



EKUAD JETPR

ISSN:2149-7702
e-ISSN:2587-0718

Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi
Journal of Education, Theory and Practical Research



ISSN:2149-7702
e-ISSN:2587-0718

EĞİTİM KURAM VE UYGULAMA ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Cilt: 4

Sayı: 3

Aralık 2018



JOURNAL OF EDUCATION, THEORY AND PRACTICAL RESEARCH

Volume: 4

Issue: 3

December 2018

Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, dört ayda bir yayınlanan uluslararası hakemli bir dergidir. Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi'nde yayınlanan tüm yazıların, dil, bilim ve hukukî açıdan bütün sorumluluğu yazarlarına, yayın hakları www.ekvad.com'a aittir. Yayıncının yazılı izni olmaksızın kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz, çoğaltılamaz. Yayın Kurulu dergiye gönderilen yazıları yayınlayıp yayınlamamakta serbesttir.

 Google Scholar

 ASOS Index

 Türk Eğitim İndeksi

 Sobiad

 Index Copernicus

 Eurasian Scientific Journal Index

 DRJI

 Academic Keys

 RI Rootindexing

 International Innovative Journal Impact Factor

 ResearchBib

 Journal Factor

 Sparc Indexing

 i2or

 Scientific Indexing Services

 COSMOS IF

 CiteFactor

 OpenAIRE

 WorldCat

 Journals Directory

 Bielefeld Academic Search Engine (BASE)

 issuu

 idealline

Dergi Sahibi / Owner

Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

Baş Editörler / Chief Editors

Prof. Dr. Douglas K. HARTMAN, Michigan State University, ABD

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. M. Cihangir DOĞAN, Marmara Üniversitesi, Türkiye

Sayfa Tasarımı / Page Design

Dr. Öğr. Üyesi Sayım AKTAY, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

Arş. Gör. Dr. Özkan ÇELİK, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

Kapak Dizayn / Cover Design

Arş. Gör. Kahraman KILIÇ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

İletişim Adresi / Address

T.C. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü

Merkez Yerleşke - Muğla/TÜRKİYE

Tel: +90 252 211 31 89

E-mail: info@ekvad.com, iletisim@ekvad.com

www.ekvad.com

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

Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi Dört Ayda Bir Yayımlanan Uluslararası Hakemli Bir Dergidir.

Journal Of Education, Theory And Practical Research is an International Quarterly Published Peer Reviewed Journal.

Baskı/Publishing

T.C. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü

Merkez Yerleşke - Muğla/TÜRKİYE

ALAN EDİTÖRLERİ / SPECIALIZED CO-EDITORS

Prof. Dr. Canan ÇETİNKANAT *Lefke Avrupa Üniversitesi, KKTC*
Prof. Dr. Cheung YIK, *Oxford, Hong Kong*
Prof. Dr. Chien-Kuo LI, *Shih Chien Üniversitesi, Tayvan*
Prof. Dr. Jack CUMMINGS, *Indiana Üniversitesi, ABD*
Prof. Dr. Kamil ÖZERK, *Oslo Üniversitesi, Norveç*
Prof. Dr. Kathy HALL, *University College Cork, İrlanda*
Prof. Dr. Mary HORGAN, *College Cork Üniversitesi, İrlanda*
Prof. Dr. Micheal BROWN, *Mississippi State Üniversitesi, ABD*
Prof. Dr. Tillotson LI, *Tung Wah College, Hong Kong*
Prof. Dr. Ziad SAID, *College Of The North Atlantic Qatar University, Katar*
Prof. Dr. Ahmet Ali GAZEL *Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Selma YEL *Gazi Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Vahdettin ENGİN *Marmara Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Mustafa ERGUN *Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Bekir BULUÇ *Gazi Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Ali YILDIRIM *Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Hayati AKYOL *Gazi Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK *Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ *Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN *Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Ramazan SEVER *Giresun Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Mihaela GAVRILA-ARDELEAN *Universitatea de Vest Vasile Goldiş Arad University, Romanya*
Doç. Dr. Mehmet BAYANSALDUZ *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Veli TOPTAŞ *Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Bayram BAŞ, *Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Hamit YOKUŞ, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Murat İSKENDER, *Sakarya Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Süleyman CAN, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Hasan DENİZ, *University of Nevada, ABD*
Doç. Dr. Virginia ZHELYAZKOVA *Vuzf University, Bulgaristan*
Doç. Dr. Shannon MELIDEO, *Marymount University, ABD*
Doç. Dr. Zafer TANGÜLÜ *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Tolga ERDOĞAN, *Trabzon Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Yalçın BAY, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Ahmet GÜNEYLİ, *Yakın Doğu Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti*
Dr. Öğrt. Üyesi Matthew A. WILLIAMS, *Kent State University, ABD*
Dr. Öğrt. Üyesi Sayım AKTAY *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Fajardo Flores Silvia BERENICE *Universidad de Colima, Meksika*
Dr. Sonya Kostova HUFFMAN *Iowa State University, ABD*
Dr. Gavrilă A. LIVIU *Universitatea de Vest Vasile Goldiş Arad University, Romanya*
Dr. Kimete CANAJ *Kosovo Erasmus Office, Kosova*
Dr. Anna MARINOVA *Vratsa University, Bulgaristan*
Dr. Slavka KRASNA *Institute of Pedagogical and Psychological Sciences, Slovakia*
Dr. Slávka HLÁSNA *Dubnica Institute of Technology, Slovakia*
Dr. Hassan ALI, *The Maldives National University, Maldivler*
Dr. Fajardo Flores Silvia BERENICE, *Universidad De Colima, Meksika*

DİL EDİTÖRLERİ / LANGUAGE EDITORS

Prof. Dr. Şevki KÖMÜR, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Muhammet KOÇAK, *Gazi Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Onur KÖKSAL, *Selçuk Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Yusuf ŞAHİN, *Giresun Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Abbas ERTÜRK, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Öğrt. Üyesi Mehmet KILDIRIĞLU, *Ardahan Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Öğrt. Üyesi Perihan KORKUT, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

DİZGİ EDİTÖRÜ / TYPESETTING EDITOR

Arş. Gör. Dr. Özkan ÇELİK, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Arş. Gör. Dr. Alper YORULMAZ, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

BİLİM KURULU / SCIENCE BOARD

Prof. Dr. Mustafa SARIKAYA *Gazi Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU *Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. İzzet GÖRGEN *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Bahri ATA *Gazi Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Ömer GEBAN *Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Alev DOĞAN *Gazi Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Ali SÜLÜN *Erzincan Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Hasan ŞEKER *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Sefa BULUT *İbn Haldun Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Ali GÖÇER *Erciyes Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Ali Fuat ARICI *Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Bilal DUMAN *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Pusat PİLTEN *Ahmet Yesevi Üniversitesi, Kazakistan*
Doç. Dr. Emre ÜNAL *Niğde Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Şendil CAN *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Atılgan ERÖZKAN *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Levent ERASLAN *Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Yusuf DOĞAN *Gazi Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Burcu ŞENLER *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Bayram BAŞ *Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Yasin DOĞAN *Adıyaman Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. İbrahim COŞKUN *Trakya Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. İsmail KARAKAYA *Gazi Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Emine ÇİL *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Sabahattin DENİZ *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Gürsoy AKÇA *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Mustafa KOÇ *Sakarya Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Ayfer ŞAHİN *Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Selahattin KAYMAKCI *Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Mustafa ULUSOY *Gazi Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Serdarhan Musa TAŞKAYA *Mersin Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Hakan AKDAĞ *Gaziantep Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Erol DURAN *Uşak Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Salih RAKAP *Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Aslı TAYLI *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Sedat GÜMÜŞ *Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Aylin ÇAM *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Nil DUBAN *Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK, *Bartın Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Öğr. Üyesi Yasin GÖKBULUT *Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Öğr. Üyesi Semra TİCAN BAŞARAN *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Öğr. Üyesi Yılmaz KARA *Bartın Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Öğr. Üyesi Oğuzhan KURU *Erzincan Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Öğr. Üyesi Nesrin BAY *Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Öğr. Üyesi Burçak BOZ *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Öğr. Üyesi Ali Gürsan SARAÇ *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem ALDAN KARADEMİR *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Öğr. Üyesi Sibel DAL *Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Öğr. Üyesi Alper KAŞKAYA *Erzincan Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Öğr. Üyesi Erkam Süleyman SULAK *Bartın Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Öğr. Üyesi Yılmaz KARA *Bartın Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Öğr. Üyesi Oğuz GÜRBÜZTÜRK *İnönü Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Öğr. Üyesi Emel GÜVEY AKTAY *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Alper YONTAR *Çukurova Üniversitesi, Türkiye*

SEKRETERYA/ SECRETARY

Arş. Gör. Dr. Alper YORULMAZ, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Arş. Gör. Halil ÇOKÇALIŞKAN *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Arş. Gör. Güler GÖÇEN KABARAN, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Arş. Gör. Sedat ALTINTAŞ, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Arş. Gör. Orçin KARADAĞ, *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye*
Arş. Gör. Dr. Ahmet VURGUN, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Arş. Gör. Zeynep Ezgi ERDEMİR, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Arş. Gör. Dr. Abdullah GÖKDEMİR, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

İÇİNDEKİLER

Nesrin YANGIN Selami YANGIN Nimet PIRASA	Özel Eğitim Öğretmenlerinin Kesirler Konusundaki Alan ve Pedagojik Alan Bilgileri	01-19
Orhan MEDİKOĞLU Osman DALAMAN	Öğretmenlerinin Derste Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Bu Davranışlara Yönelik Çözüm Stratejileriyle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi	20-32
Özge DEVECİ Çiğdem ALDAN KARADEMİR	Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Öz-bildirimleri İle Görsel Matematik Okuryazarlığı Öz-yeterlik Algıları	33-49
Evrin URAL Ayşe Rabia BAŞARAN UĞUR	Öğretmen Adaylarının Fen Laboratuvarı Kavramına İlişkin Metaforik Algıları	50-64
Hayrunisa ASLAN Zihni KOÇ	Ortaokul Öğrencilerinin Beden İmajı ve Sosyal Kaygı Düzeyleri	65-77
Sümeyra ÇALIŞKAN	Tarih Öğretmen Adaylarının Tarihsevcilik Eğilimleri	78-87
Cevahir AKBAŞ ABAY	9- 10 ve 11. Sınıf Öğrencilerinin Umutsuzluk Düzeyleri İle Stresle Başa Çıkma Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi : Cizre Örneği	88-99
Yüksel YALÇINKAYA	Yenilenen 9. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı Hakkında Öğretmen Görüşleri	100-110
Merve AYDIN Gül Zeynep VURAL	Üniversite Öğrencilerinin Beden İmgelerinin Yaşam Niteliklerine Etkisi	111-121
Oxana MANOLOVA YALÇIN Hicran KILIÇ	Akademisyenlerin Öğretim Performansları ile Motivasyonları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi	122-135
Veli TOPTAŞ Emine GÖZEL	Türkiye’de Matematik Kaygısı ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İçerik Analizi	136-146



Özel Eğitim Öğretmenlerinin Kesirler Konusundaki Alan ve Pedagojik Alan Bilgileri

Nesrin YANGIN¹, Selami YANGIN², Nimet PIRASA³

Öz

Bu çalışmada, öğrencilerin yaptıkları hatalar üzerinden özel eğitim öğretmenlerinin kesirlerle ilgili alan ve pedagojik alan bilgileri incelenmiştir. Çalışma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Rize il merkezinde bulunan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görevini sürdüren 10 özel eğitim öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma, nitel araştırma yöntemine dayandırılmıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin kesirlerde işlemler konusundaki alan bilgilerini değerlendirmek amacıyla durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Shulman'ın (1986) görüşlerindeki anahtar öge olan öğrenci yanlışlarından yola çıkarak öğretmenlerin yanlışlarının belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmanın örneklem ve yöntemi, pedagojik alan bilgisi konusunda yapılan çalışmalardan faydalanılarak oluşturulmuştur. Bu kapsamda öğretmenlere 7 sorudan ibaret yazılı açıklamalarını almayı amaçlayan bir görüşme formu uygulanmıştır. Ortaya konulan görüşler üzerinde tematik kodlama yoluyla içerik analizi yapılmıştır. Verilerin analizi yapılırken alanında uzman iki öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Çalışma sonucunda, özel eğitim öğretmenlerinin kesirler konusunda alan ve pedagojik alan bilgilerinin yeterli düzeyde olmadığı ve yanlışlar içerisinde oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin özellikle yanlış cevaplanmış sorularda yetersiz alan bilgisine sahip oldukları ortaya konulmuştur. Bunun yanında hatanın düzeltilmesi için anında dönüte başvurarak davranışçı anlayışa uygun biçimde sorunun doğru cevabının öğrenciye aktarılması gerektiği ileri sürülmüştür. Pedagojik alan bilgisi ölçeğinden elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının çoğunun öğrenciler tarafından yapılan hataların kaynağını belirlemede güçlük çektikleri görülmüştür. Bu sonuca dayanarak özel eğitim öğretmenlerinin kesirler ve diğer temalarla ilgili olarak alan ve pedagojik alan bilgilerinin gelişimi üzerine projeler yürütülmesi, akademik çalışmalar gerçekleştirilmesi ve lisans programlarının gözden geçirilmesi önerilmiştir. Ayrıca araştırma süresinin arttırılıp öğretmenlerin dersleri daha uzun süre incelenebilirse matematik dersindeki diğer konular hakkındaki alan bilgilerinin ve pedagojik alan bilgilerinin ne düzeyde olduğu, bu durumun derslerinde nasıl rol oynadığı ve gelişimi için neler yapılabileceği hakkında kapsamlı bilgilere ulaşılabileceği aktarılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Özel eğitim,
Kesirler,
Alan bilgisi,
Pedagojik alan bilgisi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 09.12.2017

Kabul Tarihi: 05.04.2018

E-Yayın Tarihi: 20.12.2018

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye, nesrinyangin@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5774-6071>

² Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye, selamiy26@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7387-912X>

³ Dr. Öğr. Üyesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye, nimet.pirasa@erdogan.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9592-4086>

Investigation of Special Education Teachers' Content and Pedagogical Content Knowledge on Fractions

Abstract

In this study, content and pedagogical content knowledge of special education teachers was examined through mistakes made by students about fractions. Within the scope of this aim, 10 special education teachers working in special education and rehabilitation centers in Rize city center were applied in 2016-2017 academic year. The study was based on qualitative research method. As regards the processing of special education teachers in fractions, Shulman's (1986) key items in his views on pedagogical content knowledge (PAS); the case study method was used in this study aimed at understanding student and determining student misconceptions. The sample and method of the study were created by making use of the studies made about pedagogical content knowledge. In this context, an interview form was applied to the teachers aiming to get written explanations consisting of 7 questions. Content analysis was conducted on themes by thematic coding. While analyzing the data, the opinions of two lecturers who were experts in the field were consulted. As a result of the study, it has been determined that the special education teachers do not have adequate knowledge of the content and pedagogical content of fractions and are in error. In this section, it has been shown that teachers have inadequate knowledge of the content, especially with incorrectly answered questions. In addition, it has been suggested that the right answer to the problem should be transferred to the student in accordance with the behavioral mentality by resorting immediately to correct the mistake. According to findings from the pedagogical content knowledge scale, it was found that most of the teacher candidates had difficulty determining the source of the mistakes made by the students. Based on this result, it is suggested that special education teachers should carry out projects on the development of content and pedagogical content knowledge about the fractions and other themes, to carry out academic studies and to review the degree programs. In addition, if the time of the research is increased and teachers' lessons can be examined for a longer time, it is reported that the content knowledge about the various subjects in the mathematics course and pedagogical content knowledge can be reached in a wide range of information about what level and what constitutes what, what role it plays in their lesson and what can be done for development.

Keywords

Special education
Fractions
Content knowledge
Pedagogical content
knowledge

Article Info

Received: 12.09.2017
Accepted: 04.05.2018
Online Published: 12.20.2018

Giriş

İnsanların matematik ile ilgili deneyimleri neredeyse doğumla birlikte başlamaktadır (Antell ve Keating, 1983: 695). İki yaş civarında sözel döneme girilmesinin ardından çocuklar sayı sözcüklerini de kullanmaya başlamaktadırlar (Butterworth, 2005: 7). Çok küçük yaşlardan itibaren aileler tarafından ezberletilen ya da yaşanan çevrede çeşitli yollarla karşılaşılan sayı sözcüklerini söylemek, çocukların matematik ile ilgili ilk sözel deneyimlerini oluşturmaktadır. Ancak çocukların yalnızca sayı sözcüklerini birbiri ardınca sıralayabiliyor olmaları, anlamlı saymanın ya da sayı sözcüklerinin neyi temsil ettiğini bildiklerinin gerçek bir göstergesi olarak görülmemelidir.

Matematik; hayatın düzenlenmesine yarayan bir disiplindir. Her ne kadar birçok insan tarafından tamamen sayılarla ilgili olduğu düşünülse de mantıksal çıkarımlar sonucu elde edildiği muhakkaktır. Bilim insanları geçmişten günümüze matematiğin tanımını yapmakta zorlanmışlar; buna rağmen aritmetik, cebir, geometri ve riyaziye gibi birçok tanım kullanmışlardır (www.tdk.gov.tr).

Nesin (2007: 42)'e göre matematiği anlama çabası, genellemeye ulaşma ve formül bulma, tüm yaş gruplarında görülen özelliktir. Çocuklar da kendi çevrelerinde yer alan örüntüleri fark edip bunları açıklayabilmektedir. Matematik yapmak, belli kavramlar üzerinde örüntünün fark edilerek problem çözme süreci, ihtiyaçlara göre mantıksal bir düşünce tasarlayarak sonuca ulaşma çabasıdır. Matematik alanında her temanın bir temeli, bir geçmişi, varoluşunun bir gerekçesi bulunmaktadır. Matematikte

kavramlar rastgele durup dururken üretilmez. Her kavram bir gereksinimin ürünüdür. Kavrama ilişkin bilgi sadece kavramı hatırlamak veya kavramın açıklamasını ve ismini söylemek değil, aynı zamanda kavramlar arası bağlantıları ve karşılıklı geçişleri görebilmektir. Bir kavram kendi başına önemli düzeyde bir anlam ifade etmez. Ancak kendisinin anlamını taşıdığı başka grupla ilişkilendirilebilirse, söz konusu kavramla ilgili yorumlar ortaya çıkar (Bekdemir, 2012: 84). Baki ve Kartal (2004: 28)’a göre ne zaman yeni bilgi eski bilgi ile uygun bir şekilde bağlanır ve uzlaştırılabilir ise o zaman söz konusu kavramla ilgili anlama meydana gelir. Kavram bilgisi çok değişik ve farklı kavramların ilişkileriyle birbirlerine zincirleme bağlıdır. Kavram bilgisi aşamalı bir halkaya benzetilirse her bir halka bir bilgi içerir. Birbiriyle bağlantılandırılan bilginin kapsamı genişledikçe ait olduğu zincir halkası genişleyerek bağlı olduğu bilgi parçası daha da güçlenecektir.

Işık (2011)’a göre ilkokulda öğrencilerin matematik kavramlarına anlam vermeleri, sunulan değişik ve zengin içerikli sorunları çözmek için strateji ürettikleri zaman gelişir ve derinleşir. Öğrenciler, tasarladıkları stratejileri, anlayışları açıklamaya ve özellikle tartışmaya yönlendirilmelidir. Ayrıca, çeşitli modeller kullanılarak kavram ile ilgili örüntü arama ve oluşturma gibi düzenli aktiviteler, kavram gelişimine yardımcı olmaktadır. Farklı kavramlar için geçerli olduğu üzere kesir kavramı da çocukların günlük yaşamı ile ilişkilendirilerek sınıfta yapacakları eşit paylaşma denemeleri üzerine kurulmalıdır. Yarım, çeyrek ve bütün arasındaki ilişkiler kâğıt katlama, bölünebilir nesneleri eşit parçalama etkinlikleri ile vurgulanmalıdır. Yarım ve çeyrek kavramları kazandırıldıktan sonra bir bütün değişik sayıda eş parçalara bölünerek “kesrin birimi” kavramı oluşturulmalıdır. Bütünün bölündüğü eş parça sayısı ile ortaya çıkan parçaların büyüklüğü arasındaki ilişkiye dikkat çekilmelidir. Bu amaç için hazır kesir modelleri kullanılabilir. Parça-bütün ilişkisi üzerinde durulurken parça sayısı üzerinde çok odaklanılmamalı, aksine kesrin büyüklüğüne dikkat çekilmelidir. Verilen bir kesrin bir bütünden az mı çok mu, yarımdan az mı çok mu olduğu sorgulanmalı; kesrin bir büyüklüğü olduğu sezdirilmelidir. Ayrıca, 4. sınıftan itibaren öğrencilerin kesirleri sayı doğrusunda göstermeleri sağlanmalı ve bu büyüklüklerin de bir sayı belirttiği hissettirilmelidir. Basit, bileşik ve tam sayılı kesirlerle karşılaştırma, sıralama, toplama ve çıkarma işlemleri, kesirlerin birimleri kavramı üzerine kurulmalıdır. Örneğin; $\frac{4}{5}$ kesri, 4 tane $\frac{1}{5}$ ’ten oluşur ve 1’den küçüktür. $\frac{7}{5}$ bileşik kesri 7 tane $\frac{1}{5}$ ’ten oluşur ve 1’den büyüktür. $\frac{7}{5}$ bileşik kesri aynı zamanda $1\frac{2}{5}$ tam sayılı kesrine denktir. Bu tür etkinlikler somut kesir modelleriyle yapılmalı ve aynı zamanda sayı doğrusu ile ilişkilendirilmelidir. Ondalık kesir kavramı, kesir kavramı ile ilişkilendirilerek oluşturulmalıdır. Ondalık kesirlerin öğretiminde, bu sayıların büyüklüklerine dikkat çekilmelidir. Bu nedenle sayı doğrusunda bu sayıların gösterimine önem verilmelidir.

Kesirlerin öğretiminde yaşanan sorunlar, ortak hatalı uygulamalar, olası yanılgılar ve benzeri sorunlar pek çok ülke ve okulda gözlemlenmiş olup bunların birçoğu rapor edilmiştir (Sweetland, 1984; Malcolm, 1987; Post, 1989; İşeri, 1997; Başgün ve Ersoy, 2000; Toluk, 2000; Haser ve Ubuz, 2000; Ardahan ve Ersoy, 2002; Önal ve Yorulmaz, 2017). Yanılgıların odağında, kavram hakkındaki alan bilgisi ve matematik işlem bilgilerinin birbirini tamamlayacak biçimde öğrenilmemesi/öğretilmemesi ile öğrencilerin problem çözmeyle ilgili ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerileri yeterli düzeyde edinememeleri yer almaktadır. Uygulanan testlerde yapılan ortak yanlışlar incelendiğinde ise öğrencilerin yanlış kurallar kullanma ve dikkatsiz işlem yapma gibi yetersizliklerinin olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda öğretmen, öğretme-öğrenme süreçlerinin en temel öğelerinden birisi olarak görülmektedir. Öğrenciyle devamlı etkileşim halinde bulunan, eğitim programını uygulayan, öğretimi yöneten ve hem öğrencinin hem de öğretimin değerlendirmesini yapan kişidir. Öğretmenin nitelikleri, bu süreçlerin niteliğini de büyük ölçüde etkilemektedir.

Fennema ve Franke (1992; akt. Eroğlu, 2012: 9), matematiği öğretmek için bir öğretilimde bulunması gerekli olan bileşenleri aşağıdaki şekilde sınıflandırmıştır:

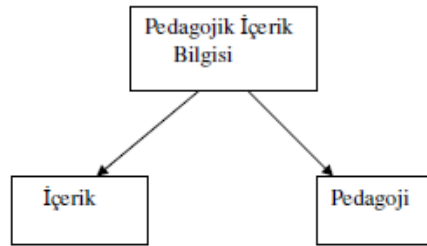
1. Matematik bilgisi; Alan (içerik) bilgisi: Matematiğin doğası ve bilginin zihinsel organizasyonu
2. Matematiksel sunum (gösterim ve temsil) bilgisi
3. Öğrenci bilgisi; Öğrenci bilişsel gelişim bilgisi
4. Öğretim bilgisi ve karar verme

Öğrenci bilgisi hakkında bilgi sahibi olmak, öğretmen bilgisinin önemli bileşenlerinden biridir. Çünkü Fennema ve Franke (1992; akt. Eroğlu, 2012:9)'ye göre öğrenme, sınıf içinde gerçekleşen bütün olayları kapsar, bu yüzden sadece öğrencinin ne yaptığı değil aynı zamanda öğrenme ortamı da öğrenme açısından oldukça önemlidir. Öğretmen bilgisinin bir bileşeni de öğretim bilgisi ve karar vermedir. Öğretmenin inançları, bilgisi, yargıları ve fikirleri sınıf içindeki plan ve hareketlerinde önemli derecede bir etkiye sahiptir.

Matematik bilgisi ve matematiksel sunumlar bilgisi, alan bilgisi ile ilişkili iken; öğrenci bilgisi ve öğretim bilgisi ise pedagojik alan bilgisi ile ilişkilidir. Shulman (1986: 9)'a göre alan bilgisi; konu hakkındaki bilgiyi içine alır, örneğin; matematik ve matematiğin yapısı hakkındaki bilgidir. Pedagojik alan bilgisi ise “öğrenciler için konuyu anlaşılır kılan formül ve sunumlar, özel bir konuda öğrencilerin anlamasını kolaylaştıran veya zorlaştıran etkenler, farklı yaş ve öğrenme geçmişine sahip öğrencilerin ön öğrenmeleri hakkındaki bilgi türünü içerir.”

Öğretmenlerin pedagojik alan bilgisi (PAB), öğrencilerinin düşüncelerinin bilgisini, etkinliklerin ve temsil biçimlerinin nasıl kullanılacağını anlamayı içerir (Staley, 2004). Shulman (1987), “öğrenciyi anlama (öğrenci bilgisi)” ve “öğretim stratejileri ve temsilleri” bileşenlerinin PAB’ı oluşturduğunu savunmuştur.

An, Kulm ve Wu (2004: 147), pedagojik alan bilgisini açıklarken üç bileşenden bahsetmişlerdir. Bunlar; alan bilgisi, içerik bilgisi ve öğretim bilgisidir. Etkili bir öğretim için bu üç bileşenin hepsinin önemli olmasına rağmen pedagojik alan bilgisinin merkezinde yer alan bileşenin öğretim bilgisi olduğunu savunmuşlardır. Bu bağlamda üç bileşen arasındaki interaktif ilişkiyi gösteren diyagram aşağıda verilmiştir.



Şekil 1. An, Kulm ve Wu'nun Pedagojik Alan (İçerik) Bilgisi Tanımı (2004: 147)

Öğretmenler ve öğretmen adaylarının kesirler ve kesir öğretimi ile ilgili edinimleri çeşitli araştırmacılar tarafından ele alınmıştır (Audrey ve Hallagan, 2006; Kılcan, 2006; Işıksal, 2006; Uçar, 2009; Işık, 2011). Yapılan araştırmalar öğretmenlerin kesirleri anlama bilgilerinin sınırlı olduğunu ortaya koymuştur (Ball, 1990; Tirosh, 2000; Kılcan, 2006). Literatür incelendiğinde birçok çalışmada öğretmen adaylarının kesirler konusuna yönelik pedagojik alan bilgilerinin konu düzeyinde olduğu belirlenmiştir (Ball, 1990; Lubinski, Fox, ve Thomason, 1998; Nagle and McCoy, 1999; Ma, 2000; Işıksal, 2006).

Bu kapsamda kuramsal çerçeveye dayanarak yapılandırılan bu çalışmanın temel amacı, özel eğitim öğretmenlerinin kesirlerle işlemler konusundaki alan ve pedagojik alan bilgilerini, Shulman (1986) tarafından ortaya konulan değerlendirmeler bağlamında araştırmaktır. Neden özel eğitim öğretmenleri örnekleme alındı? Özel eğitim öğretmenleri, farklı engel türüne sahip bireylere çeşitli modüler programlar kapsamında bilgi, beceri vb. özellikleri kazandıran eğitimcilerdir. Özellikle hafif zihinsel engel problemi bulunup normal eğitim hayatını sürdürmekle beraber ayda 8 saat destek eğitimi gören öğrencilerin eğitiminden de sorumlu bireylerdir. Bu nedenle özel eğitim öğretmenlerinin hemen hemen tüm eğitim kademelerindeki çeşitli disiplinlerin programlarından, içeriğinden ve öğretim yollarından da haberdar olması gerekmektedir. Bu kapsamda matematik dersine yönelik düzenlenen ölçme aracında özel eğitim öğretmenlerine çoğunlukla öğrenciler tarafından kesirler konusunda hatalı şekilde cevaplandırılmış problem durumları verilerek öğretmenlerin alan ve pedagojik alan bilgilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaca dayanarak araştırmanın ana problem ifadesi; “Kesirlerde toplama, çıkarma ve çarpma işlemlerinde öğrencilerin yaptıkları hatalar üzerinden verilen problem durumlarına bağlı olarak özel eğitim öğretmenlerinin alan bilgileri ve pedagojik alan bilgileri ne düzeydedir?” şeklinde oluşturulmuştur. Literatüre bakıldığında normal

eğitimde öğretmenlik görevini sürdüren eğitimcilerle matematiksel kavramlar hakkındaki alan bilgileri ile pedagojik bilgilerinin hangi düzeylerde olduğunu belirlemek amacıyla çok sayıda araştırma yürütülmesine rağmen özel eğitim kurumlarında görev yapan ve hafif düzeyde zihinsel engelli bireylere özel eğitim desteği veren öğretmenlerin söz konusu kavramla ilgili alan bilgilerini ve pedagojik alan bilgilerini ortaya koyan bir çalışmaya rastlanmadığından bu araştırmanın önemli olduğu düşünülmüştür.

Yöntem

Kesirlerde işlemler konusunda öğrencilerin ilgili konuda oluşturulan problemlere verdikleri hatalı cevapları üzerinden özel eğitim öğretmenlerinin yanlışlarının belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Temelde öğretmenlerin stratejileri ile ilgili bir genellemeye varmak değil, stratejilerin kullanım şekillerini detaylı incelemek amaçlanmıştır. Durum çalışması tek bir öğrenciyi, sınıfı, okulun karakteristiklerini gerçek bağlamlarında derinlemesine incelediğinden (Cohen, Manion ve Morrison, 2005) çalışmada bu araştırma deseni kullanılmıştır. Çalışılan durumlar arası farklılıkların incelenmesi açısından da Eisenhardt'ın (1989) önerdiği çoklu durum çalışması yöntemi benimsenmiştir. Bu yöntem, çalışmada farklı özel eğitim öğretmenlerinin kullanabilecekleri olası farklı stratejileri ortaya çıkarmak ve dış geçerliği artırmak amacıyla seçilmiştir.

Araştırma Grubu (Evren, Örneklem, Çalışma Grubu)

Çalışmanın örneklem ve yöntemi, pedagojik alan bilgisi konusunda yapılan çalışmalardan faydalanılarak oluşturulmuştur. Çalışma Rize il merkezinde bulunan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan 10 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Bu öğretmenlerin lisans eğitimleri boyunca matematik bilgisi ile ilgili olarak “Matematik” dersini, matematiğin öğretimi ile ilgili olarak “Matematik Öğretimi” dersini ve pedagoji bilgisi ile ilgili olarak da birçok eğitim dersini (Öğretim İlke ve Yöntemleri, Sınıf Yönetimi, Ölçme ve Değerlendirme vb.) almaları koşulu ön görülmüştür. Çalışmanın konusunun içeriği de göz önünde bulundurularak katılımcı grubun özellikle bu kriterlere dayanarak oluşturulması uygun görülmüştür. Katılımcılar, çalışmalar ve veri toplama araçlarının çokluğu göz önüne alınarak birbirine yakın mesafede ya da aynı kurumda çalışan özel eğitim öğretmenlerinden oluşturulmuştur. Araştırmaya katılmaya karar veren tüm özel eğitim öğretmenlerine hem etik kapsamda hem de çalışma sonuçlarının güvenilirliği açısından birer gönüllülük sözleşmesi imzalatılmıştır. Araştırma etiği gereği çalışmada kişilerin kendi isimleri kullanılmamıştır. Çalışmaya katılan öğretmenler, araştırmacının kendisi tarafından belirlenen Ö1’den Ö10’a kadar sıralanan isimlerle ifade edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Alan bilgisi ve pedagojik alan bilgisi soruları formu. Konu ile ilgili literatür taranmış olup literatürde var olan kesirler ile ilgili alan bilgisi ve pedagojik alan bilgisi soruları incelenmiştir (An, Kulm ve Wu, 2004; Tünel, 2005; Işıksal, 2006; Forrester ve Chinnappan, 2010). Özel eğitim öğretmenlerine yönelik olacak şekilde kesirler konusundaki alan bilgisi ve pedagojik alan bilgisi yeterliliklerini belirlemek amacıyla 7 tane soru hazırlanmıştır. Bu sorulara bakıldığında 1. soru kesirlerde büyük-küçük ilişkisi, 2. soru kesirlerde toplama işlemi, 3. soru kesirlerde çıkarma işlemi, 4. soru kesirlerde çarpma işlemi, 5. soru taralı bölgelerin kesirli gösterimi ve yoğunluk işlemi, 6. soru kesirlere yönelik tüm işlemlerin öğrenciler tarafından doğru, anlamlı ve kalıcı biçimde öğrenilmesi ve 7. soru da iki basit kesrin küçük-büyük ilişkisine yönelik problem ifadelerinden oluşmuştur. Katılımcıların özel eğitim alanında görev yapıyor olmasından dolayı sorular özellikle 4. ve 5. sınıf düzeyine indirgenerek “Sayılar” öğrenme alanı kesirlerde işlemler alt öğrenme alanında yer alan, “kesirlerde toplama”, “kesirlerde çıkarma” ve “kesirlerde çarpma” ile ilişkilendirilmiştir. Bu çalışmalar sayesinde araştırmacı sadece tek bir çözüm yolu ve araştırma yöntemine bağlı kalmadan geçerliliği daha yüksek farklı düşünce yapılarını da sergileme imkânı bulabilmiştir.

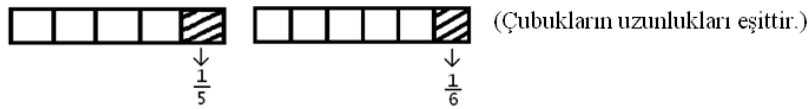
Verilerin Analizi

Bu çalışmada katılımcılar, ses ve video kaydı alınmasına müsaade etmediklerinden dolayı görüşmeler yazılı ortamda yürütülmüştür. Sorulara verilen yanıtlar, betimsel içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi; verilerin kodlanması, kategorilerin (temaların) bulunması, kodların ve temaların organize edilmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere dört aşamada gerçekleşmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu nedenle, araştırma verilerinin analizi sürecinde, özel eğitim öğretmenlerinin sorulara verdikleri yanıtlar, araştırmanın amaçlarına göre düzenlenmiştir. Yani analiz sürecinde öğretmen öğretmen değil de verilen yanıtlara göre süreç işletilmiştir. Verilerin analizi yapılırken alanında uzman iki öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen veriler özel eğitim öğretmenlerine yöneltilen problemler üzerinden aktarılmıştır. Her bir problemin öğretmenlerin alan bilgilerini ve pedagojik alan bilgilerini değerlendirmesine ilişkin tablolar düzenlenmiş ve bu tablolara bağlı olarak elde edilen bulgular ortaya konmuştur.

Soru 1: Öğretmen Mert'e $\frac{4}{5}$ ve $\frac{5}{6}$ kesirlerinden hangisinin daha büyük olduğunu sorduğunda Mert aşağıdaki şekilleri göstererek; ikisinden de birer parça çıkarıldığı için iki kesrin



büyükliğünün aynı olduğunu söylemiştir.

- Mert'in cevabının kabul edilebilirliğini/edilemezliğini nedenleriyle açıklayınız.
- Siz Mert'in öğretmeni olsaydınız, ona nasıl bir açıklama yapardınız?

Tablo 1. Kesirlerde büyük-küçük ilişkisine göre düzenlenen probleme hatalı cevap veren öğrencinin yanlışına ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin alan bilgileri

SORU 1	Mert'in cevabının kabul edilebilirliği	Doğru, çünkü	-	Ö10
			Şekli mantığa uygun	Ö5
			-	Ö2, Ö7, Ö9
		Yanlış, çünkü	Parça büyüklüğü eş değil	Ö3, Ö4
			Payda eşitlenmiyor	Ö6
		Yanıtızsız/Belirsiz	-	Ö1, Ö8

Tablo 1'de görüldüğü üzere Chang'ın (1997) çalışmasından uyarlanan orantılı bir akıl yürütme sorusuna Mert adındaki öğrencinin verdiği yanlış cevaba yönelik özel eğitim öğretmenlerinin işlemi değerlendirmeleri ele alınmıştır. Bu bağlamda özel eğitim öğretmenlerinin öğrencinin parça-bütün ilişkisi hakkındaki yanlışına yönelik verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Bu maddede, 10 özel eğitim öğretmeninden 6'sı Mert'in cevabını doğru bir çözüm olarak kabul etmemiştir. 2 öğretmen ise belirgin bir açıklama ileri sürmemiştir. Kabul edilebilir olmayan kategori altında, yanıtlara dayalı olarak üç farklı kategori oluşturulmuştur. Parça büyüklüğünün eşitliği, payda eşitliği, yetersiz ve nedensiz açıklama kategorileri bulunmaktadır. Özel eğitim öğretmenlerinin herhangi bir mantık belirtmeden verdiği yanıtlar, belirsiz kategori şeklinde kategorize edilmiştir. Bu kapsamda 10 özel eğitim öğretmeninden 6'sı öğrencinin cevabının kabul edilmez olduğunu, 2'si kabul edilebilir olduğunu ve geri kalan 2'si ise belirsiz olduğunu belirtmiştir. Buna karşın 3 öğretmen hatanın nedenine yönelik bir açıklama ileri sürülmemiştir.

Ayrıca 2 özel eğitim öğretmeni, öğrencinin cevabının kabul edilebilir olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte, bu katılımcılardan biri bu yanlış çözümün nedenleri konusunda hiçbir açıklama yapmamış; diğeri ise verilen şeklin mantığa uygun olduğunu açıklamıştır. Bir başka deyişle öğretmenlerin onda biri Mert'in cevabını doğru kabul ederek öğrencinin hatasını fark etmedikleri görülmektedir. Öğrenci hatasını fark eden öğretmen bu hatanın sebebini ifade edememiştir. İfade eden öğretmen ise sadece şekilsel veya işlemsel boyutta konuyu değerlendirmiştir.

Bu bölümde Soru 1'e bağlı olarak kesirlerde karşılaştırma konusunda verilen hatalı bir görsel üzerinde öğrencinin yapabileceği hata ve bu hatayı özel eğitim öğretmeninin düzeltme stratejisi belirlenmeye çalışılmıştır. Verilen cevaplar Tablo 2'de özetlenmiştir.

Tablo 2. Kesirlerde büyük-küçük ilişkisine göre düzenlenen probleme hatalı cevap veren öğrencinin yanlışına ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin pedagojik alan bilgileri

SORU 1	Öğrencinin yanlış yaptığını düşünenlerin açıklaması	Doğrudan yanlısını söyleyip doğrusunu açıklama	Ö7, Ö2
		Konu tekrarı	Ö4
		Yanlısını fark ettirip açıklamada bulunma	Ö3
		Sözel ipucu yardımıyla düzeltme	Ö9
		Ön bilgi tekrarı	Ö6
	Öğrencinin doğru yaptığını düşünenlerin açıklaması	Sözel pekiştirme	Ö5, Ö10
		Yanıtsız/Belirsiz	Ö1, Ö8

Öğrencinin hata yaptığını düşünen özel eğitim öğretmenlerinin pedagojik açıklamalarının ortaya konulduğu Tablo 2'de 5 kategori söz konusudur. Buna göre öğrencinin yanlış yaptığında öğretmenler en çok doğrudan yanlısını söyleyip doğrusunu açıklama yoluna başvurdıklarını belirtmişlerdir. Bunun dışında konu tekrarı yapan öğretmenler de grubun altıda birini oluşturmuştur. Ayrıca nesnel bilginin sorgulanmasını öngören sokrat düşünceye uygun biçimde öğrencinin yanlısını fark ettirip açıklamada bulunma, sözel ipucu yardımıyla düzeltme ve ön bilgi tekrarı yürüten öğretmenler de bulunmaktadır. Sadece bir öğretmen (Ö3) öğrenciye yanlısını fark ettirmeyi düşünmüş, ancak bu öğretmen de öğrenciye yanlısını fark ettirdikten sonraki aşamada kendisi hatayı açıklama yoluna gittiğini ifade etmiştir.

Buna karşın işlemi öğrencinin hatalı yapmasına rağmen doğru olduğunu düşünerek alan bilgisi açısından yetersiz olan özel eğitim öğretmenleri ise öğrencinin doğru cevabına istinaden en çok sözel pekiştiricilere başvurdıklarını ileri sürmüşlerdir. Bu uygulama süreci öğretmenlerin daha çok davranışçı öğrenme anlayışına uygun biçimde öğrenme-öğretme ortamını yürüttüğü anlamına gelebilir. Dolayısıyla tamamen nesnel gerçekliğe bağlı ve hiçbir şekilde sorgulama sürecinin yer almadığı öğretmen merkezli realist eğitim düşüncesine bağlı bir felsefi anlayışın uygulamada yer aldığı ileri sürülebilir.

