinde öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Aracının Geliştirilme Süreci

Ölçek geliştirmek için yapılan çalışmalarda izlenen yollar farklı çalışmalarda benzer basamaklar halinde tanımlanmaktadır. Tablo 2'de ölçek geliştirme süreci sırasında yapılan işlemler üç yazara göre karşılaştırılmaktadır (Orhan&Çeviker Ay, 2017; s.538).

Tablo 2. Ölçek Geliştirme Aşamaları

McMillan ve Schumacher (2006), Baş (2013)	ve	Tavşancıl (2005), Rankin (2004), DeVellis (2003)	Dunn	Karasar (2011), Balcı (2015)
1.Ölçeğin kuramsal çerçevesinin belirlenmesi		1.Madde oluşturulması	havuzunun	1. Madde havuzu aşaması
2.Ölçekte kullanılacak maddeleri içeren havuzunun oluşturulması		2.Uzman alınması	görüşünün	2. Uzman görüşü aşaması
3.Uzman başvurulması	görüşüne	3. Ön uygulama yapılması	deneme	3. Ön deneme aşaması
4. Ön uygulamanın yapılması ve ölçeğin düzenlenmesi		4.Ölçek taslağının grubuna uygulanması ve faktör analizi	çalışma	4. Faktör analizi aşaması
5.Geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapılması	güvenirlik	5.Ölçeğin hesaplanması	güvenirliğinin	5.Güvenirlik hesaplama aşaması
6.Ölçeğe son halinin verilmesi				

Tabloda görüldüğü gibi bir ölçek geliştirme sürecinde ölçeğin kuramsal çerçevesinin belirlenmesi, madde havuzunun oluşturulması, uzman görüşünün alınması, ön uygulamanın yapılarak ölçeğin düzenlenmesi, faktör analizi yapılarak ölçeğin geçerliğinin saptanması ve güvenirlik çalışmalarının yapılması gerekmektedir. Bu bağlamda yapılanlar sırasıyla aşağıda özetlenmektedir.

Alanyazın Taramasıyla Kuramsal Çerçevenin İncelenmesi ve Madde Havuzunun Oluşturulması

Düşünme becerilerinin nasıl geliştiği konusunda alanyazında çalışmalarıyla tanınan ve bu konuda öncü isimlerin (Ennis, Norris, Paul, Marzano, Keefe, Fisher...) çalışmaları okunmuş ve bir süreçte düşünme becerilerinin desteklenip geliştirilmesi için nasıl bir ortam sağlanması, neler yapılması gerektiği belirlenmiştir. Alanyazının bu konuda farklı faktörler oluşturmasına karşın öğretmen rolü, öğrenci rolü ve sınıf ortamı üzerinde durduğu görülmüştür. Öğretmenin düşünmeyi destekleyici davranışları, öğrencinin düşünme becerisini geliştirecek davranış ve düşünceleri ve düşünmeyi bir kültür oluşturarak destekleyecek ortamın özellikleri listelenmiştir. Bu özelliklerin her biri için gösterge kabul edilebilecek davranışlar araştırmacılar tarafından listelenmiştir. Oluşturulan madde havuzundaki maddeler üzerinde tek tek; ne kastettiği, başka anlama sebep olup olmayacağı, lise öğrencisine uygunluğu, madde ile kastedilen durumu en iyi yansıtan durumun ifade edilmiş olması konusunda tartışma yapılmış ve uzlaşmaya varılmıştır. Oluşturulan 80 maddeden bir kısmı elenerek madde havuzunda 56 madde bırakılmıştır. Bu maddelerle ifade edilen durumları öğrencilerin ne sıklıkla yaşadığını belirleyebilmek için 5'li (her zaman, çoğunlukla, ara sıra, nadiren, hiçbir zaman) likert tipi dereceleme ölçeği oluşturulmuştur.

Uzman Görüşünün Alınması

Oluşturulan taslak ölçek kapsam geçerliği için Eğitim Programları ve öğretim alanından Prof., ve Dr. Öğr. Üyesi 5 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Taslak ölçekler üzerine düşülen notlar incelenerek ölçekte madde eksiltme, ifade değiştirme gibi değişiklikler yapılmıştır. Bununla birlikte her biri Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisans

eğitimine devam eden ve aktif olarak Matematik, Fizik, İngilizce gibi alanlarda öğretmenlik yapanve yaşantılarına tanıklık eden 12 öğretmenle “Düşünme Öğretimi” dersinde düşünmeyi destekleyen sınıf özelliklerini işledikten sonra odak grup çalışması şeklinde maddeler üzerinde inceleme yapılmıştır. Öğrenciler için en anlaşılır ve kapsamı en iyi karşılayan maddeler konusuna görüş alınmış ve düzeltmeler yapılmıştır. Son olarak üç araştırmacı tarafından ölçek gözden geçirilmiş ve taslak forma son hali verilmiştir. Böylece 52 maddeden oluşan “Düşünmeyi Destekleyen Sınıf Ölçeği” 5’li likert tipinde hazırlanarak denenmeye hazır hale getirilmiştir. Öğrencilerin öğrenci, öğretmen ve ortam boyutlarına ait maddelerle ifade edilen durumların sıklığını “Her Zaman, Çoğunlukla, Ara Sıra, Nadiren, Hiçbir Zaman” sıklık derecelerinden birini seçerek işaretlemeleri planlanmıştır.

Ölçek görünüş geçerliği açısından incelenmiş, yönergesi ve maddeleriyle açıklığını kesinleştirmek amacıyla bir grup lise öğrencisi üzerinde denenmiştir. Yönerge ve maddelerin açık olduğu görülmüştür.

Veri Analizi

Araştırmalarda Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) istatistiği ve Barlett’in küresellik istatistiği değerleri ölçeklerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek için yapılır. Bu çalışmada da öncelikle bu işlem yapılmıştır. Yapı geçerliğini analiz edebilmek amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmış; maddelerin ait oldukları faktörleri belirlemek için faktör yük değerleri ve madde-toplam korelasyonları saptanmış ve son olarak da alanyazınla uyumlu şekilde faktörler adlandırılmıştır.

Ölçek güvenirliliği ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ile hesaplanmıştır.