Soru 2: Mehmet'in kesirlerle toplama işlemini içeren iki probleme verdiği cevaplar aşağıdadır. Ali de Mehmet'in verdiği tüm cevapların yanlış olduğunu söylemiştir. Acaba Mehmet gerçekten hatalı çözümlerde bulunmuş mudur?

$$A) \frac{3}{6} + \frac{4}{3} = \frac{7}{9} \quad B) 2\frac{1}{2} + 1\frac{1}{2} = 3\frac{2}{4}$$

- Öğrencinin hata yapmasına sebep olan kavram yanlısı ne(ler) olabilir?

- Bu öğrencinin öğretmeni olduğunuzu varsayalım. Öğrencinin kendi hatasını fark etmesi için nasıl bir yol izlersiniz? Detaylı biçimde açıklayınız.

Tablo 3. Kesirlerde toplama işlemine yönelik düzenlenen probleme hatalı cevap veren öğrencinin yanlışı sebeplerine ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin düşünceleri

SORU 2	Yanılgıların sebepleri	İşlemleri (toplamayı) genelleme	Ö3, Ö4, Ö8, Ö9
		Paydaların eşitlenmemesi	Ö1, Ö10
		Yanıtsız/Belirsiz	Ö6, Ö7
		Dikkatsizlik	Ö2
		Konular arası geçiş yetersizliği	Ö5
		Ket vurma	Ö5

Tablo 3'de öğrencinin kesirlerde toplama işlemi ile ilgili iki problem durumu verilmiştir. Öğrencinin her iki problem durumunda da yanlıya düştüğü cevaplarında özel eğitim öğretmenleri en çok işlemleri genelleme sorununun yanlıya yol açtığını ileri sürmüşlerdir. Bunun yanında hatayı paydaların eşitlenmemesinde gören ve hata ile ilgili bir açıklama belirtmeyen öğretmenler de bulunmaktadır. Ayrıca dikkatsizlik, konular arası geçiş yetersizliği ve ket vurma gibi faktörlerin de öğrencinin kesirlerde toplama işleminde hatalı sonuçlar ileri sürmesinde etkili olduğunu düşünmüşlerdir. Bu bağlamda özel eğitim öğretmenlerine göre doğal sayılarda toplama işleminin

aynen kesirlerde toplama işlemine genellendiğinden dolayı bireylerin hata yaptığı düşüncesi diğer açıklamalara göre daha baskındır.

Tablo 4. Kesirlerde toplama işlemine yönelik düzenlenen probleme hatalı cevap öğrencinin yanılgılarını düzeltmeye ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin pedagojik bilgileri

SORU 2	Öğretmenin yöntemi	Düz anlatım yöntemi (işlem basamakları)	Ö2, Ö5, Ö6
		Kesirleri genişletme-daraltma yöntemi	Ö3, Ö4
		Paydaların eşitlenmesini söyleme	Ö7, Ö10
		Somut modellerin kullanımı	Ö3, Ö4
		Kesirlerin şekillerle (görsellerle) sunumu	Ö1
		Soru-cevap	Ö9
		Yanıtsız/ Belirsiz	Ö8

Tablo 4’de öğretmenlerin kesirlerde toplama işlemlerinde hataya düşen öğrencilerin anlamlı, doğru ve kalıcı öğrenmelerini sağlamak üzere hangi pedagojik yollara başvurdıkları sorulduğunda kesirleri öğretmenin felsefi ve uygulama anlayışı ile tutarlılık göstermeyen düz anlatım yöntemini daha çok kullandıklarını ileri sürmüşlerdir. Bununla beraber yine yarı öğretmen merkezli bir öğretim yöntemi olan demonstrasyon (gösteri) destekli somut model kullanımı, paydaların eşitlenmesini söyleme ve yine içerisinde düz anlatım yöntemi bulunan kesirleri genişletme-daraltma yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca kesirleri şekillerle gösterme, soru-cevap yoluyla kesirlerde işlemler yürütme yapan ve bu soruyu cevapsız bırakan birer öğretmen de bulunmaktadır.

Soru 3: Bir öğretmenin $\frac{7}{8} - \frac{1}{4} = \frac{6}{4}$ sorusuna, Zehra $\frac{7}{8} - \frac{1}{4}$ olarak, Elif ise aynı soruya $\frac{7-2}{8} = \frac{5}{8}$ olarak cevap vermiştir. İki kişi de kendi yaptığı işlemin doğru olduğunu söylemiştir.

- Zehra ve Elif’in cevabının kabul edilebilirliğini/edilemezliğini nedenleriyle açıklayınız.
- Siz Zehra ve Elif’in öğretmeni olsaydınız, ona nasıl bir açıklama yapardınız?

Tablo 5. Kesirlerde çıkarma işlemine yönelik düzenlenen probleme yanlış cevap veren öğrencinin yanılgısına ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin alan bilgileri

SORU 3	Zehra’nın cevabının kabul edilebilirliği	Doğru, çünkü	-	Ö7
			-	Ö2, Ö3, Ö5, Ö9
		Yanlış, çünkü	Ortak birim (payda) yok	Ö1
			Kavram yanılgısı var	Ö4
			Çıkarma mantığı	Ö6
			Paydanın eşitlenmemesi	Ö10
		Yanıtsız/Belirsiz		Ö8

Tablo 5’de öğrencinin kesirlerde çıkarma işlemini gerçekleştirirken hem pay hem de paydan çıkarması ile meydana gelen algoritmik hata üzerine özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerini vermektedir.

Buna göre Zehra’nın kesirlerde çıkarma işlemi ile ilgili olarak yaptığı algoritmik hataya verilen yanıtlar, daha çok kabul edilemez (yanlış) kategoride ve beş alt kategoride gruplandırılmıştır. Bunun dışında öğrencinin işlem hatası yapmasına rağmen işlemin doğru olduğunu düşünen öğretmenler de grubun onda biri kadardır. Ayrıca işlemin doğruluğu ya da yanlışlığı hakkında Ö8 belirgin bir açıklama ileri sürmemiştir.

Bu sonuçlara göre işlemin hatalı olduğuna yönelik özel eğitim öğretmenlerin çoğu herhangi bir gerekçe belirtmemiştir. Bu da öğretmenlerin kesirlerde çıkarma işlemi hakkında yeterli alan bilgisine sahip olmadıklarını düşündürebilir. Bunun dışında diğer öğretmenler, ortak birimin olmaması, kavram yanılgısının bulunması, doğal sayılardaki çıkarma mantığının kesirlere taşınması ve paydanın eşitlenmeden işlemin yapılmasından dolayı Zehra’nın hatalı olduğunu bildirmişlerdir. Bu öğretmenlerin tüm grup içindeki oranı % 80’dir. Bu bağlamda sadece Ö1’in öğrencinin kesirlerde çıkarma yaparken ortak paydayı bilmediğinden veya düşünme süreçlerini işe koşmadığından dolayı yanlış cevap verdiği düşünülebilir.

Tablo 6. Kesirlerde çıkarma işlemine yönelik düzenlenen probleme doğru cevap veren öğrencinin doğrusuna ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin alan bilgileri

SORU 3	Elif'in cevabının kabul edilebilirliği	Doğru, çünkü	-	Ö2, Ö7, Ö9, Ö10
			Kesirlerde genişletme yöntemi kullanılmış	Ö3
			Ortak paydada işlem yapılmış	Ö4
		Yanlış, çünkü	-	Ö5
			Ortak birim yok	Ö1
		Yanıtsız/Belirsiz		Ö6, Ö8

Tablo 6'da öğrencinin kesirlerde çıkarma işlemini doğru şekilde gerçekleştirmesi üzerine özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri verilmiştir. Buna göre Elif'in Zehra'nın aksine kesirlerde çıkarma işlemi ile ilgili olarak aynı soruda yaptığı doğru algoritmik işleme verilen yanıtlar, daha çok kabul edilir (doğru) kategoride ve üç alt kategoride gruplandırılmıştır. Bu kapsamda Elif adlı öğrencinin doğru işlem yapmasına rağmen işlemin hatalı olduğunu düşünen öğretmenler de (Ö1, Ö5) grubun beşte biri kadardır. Ayrıca işlemin doğruluğu ya da yanlışlığı hakkında Ö6 ve Ö8 belirgin bir açıklama ileri sürmemişlerdir. Bu sonuçlara göre işlemin doğru olduğuna yönelik ifade ortaya koymalarına rağmen özel eğitim öğretmenlerin çoğunluğu herhangi bir gerekçe belirtmemişlerdir. Bu da öğretmenlerin önceki işlemde çıkan sonucu destekler yönde kesirlerde çıkarma işlemi hakkında yeterli alan bilgisine sahip olmadıklarını düşündürebilir. Bunun dışında diğer öğretmenler, kesirlerde genişletme yönteminin kullanılması ve ortak paydada işlemin yürütülmesinden dolayı Elif'in işlemi doğru yaptığını bildirmişlerdir. Bu öğretmenlerin tüm grup içindeki sayısı 2'dir. Buna karşın işlemin yanlış olduğunu düşünen Ö1'e göre işlemin verildiği kesirlerde ortak birimin olmadığını gerekçelendirmiştir. Ayrıca Ö5 de işlemin hatalı olduğunu ileri sürmüş, ancak bir gerekçe açıklamamıştır.

Tablo 7. Kesirlerde çıkarma işlemine yönelik düzenlenen probleme hatalı cevap öğrencinin yanılgılarını düzeltmeye ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin pedagojik alan bilgileri

SORU 3	Öğretmenin açıklaması	Doğru cevap verene	Ortak bir payda (birim) elde edilmeli	Ö1
			Paydalar eşitlenmeli, paylar çıkarılmalı	Ö2
			Konu baştan anlatılmalı	Ö5
			Cevapların farklılığı, bireysel farklılıktandır	Ö7
			Hataların tekrarlanmaması, ileride düzeltilmesi	Ö8
			Yanıtsız/Belirsiz	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10
			Dönüt (bilgi)	Ö4
			İşlemi tekrar yapması	Ö9
			Aferin	Ö3
			Yanıtsız/Belirsiz	Ö1, Ö2, Ö5, Ö7, Ö8
			Görsellerle konuyu sunma	Ö4
			Öğrenme eksikliği	Ö6
			Payda eşitlemenin öğretimi	Ö10
			Doğru yapan arkadaşını izlemesi	Ö9
			Somut modellerle konuyu tekrarlama	Ö3

Tablo 7'de kesirlerde çıkarma işlemine yönelik düzenlenen probleme hatalı cevap öğrencinin yanılgılarını düzeltmeye ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin pedagojik alan bilgileri yer almaktadır. Buna göre kesirlerde çıkarma işlemleri yürütülürken Ö1'e göre ortak bir payda ya da birim elde edilmesi gerektiği; benzer şekilde Ö2'de paydaların eşitlenmesi ve ardından payların çıkarılmasını ileri sürmüşlerdir. Buna karşın kesirlerde çıkarma işlemlerinde hata yapılmasını Ö7 bireysel farklılıklara yüklemiştir. Hatalı işlemlerin yapılması durumunda Ö5 konunun baştan yeniden anlatılmasını; Ö8 ise hataların tekrarlanmamasını ve ileri yaşantılarda düzeltilmesi gerektiğini açıklamıştır. Bununla beraber tablonun ikinci bölümünde yer alan, doğru ya da yanlış işlem yapan öğrenciye hangi öğretim yollarını uygulayacağına ilişkin soruda özel eğitim öğretmenlerinin çoğunluğunun herhangi bir açıklamada bulunmadığı, hangi öğretim süreçlerine başvurduklarını belirtmedikleri görülmektedir. Bunun yanında doğru cevap veren öğrenciye pekiştirme (aferin) ve dönüt (bilgi) kullanan, işlemi tekrar yaptırarak nasıl çözdüğünü izah etmesini isteyen özel eğitim öğretmenleri bulunmaktadır. Yanlış cevap veren öğrenciye ise özel eğitim öğretmenlerinin öğrenme eksikliğine bağlama, görsellerle konuyu sunma, payda eşitlemenin öğretimi, doğru yapan arkadaşını izlemesi ve somut modellerle konuyu tekrarlama

gibi açıklamalar ortaya koydukları belirlenmiştir. Dolayısıyla kesirlerde çıkarma işlemine yönelik özel eğitim öğretmenlerinin pedagojik alan bilgilerinin yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir.

Soru 4: Zehra, öğretmenine aşağıdaki işlemin sonucunu birinci kesrin tam kısmıyla ikinci kesrin tam kısmını, pay ile payı, payda ile paydayı çarparak bulduğunu söylemiştir. Bunu matematiksel olarak;

$$2\frac{1}{2} \times 1\frac{1}{3} ; 2 \times 1 = 2 \text{ ve } \frac{1}{2} \times \frac{1}{3} = \frac{1}{6} \text{ şeklinde ifade etmiş ve } 2\frac{1}{6} \text{ sonucunu bulmuştur.}$$

a) Zehra'nın cevabının kabul edilebilirliğini/edilemezliğini nedenleriyle açıklayınız.

b) Siz Zehra'nın öğretmeni olsaydınız, ona nasıl bir açıklama yapardınız?

Tablo 8. Kesirlerde çarpma işlemine yönelik düzenlenen probleme hatalı cevap veren öğrencinin yanlışına ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin alan bilgileri

SORU 4	Zehra'nın cevabının kabul edilebilirliği	Doğru, çünkü	-	Ö8, Ö10
		Yanlış, çünkü	Bileşik kesre çevrilmeli	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4
			-	Ö5, Ö9
		Yanıtız/Belirsiz		Ö6, Ö7

Dördüncü soruda, tam sayılı kesirlerin çarpımı ile ilgili öğrencinin hatasına ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin alan bilgileri değerlendirilmiştir. Bu soruda tam sayılı kesirleri çarpmak için öğrenci hatalı bir yol izlemiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin bu hatalı süreci görmeleri amaçlanarak sonucun kabul edilebilirliği ve bunun nedeni sorulmuştur. Sonuçlar, genellikle kabul edilemez olan bir ana kategori altında sunulmuştur. Dahası iki alt kategori altında bileşik kesre çevrilmesi gerekçesini belirten özel eğitim öğretmenlerinin oranı beşte ikidir. Cevabın yanlış olduğunu belirtmesine rağmen gerekçe ortaya koymayan iki özel eğitim öğretmeni bulunmaktadır. Buna karşın hatalı cevabın olduğu bu soruda yanlış ya da doğru cevap verilip verilmediğini çözümleyemeyen iki öğretmen yer almıştır. Ayrıca soruya öğrencinin doğru cevap verdiğini ileri süren fakat bununla ilgili hiçbir gerekçe belirtmeyen iki özel eğitim öğretmeni de vardır. Bu sonuçlara bağlı olarak tam sayılı kesirlerin çarpım işleminde özel eğitim öğretmenlerinin alan bilgilerinin 6 öğretmen (Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10) dikkate alındığında yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir.

Tablo 9. Kesirlerde çarpma işlemine yönelik düzenlenen probleme hatalı cevap öğrencinin yanılığının nedenlerine ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin pedagojik alan bilgileri

SORU 4	Öğretmenin açıklaması	Tam sayılı kesirler, bileşik kesre çevrilmeli	Ö2, Ö3, Ö4, Ö9
		İki kesrin bütün parçaları farklı, aynı cins değil	Ö1
		Kesirlerin tam kısımlarından kurtarılması	Ö5
		İşlem basamağının zorluğu	Ö6
		Aferin (pekiştireç)	Ö7
		Toplama işlemi ile çarpma arasındaki ilişkiye yer verme	Ö8
		Açıklama yok	Ö10

Tablo 9'da kesirlerde çarpma işlemine yönelik düzenlenen probleme hatalı cevap öğrencinin yanılığının sebeplerine ve düzeltilmesine ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin pedagojik alan bilgileri yer almaktadır. On özel eğitim öğretmeninden dördü tam sayılı kesirlerin bileşik kesre çevrilmeden çarpılmaması gerektiğini belirtmiştir. Bunun yanında diğer öğretmenler birbirinden farklı görüşler ortaya koymuşlardır. Buna göre öğrencinin tam sayılı kesirlerde çarpma işleminde hatalı sonuca ulaşmasının nedeni, iki kesrin aynı cins değil bütün parçalarının farklı olmasına, kesirlerin tam kısımlarından kurtarılmadan işlem yapılmasına, işlem basamağının zorluğuna ve toplama ile çarpma işlemi arasındaki bağlantının yeterince anlaşılamamasına bağlamışlardır. Buna ek olarak Ö10 hiçbir açıklamada bulunmamış; Ö7 ise öğrencinin doğru cevap verdiğini düşünerek sözlü pekiştireç kullanılması gerektiğini ileri sürmüştür.

Soru 5: Öğretmenin “Aşağıdaki şekillerde taralı olan kareler portakal nektarını, beyaz kareler ise suyu temsil etmektedir. Hangi karışımın daha yoğun olduğunu açıklayınız.” sorusuna Arzu aşağıdaki cevabı vermiştir: Birinci karışıma 3 bardak portakal nektarı eklenirken, ikinci karışıma 6 bardak portakal nektarı eklenmiştir, dolayısıyla ikinci karışım daha yoğundur.



a) Arzu'nun cevabının kabul edilebilirliğini/edilemezliğini nedenleriyle açıklayınız.

b) Siz Arzu'nun öğretmeni olsaydınız, ona nasıl bir açıklama yapardınız?

Tablo 10. Taralı bölgelerin kesirli gösterimi ve yoğunluk işlemine yönelik düzenlenen probleme hatalı cevap veren öğrencinin yanlışına ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin alan bilgileri

SORU 5	Arzu'nun cevabının kabul edilebilirliği	Doğru, çünkü	-	Ö7
			Görsel algı	Ö5
			-	Ö9
			Oranları ve yoğunlukları aynı	Ö1, Ö2
		Yanlış, çünkü	Oranlar aynı	Ö4, Ö10
			Aynı ölçü, yoğunluklar farklı	Ö3
			Azlık-çokluk kavram hatası	Ö6
		Yanıtız/ Belirsiz		Ö8

Tablo 10'da, taralı bölgelerin kesirli gösterimi ve yoğunluk ile ilgili öğrencinin hatasına ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin alan bilgileri değerlendirilmiştir. Bu soruda taralı bölgelerin kesirli gösterimi ve yoğunluğu aşamalandırmada öğrenci hatalı bir işlem takip etmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin bu hatalı işlemi bulmaları amaçlanarak sonucun kabul edilebilirliği ve bunun nedeni sorulmuştur. Sonuçlar, genellikle kabul edilemez olan bir ana kategori altında sunulmuştur. Dahası beş alt kategori altında yedi özel eğitim öğretmenin açıklaması söz konusudur. Cevaplar, yetersiz açıklama, oranlar ve yoğunluklar aynı, oranlar aynı, aynı ölçü-yoğunluklar farklı ve azlık-çokluk kavram hatası şeklinde verilmiştir. Cevabın yanlış olduğunu belirtmesine rağmen Ö9 herhangi bir gerekçe ortaya koymamıştır. Buna karşın hatalı cevabın oluştuğu bu soruda yanlış ya da doğru cevap verilip verilmediğini çözümleyemeyen bir öğretmen (Ö8) yer almıştır. Ayrıca soruya öğrencinin doğru cevap verdiğini ileri süren, nedeni görsel algıya bağlayan Ö5 ile bununla ilgili hiçbir gerekçe belirtmeyen bir özel eğitim öğretmeni (Ö7) de vardır. Bu sonuçlara bağlı olarak taralı bölgelerin kesirli gösterimi ve yoğunluğu sıralama işleminde 3 özel eğitim öğretmenin (Ö5, Ö7, Ö8) alan bilgilerinin yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir.

Tablo 11. Taralı bölgelerin kesirli gösterimi ve yoğunluk işlemine yönelik düzenlenen probleme hatalı cevap öğrencinin yanlışlarını düzeltmeye ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin pedagojik bilgileri

SORU 5	Öğretmenin açıklaması	Şekillerle ifade etme ve sadeleştirme	Ö1
		Payın paydaya bölünmesi ve sadeleştirme	Ö2
		Anlatıma dayalı etkinlik yürütülmesi	Ö3
		Gerçek örneklerle öğretim	Ö5
		Deney-gözlem yapılması	Ö6
		Aferin	Ö7
		Karmaşık problemlere yer verilmemeli	Ö8
		Düz anlatım	Ö9
		Somut etkinlik yaptırma	Ö10
		Açıklama yok	Ö4

Tablo 11'de taralı bölgelerin kesirli gösterimi ve yoğunluk sıralama işlemlerinde hataya düşen öğrencilerin doğru süreçler uygulamalarını öğrenmelerini sağlamak üzere özel eğitim öğretmenlerinin hangi pedagojik yöntemlere başvurdukları sorulduğunda tüm öğretmenlerin birbirinden farklı açıklamalar ortaya koydukları görülmektedir. Bununla beraber düz anlatım, anlatıma dayalı etkinlik yürütülmesi, karmaşık problemlere yer verme, görsellerle anlatım, gerçek örneklerle öğretim, anlatım yoluyla payın paydaya bölünerek sadeleştirilmesi, deney-gözlem aktiviteleri gerçekleştirilmesi ve somut etkinliklerin yapılması gibi açıklamalar bulunmaktadır. Ayrıca öğrencinin verdiği cevabın doğru olduğunu düşünerek Ö7 pekiştireç kullanmak gerektiğini ileri sürmüştür. Ö4 ise herhangi bir açıklama belirtmemiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin genellikle davranışçı öğrenmenin merkezinde yer alan anlatım, sunum, gösteri ve pekiştireç gibi öğelere yer verme eğiliminde oldukları söylenebilir.

Soru 6: Öğrencilerinizin kesirleri doğru biçimde, anlayarak karşılaştırabilmesi için dersinizi işlerken neler yaparsınız? Detaylı biçimde (yöntem/teknik, soru/örnek, model/gösterim/materyal, açıklama, yönlendirme vb. göz önünde bulundurarak) açıklayınız.

Tablo 12. Kesirlere yönelik tüm işlemlerin öğrenciler tarafından doğru, anlamlı ve kalıcı biçimde öğrenilmesine ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin pedagojik alan bilgileri

SORU 6	Somut örnekler (materyaller)	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10
	Parça-bütün ilişkisi	Ö1, Ö4, Ö9
	Yaparak-yaşayarak öğrenme etkinlikleri	Ö2, Ö5, Ö6
	Şekiller (görsel) ile sunum (Demonstrasyon)	Ö1, Ö2
	Düz anlatım	Ö2, Ö10
	Kesirlerde daraltma-genişletme yöntemi	Ö4
	Soru-cevap	Ö4
	Aşamalılık ilkesi (toplama, çıkarma, çarpma ve bölme şeklinde)	Ö4
	Gözlem (çevre, doğa)	Ö6
	Müzik ile öğretim (şarkı, türkü, masal)	Ö7
	Bireysel ilgi ve tutuma göre öğretim	Ö8
	Açıklama yok	Ö3

Tablo 12'de gösterildiği gibi özel eğitim öğretmenleri çoğunlukla öğrencilerin kesirlerde işlemlere yönelik hatalı yanıtlarının üstesinden gelmek için somut örnekler (materyaller-modeller) kullanmayı önermişlerdir. Bunun yanında Ö2, Ö5 ve Ö6 öğrenci merkezli ilerlemeci anlayışa uygun biçimde yaparak-yaşayarak öğrenme etkinliklerinin kesirlerin öğretiminde kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Diğer öğretmenler ise demonstrasyon (gösteri), düz anlatım, soru-cevap, gözlem, müzikle öğretim gibi süreçlerinden uygulanmasını ileri sürmüşlerdir. Bu bağlamda özel eğitim öğretmenleri kesirlerin öğrenilmesinde çoğunlukla somut materyallerin kullanılmasını belirttiklerinden soyut bir kavram olan kesirlerle ilgili doğrudan öğretim etkinliklerini (takrir, düz anlatım, sunuş vb.) önerdikleri söylenebilir.

Soru 7a: Ayşe ödevini yaparken aşağıdaki işlemin üzerine kahve dökülmüş. Kahve dökülen yerde $>$, $<$, $\leq$ veya $\geq$ işaretlerinden hangisi olabilir? Nedenini altındaki boşluğa açıklayınız.

$$\frac{5}{6} \quad \frac{4}{5}$$

Tablo 13. İki basit kesrin küçük-büyük ilişkisine göre gösterimine yönelik özel eğitim öğretmenlerinin alan bilgileri

SORU 7a	$>$, $<$, $\geq$, $\leq$ işaretleri	İşlem doğru	Ortak payda oluşturma payları karşılaştırma	Ö1, Ö2, Ö5, Ö9
			Çelişki	Ö6, Ö10
			Paydaları genişletme yöntemi ile eşit hale getirme	Ö3
			Paydaların eşitliği, payın büyüklüğü	Ö4
		İşlem yanlış	---	---
		Yanıtsız		Ö7, Ö8

Tablo 13'de verilen iki basit kesir arasında küçük-büyük işaretlerinden hangisinin geleceği sorularak öğretmenlerin bu konuda sahip oldukları alan bilgileri değerlendirilmiştir. Buna göre 10 özel eğitim öğretmenin 8'i işlemi doğru yapmıştır. Ancak Ö6 ve Ö10 işlemi doğru yapmalarına rağmen işlem hakkında hangi süreçleri uyguladıklarına ilişkin hiçbir açıklama belirtmemiş olmalarından dolayı çelişki içeren şekilde kategoriye dâhil edilmiştir. Ö1, Ö2, Ö5 ve Ö9 ortak payda oluşturduktan sonra payları karşılaştırma yoluna giderek işlemi yaptıklarını ileri sürmüşlerdir. Ö3 paydaları genişleterek eşit hale getirdiğini, Ö4 ise paydaların eşitliğini sağlayarak pay büyüklüğünü dikkate aldığını belirtmiştir. Buradan hareketle 6 öğretmenin (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö9) paydaları eşitleyerek payları dikkate alıp büyük olana göre hareket ettikleri söylenebilir. Bu işlemi yanlış yapan özel eğitim öğretmeni bulunmamaktadır. Ancak Ö7 ve Ö8 işlemi yanıtsız bırakmışlardır.

Soru 7b: Arkeologlar bir kazı yaparken aşağıdaki mermer parçasına rastlamışlar.

$$\frac{3}{11} <$$

Mermer üzerindeki küçük işaretinin karşısına aşağıdakilerden hangi parçanın geleceğini belirlemeleri için arkeologlara yardım edebilir misiniz? Hangi parçayı seçtiğinizi ve nedenini altındaki boşluğa açıklayınız.

$$\frac{7}{12}$$

$$\frac{1}{9}$$

$$\frac{2}{15}$$

Tablo 14. Basit kesirlerin küçük-büyük ilişkisine göre uygun gelen kesrin yerleşimine yönelik özel eğitim öğretmenlerinin alan bilgileri

SORU 7b	< işareti	İşlem doğru	Ortak payda oluşturma payları karşılaştırma	Ö1, Ö2, Ö9
			Payları genişletme yaparak	Ö3
			Paydaların eşitliği, payın büyüklüğü	Ö4
		İşlem yanlış	---	Ö6, Ö10
			Yap-boz (parça uyum) mantığı	Ö5
		Yanıtsız		Ö7, Ö8

Tablo 14'e göre özel eğitim öğretmenlerine sunulan probleme 5 öğretmen doğru; 3 öğretmen yanlış cevap vermiş, 2 öğretmen (Ö7 ve Ö8) ise işlemi yanıtsız bırakmıştır. Ö5 ve Ö6 $1/9$ 'u, Ö10 ise $2/15$ 'i işaretlemiştir. Doğru işlem yapan öğretmenler ise $3/11$ yarımdan küçük olduğu için karşısına yarımdan büyük $7/12$ gelmesi gerektiğini düşünmüşlerdir, diğer deyişle yarımla karşılaştırmaya dayanarak $7/12$ 'yi seçmişlerdir. Öğretmenler, "Paydalar eşitlendiğinde $7/12$ büyük olur" şeklinde açıklama yapmışlardır.

Soru 7c: Yandaki sayfanın yırtık yerindeki sayı ne olabilir? Cevabınızı yandaki boşluğa açıklayınız.

$$\frac{4}{9} >$$

Tablo 15. Basit kesirlerin küçük-büyük ilişkisine göre payı verilen kesrin paydasının yerleşimine yönelik özel eğitim öğretmenlerinin alan bilgileri

SORU 7c	> işareti	İşlem doğru	Payların eşitliği, paydaların küçüklüğü	Ö3, Ö4, Ö5
			Pay payda arasındaki ilişki	Ö1, Ö2
			----	Ö6, Ö9
		İşlem yanlış	---	Ö7, Ö10
		Yanıtsız		Ö8

Tablo 15'e göre özel eğitim öğretmenleri basit kesirlerin küçük-büyük ilişkisine göre payı verilen kesrin paydasının yerleşimine yönelik çoğunluğu doğru işlem yürütmüşlerdir. Ancak 7 öğretmenden 5'i işlemi yaparken hangi gerekçeyi uyguladığını açıklamıştır. Öğretmenlerin 3'ü payların eşitliği ve paydaların küçüklüğünü dikkate aldığını belirtmiştir. Bunun yanında Ö1 ve Ö2 ise pay ve payda arasındaki ilişkiden yola çıkarak işlemi yapabildiğini açıklamıştır. Buna karşın sayfanın yırtık yerindeki sayının 10 ve üzeri olacağını düşünerek yanlış muhakeme yürüten 2 öğretmen (Ö7 ve Ö10) bulunmaktadır. Ayrıca Ö8 işlemi tümüyle yanıtsız bırakmıştır. Bu nedenle işlemi doğru yapıp hiçbir açıklama ortaya koymayan iki öğretmen de dikkate alındığında beş özel eğitim öğretmenin ilgili konuda alan bilgilerinin kısmi olarak yeterli olduğu söylenebilir.

Soru 7d: Aşağıdaki boşluğa şu ana kadar gördüğünüz işlemlere benzer bir problem yazar mısınız?

Tablo 16. Basit kesirlerin küçük-büyük ilişkisine göre gösterimine yönelik özel eğitim öğretmenlerinin düzenledikleri problemlerle ilgili pedagojik alan bilgileri

SORU 7d	Kendine özgü problem	Problem yok	Ö2, Ö6, Ö8, Ö9
		8 dilim ekmeğin 3 ya da 5 kişiye bölüştürülmesi?	Ö1
		$\frac{8}{6}, \frac{3}{5}, \frac{9}{3}, \frac{1}{8}$ kesirlerinin büyükten küçüğe sıralanması?	Ö3
		$\frac{2}{6} + \frac{1}{2}$ işleminin görsel üzerinde gösterimi?	Ö4
		$\frac{3}{4} < ?$ Hangisi gelmeli? a) $\frac{3}{5}$ b) $\frac{1}{4}$ c) $\frac{6}{4}$	Ö5
		$\frac{3}{8} > \frac{3}{7} ?$	Ö7
		$\frac{5}{12} > ?$ Ne gelmeli?	Ö10

Özel eğitim öğretmenlerinin kendilerine özgü problemlerini yazmalarının istendiği son soruda 10 öğretmenin 4'ünün hiçbir problem oluşturmadığı görülmüştür. 4 öğretmenin (Ö3, Ö5, Ö7, Ö10) kesirlerde küçük-büyük ilişkisinden yola çıkarak sıralama sorularına yer verdiği belirlenmiştir. Bunun yanında Ö1 doğal sayıların kesirli sayıya çevrilmesi; Ö4 ise kesirlerde toplama işlemi ile ilgili bir problem durumu biçimlendirmiştir. Buna göre özel eğitim öğretmenlerinin oluşturdukları problem durumlarına bakılarak öğrencide üst düzeyde düşünmeyi, açık uçlu işlemler yürütmeyi ve öz-düzenleme becerilerini işe koşmayı sağlayabilen rutin olmayan problemler ileri sürmedikleri söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, kesirlerle ilgili olarak öğrencilerin yaptıkları hatalar üzerinden özel eğitim öğretmenlerinin alan ve pedagojik alan bilgileri değerlendirilmiştir. Bu amaç çerçevesinde Rize il merkezinde bulunan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görevini sürdürmekte olan 10 özel eğitim öğretmenine kesirlerle ilgili olarak 7 sorudan meydana gelen bir görüşme formu uygulanmıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemine dayandırılmış ve yazılı olarak ortaya konan açıklamalar tematik kodlama yoluyla içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir.

Buna göre elde edilen bulgular çerçevesinde orantılı akıl yürütme sorusuna öğrencinin verdiği yanlış cevaba yönelik özel eğitim öğretmenlerinin işlemi nasıl değerlendirdikleri ele alındığında 10 öğretmenden 6'sının cevabı kabul etmediği belirlenmiştir. Bu doğru bir işlemidir. 2 öğretmen ise belirgin bir açıklama ileri sürmemiştir. Buna karşın cevabın kabul edilemez olduğunu bildirmesine rağmen öğretmenler tarafından hatanın nedenine yönelik belirgin bir açıklama ortaya konulamamıştır. Hatanın gerekçesini ifade eden bir öğretmen ise sadece şekilsel veya işlemsel boyutta konuyu değerlendirmiştir. Her ne kadar matematik öğretmen adayları üzerinde çalışılmış olsa da Aksu ve Konyalıoğlu (2014)'nin çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Pedagojik alan bilgisi ölçeğinden elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının çoğunun öğrenciler tarafından yapılan hataların kaynağını belirlemekte güçlük çektikleri görülmüştür. Kendilerinden hatanın kaynağı ile ilgili açıklama yapılması istenmesine rağmen bazı öğretmenlerin soruda yapılan hatayı sadece sözel bir şekilde ifade ettikleri bulunmuştur. Yapılan hataların giderilmesi için öğretmenlere önerileri sorulduğunda ise genelde konunun şekiller ve modeller yardımıyla anlatılarak kuralların kavratılması gerektiği ifade edilmiştir. Bu soruda ayrıca 2 özel eğitim öğretmeni de öğrencinin cevabının kabul edilebilir olduğunu belirtmiştir. Öğrenci doğru ya da yanlış işlem yaptığında hangi pedagojik yollara başvurdukları sorulduğunda özel eğitim öğretmenlerinin hatalı bir işlemde en çok konu tekrarına başvurdukları belirlenmiştir. Bunun dışında yanlış düzeltip doğrusunu açıklama, sokrat düşünceye uygun biçimde öğrencinin yanlışını fark ettirip açıklamada bulunma, sözel ipucu yardımıyla düzeltme ve ön bilginin tekrarını yürütme gibi öğretim süreçleri de ileri sürülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre

sadece bir öğretmen (Ö3) öğrenciye yanlışını fark ettirmeyi düşünmüş, ancak bu öğretmen de öğrenciye yanlışını fark ettirdikten sonraki aşamada kendisi hatayı açıklama yoluna gittiğini ifade etmiştir. İşlem doğru yapıldığında ise özel eğitim öğretmeni en çok sözel pekiştireçlere başvurduğunu açıklamıştır. Öğrenci ister doğru isterse yanlış işlem yapsın ortaya konulan açıklamalara göre bu uygulama süreçleri özel eğitim öğretmenlerinin daha çok realizm akımına dayanan geleneksel davranışçı öğrenme anlayışına uygun biçimde öğrenme-öğretme ortamını yürüttüğü anlamına gelmektedir.

Kesirlerde toplama işlemi ile ilgili olarak hatalı işlemin yürütüldüğü iki problem durumuna istinaden özel eğitim öğretmenleri en çok işlemleri genelleme sorununun yanılgıya yol açtığı üzerinde durmuştur. Bunun yanında hatayı paydaların eşitlenmemesinde gören ve hata ile ilgili kuramsal bir açıklama belirtmeyen öğretmenler de bulunmaktadır. Ayrıca öğretmenler dikkatsizlik, konular arası geçiş yetersizliği ve ket vurma gibi faktörlerin de öğrencinin kesirlerde toplama işleminde hatalı sonuçlar ileri sürmesinde etkili olduğunu düşünmektedir. Bu bulgular çerçevesinde özel eğitim öğretmenlerine göre öğrencilerin doğal sayılarda toplama işlemini aynen kesirlerde toplama işlemine genellemesinden dolayı hata yaptığı düşüncesi daha baskındır. Kesirlerde toplama işlemlerinde hataya düşen öğrencilerin anlamlı, doğru ve kalıcı öğrenmelerini sağlamak üzere öğretmenlerin hangi pedagojik yollara başvurdukları sorulduğunda öğrenci merkezli pragmatist akımı temel alan popüler felsefi ve uygulama anlayışı ile pek tutarlılık göstermeyen öğretmen merkezli düz anlatım yöntemini daha çok kullandıkları belirtilmiştir. Bununla beraber yine yarı öğretmen merkezli bir öğretim yöntemi olan demonstrasyon (gösteri) destekli somut model kullanımı, paydaların eşitlenmesini söyleme ve kapsamı yeniden verme gibi öğretim süreçlerinin de uygulandığı söylenmiştir. Bununla beraber bu soruyu cevapsız bırakarak öğretim etkinlikleri hakkında açıklama ortaya koymayan özel eğitim öğretmenleri de bulunmaktadır. Bu sonuçlara dayanarak özel eğitim öğretmenlerinin öğrencilerde daha çok kalıcı izli davranış değişikliği oluşturma üzerinde etkili olan düz anlatım, gösterme ve konuyu baştan tekrar etme gibi öğretmen merkezli aktiviteleri tercih ettiği söylenebilir. Bu sonucun oluşmasındaki nedenler birçok faktöre bağlanabilir; özel eğitim öğretmenlerinin yetişme programı, alan farklılığı ve matematik altyapısına sahip olmama, zaman yetersizliği, öğretme alışkanlıkları, özel kurumlarda görev yapmanın verdiği güçlükler vb.

Öğrencilerin kesirlerde çıkarma işlemini gerçekleştirirken hem pay hem de paydadan ayrı ayrı çıkarma işlemini gerçekleştirmesi ile oluşturduğu algoritmik hata üzerine özel eğitim öğretmenlerinin bilgileri değerlendirildiğinde çoğunlukla işlemin hatalı yapıldığı bildirilmesine rağmen hatanın kaynağına yönelik büyük bölümü tarafından herhangi bir gerekçe belirtilmemiştir. Açıklama ileri süren öğretmenler de ortak birimin olmaması, kavram yanılgısının bulunması, doğal sayılardaki çıkarma mantığının kesirlere taşınması ve paydanın eşitlenmeden işlemin yapılmasından dolayı öğrencinin hatalı olduğunu bildirmişlerdir. Bunun dışında işlemin doğru olduğunu düşünen özel eğitim öğretmenleri grubun çok azını oluşturmuştur. Bu da öğretmenlerin kesirlerde çıkarma işlemi hakkında yeterli alan bilgisine sahip olmadıklarını düşündürmüştür.

Kesirlerde çıkarma işlemi ile ilgili olarak doğru cevabın verildiği aynı problem durumu değerlendirildiğinde öğretmenlerin çoğunluğu işlemin doğru olduğunu kabul etmişlerdir. Bunun dışında öğrencinin doğru işlem yapmasına rağmen işlemin hatalı olduğunu düşünen öğretmenler de mevcuttur. Ayrıca işlemin doğruluğu ya da yanlışlığı hakkında belirgin bir açıklama ileri sürmeyen öğretmenler de belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre işlemin doğru olduğuna yönelik teyit edici dönüt bildirmelerine rağmen özel eğitim öğretmenlerin çoğunluğu herhangi bir gerekçe ileri sürmemiştir. Bu da özel eğitim öğretmenlerinin önceki işlemde çıkan sonucu destekler yönde kesirlerde çıkarma işlemi hakkında yeterli alan bilgisine sahip olmadığını ortaya koymuştur.

Kesirlerde çıkarma işlemine yönelik özel eğitim öğretmenleri ortak bir payda ya da birim elde edilmesi gerektiği, paydaların eşitlenmesi ve ardından payların çıkarılmasını ileri sürmüşlerdir. Öğretmenlere göre kesirlerde çıkarma işlemlerinde hatanın temel kaynağı bireysel farklılıklardır. Hatalı işlemlerin yapılması durumunda öğretmenler konuyu ya baştan yeniden anlatmalı ya da hataların tekrarlanmamasını ve ileri yaşantılarda düzeltilmesini sağlamalıdır. Bu bölümde, doğru ya da yanlış işlem yapan öğrenciye hangi öğretim yollarını uygulayacağına ilişkin soruda özel eğitim öğretmenlerinin çoğunluğunun herhangi bir açıklamada bulunmadığı, hangi öğretim süreçlerine başvurduklarını belirtmedikleri belirlenmiştir. Bunun yanında doğru cevap veren öğrenciye pekiştirme

(aferin) ve dönüt (bilgi) kullanan, işlemi tekrar yaptırarak nasıl çözdüğünü izah etmesini isteyen özel eğitim öğretmenleri de bulunmaktadır. Yanlış cevap veren öğrenciye ise özel eğitim öğretmenlerinin öğrenme eksikliğine bağlama, görsellerle konuyu sunma, payda eşitlemenin öğretimi, doğru yapan arkadaşını izlemesi ve somut modellerle konuyu tekrarlama gibi açıklamalar ortaya koydukları belirlenmiştir. Dolayısıyla bu sonuçlara göre kesirlerde çıkarma işlemine yönelik özel eğitim öğretmenlerinin 2004 yılından beri uygulanmakta olan matematik dersi öğretim programı çerçevesinde pedagojik alan bilgilerinin yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir.

Tam sayılı kesirlerin çarpımı ile ilgili öğrencinin yaptığı işlem hatasına ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin bu hatalı süreci görmeleri amaçlanarak sonucun kabul edilebilirliği ve bunun nedeni sorulduğunda, genellikle kabul edilemez bir ana kategori içinde değerlendirmede bulunulmuştur. Özel eğitim öğretmenlerinin çok azı tam sayılı kesrin bileşik kesre çevrilmesi gerekçesini önermişlerdir. Cevabın yanlış olduğunu belirtmesine rağmen gerekçe ortaya koymayan; cevabın yanlış ya da doğru cevap verilip verilmediğini çözümleyemeyen öğretmenler de belirlenmiştir. Ayrıca soruya öğrencinin doğru cevap verdiğini ileri süren, fakat bununla ilgili hiçbir gerekçe belirtmeyen iki özel eğitim öğretmeni de vardır. Bu sonuçlara bağlı olarak tam sayılı kesirlerin çarpım işleminde özel eğitim öğretmenlerinin alan bilgilerinin yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. Kesirlerde çarpma işlemine yönelik düzenlenen probleme hatalı cevap öğrencinin yanılgılarının sebeplerine ve düzeltilmesine ilişkin özel eğitim öğretmenleri tam sayılı kesirlerin bileşik kesre çevrilmeden çarpılmaması gerektiğini ileri sürmüş, meydana gelen işlem hatasını iki kesrin aynı cins değil bütün parçalarının farklı olmasına, kesirlerin tam kısımlarından kurtarılmadan işlem yapılmasına, işlem basamağının zorluğuna ve toplama ile çarpma işlemi arasındaki bağlantının yeterince anlaşılamamasına bağlamışlardır. Yine doğru cevap veren öğrenciye sözlü pekiştireç kullanılması gerektiği ileri sürülmüştür.

Taralı bölgelerin kesirli gösterimi ve yoğunluk ile ilgili öğrencinin hatasına ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin alan bilgileri değerlendirildiğinde genellikle kabul edilemez kategori altında açıklamalar sunulmuştur. Cevaplar, yetersiz açıklama, oranlar ve yoğunluklar aynı, oranlar aynı, aynı ölçü-yoğunluklar farklı ve azlık-çokluk kavram hatası şeklinde verilmiştir. Önceki sorularda olduğu üzere işlemin yanlış olduğunu belirtmesine rağmen gerekçe belirtmeyen öğretmenler bulunmaktadır. Ayrıca işlemin yanlış ya da doğru olup olmadığını çözümleyemeyen öğretmenler de yer almıştır. Bu sonuçlara bağlı olarak taralı bölgelerin kesirli gösterimi ve yoğunluğu sıralama işleminde bazı özel eğitim öğretmenlerinin alan bilgilerinin yetersiz kaldığı söylenebilir. Taralı bölgelerin kesirli gösterimi işlemlerinde hataya düşen öğrencilerin işlem basamaklarını doğru biçimde yapılandırmalarını sağlamak üzere özel eğitim öğretmenlerinin hangi pedagojik yöntemlere başvurdukları sorulduğunda düz anlatım, anlatıma dayalı etkinlik yürütülmesi, karmaşık problemlere yer verme, görsellerle anlatım, gerçek örneklerle öğretim, anlatım yoluyla payın paydaya bölünerek sadeleştirilmesi, deney-gözlem aktivitelerinin gerçekleştirilmesi, pekiştireç kullanma ve somut etkinliklerin yapılması gibi açıklamalarda bulunmuşlardır. Bir kısım öğretmen ise herhangi bir açıklama belirtmemiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin genellikle davranışçı öğrenmenin merkezinde yer alan anlatım, sunum, gösteri ve pekiştireç gibi öğelere yer verme eğiliminde oldukları söylenebilir.

Özel eğitim öğretmenlerinin çoğunluğu öğrencilerin kesirler konusunda gerçekleştirdikleri işlem yanılgısının üstesinden gelmek için somut örnekler (materyaller-modeller) kullanılmasını önermişlerdir. Bunun yanında bir kısmı pragmatist anlayışa uygun biçimde yaparak-yaşayarak öğrenme etkinliklerinin kesirlerin öğretiminde sıklıkla kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Fakat somut bir etkinlik örneği ileri sürülebilmiştir. Diğer öğretmenler ise demonstrasyon (gösteri), düz anlatım, soru-cevap, gözlem, müzikle öğretim gibi süreçlere başvurduklarını açıklamışlardır. Bu bağlamda özel eğitim öğretmenleri kesirlerin öğrenilmesinde çoğunlukla somut materyallerin kullanılmasını belirttiklerinden soyut bir kavram olan kesirlerle ilgili yerinde ve uygun öğretim yollarını önerdikleri söylenebilir. Buna karşın önceki sonuçlara bakıldığında bu açıklamaların birer görüş olarak nitelendirilmesi yerinde bir tanımlama olacaktır. Zira öğretmenlerin kesirler toplama, çıkarma gibi işlemlerde alan bilgileri yeterli değildir ve işlem hatası yapan öğrencilere de daha çok davranışçı öğrenme anlayışına uygun öğretim yollarını önermektedirler. Bu sonuç, alan bilgisi yetersizliği durumunda öğretmenlerin daha çok davranışçı öğrenme anlayışına yöneldikleri anlamını doğrulamaktadır.

Öğretmenlerin iki basit kesir arasındaki küçük-büyük işaretlerine ilişkin sahip oldukları alan bilgileri değerlendirildiğinde çoğunun işlemi doğru yaptığı belirlenmiştir. Bu işlemi yanlış yapan özel eğitim öğretmeni bulunmamaktadır. Ancak iki öğretmen işlemi yanıtı bırakmıştır. Bunun yanında öğretmenlerin bir kısmının işlem hakkında hangi yöntemsel süreçleri uyguladıklarını hiç açıklamamalarından dolayı yanıtlar çelişkili bulunmuştur. Diğer öğretmenler ise ortak payda oluşturduktan sonra payları karşılaştırma yoluna giderek işlemi yaptıklarını ileri sürmüşlerdir.

Basit kesirlerin küçük-büyük ilişkisine göre uygun gelen kesrin yerleşimine yönelik sunulan probleme 5 öğretmen doğru; 3 öğretmen yanlış cevap vermiş, 2 öğretmen ise işlemi yanıtı bırakmıştır. Basit kesirlerin küçük-büyük ilişkisine göre payı verilen kesrin paydasının yerleşimine yönelik soruya özel eğitim öğretmenlerinin çoğunluğu doğru işlem yürütmüşlerdir. Ancak 7 öğretmenden 5'i işlemi yaparken hangi gerekçeyi uyguladığını açıklamıştır. Öğretmenler, pay ve payda arasındaki ilişki, payların eşitliği ve paydaların küçüklüğünü dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Buna karşın sayfanın yırtık yerindeki sayının 10 ve üzeri olacağını düşünerek yanlış muhakeme yürüten 2 öğretmen de bulunmaktadır. Buna bağlı olarak işlemi doğru yapmakla beraber özel eğitim öğretmenleri hiçbir gerekçe ileri sürmemişler; bu nedenle iki öğretmen göz ardı edilirse bu konudaki alan bilgilerinin kısmi olarak yeterli olduğu söylenebilir.

Özel eğitim öğretmenlerinin kesirlerde toplama, çıkarma, çarpma işlemleri ve küçük-büyük ilişkileri dikkate alınarak kendilerine özgü problem ifadelerini yazmaları istendiğinde çoğunluğun istenilen düzeyde hiçbir problem oluşturmadığı görülmüştür. Diğer öğretmenler ise kesirlerde küçük-büyük ilişkisinden yola çıkarak sıralama sorularına yer vermiştir. Geri kalanlar ise kesirlerde toplama işlemi ile ilgili bir problem durumu biçimlendirmiştir. Buna göre özel eğitim öğretmenlerinin oluşturdukları problem durumlarına bakılarak öğrencide üst düzeyde düşünmeyi, açık uçlu işlemler yürütmeyi ve öz-düzenleme becerilerini işe koşmayı sağlayabilen rutin olmayan problemler inşa edemedikleri söylenebilir.

Bu çalışmada özel eğitim öğretmenlerin çoğunun öğrenmeye bakışının davranışçı öğrenme yaklaşımına daha yakın olduğu bulunmuştur. Bu kapsamda yürürlükte olan öğretmen eğitiminin öğretmenlere matematik öğretiminde kavramsal anlamayı sağlayan reel yaklaşımları tanıtmakta ve benimsetmekte yetersiz kaldığı söylenebilir. Bu sonuca göre öğretmenler eğitimleri boyunca geleneksel yaklaşımların dışında farklı deneyimlerle pek tanışmamakta ve böylece işlemsel matematik görüşlerini meslek yaşamlarına taşımaktadırlar. Zira bu çalışma 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanması planlanan yeni öğretmen yetiştirme programlarının yürürlüğe girmesinden sonra yinelenabilir. Özel eğitim öğretmenlerinin birçoğu sınıf öğretmenliğinden mezun olduktan sonra bu mesleği yürüten eğitimcilerden oluşmaktadır. İster özel eğitim öğretmenliği olsun isterse sınıf öğretmenliği tüm öğretmen yetiştirme programlarının özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere daha nitelikli eğitim verilecek şekilde yapılandırılması gerekmektedir. Hemen hemen bütün öğretmen yetiştirme programlarında öğrenci merkezli anlayışlar teorik olarak verilmekle birlikte uygulaması yürütülememektedir. Bunun sonucunda öğrenciler de gördüklerini mesleki hayatlarında hayata geçirme eğilimindedirler. Bu kapsamda her ne kadar davranışçı öğrenmenin özel eğitim sürecinde başarılı olduğu yönleri bilinse de öğrencilerde daha anlamlı, kalıcı ve etkili öğrenmelerin gerçekleşmesi amacıyla bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme anlayışı ile ilgili uygulamaların daha çok artırılması gerektiği belirtilebilir. Araştırmada elde edilen sonuçlara dayanarak, çalışma süresinin arttırılıp özel eğitim öğretmenlerinin dersleri daha uzun süre incelenebilirse matematik dersindeki çeşitli konular hakkındaki alan bilgilerinin ve pedagojik alan bilgilerinin ne düzeyde ve nelerden ibaret olduğu, bunun derslerde nasıl rol oynadığı, yetersizlik durumunda gelişimi için neler yapılabileceği hakkında daha kapsamlı bilgilere ulaşılabileceği önerilebilir. Bunun dışında oldukça yetersiz ve eksik kalınan çeşitli konular üzerine bilgilendirici konferanslar, uygulamalı çalıştaylar ve akademik çalışmaların artırılarak yürütülmesi gerektiği ileri sürülebilir.

Kaynakça

- Aksu, Z., ve Konyalıoğlu, A. C. (2014). Sınıf öğretmen adaylarının kesirler konusundaki pedagojik alan bilgileri [Pre-service primary school teachers' pedagogical content knowledge in fractions]. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 723-738.
- Altun, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe (6-8. sınıflar) matematik öğretimi [Mathematics teaching at secondary level (grades 6-8)]* (5.baskı). Bursa: Aktüel.
- An, S., Kulm, G., & Wu, Z. (2004). The pedagogical content knowledge of middle school, mathematics teachers in China And The United States. *Journal of Mathematics Teacher Education* 7, 145-172.
- Antell, S. E., & Keating, D. P. (1983). Perceptions of numerical invariance in Neonates. *Child Development*, 54, 695-701.
- Baker, M., & Chick, H. (2006). *Pedagogical content knowledge for teaching primary mathematics: A case study of two teachers*. MERGA 29: Proceedings of the 29th Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia, 1 pp. 60-67.
- Baki, A., ve Kartal, T. (2004). Kavramsal ve işlemsel bilgi bağlamında lise öğrencilerinin cebir bilgilerinin karakterizasyonu. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 27-46.
- Ball, D. L. (1990). The mathematical understandings that prospective teachers bring to teacher education. *The Elementary School Journal*, 90(4), 449-466.
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407.
- Bekdemir, M. (2012). Öğretmen adaylarının çember ve daire konularında kavram ve işlem bilgilerinin değerlendirilmesi [Evaluation of elementary preservice teachers' conceptual and procedural knowledge on circle and disc]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 83-95.
- Butterworth, B. (2005). The Development of arithmetical abilities. [Review]. *Journal Child Psychol Psychiatry*, 46(1), 3-18. DOI: 10.1111/j.1469-7610.2004.00374.x.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research methods in education*, (Fifth edition). London and Newyork: Routledge, Falmer and Francis Group.
- Eroğlu, D. (2012). *Examining prospective elementary mathematics teachers' knowledge about students' mistakes related to fractions*. Middle East Technical University, The Degree of Master Science in The Department of Elementary Science And Mathematics Education. Ankara.
- Forrester, P. A., & Chinnappan, M. (2010). *The predominance of procedural knowledge in fractions*. In L. Sparrow, B. Kissane & C. Hurst (Eds.), *Shaping the future of mathematics education MERGA33* (pp. 185-192). Fremantle, WA: MERGA Inc.
- Işık, C. (2011). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının kesirlerde çarpma ve bölmeye yönelik kurdukları problemlerin kavramsal analizi [Conceptual analysis of multiplication and division problems in fraction posed by preservice elementary mathematics teachers]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 231-243.
- Işıksal, M. (2006). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının kesirlerde çarpma ve bölmeye ilişkin alan ve pedagojik içerik bilgileri üzerine bir çalışma [A study on pre-service elementary mathematics teachers' subject matter knowledge and pedagogical content knowledge regarding the multiplication and division of fractions]*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Lubinski, C.A., Fox, T., & Thomason, R. (1998). Learning to make sense of division of fractions: One K-8 pre-service teacher's perspective. *School Science and Mathematics*, 98(5), 247-253.
- Ma, L. (2000). Knowing and teaching elementary mathematics: Teachers' understanding of fundamental mathematics in China and The United States. *Educational Studies in Mathematics*, 42(1), 101-106. DOI: 10.1023/A:1004020607375.
- Nagle, L. M., & McCoy, L. P. (1999). *Division of fractions: Procedural versus conceptual knowledge*. In Mccoy, L. P. (Ed.), *Studies in teaching: 1999 Research Digest*. Research Projects Presented At Annual Research Forum (Winston-Salem, NC), (pp.81-85). ERIC Document Reproduction Service No. ED 443814.
- Nesin, A. (2007). *Matematik ve doğa*. İstanbul: Nesin Vakfı.
- Önal, H. ve Yorulmaz, A. (2017). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kesirler konusunda yaptıkları hatalar. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 98-113.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 414.

- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations for the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Staley, K. N. (2004). *Tracing the development of understanding rate of change: a case study of changes in a pre-service teacher's pedagogical content knowledge*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, North Carolina State University.
- Türk Dili Kurumu. (2014). *Güncel Türkçe Sözlük*. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts adresinden 16.11.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Tirosh, D. (2000). Enhancing prospective teacher' knowledge of children's conceptions: The case of division of fractions. *Journal for Research in Mathematics Education*, 31(1), 5-25.
- Toluk-Uçar, Z. (2009). Developing pre-service teachers understanding of fractions through problem posing. *Teaching and Teacher Education*, 25, 166–175.
- Türnüklü, B. E. (2005). Matematik öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgileri ile matematiksel alan bilgileri arasındaki ilişki [The relationship between pedagogical and mathematical content knowledge of pre-service mathematics teachers]. *Eurasian Journal Of Educational Research*, 21, 234 - 247.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H., (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in the social sciences]*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Öğretmenlerinin Derste Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Bu Davranışlara Yönelik Çözüm Stratejileriyle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi

Orhan MEDİKOĞLU¹, Osman DALAMAN²

Öz

Çalışmanın amacı; öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen davranış bozukluklarını belirlemek ve istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin çözüm önerilerini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Yozgat, Kayseri, Ankara illerindeki farklı ilkokullarda görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmadaki verilere, nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden olan “ Görüşme Yöntemi” kullanılmıştır. Görüşme yöntemlerinden “yapılandırılmış görüşme tekniği” ile verilere ulaşılmıştır. Yapılandırılmış görüşme formu iki bölümden oluşmuştur. İlk bölümde katılımcıların branşları, kıdemleri, yüksek lisans yapıp yapmama durumları, hizmet içi seminer alıp almadıkları sorulmuştur. İkinci bölümde ise “sınıf yönetiminde sınıf içinde karşılaşılan istenmeyen davranışlarının neler olduğu sorulmuş ve karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışları için kullandığımız baş etme yollarını yazınız” şeklinde sorular katılımcılara sorulmuştur. Verilerin analizinde, nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Sınıf ve branş öğretmenlerinin sınıflarında görülen istenmeyen öğrenci davranışlarının neler olduğu ve öğretmenlerin bu davranışlar ile nasıl baş ettiklerine ilişkin görüşlerini ortaya koymak için frekans dağılımından yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarından elde edilen verilere göre sınıfta öğretmenlerin karşılaştıkları istenmeyen davranışlar; % 23,4’ü derste izinsiz konuşmak, %33,2’i arkadaşlarına şiddet uygulamak, %9,1’i sınıfa kesici aletler ile gelmek, %26,5’i hiperaktiveden kaynaklı sınıfta gezinmek, % 21’i sınıfta kullanılan araç ve gereçlere zarar vermek olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları stratejiler ise; % 48,6 uyarma, % 33,6’sı ödül ve ceza verme, %39,8’i görmezden gelme, %28,5’i rehberlik servisine yönlendirme olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler

İstenmeyen davranışlar,
Sınıf yönetimi,
Hatalı ya da istenmeyen,
Davranışlar,
Çözüm önerileri

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 24.12.2017
Kabul Tarihi: 04.06.2018
E-Yayın Tarihi: 20.12.2018

Unsolicited Student Behaviors Relating to Teachers' Dereference and Determination of Teacher Opinions Related to Solution Strategies for Such Behavior

Abstract

The purpose of this study is; to determine the unwanted behavioral disturbances that teachers encounter in class and to suggest solutions for undesirable student

Keywords

Unwanted behaviors,
Classroom management,
Incorrect or unwanted,

¹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, orhan_hoca3842@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9960-8873>

² Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Türkiye, odalaman@konya.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9265-0446>

behaviors. The study group of the study consists of class and branch teachers working in different primary schools in Yozgat, Kayseri, Ankara in the spring semester of 2016-2017 academic year. In the study, "interview method" which is a qualitative research data collection method was used. Interviewing methods have been reached through structured interview technique. The structured interview form consists of two parts. In the first part, participants were asked whether they had branches, seniority, whether they had graduated or not, in-service seminars. In the second part, participants were asked, "What are the unwanted behaviors encountered in the classroom in classroom management and what are the ways to cope with the unwanted student behaviors that are encountered?". In the analysis of the data, content analysis technique was used from qualitative research methods. Frequency distribution was used to reveal what the unwanted student behaviors of classroom and branch teachers are in their classes and how teachers express their views on how to deal with these behaviors. According to the results obtained from the research results, 23.4% of the teachers reported unauthorized behavior, 33.2% were violent to their friends, 9.1% were coming to class with cutting tools, 26.5% hyperactivity-induced class, and 21% were classified as harming the instruments and equipment used in the class. Strategies that teachers use against unwanted behavior in class are; 48.6% were excited, 33.6% were rewarding and punishing, 39.8% were ignoring, 28.5% were referring to guidance services.

Behavior,
Solution suggestions

ArticleInfo

Received: 12.24.2017

Accepted: 06.04.2018

Online Published: 12.20.2018

Giriş

Sınıf düzeni, öğretmenin becerilerine ve ona verilen desteğe bağlıdır (Craig, 1989:174, Başar, 2008:116). Bu destek okul yönetiminden, meslektaşlarından, öğrencilerden gelmeli, okul düzeni ile sınıf düzeni arasında uyum olmalıdır (Doyle, 1986:424, Başar, 2008:116). Sınıf yönetiminin özünde öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olacak düzenli ve güvenli bir sınıf ortamının oluşturulması yatar (Çalık, 2009).

Sınıf geçmiş yaşantıları, değer yargıları kültürleri ilgileri yetenekleri ve zekâ düzeyleri bakımından farklı özelliklere sahip öğrencilerden toplumsal bir gruptur. Sınıfta yer alan öğrencilerin gereksinimleri, beklentileri, öncelikleri, hazırbulunuşluk düzeyleri, öğrenme hızları, öğrenme biçimleri, çalışma alışkanlıkları, tutumları, duyguları farklılık gösterir (Öztürk, 2002:156, Sarıtaş, 2006:169). Farklılıklar bazı durumlarda sınıfın havasına hoş bir renk, güzel bir anı katarken bazı durumlarda ise sınıfın psikolojik ve duygusal yapısına zarar verebilmektedir. İşte bu tür davranışlar istenmeyen davranışlar olarak nitelendirilmektedir (Tertemiz, 2000:54, Sarıtaş, 2006:169). Galloway, Ball ve Seyd (1982), öğrencinin davranışının algılanmasına vurgu yaparak istenmeyen davranış, “öğretmen tarafından problemlili, uygun olmayan ve rahatsız edici görülen davranış” şeklinde tanımlamışlardır (Ünal, 2011:257). İstenmeyen öğrenci davranışı, sınıftaki öğrencilerin ve çevresindeki arkadaşlarının öğrenmeyi, güvenliklerini olumsuz yönde etkileyen, sınıftaki olumlu öğrenme ortamını bozarak zihinsel, duygusal ve fizyolojik değişimlere neden olan davranışlardır. Martin ve Pear (1992, akt. Özer, 2014)’a göre ise istenmeyen davranış, öğretmenin beklentileri ile öğrencilerin davranışları arasındaki farktır. Sınıftaki istenmeyen davranışlar; sınıf düzenini ve eylemlerini bozar, amaçlara ulaşmayı engeller ve özellikle zaman kaynağının kötü kullanımına neden olur (Başar, 2003:117). Burden (1995)’a göre istenmeyen davranış, “öğrencinin belirli bir zamanda akademik eylemleri tehdit eden ve sınıf etkinliklerinin akışını olumsuz etkileyen her türlü öğrenci davranışı” olarak tanımlamıştır. Başar (2008)’a göre de, “okulda eğitsel çabaları engelleyen her türlü davranış” istenmeyen davranış olarak isimlendirir. Bunların olumsuz etkileri derece derece olur. İstenmeyen davranışların bir kısmı, en büyük etkisini davranışı ortaya koyan birey üzerinde belli eder; ama bir kısmı bunun ötesinde öğretmeni, dersi ve sınıfın tümünü olumsuz etkiler. İstenmeyen davranışlar, okulda ya da sınıfta öğrenme-öğretmen etkinliklerini kesintiye uğratan, engelleyen, öğrencinin kendi öğrenmesini ve başkalarının öğrenmesini engelleyen, fiziksel ve psikolojik olarak rahatsızlık yaratan ve mala-mülke zarar veren davranışları kapsar (Levin ve Nolan, 1996; Burgaz ve Ekinci, 2006:4).

Charles (1999), öğretmenlerin kendi aralarında fikir birliğine vardıkları beş tip istenmeyen öğrenci davranışı bulunmaktadır: Saldırgan davranışlar: Öğrencilerin, öğretmenlerine ve sınıftaki arkadaşlarına karşı sözel ve fiziksel saldırı. Ahlakı aykırı davranışlar: Yalan söyleme, hırsızlık yapma,

sınavlarda kopya çekme. Otoriteye meydan okuma: Reddetme, öğretmenin istediklerini yapmaktan kaçma. Dersi bölme: Yüksek sesle konuşma, derste sınıfta dolaşma, bağırma. Sorumluluk almaktan kaçınma: Verilen sorumlulukları yapmama veya geç yapma, amaçsızca sınıfta dolaşma (Sadık, 2008; Çetin, 2013). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışları şunlardır; sınıfın fiziksel özelliklerinin yetersizliği, öğrencilere sorumluluk verme biçimi, öğretmenin sınıf yönetimi becerisi, öğrenciden kaynaklanan nedenler, öğretim etkinliklerinin öğrencinin ihtiyaç ve ilgilerine uygun olmaması, öğretim etkinliklerinin planlamaması, sınıfta sorunlu özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin bulunması, öğrencilerin gelişim özelliklerine bağlı değişkenlerden oluşan sorunlar, öğrencilerin birbirleriyle ilişkisidir (Korkmaz, 2005:176; Öztürk, 2002:172; Ada, 2005; Ünal ve Sefer, 2000:161; Akçadağ, 2006:281; Ataman, 2000:191; Çetin, 2013).

Öğrenci davranışları etkileyen birçok etmen vardır. Yiğit (2004, 155) bu faktörleri sınıf içi ve sınıf dışı etkenler olarak sınıflandırmaktadır. Sınıf dışı etmenler çevre ve özellikleri, okuldaki bireyler arasındaki uyumsuzluk ve geçimsizlik, akademik başarısızlık, öğrenciler için öğrenme fırsatlarının eşit olmayışı, öğretmenin sosyal ve akademik deneyimi olarak sıralanmaktadır. Öğrenme ortamları ise, öğrenme ortamının sağlıklı olması, sınıfta öğrencileri olumsuz davranışlara yönlendirecek öğrenci varlığı, öğretmenlerle ilgi öğrencilerde egemen olan yanlış inançlar. Öğretmenin öğrencinin tepkisini çekecek, türden davranışları sıklıkla sergilemesi şeklinde sıralanmaktadır (Korkmaz, Korkmaz ve Özkaya, 2009:121). İstenmeyen davranışlar sınıf ortamındaki sorunlardan kaynaklanıyor olabileceği gibi, sınıf dışı etkenlerden de kaynaklanıyor olabilir. "... Sorunların nedenleri "kök sorun", belirtileri de "yansıma sorun" olarak algılanmalıdır. Kök sorunlar, asıl, neden, kaynaktırlar ve yansıma sorunları üretirler. Kök sorunlara yönelmek yerine yansıma sorunlarla uğraşmak, düşmanla savaşmak yerine gölgesi ile savaşmaya benzer, çoğu kez kaynak ve umut yitimi ile sonuçlanır. Yapılması gereken, sorunun görüntüsü ile uğraşmak yerine, nedenlerini ortadan kaldırmaktır (Başar, 1994).

Yukarıdaki ifadeden de anlaşılacağı gibi öğrencinin sınıf dışında karşılanmamış olan fiziksel, duygusal, psikolojik vb. ihtiyaçları çocuğun davranış ve kişilik bozuklukları geliştirmesine neden olabilir ki bu sık rastlanılan bir durum olarak kendini göstermektedir. Öyleyse öğretmenler öğrencilerinin sınıf dışındaki sorunları ile ilgilenmezse, öğrenciler ile etkileşimi sadece ders süresi ile sınırlı kalırsa; derste ne kadar emek verirse versin öğrencilerinin yanlış davranışlarını engelleyemeyebilir. Bu durumda öğretmenler ders süresinin büyük bir bölümünü problem davranışlarla uğraşarak geçirmek zorunda kalabilir. Öğretmenler bunlara sebep oluşturmak istemiyorsa öğrencilerinin bireysel sorunları ile de ilgilenmeli, dersin dışında da öğrencilerine vakit ayırmalı, uzmanlarla işbirliğine gitmeli, öğrencilerinin kök sorunlarına çözüm bulmaya çalışmalıdır.

Sınıfta Karşılaşılan Davranış Problemleri

Okula düzenli ve zamanında gelme, okul araç- gereçlerini ve materyallerini sınıfa getirme, sınıf ve ev ödevlerini düzenli olarak yapma, sınıftaki etkinliklere katılma, dersi dinleme, okul ve sınıf kurallarına uyma gibi davranışları gösteren öğrenciler sorunsuz öğrenci olarak nitelendirilirler ve genellikle öğretmenler bu tip öğrencilerle ilgilenmekten hoşlanırlar. Bu şekilde davranan öğrenciler genellikle başarılı olurlar ve hedeflerine ulaşırlar. Ancak bunlara uymayan, öğretmenlerin beklentileri dışında davranan kısaca sınıfta istenmedik davranışlar sergileyen öğrencileri de hemen hemen her sınıfta görmek mümkündür (Erden, 2003).

Öğrencinin sınıfa alışkanlık hâlinde geç gelmesi, ödevlerini zamanında tamamlayamaması, yersiz konuşmalarla ya da gürültülerle öğretmenin ders ilerlemesini kesmesi gibi davranış problemleri sınıflarda oldukça sık karşılaşılan durumlardır ve bütün sınıflarda, her yaştan öğrenciler arasında öğretmenlerce gözlemlenir. Bazı öğrencilere yalnızca sınıf ortamında dikkat edilmesi gerekirken, bazı öğrencilere ders aralarında ve oyun ortalarında da dikkat etmek gerekmektedir. Bazı öğrenciler de istenmeyen davranışları, okulun kantininde, yemekhanede, okula gelip giderken, mahallede ya da evde gösterebilirler (Ataman, 2000). Öğretimi engelleyen, kesintiye uğratan ve öğretim için belirlenen sürenin öğretim dışı etkinliklere ayrılmasına neden olan en önemli etmen olumsuz öğrenci davranışlarıdır (Erden, 2003).

Genellikle başarı düzeyleri, sosyo-ekonomik standartları düşük, finansal ve ailevi problemleri olan öğrenciler davranış problemleri göstermektedir. Ancak bununla birlikte öğretmenin sınıf yönetimindeki yetersizliği, anlatılanların öğrenci seviyesi ile uyuşmaması, öğretmenin yapılan

etkinliğe öğrencilerin tamamını dâhil edememesi de sınıf içerisinde davranış problemleri yaratabilir (Ekşi, 2004).

Sorunlu davranışlara neden olan sınıf içi ve sınıf dışı faktörler söz konusudur. Burada öncelikle sınıf içi etmenlere yer verilmiş, devamında sınıf dışı etmenler üzerinde de durulmuştur.

Öğretmenden kaynaklanan nedenler:

1. Çocuğun davranışlarına tutarlı tepkiler vermiyorsa,
2. Doğru davranışı ödüllendirmiyorsa,
3. Öğrencinin yeteneklerine uygun beklenti ve isteklerde bulunmuyorsa,
4. Öğrencinin bireyselliklerine yeterince hoşgörülü davranmıyorsa,
5. İstenilen davranışlar için model oluşturmuyorsa,
6. Sınıftaki uygun olmayan davranışları ceza ile kontrol ediyorsa, sınıfta uygun olmayan davranışların görülme sıklığı artabilmektedir.

Öğrenciden kaynaklanan nedenler:

1. Öğretmenine aşırı bir biçimde bağlıysa, sürekli öğretmenin ilgisini çekmeye çalışıyor ve bu yüzden arkadaşlarının dikkatini dağıtıyor,
2. Dikkatini toplamakta ve sürdürmekte güçlük çekiyorsa,
3. Savruk ve dağınıksa,
4. Diğer arkadaşlarının çalışırken rahatsız ediyorsa, çalışmalarını bölüyorsa,
5. Okula, arkadaşlarına ve öğretmenlerine karşı olumsuz bir tutum geliştirmiş ise,
6. Kişisel öz bakım ve temizlik alışkanlıklarını yeterince geliştirememişse,
7. İçine kapanmışsa,
8. Okula, arkadaşlarına ve öğretmenlerine karşı saldırgan bir tutum içerisindeyse,
9. Kendisini okul ve öğrenmelerine karşı güdeleyemiyorsa, yine sınıfta uygun olmayan davranışların görülme sıklığı artabilmektedir (Akçadağ, 2006).

Öğretmen ve öğrenciden kaynaklanan sebeplerin dışında sınıfın fiziksel yapısının ve eğitim programlarının da öğrenme için uygun olarak düzenlenmesi önem taşımaktadır. Eğitim programları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilerek temel disiplinler çerçevesinde uyulması gereken temel ölçütleri belirleme durumundadır. Bununla birlikte ülkemizde bulunan çevresel koşullardaki farklılıklar öğretmenleri programdaki temel ölçütleri dikkate alarak düzenlemeler yapma ihtiyacı ile karşı karşıya bırakabilir (Akçadağ, 2006).

Sınıftaki fiziksel durum açısından bakıldığında;

1. Sınıfın görüntüsü rahatsız edici ise,
2. Sıralar rahat ve oturmaya uygun değilse,
3. Isı ve ışık gereğinden az ya da çoksa,
4. Rahatsız edici sesler varsa,
5. Sınıflar çok kalabalıksa,
6. Sınıf büyüklüğü uygun değilse sınıfta olumsuz bir etkileşim ve buna bağlı olarak davranış problemleri meydana gelebilir (IMER, 2000). Bu durumlar göz önüne alınarak sınıfta gerekli düzenlemeler yapılabilir.

Bazı durumlarda öğrenciler arasındaki etkileşimin sonucunda bir grup öğrenci birleşerek olumsuz davranışlara neden olabilir. Çalışma ve davranış standartlarına uymama, sınıftaki bir öğrenciye topluca tepkide bulunma, gösterilen olumsuz bir davranışı sınıfça onaylama, çevredeki değişikliklere uyum sağlamama ve sınıf bütünlüğünü bozma gibi davranışlar bireysel olmaktan çıkıp grupça onaylanmış olabilir. Böyle durumlarda olumsuz davranışı gösteren öğrenci sayısının artması, sınıfta daha ciddi boyutlarda sorun yaratabilir. Bu tür davranışlara engel olarak, olumlu bir sınıf dinamiği yaratılabilir (Erden, 2003).

Diğer yandan küçük yaşta çocukların rastlantısal davranış bozukluklarının nedenlerinden biri, bu yaş grubunun en belirgin özelliğinin ne yapabileceklerini ve neleri yapamayacaklarını deneme

yanılma yolu ile öğrenmeye çalışmaları olabilir. Çocuklar ancak bu yolla büyüklerin ne zaman olumlu ne zaman olumsuz tepki vereceklerini göreyerek sınırlarını belirleyebilmektedirler (Duman, 2004).

Ayrıca öğretmen, öğrencinin kişilik özelliğinden, kalıtsal etmenlerden ya da çevreden kaynaklanabilecek ve normal bir çocuk ya da ergen tarafından gösterilmeyen davranış bozuklukları ile de karşılaşabilmektedir. Bu tür davranışların etkili bir sınıf yönetimi ile çözülmesi olası değildir. Başarısızlık sendromu, mükemmeliyetçilik, düşük beklentili olma, düşük başarı, düşmanca saldırganlık, pasif saldırganlık, meydan okuma, hiperaktivite, dikkat dağınıklığı, olgunlaşmama, arkadaşları tarafından reddedilme, kenara çekilme gibi bazı davranışlar ancak rehberlik birimi, aile ile işbirliği ve hatta psikolog, psikiyatrist gibi uzman kişilerin yardımı ile çözülebilir (Erden, 2003).

Bütün bunların yanında öğrencilerin öğrenme hızlarının farklı olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Sınıftaki öğretim etkinlikleri öğrencinin öğrenme hızına uygun, onu belli bir düzeyde zorlayacak seviyede olması gereklidir. Öğrenmeye ilişkin alan yazında da çocukların yetişkinlerin zannettiğinden daha yüksek öğrenme kapasitesine sahip oldukları ortaklaşa kabul edilen bir konudur (Özden, 2003).

Öğrencinin asgari de olsa zekâsını kullanmasını gerektirmeyen işler hiçbir ilgi uyandırmamaktadır. Zekâdan kaynaklanan yaratıcılık insanın psikolojik bir gereksinimi olduğundan, bu gereksinim giderilmediğinde, zihinsel durgunluktan kaynaklanan doyumsuzluk halleri meydana gelebilir. Aynı şekilde öğrencinin zekâsını ve kapasitesini aşacak tarzdaki işler de aşırı zihinsel yorgunluk, başaramama korkusu ve hatta özgüvenle ilgili problemlere neden olabilir (Toprakçı, 2002).

Bazı durumlarda üstün zekâlı öğrencilerin bile başarısız olduğu gözlenebilir. Bunun nedeni genellikle, öğrencinin dersi sevmemesi, ilgilenmemesi, yeteneklerini kullanamaması olabilir. Bu tip öğrenciler dersle ilgili sorumlulukları çabuk bitireceklerinden, sıkılmalarını önlemek için okulda yeteneklerini geliştirici çalışma ve yarışmalara yönelmek yerinde olur (Ercan, 2000).

Özetle sorunlu davranışların temelinde insanın karşılanmayan gereksinimleri sonucu oluşan dürtüler yatmaktadır. Sorunlu davranış toplumun yazılı olan olmayan kuralları ve bireysel yargılarla çelişen davranışlar olarak adlandırılabilir. Okul açısından bakıldığında ise sorunlu (istenmeyen) davranışlar eğitsel çalışmalara engel oluşturacak her türlü davranış olarak nitelendirilebilir (Başar, 1994).

Sınıfta eğitim öğretim faaliyetlerini ve öğrenci ile etkileşimi engelleyen ya da başkaları için tehlike oluşturacak durumları yaratan davranışlar sınıfta sorunlu davranış olarak adlandırılabilir. Bu tip davranışlar bazen sadece sınıf ortamında, bazen de ders dışında ve hatta okul dışındaki ortamlarda da gözlenebilir. Davranış problemleri sadece öğrencinin uygun olmayan davranışları değil, bunun yanında öğrencinin göstermesi gereken davranışları yeterli sıklıkta göstermemesi veya öğrencinin nasıl davranması gerektiğini bilememesi gibi durumları da içermektedir.

Öğretmenlerin sınıf ortamında yüz yüze oldukları iki çeşit davranış problemi bulunmaktadır: Uygun olmayan sınıf içi davranışlar ve kötü çalışma becerileri. Sınıftaki öğretimin ilerleyişine etki yapan, öğretmen ve arkadaşlarıyla olan etkileşimini engelleyen ya da diğerleri için tehlike oluşturacak durumları yaratan davranışlar sınıf yönetimi kapsamında ele alınmaktadır. Örneğin, uygun olmayan sınıf içi davranışlar denilen, söz almadan konuma, kavgı, ağız dalgı, yerinden kalkarak sınıfta dolaşmak, sınıftaki etkinliklere katılmama, yaşına uygun olmayan bebeci davranışlar, bu kategoride yer alan davranışlardır (Özyürek, 1998).

Öğretmen ve öğrenci tarafından ortaya konulan akademik başarılar, öğrencinin akademik alandaki gelişmelerle ilgili yapması gerekenleri belirten davranışlar da çalışma becerileri olarak benimsenmektedir. Örneğin, çalışma becerilerinden, ödevlerini zamanında ve istenildiği biçimde yapmamak, sınıftaki tartışmalarda ve öğretmenin ders sunumunda dikkat yetersizliği göstermek, sınıfta öğretmenin yönergelerine uymama ve çalışma zamanını iyi kullanamama bu davranışlardır.

Problem davranışlar üç biçimde kendini gösterir: Öğrencinin uygun olan davranışları düşük oranda göstermesi, gösterdiği uygun olmayan davranışların oranının fazla olması, ya da öğrencinin davranış dağarcığında uygun davranış bulunmaması. Uygun olmayan her davranış için ayrı bir davranış düzenleme stratejisi bulunmaktadır. Ana hatlarıyla bu davranış stratejileri böylece belirlenebilir (Gallagher, 1988).

İstenmeyen davranışlara ilişkin yaklaşımlar şunlardır: Müdahaleci Olmayan Yaklaşım: Sınıflarda görülen istenmeyen davranışlara ilişkin öğrencilere gereken bilgiler verilerek, sınıflarda görülen davranış problemlerini öğrencilerin çözmelerini benimseyen yaklaşımdır. Davranışçı Yaklaşım: Sınıflarda görülen disiplin problemlerini öğretmenler tarafından güç ve otorite kullanarak öğrenci davranışlarının değiştirilmesini benimseyen yaklaşımdır. Sınıflarda gözlem yapılır, uygun olan davranışlar ödüllendirilerek pekiştirilir, istenmeyen davranışlar söndürülür. Etkileşimci Yaklaşım: Sınıf kuralları öğretmenler ve öğrenciler tarafından belirlenir, problemlere yönelik fikir alışverişi yaparak çözümler belirlenir (Özdemir, 2011; Çetin, 2013).