BULGULAR

Geçerliğe İlişkin Bulgular

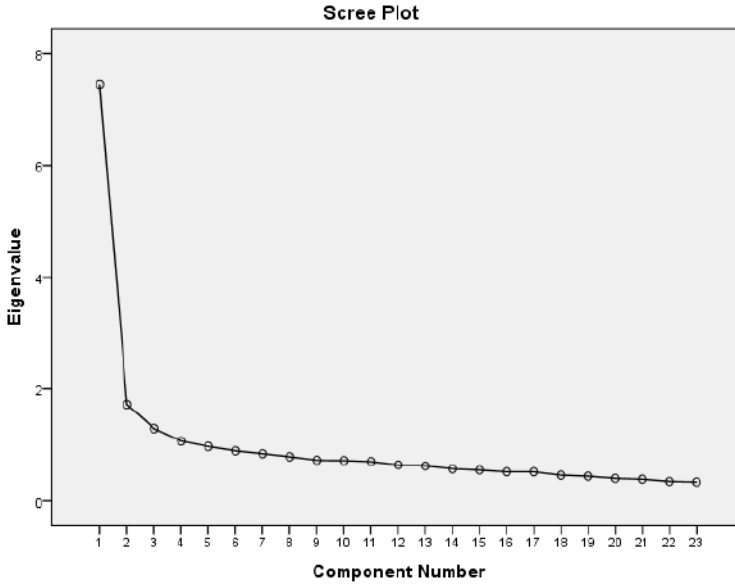
Örneklem büyüklüğünün yeterliği konusunda bir kanıya varabilmek için kullanılan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testiyle elde edilen değer, en az 0,70 ve üzeri çıkması (Seçer, 2013) gerekmektedir, Uygulanan KMO testi sonucunda KMO değeri 0,931 olarak bulunmuştur. Bu doğrultuda örneklem büyüklüğünün faktör analizine uygun, mükemmel değere yakın (Tavşancıl, 2005) olduğu görülmüştür. Faktör analizinin bir başka önkoşulu olarak verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini belirlemek gerekmektedir (Seçer, 2013).. Bu amaçla “Barlett’s Testi” yapılmış ve elde edilen değerlerin anlamlı olması sonucunda verilerin normal dağıldığı görülmüştür (p: .000). KMO ve Barlett’s testi sonuçlarına göre ölçeğin yapı geçerliğine uygun olduğuna karar verilmiştir. Yapı geçerliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve ortaya çıkan yapının uyumunu belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde faktör sayısına herhangi bir sınırlama getirilmeksizin sadece özdeğeri 1’den büyük boyutlar ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Ancak ortaya çıkan on boyuttaki maddeleri bir başlık altında sınıflamak oldukça zor görülmüş ve madde havuzunun oluşturulması sırasında sadık kalınan kuramsal temel dikkate alınarak üç faktör grubu belirlenmiştir.

Faktör analizinde, madde faktör yükünün en az 0,30 olması önerilir (Seçer, 2013). AFA sonucunda 0,30 altında yük değerine sahip maddeler ve aynı anda iki faktör altında yüklenen maddeler atılmıştır. Atılan madde sayısı 29’dur. Geriye kalan 23 maddenin varimaks döndürme işlemiyle 3 faktör altında toplandığı (Tablo 3) ve toplam varyansın %45,52’sini açıkladığı görülmüştür.

Tablo 3. “Düşünmeyi Destekleyen Sınıf Ölçeği” Maddelerinin Faktör Yükleri, Faktörlerin Açıkladıkları Varyanslar ve Madde-Toplam Korelasyonları.

Madde	Ölçek Faktörleri			Madde-Toplam Korelasyonları
	1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör	
M51	.795			.611
M50	.747			.682
M52	.724			.601
M47	.717			.672
M48	.690			.668
M49	.630			.503
M46	.582			.660
M44	.542			.663
M43	.496			.599
M45	.467			.473
M7		.738		.524
M3		.614		.357
M8		.597		.461
M6		.536		.426
M5		.522		.470
M2		.522		.355
M24		.425		.330
M32			-.765	.588
M37			-.681	.491
M33			-.661	.550
M36			-.653	.550
M30			-.472	.474
M28			-.446	.429
Toplam Varyans	%32,395	%7,500	%5,623	
	Toplam Varyans: %45,52			

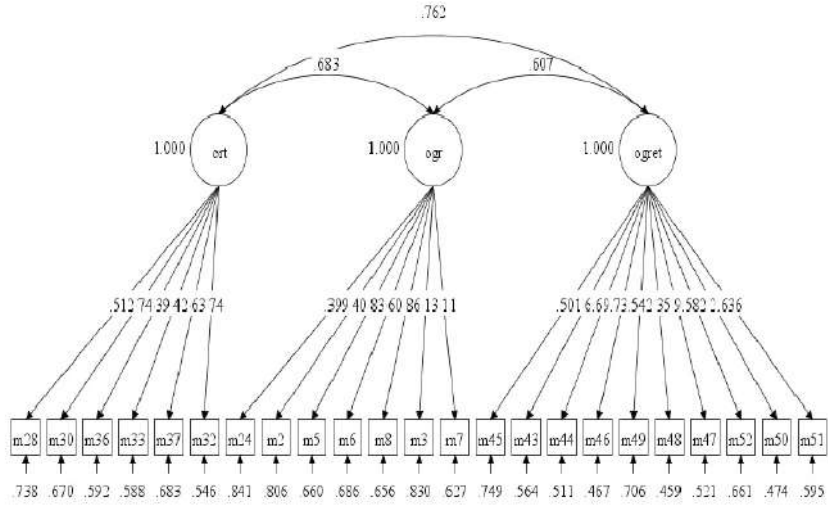
Tablo 3’te görüldüğü üzere ölçek maddelerinin faktör yük değerleri 0,33 ile 0,68 arasındadır.. Faktör sayısına ilişkin sağlıklı bir karar verebilmek amacıyla (Seçer, 2013) faktörlerin “yamaç- yığıntı (Scree Plot) grafiği”ne de bakılmıştır (Şekil 1).



Şekil 1. “Düşünmeyi Destekleyen Sınıf” Ölçeğine Ait Yamaç Yığıntı Grafiği

Yamaç-yığıntı grafiğindeki hızlı düşüşler önemli faktör sayısını verirler (Seçer, 2013). Grafik incelendiğinde üçüncü boyuttan sonra çizgiler yatay bir hal almaktadır, dolayısıyla ölçek üç boyut altında toplanmaktadır.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin üç faktörden oluştuğu bulunmuştur. Ölçeğin faktör yapısı doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile sınanmıştır. Ölçeğin faktör yük değerleri ile maddelerin t-değerlerinin anlamlılığını gösteren yol şeması (Şekil 2) aşağıda görülmektedir.



Şekil 2. Ölçeğin DFA Ölçüm Modeli Yol Şeması

Şekil 2. incelendiğinde ölçekte 6 madde (28,30,36,33,37,32) ortam boyutuna, 7 madde (24,2,5,6,8,3,7) öğrenci boyutuna, 10 madde (45,43,44,46,49,48,47,52,50,51) öğretmen boyutuna girmektedir. Seçer (2013)'e göre, uyumun sağlanması için yol şemasının incelenmesi ve uyumun değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu aşamada öncelikle “t” değerlerinin bulunduğu yol diyagramı ve her maddenin faktör yük değeri incelenmiş ve her maddenin faktör yük değerinin en az 0,30 olduğu görülmüştür.

DFA'ya uyumluluğu sınanan modelin yeterliliğini ortaya koymak için uyum indeksleri de incelenmiştir. Çalışma da kullanılan uyum indeksleri ile değerleri Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4. Modelin Uyum İndeksleri

Uyum İndeksleri	DEĞERLER
X^2	597,227
sd	227
X^2/sd	2,630
P-VALUE	0,000
RMSEA	0,050
RMR	0,041

Tablo 4’te görüldüğü üzere $X^2=597,227$ ve $sd=227$ ’dir. Bu değerler birbirine oranlandığında X^2/sd oranının 2,63 ($597,227 / 227 = 2,63$) olduğu görülmektedir. Bu değer 4’ün altında olması modelin uyumlu olduğu anlamına gelmektedir (Seçer, 2013). Tablo 4’te RMSEA değerinin 0,05 olduğu görülmektedir. Seçer (2013)’e göre, RMSEA değerinin 0,50’ye eşit veya 0,50 ve 0,80 arasında olması kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu anlamına gelir. Buna göre ölçekte elde edilen RMSEA değerinin kabul edilebilir olduğunu söyleyebiliriz. Uyum indekslerinden $RMR < 0,05$ olması mükemmel uyum sınırı anlamına gelmektedir (Seçer, 2013). Buna göre RMR değeri (0,04) mükemmel uyum göstermektedir.

Güvenirlilik Çalışması

Ölçeğin iç tutarlılık katsayısının en az 0,70 olması gerekmektedir (Seçer, 2013). Bu nedenle ölçeğin ve boyutlarının Cronbach Alpha katsayısı ve madde toplam korelasyonlarına bakılmıştır (Tablo 5).

Tablo 5. Ölçek Alt Boyutlarının Güvenirlilik Katsayıları ve Madde Toplam Korelasyonları

Boyutlar	Madde No	Madde Sayısı	r
Öğretmen	51, 50, 52, 47, 48, 49, 46, 44, 43, 45	10	883 .47-.68
Öğrenci	7, 3, 8, 6, 5, 2, 24	7	709 .33-.52
Ortam	32, 37, 33, 36, 30, 28	6	.768 .42-.58
Toplam		23	902 .33-.68

Tablo 5’te görüldüğü üzere öğretmen alt boyutunun güvenilirlik katsayısı 0,88; öğrenci alt boyutunun güvenilirlik katsayısı 0,70 ve ortam alt boyutunun güvenilirlik katsayısı 0,76’dır. Toplam ölçeğin güvenilirlik katsayısının 0,90 olduğu görülmektedir. Belirtilen değerler doğrultusunda ölçeğin güvenilirlik katsayısı yüksek düzeydedir.

Ölçekteki maddelerin madde toplam korelasyonları 0,33 ve 0,68 arasında değişmektedir. Ölçeğin her maddesine ilişkin madde-toplam korelasyon değerleri, ortalaması ve standart sapma değerleri Tablo 6’da görülmektedir.

Tablo 6. Ölçekte Bulunan Maddelerin Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve Madde-Toplam Korelasyon Değerleri

Madde	\bar{X}	S	r	Madde	\bar{X}	S	r
51	3,70	1,06	.611	3	3,46	,95	.357
50	3,71	1,07	,682	8	3,58	1,07	.461
52	3,63	1,15	.601	6	3,77	1,04	.426
47	3,75	1,03	.672	5	3,58	,98	.470
48	3,57	1,12	.668	2	3,88	,87	.355
49	3,51	1,09	.503	24	3,88	,91	.330
46	3,38	1,17	.660	32	3,01	1,21	.588
44	3,69	1,05	.663	37	3,15	1,10	.491
43	3,73	1,11	.599	33	3,22	1,10	.550
45	3,68	1,01	.473	36	3,20	1,09	.550
7	3,75	1,05	.524	30	3,30	1,22	.474
				28	3,36	1,22	.429

Büyüköztürk (2014), madde toplam korelasyonu 0.30’dan yüksek maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt edebildiğini ifade etmektedir. Ölçekteki maddelerin madde toplam korelasyonu değerlerinin 0,33 ile 0,68 arasında değiştiği görülmüştür. Buna göre ölçekteki tüm maddelerin madde toplam korelasyonu iyi düzeydedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Yapılan araştırmada amaç liselerdeki sınıf ortamının düşünmeyi ne derece desteklediğini ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir.

Ölçek maddeleri hazırlanırken alanyazınla düşünmenin geliştirilmesi konusunda öncü ve en çok atıf alan çalışmalara sahip kuramcıların görüşleri dikkate alınmıştır. Ölçekte dereceleme 5'li likert tipine uygun şekilde her zaman, çoğunlukla, ara sıra, nadiren, hiçbir zaman seçenekleri ile yapılmıştır. Olumsuz maddenin bulunmadığı ölçekte durumun/davranışın en yoğun olarak gözlemlendiğini ifade eden seçenek (Her zaman) 5 ile; en az gözlemlendiğini ifade eden seçenek (Hiçbir zaman) ise 1 ile puanlanmaktadır. 23 maddelik ölçekten alınabilecek en yüksek puan 115; en düşük puan ise 23'tür. Öğretmen alt boyutunda alınabilecek puanlar 10-50; öğrenci alt boyutunda 7-35 ve ortam alt boyutunda 6-30'dur. Puanın yükselmesi, lisedeki sınıf ortamının düşünmeyi geliştirmeye uygunluğunu; düşük olması ise düşünmeyi geliştirmeye katkısının zayıf olduğunu göstermektedir. Bu durum alt boyutlar bazında da öğretmenin, öğrencinin ya da ortamın düşünmeyi çok ya da az desteklediği şeklinde değerlendirilebilmektedir.

Ölçeğin 23 maddelik yapısıyla toplam varyansın %45,51'ini açıkladığı görülmektedir. Alt boyutlar için kabul edilebilir varyansın %5 olduğu (Seçer, 2013) dikkate alınarak ölçeğin alt boyutlarının yeterli varyansa sahip olduğu görülmektedir. Sosyal bilimlerde elde edilen varyans oranlarının (Tavşancıl ve Keser, 2001) %40 - %60 arasında olması yeterli kabul edilmektedir. Toplam ölçekte açıklanan varyansın doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen değerlerin uygun sınırlar içerisinde olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda Düşünmeyi Destekleyen Sınıf Ölçeği'nin 23 maddelik 3 faktörlü yapısı doğrulanmıştır. 23 maddenin madde toplam korelasyonlarının 0,30'un üstünde olduğu görülmüştür. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı güvenirlik katsayısı 0,90'dır.

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin bulgulara göre liselerde sınıfların düşünmeyi ne derece desteklediğini ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı elde edildiği söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M. A., Tamim, R. & Zhang, D., (2008). Instructional Interventions Affecting Critical Thinking Skills and Dispositions: A Stage 1 Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, Vol. 78, No. 4, pp. 1102–1134 DOI: 10.3102/0034654308326084.
- Avargil, S., Herscovitz, O. & Dori, Y. J., (2012). Teaching Thinking Skills in Context-Based Learning: Teachers' Challenges and Assessment Knowledge. *Journal of Science Education and Technology*. 21 (2): 207-225 DOI: [10.1007 / s10956-011-9302-7](https://doi.org/10.1007/s10956-011-9302-7).
- Aybek, Ö., (2007). Konu ve Beceri Temelli Edayel Düşünen Öğretici Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (2), 43-60.
- Barak, M., Ben-Chaim, D. & Uri, Z., (2007). Purposely Teaching for the Promotion of Higher-order Thinking Skills. *Research in Science Education*, 37(4):353-369.
- Bardak, Ş. & Karamustafaoğlu, O., (2016). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Strateji, Yöntem ve Tekniklerin Pedagojik Alan Bilgisi Bağlamında İncelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 567-605.
- Beyer, B. K., (2010). What Research Tells Us about Teaching Thinking Skills. *Journal The Social Studies*, 99(5):223-232.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çetin, M., (2013). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Eleştirel Düşünme Öğretimi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2 (4), 137-168.