Sınıflarda öğrenme ve öğretme etkinliklerinin verimli bir şekilde devam edebilmesi için öğretmenlerin öğretim yeteneklerinin yanında, öğretmelerin sahip olduğu sınıf yönetimi stratejilerinin istenmeyen öğrenci davranışlarının ortaya çıkmasını önleme veya eğer bu tür disiplin problemleri oluşturacak davranışlar ortaya çıkmışsa bu davranışları düzeltme veya ortadan kaldırılabilmesi gerekir. Bu çalışma da, sınıf yönetiminde istenmeyen davranışların belirlenmesi ve ortaya konan çözüm önerilerinin neler olduğunun belirlenmesi bakımından önemlidir. Buradan hareketle araştırmanın amacı, ilkokullarda görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin karşılaştıkları, istenmeyen öğrenci davranışlarını belirlemek ve istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin çözüm stratejilerini belirlemektir. Ayrıca değişik tür ve kademelerdeki okullarda görev yapan branş ve sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştığı istenmeyen öğrenci davranışlarının neler olduğunu, istenmeyen öğrenci davranışları ile baş etme yollarını belirlemek temel amacı çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf ve branş öğretmenlerinin sınıf yönetimi ile ilgili ders alıp almama durumları nelerdir?
2. Sınıf ve branş öğretmenlerinin sınıf yönetimi ile ilgili seminere katılıp katılmama durumları nelerdir?
3. Sınıf ve branş öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları nelerdir?
4. Sınıf ve branş öğretmenlerinin sınıfta istenmeyen davranışlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

Yöntem

Bireylerin tutumlarını, eylemlerini fikirlerini ve inançlarını belirleme ihtiyacı duyulduğunda kullanılan yöntemlerin başında tarama modeli gelmektedir. Tarama modeli, birçok problem alanında kullanıldığı gibi, geniş bir uygulama alanına sahip araştırma yöntemidir (Christensen and others, 2015). Tarama modeli, bir evren içinden seçilen örneklem üzerinde yapılan araştırmalar yoluyla evren hakkında çıkarsamalar yapmaya dayanır. Bu nedenle bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. İstenmeyen öğrenci davranışları ilişkin yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu yaklaşım, “dikkatle yazılmış ve belirli bir sıraya konulmuş bir dizi sorudan oluşur ve her görüşülen bireye bu sorular aynı tarzda ve sırada sorulur. Bu yaklaşım, bazı insanlardan daha yoğun ve çok, bazı insanlardan ise daha az sistematik ve yüzeysel bilgi edinilmesine yol açabilecek olan görüşmeci yanlılığını veya öznelliğini” azaltır (Patton, 1987:112, Yıldırım ve Şimşek, 2011:123).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 yılı eğitim öğretim yılı bahar döneminde Yozgat, Kayseri ve Ankara illerindeki ilkokullarda görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Öğretmenlerin cinsiyet, mezun oldukları branşları, kıdemleri ve yüksek lisans yapıp yapmama durumlarına göre değişkenlere göre dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin cinsiyet, mezun oldukları branşları, kıdemleri ve yüksek lisans yapıp yapmama durumlarına göre değişkenlere göre dağılımları

Cinsiyet	f	%
Kadın	42	58,3
Erkek	30	41,7
Branş	f	%
Sınıf öğretmeni	52	72,2
Müzik Öğretmeni	2	2,7
Beden Eğitimi Öğretmeni	3	4,1
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni	2	2,7
İngilizce Öğretmeni	3	4,1
Fen ve Teknoloji Öğretmeni	3	4,1
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğretmeni	3	4,1
Okul Öncesi Öğretmeni	4	5,1
Kıdem	f	%
1-5 yıl	16	22,2
5-10 yıl	12	16,6
10-15 yıl	12	30,5
15-20 yıl	22	16,6
20 yıl ve üzeri	10	13,8
Yüksek lisans yapma durumu	f	%
Evet	5	6,9
Hayır	67	93,1
Toplam	72	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin % 58,3'ü kadın öğretmenlerden % 41,7' si ise erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. En büyük yüzdeye sahip olan öğretmenlerin; %72,2' sinin Sınıf, % 4'nün Okul Öncesi geri kalan % 23,8'nin ise, Beden Eğitimi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, İngilizce, Fen ve Teknoloji, Psikolojik Danışma ve Rehberlik öğretmenleri oluşturmaktadır.

Kıdem açısından Tablo 1 değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %22,2' sinin 1-5 yıl, %16,6'nın 5-10 yıl, %30,5'sinin 10-15 yıl, %16,6'nın 15-20 yıl, % 13,8'sinin ise 20 yıl ve üstü kıdeme sahip olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %6,9'nün yüksek lisans yaptığı, % 93,1'sinin ise yüksek lisans yapmadığı Tablo 1'de yer almaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından oluşturulan “Görüşme Yöntemi” olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir.

Yapılandırılmış görüşme formunda açık uçlu iki soru sorulmuştur:

1. Sınıfta karşılaştığınız istenmeyen öğrenci davranışları nelerdir?
2. Sınıfta karşılaştığınız istenmeyen öğrenci davranışlarına karşılık öğretmenlerin çözüm önerileriniz nelerdir?

Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların kişisel bilgilerini öğrenmek için kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Formda katılımcıların branşlarının, kıdemlerinin, yüksek lisans yapıp yapmadıklarının, sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim semineri alıp almadıkları ve sınıf yönetimi ile ilgili lisans eğitimlerinde ders alma durumları sorulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, nitel araştırma yöntemlerinden olan içerik analizi tekniğine uygun yapılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yenilebilir bir teknik olarak tanımlanmaktadır. Bir mesajın belli özelliklerinin objektif ve sistematik bir şekilde tanınmasına yönelik çıkarımların yapıldığı bir tekniktir (Büyüköztürk vd., 2008).

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen bulgular verilmiştir. Sınıf ve branş öğretmenlerinin sınıf yönetimi ile ilgili ders alıp almama durumları nelerdir? ve Sınıf ve branş öğretmenlerinin sınıf yönetimi ile ilgili seminere katılıp katılmama durumları nelerdir? Sorularına yanıt aranmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin ders alıp almama ve seminere katılıp katılmama durumları sıranmış, elde edilen sonuçlar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin ders alıp almama ve seminere katılıp katılmama durumları

Sınıf yönetimine ilişkin ders alıp almama	f	%
Evet	62	86,1
Hayır	10	13,9
Toplam	72	100
Sınıf yönetimine ilişkin seminere katılıp katılmama	f	%
Evet	25	34,7
Hayır	47	65,3
Toplam	72	100

Tablo 2’de gösterilen öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin ders alıp almama ve seminere katılıp katılmama durumları incelendiğinde öğretmenlerin %86,1’inin lisans eğitiminde sınıf yönetimi ile ilgili ders aldıkları, %13,9’unun ise böyle bir ders almadıkları görülmüştür. Sınıf yönetimi ile ilgili seminere katılıp katılmama bulgusuna ilişkin ise öğretmenlerin %34,7’sinin seminere katıldığı, %65,3’ünün ise seminere katılmadığı görülmüştür.

Araştırmanın diğer alt amaçları olan, “Sınıf ve branş öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen davranışlar nelerdir? ve Sınıf ve branş öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen davranışlarla baş etme yolları nelerdir?” sorularına ilişkin bulgular ise sırasıyla frekans dağılımlarıyla birlikte Tablo 3, 4, 5 ve 6’da verilmiştir.

Tablo 3. Sınıftaki öğrencilerin öğrenmesini engelleyen istenmeyen davranışlar ve baş etme yolları

İstenmeyen davranış	f	Baş etme Yolları	f
Ailenin destek olmaması	7	Sorumluluk verme	6
Birbiri ile konuşmak	8	Uyarma	14
Ders araç ve gereçlerini unutma	6	İyi örnek olanları gösterme	2
Sınıfta dolaşma	5	Görmezden gelme	9
Ders araç ve gereçlerine zarar verme	6	Ceza vermek	11
İletişim kuramama	7	Aile ile iletişime geçme	7
Derse karşı ilgisizlik, dikkatini toplayamama	7	Ödüllendirme	10
Saçını çekme	7	Kuralları hatırlatma	8
Etkinlik dışı materyal ile uğraşmak	6	Rehberlik servisine yönlendirme	9
Yüksek sesle bağırma	7	Mahrum etme	3
Sorumluluk almak istemeyen öğrenciler	6	Çevre koşullarını değiştirme	5
Toplam	72	İdareye götürme	1
		Aktif görev verme	2
		Zamanında ve yerinde müdahale	6
		Toplam	93

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf yönetiminde sınıftaki öğrencilerin öğrenmesini engelleyen istenmeyen davranışlar olarak gösterdikleri davranışların başında; ailenin destek olmaması, birbiri ile konuşmak, ders araç ve gereçlerine zarar vermek, sınıfta dolaşma, iletişim kuramama, derse karşı ilgisizlik, dikkatini toplayamama, arkadaşlarının saçını çekme, etkinlik dışı materyal ile uğraşma, yüksek sesle bağırma, sınıfta dolaşma, sorumluluk almak istemeyen öğrencilerin birbirleri ile konuşması, ders esnasında sınıfın dikkatini dağıtma, söz almadan konuşma, sınıfta gezinme, gürültü, kendi aralarında konuşma ve dikkatini toplayamayan öğrencilerin geldiği görülmektedir. Bu davranışlarla baş etme yolları olarak öğretmenlerin, en çok uyarma, ceza verme, ödüllendirme, kuralları hatırlatma, rehberlik servisine yönlendirmek ve görmezden gelme kullandıklarını ifade etmektedirler.

Aşağıda öğretmenlerin, istenmeyen davranışı gösteren öğrencilerin öğretmenlerine yönelik olumsuz davranışları ve baş etme yolları hakkındaki düşünceleri yer almış, frekans dağılımları ile birlikte Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. İstenmeyen davranışı gösteren öğrencinin öğretmenlerine yönelik olumsuz davranışları ve baş etme yolları

İstenmeyen davranış	f	Baş etme Yolları	f
Saygısız davranma-söz dinlememe	12	Uyarma	14
Öğretmenlerin sorularına ukala cevap verme	8	İyi örnek olanları gösterme	8
Öğretmenlerin derste anlattıklarını dinlememe	10	Kuralları hatırlatma	9
Öğretmen ile dalga geçmek	9	Aile ile iletişime geçme	17
Sınıfta kalmanın zorlaşmasını olumsuz şekilde kullanma	9	Çevre koşullarını değiştirme	4
Öğretmen yokmuş gibi davranma	8	Teneffüse çıkarmama	10
Yalan söylemesi	16	Ceza vermek	7
Toplam	72	Aktif görev verme	4
		Zamanında ve yerinde müdahale	7
		Toplam	80

Aşağıda öğretmenlerin, okul kuralları ile ilgili öğrencilerde görülen istenmeyen davranışlar ve baş etme yolları hakkındaki düşünceleri yer almış, frekans dağılımları ile birlikte tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Okul kuralları ile ilgili öğrencilerde görülen istenmeyen davranışlar ve baş etme yolları

İstenmeyen davranış	f	Baş etme Yolları	f
Derse zamanında girmemek	13	Kuralları hatırlatma	17
Okulda yerlere çöp atmak	10	Uyarma	12
Devamsızlık yapmak	11	Aile ile iletişime geçme	19
Kılık kıyafet kurallarına uymamak	9	Zamanında müdahale etmek	20
Sınıfta ve koridorda koşmak	14	İyi örnek olanları gösterme	9
Derste sakız çiğneme-bireyler yiyip içme	8	Teneffüse çıkarmama	12
Okul faaliyetlerine katılmamak	7	Sorumluluk vermek	18
Toplam	72	Toplam	107

Tablo 5'te görüldüğü gibi, okul kuralları ile ilgili olarak öğretmenlerin öğrencilerin 14'ü sınıfta ve koridorda koştukları, 13'ü öğrencilerin derse zamanında girmedikleri, 11'i derste devamsızlık yaptıkları, 9'unun kılık kıyafet kuralları uymadıkları, 8'i derste sakız çiğnedikleri-bir şeyler yiyip içtikleri, 7'si okul faaliyetlerine katılmadıklarını ifade etmektedirler. Bu davranışlar ile ilgili öğretmenlerinden çok, zamanında müdahale etmek, aile ile iletişime geçmek, sorumluluk vermek, kuralları hatırlatmak, uyarma, teneffüse çıkarmama yöntemlerini kullandıklarını ifade etmektedirler.

Son olarak öğretmenlerin, istenmeyen davranışı gösteren öğrencinin diğer öğrencilerle sosyalleşmesini ve iletişimini engelleyici istenmeyen davranış ve baş etme yolları hakkındaki düşünceleri frekans dağılımları ile birlikte aşağıda yer alan Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. İstenmeyen davranışı gösteren öğrencinin diğer öğrencilerle sosyalleşmesini ve iletişimini engelleyici istenmeyen davranış ve baş etme yolları

İstenmeyen davranış	f	Baş etme Yolları	f
Alay edilme	8	Örnek olay	8
Hakaret etme	6	Aile ile görüşme	12
Aşırı hareketli öğrencilerin olması	7	Bire bir görüşme	10
Küfür etme	6	Ev ziyaretleri yapma	10
Dışlanma	4	Grup çalışması yapmak	9
Mızıkçılık yapmak	5	Empati Yapmalarını sağlamak	8
İçine kapanıklık-anti sosyallik	6	Sevgi göstermek	10
Bencillik	6	Rehber öğretmen ile görüşme	9
Şiddet eğilimi	7	Şefkat göstermek	4
Uyumsuz davranma	8	Davranışın yanlış olduğunu söyleme	7
Argo konuşma	5	Uyarma	13
Lakap takma	4	Görmezden gelme	14
Toplam	72	Oyun oynatmak	2
		Toplam	116

Tablo 6’da öğretmenlerin, istenmeyen davranışı gösteren öğrencinin diğer öğrencilerle sosyalleşmesini ve iletişimini engelleyici istenmeyen davranış ve baş etme yolları hakkındaki düşünceleri verilmiştir. Tablo 6’ya göre öğretmenlerin, istenmeyen davranışı gösteren öğrencinin diğer öğrencilerle sosyalleşmesini ve iletişimini engelleyici istenmeyen davranış olarak; dışlanma ve içine kapanıklık anti-sosyallik davranışı ile karşılaştıklarını belirttikleri görülmüştür. Yine istenmeyen davranışı gösteren öğrencinin diğer öğrencilerle sosyalleşmesini ve iletişimini engelleyici istenmeyen davranış olarak, küfür etme, hakaret etme, öğretmenlerin Tablo 6’da belirttikleri diğer bulgulardır.

Bu davranışlarla baş etme yolları olarak öğretmenlerin en çok, grup çalışmalarını arttırmak, sorumluluk vermek, empati yapmalarını sağlamak, aile ile görüşme gibi yolları kullandıkları görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sınıf, eğitim öğretimin yapıldığı ortamdır. Sınıfta sınıf içi ya da sınıf dışı etkenlerden kaynaklanan birçok neden öğrenciyi istenmeyen davranışa sevk etmektedir (Tüknüklü, 2000). Bu araştırma sonucunda ulaşılan bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde ulaşılan sonuçlar ve bu araştırma sonuçlarını destekleyen araştırma sonuçları şunlardır: Öğrencilerin sınıfta birbirleri ile konuşmaları (Balay ve Sağlam 2008; Elban, 2008; Yıldız, 2006; Şenay, 201; Aydın, 2011; Charles, 1999; Kesici ve Sarpkaya, 2013; Sayın, 2001; Çetin, 2002; Tulley ve Chiu, 1995; Aksoy, 1999); yüksek sesle bağırma (Çankaya ve Çanakçı 2011; Kapucuoğlu Tolunay, 2008; Charles, 1999; Sayın, 2001; Keskin, 2002; Çetin, 2013; Tulley ve Chiu, 1995); arkadaşlarının saçını çekmek (Dönmez ve Cömert, 2009; Keskin, 2009; Şenay, 2011; Tolunay, 2008; Keskin, 2002; Çetin, 2002), derse karşı ilgisizlik (Yüksel, 2006; Kapucuoğlu Tolunay, 2008; Aydın, 2001; Tulley ve Chiu, 1995; Aksoy, 1999), iletişim kuramama (Charles, 1999, Kesici ve Sarpkaya, 2013; Aksoy, 1999) herhangi bir istenmeyen öğrenci davranışları görüldüğü zaman; uyarma (Alkan, 2007; Kapucuoğlu Tolunay, 2008; Yıldız, 2006 ceza verme (Çelikten ve Teyfur 2014; Sipahioğlu, 2008; Çankaya ve Çanakçı 2011; Alkan, 2007; Tulley ve Chiu, 1995; Jambor, 1988 ödüllendirme (Tulley ve Chiu, 1995; Jambor, 1988, görmezden gelme (Kapucuoğlu Tolunay, 2008; Tolunay, 2008; Elban, 2006; Sarıtaş, 2006, rehberlik

servisine yönlendirme (Ataman, 2005; Kahraman, 2006; Keleş, 2006; çözüm yollarına “ yüksek” derecede başvurdukları görülmüştür.

Elde edilen sonuçlar çerçevesinde aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf ve branş öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımları konusunda tam olarak net bilgilerinin olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin kullandıkları eski yöntemleri yeni programa göre uyarlamaktadırlar. Bu nedenle M.E.B tarafından yapılacak olan hizmet içi eğitim seminerleri ile öğretmenleri sınıf yönetimi modelleri ve yaklaşımları hakkında eğitim almaları öğretmenleri sınıf yönetimi konusunda olumlu bir etki oluşturabilir.
2. Sınıf ve branş öğretmenlerinin, sınıflardaki öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önüne almalıdır. Bu nedenle öğretmenler öğretim yöntemleri çeşitlendirmelidir.
3. Öğretmenlerin, öğrencilerin ailesi ile iletişim ve işbirliği içinde olmalıdır.
4. Sınıfta öğretmenlerin sınıf yönetimini olumsuz yönde etkileyecek ders araç gereçlerin ve materyallerin eksikliği giderilmelidir.
5. Sınıf ikliminin içten ve samimi olmasına özen gösterilmelidir.
6. Sınıf kuralları oluşturulurken öğrencilerin ve ailelerin fikri alınmalıdır. Kurallar bütün öğrencilerin açıkça anlaşılır şekilde oluşturulmalıdır. Her eğitim öğretim yılı başında kurallar yeniden gözden geçirilmeli ve işlevini kaybeden kurallar değiştirilmelidir.
7. Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışları görüldüğü zaman dikkatli davranılmalı öğrencilerin kişiliklerini rencide edici tepkiler vermek yerine, istenmeyen davranışlarla ilgilenilmelidir.
8. Öğretmenlerin derslere önceden hazırlık yapmadan gelmeleri sınıfta istenmeyen davranışların görülmesine neden olabilir. Bu sebeple, öğretmenlerin dersten önce hazırlık yapmaları ve öğrencilerin derse karşı ilgi ve dikkatini yoğunlaştıracakları planlamalar yapılmalıdır.
9. Öğretmenlerin istenmeyen davranışları ortadan kaldırmak için kullanılacak en son çözüm yolu cezadır. Özellikle fiziksel cezalara başvurulmamalıdır.

Kaynakça

- Ada, Ş. (2005). *Sınıf içi olası sorunlara karşı alınabilecek önlemler, sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Alkan H.B. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla baş etme yöntemleri ve okulda şiddet*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Akçadağ, T. (2006). *Sorun davranışların yönetimi ve etkili sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aksoy, N. (1999); *Classroom management and student discipline in elementary schools of ankara (Turkey)*, Unpublished Doctoral Dissertation, Division of Research and Advanced Studies University of Cincinnati, Cincinnati.
- Ataman, A. (2000). *Sınıf içinde karşılaşılan davranış problemleri ve bunlara karşı geliştirilen önlemler*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Ataman, A. (2005). *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. (Editör: Küçükahmet, L.). (4.baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aydın, A. (1998). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın B. (2011). Rehber öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin çözüm önerileri. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(4), 2469-2481.
- Balay, R., ve Sağlam, M. (2008). Sınıf içi olumsuz davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(2): 1-24.
- Baloğlu, N. (2001). *Etkili sınıf yönetimi*. Ankara: Baran Matbaası.
- Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*. Ankara: M.E.B. Yayınları.
- Başar, H. (2001). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayınevi.
- Başar, H. (2003). *Sınıf yönetimi (Geliştirilmiş 10. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başar, H. (2008). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Burden, P.R. (1995). *Classroom management and discipline*. New York: Longman.
- Burgaz, B., ve Ekinci, C. E. (2006). Lise öğrencilerinin istenmeyen davranışları ve nedenleri. Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu (The Scientific And Technical Research Council Of Turkey), Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Grubu, H. Ü. Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (11. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.

- Çalık, T. (2009). *Sınıf yönetimi ile ilgili temel kavramlar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çankaya, İ. ve Çanakçı, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlarla başa çıkma yolları. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6/2*, p. 307-316.
- Çetin, Y. (2002); *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Karşılaştıkları Disiplin Problemleri ile ilgili Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çetin, B. (2013). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 255-269.
- Charles, C. M. (1999). *Building classroom discipline*, Boston: Allyn and Bacon Publishing.
- Craig, L. W. (1989). Control structure for batch reactor control. *View Issue Toc*, 8(1), 35-39.
- Doğan, N. ve Gökyer, B. (2016). İstenmeyen öğrenci davranışları ve nedenlerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 93-105.
- Doyle, W. (1986). *Classroom organisation and management*, In M.C. Wittrock (Edt) *Handbook Of Research On Teaching*, New York: Mcmillan.
- Dönmez, B.; Cömert, M. (2009). Öğretmen adaylarının, kendilerinin ve uygulama öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları ile baş etme konusundaki yeterliliklerine ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 47-55.
- Duman, T. (2004). *Yeni bir döneme başlangıç, sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ekşi, H. (2004). *Sınıfta karşılaşılan davranış problemleri ve bunlara karşı geliştirilecek önlemler*. Konya: Eğitim Kitapevi.
- Elban, L. (2009). *İlköğretim öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaşma ve çözüm bulma durumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ercan, A, R. (2000). *Öğrenmeyi etkinleştiren başarıyı yükselten öğretmen davranışları- eğitimde temel kitaplar dizisi*. Ankara: Galeri Kültür/Eğitim.
- Erden, M. (2003). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Alkım Yayıncılık.
- Gallagher, P. A. (1988). *Behavior disorders*. New York: Lowe Publish Com.
- Güven, S. ve Özdel, İ. (2016). Sınıf ve branş öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen davranışlarla baş etme yolları. *XV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*. Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi, Muğla, Turkey, 11-14 Mayıs.
- İlgar, L. (2000). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- İmer, G. (2000). *Öğretim ortamlarının düzenlenmesi- sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Jones, V.F. & Jones. L. S. (1998). *Comprehensive classroom management*. Creating Communities of Support and Solving Problems, Allyn And Bacon.
- Kahraman, C. (2006). *Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesi ve giderilmesine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri (Edirne İl Merkez, Uzunköprü ve Havza İlçeleri Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kapucuoglu Tolunay, A. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlara karşı kullandıkları baş etme yöntemleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa
- Keleş, Z. (2010). *İlköğretim okulları birinci kademe sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlarla baş etme yöntemleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kesici, A. ve Sarpkaya, P. (2013). Lise öğrencilerinin sınıf içi istenmeyen davranışları. *Electronic Turkish Studies* . 8(12), 467-478.
- Keskin, R. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi ve istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etmede kullandıkları yöntemlere ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Keskin, R. (2002). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi ve istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etmede kullandıkları yöntemlere ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Korkmaz, İ. (2005). *İstenmeyen davranışların önlenmesi ve sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Korkmaz, N. H., Korkmaz, F., ve Özkaya, G. (2009). Elementary school physical education teachers strategies against discipline problems (Bursa province case). *İlköğretim Online*, 8(1), 119-128, [online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- Levin, J. & Nolan, J.F. (1991). *Principles of classroom management*. A Hierarchical Approach, Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Lewis R. B. & D. Doorlag. (1991). *Teaching special students*. In the Mainstream. New York: Macmillian Com.
- Martin, N.K. & Baldwin, B. (1996). Perspectives regarding classroom management style: Differences Between Elementary And Secondary Teachers. *Paper Presented At The Annual Meeting Of The Southwest Educational Research Assosiation*, New Orleans.
- Özdayı, N. (2004). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Özdayı, N. (2004). Öğrenci ve öğretmen gözüyle sınıf yönetimi sorunlarına genel bir bakış-XII. *Eğitim Bilimleri Kongresi, (Cilt-I)*. Ankara.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Öztürk, B. (2002). *Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi, sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özyürek, M. (1996). *Sınıfta davranış yönetimi*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Özyürek, M. (1998). *Sınıfta davranış değiştirme*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Özyürek, M. (2001). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Sadık, F. (2008). *Sınıf yönetimi teori ve pratik uygulamalar*. (Editör: Yiğit, B.). Kriter Yayınevi (1.Baskı):İstanbul
- Sarıtaş, M. (2006). Öğretmen adaylarının değerlendirmelerine göre sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını değiştirmek ve düzeltmek amacıyla yararlanılan stratejiler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XIX (1), 167-187.
- Sayın, N. (2001). *Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu istenmeyen davranışların nedenlerine ilişkin görüşleri ile istenmeyen davranışları önleme yöntemleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Şenay, K. (2011). *İlköğretim okulları birinci kademedeki görevli yönetici ve öğretmen algılarına göre istenmeyen öğrenci davranışları ve önleme yöntemleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tertemiz, N. (2004). *Sınıf yönetimi ve disiplini, sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tulley, Michael ve Lian Hwang Chiu (1998); Children's perceptions of the effectiveness of classroom discipline techniques. *Journal of Instructional Psychology*, <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=1&hid=8&sid=9612c3b6-0efb-41b3-9d96-d92622fd4faa%40SRC5M1>, (Erisim Tarihi: 31.10.2007).
- Türnüklü, A. (2000). Öğrenci ve öğretmenlerin gözüyle sınıf yönetimi sorunlarına genel bir bakış. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler*. (Cilt 1, ss.375), Ankara.
- Toprakçı, E. (2002). *Sınıf örgütünün yönetimi*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Ünal, S. & Sefer A. (2000). *Sınıf yönetimi*. Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Döner Sermaye İşletmesi Matbaa Birimi, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, B. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarda kullandıkları önleyici yaklaşımlar ve bu yaklaşımların etkililiğine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yiğit, B. (2005). *Sınıfta disiplin ve öğrenci davranışının yönetimi*. Ankara: Öğretim Yayınları.
- Yüksel, A. (2006). *İlköğretim 1. kademedeki 1., 2. ve 3. sınıflarda istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen gözlem ve görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Walker, J. E. & Thomas M. Shea. (1999). *Behavior management*. Ohio: Prentice Hall.
- Wragg, E. C. & Dooley, P. A. (1996). *Class management during teaching practice, classroom teaching skills*. London: Routledge.



Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Öz-bildirimleri İle Görsel Matematik Okuryazarlığı Öz-yeterlik Algıları¹

Özge DEVECİ², Çiğdem ALDAN KARADEMİR³

Öz

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin matematik öz-bildirim düzeyleri ve görsel matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algılarını incelemektir. Çalışmaya toplam 1521 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Araştırmada verilerin toplanmasında Akın (2011) tarafından geliştirilen “Matematik Öz-bildirim Envanteri”, Duran (2011) tarafından geliştirilen “Görsel Matematik Okuryazarlığı Öz-yeterlik Algısı Ölçeği” ve araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Elde edilen bulgular katılımcıların, cinsiyet, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi, öğrenci ders notu, matematik öğretmeni tutumu ve anne-baba tutumuna göre değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, ortaokul öğrencilerinin matematik öz-bildirim ve görsel matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algısı düzeylerinin, incelenen değişkenlere göre sırasıyla; kız öğrencilerin, alt sınıfların, ders notu yüksek olanların, demokratik öğretmen ve demokratik anne-babaların lehine anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Araştırmada matematik öz-bildirim düzeyi ve görsel matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algısı arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Görsel matematik okuryazarlığı, Matematik öz-bildirim, Öz-yeterlik algısı, Ortaokul öğrencileri, Matematik eğitimi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 30.01.2018
Kabul Tarihi: 28.06.2018
E-Yayın Tarihi: 20.12.2018

Middle School Students' Math Self Report Level and Visual Math Literacy Self Efficacy Perceptions

Abstract

The aim of this study is to examine the level of mathematics self report and visual math literacy self efficacy perceptions of middle school students. A total of 1521 middle school students participated to the study. At the study, “Math Self Report Inventory” developed by Akın (2011), “Visual Math Literacy Self Efficacy Perceptions Scale” developed by Duran (2011) and the “Personal Information Form” prepared by the researcher used for data collection. The findings evaluated according to the participants' gender, grade level, student course score, mathematic teacher's attitude and mother- father attitudes. As a result of the research, middle school students' mathematic self report and visual mathematic literacy self efficacy level, differ significantly according to the examined variables, respectively, in favor of female students, lower classes, democratic teacher and democratic mother-father attitudes. There was found positive, middle and significant correlation between mathematic self report level and visual mathematic self efficacy perception.

Keywords

Visual math literacy, Math self report level, Self efficacy perception, Middle school students, Mathematics education

Article Info

Received: 01.30.2018
Accepted: 06.28.2018
Online Published: 12.20.2018

¹ Bu çalışma birinci yazar tarafından, ikinci yazar danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

²Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, ozgedevceci@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1729-524X>

³ Dr. Öğr. Üyesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye, cakarademir@mu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9431-9992>

Giriş

Matematik körlerin dokunarak tanımlamaya çalıştıkları fil gibi: kimine göre kuralları belli satranç oyunu; bir zeka oyunu; sayı türünden nesneleri konu alan bilim; kimine göre ise pratik yaşam için kolay hesaplama tekniğidir (Yıldırım, 1996). Matematik ve diğer bilim alanlarının evrensel oluşundan dolayı bu alanda çalışma yapan kişilerin birbirini anlaması, bilimsel anlamda gelişme için gereklidir. Bu bağlamda ortaokul matematik dersi öğretim programında yer alan temel becerilerden biri de matematiksel süreç becerileridir. Süreç becerileri; iletişim, akıl yürütme ve ilişkilendirmenin öğrenciye kazandırılması olarak ifade edilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017). Matematik öğretiminde öğrenci öğretmen iletişimde, öğrencinin öğrendiklerini somut ve açık olarak görmesinde sayı, sembol, tablo, grafik gibi çoklu temsiller gereklidir. Matematik dersinde matematiğin görsel öğelerini kullanarak sağlanan iletişim, görsel matematik okuryazarlığı diye bir okuryazarlık çeşidinin varlığına işaret etmektedir. Görsel matematik okuryazarlığı, “Bireyin günlük hayatta karşılaştığı problemleri görsel veya uzamsal, tersine görsel veya uzamsal bilgileri de matematiksel olarak anlayabilmesi, yorumlayabilmesi, değerlendirebilmesi ve yaşantısında kullanabilmesi” şeklinde tanımlanabilir (Bekdemir ve Duran, 2012). Öğrencilerin görsel matematik okuryazarlıklarındaki gelişimin matematiğe bakış açısını değiştirebileceği düşünülebilir. Görsel matematik okuryazarlığı becerisine sahip olmak bireyin bu alandaki öz-yeterlik algısı ile ilgilidir. Bireyin kendinde olan becerinin farkında olması, kendisi hakkında düşüncelerini açıklaması, değerlendirmeler yapması öz-bildirim yüksek oluşu ile ilgilidir diye düşünülebilir. Öğrencinin matematik dersinde kendisi hakkında yaptığı öğrenme değerlendirmeleri, kendine güvenmesi, derse motive olması, matematik dersi için öz-bildirim düzeyinin yüksek veya alt düzeyde oluşu ile ilgilidir. Öğrenmenin olabilmesi için öz-bildirim düzeyinin de belirli düzeyde olmasının gerekli olduğu düşünülebilir. Matematik öz-bildirim ve görsel matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algısı ile ilgili alan yazın tarandığında matematik öz-bildirimi ile ilgili Akın (2011) ve Özkaya (2016) tarafından yapılan araştırmalar dışında çalışmaya rastlanmamıştır. Görsel matematik okuryazarlığı öz-yeterliği ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, Aygüner (2016), Bekdemir ve Duran (2012-2013), Çilingir (2015), Önal, Yorulmaz, Gökbulut ve Çilingir Altın (2017), Duran (2011), İlhan (2015) ve Tutkun, Erdoğan ve Öztürk’ün (2014) yapmış olduğu araştırmalara rastlanmıştır. Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin matematik öz-bildirim düzeyleri ve görsel matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algıları farklı değişkenler ele alınarak belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin matematiğe ilişkin öz-bildirimlerinin ve görsel matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algılarının, öğrencinin matematik dersine bakış açısını ve doğal olarak matematik dersi başarısını etkileyebileceği düşünülebilir. Ayrıca araştırmanın ortaokul öğrencilerinin hem matematik öz-bildirimini hem de görsel matematik okuryazarlığı öz-yeterliklerini ele almasının alan yazına katkı sağlayabilir. Bu araştırmanın problemi “Ortaokul öğrencilerinin matematik öz-bildirim düzeyleri ve görsel matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algıları nedir?” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın amacı ve problem durumu doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1- Ortaokul öğrencilerinin matematik öz-bildirim düzeyleri nedir?
- 2- Ortaokul öğrencilerinin matematik öz-bildirim düzeyleri cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- 3- Ortaokul öğrencilerinin matematik öz-bildirim düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- 4- Ortaokul öğrencilerinin matematik öz-bildirim düzeyleri öğrenci ders notuna göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- 5- Ortaokul öğrencilerinin matematik öz-bildirim düzeyleri matematik öğretmeni tutumuna göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- 6- Ortaokul öğrencilerinin matematik öz-bildirim düzeyleri anne-baba tutumuna göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- 7- Ortaokul öğrencilerinin görsel matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algıları nedir?
- 8- Ortaokul öğrencilerinin görsel matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algıları cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

9- Ortaokul öğrencilerinin görsel matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algıları sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

10- Ortaokul öğrencilerinin görsel matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algıları öğrenci ders notuna göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

11- Ortaokul öğrencilerinin görsel matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algıları matematik öğretmeni tutumuna göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

12- Ortaokul öğrencilerinin görsel matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algıları anne-baba tutumuna göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

13- Ortaokul öğrencilerinin matematik öz-bildirimleri ile görsel matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algıları arasında ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin matematik öz-bildirim ve görsel matematik okuryazarlığı öz yeterlik düzeyleri incelendiğinden, tarama modelinde betimsel bir çalışma olarak desenlenmiştir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2014). Bu araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırma yönteminde, araştırmacılar değişkenler arasında ilişkiyi kanıtlamaya çalışır ve bu tür ilişkilerin nedenlerini arar. Uygulanacak desen (model) önceden belirlenir ve önceden geniş ölçüde anlaşılmaya varılmış işlem adımları takip edilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011).

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma evrenini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Muğla ili Menteşe İlçesi'nde öğrenim görmekte olan 4531 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 1521 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Belirli bir özelliğe sahip olma durumuna göre bir sınıflandırmanın yapıldığı (belirli bir görüşe veya bir özelliğe sahip olup olmama, belirli bir kategoriye girip girmeme) ölçme işlemlerinde, elde edilen veriler süresiz olacaktır. Belirli özelliğe sahip birimlerin oranlarının tahmini için n örneklem büyüklüğü hesaplanmalıdır. Örneklem belirlenme de kullanılan formül $n = [(t\alpha S)/d]^2$ olarak kullanılır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Hoşgörü miktarı (d)= 0.05, standart sapma= 0.5 puan, güven düzeyi ($1-\alpha$)= 0.95, t değeri = 1,96 olarak alınıp gerekli işlemler yapıldığında, örneklem büyüklüğünün 354 olmasının yeterli olacağı belirlenmiştir. Buradan hareketle örneklem olarak alınan 1521 ortaokul öğrencisinin evreni temsil etme durumunun yeterli olduğu sonucuna ulaşılabilir. Temsil edici bir örneklemin seçiminde geçerli ve en iyi yol seçkisiz örneklemedir. Örneklemede, örnekleme birimi eleman ise süreç eleman örnekleme, grup ise küme örnekleme olarak isimlendirilir. Araştırmanın örneklemi, seçkisiz örnekleme yöntemi, örneklem birimi ise küme örneklemi alınarak belirlenmiştir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin demografik özelliklerini belirlemek için “*Kişisel Bilgi Formu*” kullanılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin matematik öz-bildirimlerini belirlemek için Akın (2011) tarafından geliştirilen “*Matematik Öz-bildirim Envanteri*” ve görsel matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algılarının belirlemeye yönelik Duran (2011) tarafından geliştirilen “*Görsel Matematik Okuryazarlığı Öz-yeterlik Algısı Ölçeği*” kullanılmıştır.

“*Kişisel Bilgi Formu*”, araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin cinsiyeti, sınıf düzeyi, ders notları, matematik öğretmeni tutumu ve anne-baba tutumu ile ilgili bilgiler belirlenmiştir. Öğrencilerden ders notu maddesine, en son almış oldukları matematik karne notlarını yazmaları istenmiştir. Sezer (2010) tarafından yapılan çalışmada lise öğrencilerinin sahip olduğu düşük düzeyde demokratik, orta ve yüksek düzeyde otoriter anne-baba tutumunun, öğrencinin kişilerle iletişim ve kendilik değeri arasında

anlamlı fark oluşturduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin hem matematik öz-bildirim düzeylerinde hem de görsel matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algılarında anne-baba tutumunun etkisi incelenmiştir. Öğretmen tutumunun öğrencinin öğrenmelerinde ve kendini değerlendirmesinde etkili olduğu düşünülerek kişisel bilgi formuna öğretmen tutumu ile ilgili maddeler eklenmiştir.

Matematik Öz-bildirim Envanteri, 33 maddelik “ilgi değeri”, “kullanışlılık değeri”, “başarı değeri”, “kişisel değer”, “başarı beklentisi” olarak belirlenen beş alt boyutlu .87 Cronbach alfa güvenirlik katsayısına sahip beşli likert tipi bir ölçektir. Yapılan çalışmada ise ilgili ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .91 olarak belirlenmiştir. Ölçekten en düşük 33, en yüksek 165 puan alınabilmektedir.

Görsel Matematik Okuryazarlığı Öz-yeterlik Algısı Ölçeği, Duran (2011) tarafından geliştirilen “Görsel Matematik Okuryazarlık Öz-yeterlik Algısı Ölçeği (GMOÖAÖ)”, 38 maddelik, “alan içeriği”, “süreç” ve “kullandığı durumlar” olarak belirlenen üç alt boyutlu .94 Cronbach alfa güvenirlik katsayısına sahip beşli likert tipi bir ölçektir. Yapılan çalışmada ise ilgili ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .96 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmaya ait kişisel bilgi formu, Matematik Öz-bildirim Envanteri ve Görsel Matematik Okuryazarlığı Özyeterlik Algısı Ölçeği ile toplanan veriler SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 21.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Hangi istatistiksel testlerin yapılacağına karar vermek amacı ile verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmada “Matematik Öz-bildirimi” ve “Görsel Matematik Okuryazarlığı Özyeterlik Algısı” ölçeklerin tamamının ve ele alınan tüm alt boyutlarının Skewness değerlerinin +1 ile -1, Kurtosis değerlerinin ise +2 ile -1 arasında olduğu belirlenmiştir. Belirlenen Skewness ve Kurtosis değerleri Huck (2008) için normal dağılım gösterdiği kabul edilebilir sınır değerleridir (Seçer, 2015). Bu nedenle çalışmada verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilerek bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Araştırmada ortaokul öğrencilerinin matematik öz-bildirim düzeylerinin ve görsel matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algılarının belirlenmesi için frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. İki ölçek arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için ise Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın alt problemlerine ilişkin elde edilen bulgular, sırasıyla başlıklar halinde verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olarak belirlenen “Ortaokul öğrencilerinin matematik öz-bildirim düzeyleri nedir?” sorusunu cevaplandırmak için yapılan analiz sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Ortaokul öğrencilerinin matematik öz-bildirim düzeyleri

	N	$\bar{X}$	SS
İlgi değeri	1521	29,240	4,959
Kullanışlılık değeri	1521	21,721	3,010
Başarı değeri	1521	26,398	3,579
Kişisel değer	1521	18,075	5,610
Başarı beklentisi	1521	42,432	6,454
Matematik öz-bildirim	1521	137,867	17,974

Matematik öz-bildirim ölçeğinden en yüksek 165, en düşük 33 puan alınabilmektedir. Ölçekten alınacak 99 puan orta puan olarak belirlenmiştir. Çalışmada ortaokul öğrencilerinin matematik öz-bildirim düzeylerinin ($\bar{X}=137,867$; Ss:17,974) orta puanın üzerinde olduğu görülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olarak belirlenen, “Ortaokul öğrencilerinin matematik öz-bildirim düzeyleri cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” sorusunu cevaplandırmak için yapılan bağımsız örneklem t-testi analizi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Ortaokul öğrencilerinin matematik öz-bildirim düzeylerinin cinsiyete göre t-testi sonucu

		N	$\bar{X}$	SS	SD	t	p
İlgi değeri	Kız	763	29,578	4,800	1519	2,672	,008
	Erkek	758	28,899	5,094			
Kullanışlılık değeri	Kız	763	22,074	2,865	1519	4,616	,000
	Erkek	758	21,366	3,111			
Başarı değeri	Kız	763	26,896	3,273	1519	5,496	,000
	Erkek	758	25,897	3,800			
Kişisel değer	Kız	763	18,681	5,488	1519	4,249	,000
	Erkek	758	17,465	5,670			
Başarı beklentisi	Kız	763	42,757	6,359	1519	1,976	,048
	Erkek	758	42,104	6,537			
Matematik öz-bildirim	Kız	763	139,988	17,540	1519	4,647	,000
	Erkek	758	135,733	18,164			

Matematik öz-bildirim ölçeğinin tüm alt boyutlarından “İlgi Değeri” [t(1519)=2,672, p<.05] , “Kullanışlılık Değeri” [t(1519)=4,616, p<.05], “Başarı Değeri” [t(1519)=5,496, p<.05], “Kişisel Değer” [t(1519)=4,249, p<.05], “Başarı Beklentisi” [t(1519)=1,976, p<.05] ve ölçeğin tamamından [t(1519)=4,647, p<.05] alınan toplam puanların cinsiyete göre kız öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olarak belirlenen “Ortaokul öğrencilerinin matematik öz-bildirim düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” sorusunun cevaplandırmak için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Ortaokul öğrencilerinin matematik öz-bildirim düzeylerinin sınıf düzeyine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu

		N	$\bar{X}$	SS	SD	F	p
İlgi değeri	5.sınıf	446	31,116	3,942	3-1517	68,476	,000
	6.sınıf	403	29,950	4,523			
	7.sınıf	403	28,464	4,946			
	8.sınıf	269	26,226	5,445			
	Toplam	1521	29,240	4,959			
Kullanışlılık değeri	5.sınıf	446	22,540	2,744	3-1517	51,388	,000
	6.sınıf	403	22,240	2,660			
	7.sınıf	403	21,476	2,905			
	8.sınıf	269	19,955	3,298			
	Toplam	1521	21,721	3,010			
Başarı değeri	5.sınıf	446	27,298	3,041	3-1517	46,268	,000
	6.sınıf	403	27,079	3,120			
	7.sınıf	403	26,027	3,612			
	8.sınıf	269	24,442	4,127			
	Toplam	1521	26,398	3,579			
Kişisel değer	5.sınıf	446	18,412	6,027	3-1517	11,650	,000
	6.sınıf	403	18,920	5,634			
	7.sınıf	403	17,960	5,326			
	8.sınıf	269	16,423	4,903			
	Toplam	1521	18,075	5,610			
Başarı beklentisi	5.sınıf	446	42,771	6,008	3-1517	15,836	,000
	6.sınıf	403	43,627	5,973			
	7.sınıf	403	42,322	6,592			
	8.sınıf	269	40,241	7,103			
	Toplam	1521	42,430	6,454			
Matematik öz-bildirim	5.sınıf	446	142,139	19,167	3-1517	51,736	,000
	6.sınıf	403	141,818	17,993			
	7.sınıf	403	136,250	21,760			
	8.sınıf	269	127,290	23,931			
	Toplam	1521	137,867	21,867			

Matematik öz-bildirim ölçeğinin tüm alt boyutlarından “İlgi Değeri” [$F(3,1517)=68,476$, $p<.05$], “Kullanışlılık Değeri” [$F(3,1517)=51,388$, $p<.05$], “Başarı Değeri” [$F(3,1517)=46,268$, $p<.05$], “Kişisel Değer” [$F(3,1517)=11,650$, $p<.05$], “Başarı Beklentisi” [$F(3,1517)=15,836$, $p<.05$] ve ölçeğin tamamından [$F(3,1517)=51,736$, $p<.05$] alınan toplam puanların sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Sınıflar arasındaki anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre “İlgi Değeri” alt boyutunda 5. ve 6. sınıf, 5. ve 7. sınıf, 5. ve 8. sınıf öğrencileri arasında yapılan karşılaştırmalarda, 5. sınıf öğrencilerinin ($X=31,116$) lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. “Kullanışlılık Değeri” ve “Başarı Değeri” alt boyutlarında 5. ve 7. sınıf, 5. ve 8. sınıf, 6. ve 7. sınıf, 6. ve 8. sınıf, 7. sınıf ve 8. sınıflar arasında yapılan karşılaştırmalarda alt sınıfların; “Kişisel Değer” alt boyutunda 5. ve 8. sınıf, 6. ve 8. sınıf, 7. ve 8. sınıflar arası yapılan karşılaştırmalarda alt sınıfların; “Başarı Beklentisi” alt boyutunda yapılan 5. ve 8. sınıf, 6. ve 7. sınıf, 6. ve 8. sınıf, 7. ve 8. sınıflar arası karşılaştırmalarda ve ölçeğin tamamında alt sınıflar lehine anlamlı fark tespit edilmiştir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olarak belirlenen “Ortaokul öğrencilerinin matematik öz-bildirim düzeyleri öğrenci ders notuna göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” sorusunu cevaplandırmak için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Ortaokul öğrencilerinin matematik öz-bildirim düzeyleri öğrenci ders notuna göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu

		N	$\bar{X}$	SS	SD	F	p
İlgi değeri	1	40	27,850	4,989	4-1516	70,384	,000
	2	95	24,715	5,252			
	3	244	26,721	5,075			
	4	397	28,783	4,828			
	5	745	30,959	4,094			
	Toplam	1521	29,240	4,959			
Kullanışlılık değeri	1	40	20,200	3,603	4-1516	51,924	,000
	2	95	19,410	3,340			
	3	244	20,434	3,158			
	4	397	21,488	2,952			
	5	745	22,644	2,509			
	Toplam	1521	21,721	3,010			
Başarı değeri	1	40	24,450	3,573	4-1516	96,092	,000
	2	95	23,431	3,967			
	3	244	24,168	3,958			
	4	397	25,894	3,367			
	5	745	27,880	2,659			
	Toplam	1521	26,398	3,579			
Kişisel değer	1	40	15,300	5,145	4-1516	101,188	,000
	2	95	13,484	3,858			
	3	244	14,930	4,813			
	4	397	16,712	5,359			
	5	745	20,566	4,964			
	Toplam	1521	18,075	5,610			
Başarı beklentisi	1	40	39,325	7,694	4-1516	95,798	,000
	2	95	36,221	6,253			
	3	244	38,524	6,729			
	4	397	41,838	5,849			
	5	745	44,986	5,186			
	Toplam	1521	42,432	6,454			
Matematik öz-bildirim	1	40	127,125	18,551	4-1516	172,063	,000
	2	95	117,263	15,745			
	3	244	124,778	16,920			
	4	397	134,717	15,391			
	5	745	147,037	13,601			
	Toplam	1521	137,867	17,974			

Matematik öz-bildirim ölçeğinin tüm alt boyutlarından “İlgi Değeri” [$F(4,1516)=70,384$, $p<.05$], “Kullanışlılık Değeri” [$F(4,1516)=51,924$, $p<.05$], “Başarı Değeri” [$F(4,1516)=96,092$, $p<.05$], “Kişisel Değer” [$F(4,1516)=101,188$, $p<.05$], “Başarı Beklentisi” [$F(4,1516)=95,798$, $p<.05$] ve ölçeğin tamamından [$F(4,1516)=172,063$, $p<.05$] elde edilen toplam puanların öğrenci ders notuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Öğrenci ders notlarına göre anlamlı farkın hangi gruplarda olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, ölçeğin “Kullanışlılık Değeri”, “Başarı Değeri” ve “Kişisel Değer” alt boyutlarında 1-5, 2-4, 2-5, 3-4, 3-5, 4-5 notları arasında; “Başarı Beklentisi” alt boyutunda notuna göre, 1-5, 2-3, 2-4, 2-5, 3-4, 3-5, 4-5 notları arasında notları arasında ders notu yüksek olan grubun lehine anlamlı fark tespit edilmiştir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olarak belirlenen “Ortaokul öğrencilerinin matematik öz-bildirim düzeyleri matematik öğretmeni tutumuna göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” sorusunu cevaplandırmak için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Ortaokul öğrencilerinin matematik öz-bildirim düzeyleri matematik öğretmeni tutumuna göre t-testi sonucu

		N	$\bar{X}$	SS	SD	t	p
İlgi değeri	Demokratik	1317	29,403	4,865	1519	3,271	,001
	Otoriter	204	28,186	5,426			
Kullanışlılık değeri	Demokratik	1317	21,824	2,940	1519	3,392	,001
	Otoriter	204	21,058	3,359			
Başarı değeri	Demokratik	1317	26,517	3,490	1519	3,317	,001
	Otoriter	204	25,627	4,032			
Kişisel değer	Demokratik	1317	18,374	5,538	1519	5,323	,000
	Otoriter	204	16,147	5,708			
Başarı beklentisi	Demokratik	1317	42,573	6,420	1519	2,172	,030
	Otoriter	204	41,519	6,613			
Matematik öz-bildirim	Demokratik	1317	138,693	17,665	1519	3,526	,000
	Otoriter	204	132,539	19,054			

Matematik öz-bildirim ölçeğinin tüm alt boyutlarından “İlgi Değeri” [t(1519)=3,271, p<.05] , “Kullanışlılık Değeri” [t(1519)=3,392, p<.05], “Başarı Değeri” [t(1519)=3,317, p<.05], “Kişisel Değer” [t(1519)=5,323, p<.05], “Başarı Beklentisi” [t(1519)=2,172, p<.05] ve ölçeğin tamamından [t(1519)=3,526, p<.05] alınan toplam puanların matematik öğretmeni tutumuna göre öğretmen tutumu demokratik olan öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi olarak belirlenen “Ortaokul öğrencilerinin matematik öz-bildirim düzeyleri anne- baba tutumuna göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” sorusunu cevaplandırmak için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Ortaokul öğrencilerinin matematik öz-bildirim düzeylerinin anne-baba tutumuna göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu

		N	$\bar{X}$	SS	SD	F	p
İlgi değeri	Demokratik	839	29,594	4,756	2-1518	6,064	,002
	Otoriter	143	28,223	5,239			
	Koruyucu	539	28,957	5,143			
	Toplam	1521	29,240	4,959			
Kullanışlılık değeri	Demokratik	839	21,976	2,887	2-1518	8,544	,000
	Otoriter	143	20,986	3,215			
	Koruyucu	539	21,521	3,099			
	Toplam	1521	21,721	3,010			
Başarı değeri	Demokratik	839	26,667	3,398	2-1518	9,163	,000
	Otoriter	143	25,335	3,989			
	Koruyucu	539	26,261	3,685			
	Toplam	1521	26,398	3,579			
Kişisel değer	Demokratik	839	18,617	5,495	2-1518	11,578	,000
	Otoriter	143	16,440	5,752			
	Koruyucu	539	17,666	5,642			
	Toplam	1521	18,075	5,610			
Başarı beklentisi	Demokratik	839	42,941	6,281	2-1518	7,178	,001
	Otoriter	143	41,035	7,042			
	Koruyucu	539	42,009	6,485			
	Toplam	1521	42,432	6,454			
Matematik öz-bildirim	Demokratik	839	139,797	17,242	2-1518	14,409	,000
	Otoriter	143	132,021	19,714			
	Koruyucu	539	136,415	18,169			
	Toplam	1521	137,867	17,974			

Matematik öz-bildirim ölçeğinin tüm alt boyutlarından “İlgi Değeri” [$F(2,1518)=6,064, p<.05$], “Kullanışlılık Değeri” [$F(2,1518)=8,544, p<.05$], “Başarı Değeri” [$F(2,1518)=9,163, p<.05$], “Kişisel Değer” [$F(2,1518)=11,578, p<.05$], “Başarı Beklentisi” [$F(2,1518)=7,178, p<.05$] ve ölçeğin tamamından [$F(2,1518)=14,409, p<.05$] elde edilen toplam puanların anne-baba tutumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi olarak belirlenen “Ortaokul öğrencilerinin görsel matematik okuryazarlık öz-yeterlik algıları nedir?” sorusunu cevaplandırmak için yapılan analiz sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Ortaokul öğrencilerinin görsel matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algısı puanları

	N	$\bar{X}$	SS
Alan İçeriği	1521	25,307	4,516
Süreç	1521	83,634	18,063
Kullanıldığı Durumlar	1521	40,562	8,684
Görsel Matematik Okuryazarlığı Öz-yeterlik Algısı	1521	149,504	29,577

“Görsel Matematik Okuryazarlığı Öz-yeterlik Algısı” ölçeğinden en yüksek 190, en düşük 38 puan alınabilmektedir. Ölçekten alınacak 152 puan, orta puan olarak belirlenmiştir. Çalışmada ortaokul öğrencilerinin görsel matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algılarının ($X=149,504$; $Ss:29,577$) orta puanın altında olduğu görülmektedir.

Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada sekizinci alt problem olarak belirlenen “Ortaokul öğrencilerinin görsel matematik okuryazarlığı öz-yeterlik düzeyleri cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” sorusunu cevaplandırmak için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucu Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Ortaokul öğrencilerinin görsel matematik okuryazarlığı öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre t-testi sonucu

		N	$\bar{X}$	SS	SD	t	p
Alan içeriği	Kız	763	25,304	4,477	1519	-,026	,979
	Erkek	758	25,310	4,558			
Süreç	Kız	763	85,017	17,595	1519	3,003	,003
	Erkek	758	82,242	18,430			
Kullanıldığı durumlar	Kız	763	41,326	8,430	1519	3,453	,001
	Erkek	758	39,794	8,871			
Görsel matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algısı	Kız	763	151,647	28,608	1519	2,842	,005
	Erkek	758	147,347	30,388			

Görsel matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algısı ölçeğinin “Süreç” [$t(1519)=3,003, p<.05$], “Kullanıldığı Durumlar” [$t(1519)=3,453, p<.05$] alt boyutlarından ve ölçeğin tamamından [$t(1519)=2,842, p<.05$] alınan toplam puanların cinsiyete göre kız öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir.

Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi olarak belirlenen “Ortaokul öğrencilerinin görsel matematik okuryazarlık öz-yeterlik algıları sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” sorusunu cevaplandırmak için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Ortaokul öğrencilerinin görsel matematik okuryazarlık öz-yeterlik algılarının sınıf düzeyine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu

		N	$\bar{X}$	SS	SD	F	p
Alan içeriği	5.sınıf	446	25,565	4,875	3-1517	11,216	,000
	6.sınıf	403	26,019	4,182			
	7.sınıf	403	25,151	4,166			
	8.sınıf	269	24,044	4,631			
	Toplam	1521	25,307	4,516			
Süreç	5.sınıf	446	85,006	19,371	3-1517	19,956	,000
	6.sınıf	403	87,238	16,102			
	7.sınıf	403	83,086	16,734			
	8.sınıf	269	76,780	18,664			
	Toplam	1521	83,634	18,063			
Kullanıldığı durumlar	5.sınıf	446	40,726	9,207	3-1517	19,778	,000
	6.sınıf	403	42,469	7,901			
	7.sınıf	403	40,642	8,060			
	8.sınıf	269	37,316	8,926			
	Toplam	1521	40,562	8,684			
Görsel matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algısı	5.sınıf	446	151,298	31,837	3-1517	20,550	,000
	6.sınıf	403	155,727	26,329			
	7.sınıf	403	148,880	27,094			
	8.sınıf	269	138,141	30,722			
	Toplam	1521	149,504	29,577			

Görsel matematik okuryazarlığı özyeterlik algısı ölçeğinin tüm alt boyutlarından “Alan İçeriği” [$F(3,1517)=11,216$, $p<.05$] , “Süreç” [$F(3,1517)=19,956$, $p<.05$], “Kullanıldığı Durumlar” [$F(3,1517)=19,778$, $p<.05$], ölçeğin tamamından [$F(3,1517)=20,550$, $p<.05$] alınan toplam puanların sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Sınıflar arasındaki anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre ölçeğin “Alan İçeriği” alt boyutunda 8. sınıf öğrencileri ile tüm alt sınıflar arası yapılan karşılaştırmalarda alt sınıfların; “Kullanıldığı Durumlar” alt boyutunda 5. ile 6. sınıf, 5. ile 8.sınıf, 6. ile 7. sınıf, 6. ile 8.sınıf, 7. ile 8. sınıflar arası yapılan karşılaştırmalarda 5. ile 6. sınıf arası yapılan karşılaştırma dışında, alt sınıfların lehine anlamlı fark belirlenmiştir. Ölçeğin “Süreç” alt boyutu ve tamamında 5. ile 8. sınıf, 6. ile 7. sınıf, 6. ile 8. sınıf, 7. ile 8. sınıflar arası yapılan karşılaştırmalarda alt sınıfların lehine anlamlı fark belirlenmiştir.

Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın onuncu alt problemi olarak belirlenen “Ortaokul öğrencilerinin görsel matematik okuryazarlık öz-yeterlik algıları ders notuna göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” sorusunu cevaplandırmak için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu Tablo 10’ da verilmiştir.

Tablo 10. Ortaokul öğrencilerinin görsel matematik okuryazarlık öz-yeterlik algılarının ders notuna göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu

		N	$\bar{X}$	SS	SD	F	p
Alan içeriği	1	40	23,200	4,756	4-1516	37,933	,000
	2	95	22,557	4,563			
	3	244	23,332	4,432			
	4	397	25,246	4,479			
	5	745	26,449	4,119			
	Toplam	1521	25,307	4,516			
Süreç	1	40	69,475	19,315	4-1516	112,649	,000
	2	95	65,568	14,789			
	3	244	72,163	16,709			
	4	397	82,365	17,066			
	5	745	91,131	18,849			
	Toplam	1521	83,634	18,063			
Kullanıldığı durumlar	1	40	34,150	10,181	4-1516	79,634	,000
	2	95	33,463	8,112			
	3	244	35,393	8,427			
	4	397	40,360	8,261			
	5	745	43,613	7,351			
	Toplam	1521	40,562	8,684			
Görsel matematik okuryazarlık öz-yeterlik algısı	1	40	126,825	32,709	4-1516	101,960	,000
	2	95	121,589	25,488			
	3	244	130,889	27,700			
	4	397	147,972	27,957			
	5	745	161,194	24,568			
	Toplam	1521	149,503	29,577			

Görsel matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algısı ölçeğinin tüm alt boyutlarından “Alan İçeriği” [F(4,1516)=37,933, $p<.05$], “Süreç” [F(4,1516)=112,649, $p<.05$], “Kullanıldığı Durumlar” [F(4,1516)=79,634, $p<.05$] ve ölçeğin tamamından [F(4,1516)=101,960, $p<.05$] alınan toplam puanların ders notuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Ders notları açısından anlamlı farkın hangi gruplarda olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, ölçeğin “Alan İçeriği” alt boyutunda 1-5, 2-4, 2-5, 3-4, 3-5, 4-5 notları arası yapılan karşılaştırmalar ile “Süreç” alt boyutunda 1-4, 1-5, 2-3, 2-4, 2-5, 3-4, 3-5, 4-5 notları arasında yapılan karşılaştırmalar yüksek not olan grubun lehine anlamlı fark belirtmektedir. Ölçeğin “Kullanıldığı Durumlar” alt boyutu ve tamamında 1-4, 4-5, 2-4, 2-5, 3-4, 3-5, 4-5 notları arasında yapılan karşılaştırmalar sonucunda notu yüksek olan grubun lehine anlamlı fark tespit edilmiştir.

On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın on birinci alt problemi olarak belirlenen “Ortaokul öğrencilerinin görsel matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algıları matematik öğretmeni tutumuna göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” sorusunu cevaplandırmak için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucu Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Ortaokul öğrencilerinin görsel matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algıları matematik öğretmeni tutumuna göre t-testi sonucu

		N	$\bar{X}$	SS	SD	t	p
Alan içeriği	Demokratik	1317	25,369	4,501	1519	1,360	,174
	Otoriter	204	24,906	4,608			
Süreç	Demokratik	1317	82,258	17,932	1519	3,434	,001
	Otoriter	204	79,607	18,432			
Kullanıldığı durumlar	Demokratik	1317	40,855	8,628	1519	3,354	,001
	Otoriter	204	38,671	8,822			
Görsel matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algısı	Demokratik	1317	150,482	29,342	1519	3,289	,001
	Otoriter	204	143,186	30,377			

“Görsel Matematik Okuryazarlığı Öz-yeterlik Algısı” ölçeğinin “Süreç” [$t(1519)=3,434$, $p<.05$], “Kullanıldığı Durumlar” [$t(1519)=3,354$, $p<.05$] alt boyutlarından ve ölçeğin tamamından [$t(1519)=3,289$, $p<.05$] alınan toplam puanların, matematik öğretmeni tutumuna göre öğretmen tutumu demokratik olan öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir.

On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın on ikinci alt problemi olarak belirlenen “Ortaokul öğrencilerinin görsel matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algıları anne- baba tutumuna göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” sorusunu cevaplandırmak için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Ortaokul öğrencilerinin görsel matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algıları anne-baba tutumuna göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu

		N	$\bar{X}$	SS	SD	F	p
Alan içeriği	Demokratik	839	25,644	4,291	2-1518	5,737	,003
	Otoriter	143	25,261	4,906			
	Koruyucu	539	24,805	4,708			
	Toplam	1521	25,307	4,516			
Süreç	Demokratik	839	85,416	17,687	2-1518	10,973	,000
	Otoriter	143	78,944	18,573			
	Koruyucu	539	82,105	18,177			
	Toplam	1521	83,634	18,063			
Kullanıldığı durumlar	Demokratik	839	41,501	8,425	2-1518	11,740	,000
	Otoriter	143	38,678	8,978			
	Koruyucu	539	39,601	8,830			
	Toplam	1521	40,562	8,684			
Görsel matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algısı	Demokratik	839	152,562	28,726	2-1518	11,017	,000
	Otoriter	143	142,839	30,731			
	Koruyucu	539	146,512	30,026			
	Toplam	1521	149,504	29,577			

Görsel matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algısı ölçeğinin tüm alt boyutlarından “Alan İçeriği” [$F(2,1518)=5,737$, $p<.05$], “Süreç” [$F(2,1518)=10,973$, $p<.05$], “Kullanıldığı Durumlar” [$F(2,1518)=11,740$, $p<.05$] ve ölçeğin tamamından [$F(2,1518)=11,017$, $p<.05$] elde edilen toplam puanların anne-baba tutumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Anne-baba tutumları arası anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, ölçeğin “Alan İçeriği” alt boyutunda demokratik ile koruyucu tutum arasında demokratik tutuma sahip grubun; “Süreç”, “Kullanıldığı Durumlar” alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında demokratik ile otoriter tutum, demokratik ile koruyucu tutum arasında yapılan karşılaştırmalarda demokratik tutuma sahip grubun lehine anlamlı fark belirlenmiştir.

On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın on üçüncü alt problemi olarak belirlenen “Ortaokul öğrencilerinin matematik öz-bildirim düzeyleri ile görsel matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algıları arasında nasıl bir ilişki vardır?” sorusunu cevaplandırmak için yapılan Pearson korelasyon analizi sonucu Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Ortaokul öğrencilerinin matematik öz-bildirim düzeyleri ile görsel matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algısı arasındaki ilişki

		İlgi değeri	Kullanışlılık değeri	Başarı değeri	Kişisel değer	Başarı beklentisi	Matematik öz-bildirimi	Süreç	Alan içeriği	Kullanıldığı durumlar	Görsel matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algısı
İlgi değeri	r	1	,657**	,596**	,344**	,577**	,89**	,483*	,363**	,414**	,472**
	p		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	n	1521	1521	1521	1521	1521	1521	1521	1521	1521	1521
Kullanışlılık değeri	r	,657**	1	,608**	,296**	,506**	,744**	,462**	,367**	,419**	,461**
	p	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	n	1521	1521	1521	1521	1521	1521	1521	1521	1521	1521
Başarı değeri	r	,596**	,608**	1	,340**	,571**	,777**	,491**	,358**	,444**	,485**
	p	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	n	1521	1521	1521	1521	1521	1521	1521	1521	1521	1521
Kişisel değer	r	,344**	,296**	,340**	1	,328**	,642**	,339**	,173**	,324**	,329**
	p	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	n	1521	1521	1521	1521	1521	1521	1521	1521	1521	1521
Başarı beklentisi	r	,577**	,506**	,571**	,328**	1	,819**	,644**	,477**	,574**	,634**
	p	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	n	1521	1521	1521	1521	1521	1521	1521	1521	1521	1521
Matematik öz-bildirim	r	,819**	,744**	,777**	,642**	,819**	1	,645**	,458**	,580**	,634**
	p	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	n	1521	1521	1521	1521	1521	1521	1521	1521	1521	1521
Alan içeriği	r	,363	,367	,358	,173	,477	,458	1	,734	,691	,804
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	n	1521	1521	1521	1521	1521	1521	1521	1521	1521	1521
Süreç	r	,483	,462	,491	,339	,644	,645	,734	1	,888	,984
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	n	1521	1521	1521	1521	1521	1521	1521	1521	1521	1521
Kullanıldığı durumlar	r	,414	,419	,444	,324	,574	,580	,691	,888	1	,942
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	n	1521	1521	1521	1521	1521	1521	1521	1521	1521	1521
Görsel matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algısı	r	,472	,461	,485	,329	,634	,634	,804	,984	,942	1
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	n	1521	1521	1521	1521	1521	1521	1521	1521	1521	1521

Matematik öz-bildirim düzeyi ve görsel matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algısının tamamında pozitif yönde orta düzeyde ($r=.634$, $p<.01$) anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. “Matematik Öz-bildirim” ölçeğinin “Kullanışlılık Değeri” ve “Kişisel Değer” alt boyutları arasında belirlenen pozitif yönlü düşük bir ilişki ($r=.296$, $p<.10$) dışında, diğer tüm alt boyutlar arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki belirlenmiştir. “Matematik Öz-bildirim” ölçeği ile tüm alt boyutları arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki belirlenmiştir ($r=.89$, $p<.01$; $r=.744$, $r<.01$; $r=.777$, $p<.01$; $r=.642$, $p<.01$; $r=.819$, $p<.01$). “Görsel Matematik Okuryazarlığı Öz-yeterlik Algısı” ölçeğinin “Kullanıldığı Durumlar” ve “Alan İçeriği” alt boyutları arasında belirlenen pozitif yönde orta düzey ilişki ($r=.691$, $p<.01$) dışında, diğer alt boyutlar arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki belirlenmiştir. “Görsel Matematik Okuryazarlığı Öz-yeterlik Algısı” ölçeği ile tüm alt boyutlar arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki belirlenmiştir ($r=.804$, $p<.01$; $r=.984$, $p<.01$; $r=.942$, $p<.01$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Matematik öğrenciye soyut düşüncenin ilk temelini atıldığı, çeşitli değişkenler arasında anlamlı ilişkiler kurma ve onları ifade etme sistemlerinin kurulmasını, daha sonrasında da çeşitli

sembollerle hesaplamalar yapabilmesini ve sonuçlar oluşturabilmesini sağlayan bir bilimdir (Çekici ve Yıldırım, 2011). Temsiller ve görselleştirme matematiğin çekirdeğini oluşturur (Duval, 1999). Ayrıca matematik, erişilen bilgilerin ve yeniliklerin, yaşandığı yıllarda iz bırakarak, nesilden nesile aktarılmasında ve üzerine yenilerinin eklenmesinde kullanılan güvenilir bir araçtır (Akın, 2011). Her ne kadar soyut ve karmaşık olursa olsun, görselleştirilebildiği müddetçe matematikteki soyut bilgilerin ve kavramların anlamlı ve kalıcı öğrenilmesi ve öğretilmesi mümkün olabileceği söylenebilir. Matematiğin soyut yapısı görselleştirmeye dayalı aydınlanma ışığında kolay, anlaşılır ve sevilir hale gelecektir (Işık ve Konyalıoğlu, 2005).

Araştırmanın alt problemlerine ait bulgularına bakıldığında ortaokul öğrencilerinin matematik öz-bildirim düzeylerinin orta puanın üzerinde olduğu bulgusu ile sınıf düzeyleri arasında alt sınıflar lehine anlamlı bir fark bulgusu Akın'ın (2011) çalışması ile paralellik göstermektedir. Matematik öz-bildirim ölçeğinden cinsiyet açısından kız öğrenciler lehine belirlenen anlamlı fark Akın'ın (2011) çalışması ile çelişmektedir. Araştırmada matematik öz-bildirim düzeyleri ile ders notu arasında notu yüksek olan öğrencilerin lehine anlamlı fark belirlenmiştir. Eldeki araştırma bulgusu Akın (2011) tarafından yapılan çalışmanın bulguları ile paralellik gösterirken, Torff ve Tirota (2010) tarafından yapılan çalışmanın bulguları ile çelişmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin görsel matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algısı düzeylerini belirlemek için yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin aldıkları puanların aritmetik ortalaması, orta puanın altındadır. Eldeki araştırma bulgusu Hitit, Martin ve Morasse (2008), Mudaly (2013) tarafından yapılan çalışmalarla paralellik gösterirken Duran ve Bekdemir (2013), Tutkun, Erdoğan ve Öztürk (2014) tarafından yapılan çalışmaların bulguları ile çelişmektedir. Görsel matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algı düzeyleri ile cinsiyetleri arasında kız öğrenciler lehine belirlenen anlamlı fark Özdemir, Duran ve Kaplan (2016), Tutkun, Erdoğan ve Öztürk'ün (2014) çalışmaları ile paralellik gösterirken Turgut ve Yılmaz (2012) tarafından yapılan çalışma bulgusu ile çelişmektedir. Ortaokul öğrencilerinin görsel matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algıları ile sınıf düzeyleri arasında alt sınıflar lehine anlamlı fark belirlenmiştir. Eldeki araştırma bulgusu Montague ve Applegate (2000), Tutkun, Erdoğan ve Öztürk'ün (2014) çalışmalarının bulguları ile çelişki göstermektedir. Görsel matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algıları ile ders notları arasında notu yüksek olan öğrenciler lehine anlamlı fark belirlenmiştir. Araştırma bulgusu Booth ve Thomas (1999), Cankoy ve Özder (2011), İlhan (2015), Özer ve Şan (2013), Şengül ve Körükçü (2012), Turgut ve Yılmaz (2012), Tutkun, Erdoğan ve Öztürk (2014), Uzun (2013), Uysal ve Koğ (2012), Yenilmez ve Şan (2008), Yenilmez ve Kakmacı (2015), Tiryaki (2005), Yung ve Paas (2015) tarafından yapılan çalışmaların bulguları ile paralellik gösterirken Aygüner (2016) tarafından yapılan çalışmanın bulguları ile çelişki göstermektedir.

Ortaokul öğrencilerinin matematik öz-bildirimleri ve görsel matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algılarının incelendiği bu çalışmada elde edilen sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

1. Çalışmaya katılan ortaokul öğrencilerinin matematik öz-bildirim düzeyleri orta puanın üzerinde görsel matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algı düzeyleri orta puanın altında olduğu görülmüştür.
2. Ortaokul öğrencilerinin matematik öz-bildirim düzeyleri ve görsel matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algı düzeylerinin cinsiyet açısından kız öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir.
3. Ortaokul öğrencilerinin matematik öz-bildirim düzeyleri ve görsel matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algı düzeylerinin sınıf düzeyi açısından benzer şekilde alt sınıflar lehine anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür.
4. Çalışmaya katılan ortaokul öğrencilerinin matematik öz-bildirim düzeyleri ve görsel matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algı düzeylerinin en son matematik dersi karne notuna göre karne notu yüksek olan öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir.
5. Çalışmada ortaokul öğrencilerin hem matematik öz-bildirim düzeylerinin hem de görsel matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algısı düzeylerinin öğretmen tutumu açısından, öğretmen tutumu demokratik olan öğrenciler lehine anlamlı olarak fark oluşturduğu saptanmıştır.
6. Ortaokul öğrencilerinin matematik öz-bildirim düzeyleri ve görsel matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algı düzeylerinin anne- baba tutumu açısından anne-baba tutumu demokratik olan öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir.

7. Matematik öz-bildirim düzeyi ve görsel matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algısının birbiriyle pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışmada her iki ölçeğin, alt boyutlarıyla olan ilişkilerinin pozitif yönde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmadan hareketle araştırmanın benzeri farklı sınıf düzeylerinde öğrenim görmekte olan öğrenciler üzerinde uygulanabilir. Anne-baba tutumu ve matematik öğretmeni tutumunun bir arada incelendiği farklı çalışmalar yapılarak ilgili çalışmanın sonuçları ile karşılaştırmalar yapılabilir. Görsel matematik okuryazarlığının geliştirilmesine olanak verecek matematik uygulamaları vb. dersler seçmeli ders yerine matematik dersinden bağımsız yeni zorunlu bir ders olarak ortaokul programına eklenebilir. Öğretmenlere “demokratik tutum geliştirici” hizmet içi eğitimler verilebilir. Matematik dersine yönelik daha önceden geliştirilmiş olan tutumların öğrenciler üzerine olan etkileri konusunda anne ve babalara eğitimler verilebilir.

Kaynakça

- Akın, A. (2011). *İlköğretim ikinci kademe öğrencileri için matematik öz-bildirim envanterinin geliştirilmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Arcavi, A. (2003). The role of visual representations in the learning of mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 52(3), 215-241.
- Aygüner, E. (2016). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin görsel matematik okuryazarlığı öz yeterlik algıları ile gerçek performanslarının karşılaştırılması*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.
- Bal, Ö. (2011). Seviye belirleme sınavı (sbs) başarısında etkili olduğu düşünülen faktörlerin sıralama yargıları kanunuyla ölçeklenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(2), 200-209.
- Bekdemir, M. ve Duran, M. (2012). İlköğretim öğrencileri için görsel matematik okuryazarlığı öz yeterlik algı ölçeği (GMOÖYAÖ)'nin geliştirilmesi. *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 89-115.
- Booth, R. D., & Thomas, M. O. (1999). Visualization in mathematics learning: arithmetic problem-solving and student difficulties. *The Journal of Mathematical Behavior*, 18(2), 169-190.
- Budak, S., & Roy, G. (2013). A case study investigating the effects of technology on visual and nonvisual thinking preferences in mathematics. *Technology, Instruction, Cognition & Learning*, 9(3).
- Budram, R. (2000) *The Effects Of Using Visual Literacy and Visualization In The Teaching and Learning of Mathematics Problem Solving On Grade 6 and Grade 7 Learners*, (Unpublished master's thesis). In the School of Mathematics, Science and Technology University of Kwa-Zulu Natal : Natal.
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Cankoy, O., ve Özder, H. (2011). Bağlam ve görsel anlatımların matematiksel sözel problem çözümüne etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 91-100.
- Çekici, E., ve Yıldırım, H. (2011). Matematik eğitimi üzerine bir inceleme. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 31(2), 175-196.
- Çilingir, E., & Artut, P. D. (2016). Effect of realistic mathematics education approach on visual mathematics literacy perceptions and problem solving attitude of students. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 7(3), 578-600.
- Çilingir, E. (2015). *Gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımının ilkökul öğrencilerinin görsel matematik okuryazarlığı düzeyine ve problem çözme becerilerine etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Debrenti, E. (2015). Visual representations in mathematics teaching: an experiment with students. *Acta Didactica Napocensia*, 8(1), 21.
- De Lange, J. (2006). Mathematical literacy for living from OECD-PISA perspective. *Springer Netherlands*.
- Döş, İ., ve Atılmış, E. H. (2016). OECD verilerine göre pisa sınav sonuçlarının değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 432-450.
- Duran, M. (2011). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin görsel matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algıları ile görsel matematik başarıları arasındaki ilişki*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Duran, M., ve Bekdemir, M. (2013). Görsel matematik okuryazarlığı özyeterlik algısı görsel matematik başarısının anlamlı bir yordayıcısı mıdır? *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 27-40.

- Durmaz, B. (2009). *Matematik öğretmenlerinin seviye belirleme sınavına yönelik görüşleri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Duval, R. (1999). Representation, vision and visualization: cognitive functions in mathematical thinking. *Basic Issues for Learning*.
- Erdem, M. (2006). *Anaokuluna devam eden beş-altı yaş çocuklarının matematiksel becerileri ile görsel algı becerilerinin karşılaştırılması*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- González-Martín, A. S., Hitt, F., & Morasse, C. (2008). The introduction of the graphic representation of functions through the concept of covariation and spontaneous representations, a case study. *Proceedings of PME 32 and PME-NA 30*, 3, 89-96.
- Hau, N. H., & Da, N. T. (2015). Research article assessing high school students' mathematics competency: using visual image of convex function graph, concave function to prove the inequality. *Journal Of Science And Arts*, (4), 329-334.
- Hegarty, M., & Kozhevnikov, M. (1999). Types of visual-spatial representations and mathematical problem solving. *Journal Of Educational Psychology*, 91(4), 684.
- Işık, A., ve Konyalıoğlu, A. C. (2005). Matematik eğitiminde görselleştirme yaklaşımı. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 462-471.
- Işık, A., Çiltaş, A., ve Bekdemir, M. (2008). The importance and necessity of mathematics education. *Journal of Kazım Karabekir Education Faculty*, 17, 174-184.
- İlhan, A. (2015). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarına yönelik görsel matematik okuryazarlığı ölçeğinin geliştirilmesi ve görsel matematik okuryazarlığı ile geometri başarıları arasındaki ilişkisinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- İlhan, A., Çelik, H. C., ve Poçan, S. Math and visual mathematical literacy: A compilation study. *Education Proceeding Book*, 20.
- İşler A. Ş. (2002). Günümüzde görsel okuryazarlık ve görsel okuryazarlık eğitimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15(1), 153-161.
- Jansen, A. (2012). Developing productive dispositions during small-group work in two sixth-grade mathematics classrooms: teachers' facilitation efforts and students' self-reported benefits. *Middle Grades Research Journal*, 7(1)
- Johnson, H. (2013). What's literacy got to do with science and math. *School Science and Mathematics*, 113(3), 107-108.
- Kaner, S., Büyüköztürk, Ş., İşeri, E., Ak, A., Özaydın, L., ve Özel, A. Ü. E. B. F. (2011). Conners-wells ergen öz-bildirim ölçeği uzun formu: Türk ergenlerde psikometrik özelliklerinin değerlendirilmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 14(2).
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kılıç, H., Aslan- Tutak, F., ve Ertaş, G. (2014). Timss merceğiyle ortaokul matematik öğretim programındaki değişiklikler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2).
- Koç, O. U., ve Başer, N. E. (2012). The role of visualization approach on students' attitudes towards and achievements in mathematics. *İlköğretim Online*, 11(4).
- Konyalıoğlu, A. C. (2003). *Üniversite düzeyinde vektör uzayları konusundaki kavramların anlaşılmasında görselleştirme yaklaşımının etkinliğinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kribbs, E., & Rogowsky, B. A. (2016). A review of the effects of visual-spatial representations and heuristics on word problem solving in middle school mathematics. *International Journal of Research in Education and Science*, 2(1), 65-74.
- Lowrie, T., & Kay, R. (2001). Relationship between visual and nonvisual solution methods and difficulty in elementary mathematics. *The Journal of Educational Research*, 94(4), 248-255.
- Matteson, S. M. (2006). Mathematical literacy and standardized mathematical assessments. *Reading Psychology*, 27(2-3), 205-233.
- MEB. (2017). Ortaokul matematik dersi 5-8. sınıflar öğretim programı. Ankara: MEB
- Montague, M., & Applegate, B. (2000). Middle school students' perceptions, persistence, and performance in mathematical problem solving. *Learning Disability Quarterly*, 23(3), 215-227.
- Mudaly, V. (2013). Is Proving a Visual Act?. *Online Submission*, 3(3), 36-44.

- Önal, H., Yorulmaz, A., Gökbulut, Y. ve Çilingir Altın, E. (2017). The relationship between pre-service class teachers' self-efficacy in mathematical literacy and their attitudes towards mathematics, *Journal of Education and Practice*, 8(26), 170-179.
- Özdemir, F., Duran, M., ve Kaplan, A. (2016). Investigation of middle school students' self-efficacy perceptions of visual mathematics literacy and perceptions of problem-solving skill, *Journal of Theoretical Educational Science*, 9(4), 532-554.
- Özder, E. (2008). *İlköğretim 6. sınıfta görsel sanatlar dersi ile desteklenen matematik öğretiminin öğrenci tutumları ve başarılarına etkisi*, (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özer, M. N., ve Şan, İ. (2013). Görselleştirmenin özdeşlik konusu erişimine etkisi. *The Journal of Academic*.
- Özkaya, A. (2016). *5. Sınıf matematik dersinde gerçekçi matematik eğitimi destekli öğretimin öğrenci başarısına, tutumuna ve matematik öz-bildirimine etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sezer, Ö. (2010). Ergenlerin kendilik algılarının anne baba tutumları ve bazı faktörlerle ilişkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1).
- Şengül, S., ve Körükcü, E. (2012). Tam sayılar konusunun görsel materyal ile öğretiminin altıncı sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ve kalıcılık düzeylerine etkisi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2).
- Şengül, S., Katrancı, Y., ve Gülbağcı, H. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin görsel matematik okuryazarlığı özyeterlilik algılarının incelenmesi*. 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuştur, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Thompson, D. R., & Rubenstein, R. N. (2014). Literacy in Language and Mathematics. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(2), 105-108.
- Torff, B., & Tirota, R. (2010). Interactive whiteboards produce small gains in elementary students' self-reported motivation in mathematics. *Computers & Education*, 54(2), 379-383.
- Turgut, M., ve Yılmaz, S. (2012). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin uzamsal yeteneklerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 69-79.
- Tutkun, F. O., Erdoğan, D. G., ve Öztürk, B. (2014). Levels of visual mathematics literacy self-efficacy perception of the secondary school students. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 8, 19-27.
- Uysal Koğ, O. (2012). *Görselleştirme yaklaşımı ile yapılan matematik öğretiminin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimi üzerindeki etkisi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yenilmez, K., ve Şan, İ. (2008). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin özdeşliklerin görsel modellerini tanıma düzeyleri. *Journal of Qafqaz University*, (24).
- Yenilmez, K., ve Kakmacı, O. (2015). Investigation of the relationship between the spatial visualization success and visual/spatial intelligence capabilities of sixth grade students. *International Journal of Instruction*, 8(1), 189-204.
- Yıldırım, F., ve İlhan, İ. Ö. (2010). Genel öz yeterlilik ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-308.
- Yung, H. I., & Paas, F. (2015). Effects of computer-based visual representation on mathematics learning and cognitive load. *Journal of Educational Technology & Society*, 18(4), 70.