- Çeviker Ay, Ş. & Orhan, A., (2017). Uzaktan Eğitim ile Yürütülen İngilizce Yabancı Dil Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Ölçeği: Bir Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(3): 534-545.
- Demir, M. K., (2006). İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 26, Sayı 3, 155-169.
- Demirkan, Ö. & Saraçoğlu, G., (2016). Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin Derslerde Kullandıkları Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Görüşleri. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*. 2 (1), 1-11.
- Doğanay, A., Akbulut Taş, M. & Erden, Ş., (2007). Üniversite Öğrencilerinin Bir Güncel Tartışmalı Konu Bağlamında Eleştirel Düşünme Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı 52, 511-546.
- Eğmir E. & Ocağ, G., (2017). The Effect of Critical Thinking Curriculum on Students' Critical Thinking Skills and Self Evaluation Levels. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, Vol 5, 138-156.
- Güneş, S., (2012). ÖĞRENCİLERİN DÜŞÜNME BECERİLERİNİ GELİŞTİRME. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (32), 127-146.
- Herrnstein, R. J., Nickerson, R. S., Sanchez, M. & Swets, J. A., (1986). Teaching Thinking Skills. *American Psychological Association*, Vol. 41, No. 11, 1279-1289.
- Karabey, B., (2010). İlköğretimdeki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcı Problem Çözmeye Yönelik Erişim Düzeylerinin ve Kritik Düşünme Becerilerinin Belirlenmesi. Doktora Tezi. İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Karasar, N. (2019) Bilimsel Araştırma Yöntemi. 34. Baskı. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Korkmaz, Ö. ve Yeşil, R. (2009). Öğretim kademelerine göre öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 19-28.

- Korkut, F., (2002). Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 22, 177-184.
- Kulak, H. & Ayparçası, M., (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Strateji, Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşleri: Türkçe Dersine Yönelik Nitel Bir Araştırma. *İmgelem*, 2 (3), 27-58.
- Maviş, F. Ö., (2014). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Yansıtıcı Uygulama Düzeyleri ile Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Tokat, Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Schreglmann, S. & Karakuş, M., (2017). Eğitsel Arayüz Destekli Eğitim Yazılımlarının Eleştirel Düşünme ve Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (3), 839-855.
- Seçer, İ., (2013). SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi: Analiz ve Raporlaştırma. 1. Baskı. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Seferoğlu, S. S. & Akbıyık C., (2006). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 30, 193-200.
- Şenşekerci, E. & Bilgin, A., (2008). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (14), 15-43.
- Şimşek H., Hırça N. & Coşkun, S., (2012). İlköğretim Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Tercih ve Uygulama Düzeyleri: Şanlıurfa İli Örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 9, Sayı 18, 249-268.
- Tavşancıl, E. (2005). Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. & Keser, H. (2001). İnternete Yönelik Likert Tipi Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34 (1), 45-60.
- Temizöz, Y. & Özgün Koca, S. A., (2008). Matematik Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri ve Buluş Yoluyla Öğrenme Yaklaşımı Konusundaki Görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, Cilt 33, Sayı 149.

- Tiruneh, D. T., Verburgh, A. & Elen, J. (2014). Effectiveness of critical thinking instruction in higher education: a systematic review of intervention studies. *Higher Education Studies*, 4 (1), 1-17.
- Yalçın İncik E. & Tanrıseven, I., (2013). Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının ve Öğretmen Adaylarının Öğrenci Merkezli Eğitime İlişkin Görüşleri (Mersin Üniversitesi Örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (3), 172-184.
- Beyer, B. K. (1992), Teaching Thinking: An Integrated Approach, J. W. Keefe, H. J. Walberg (Ed), *Teaching For Thinking* (S.93-110) Virginia: National Association of Secondary School Principals. Erişim adresi: https://www.academia.edu/24262697/Teaching_for_Thinking
- Elder, L. & Paul, R. (2009). Critical Thinking: Strategies for improving student learning, part III. *Journal Of Developmental Education*. s.40. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ868666>
- Fisher, R. (1998). Thinking about thinking: Developing metacognition in children. *Early Child Development And Care*, 141. Ss. 1-13. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/233466909_Thinking_About_Thinking_Developing_Metacognition_in_Children
- Lipman, M & Others, (1977). *Philosophy in The Classroom*. West Caldwell: United States Of America By Universal Services, Inc. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED137214.pdf>
- Marzano, R. J. (1991). *Cultivating Thinking in English and The Language Arts*. Washington: National Council of Teachers. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED331089>
- Newmann, F. M. (1987). Higher Order Thinking in The Teaching of Social Studies: Connections Between Theory And Practice. *Conference On Informal Reasoning And Education*. Pittsburgh. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED332880>
- Newmann F. M., (1992). *Student Engagement And Achievement In American Secondary Schools*. Newmann F. M. (Ed.), New York: Teachers Collage. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED371047>
- Preseisen, B. Z. (1992), Thinking Skills In The Curriculum, J. W. Keefe, H. J. Walberg (Ed), *Teaching For Thinking* (S.1-14) Virginia:

National Association Of Secondary School Principals. Erişim adresi:
https://www.academia.edu/24262697/Teaching_for_Thinking

Schrag, F. (1992), Nurturing Thoughtfulness, J. W. Keefe, H. J. Walberg (Ed), *Teaching For Thinking* (S.27-34) Virginia: National Association Of Secondary School Principals. Erişim adresi:
https://www.academia.edu/24262697/Teaching_for_Thinking

Tavşancıl, E. (2005). Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.



BÖLÜM 11

**TÜRK AKADEMİSYENLERİN EĞİTİM
FAKÜLTELERİNE YÖNELİK METAFORİK
ALGILARI**

**Dr. Öğr. Üyesi Adem DOĞAN
Dr. Öğr. Üyesi Reyhan AĞÇAM**



TÜRK AKADEMİSYENLERİN EĞİTİM FAKÜLTELERİNE YÖNELİK METAFORİK ALGILARI*

Dr. Öğr. Üyesi Adem DOĞAN

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Reyhan AĞÇAM

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

ÖZET

Ülkemizde öğretmen yetiştirme programları, 2019-2020 eğitim-öğretim dönemi itibariyle devlet ve özel yükseköğretim kurumlarına bağlı 93 eğitim fakültesinde yürütülmektedir. Söz konusu programlar, yetiştirilen öğretmenlerin niteliğinin artırılması amacıyla 2018 yılında Yükseköğretim Kurulu tarafından güncellenmiş ve takip eden eğitim-öğretim yılında yürürlüğe konmuştur. Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurulu'nun 2020 yılı ocak ayı verilerine göre toplamda 9610 akademik personelin görev yapmakta olduğu eğitim fakültelerinin sorunlarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, Türkiye'de bir devlet üniversitesine bağlı eğitim fakültesinde çalışmakta olan 30 akademisyenin bu fakültelele ilişkin metaforik algıları ile bu fakültelerin karşılaştığı sorunlara ilişkin görüşleri, araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu aracılığıyla alınmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Çalışma bulguları, katılımcı akademisyenlerin eğitim fakültelerine ilişkin çoğunlukla olumlu algılara sahip olduklarını ve bu fakültelerin ülkemizin geleceği açısından son derece önemli olduğunu düşündüklerini ortaya çıkarmıştır. Çalışma bulguları ayrıca, eğitim fakültelerinin çok sayıda ve farklı boyutta sorunlarla karşı karşıya olduğunu göstermiştir. Söz konusu sorunlar tartışılarak bazı çözüm önerilerinde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen yetiştirme, eğitim fakültesi, metafor

TURKISH ACADEMICS' METAPHORIC PERCEPTIONS OF FACULTIES OF EDUCATION

ABSTRACT

Teacher training programmes are offered in 93 faculties of education affiliated to state and private universities in Turkey as of 2019-2020 academic year. The programmes in concern were revised by the Council of Higher Education with the aim of improving teachers' quality and put into practice in the following academic year. This particular study aimed to reveal the problems encountered by these faculties where a total of 9610 academics work (Council of Higher Education, January 2020). In line with the research objective, the data were collected from 30 Turkish academics working at a state university in Turkey by eliciting their metaphoric perceptions of faculties of education and their views on the problems of these faculties through an interview form-developed by the researchers. The data were analysed through content analysis. The research findings indicated that the participants mostly have positive perceptions on these faculties and that they are highly aware of the significance of these faculties for the future of the country. The findings also displayed that faculties of education are faced with a number of multi-dimensional problems. The problems in concern were discussed and a couple of suggestions were developed for the solutions of these problems.

Keywords: Teacher training, faculty of education, metaphor

1. GİRİŞ

Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin tarihi Cumhuriyet Öncesi döneme dayanmaktadır. Cumhuriyet’in yaklaşık olarak ilk 60 yılı boyunca öğretmen yetiştirme programları, öğretmen okulları ve eğitim enstitülerinde yürütülmüştür.

Söz konusu kurumlar, 1982 yılında çıkarılan Kanun Hükmünde Kararname ile üniversitelere bağlanmış ve eğitim fakülteleri olarak öğretmen yetiştirme programlarını yürütmekle görevlendirilmişlerdir. Bugün ülkemizdeki devlet ve özel yükseköğretim kurumlarına bağlı 93 eğitim fakültesinde öğretmen yetiştirme programı bulunmaktadır. Yükseköğretim Kurulu’nun 2020 yılı Ocak ayı verilerine göre, bu fakültelerde toplamda 9610 akademik personel çalışmakta; bunların 6346’sını öğretim üyeleri, 967’sini öğretim görevlileri ve 2297’sini araştırma görevlileri oluşturmaktadır. Söz konusu öğretmen yetiştirme programları, 2018 yılında programların ve bu programlar dâhilinde yetiştirilen öğretmenlerin niteliğini arttırmak amacıyla Yükseköğretim Kurulu’nun ilgili birimlerince güncellenmiştir. Ancak, yine de bu fakültelerin karşılaşılan sorunların çözümü noktasında yetkili mercilerden yeterli ilgiyi göremediği düşünülmektedir. Türk Üniversitelerinde Eğitim Fakülteleri ve Öğretmen Yetiştirme adlı kitabında Yüksel (2011), eğitim fakültelerinin üniversite içerisindeki statüsünün düşük olduğunu ve eğitim fakültesinin görüş ve taleplerinin üniversite yönetimlerince çok fazla dikkate alınmadığını şu sözlerle ifade etmiştir:

“Eğitim fakültelerinin üniversite içerisindeki konumu ve karşı karşıya kaldığı sorunlar bilimsel platformlarda ifade edilmemiştir. Eğitim fakültelerinin sorunları göz ardı edilmiştir. Öğretmen eğitiminde yapılan yenilik ve düzenlemelerin eğitim fakültelerinin altyapısı ve

sorunları dikkate alınmadan yapıldığı görülmektedir. Reform adı altında yapılan yeniliklerin de sistemin tümü üzerinde değil, sistemin bazı unsurları üzerinde yapıldığı görülmektedir” (Yüksel, 2011, s.1).

Türkiye’de eğitim fakültelerinde öğretmenlik mesleğinin mekanik bir süreç olarak ele alınmakta olduğunu ve eğitimci duruşuna sahip öğretmenlerden çok sisteme memur yetiştirildiğini savunan Yılmaz (2017), eğitim fakültelerinin en önemli sorunlardan birinin öğretim elemanlarının niteliği ve niceliği ile ilgili olduğunu belirtmiştir.

Araştırmacı, eğitim fakültesi çıkışlı ya da pedagojik formasyon sahibi olmayan kişilerin eğitim fakültelerinde yoğun bir şekilde istihdam edilmesi, bu fakültelerin iyi ve güçlü bir örgüt kültürüne sahip olmaması, yükseköğretim sistemi içerisinde kendini kabul ettirememesi, bilimsel görünme kaygısı ile daha çok kuramsal çalışmalara yönelmesi, uygulamadan kopmuş olması ve kendi öğretim elemanı kaynağını oluşturamamasını eleştirmektedir. Benzer sorunların günümüzde de sürdüğü düşüncesinden hareketle, bu çalışmada Türk akademisyenlerin eğitim fakültelerine yönelik metaforik algıları aracılığıyla mevcut durumun resmedilmesi ve karşılaşılan sorunların bir nevi raporlaştırılması amaçlanmıştır.

Bireylerin istenen durumlar hakkındaki görüşlerinin ortaya çıkarılmasında ve kuramsal/soyut bir olguyu açıklamada zihinsel bir araç olarak kullanılmakta olan metaforlar (Saban, 2008), algısal veya mantıksal benzerliği bulunan bir nesneden diğerine geçen anlam aktarması olarak (Gök & Erdoğan, 2010) ve soyut kavramları somutlaştıran birer araç olarak kabul edilmektedir (Duit,1991; Thiele & Treagust, 1994). Ortony (1975) eğitimde metafor kullanımının; (i) bilinmeyen veya soyut kavramların ve kalıcı öğrenme biçimlerinin aktarılması, (ii) bilinen sistemden öğrenilecek sisteme geçiş, (iii) öğrencilerin dikkatinin hedef bilgiye yönlendirilmesi, (iv) öğrencilerin

olayları tutarlı bir şekilde ele alması, ile (v) büyük bilgi birikimlerinin canlı görüntülerin anımsatıcı gücü sayesinde kalıcı bir şekilde aktarılmasına olanak sağlayacağını ifade etmiştir.