Öğretmen Adaylarının Fen Laboratuvarı Kavramına İlişkin Metaforik Algıları

Evrım URAL¹, Ayşe Rabia BAŞARAN UĞUR²

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının fen laboratuvarı kavramına dair metaforlarını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda fen laboratuvarı kavramına ilişkin metaforları belirlemek için form iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada, öğrencilerin laboratuvar kavramını hangi metaforlar ile ilişkilendirdiğini saptayabilmek adına “Laboratuvar benzer” cümlesi; ikinci aşamasında ise öğretmen adaylarının belirlediği metaforu ayrıntılı şekilde açıklamaları amacıyla “Çünkü” cümlesi hazırlanmıştır ve öğrencilerden bu cümleleri tamamlanması istenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden araştırmanın doğasına uygun olarak olgu bilim deseni, verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen bilgisi öğretmenliği birinci ve ikinci sınıf, sınıf öğretmenliği ikinci sınıfta öğrenim gören 110 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmanın uyşum yüzdesi, yapılan analiz sonucunda (Na=104, Nd=6) % 94 olarak hesaplanmıştır. Katılımcılar tarafından birbirinden farklı 76 metafor üretilmiştir. Bu metaforlar anlam benzerliğine göre 12 kategori altında toplanmıştır. Bu kategorilerden 11 tanesi olumlu iken, 1 tanesi olumsuz kategoridir. Öğretmen adaylarının en fazla değindiği metafor “Mutfak” metaforu iken en az değinilen metaforlar arasında; “Sır”, “Bisiklet”, “Bebeklik dönemi”, “Greyfurt”, “Mikser”, “Güneş”, “Galaksi”, “Çorba” bulunmaktadır. Kategori olarak incelendiğinde ise “Keşfetmenin sembolü olarak laboratuvar” kategorisinde en fazla metaforun (f=18) yer aldığı belirlenmiştir. Bu kategoride en fazla yer alan metaforlar “Okul”, “Bulmaca” ve “okyanus” metaforlarıdır. “Eğlence ortamı olarak laboratuvar”, “Düzenin sembolü olarak laboratuvar” ve “İnceleme ortamı olarak laboratuvar” kategorilerinde ise en az metaforun yer aldığı görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının laboratuvar kavramına yönelik genel olarak olumlu bir algı içerisinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Metafor,
Sınıf Öğretmen Adayı,
Fen Bilgisi Öğretmen Adayı,
Laboratuvar

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 05.02.2018

Kabul Tarihi:18.10.2018

E-Yayın Tarihi:20.12.2018

The Metaphorical Perceptions of Pre-service Teachers about the Science Laboratory Concept

Abstract

The aim of the research is to examine the metaphors of pre-service teachers about

Keywords

Metaphor,
Pre-service primary school,

¹ Doç. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye, evrimural@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5427-2023>

² Doktora Öğrencisi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye, rabiabasaran1@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4654-7493>

the laboratory concept. For this purpose, a form prepared by the researchers was used. This form was consisted of two stages. In the first stage, in order to determine which metaphors were associated with the laboratory concept by pre-service teachers "Laboratory is similar with" statement; in the second stage in order to explain the metaphors used by pre-service teachers "Because...." Statements were used and the pre-service teachers were requested to complete these statements. In the research, qualitative research method was used; the pattern of the research was organized in the case of phenomenology. The obtained data was analyzed with the content analysis. The samples of the research were consisted of 110 pre-service teachers attending Kahramanmaraş Sütçü İmam University Faculty of Education, Primary School Teachers Department and Education Department. The samples were freshmen and second year students and the research was conducted in the spring semester of 2015-2016 academic year. The percentage of the study's compliance was calculated as 94% (Na = 104, Nd = 6). 76 different metaphors were produced by the participants. These metaphors were grouped under 12 categories according to the semantic similarity. 11 of these categories were positive; negative metaphors were in the category of "laboratories as negative conditions". The metaphor of "kitchen" was the most mentioned one; the metaphors of "Glaze", "Bicycle", "Infancy", "Grapefruit", "Mixer", "Sun", "Galaxy", "Soup" were among the least mentioned ones. When the categories were examined, it was determined that the largest number of metaphors (f = 18) were included in the category of "Laboratory as a symbol of the inventor". The most common metaphors in this category were "School", "Puzzle" and "Ocean" metaphors. It was observed that a few metaphors were included in the categories of "laboratory environment as leisure environment", "laboratory as a symbol of regulation" and "laboratory environment as an examination environment".

Pre-service science teacher,
Laboratory

Article Info

Received: 02.05.2018

Accepted: 10.18.2018

Online Published: 12.20.2018

Giriş

Bireyler kavramları ya da olguları algılayarak başka bir kavramla olan ortak yönlerini akıllarına getirerek, kavramın yeni öğrenilen bir özelliğini çoğu zaman çok daha iyi bilinen başka durumların özellikleriyle eşleştirerek zihinlerinde benzetmeler oluştururlar (Geçit ve Genç, 2011; Koohang ve Harman, 2005). Geçit ve Genç'e (2011) göre, metafor bilinen kavramlardan yola çıkılarak, benzetmeler yoluyla zor kavramların anlatılmasıdır. Benzer şekilde Aydın'da (2010) metaforu bir kavram veya olgunun benzeşimler kullanılarak ifade edilmesi olarak tanımlamaktadır. Afacan (2011) da metaforu, iki farklı kavram ve fikrin ilişkilendirildiği mecazi bir dil olarak ifade etmektedir. Metafor Türkçe'de mecaz, eğretileme, benzetme kelimelerine karşılık gelmektedir (Soysal ve Afacan, 2012). Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde benzetme kavramı, "bir nesneyi, bir kavramı imgede canlandırmak için daha üstüne benzetme sanatı olarak, mecaz kavramı ise "ilgi veya benzetme sonucu gerçek anlamından başka bir anlamda kullanılan söz" şeklinde tanımlanmaktadır. Meczaz sözcüğünün bazı Avrupa dillerindeki karşılığı metafor olarak bilinmektedir. Metafor kelimesi, Latince ve eski Yunancada aşırı, öte anlamına gelen meta ve taşımak, yüklemek anlamına gelen pherein sözcüklerinin birleşiminden türetilmiştir (Levine, 2005; Öztürk, 2007; Salman, 2003). Metafor, bireylerin hayatı, olayları, nesneleri ve çevreyi nasıl gördüklerini anlamak için farklı benzetmeler yoluyla düşüncelerini açıklamaya çalışmada kullanılan bir araçtır (Cerit, 2008). Lakoff ve Johnson'a (1980) göre, metafor bir düşünce malzemesi ve insan kavrayışının bir şeklidir. Saban, Koçbeker ve Saban'a (2006) göre ise metaforlar soyut veya karmaşık bir olguyu açıklamada kullanılan zihinsel araçlardır. Metaforlar sayesinde bireyler soyut olguları somut olgularla ilişkilendirerek, bilinmeyen daha kolay algılayabilirler (Kalyoncu ve Liman, 2013). İnsanlar, bir düşünceyi ifade ederken somut nesnelerden yararlanarak, bu düşüncenin karşı taraf için daha anlaşılır olmasına çalışırlar (Gültekin, 2013). Ekici'ye (2016) metaforlar, bireylerin günlük yaşam deneyimleriyle elde ettikleri kavramlar yoluyla yeni kavramların öğrenilmesini kolaylaştıran, soyut kavramların somutlaştırılmasını sağlayan ifadelerdir.

Metaforlar, bireylerin günlük yaşamlarında olduğu kadar iş yaşamlarında da farkında olarak veya olmayarak ifadeleri güçlendirmek için kullanılırlar (Aykaç ve Çelik, 2014). Öğretmenler de metaforlardan sıklıkla yararlanmaktadır. Çoğu zaman, sınıflarda karmaşık ve soyut kavramları açıklayabilmek için metaforlar kullanılır (Mahaffy, 2006). Öğrenciler genel olarak fen derslerini soyut

kavramlar içermeleri nedeniyle zor olarak değerlendirmekte ve bu durum ilgi düzeylerinin azalması ile sonuçlanmaktadır (Gilbert, 2004). Ancak, öğretmenlerin kullandığı metaforların önemi öğretilecek konunun somutlaştırılması ile sınırlı değildir. Öğretmenlerin kullandıkları metaforlar, kendilerini nasıl gördüklerini, çevrelerindeki süreç ve yapıları nasıl algıladıklarını gösterir (Windschitl, 2003). Öğretmenlerin bilişleri ve uygulamaları arasındaki ilişkinin anlaşılmasında metaforların oluşumu ve yorumu önemli bir araştırma alanıdır (Stofflett, 1996). Öğretmenler, öğrenme ve öğretme ile ilgili görüşlerini farkında olmadan, kullandıkları metaforlar ile ifade ederler (Seung, Park ve Narayan, 2011). Örneğin Tobin (1990) çalışmasında metaforların fen öğretmenlerinin öğretim şekillerini etkilediğini göstermiştir. Sınıftaki rolünü bir “gemi kaptanı” olarak belirten öğretmen, kendine çok güvendiğini ve sınıf aktivitelerinde kontrolün kendinde olduğu öğretmen merkezli aktiviteleri tercih ettiğini, kendini “eğlendirici” olarak tanımlayan ise, esprili ve interaktif bir yol izlediğini ortaya koymuştur. Özetle, yapılan çalışmalar öğretmenlerin oluşturdukları metaforların öğretmenlerin öğrenme ve öğretme ile ilgili düşüncelerini yansıttığını ortaya koymaktadır.

Alan yazın tarandığında farklı kavramlar kullanılarak, metafor çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların bazıları: “fen bilimleri dersi” (Aktamış ve Dönmez, 2016), “müdür” (Yalçın ve Erginer, 2012), “bilgi” (Aldan Karademir vd., 2012; Saban, 2008b; Kalha ve Baveja, 2012), “öğretmen, öğretmen rolü” (Guerrero ve Villamil, 2002; Cerit, 2006; Saban, 2011; Kalyoncu, 2012; Koç, 2014; Wan, Low, Li, 2011), “öğrenci” (Cerit, 2008; Başaran ve Baysal, 2016); “okul” (Saban, 2008a, Baysal ve Başaran, 2016); “üniversite hocası” (Tortop, 2013), “fakülte ve öğretim elemanı” (Göçen Kabaran ve Uşun, 2017); “ahlak” Köseoğlu (2015), “kimya” (Anılan, 2017) “matematik” (Gür, Hangül, Kara, 2014; Güveli, İpek, Atasoy ve Güveli, 2011) gibi konuları araştırmak üzere gerçekleştirilmiştir. Yapılan literatür taraması sonucunda, fen bilimlerine dair imaj ve çizimlerin bulunduğu çalışmaların yer aldığı (Avcı, 2008; Backett Milburn ve McKie, 1999; Balım ve Ormancı, 2012; Chang, 2012; Yücel Cengiz ve Ekici, 2016), fakat öğretmen adaylarının fen laboratuvarıyla ilgili metaforları ortaya koyan sınırlı sayıda nitel çalışmanın bulunduğu görülmüştür (Bağ ve Küçük, 2017; Demirci Güler, 2012; Arık Benli ve Özdemir, 2016). Öğretmen adaylarının hem üniversitedeki laboratuvar derslerinde, hem de gelecekte yürütecekleri fen bilimleri derslerinde, akademik başarılarının yüksek olması için laboratuvar kavramını nasıl adlandırdıkları ve dolayısıyla bu adlandırmanın altında yatan nedenlerin araştırılması önemlidir (Arık ve Benli Özdemir, 2016). Fen bilgisi derslerinde laboratuvar uygulamaları, kavramların somutlaştırılarak anlamının kolaylaştırılması ve öğrencilerin geleceğe yönelik fen bilimlerini bir meslek olarak benimsemelerinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin gözlemler yapması, kanıtlar kullanarak düşüncelerini savunması ve yaparak yaşayarak öğrenme etkinliklerinin öğrenme ortamında yer alması, etkili bir fen öğretimi için oldukça önemlidir (Wolf ve Fraser, 2008). Laboratuvar fen eğitiminde oldukça önemli ve farklı bir role sahiptir (Hofstein ve Lunetta, 2003). Laboratuvarlarda öğrenciler; fen konularını daha etkili ve daha anlamlı olarak öğrenebilmekte, kavram, ilke ve yasaları, yaptıkları deneylerle keşfetmektedirler (Böyük, Demir ve Erol, 2010). Laboratuvar uygulama ortamı, öğrencilerin gözlem ve deney yaparak birinci elden deneyim kazanmasını sağlayan sınırları belirlenmiş bir ortamdır. Bu ortamlar, bilginin kullanıldığı, el becerilerinin geliştirildiği, öğrencilerin problem çözme, bir araştırmayı planlama ve gerçekleştirme, veri toplama ve analiz etme, bulguların yorumu ve sonuç çıkarma gibi yeteneklerin gelişmesine olanak sağlandığı ortamlardır (Can, 2013; Güneş, Şener, Topal Germi ve Garnett, 1995; Hofstein, Levi-Nahum ve Shore, 2001; Yılmaz, Uludağ ve Morgil, 2001). Ayrıca laboratuvar uygulamaları öğrencilerde soyut bilgilerinden somut yaşantılar sağlayarak, bilgilerin kalıcılığına olumlu etki sağlamaktadır (Freedman, 1997; Çepni, Kaya ve Küçük, 2005). Öğrenciler doğa ve gerçek yaşam konularını içeren fen derslerine karşı daha fazla ilgi duymakta ve laboratuvara karşı olumlu tutum sergilemektedir. Ayrıca derslere ilişkin olumlu ya da olumsuz metaforların üretilmesinde derse karşı olan tutumların da etkisi büyüktür (Osborne, Simon ve Collins, 2003; Yalvaç ve Sungur, 2000). Bu bağlamda, fen derslerine karşı olumlu tutum geliştirmek için laboratuvarların etkin bir şekilde kullanılması, laboratuvarların etkin kullanılması içinde fiziksel yapısının ve atmosferinin iyi tasarlanması gerekmektedir. Buna bağlı olarak laboratuvarların, öğrencilerle kolay iletişim kurulabileceği, yapılan deneyleri rahatlıkla görebilecekleri, ihtiyaç halinde farklı kaynaklara ulaşabilecekleri, kullanılacak materyal ve malzemelerin yeterli miktarda bulunabileceği şekilde donatılması gerekmektedir (Çepni ve Ayvaci, 2011; Demir, Böyük ve Koç, 2011; Hofstein ve Lunetta, 2004; Sarı, 2013).

Laboratuvarın bahsedilen önemi düşünüldüğünde, öğretmenlerin bu kavramla ilgili sahip oldukları metaforların laboratuvarı nasıl değerlendirdiklerini, laboratuvar uygulamalarına yaklaşımların anlaşılmasına katkı sağlaması kaçınılmazdır. Bu nedenle, çalışmada öğretmen adaylarının laboratuvarla ilgili metaforları incelenerek, mesleğe atıldıklarında laboratuvar uygulamalarını nasıl gerçekleştirecekleri ve laboratuvara yaklaşımları tartışılacaktır. Ülkemizde, öğretmenlerin laboratuvar uygulamalarında zayıf oluşları veya çeşitli nedenlerle uzak duruşlarının altındaki nedenler de yorumlanacaktır. Bu bağlamda çalışmanın, konu ile ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, fen ve teknoloji Laboratuvar uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının fen laboratuvarı kavramını nasıl adlandırdıklarını, bu adlandırmanın altında yatan nedenleri metaforlar yoluyla belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının fen laboratuvarına yönelik sahip oldukları metaforlar nelerdir?
2. Öğretmen adaylarından elde edilen metaforlar, ortak özelliklerine göre hangi kategoriler altında yer alabilir?

Yöntem

Bu çalışmada Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin fen laboratuvarı kavramına yönelik metaforik algıları incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden araştırmanın doğasına uygun olan olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseni, aslında bilinen fakat açıklamada bulunurken bilimsel bulgulara dayalı olarak net söylemler üretilmeyen olguları derinlemesine inceleme fırsatı sunan, ayrıca zengin söylemler oluşturarak yorumlamalarda bulunma olanağı tanıyan bir araştırma desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Metafor, düşünce ya da eylemden çok, kelime ve kelimelerin anlamı konusuna odaklanmaktadır. Metafor kavramı bireylerin bir şeyi başka bir açıdan anlaması, bunun yanı sıra hayatı, çevreyi, olayları ya da olguları nasıl gördüklerini farklı benzetmeler yoluyla açıklamaya çalıştıkları bir araç olarak tanımlanabilir (Cerit, 2008; Lakoff ve Johnson, 1980). Öğrencilerin “Laboratuvar” kavramına yönelik ne tür algılara sahip olduklarını ortaya çıkarmak adına “Laboratuvar benzer; Çünkü” şeklinde açık uçlu bir soru sorulmuş ve öğrencilerden konu ile ilgili metafor üretmeleri beklenmiştir.

Çalışma Grubu

Olgubilim araştırmalarında, olguyu açıklayacak kişilerin dikkatli bir şekilde seçilmesi ve olayı, kavramı ya da olguyu doğru şekilde yansıtabilecek olan birincil kişilerle çalışılması gerekmektedir (Creswell, 2007; Patton, 2002). Araştırmada çalışma grubunun seçimi ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile seçilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemleri olgu, durum ya da olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olan ve tam anlamıyla nitel araştırma geleneği içinde ortaya çıkan bir yöntem olarak nitelendirilmektedir. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmakta, zaman ve maliyet açısından tasarruf etmeye yardımcı olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 110 fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçimi gerçekleştirilirken, öğrencilerin “Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları I-II” dersini almış olmalarına dikkat edilmiştir. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde bu dersler hem sınıf öğretmenliği hem de fen bilgisi öğretmenliği bölümlerinde yer almaktadır.

Veri Toplama Aracı

Alanyazın incelendiğinde birçok çalışmada, farklı kavramlara dair görüşlerin metaforlar aracılığıyla belirlendiği ve çalışmaya katılanlardan elde edilen verilerin “... gibidir. Çünkü ...” şeklinde oluşturulmuş açık uçlu soru ile toplandığı görülmektedir (Kalra ve Baveja, 2012; Wan, Low, Li, 2011; Ada, 2013; Gür, Hangül, Kara, 2014; Güven, 2014; Güveli, İpek, Atasoy ve Güveli, 2011; Gürbüzöglü Yalmanlı ve Aydın, 2013). Bu nedenle araştırmaya katılan öğretmen adaylarının laboratuvar kavramına ilişkin metaforlarını belirlemek amacıyla “fen laboratuvarı kavramı metafor

belirleme” formu kullanılmıştır. Bu form Arık ve Benli’nin (2016) fen laboratuvarı kavramına ait metaforları belirlemek amacı ile gerçekleştirdikleri çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Fen laboratuvarına dair metafor belirleme formu iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada, öğrencilerin laboratuvar kavramını hangi metaforlar ile ilişkilendirdiğini saptayabilmek adına “Laboratuvar benzer” cümlesi kullanılmıştır. Formun ikinci aşamasında ise öğretmen adaylarının belirlediği metaforu ayrıntılı şekilde açıklamaları ve gerekçelerini belirtmeleri amacıyla “çünkü” cümlesi hazırlanmıştır. Yapılan metafor çalışmalarında “gibi veya benzer” sözcükleri genel olarak bireyin zihinsel imgesinin konusu ve zihinsel imgesinin kaynağı arasındaki bağı açıklamak için kullanılmaktadır. “çünkü” sözcüğü ise katılımcılar tarafından üretilen metaforlara mantıksal dayanak sağlamak amacı ile kullanılmaktadır (Saban, 2009). Uygulamaya geçmeden önce öğrencilere metaforun ne olduğu açıklanmış ve benzetmelerin hayali olabileceği ifade edilmiştir. Katılımcılara formu doldurmaları için 15-20 dakika arasında bir süre verilmiştir.

Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarının laboratuvar kavramına ilişkin ürettikleri metaforların analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, verilerin belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bunun için çalışmada içerik analiz kullanılmış ve öğretmen adaylarının ürettikleri düşüncelerden doğrudan alıntı yapılarak metaforlar desteklenmiştir. Öğretmen adaylarından elde edilen veriler Ulukök, Bayram ve Selvi (2015) ve Yapıcı (2015) tarafından yapılan çalışmalarda izlenen adımlar göz önüne alınarak analiz edilmiştir. Bu adımlar sırası ile (1) adlandırma, (2) tasnif etme, (3) kategori geliştirme, (4) geçerlik ve güvenilirliği sağlama ve (5) verileri bilgisayar ortamına aktarmasıdır.

İlk aşama olan adlandırma aşamasında öğretmen adaylarının belirlediği metaforların ve gerekçelerinin birbiri ile olan uygunluğu incelenmiştir. Tasnif etme aşamasında ise öğretmen adaylarının geliştirdiği metaforların konu ile olan ilişkisi incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda, laboratuvar kavramı için 10 öğrencinin geliştirdiği metafor ile metafora yükledikleri anlamın ilişkisiz olduğu tespit edilmiş ve çalışma kapsamının dışında tutularak analizleri gerçekleştirilmemiştir. Kategori geliştirme aşamasında, öğrencilerin laboratuvar kavramına dair oluşturdukları metaforlar ve metaforların kodları bir tablo haline getirilmiştir. Literatür taramasıyla birlikte, üretilen metaforlar arasında anlam bağlamında benzerlik gösteren kavramlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Tablo 1’de öğretmen adaylarının ürettiği metaforlar, Tablo 2’de ise bu metaforların kategorik hali yer almaktadır. Daha sonra oluşturulan metaforlar, kategoriler ve kodlamalar yeniden gözden geçirilmiş ve ilk tablo ile karşılaştırma yapılmıştır. Yapılan karşılaştırma sonucunda kategoriler ve metaforlar yeniden düzenlenmiştir. Geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşamasında ise geçerliliği sağlayabilmek için tüm veriler, bulgulara, nicel (frekans değerleri) ve nitel (metafor isimleri) olarak bir arada verilmiştir. Çalışmanın güvenilirliğini artırmak için metafor tablosu ile oluşturulan kategoriler Fen Bilgisi Eğitimi, Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dallarında görev yapan ve daha önce farklı konularda metafor çalışması yapan 2 uzmanın görüşüne sunulmuş ve karşılaştırılmış, karşılaştırmalar sonucunda görüş birliği sağlanmıştır. Bununla birlikte Milles ve Huberman’ın (1994) uyum yüzdesi formülü kullanılarak çalışmanın güvenilirliği hesaplanmıştır. Uyum yüzdesi Milles ve Huberman (1994) tarafından, “ $P = [Na / (Na + Nd) \times 100]$ ” şeklinde formüle edilmiştir. Bu formülde yer alan P uyum yüzdesini, Na uyum miktarını, Nd ise uyumsuzluk miktarını temsil etmektedir. Yıldırım ve Şimşek’e (2013) göre, güvenirliliğin belirlenmesinde kullanılan uyum yüzdesi %70 ve üzeri olarak hesaplandığında, güvenirlilik yüzdesine ulaşılmış olarak kabul edilir. Yapılan bu çalışmanın uyum yüzdesi ($Na=94$, $Nd=6$) %94 olarak hesaplanmıştır. Son aşamada araştırmaya katılan öğrencilerin görüşlerinin aktarılmasına yer verilmiş ve öğrencilere 1’den 110’a kadar sayılar verilerek raporlaştırma aşaması gerçekleştirilmiştir (Ö₁, Ö₂, Ö₁₁₀).

Bulgular

Bu bölümde öğretmen adaylarının fen laboratuvarı kavramına ait ürettikleri metaforlar, metaforların yer aldığı kategoriler ve metaforların frekans değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 1. Fen laboratuvarı kavramına ait metaforların frekans değerleri

Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
Mutfak	8	Çark	1	Ayna	1
Yapboz	3	Aşk	1	Padişah kızı	1
Okul	3	At	1	Kremşantili pasta	1
Hayat	3	Keşfedilmemiş gezegen	1	Düdüklü tencere	1
Beyin	3	Bitki	1	Düşler odası	1
Uzay mekiği	3	Yeni mezun öğrenci	1	İnşaat	1
Yemek yapma	2	Kadın	1	Sır	1
Bulmaca	2	Özeti okunmamış kitap	1	Bisiklet	1
Güneş	2	Kaf dağı	1	Bebeklik dönemi	1
Kütüphane	2	Titiz anne	1	Greyfurt	1
Okyanus	2	Öğrenci evi	1	Mikser	1
Futbol	2	Aktar	1	Güneş	1
Ayna	2	Deney tüpü	1	Galaksi	1
Çocuk	1	Maraş tırşığı	1	Çorba	1
Hastane	1	Limansız gemi	1	Mutfak robotu	1
Günlük	1	Orman	1	Lavabo	1
İlaç	1	Sınırlandırılmış hayal gücü	1	Bilim atölyesi	1
Volkanik dağ	1	Çöplük	1	Ampul	1
Nar	1	Örümcek ağı	1	Sonsuzluk	1
Balon	1	Mikroskop	1	Uzay	1
Kadavra	1	Çocuk parkı	1	Işık	1
Bilim kapısı	1	Bilimi kanıtlama	1	Saat	1
Tatlı	1	Anka kuşunun tüyü	1	Organ	1
Göz	1	Ünlü fanları	1	Evren	1
Çanta	1	Soğuk hava deposu	1	Oyun kutusu	1
		Kedinin ciğere bakması	1		

Yukarıdaki tabloda öğrencilerin fen laboratuvarı kavramına dair ürettikleri metaforlar ve metaforların frekans değerleri bulunmaktadır. Öğrencilerin konu ile ilgili olarak birbirinden farklı 76, toplamda ise 100 metafor ürettiği görülmektedir. Laboratuvar kavramına ait metaforlar incelendiğinde öğrenciler tarafından en fazla değinilen kavramın mutfak olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin bir kısmı bu metaforları, yapboz, okul, hayat, beyin, uzay mekiği, yemek yapma, bulmaca, güneş okyanus, futbol olarak belirtmişlerdir. Sadece birer öğrenci ise oyun kutusu, tatlı, mikroskop, çocuk parkı, örümcek ağı, sınırlandırılmış hayal gücü, kedinin ciğere bakması, volkanik dağ gibi metaforlara değinmişlerdir.

Tablo 2. Fen laboratuvarı kavramı ile ilgili oluşturulan kategoriler, metaforlar ve frekansları

Kategoriler	Metaforlar	f
• Keşfetmenin sembolü olarak laboratuvar	Okul (3), bulmaca (2), okyanus (2), özeti okunmamış kitap (1), sonsuzluk (1), uzay (1), hayat (1), çocuk (1), Anka kuşunun tüyü (1), evren (1), bebeklik dönemi (1), keşfedilmemiş gezegen (1), düşler odası (1),	17
• Öğrenme ortamı olarak laboratuvar	Güneş (2), kütüphane (2), hastane (1), saat (1), ampul (1), bilim atölyesi (1), bilim kapısı (1), hayat (1), ışık (1), bilimi kanıtlama (1)	12
• Üretimin sembolü olarak laboratuvar	Mutfak (5), yemek yapma (2), mikser (1), mutfak robotu (1), beyin (1), çorba (1)	11
• Bütünlüğün sembolü olarak laboratuvar	Yapboz (3), Mutfak (2), organ (1), aktar (1), örümcek ağı (1), kremşantili pasta (1), çark (1)	10
• Olumsuz şartlar olarak laboratuvar	Öğrenci evi (1), Lavabo (1), Çöplük (1), sınırlandırılmış hayal gücü (1), limansız gemi (1), balon (1), soğuk hava deposu (1), at (1), greyfurt (1)	9
• Şaşırtıcılığın sembolü olarak laboratuvar	Beyin (2), oyun kutusu (1), aşk (1), orman (1), yeni mezun öğrenci (1), nar (1), uzay (1), çanta (1)	9
• Çaba gösterme ortamı olarak laboratuvar	Kedinin ciğere bakması (1), padişah kızı (1), ayna (1), inşaat (1), sır (1), bisiklet (1), kaf dağı (1), futbol (1)	8
• Dikkatin sembolü olarak laboratuvar	Uzay mekiği (3), güneş (1), düdüklü tencere (1), volkanik dağ (1), bitki (1), ilaç (1)	8
• Karışıklığın sembolü olarak laboratuvar	Galaksi (1), Maraş tirşiği (1), hayat (1), futbol (1), günlük (1)	5
• Düzenin sembolü olarak laboratuvar	Mutfak (1), kadın (1), titiz anne (1), ayna (1)	4
• İnceleme ortamı olarak laboratuvar	Deney tüpü (1), mikroskop (1), kadavra (1), göz (1)	4
• Eğlence ortamı olarak laboratuvar	Tatlı (1), çocuk parkı (1), ünlü fanları (1)	3

Yukarıdaki tabloda, öğrencilerin ürettikleri metaforların kategorik hali gösterilmektedir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen metaforlar, öğrencilerin yükledikleri anlamlara göre sınıflandırılmış ve frekans değerleri gösterilmiştir. Elde edilen 12 kategoriden 1 kategorinin olumsuz, 11 kategorinin ise olumlu anlam içerdiği belirlenmiştir. Metafor olarak incelendiğinde ise, metaforlardan 9 tanesinin olumsuz, geriye kalan 91 metaforun olumlu olduğu görülmektedir. Tablo.2 incelendiğinde aynı olan bazı metaforların (uzay mekiği, mutfak, ayna, futbol, hayat) farklı kategoriler altında yer aldığı görülmektedir. Örneğin; mutfak metaforu “düzenin sembolü olarak laboratuvar” ve “bütünlüğün sembolü olarak laboratuvar” kategorileri altında, futbol metaforu ise “karışıklığın sembolü olarak laboratuvar” ve “çaba gösterme ortamı olarak laboratuvar” kategorilerinin altında yer almaktadır. Bu durum öğretmen adaylarının aynı metaforu üretirken metafora farklı anlamlar yüklemelerinden kaynaklanmaktadır. Ayrıca tabloya göre en fazla değinilen kategori keşfetmenin sembolü olarak laboratuvar; en az değinilen kategori ise eğlence ortamı olarak laboratuvardır.

Aşağıda kategorilere ait açıklamalar ve konu ile ilgili öğrenci görüşleri yer almaktadır.

1. Keşfetmenin sembolü olarak laboratuvar

Bu kategoride en çok değinilen metafor okul metaforudur. Bunun yanı sıra daha az değinilen metaforlardan bazıları ise bebeklik dönemi, keşfedilmemiş gezegen ve düşler odasıdır. Katılımcıların görüşleri şu şekildedir: Keşfedilmemiş gezegen: “laboratuvarda bizler emeğimizle yeni şeyler keşfederiz. Çoğu zaman yanlışlarımızdan doğruları keşfederiz (Ö₃).” Okul: “Okula ilk girdiğimizde ilk önce etrafı keşfetmeye çalışırız. Nerde ne var diye. Laboratuvarda aynıdır. Daha önce çoğumuzun hiç bilmediği malzemeleri ilk orada keşfederiz (Ö₇).” Okyanus: “Okyanusa daldığımızda, dışarıdan görüldüğü gibi olmadığını görürüz. Dışarıdan baktığımızda sadece su görürüz. Ama içine girdiğimizde balıkların bile binlerce bilmediğimiz türünü görürüz. Laboratuvar gibi aynı.

Bilmediğimiz bir sürü kimyasal, alet var. Dışarıdan bakıldığında sadece anlamsız bir oda. Ama içine girdiğimde keşfedilmemiş okyanus (Ö₁₂).” Düşler odası: “Biz bile bazı deneylerin sonucunu bilmeden yapıyoruz. Deney gerçekleştiğinde ise keşfetmenin, başarmanın mutluluğunu düşler odasında yani laboratuvarda yaşıyoruz (Ö₄₅).” Anka kuşunun tüyü: “henüz keşfedilmemiştir. Ütopik bir yerdir (Ö₅₃).” Özeti okunmamış roman: “deneyler hakkında önceden bilgimiz vardır az çok. Ama içeriğini deneyi yapmadan bilemezsin aynı roman gibi. Romanda özeti okursun ipuçları elde edersin ama romanın büyüü onu tamamen keşfettiğinde ortaya çıkar. Deney yapmakta bu şekildedir (Ö₇₈).” Çocuk: “her zaman içinde farklı buluş vardır. Çocuk gibi geliştirmizde yeni anlamlar yükler bize laboratuvar (Ö₉₈).”

2. Öğrenme ortamı olarak laboratuvar

Öğrenme ortamı olarak laboratuvar kategorisi incelendiğinde en çok değinilen metaforların güneş ve kütüphane olduğu, en az değinilen metaforların ise saat, ampul, bilim atölyesi, bilim kapısı olduğu görülmektedir. Bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir: Hayat: “nasıl hayatta duyduklarımızdan değil de yaşadıklarımızdan öğreniyorsak laboratuvar da yaptığımız deneylerden öğreniyoruz teorik bilgilerden değil (Ö₂).” Ampul: “Bilgi insanın ışığıdır. Laboratuvarda öğretmen olduğumuzda bizi daha çok aydınlatacak bilgilere sahip olmamızı sağlar (Ö₁₆).” Saat: “laboratuvarda yapılan her deney bilimsel bir çalışmadır. İlk deneylerde öğrenmeye başlarsın. Saat gibi öğrenme bir süre sonra sistematik şekilde tıkr tıkr ilerler (Ö₂₆).” Bilim kapısı: “salt bilginin uygulamaya dökülen kısmıdır laboratuvar. Laboratuvara ne zaman girsem kalıcı bilgi edinerek çıkıyorum (Ö₆₁).”

3. Üretimin sembolü olarak laboratuvar

Bu kategoride en çok değinilen metafor mutfak, en az değinilen ise mutfak robotu, beyin ve çorba metaforlarıdır. Öğrencilerin bazılarının görüşleri ise şu şekildedir: Mutfak robotu: “robotun içine malzemeleri koyarız ve istediğimiz ürün ortaya çıkar. Yapılan deneylerde de bu böyledir. Sürekli yeni ürünler elde ederiz (Ö₁₅).” Mikser: “bazı maddeleri karıştırdığında nasıl yeni maddeler oluşuyorsa, laboratuvar da biz yeni ürünler elde ederiz (Ö₃₃).” Yemek Yapma: “mesela patlıcan ve kıymadan kebapta yaparsın, karnıyarıkta. Laboratuvar da aynı malzemeler yeni farklı ürünler oluşturabiliriz (Ö₃₉).” Mutfak: “mutfakta sebzelerle uğraşıp yemek yaparsın, laboratuvar da malzemelerle uğraşıp deney yaparsın (Ö₈₇).”

4. Bütünlüğün sembolü olarak laboratuvar

Bütünlüğün sembolü olarak laboratuvar kategorisinde en fazla yapboz metaforuna değinilirken; en az aktar, örümcek ağı, kremşantili pasta, çark metaforlarına değinilmiştir. Çalışmaya katılan öğrenci görüşleri şu şekildedir: Çark: “çarklar birbirine etki eder ve sistematik olarak hareket eder. Bir çark dönmüyorsa diğer çarklarda durma olur. Laboratuvar da çark gibidir. Yapılan her şey birbiriyle ilişkilidir. Deney yapmak için sistematik bir bütünlük gerekmektedir. Bütünlüğün sağlanmadığı deneyler sonuca varamaz (Ö₃₈).” Mutfak: “mutfakta her şeyin yeri bellidir. Malzemelerle mutfak bir bütündür tıpkı laboratuvardaki malzemeler gibi (Ö₄₁).” Kremşantili pasta: “pasta fizik, kimya ve biyoloji dersleridir. Kremşanti ise o derslerin laboratuvarıdır. Kremşanti olmazsa pastanın tadı olmaz. Laboratuvar olmazsa derslerin anlamı olmaz (Ö₅₈).” Yapboz: “yapbozu yapmadan bir şeye benzemez. Birbirinden farklı şekillere uyumlu bir bütün edinilir. Laboratuvar da bir bütünlüktür. Malzemesiyle, hocasıyla, öğrencisiyle, deneyiyle (Ö₈₁).” Aktar: “aktarda her türlü bitki bulunur. Bir karışım hazırlamak için bir bitkinin eksikliği ne kadar önemliyse, laboratuvar da bir malzemenin eksikliği deneyi yapamamamıza neden olur (Ö₁₀₀).”

5. Olumsuz şartlar olarak laboratuvar

Bu kategori incelendiğinde ortaya çıkan metaforların öğrenci evi, lavabo, çöplük, sınırlandırılmış hayal gücü, at, greyfurt, limansız gemi olduğu görülmektedir. Görüldüğü üzere elde edilen metaforların bazıları (öğrenci evi, limansız gemi, balon, at, greyfurt) olumlu çağışımlar yapmaktadır. Fakat öğretmen adaylarının bu metaforlara yükledikleri anlamlar olumsuz olduğu için “olumsuz şartlar olarak laboratuvar” kategorisi oluşturulmuştur. Konu ile ilgili öğrenci görüşleri şu şekildedir: Lavabo: “pencereleri açsak bile kötü kokuyor (Ö₄₂).” Çöplük: “ikisinin içi de bozuk ve kırık malzemelerle dolu (Ö₉).” Limansız gemi: “elde birçok deney var ama onu yapacak araç yok (Ö₁).” Soğuk hava deposu: “diğer sınıflardan çok soğuk. Kışın sürekli üşüdüm (Ö₁₀).” Greyfurt: “portakalı

alırız. İçini açtığımızda greyfurt çıkar ya bazen laboratuvarda böyle benim için. Dışı şahane, içi hayal kırıklığı. (Ö₂₉).” Sınırlandırılmış hayal gücü: “malzeme sıkıntımız fazla. Bu yüzden istediğimiz deneyleri yapamıyoruz. Elimizdeki malzemelerle deney yapmak zorunda kalıyoruz. Bu da hayal gücümüzü sınırlı bırakıyor (Ö₆₇).” Öğrenci evi: “bazen öğrenci evi kadar kirlidir (Ö₆₉).”

6. Şaşırtıcılığın sembolü olarak laboratuvar

Şaşırtıcılığın sembolü olarak laboratuvar kategorisinde değinilen metaforların bazıları beyin, oyun kutusu, orman, yeni mezun öğrenci, nar ve çantadır. Bazı öğrenci metaforları şu şekildedir: Yeni mezun öğrenci: “yeni mezun biri işe başladığında kendini hala öğrenci gibi hisseder. Okulda gördükleriyle iş hayatında kullandığı bilgiler tamamen farklıdır. O yüzden ilk başladığında ne yapacağını bilemez. Sudan çıkmış balığa döner. Laboratuvar ise daha önce hiç bu ortama girmemiş öğrenci için şaşırtıcı bir atmosferdir (Ö₁₁).” Orman: “ormanda bitkiler, hayvanlar vardır. Ama hiç görmediğimiz türler bize şaşkına çevirebilir. Laboratuvar da bilmediğimiz kimyasallar, bilmediğimiz farklı araç ve gereçler var. Orman gibi bizi büyüler, şaşkına çevirir (Ö₃₀).” Oyun kutusu: “oyun kutusunu açtığında yeni bir şey gördüğünde şaşırp kalırsınız ya laboratuvarda böyledir (Ö₇₀).” Çanta: “kadın çantasının içinden neler çıkabileceğini düşünemeyiz. Bir arkadaşımın çantasında çatal bile görmüştüm. Laboratuvar da neler olabileceğini tahmin bile edemeyiz (Ö₉₄).”