Nalçacı ve Bektaş (2012) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının okul kavramına ilişkin en sık ürettikleri metaforların aile, hayat, hapisane, fabrika ve toplum olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üstün yetenekli öğrencilerin okul kavramına ilişkin metaforik algılarını inceleyen Ogurlu, Öpengin ve Hızlı (2015), bu öğrencilerin okul kavramına ilişkin 5 farklı kategoride 48 metafor ürettiğini ve en fazla metaforun “huzur veren koruyucu bir ortam” kategorisinde

toplandığını bildirmiştir. Benzer şekilde, Su, Sağlam ve Mutlu (2017), bilim ve sanat merkezi öğrencilerinin “BİLSEM” ve “okul” kavramlarına ilişkin algı düzeylerini metaforlar aracılığıyla karşılaştırmış, öğrencilerin BİLSEM’e yönelik algılarının okula yönelik algılarından çok daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. İter (2015) sınıf öğretmeni adaylarının birleştirilmiş sınıf kavramına ilişkin en sık kullandıkları metaforların ‘geniş aile’, ‘aile’, ‘çiçek bahçesi’, ‘yemyeşil bir orman’ ve ‘aşure’ olduğunu ifade etmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji kavramına ilişkin metaforik algılarını konu alan çalışmalarında Korkmaz ve Ünsal (2016), bu kavramın “sonsuzluk”, “canlı bir varlık”, “ihtiyaç” ve “yaşam” olarak algılandığını ortaya çıkarmıştır. Katılımcı grubunu lise öğrencilerinin oluşturduğu çalışmalarında, Ünsal, Korkmaz ve Çetin (2016), felsefenin “araç”, “yemek/yiyecek”, “kişi”, “sorgulayan”, “yer/ mekân”, “karmaşa”, “değişken”, “canlı”, “gereksiz”, “öznellik” ve “takım” olarak algılandığını ortaya çıkarmıştır. Arslangilay ve Taşpınar (2017) pedagojik formasyon programına katılan öğretmen adaylarının programda görev alan eğitim fakültesi akademik personeline yönelik metaforik algılarını incelemiş ve 11

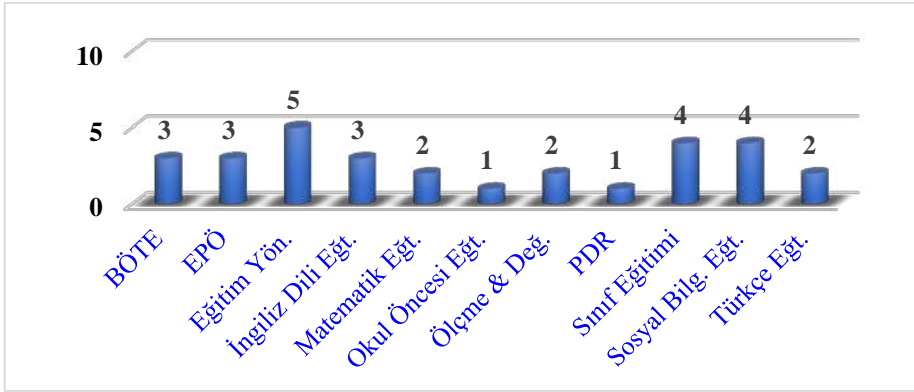
kategoride toplanan metaforların çoğunun olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır (rehber, öğüt veren, danışman, bilgi ve deneyim kaynağı, sabırlı, hoşgörölü, demokratik, yapıcı ve geliştirici, çok yönlü, değışime açık vb.). Öztürk-Çalıkoğlu ve Başar (2019) tarafından yapılan çalışmada ise, öğretmen adaylarından çizimler aracılığıyla Türk Eğitim Sistemine ilişkin görsel metaforlar üretmeleri ve ürettikleri bu metaforların nedenlerini açıklamaları istenmiştir. Çalışma sonuçları, işlenen ve potansiyel işleyen girdi olarak öğretmen adaylarının daha çok olumsuz bir eğitim sistemi algıya sahip olduğunu göstermiştir. Öğretmen adayları, eğitimi girdi olarak değerli ve kaçınılmaz bir yatırım olarak görürken, uygulamaya yönelik sorunların eğitimin hedeflerine ulaşmasına engel olduğunu düşündüklerini ifade etmiş ve ülkemizdeki eğitim sistemini bitkilerden en çok kaktüse ve hayvanlardan kaplumbağaya benzetmiştir. Son olarak, Kuru ve Kuru (2019) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının eğitim teknolojisi kavramına ilişkin en sık kullandığı metaforların “su”, “güneş”, “kitap” ve “beyin” olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan alan yazın taraması sonucunda, eğitim fakültelerinde çalışmakta olan akademik personelin bu fakültelerin sorunlarına ilişkin görüşlerinin alındığı güncel bir çalışmaya rastlanmamış ve söz konusu araştırma boşluğunun giderilmesi amacıyla bu çalışmada, bahsi geçen akademisyenlerin eğitim fakültelerine ilişkin metaforik algılarının incelenmesi ile bu fakültelelere dair sorunların ortaya çıkarılması hedeflenmiştir.

2. YÖNTEM

Çalışmada, araştırmanın amacına istinaden nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni benimsenmiştir. Kişilerin bir olguya ilişkin deneyimlerinin ortaya çıkarılmasının amaçlandığı, ağırlıklı olarak eğitim ve psikoloji

alanında yapılan ve verilerin genellikle görüşme yoluyla elde edildiği çalışmalar olgu bilim deseninde tasarlanmaktadır (Creswell vd., 2007). Söz konusu yöntem, araştırılan olgu ile ilgili zengin ve ayrıntılı tanımlamalara ulaşılmasına olanak sağlamaktadır (Eddels-Hirsch, 2015). Araştırma verileri, Türkiye’de bir devlet üniversitesine bağlı eğitim fakültesinde çalışmakta olan 30 akademisyenden araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Yaş ortalaması 40,7 olarak hesaplanan katılımcıların, verilerin toplandığı 2019-2020 eğitim-öğretim yılı itibariyle ortalama 11 yıllık akademik deneyime sahip olduğu anlaşılmaktadır. Önemli bir bölümünü erkek akademisyenlerin oluşturduğu katılımcıların %60’ı doktor öğretim üyesi, %27’si doçent, %10’unu profesör ve %3’ü ise öğretim görevlisi unvanına sahip olduğunu ifade etmiştir. Şekil 1’de söz konusu katılımcıların görevli oldukları anabilim dallarına göre dağılımları gösterilmektedir.



Şekil 1. Akademisyenlerin anabilim dallarına göre dağılımı

Şekil 1’de de ifade edildiği üzere, çalışmaya katılan akademisyenler Eğitim Yönetimi, Matematik Eğitimi ve İngiliz Dili Eğitiminden Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Türkçe Eğitimi, Eğitim Programları ve Öğretimi de içine alan çeşitli anabilim dallarında görev yapmaktadır.

İlk bölümünde demografik bilgilerine ilişkin soruların yer aldığı bir görüşme formu verilen katılımcılardan, söz konusu formun ikinci bölümünde eğitim fakültelerini bir metafor ile tanımlamaları ve son bölümünde ülkemizdeki eğitim fakültelerinin en önemli sorunlarını sıralamaları istenmiştir. Elde edilen veriler, içerik analizi ile çözümlenmiş ve bu süreçte Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dalında görevli iki öğretim üyesinin uzman görüşüne başvurulmuştur. İçerik analizi, belirli bir yapıda bulunan önemli özellikleri tanımlamak amacıyla kalıplar ve yapılar için metin verilerinin sistematik olarak araştırılması yöntemini ifade etmektedir (Billore vd., 2013). Araştırma bulguları bir sonraki bölümde ele alınmıştır.