7. Çaba gösterme ortamı olarak laboratuvar

Bu kategoride öğrenciler laboratuvarı kedinin ciğere bakması, padişah kızı, ayna, inşaat, sır, bisiklet, Kafdağı ve futbola benzetmişlerdir. Öğrencilerin konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir: Sır: “Bir sırrı öğrenmek istediğimizde arkadaşlarımızla konuşuruz. Onlardan bu sırrı öğrenmek için çaba gösteririz. Laboratuvar da bu şekildedir. Deneyler sır doludur bilmediğimiz için. Deneyleri öğrenmek istiyorsan çaba ve zaman harcaman gerekir (Ö₅).” Bisiklet: “belirli bir ritimde bisikleti kullanmazsan düşersin. Laboratuvar da belirli bir ritimde çalışmak gerekir deneyleri rahat yapabilmek için (Ö₇₄).” Kafdağı: “zirveye çıkabilmek için bıkmadan, usanmadan tırmanmak gerekir. Sonuca varabilmek için sürekli çaba göstermek gerekir. Deneyi çaba göstermeden yapamayız (Ö₈₆).” İnşaat: “tuğlalar üst üste konulup bina yapılır. Bilgimiz bizim tuğlalarımızdır. Eğer o tuğlaları üst üste koymak için çaba göstermezsek temelimiz sağlam olmaz. Önce cam malzemeleri öğreneceksin. İsimlerini bıkmadan tekrar edeceksin. Kısacası sürekli gayretli olacaksın (Ö₉₃).”

8. Dikkatin sembolü olarak laboratuvar

Öğrencinin bu kategori altında değindiği metaforlar, Uzay mekiği, güneş, düdüklü tencere, volkanik dağ, bitki ve ilaç kavramlarıdır. Bazı öğrencilerin düşünceleri şu şekildedir: Bitki: “her bitkinin farklı su ihtiyacı vardır. Bazıları her gün su ister bazıları ayda bir. Eğer bu bitkiler arasında farkı göz ardı edersek yanlış sulamayla bitkiyi öldürebiliriz. Bu yüzden dikkatli olmak lazım. Laboratuvar da aslında en önemli şey bilgiden öte dikkatli olmaktır (Ö₂₈).” İlaç: “doğru kullanıldığında fayda yanlış kullanıldığında zararlı sonuçlar olur. Yapılan deneylerde doğru miktarda malzeme koymak gerekir zararlı sonuçların olmaması için (Ö₆₃).” Düdüklü tencere: “tıpkı deneyde olduğu gibi bütün malzemeler içinde harmanlanır. Malzemeler ve pişirme tekniği yanlış olursa patlama yaşanabilir. O yüzden dikkatli şekilde deney yapmalıyız (Ö₇₃).” Volkanik dağ: “ne zaman ne olacağı belli olmaz. Dikkatli olmak lazım deney yaparken (Ö₇₉).”

9. Karışıklığın sembolü olarak laboratuvar

Karışıklığın sembolü olarak laboratuvar kategorisinde yer alan metaforlar galaksi, Maraş tirşiği, hayat, futbol ve günlüktür. Konu ile ilgili olarak bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir: Hayat: “yarın nasıl yaşacağımızı önceden bilmiyoruz. Ama bugün hep koşturmaca, kargaşayla geçiyor. Okulda gidiyoruz, ders çalışıyoruz, yemek yiyoruz, sıkılıp arkadaşlarımızla geziyoruz, ailemizle vakit geçiriyoruz, uyuyoruz, uyanıyoruz vb... hayat gibi karışık işte (Ö₄₉).” Galaksi: “çünkü karmakarışıktır (Ö₅₀).” Günlük: “içine yaşadığımız olayları yazıyoruz. Her gün farklı bir olayla karşılaşılıyor. Karmakarışık farklı şeyler. Laboratuvar da karışıktır. Tıpkı bir günlüğün içinde yazanlar gibi (Ö₅₆).”

10. Düzenin sembolü olarak laboratuvar

Bu kategori altında öğrenciler tarafından ifade edilen metaforlar mutfak, kadın, titiz anne ve aynadır. Çalışmaya katılan bazı öğrencilerin görüşleri ise şu şekildedir: Kadın: “kadın gibi düzeni

sever (Ö₄₇).” Titiz anne: “*titiz anne düzenlidir ve temizdir. Laboratuvar da verimli çalışma yapabilmek için düzen önemlidir (Ö₆₄).*” Mutfak: “*her şeyin dağınık olduğu bir laboratuvar istediğimiz sonucu elde edemeyiz. Mutfakta her şeyin dağınık olması temiz yemek yapmayı engeller, zaman kaybı yaratır. Laboratuvar da her şey düzenli olmak zorundadır. Her malzemenin belirli yeri vardır (Ö₉₆).*”

11. İnceleme ortamı olarak laboratuvar

Öğrenciler tarafından bu kategori altında deney tüpü, mikroskop, kadavra ve göz metaforlarına değinilmiştir. Konu ile ilgili olarak bazı öğrenci düşünceleri şu şekildedir: Mikroskop: “*çünkü orada her şeyi detaylı inceleriz (Ö₃₁).*” Kadavra: “*sürekli inceleme içinde olunan bir derstir (Ö₆₅).*” Deney tüpü: “*laboratuvar inceleme yaptığımız bir yerdir. Deney tüpüne maddeleri koyar inceleriz. Laboratuvar da birçok deneyde tüplerin içindeki maddeleri inceliyoruz (Ö₈₄).*”

12. Eğlence ortamı olarak laboratuvar

Eğlence ortamı olarak laboratuvar kategorisi altında öğrenciler tarafından tatlı, çocuk parkı ve ünlü fanları metaforlarına değinilmiştir. Bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir: Çocuk parkı: “*çocuk olmak eğlenmeyi gerektirir. Bir çocuk en fazla çocuk parkında doyasıya eğlenebilir. Fakültede bizde sadece laboratuvar derslerinde eğlenebiliyor, güzel vakit geçirebiliyoruz (Ö₂₂).*” Tatlı: “*ders çalışırken kısa bir mola verip tatlı yemek bizi nasıl mutlu ediyorsa, laboratuvar da deney yapmakta bir o kadar mutlu ediyor (Ö₈₆).*”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmen adaylarının “fen laboratuvarı” kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarmak için yapılan bu çalışmada 76 farklı metafor üretildiği görülmektedir. Cerit (2008b) gerçekleştirdiği çalışmada, katılımcılar tarafından kullanılan her metaforun, farklı algılamaların varlığını ortaya koyduğunu ifade etmiştir. Bu ifade ile çalışmada öğretmen adayları tarafından laboratuvar kavramına dair farklı metaforlar üretildiği sonucu paralellik göstermektedir.

Yapılan analiz sonucunda, laboratuvar kavramı ile ilgili metaforların 12 kategori altında toplandığı görülmektedir. “Keşfetmenin sembolü olarak laboratuvar” (f=18), “Öğrenme ortamı olarak laboratuvar” (f=12), “Üretimin sembolü olarak laboratuvar” (f=11) ve “Bütünlüğün sembolü olarak laboratuvar” (f=10), “Olumsuz şartlar olarak laboratuvar” (f=9), “Şaşırtıcılığın sembolü olarak laboratuvar” (f=9), “Çaba gösterme ortamı olarak laboratuvar” (f=8), “Dikkatin sembolü olarak laboratuvar” (f=8) kategorileri en fazla metafor içeren kategorilerdir. Diğer kategoriler ise “Karışıklığın sembolü olarak laboratuvar” (f=5), “Düzenin sembolü olarak laboratuvar” (f=4), “İnceleme ortamı olarak laboratuvar” (f=4) ve “Eğlence ortamı olarak laboratuvar” (f=3) şeklinde sıralanmaktadır.

“Keşfetmenin sembolü olarak laboratuvar” (f=18) kategorisi en fazla sayıda metaforu içermektedir. Elde edilen bu bulgu Arık ve Benli Özdemir’in (2016) gerçekleştirdiği çalışmasında laboratuvar kavramı ile ilgili “Keşfetme ve Yeni Ürün Üretme Yeri Olarak Fen Laboratuvarı” kategorisinin daha fazla metafor içerdiği bulgusuyla paralellik göstermektedir. Ayrıca benzer metaforlar, Bağ ve Küçük’ün (2017) çalışmasında “bilgi kaynağı” kategorisinde yer almaktadır. Bu bulgu, öğrencilerin laboratuvarı bir öğrenme ortamı olarak gördüklerini ve laboratuvar uygulamaları sonucunda yeni bilgiler öğrendiklerini göstermektedir. Laboratuvarların amacı düşünüldüğünde, bu çalışmada elde edilen metaforların sayısı, çalışmaya katılan öğrencilerin laboratuvar uygulamalarını olumlu olarak değerlendirdiklerini de göstermektedir.

“Öğrenme ortamı olarak laboratuvar” (f=12), “Üretimin sembolü olarak laboratuvar” (f=11) kategorileri de yukarıdaki bulguları destekler niteliktedir. Çalışmaya katılan öğrencilerin laboratuvarı bir öğrenme ortamı olarak gördükleri ve deneylerle bilgiye ulaştıklarını düşündükleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının laboratuvar kavramını açıklarken en fazla mutfak metaforuna değindikleri görülmektedir. Bu bulgu Yücel Cengiz (2016) tarafından yapılan çalışmada mutfak metaforunun en fazla değinilen metafor olduğu bulgusuyla örtüşmektedir. Mutfak metaforunun kaynağı bilginin üretimi olabileceği gibi, laboratuvar da yapılan çeşitli işlemlerin (karıştırma, dökme, ısıtma, tartma vb.) mutfakta yemek hazırlarken yapılan işlemlere benzemesi olabilir veya laboratuvarlarda genellikle doğrulama türü deneylerin kullanılması olabilir. Elde edilen bu bulgu Arık ve Benli Özdemir (2016)

tarafından gerçekleştirilen çalışmanın bulgusuyla örtüşmektedir. Bu durum öğrencilerin laboratuvar malzemelerinin mutfakta kullanılan bazı malzemelerle benzer olduğu düşüncesinden kaynaklanıyor olabilir. Çalışmaya katılan öğrenciler frekans büyüklüğüne göre yapboz (f=3), okul (f=3), hayat (f=3), beyin (f=3), uzay mekiği (f=3), yemek yapma (f=2), bulmaca (f=2), güneş (f=2), kütüphane (f=2), okyanus (f=2), futbol (f=2), ayna (f=2) metaforlarını laboratuvar kavramı için kullanmıştır. Sadece birer öğrenci ise laboratuvar kavramı ile ilgili uzay, organ, evren, çorba, mutfak robotu, aktar, deney tüp, limansız gem, bisiklet, mikser, güneş, mikroskop, galaksi, padişah kızı, kremşantili pasta, düdüklü tencere metaforlarını üretmiştir. Demirci Güler (2012) çalışmasında ortaya çıkan, sınıf öğretmeni adaylarının fen ve teknoloji dersini hayat metaforuyla betimlemesi ile çalışmanın sonucunda ortaya çıkan “fen laboratuvarı hayat gibidir” ifadesi birbirine paralellik göstermektedir. Gürbüzöğlü Yalmanlı ve Aydın (2013) tarafından yapılan çalışmada, biyoloji dersi için öğrenciler tarafından geliştirilen hayat, güneş, mikroskop, orman, okyanus metaforları, elde edilen bulgular ile örtüşmektedir. Yapıcı (2015) gerçekleştirdiği çalışmasında ilaç, hastane, evren, bulmaca, yemek metaforlarının öğrenciler tarafından biyoloji dersi için üretildiğini ifade etmiştir. Bunun yanı sıra Soysal ve Afacan (2012) gerçekleştirdiği çalışmada, fen ve teknoloji dersi için öğrenciler tarafından hayat, dünya, bulmaca, güneş, orman, çanta, uzay, eğlence parkı metaforlarının üretildiğini belirttiği ifadesi ile elde edilen bulgular paralellik göstermektedir. Derman (2014) ise lise öğrencilerinin kimya kavramına dair metaforlarını incelediği çalışmasında öğrencilerin ağaç, bulmaca, hayat, her şey, yaşam, yemek, puzzle, çorba metaforlarını geliştirdiklerini ifade etmiştir. Bunun yanı sıra Aktamış ve Dönmez (2016) gerçekleştirdikleri çalışmada, öğrencilerin fen bilimleri nitelendirirken hayat metaforunu kullandıklarını belirtmiştir. Bu ifade, çalışmadan elde edilen hayat metaforu ile paralellik göstermektedir. Bulgular göz önüne alındığında, öğrencilerin kimya, biyoloji, fen ve teknoloji dersine dair oluşturdukları metaforlar ile laboratuvar kavramına dair oluşturulan metaforların benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bunun nedeni öğrencilerin, fen ve teknoloji, fizik, kimya ve biyoloji derslerinin, laboratuvar uygulamaları ile ayrılmaz bir parça olarak görmelerinden ve branş gözetmeksizin tek bir kavram olarak düşünmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Kullanılan metafor sayısı göz ardı edilemeyecek bir diğer kategori “Olumsuz şartlar olarak laboratuvar” (f=9) kategorisidir. Benzer bulguya, çok dikkat çekici bir oranda Bağ ve Küçük’ün (2017) çalışmasında rastlanmaktadır. Öğrencilerin laboratuvar kavramına dair 9 olumsuz metafor ürettikleri belirlenmiştir. “Olumsuz şartlar olarak laboratuvar” kategorisi altında toplanan metaforlardan bazıları öğrenci evi, lavabo, çöplük, sınırlandırılmış hayal gücü, limansız gemi, soğuk hava deposudur. Benzer şekilde, Derman (2014) gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin kimya kavramına dair geliştirdikleri olumsuz metaforlar arasında “çöp” metaforunun yer aldığı ifadesi ile elde edilen bulgu paralellik göstermektedir. Ayrıca Arık ve Benli Özdemir (2016) yaptıkları çalışmada laboratuvar kavramına dair olumsuz metaforların içerisinde yer alan tuvalet metaforu ile elde edilen çöplük metaforunun anlam bakımından birbirine paralellik gösterdiği belirlenmiştir. Bu kategori içerisinde yer alan olumsuz ifadelerin, laboratuvarı yeterli havalandırma yapılmamasından, bozuk araç gereçlerin tamir edilmemesinden ve gerektiği kadar temiz bir ortam sağlanamamasından dolayı ifade edildiği söylenebilir.

Konu ile ilgili olarak en az metaforların yer aldığı kategori ise “Eğlence ortamı olarak laboratuvar” kategorisidir. Arık ve Benli Özdemir de (2016) çalışmalarında “Eğlenceli Bir Yer Olarak Fen Laboratuvarı” kategorisinde daha az sayıda metaforun yer aldığını ifade etmiştir. Bu sonuçlar ile çalışmadan elde edilen bulgu örtüşmektedir. “Olumsuz şartlar olarak laboratuvar” kategorisi ile “Eğlence ortamı olarak laboratuvar” kategorisinde yer alan metafor sayılarındaki ters orantı, öğrencilerin bir kısmının laboratuvarı olumsuz bir ortam olarak gördüklerini ve bu ortamda bulunmaktan keyif almadıklarını göstermektedir. Bağ ve Küçük’ün (2017) çalışmasında ise, elde edilen metaforların % 44,3’ü laboratuvarın olumsuzluğu üzerindedir. Edinilen bu bulgunun üzerinde dikkatle durulması gerekmektedir. Bireylerin herhangi bir konuya/duruma karşı olumsuz düşünceleri/tutumları, bireylerin yaklaşımlarını da etkilemektedir. Bu nedenle, öğrencilerin olumsuz ifadeler içeren metaforları incelenmeli ve bu olumsuzluğun nedenleri ortaya çıkarılmalıdır. Çalışmada, öğrencilerin olumsuz metaforlarından bazıları “öğrenci evi”, “lavabo”, “çöplük”, “soğuk hava deposu” ifadeleridir. Bu ifadelerin benzerlerine Arık ve Benli Özdemir’in (2016) çalışmasında da rastlanmaktadır. Değinilen çalışmada morg, tuvalet, nezarethane vb. ifadelerle rastlanmaktadır. Paralellik gösteren bu bulgular, laboratuvarların fiziki özellikleri ile ilişkilidir. Ortamın soğukluğu,

kirli oluşu ve düzensizliği farklı çalışmalarda öğrenciler tarafından bu şekilde dile getirilmiştir. Bu nedenle laboratuvarların fiziksel şartlarının iyileştirilmesi gerekmektedir. Bir diğer önemli bulgu, eğlenceli bir yer olma konusundaki metaforların azlığıdır. Deneylerin öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde tasarlanması gerekmektedir. Ülkemizde genel olarak laboratuvarlarda, doğrulama deneyleri veya bir başka ifade ile yemek kitabı stilinde deneyler yaptırılmaktadır. Deneyde her bir aşamanın adım adım planlandığı ve açıklandığı deney sürecinde öğrencilerin sıkılması muhtemeldir. Bu durum öğrenme için de sakıncalıdır. Ancak, gerek öğrenci sayısının fazlalığı, laboratuvar şartlarının yetersizliği, gerek de öğretmenlerin alışkanlıkları nedeniyle bu uygulamadan vazgeçilememektedir.

“Şaşırtıcılığın sembolü olarak laboratuvar” (f=9), “Çaba gösterme ortamı olarak laboratuvar” (f=8), “Dikkatin sembolü olarak laboratuvar” (f=8) kategorileri incelendiğinde, üç kategorinin de öğrencilerin laboratuvarla ilgili yaklaşımları hakkında ipuçları içerdikleri görülmektedir. Öğrenciler laboratuvarı bir sonuca ulaşmak için çaba gösterilmesi gerektiğini, işlemleri yaparken dikkatli olmak gerektiğini düşünmekte ve laboratuvar uygulamalarını şaşırtıcı olarak değerlendirmektedirler. Ancak, metaforların sayılarında bakıldığında sayının çok yüksek olmadığı da görülmektedir. Öğrencilerin olumlu düşüncelere sahip olabilmeleri için laboratuvar uygulamaları üzerinde yeni düzenlemeler yapılmalıdır.

Öğretmeni adaylarının fen laboratuvarı kavramına ilişkin metaforları incelendiğinde ve benzer çalışmaların bulguları ile beraber değerlendirildiğinde, laboratuvar uygulamalarındaki olumsuzluklar ortaya çıkmaktadır. Öğretmen adaylarının gelecekte kendi sınıflarında laboratuvarı deney yapma prosedürleri ve sıklıkları, laboratuvar konusundaki algıları tarafından belirlenecektir. Bu nedenle, çalışma kapsamında belirlenen metaforların bu yönde değerlendirilmesi gerekmektedir. Öncelikli olarak laboratuvarların fiziksel şartlarının iyileştirilmesi gerekmektedir. Güvenlik nedeniyle çoğunlukla giriş katlara konumlandırılan laboratuvarların ısınma ile ilgili problemleri çözümlidir. Çoğunlukla, çeker ocakların veya havalandırma sistemlerinin yetersizliği gibi nedenlerle, deneyler sırasında laboratuvarların havalandırılması camlar açılarak yapılmaya çalışılmaktadır. Bu durum, havanın soğuk olduğu durumlarda ortamın iyice soğumasına neden olmaktadır. Öğrencilerin laboratuvarı kirli bir yer olarak değerlendirmeleri, temizliğin yetersiz olduğunu göstermektedir. Bu durum, ortamda yeterli çöp kutusunun olmaması, atıklar için uygun sınıflandırmanın yapılacağı bir atık sisteminin olmamasından kaynaklanabilir. Ancak, bir diğer durum öğretmenlerin her bir öğrencinin kendi kullandığı laboratuvar araçlarını veya ortamı temizlemesi gerektiğini açıklayamamasından ve laboratuvar ortamının acele ile terk edilmesi neticesinde laboratuvarın kirli bırakılmasından da kaynaklanabilir. Bu nedenle, ortamda gerekli atık sistemleri kurulmalı ve deneyler her öğrencinin kendi temizliğini yapabilmesi için ders süresinden önce bitirilecek şekilde zaman planlanmalıdır.

Laboratuvarlarda, doğrulama deneylerinin sıklıkla kullanılması hatta bazı durumlarda gösteri deneyleri yapılması bir diğer problemidir. Deney sürecinin her aşamasının tıpkı bir yemek tarifindeki gibi yazıldığı laboratuvar föyleri, öğrencilerin süreçten sıkılmalarına neden olmaktadır. Bu tip deneylerde kuramsal bilgi yani deney sonunda elde edilmesi gereken bilgi öğrenci tarafından önceden bilinmektedir, deneyin tek fonksiyonu sahip olunan bilginin doğrulanmasıdır. Yemek tarifi stilindeki deneylerde öğrenciler ne yapacaklarını föyden okumakta veya kendilerine ne yapılacağını söylemesini beklemektedirler (Lord ve Orkwiszewski, 2006). Bu durum hem laboratuvar uygulamalarını sıkıcı hale getirmekte, hem de üst düzey bilişsel becerilerin gelişimini engellemektedir. Deneyler öğrencilerin temel bilimsel süreç becerilerini ve bazı el becerilerini geliştirecekleri aktiviteler olarak kalmaktadırlar. Bu nedenle, öğrencilerin bilgiye ulaşacakları tarzda deneyler açık uçlu deneylerle yer değiştirilmeli, en azından yarı yapılandırılmış sorgulamaya dayalı olarak süreçler yeniden planlanmalıdır. Öğretmen adaylarının laboratuvarla ilgili algıları olumlu olduğunda, kendi sınıflarında deneylerden sıklıkla yararlanacakları düşünüldüğünde, üniversite öğrenimleri sürecinde laboratuvar uygulamalarının ideal şekilde düzenlenmesinin önemi anlaşılmaktadır.

Kaynakça

Ada, S. (2013). *Öğrencilerin matematik dersine ve matematik öğretmenine yönelik algılarının metaforlar yardımıyla belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Afacan, Ö. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının “Fen” ve “Fen ve Teknoloji Öğretmeni” kavramlarına yönelik metafor durumları. *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(1), 1242-1254.
- Aktamış, H. ve Dönmez, G. (2016). Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine, bilime, fen bilimleri öğretmenine ve bilim insanına yönelik metaforik algıları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 7-30.
- Aldan Karademir, A. Ç., Uçak, E. ve Bağ, H. (2012). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 27-30 Haziran, 2012. Niğde.
- Anılan, B. (2017). Fen bilimleri öğretmen adaylarının kimya kavramına ilişkin metaforik algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 7-28.
- Arık, S. ve Benli Özdemir, E. (2016). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının fen laboratuvarına yönelik metaforik algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 673-688.
- Arslan, A., Ogan Bekiroğlu, F., Süzük, E. ve Gürel, C. (2014). Fizik laboratuvar derslerinin araştırma-sorgulama açısından incelenmesi ve öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 11(2), 3-37.
- Avcı, A. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin kendi çizimlerinden fen dersi öğretmenine yönelik algıları ile fen öğretimi öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Aydın, F. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler Dergisi*, 10(3), 1293-1322.
- Aydın, F. (2011). Üniversite öğrencilerinin çevre kavramına yönelik metaforik algıları. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 16(26), 25-44.
- Aykaç, N. ve Çelik, Ö. (2014). Comparison of methaphoric perception of teachers and pre-service teachers about curriculum, *Education and Science*, 39(173), 326-339.
- Backett-Milburn, K., ve McKie, L. (1999). A critical appraisal of the draw and write technique. *Health Education Research Theory and Practice*, 14(3), 387-398.
- Bağ, H. ve Küçük, M. (2017). Pre-service primary school teachers' images of science laboratory. *Route Educational and Social Science Journal*, 4(2), 271-285.
- Balım, A. G. ve Ormancı Ü. (2012). İlköğretim öğrencilerinin “maddenin tanecikli yapısı” ünitesine yönelik anlama düzeylerinin çizim yoluyla belirlenmesi ve farklı değişkenlere göre analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 28.
- Başaran, A., R. ve Baysal, S. (2016). Ortaokul öğrencilerinin öğrenci kavramına ilişkin metaforik algıları, 4th International Conference on Curriculum and Instruction, October 27-30, 2016.
- Böyük, U., Demir, S. ve Erol, M. (2010). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin laboratuvar çalışmalarına yönelik yeterlik görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Tubav Bilim Dergisi*, 3(4), 342-349.
- Cerit, Y. (2006). Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin okul kavramıyla ilgili metaforlara ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(3), 669-699.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.
- Cerit, Y. (2008b). Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin müdür kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 3-13.
- Chang, N. (2012). What are the roles that children's drawings play in inquiry of science concepts? *Early Child Development and Care*, 182(5), 621-637.
- Creswell, J., W. (2007). *Qualitative Inquiry And Research Design: Choosing Among Five Traditions*, California: Sage.
- Çepni, S. ve Ayyacı, H. (2011). Laboratuvar destekli fen ve teknoloji öğretimi. Salih Çepni (Ed.), *Fen ve Teknoloji Öğretimi* içinde (s. 230-260). Ankara: Pegem Akademi.
- Çepni, S., Kaya, A. ve Küçük, M. (2005). Fizik öğretmenlerinin laboratuvarlara yönelik hizmet-içi ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 181-194.
- Demir, S., Böyük, U., ve Koç, A. (2011). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin laboratuvar şartları ve kullanımına ilişkin görüşleri ile teknolojik yenilikleri izleme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 67-79.

- Demirci Güler, M. P. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının fen ve teknoloji dersine ilişkin metaforik tanımlamaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(41), 53-63.
- Derman, A. (2014). Lise öğrencilerinin kimya kavramına yönelik metaforik algıları. *Turkish Studies*, 9(5), 749-776.
- Ekici, G. (2016). Biyoloji öğretmeni adaylarının mikroskop kavramına ilişkin algılarının belirlenmesi: bir metafor analizi çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(1), 615-636.
- Freedman, P., M. (1997). Relationship among laboratory instruction, attitude toward science and achievement in science knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 34, 343-357.
- Garnett, P., J. (1995). Refocussing the chemistry lab: a case for laboratory based investigations. *Australian Science Teachers Journal*, 41(2), 26-33.
- Geçit, Y. ve Gencer, G. (2011). Sınıf öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin coğrafya algılarının metafor yoluyla belirlenmesi (Rize Üniversitesi örneği). *Marmara Coğrafya Dergisi*, 23, 1-19.
- Gilbert, J. K. (2004). Models and modelling: routes to more authentic science education, *International Journal of Science and Mathematics Education*, 2, 115-130.
- Göçen Kabaran, G. ve Uşun, S. (2017). Eğitim fakültesi öğrencilerinin fakülte ve öğretim elemanı kavramlarına ilişkin metaforları, *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 35-49.
- Guerrero, M. C. M., ve Villamil, O. S. (2002). Metaphorical conceptualizations of ESL teaching and learning. *Language Teaching Research*, 6 (2), 95-120.
- Gültekin, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 126-141.
- Güneş, H., M., Şener, N., Topal Germi, N., ve Can, N. (2013). Fen ve teknoloji dersinde laboratuvar kullanımına yönelik öğretmen ve öğrenci değerlendirmeleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 1-11.
- Gür, H., Hangül, T. Ve Kara, A. (2014). Öğretmen Adaylarının Üniversite Hocası Hakkındaki Metaforları ve Bir Değerlendirme Aracı Olarak Metafor. *International Journal of Social Science*, 25, 427-444.
- Gürbüzoğlu Yalman, S. ve Aydın, S. (2013). Öğretmen adaylarının biyoloji kavramına yönelik metaforik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 208-223.
- Güveli, E., İpek, A., S., Atasoy, E. ve Güveli, H. (2011). Sınıf öğretmen adaylarının matematik kavramına yönelik metafor algıları. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 2(2), 140-159.
- Güven, E. (2014). Fen ve teknoloji öğretmen ve öğretmen adaylarının çevre eğitimine ilişkin metaforik algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 26-37.
- Hofstein, A. ve Lunetta, V. N. (2003). The laboratory in science education: Foundation for the twenty-first century. *Science Education*, 88(1), 28-54. DOI: 10.1002/sce.10106
- Hofstein, A., Levi-Nahum, T., ve Shore, R. (2001). Assessment of the learning environment of inquiry type laboratories in high school chemistry. *Learning Environments Research*, 4, 193-207.
- Hofstein, A., ve Lunetta, V., N. (2004). The laboratory in science education: Foundations for the twenty-first century. *Science Education*, 88, 28-54.
- Kalra, M., B. ve Baveja, B. (2012). Teacher Thinking about Knowledge, Learning and Learners: A Metaphor Analysis, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 55, 317-326.
- Kalyoncu, R. ve Liman, S. (2013). Öğretmenlerin görsel sanatlar dersi ve görsel sanatlar öğretmeni kavramlarına ilişkin metaforları. *E-Journal of New Worlds Sciences Academy*, 8(1), 115-130.
- Koç, S. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 47-72.
- Koohang, A. ve Harman, K. (2005). Open source: a metaphor for E-learning, *Informing Science Journal*, 8, 75-86.
- Köseoğlu, S., A. (2015) Öğretmen adaylarının ahlak kavramına ilişkin metafor kullanımları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 219-225.
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Levine, P.M. (2005). Metaphors and Images of Classrooms. *ERIC Document*: EJ724893.
- Lord, T. ve Orkwiszewski, T. (2006). moving from didactic to inquiry-based instruction in a science laboratory. *The American Biology Teacher*, 8(6), 342-345.

- Mahaffy, P. (2006). Moving chemistry education into 3d: a tetrahedral metaphor for understanding chemistry. *Journal of Chemical Education*, 83(1), 49-55.
- Miles M., B. ve Huberman A., M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. California: Sage Publications.
- Osborne, J., Simon, S. ve Collins, S. (2003). Attitudes towards science: a review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education*, 29(5), 1049-1079.
- Öztürk, Ç. (2007). Sosyal bilgiler, sınıf ve fen bilgisi öğretmen adaylarının “Coğrafya” kavramına yönelik metafor durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 55-69.
- Patton, M., Q. (2002). *Qualitative research evaluation methods*. California: Sage.
- Saban, A. (2009). “Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip olduğu zihinsel imgeler”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Saban, A., Koçbeker, B., N. ve Saban, A., (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 461-522.
- Salman, Y. (2003). *Dilin Düş Evreni: Eğretilme*. Kitaplık. İstanbul: YKY.
- Sarı, M. (2013). İlköğretim fen ve teknoloji dersinde yer alan fizik konularının öğretiminde laboratuvarın yeri ve basit araç-gereçlerle yapılan fizik deneylerinin öğretmen adaylarının görüşlerinden yararlanarak değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 115-121.
- Seung, E., Park, S., ve Narayan, R. (2011). Exploring elementary pre-service teachers’ beliefs about science teaching and learning as revealed in their metaphor writing. *JSET*, 20, 703-714. DOI 10.1007/s10956-010-9263-2.
- Soysal, D. ve Afacan, Ö. (2012). İlköğretim öğrencilerinin “fen ve teknoloji dersi” ve “fen ve teknoloji öğretmeni” kavramlarına yönelik metafor durumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 287-306.
- Stofflett, R. T. (1996). Metaphor Development by Secondary Teachers Enrolled in Graduate Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 12(6), 572-589.
- Tortop, H., S. (2013), Öğretmen adaylarının üniversite hocası hakkındaki metaforları ve bir değerlendirme aracı olarak metafor. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(2), 153-160.
- Tobin, K (1990) Changing metaphors and beliefs: a master switch for teaching? *Theory Pract*, 29, 122-127.
- Ulukök, Ş., Bayram, K., Selvi, M. (2015). Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoloji kavramına ilişkin zihinsel imgeleri (Metafor analizi örneği). *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(3), 244- 259.
- Wan, W., Low, G., D. ve Li, M. (2011). From students’ and teachers’ perspectives: Metaphor analysis of beliefs about EFL teachers’ roles. *System*, 39, 403-415.
- Windschitl, M. (2003). Inquiry Projects in Science Teacher Education: What Can Investigative Experiences Reveal About Teacher Thinking and Eventual Classroom Practice?, *Curriculum and Instruction, University Inc. Sci Ed*, 87, 112-143.
- Wolf, S., J. ve Fraser, B., J. (2008). Learning environment, attitudes and achievement among middle-school science students using inquiry-based laboratory activities. *Research in Science Education*, 38, 321-341. DOI 10.1007/s11165-007-9052-y
- Yalçın, M. ve Erginer, A. (2012). İlköğretim okullarında okul müdürüne ilişkin metaforik algılar. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 1(2), 229-256.
- Yalvaç, B. ve Sungur, S. (2000). Fen bilgisi öğretmen adaylarının laboratuvar derslerine karşı tutumlarının incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 56-64.
- Yapıcı, İ., Ü. (2015). Lise öğrencilerinin biyoloji kavramına metaforik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 139-147.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, A., Uludağ, N. ve Morgil, İ. (2001). Üniversite öğrencilerinin organik kimya laboratuvar tekniğine ait temel bilgileri, uygulamalarının yeterliliği ve öneriler. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 151-157.
- Yücel Cengiz, İ. (2016). *Biyoloji öğretmen adaylarının laboratuvar kavramına ilişkin metaforları ve görsel imajları*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



Ortaokul Öğrencilerinin Beden İmajı ve Sosyal Kaygı Düzeyleri¹

Hayrunnisa ASLAN², Zihni KOÇ³

Öz

Bu araştırmanın amacı, ergenlik döneminde bulunan ortaokul öğrencilerinin beden imajı ve sosyal kaygı düzeylerinin farklı demografik değişkenlerle ve birbirleri ile ilişkisini incelemektir. Çalışma grubu 2016-2017 eğitim öğretim yılında Ankara ilinde eğitimine devam eden 665 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmış olup, verilerin toplanmasında, “Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği” ve “Beden İmajı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; ortaokul öğrencilerinin genel olarak sosyal kaygı düzeyleri orta ve düşük düzeyde bulunmuştur. Ancak öğrencilerin %9.5’ inin sosyal kaygı düzeyi yüksek seviyededir. Ayrıca öğrencilerin en fazla Yeni Durumlarda kaygı yaşadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin, sadece %1.4’ ünün beden imajı düzeyi düşüktür. Öğrencilerin sosyal kaygı ve beden imajı düzeyleri arasında negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişki görülmüştür. Beden imajının sosyal kaygıyı yordama gücü %18’ dir. Öğrencilerin beden imajı düzeyleri cinsiyete ve sosyo-ekonomik duruma göre anlamlı farklılık göstermektedir. Öğrencilerin sosyal kaygı düzeyleri ise sınıf seviyesine, anne eğitim durumuna, sosyo-ekonomik duruma ve anne baba ilişkisine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ortaokul öğrencilerinin beden imaj algıları, sosyal kaygı düzeylerini düşük düzeyde yordamaktadır. Öğrencilerin sosyal kaygı düzeyleri ile beden imajı algılarını etkileyen demografik değişkenler bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler

Ergenlik
Beden imajı
Sosyal kaygı

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 11.02.2018

Kabul Tarihi:06.08.2018

E-Yayın Tarihi:20.12.2018

Body Image And Social Anxiety Levels Of Secondary School Students

Abstract

The aim of this study is to examine the relationship between body image and social anxiety levels of middle school students in adolescence with different demographic variables and with each other. The study group consists of 665 middle school students who continue their education in the 2016-2017 education year in the Ankara province. The research was designed in a relational screening model and the "Social Anxiety Scale for the Adolescents" and the "Body Image Scale" were used to collect the data. According to research findings; the level of social anxiety of middle school students in general was found moderate and low. However, 9.5% of the students were at high level of social anxiety. Additionally students were most concerned about the New Situations. Only 1.4% of the students who participated in the study had a lower body image level. There was a negative and moderate relationship

Keywords

Puberty
Body image
Social anxiety

Article Info

Received: 02.11.2018

Accepted: 08.06.2018

Online Published: 12.20.2018

¹ Bu çalışma birinci yazar tarafından Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında hazırlanan yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

² Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, hayrunnisaslan@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0617-2116>

³ Dr. Öğr. Üyesi, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye, zihnikoc@gazi.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2800-5068>

between social anxiety and body image levels of students. The social anxiety power of body image is 18%. The body image levels of the students are significantly different according to sex and socio-economic situation. The level of social anxiety of the students is significantly different according to the grade level, mother education level, socio-economic status and parent-child relationship. Body image perceptions of middle school students are predicted social anxiety levels of them at a low level. There are demographic variables that affect students' social anxiety levels and body image perceptions.

Giriş

Ergenlik dönemi, bilimsel çalışmalar içinde pek çok kez ele alınan, birçok yönü ile araştırılan ve merak uyandıran önemli yaşam dönemlerinden birisidir. Bu merak eski çağlardan beri ana babaları, eğitimcileri, psikolojik danışmanları, psikologları, felsefecileri, sosyal bilimcileri, doktorları; kısacası ergenlerle ilgili çalışanları ilgilendirmiştir. Ergenlik, 10-19 yaşlar arasında, bireyin çocukluktan sonra, yetişkinlikten önce, büyüme-gelişme yaşadığı dönemdir. Bu dönemde çok hızlı değişimler yaşanmaktadır. Ergenlik döneminin biyolojik belirleyicileri evrenseldir. Bu dönemin süresi ve karakteristik özellikleri ise; zaman, kültür ve sosyo-ekonomik duruma göre değişiklik gösterebilmektedir (WHO, 2014). Ergenlik; insanda bedence büyümenin, hormonal, cinsel, sosyal, duygusal, kişisel ve zihinsel değişme ve gelişmelerin olduğu, buluşla başlayan ve bedence büyümenin sona ermesiyle sonlandığı düşünülen özel bir evredir (Kulaksızoğlu, 1998). Vücudunun yavaş yavaş farkına varmaya başlayan çocukta yaşla beraber bedenini algılayışı gelişecektir. Hızlı büyüme ve gelişme yaşanan ergenlik döneminde, başta benlik ve beden imajında olmak üzere gelişimin diğer alanlarında da hızlı değişimler yaşanmaktadır (Öz, 2010).

Gençlik dönemi olarak da ifade edilebilen ergenlik, bireyin biyolojik ve duygusal süreçlerindeki değişikliklerle başlar, cinsel ve biyolojik olgunluğa doğru erişmesi ile devam eder. Bireyin bağımsızlığını ve sosyal üretkenliğini kazandığı belirlenmemiş bir zamanda ise tamamlanır. Kronolojik şekilde süren ergenlik, normal bir gelişim ve değişim dönemidir (Özbay ve Öztürk, 1992). Fiziksel değişiklikler ergenlik döneminde ortaya çıkan psikolojik ve sosyal değişikliğin başlatıcısı ve düzenleyicisi olduğu için büyük önem taşır. Doğum sonrası süreçte bebeklik döneminden sonra fiziksel değişikliğin en hızlı olduğu dönem ergenlik dönemidir. Ergenin vücudundaki değişiklikler ve bu değişikliklerin kendi alıştığı kontrolün dışına çıkması; bazen utanma, suçluluk duygusu, korkma ve hatta panik yaşamalarına neden olmaktadır (Özbay ve Öztürk, 1992). Ergenlik dönemindeki gelişim görevlerinden biri bedende beliren bu fiziksel değişiklikleri kabul etmek ve bedeni etkili bir şekilde kullanabilmektir (Gander ve Gardiner, 1998). Bedenini kabul etme ve etkili bir şekilde kullanabilme ergenin beden imajının doğru bir şekilde anlaşılması ile başlamaktadır.

Beden imajı, açıklanması zor bir soyutlamadır ve yaygın olarak kabul edilen bir tanımı bulunmamaktadır (Varlık, 2006). Beden imajı, bedenin başkalarına nasıl görüldüğü konusunda kişinin düşüncesi ya da kendi bedenine yönelik duyguları ve tavırları olarak tanımlanabilmektedir (Grogan, 2008). Beden imajı çok boyutlu bileşenlerden oluşan bir kavramdır. Bunlara örnek olarak bireyin kendisiyle ilgili algıları, duyguları, davranışları, kişinin kendi bedeni ve fiziksel görünüşüyle ilgili tutumları ve bu tutumların onun sosyal, psikolojik işleyişine etkileri verilebilir (Cash ve Pruzinsky, 2004). Beden imajı beden görünümünün yanı sıra, bireyin kendisiyle ilgili algısını ifade etmektedir. Bundan dolayı daha çok öznelidir.

Ergenlerin bedensel değişimleriyle başa çıkmaları önemlidir. Ergenin yaşadığı fiziksel değişimle sağlıklı bir şekilde başa çıkma, yani bedenini kabullenmesi, ergenin kendini pozitif algılamasını sağlar. Aksi durumda ergenin bedeninden memnun olmaması ve bedenine karşı kötümser yaklaşımı kendisini mutsuz hissetmesine neden olur (Eryılmaz, 2014). Ergenlerin bedenine ilişkin algılamaları ve bedenini kabullenmeleri sosyal ortamlardaki ilişkilerini de etkilemektedir.

Sosyal ortamlarda bulunan birçok insan hayatının çeşitli dönemlerinde utanma, çekinme, ürkeklik ya da güvensizlik duygusu yaşamaktadır. Özellikle ergenlik döneminde yaşanan ve yetişkinlerde de sıklıkla gözlenen bu duygular hafif kaygı olarak adlandırılmaktadır. Engelleyici olmaktan çok olumlu etkisi olduğu kabul edilmektedir. Hafif düzeyde yaşanan kaygı, bir bakıma bireyin kendi ayakları üzerinde durmasını, çevresine karşı duyarlı olmasını ve davranışlarını kontrol etmesini

sağlamaktadır. Oysa yetişkin yaşlarda sıklıkla kalabalık karşısında ve birçok aktiviteye katılımı ile ilgili olarak yaşanan kaygı bireyin performansını ve yaşantısını olumsuz olarak etkilemektedir. Bu bakımdan normal bir durum olarak kabul edilmemekte ve sosyal kaygı olarak adlandırılmaktadır (Sungur ve Dilsiz, 1995).