3. BULGULAR, TARTIŞMA ve SONUÇ

Katılımcılardan elde edilen veriler, eğitim fakültelerine yönelik 26 farklı metafor üretildiğini ortaya çıkarmıştır. Söz konusu metaforlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Türk akademisyenlerin eğitim fakültelerine ilişkin metaforları

Metafor	<i>f</i>	Metafor	<i>f</i>
İlkokul	2	Hayat sigortası	1
Kalp	2	İrmak	1
Lokomotif	2	Kutup yıldızı	1
Mutfak	2	Kültürleme yuvası	1
Üvey evlat	2	Ocak	1
Aile	1	Oyun alanı	1
Altyapı	1	Su kaynağı	1
Ana-baba ocağı	1	Şantiye	1

Arıkovanı	1	Tarla	1
Bilim yuvası	1	Temel	1
Bumerang	1	Terzi	1
Fabrika	1	Verimli toprak	1
Gemi	1	Zanaat	1

Tablo 1’de sunulduğu üzere, üretilen 26 farklı metafordan 22’sinin olumlu çağrışım, 2’sinin olumsuz çağrışım (*ilkokul, oyun alanı*) ve diğer 2’sinin de serzeniş içermekte olduğunu söylemek mümkündür (*üvey evlat*). Katılımcıların söz konusu benzetimleri doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda sunulmaya çalışılmıştır. Katılımcıların söz konusu benzetimleri doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda sunulmaya çalışılmıştır.

“Üniversite kaynaklarından neredeyse hiç faydalanamazlar. Fayda/zararları kısa vadede görülmediği için Üniversite yönetimlerince yeterince etkili bulunmaz ve bu nedenle sahiplenilmezler.” (K6)

“Önemi ve sorunları sürekli göz ardı edilmektedir. Fen-edebiyat fakültelerinin bir uzantısı gibi görülmeye devam edilmektedir.” (K24)

“İlkokul zihniyeti ile yönetilmeye çalışılıyor. Bazı akademisyenler ilkokulda çalıştıkları kanısına kapılıyor.” (K4)

“Eğitim fakülteleri altyapı gibidir. Pek göz önünde değildir ama hayat kalitesi ve gelişmişliği gösterir.” (K18)

“Eğitim fakülteleri ana-baba ocağı gibidir. Öğretmen adaylarına öncelikle ana-baba hassasiyeti öğretilir. Eğitimci kimliğinin vazgeçilmez bir parçası olan ana-baba şefkatinin, ilgisinin yaşatılarak öğretildiği bir ortamdır.” (K20)

“Eğitim fakülteleri hayat sigortası gibidir. Ülkelerin geleceği bu fakültelerde yetişen öğretmenlerin kalitesine bağlıdır. Eğitim-ğretim sürecinin en etkili öğesi öğretmendir. Bu nedenle eğitim fakültesi ğrenci ve ğretim elemanlarının seçimi çok önemlidir. Hayat sigortası insanlara yaşamlarında olumsuz gelişen durumlar konusunda destek sağlar. Eğitim fakültelerinde iyi yetişen öğretmenler de iyi öğrenciler yetiştirerek topluma aynı desteği sağlar.” (K14)

“Eğitim fakülteleri kalp gibidir. Ülkenin devamlılığı eğitim fakültelerine bağlıdır. Değeri ancak kalp gibi durduğunda anlaşılır. Kalbin tüm organların kan ihtiyacını sağlaması gibi eğitim fakülteleri de ülkenin en önemli insan kaynağını, öğretmenleri yetiştirir.” (K17)

“Eğitim fakülteleri kalp gibidir. Vücudumuzdaki tüm organların çalışabilmesi için temiz kanı pompalayan organdır kalp. Ülkemizi vücut olarak düşünecek olursak, eğitim fakülteleri bu vücudun kalbi; yetiştirdiği öğretmenler de bu kalbin pompaladığı temiz kandır.” (K2)

“Eğitim fakülteleri lokomotif gibidir. Eğitim-ğretim yapılan her yerin öncüsüdür, öyle de olmalıdır. Toplumun ihtiyaç duyduğu tüm alanlardaki iş gücünü yetiştirecek olan öğretmenleri yetiştirir.” (K12)

“Eğitim fakülteleri mutfak gibidir. Mutfakta ne pişerse ev halkı onunla beslenir. Yemeklerin hazırlandığı koşullar o evde yaşayanların sağlığını etkiler. Bir ülkede eğitim fakültelerinde ne kadar kaliteli ğretmen yetiştirilirse, o ülkenin geleceği olan çocuklar da o kadar kaliteli yetişecektir.” (K3)

“Eğitim fakülteleri su kaynağı gibidir. Su kaynağı bulandığında su yatağındaki bütün su kütlesi bulanacaktır. Gelecek, bugünün ğretmenlerinin yansımasıdır. Geleceğin aydınlık olması, eğitim

fakültelerinin aydınlığına; eğitim fakültelerinin aydınlığı ise çoğunlukla akademik personele bağlıdır.” (K23)

Katılımcıların yukarıda sunulan görüşlerinin, eğitim fakültelerinin ülkemizin geleceğine dair rolünün ortaya konması bakımından önem arz ettiği düşünülmektedir. Bu görüşler doğrultusunda, eğitim fakültelerinde çalışmakta olan akademisyenlerin bu fakültele ilişkin son derece olumlu yargılara sahip olduğu söylenebilir. Araştırma formunun son bölümünde, katılımcılardan eğitim fakültelerinin karşılaştığı en önemli sorunları sıralamaları istenmiş; elde edilen yanıtlar doğrultusunda 18 farklı sorunun tanımlandığı görülmüştür. Söz konusu sorunlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Türk akademisyenlerin eğitim fakültelerinin sorunlarına ilişkin görüşleri

Sorunlar	f
1 Öğretmen adayı seçiminin tek sınav üzerinden yapılması nedeniyle ile öğrenci profilinin düşük olması	16
2 Fiziki altyapı (Derslik & Ders araç-gereçleri vs.) yetersizliği/ Dersliklerin dersin işlenişine uygun tasarlanmaması & Kendilerine ait uygulama okulu/ kolejinin olmaması	14
3 Kontenjanların ülkenin öğretmen ihtiyacından yüksek tanımlanması/ Kalabalık sınıflar	13
4 Eğitim fakültesi çıkışlı olmayan (Pedagojik donanıma sahip olmayan) ve/ veya öğretmenlik deneyimine sahip olmayan akademisyenlerin bu fakültede kadrolaşmış olması	11
5 Öğretim elemanlarının yeterince nitelikli olmaması/ niteliksiz olması	10
6 Öğretim programının nitelikli olmaması (ders dağılımı vs.) &	9

	Kuramsal ders içeriğinin fazlalığı & Uygulamalı derslerin yetersizliği & Tek tip öğretmen yetiştirmek üzere kurgulanmış olması	
7	Öğretim programının nitelikli olmaması (çağdaş yaşamın gerektirdiklerini karşılayamaması, ders dağılımı vs.) & Kuramsal ders içeriğinin fazlalığı & Uygulamalı derslerin yetersizliği	8
8	YÖK, Üniversite yönetimleri ve diğer paydaşlar tarafından gereken önemin verilmemesi/ bu fakültelerin değersiz görülmesi	5
9	Alandaki yeniliklerin yeterince takip edilmemesi & Geleneksel öğretim yöntemlerinin ağırlıklı olarak kullanılması	4
10	MEB ile iş birliğinin istenen düzeyde olmaması	3
11	Öğretim programlarının sıklıkla/ düzenli olmayan sıklıklarla değiştirilmesi	3
12	Kuramsal ve uygulamalı bilginin birleştirilememesi	3
13	Öğretim elemanlarının öğretmen yetiştirdiklerinin farkına varamaması & Öğretmenlik ruhunun aşılanamaması	3
14	Öğretmen yetişen tek kurum olduğunun kabul edilmemesi & Fen-edebiyat fakültelerinin arka bahçesi/ bir uzantısı gibi görülmesi	3
15	Öğrenimin kolaylıkla tamamlanabileceği ön yargısı	2
16	Öğrencilerin atanamama kaygısının ders ortamını olumsuz etkilemesi	2
17	Diğer fakülteler ile iş birliğinin yetersiz olması	2

Elde edilen veriler ışığında, eğitim fakültelerinde görevli akademisyenlerin bu fakültelerin karşı karşıya kalınan sorunların farkında olduğu ifade edilebilir. Çalışmada, alan yazınla örtüşen bulgulara ulaşılmıştır (Yüksel, 2011; Yılmaz, 2017). Araştırma bulgularına göre eğitim fakültelerinin en önemli sorunları; (i) Öğretmen aday seçiminin tek sınav üzerinden yapılması nedeniyle öğrenci profilinin düşük olması, (ii) eğitim fakültelerinin fiziki altyapı bakımından yetersiz olması, (iii) program kontenjanlarının ülkenin öğretmen ihtiyacından yüksek tanımlanması/ kalabalık sınıflar, (iv) eğitim fakültesi çıkışlı olmayan (pedagojik donanıma sahip olmayan) ve/ veya öğretmenlik deneyimine sahip olmayan akademisyenlerin bu fakültede kadrolaşmış olması, (v) öğretim elemanlarının yeterince nitelikli olmaması/ niteliksiz olması, (vi) öğretim programının nitelikli olmaması, uygulamadaki yetersizlikler ve (vii) bu fakültele YÖK, üniversite yönetimleri ve diğer paydaşlar tarafından gereken önemin verilmemesi/ bu fakültelerin değersiz görülmesi olarak sıralanabilir. Söz konusu sorunlara yönelik bazı çözüm önerileri aşağıda sunulmuştur:

- Eğitim fakültesine öğrenci alım ölçütlerinin yeniden belirlenmesi (merkezi sınava ek olarak adayların alan uzmanlarınca geliştirilen psikolojik testlere tabi tutulması vs.);
- Program kontenjanlarının azaltılması, nitelikli öğretmen yetiştirme amacının benimsenmesi;
- Fakültelerin fiziksel donanım bakımından güçlendirilmesi, eksiklerinin giderilmesi (Eğitimde tasarruf israftır anlayışının benimsenmesi);

- Eğitim fakültesinde istihdam edilecek akademik personel ölçütlerinin yeniden düzenlenmesi; lisans ve lisansüstü öğrenimini eğitim fakültelerinde tamamlamış ve öğretmenlik deneyimine sahip adayların istihdamına öncelik verilmesi;
- Öğretim programlarının yenilenmesi / güncellenmesi aşamasında gerek eğitim programları ve öğretim gerekse alan eğitimi konusunda uzmanlaşmış akademisyenler ve ilgili tüm paydaşların uzman görüşüne başvurulması;
- Eğitim-öğretim programları üzerine yapılan bilimsel çalışma bulgularının dikkate alınması;
- Eğitim fakültelerinin itibarını YÖK, üniversite yönetimleri ve diğer paydaşlar nezdinde arttıracak çalışmaların yapılması.

Bu çalışmada eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan Türk akademisyenlerin ülkemizdeki eğitim fakültelerine ilişkin metaforik algılarının incelenerek bu fakültelerin karşılaştığı en önemli sorunların ortaya konulması amaçlanmıştır. Çalışma bulguları, katılımcı grubunun bir devlet üniversitesine bağlı eğitim fakültesinde çalışmakta olan sınırlı sayıda akademisyenden toplanan veriler sonucunda elde edilmiş olması nedeniyle genellenebilir nitelik taşımamaktadır. Bununla birlikte, söz konusu bulguların eğitim fakültelerinin karşılaştığı sorunları ortaya koyması bakımından önem arz ettiği ve ileride yapılabilecek daha geniş katılımlı araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Arslangilay, A. S., & Taşpınar, M. (2017). The metaphorical perceptions of teacher candidates attending the pedagogical formation program on

- academic staff - Gazi University sample. *International Education Studies*, 10(11), 33-46. doi:10.5539/ies.v10n11p33
- Billore, S., Billore, G. & Yamaji, K. (2013). The online corporate branding of banks - a comparative content analysis of Indian and Japanese banks. *Journal of American Business Review*, 1(2), 90-96.
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L., & Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The Counseling Psychologist*, 35(2), 236-264.
- Duit, R. (1991). On the role of analogies and metaphors in learning science. *Science Education*, 75(6), 649-672.
- Eddles-Hirsch, K. (2015). Phenomenology and educational research. *International Journal of Advanced Research*, 3(8), 251-260.
- Gök, B., & Erdoğan, T. (2010). Investigation of pre-service teachers' perceptions about concept of technology through metaphor analysis. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(2), 145-160.
- İlter, İ. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının birleştirilmiş sınıf kavramına ilişkin metaforları. *İlköğretim Online*, 14(4), 1450-1468.
- Korkmaz, F., & Ünsal, S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji kavramına ilişkin metaforik algılarının incelemesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 194-212.
- Kuru, E., & Kuru, O. (2019): Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim teknolojisi kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 257-278.
- Nalçacı, A., & Bektaş, F. (2012). Öğretmen adaylarının okul kavramına ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(1), 239-258.

- Ortony, A. (1975). Why metaphors are necessary and not just nice? *Educational Theory*, 25, 45-53. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1975.tb00666.x>
- Öztürk-Çalıkoğlu, H., & Başar, M. A. (2019). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sistemine ilişkin metaforik algıları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 892-906. Doi:10.24315/tred.537471
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 55(55), 459-496.
- Thiele, R. B., & Treagust, D. F. (1994). The nature and extent of analogies in secondary chemistry textbooks. *Instructional Science*, 22(1), 61-74.
- Ünsal, S., Korkmaz, F., & Çetin, A. (2016). Lise öğrencilerinin “felsefe” kavramına yönelik metafor algılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 1047-1064.
- Yılmaz, K. (2017). Eğitim fakülteleri yeni bir eğitim felsefesi oluşturabilir mi? *Türkiye Eğitim Dergisi*, 2(1), 22-41.
- Yüksel, S. (2011). *Türk üniversitelerinde eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirme*. Pegem.