Amerikan Psikiyatri Birliği DSM V Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabında (2013) sosyal kaygı, "...tanımadık insanlarla karşılaştığı ya da başkalarının gözünün üzerinde olabileceği, bir ya da birden fazla toplumsal ya da bir eylemi gerçekleştirdiği durumdan, belirgin ve sürekli bir korku duyma. Kişinin küçük düşeceği ya da utanç duyacağı bir biçimde davranacağından korkması" şeklinde tanımlanmıştır. Beck (2005)'e göre sosyal kaygı, kişinin dikkat odağı olmaya ve diğer bir kişi veya kişiler tarafından olumsuz değerlendirilmeye, değersiz sayılmaya karşı olan abartılmış korkusudur. Sosyal kaygı, toplum içinde konuşma, yemek yeme, birileriyle tanıştırılma gibi bir ya da birkaç özel durumda veya genel olarak tüm sosyal ortamlardan kaçınma şeklinde ortaya çıkabilmektedir. Kişi bu durumlarda, başkaları tarafından izlendiği ve değerlendirildiği duygusunu taşır (Ekşi, 1990). Ergenlik döneminde beliren ve ergen benmerkezciliği denilen herkesin ona dikkat ettiği gibi bir düşünme biçimi görülür. Bu düşünce biçimi yüzünden ergen herkesin ona baktığını, onu gözlediğini düşünür ve kendini sürekli olarak sahnede hayal eder (Adams, 1995).

Çocuk ve ergenlerde sosyal kaygı, çoğunlukla sınıf arkadaşlarının önünde konuşma ya da tahtaya kalkma, öğretmen ya da karşı cinsiyetten arkadaşları ile konuşma, okul tuvaletlerini kullanma, toplu halde yemek yeme durumlarında ortaya çıkmaktadır (Karacan, Şenol ve Şener, 1996). Sosyal kaygının tüm bu nitelikleri göz önüne alındığında başlangıç yaşının ortalama olarak 13-15 yaşları arasında değiştiği bilgisi araştırmacıları önemli bir risk dönemi olan ergenlik çağını irdelemeye yöneltmiştir (Ingles, Hidalgo ve Mendez, 2005). Leary ve Kowalski (1997)'ye göre ergenlik dönemi sosyal kaygının en fazla yaşandığı dönemdir. Son yıllarda araştırma ve uygulamalarla özellikle çocuk ve ergenlerde yaşanan sosyal kaygının incelenmesi ve tedavi seçeneklerinin yapılandırılmasına yönelik ilgi ve çalışmalar giderek artmaktadır (Pineles ve Mineka, 2005). Olumsuz beden imajı ergenlerin görünümüne dayalı yargılanma kaygısına neden olabilmektedir. Bedenini olumsuz algılayan ergenlerin sosyal olarak içe dönüklük belirtileri göstermesi olasıdır. Araştırmanın örneklemi oluşturan ortaokul öğrencileri çocukluktan ergenliğe geçiş aşamasında ve ergenlik dönemi içinde bulunmaktadır. Bu nedenle ergenlerin sosyal ilişkileri ile beden imajlarının ilişkisinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ya da çok sayıda değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. İlişkisel tarama modeli gerçek bir neden sonuç ilişkisi vermemekle birlikte bir değişkendeki durumun bilinmesi halinde ötekinin kestirilmesine olanak sağlamaktadır (Karasar, 1998). Bu modele uygun olarak araştırmanın bağımlı değişkenleri beden imajı ve sosyal kaygıdır. Bağımsız değişkenler ise cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu, sosyo-ekonomik düzey, anne baba ilişkisi ve kardeş sayısı olarak belirlenmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırmaya 2016-2017 eğitim-öğretim döneminde Ankara ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ortaokullarda öğrenim gören 665 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bilgilerin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Araştırma grubu demografik bilgileri frekans ve yüzde dağılımları

Değişken		f	%
Cinsiyet	Kız	325	48.9
	Erkek	340	51.1
Sınıf Düzeyi	6. Sınıf	232	34.9
	7. Sınıf	230	34.6
	8. Sınıf	203	30.5
Anne Eğitim Düzeyi	Okuryazar değil	27	4.1
	Okuryazar	24	3.6
	İlkokul	197	29.6
	Ortaokul	244	36.7
	Lise	145	21.8
	Lisans	17	2.6
	Lisansüstü	11	1.7
Baba Eğitim Düzeyi	Okuryazar Değil	6	0.9
	Okuryazar	22	3.3
	İlkokul	137	20.6
	Ortaokul	219	32.9
	Lise	209	31.4
	Lisans	57	8.6
	Lisansüstü	15	2.3
Sosyo-ekonomik Düzey	Düşük	233	35.5
	Orta	299	45
	Yüksek	143	19.5
Anne-Baba İlişkisi	Birlikte	549	82.6
	Ayrı	85	12.7
	Anne Ölü	15	2.3
	Baba Ölü	16	2.4

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %48.9'u kız, %51.1'i erkek; %34.9'u 6. sınıfta, %34.6'sı 7. sınıfta ve %30.5' i 8. sınıfta eğitimlerine devam etmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin %4.1'i okuryazar değil, %3.6'sı okuryazar, %29.6'sı ilköğretim, %36.7'si ortaokul, %21.8'i lise, %2.6'sı lisans ve %1.7'si lisansüstü mezunudur. Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının %0.9'u okuryazar değil, %20.6'sı ilköğretim, %32.9'u ortaokul, %31.4'ü lise, %8.6'sı lisans ve %2.3'ü lisansüstü mezunudur. Araştırmaya katılan öğrencilerin %35.5'i düşük, %45'i orta ve %21.5'i ise yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahiptir. Öğrencilerin %82.6'sının anne ve babası birlikte, %12.7'sinin ise ayrıdır. Ayrıca öğrencilerin %2.3'ünün annesi, %2.4'ünün ise babası ölmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kişisel bilgi formu ile birlikte Beden İmajı Ölçeği ve Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği kullanılmıştır.

Beden İmajı Ölçeği: Secord ve Jourard (1953) tarafından geliştirilen Beden İmajı Ölçeği, kişilerin bedenlerindeki çeşitli kısımlardan ve çeşitli beden işlevlerinden ne kadar hoşnut olduklarını ölçmeyi amaçlar. Orijinal ölçeğin ilk bölümü beden bölümleri ve işlevlerini içeren 46 maddeden oluşmaktadır, ikinci bölümü ise benlik ile ilgilidir ve benliğin çeşitli yönlerini (kişilik, kendine güven, ahlak vb.) içeren 55 madde içermektedir. Ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması Hovardaoğlu (1992) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin kullanılan Türkçe formu, 40 maddeden oluşan ve beşli derecelendirme ile cevaplanan bir ölçme aracıdır. En olumlu ifade 5 puan, en olumsuz ifade ise 1 puan almaktadır. Ölçekten alınan toplam puanın artması, kişinin vücut bölümlerinden ya da işlevinden duyduğu memnuniyetin artmasını, puanın azalması ise memnuniyetin azalmasını belirtmektedir. Ölçeğin Türkçe uyarlamasında Cronbach Alfa değeri .91 olarak bulunmuştur (Hovardaoğlu, 1992). Bu çalışmada örneklem grubu için, ölçeğin Cronbach Alfa değeri .94 olarak bulunmuştur.

Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği: Çocuklarda sosyal korkuları değerlendirmek amacıyla ilk ölçek çalışmasını La Greca ve Lopez (1988) gerçekleştirmiştir. Çocuklar İçin Sosyal Kaygı Ölçeği olarak bilinen bu ölçek iki alt boyuttan oluşan bir araçtır. Ölçekte bulunan "diğer çocuklar" yerine "yaşıtlarım", "oyun oynamak" yerine "bir şeyler yapmak" şeklinde küçük sözcük değişiklikleri yapılarak ölçek, ergenlere uyarlanmış ve bu forma Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği adı verilmiştir. (La Greca ve Lopez 1998). Türkçe'ye Aydın ve Tekinsav Sütçü (2007) tarafından uyarlanmış. Ölçeğin orijinalinde toplam madde sayısı 22'dir. Türkçe'ye uyarlanmasında ise toplam ölçek maddesi 18 olup üç alt ölçekten oluşmaktadır. Bunlar Olumsuz Değerlendirilme Korkusu (ODK), Genel Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyma (G-SKHD) ve Yeni Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyma (Y-SKHD) olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin yanıtlanması Likert tarzı 5'li derecelendirme şeklinde hazırlanmıştır. Ölçekten alınan puanların yüksekliği sosyal kaygı düzeyinin yüksek olduğunu yansıtmaktadır. Aydın ve Tekinsav Sütçü (2007) uyarlama çalışmasında, ölçeğin güvenilirlik düzeyi tümü için .88, ODK için .83, G-SKHD için .68 ve Y-SKHD için .71 olarak bulunmuştur. Bu araştırmanın örneklem grubundan elde edilen verilere göre Cronbach Alfa katsayısı; ölçeğin bütünü için .90, ODK alt boyutu için .86, G-SKHD alt boyutu için .80 ve Y-SKHD alt boyutu için .75 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan Beden İmajı Ölçeği ve Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği' nin toplam puanları normal dağılım göstermiştir. Bu nedenle her iki ölçek için parametrik testler kullanılmıştır. Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında, Bağımsız Grup t Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Tukey ve LSD Testleri kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ile test edilmiştir. Beden imajının sosyal kaygıyı yordama düzeyinin belirlenmesinde ise Basit Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Kaygı ve Beden İmajı Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Ergenler için Sosyal Kaygı Ölçeği (ESKÖ)'nin toplam puanından elde edilen, en düşük (18) ve en yüksek (90) puan dikkate alınarak, puanlar eşit aralıklara bölünmüş ve düşük-orta-yüksek olmak üzere sosyal kaygı düzeyleri gruplandırılmıştır.

Tablo 2. Ortaokul öğrencilerinin sosyal kaygı düzeyleri

Sosyal kaygı düzeyi	Frekans	Yüzde %
Düşük	319	47.96
Orta	283	42.55
Yüksek	63	9.47

Öğrencilerin %47.96'nın sosyal kaygılarının düşük düzeyde, %42.55'inin orta düzeyde, %9.47'inin ise yüksek düzeyde olduğu gözlenmektedir. Ortaokul öğrencisi ergenlerde, düşük ve orta düzeyde sosyal kaygısı olanların oldukça yüksek olduğu bulunmuştur. Bir başka deyişle öğrencilerin büyük bir bölümünün sosyal kaygı düzeyleri düşüktür.

Tablo 3. Ortaokul öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerinin toplam puan ve alt boyutlarına ilişkin bulgular

Sosyal kaygı düzeyi	Ortalama	Standart Sapma
Toplam sosyal kaygı	44.06	0.83
ODK	16.58	1.02
G-SKHD	10.67	0.99
Y-SKHD	16.80	0.95

ESKÖ'nün toplam puanı ve alt boyutlara göre puan ortalamalarına göre, araştırma katılımcılarının toplam sosyal kaygı puan ortalamaları 44.06 olarak bulunmuştur. Alt boyutlardan Olumsuz Değerlendirilme Korkusu (ODK) puan ortalaması 16.58, Genel Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyma (G-SKHD) ortalaması 10.67 ve Yeni Durumlarda Sosyal Kaygı ve Huzursuzluk Duyma (Y-SKHD) puan ortalaması ise 16.80 olarak bulunmuştur. Sosyal kaygının alt boyutlarına ilişkin

ortalamalara bakıldığında, öğrencilerin en fazla Yeni Durumlarda, en az ise Genel Durumlarda sosyal kaygı yaşadıkları söylenebilir.

Beden İmajı Ölçeği (BİÖ)'nden elde edilen en düşük (40) ve en yüksek (200) puan dikkate alınarak beden imajı düzeyleri, düşük-orta-yüksek olarak gruplandırılmıştır.

Tablo 4. Ortaokul öğrencilerinin beden imajı düzeyleri

Beden imajı düzeyi	Frekans	Yüzde %
Düşük	9	1.35
Orta	152	22.85
Yüksek	504	75.78

Öğrencilerin %1.35'inin beden imajları düşük düzeyde, %22.85'i orta düzeyde ve %75.78'inin ise yüksek düzeyde olduğu gözlenmektedir. Öğrencilerin büyük oranda beden memnuniyetleri yüksektir.

Tablo 5. Ortaokul öğrencilerinin beden imajı düzeylerine ilişkin bulgular

Beden imajı düzeyi	Ortalama	Standart Sapma
Toplam beden imajı düzeyi	162.65	0.63

Araştırmaya katılan öğrencilerin toplam beden imajı puan ortalaması 162.65 olarak bulunmuştur. Bu bakımdan araştırma katılımcılarının genel olarak beden imajı düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Kaygı Düzeyleri İle Beden İmajı Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Sosyal kaygı ile beden imajı toplam puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacı ile Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır.

Tablo 6. Sosyal kaygı ile beden imajı arasındaki pearson korelasyon analizi sonuçları

	ODK	Y-SKHD	G-SKHD	Toplam sosyal kaygı	Toplam beden imajı
ODK	1	.743**	.782**	.892**	-.421**
Y-SKHD		1	.781**	.865**	-.392**
G-SKHD			1	.866**	-.458**
Toplam sosyal kaygı				1	-.401**
Toplam beden imajı					1

Araştırmaya katılan öğrencilerin hem sosyal kaygı düzeyleri hem de alt boyutlardaki sosyal kaygıları ile beden imajları arasında da orta düzeyde negatif ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin beden imajı puanları arttıkça sosyal kaygı düzeyleri azalmaktadır. Öğrencilerin beden imajı puanları arttıkça sosyal kaygı düzeyleri azalmaktadır. Beden imajının sosyal kaygıyı yordama düzeyinin belirlenmesi için ise Basit Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır.

Tablo 7. Beden imajının sosyal kaygıyı yordama düzeyi

Değişken	R	R^2	Tahmin edilen standart hata
Beden imajı	.430	.184	10.5003

Yordayan değişken olan beden imajının yordanan değişken olan sosyal kaygının %18'ini açıkladığı söylenebilir. Bu durumda sosyal kaygının %82'si açıklanamamıştır. Bir başka deyişle beden imajının sosyal kaygıyı açıklama düzeyi düşüktür. Bu durumda sosyal kaygıyı açıklayan başka değişken veya değişkenler bulunmaktadır.

Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Kaygı ve Beden İmajı Düzeylerinin Demografik Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin sosyal kaygı ve beden imajı düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, algılanan sosyo-ekonomik durum ve anne-baba ilişkisi gibi demografik özelliklerine göre farklılıklarına bakılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin beden imajı düzeyleri cinsiyete

ve sosyo-ekonomik duruma göre anlamlı farklılık göstermekteyken; sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyi, anne-baba ilişkisine göre anlamlı fark oluşturmamıştır. Öğrencilerin sosyal kaygı düzeyleri ise sınıf seviyesine, anne eğitim durumuna, sosyo-ekonomik duruma ve anne-baba ilişkisine göre anlamlı farklılık göstermekteyken; cinsiyete ve baba eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Araştırma bulgularında sadece anlamlı farklılık oluşturan değişkenler incelenmiştir.

Tablo 8. Beden imajı düzeyinin cinsiyete göre incelenmesi

		Frekans	Ortalama	Standart sapma	F	P
Beden imajı	Kız	325	157.41	25.53	5.299	.000
	Erkek	340	167.67	24.40		

Öğrencilerin beden imajı düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Erkek öğrencilerin beden imajı düzeyleri kız öğrencilerden daha yüksektir.

Tablo 9. Beden imajı düzeyinin sosyo-ekonomik duruma göre incelenmesi

		Frekans	Ortalama	Standart sapma	F	P
Beden imajı	Düşük	223	159.35	27.20	3.14	.044
	Orta	299	163.67	24.65		
	Yüksek	143	165.67	23.89		

Öğrencilerin beden imajı düzeyleri sosyo-ekonomik durumu göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılığın hangi yöne doğru olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testinde anlamlı farklılığı göstermediği için LSD testi yapılmıştır.

Tablo 10. Beden imajı düzeyinin sosyo-ekonomik düzeyine göre incelenmesine ilişkin LSD testi sonuçları

(I) SED	(J) SED	$\bar{X}_i - \bar{X}_j$	Standart sapma	p	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Düşük	Orta	-4.324	2.246	.055	-8.734	.085
	Yüksek	-6.324*	2.719	.020	-11.663	-.984
Orta	Düşük	4.324	2.246	.055	-.085	8.734
	Yüksek	-1.999	2.580	.439	-7.067	3.068
Yüksek	Düşük	6.324*	2.194	.020	.984	11.663
	Orta	1.999	2.580	.439	-3.068	7.067

LSD testi sonuçları yüksek düzeyde sosyo-ekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin beden imajı düzeyleri düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin beden imajı düzeylerine göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 11. Sosyal kaygı düzeyinin sınıf seviyesine göre incelenmesi

		Frekans	Ortalama	Standart Sapma	F	p
Sosyal kaygı	6. Sınıf	232	46.12	15.50	3.19	.042
	7. Sınıf	230	43.20	15.06		
	8. Sınıf	203	42.67	16.20		

Öğrencilerin sosyal kaygı düzeyleri sınıf seviyesine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılığın hangi yönde olduğunu belirlemek için Tukey testi yapılmıştır.

Tablo 12. Sosyal düzeyinin sınıf düzeyine göre incelenmesine ilişkin Tukey testi sonuçları

(I) Sınıf düzeyi	(J) Sınıf düzeyi	$\bar{X}_i - \bar{X}_j$	Standart Sapma	P	95% Güvenirlilik Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
6. Sınıf	7. Sınıf	2.929	1.449	.108	-.474	6.333
	8. Sınıf	3.449*	1.496	.056	-.066	6.965
7. Sınıf	6. Sınıf	-2.929	1.449	.108	-6.333	.474
	8. Sınıf	.520	1.499	.936	-3.002	4.043
8. Sınıf	6. Sınıf	-3.449*	1.496	.056	-6.965	.066
	7. Sınıf	-.520	1.499	.936	-4.043	3.002

Tukey testi sonucuna göre 6. sınıf öğrencilerinin sosyal kaygı düzeyleri 8. sınıf öğrencilerine göre yüksektir.

Tablo 12. Sosyal kaygı düzeyinin anne eğitim durumuna göre incelenmesi

		Frekans	Ortalama	Standart Sapma	F	P
Sosyal kaygı	Okuryazar d.	27	48.29	11.62	.158	.045
	Okuryazar	24	43.79	17.65		
	İlkokul	197	44.36	14.89		
	Ortaokul	244	45.21	15.97		
	Lise	145	41.74	15.89		
	Lisans	17	45.05	17.54		
	Lisansüstü	11	32.36	12.06		

Öğrencilerin sosyal kaygı düzeyleri anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılık yapılan LSD testi sonucunda annesi okuryazar olmayan, okuryazar olan ve ilköğretim mezunu olan öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerinin diğer eğitim kademelerinden mezun olanlardan daha yüksek olduğu yönündedir.

Tablo 13. Sosyal kaygı düzeyinin sosyo-ekonomik duruma göre incelenmesi

		Frekans	Ortalama	Standart Sapma	F	p
Sosyal kaygı	Düşük	223	42.31	16.19	2.97	.05
	Orta	299	45.61	15.74		
	Yüksek	143	43.53	14.18		

Öğrencilerin sosyal kaygı düzeyleri sosyo-ekonomik durumu göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılığın hangi yönde olduğunu belirlemek için Tukey testi yapılmıştır.

Tablo 14. Sosyal düzeyinin sosyo-ekonomik duruma göre incelenmesine ilişkin Tukey testi sonuçları

(I) SED	(J) SED	$\bar{X}_i - \bar{X}_j$	Standart Sapma	p	95% Güvenirlilik Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
Düşük	Orta	-3.304*	1.378	.044	-6.542	-.067
	Yüksek	-1.224	1.668	.744	-5.145	2.695
Orta	Düşük	3.304*	1.378	.044	.067	6.542
	Yüksek	2.080	1.583	.388	-1.640	5.800
Yüksek	Düşük	1.224	1.668	.744	-2.695	5.145
	Orta	-2.080	1.583	.388	-5.800	1.640

Tukey testi sonucuna göre orta düzeyde sosyo-ekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin sosyal kaygı düzeyleri, düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin sosyal kaygılarına göre daha yüksektir.

Tablo 15. Sosyal kaygı düzeyinin anne-baba ilişki durumuna göre incelenmesi

		Frekans	Ortalama	Standart Sapma	F	p
Sosyal kaygı	Birlikte	550	44.11	15.56	3.338	.019
	Ayrı	84	45.53	15.75		
	Annesi hayatta olmayan	15	32.00	13.40		
	Babası hayatta olmayan	16	45.87	15.27		

Öğrencilerin sosyal kaygı düzeyleri anne baba ilişkisine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılığın hangi yönde olduğunu belirlemek için Tukey testi yapılmıştır.

Tablo 16. Sosyal düzeyinin anne-baba ilişki durumuna göre incelenmesine ilişkin Tukey testi sonuçları

(I) Anne baba ilişkisi	(J) Anne baba ilişkisi	$\bar{X}_i - \bar{X}_j$	Standart sapma	P	95% Güvenirlik Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
Birlikte	Ayrı	-1.421	1.820	.863	-6.110	3.268
	Anne ölü	12.114	4.067	.016	1.638	22.590
	Baba ölü	-1.760	3.941	.970	-11.913	8.392
Ayrı	Birlikte	1.421	1.820	.863	-3.268	6.110
	Annesi hayatta olmayan	13.535*	4.356	.011	2.314	24.757
	Babası hayatta olmayan	-.339	4.239	1.000	-11.259	10.580
Annesi hayatta olmayan	Birlikte	-12.114	4.067	.016	-22.590	-1.638
	Ayrı	-13.535*	4.356	.011	-24.757	-.314
	Babası Hayatta Olmayan	-13.875	5.586	.063	-28.262	.512
Babası hayatta olmayan	Birlikte	1.760	3.941	.970	-8.392	11.913
	Ayrı	.339	4.239	1.000	-10.580	11.259
	Annesi Hayatta Olmayan	13.875	5.586	.063	-.512	28.262

Tukey testi sonucuna göre anne babası ayrı olan öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerinin, annesi ölmüş olan öğrencilerin sosyal kaygılarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin beden imajları ve sosyal kaygı düzeylerinin birbirleriyle ve bu değişkenlerle farklı demografik özellikler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlara göre ortaokul öğrencilerinin, düşük ve orta düzeyde sosyal kaygısı olanların oldukça yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin %9,5'inin ise sosyal kaygı düzeyi yüksektir. Bu bulgu, ortaokul ve üniversite öğrencileri arasında sosyal kaygının yaygın olduğu (Güleç ve Köroğlu, 1997; Kermen, İlçi Tosun ve Doğan, 2016), sosyal kaygının genellikle ergenlik döneminde başladığı (Akdemir ve Cinemre, 1996; Bruce ve Atezaz, 1999) bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte çalışmada belirtilen kaygının yoğunluğu ve süresi ile ilgili bilgiler bulunmasa da, bu oran Kaplan ve Sadock (2004)'un sosyal kaygının yaygınlığı için belirttiği %2-3'lük orana göre araştırma grubunun kaygı yoğunluğu oldukça yüksek bir orandadır.

Sosyal kaygının alt boyutlarına ilişkin ortalamalara bakıldığında, öğrencilerin yeni durumlarda ve olumsuz değerlendirildiği durumlarda daha fazla, genel durumlarda ise daha az sosyal kaygı yaşamaktadır. Grace ve Lopez (1998) yapmış olduğu çalışmada sosyal kaygı düzeyi yüksek öğrencilerin, arkadaşları tarafından daha az kabul edildikleri, desteklendikleri ve başkalarının ilgisini daha az çektikleri, arkadaşları ile sınırlı paylaşımlar yaptıkları gözlenmiştir. Bu durum öğrencilerin olumsuz durumlarda daha fazla kaygı yaşadıkları bulguları ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca Güleç

ve Köroğlu (1997)'nin başkalarının yanında küçük düşme, utanma, sıkıntı duyma ve Sübaşı (2007)'nin eleştirilmeye ve reddedilmeye aşırı duyarlılık görüşleri ile olumsuz değerlendirilme korkusu bulgusu paralellik göstermektedir. Grup tarafından kabul edilme, ergenlerin kendisine olan güvenini pekiştirmekte ve arkadaşları arasında duygu ve düşüncelerini rahatça dile getirmesine katkı sağlamaktadır (Kulaksızoğlu, 1998). Bu nedenle olumsuz değerlendirilme korkusu ergenler arasında yaygın bir şekilde görülmektedir.

Araştırmada öğrencilerin beden imajı düzeyleri ise oldukça yüksek bulunmuştur. Aygör (2010), tarafından 12-14 yaş gurubu öğrencilerin beden bölgelerinden ve özelliklerinden hoşnut olma durumu ve beden imajını değerlendirmek amacıyla yapılan araştırmada öğrencilerin beden imajı toplam puanları ortalamaları da oldukça yüksek bulunmuştur. Dinç (2010) tarafından yapılan çalışmada ise, ergenlerin beden imajları hakkında görüşleri incelenmiş ve ergenlerin, bedensel görünüşle ilgili duygu ve düşüncelerinin olumlu olduğu, bunların kimi zaman değiştiği, kendilerinde beğenmedikleri özellikleri olsa bile yine de memnun oldukları ve bir kusurları olmadığı için bedenlerinden çok memnun oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Öğrencilerin sosyal kaygı düzeyi ile beden imajı düzeyleri arasında orta düzeyde negatif ilişki bulunmuştur. Cash, Theriault, ve Annis (2004) üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarda beden imgesi ile sosyal kaygı arasında negatif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Eriş (2013) tarafından yapılan araştırma bulgularına göre ergenlerin benlik saygısı düzeyleri ile sosyal kaygı düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada olumlu beden imajına sahip ergenlerin genel sosyal kaygı, sosyal kaygı alt boyutlarından sosyal kaçınma, kritize edilme kaygısı ve değersizlik duygusu düzeyinin, olumsuz beden imajına sahip olan ergenlerden daha düşük olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Yordayan değişken olarak belirlenen beden imajı yordanan değişken olan sosyal kaygının %18' ini açıkladığı söylenebilir. Bu durumda sosyal kaygının %82'si açıklanamamıştır. Bu durumda sosyal kaygıyı açıklayan başka değişken veya değişkenler bulunmaktadır. Beden imajının sosyal kaygıyı açıklama düzeyi düşüktür. Beden imajının sosyale kaygıyı yordaması ile ilgili farklı bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Öğrencilerin cinsiyetleri ile beden imajı düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Erkek öğrencilerin beden imajı düzeyleri kız öğrencilerden daha yüksektir. Bu çalışmaya benzer olarak Çok (1990) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda, erkek ergenlerin kızlara göre bedenlerinden daha çok hoşnut olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bearman, Martinez, Stice ve Presnell (2006)'ın gerçekleştirdiği boylamsal çalışma, kızlarda erkeklere göre yüksek oranda beden memnuniyetsizliği görüldüğünü işaret etmektedir. Bu sonuçlar da araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Öğrencilerin sınıf seviyesine göre sosyal kaygı düzeyleri anlamlı farklılık göstermektedir. 6. sınıf öğrencilerinin sosyal kaygı düzeyleri 8. sınıf öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Warren, Good ve Velten (1984), ortaokul öğrencilerinden (7., 8., ve 9. sınıf) 12 ve 14 yaş grubunun sosyal kaygılarını belirlemek amacıyla yapmış oldukları çalışmalarında yaşa göre anlamlı fark bulunmamıştır. Bu çalışmanın sonuçlarının, 9. Sınıf öğrencilerinin farklı bir örneklem grubu oluşturması nedeni ile araştırma bulgularından farklılık gösterdiği düşünülmektedir.

Öğrencilerin anne eğitim durumları da sosyal kaygı üzerinde anlamlı farklılık oluşturmaktadır. Annesi okur-yazar ve ilkökul mezunu olan öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerinin diğer eğitim kademelerinden mezun olanlardan daha yüksektir. Kalkan (2008) tarafında yapılan çalışmada elde edilen bulgulara göre anne eğitim düzeyi yükseldikçe sosyal kaygı düzeyi azalmaktadır. Eren Gümüş (2002)'ün üniversite öğrencileri ile yaptığı araştırmada ise, anne babaların eğitim düzeylerine göre öğrencilerin sosyal kaygı düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuş ve bu farkın lise ve üniversite düzeyinde eğitime sahip olanlar ailelerin çocuklarının sosyal kaygı düzeylerinin diğer öğrencilerden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar araştırma bulgularından farklılık göstermektedir. Ailelerin yapısı, öğrenciden beklentiler ve örneklem grubunun farklı olması nedeni ile bu sonuçlara ulaşılmış olabilir.

Öğrencilerden orta düzeyde sosyo-ekonomik düzeye sahip olanların sosyal kaygı düzeyleri, düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip olanlara göre anlamlı düzeyde yüksektir. Eriş (2013) tarafından yapılan araştırmada ise ergenlerin algıladıkları ekonomik durumu öğrencilerin sosyal kaygı düzeyleri

üzerinde anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Göktürk (2011) ve Sübaşı (2007) tarafından yapılan araştırmalarda da sosyo-ekonomik düzeyin sosyal kaygıyı yordamadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu bulgulardan farklı olarak Türe (2009) üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada, düşük sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma bulguları ile farklı ve benzer sonuçlar bulunmaktadır. Sosyo-ekonomik durumu düşük olan öğrencilerin sosyal aktivitelere daha az katılım göstermeleri nedeni ile sosyal kaygı düzeylerinin yüksek olduğu düşünülebilir.

Araştırma sonucunda ergenlerin beden imajı düzeyleri de algılanan sosyo-ekonomik duruma göre anlamlı farklılık oluşturmaktadır. Yüksek düzeyde sosyo-ekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin beden imajı düzeyleri, düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin beden imajı düzeylerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Benzer sonuçlar Aygör (2010) tarafından yapılan araştırmada da görülmektedir. Beden imajı, gelir durumunu iyi olduğunu bildiren öğrencilerde diğerlerine göre yüksek bulunmuştur. Uğurlu ve Akın (2008) çalışmasında beden imajı ile sosyo-ekonomik düzey arasındaki ilişki incelendiğinde ekonomik durumu iyi olan öğrencilerde beden imajının yüksek olduğunu saptamıştır. Kurt (2016) da yaptığı araştırmada ekonomik durumları kötü olanların beden imajı, orta ve iyi düzeyde olanlara göre daha düşük bulunmuştur.

Araştırmada anne ve babası ayrı olan öğrencilerin sosyal kaygı düzeyleri, annesi ölü olan öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Kalkan (2008) tarafından yapılan araştırmada sosyal kaygı puan ortalamalarının anne baba birliktelik durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Erkan, Gürçay ve Çam (2002)'ın araştırmasında ergenlerin sosyal kaygılarının yüksek olmasında anne babanın ayrı olmasından ziyade anne babanın birlikte olması bir risk faktörü olarak ele alınması bu düşünceleri pekiştirmektedir. Anne babanın birliktelik durumu sosyal kaygıyı düşüreceği varsayımı son çalışmalarda değişiklik göstermektedir. Yapılan araştırmalar araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Aile içindeki ergenin kimlerle ilişki kurduğu değil kurulan ilişkinin niteliği sosyal kaygıyı etkileyen önemli bir etken olduğu düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara yönelik olarak şu öneriler getirilebilir:

- Sosyal kaygısı yüksek ve beden imajı düşük öğrencilere yönelik yapılandırılmış grup rehberliği ya da grupla psikolojik danışma etkinlikleri tasarlanıp okul psikolojik danışmanı tarafından uygulanabilir.
- Ortaokul öğrencileri daha yüksek oranda yeni durumlarda sosyal kaygı yaşadıkları için, yeni durumlarda davranış becerilerini artırmaya, toplum içerisinde kendini ifade etmeye yönelik sosyal beceri eğitimleri düzenlenebilir.
- Kız öğrencilerin beden imajı algıları düşük olduğu için beden algısı, kendini kabullenme gibi konularda yapılacak çalışmalar kız öğrencilere daha yoğun bir şekilde planlanmalıdır.
- Ortaokulun ilk yıllarında sosyal kaygının daha yüksek düzeyde olması nedeni ile okullarda yöneticiler, psikolojik danışmanlar ve öğretmenler sosyal kaygıya yönelik yapacakları çalışmaları daha alt sınıflarda planlanabilir.
- Okul psikolojik danışmanları öğretmenlere, yöneticilere ve ailelere yönelik müşavirlik çalışmalarında, ergenlerin sosyal kaygılarını azaltmaya yönelik olarak sosyal becerilerini artırıcı yaklaşımların kullanılması amacıyla eğitici çalışmalar yapılabilir.
- Sosyo-ekonomik duruma göre çıkan sonuçlara göre aileler çocuklarına farklı yaşantı zenginlikleri kazandırarak sosyal kaygı düzeylerini azaltabilir ve toplum içinde kendisini daha iyi ifade edebilecek duruma getirebilirler.
- Araştırmacılar tarafından beden imajı ve sosyal kaygıya yönelik yapılan araştırmaların sonuçlarından yararlanarak çeşitli yaş gruplarına yönelik eğitim programları hazırlanıp, uygulanabilir.

Kaynakça

- Adams, J. F. (1995). *Ergenliği Anlamak*. (B. Onur, Çev.). Ankara: İmge Yayınevi.
- Akdemir, A. ve Cinemre, B. (1996). Sosyal fobi: Epidemiyoloji, eşlik eden hastalıklar, klinik gidiş, prognoz. *3 P Dergisi Sosyal Fobi Ek Sayısı*, 4(1), 11-17.

- Aydın, A. ve Sütçü Tekinsav, S. (2007). Ergenler için sosyal kaygı ölçeği' nin geçerlik ve güvenirliğinin incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14 (2), 79-89.
- Aygör, N. (2010). *12-14 yaş grubu ergenlerde beden bölgelerinden ve özelliklerinden hoşnut olma durumu ve beden imajının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi, İstanbul.
- Bearman, S. K., Martinez, E., Stice, E. & Presnell, K. (2006). The skinny on body dissatisfaction: A longitudinal study of adolescent girls and boys. *Journal Youth Adolescence*, 35(2), 15-17.
- Beck, A. T. (2005). *Bilişsel terapi ve duygusal bozukluklar*. (A. Türkcan, Çev.). İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Bruce, T. J. & Atezaz, S. (1999). Illinois. *Am Fam Physician*. 60(8), 2311-2320.
- Cash, T. & Pruzinsky, T. (2004). Understanding body images: historical and contemporary perspectives. In T. F. Cash and T. Pruzinsky (Eds.), *Body image a handbook of theory, research and clinical practice*. New York: The Guilford Press.
- Cash, T. F., Theriault, J. & Annis, N. M. (2004). Body Image In an interpersonal context: Adult attachment, fear of intimacy, and social anxiety. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(1), 89-103.
- Çok, F. (1990). Body image satisfaction in turkish adolescents. *Adolescence*, 25(98), 410-413.
- Dinç, B. (2010). *Ergenlik döneminde beden imgesinin gelişimi üzerine aile, akran ve televizyonun etkilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- DSM V (2013). *APA tanı ölçütleri başvuru kitabı*. (E. Köroğlu, Çev.). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Ekşi, A. (1990). *Çocuk, genç, ana babalar*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Eren Gümüş, A. (2002). *Sosyal kaygı ile başa çıkma grup programının üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Eriş, Y. (2013). *Ergenlerde benlik saygısı ve sosyal kaygı düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Erkan, Z., Gürçay, S. ve Çam, S. (2002). Ergenlerin sosyal kaygı düzeylerinin ana baba tutumları ve cinsiyet açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10), 64- 75.
- Gander, M. J. and Gardiner, H. W. (1998). *Çocuk ve ergen gelişimi*. (Çev. A. Dönmez, N. Çelen ve B. Onur). Ankara: İmge Kitapevi.
- Eryılmaz, A. (2014). *Herkes için mutluluğun başucu kitabı, teoriden uygulamaya - pozitif psikoloji*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Göktürk, G. Y. (2011). *Ergenlerin sosyal kaygı düzeylerinin özgüven ve bazı kişisel demografik özelliklere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Grogan, S. (2008). *Body image: understanding body dissatisfaction in men, women, and children*. NewYork: Psychology Press.
- Güleç, C. ve Köroğlu, E. (1997). *Psikiyatri temel kitabı*. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Hovardaoğlu, S. (1993). Vücut algısı ölçeği. *3P Dergisi(Testler Özel Eki)*, 1(1), 26-29.
- Ingles, C. J., Hıdılgö, M. D. and Mendez, X. F. (2005). Interpersonal difficulties in adolescence: A new self-report measure. *European Journal of Psychological Assessment*. 21(1), 11-22.
- Kalkan, N. (2008). *Ergenlerde bilişsel yapılar ve sosyal kaygı arasındaki ilişkinin bilişsel davranışçı yaklaşım açısından yorumlanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaplan, H. I. ve Sadock, B. J. (2004). *Klinik psikiyatri* (E. Abay, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Tıp.
- Karacan, E., Şenol, S. ve Şener, Ş. (1996). Çocukluk ve ergenlik çağında sosyal fobi. *3P Dergisi Sosyal Fobi Ek Sayısı*, 4(1), 28-33.
- Karakaş, Y. (2008). *Lise öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi -kavramlar, ilkeler, teknikler*. (8. Basım) Ankara: Nobel.
- Kermen, U., İlçin-Tosun, N. ve Doğan, U. (2016). Yaşam doyumu ve psikolojik iyi oluşun yordayıcısı olarak sosyal kaygı. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 20-29.
- Kulaksızoğlu, A. (1998). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kurt, A. (2016). Tüketim toplumunda kusursuzlaş(tır)ma ayinlerinin kurbanı olarak beden. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(4), 1301-1319.
- Leary, M. R. & Kowalski, R. M. (1997). *Social anxiety*. New York: Guilford Press.
- La Greca, A. M. & Lopez, N. (1998). Social anxiety among adolescents: Link ages with peerrelations and friendships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(2), 83- 94.

- Özbay, H. ve Öztürk, E. (1992). *Gençlik*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Öz, F. (2010). *Sağlık alanında temel kavramlar*. Ankara: Mattek Yayınları.
- Pineles, S. L. and Mineka, S. (2005). Attentional biases to internal and external sources of potential threat in social anxiety. *Journal of Abnormal Psychology*, 114(2), 314-318.
- Sungur, M. Z. ve Dilsiz, A. (1995). Sosyal fobi. *Anksiyete Monografileri Serisi*.
- Sübaşı, G. (2007). Üniversite öğrencilerinde sosyal kaygıyı yordayıcı bazı değişkenler. *Eğitim ve Bilim*, 32(144), 3-15.
- Türe, H. (2009). *Celal bayar üniversitesi tıp fakültesi öğrencilerinde sosyal kaygı düzeyini etkileyen faktörler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Uğurlu, N. ve Akın, H. (2008). Muğla sağlık yüksekokulu öğrencilerinin beden-benlik algısı ve psikolojik sıkıntı belirtileri ile ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokul Dergisi*, 11(4), 38-47.
- Varlık, E. (2006). *Üniversite öğrencilerinde 'Düşünce Davranış Kaynaşması' ve 'Düşünce Beden Kaynaşması' nın yeme tutumları ile ilişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Warren, R., Good, G. & Velten, E. (1984). Measurement of social evaluative anxiety in junior high school students. *Adolescence*, 19, 643-648.
- World Health Organization (2014). Growth reference 5-19 years. http://www.who.int/growthref/who2007_bmi_for_age/en/ sayfasından erişilmiştir.



Tarih Öğretmen Adaylarının Tarihselcilik Eğilimleri¹

Sümevra ÇALIŞKAN²

Öz

Epistemoloji alanına da girmiş bulunan Tarih ve Tarih bilgisine dair yorum ve tartışmalar Aristoteles'in bilgi yönünden şiirin altında görmesiyle başlamış ve 19. yüzyıla gelindiğinde gelişen ve genişleyen tarih felsefesi meselelerinden biri de Tarihselcilik olmuştur. Aristoteles Tarihi bilginin, bir kez yaşanmış müstesna vakayı ele alması dolayısıyla genel geçerlik vasfından yoksun bulunduğu düşüncesinden hareket etmiş bilhassa Wilhelm Dilthey onun düşüncesi çerçevesinde ortaya çıkan bu görüşe karşı çıkarak tarihi biçimlendiren insanın yapıp etmelerinin ve bunları aktaran tarihi metinlerin insan orijinli olması ve geçmişteki insanlar ile ontolojik ortaklığa sahip olduğu düşüncesiyle bu anlayışa karşı önemli bir başarı kazanan düşüncelerini oluşturmuştur. Esasında çeşitli yorumlamalar sebebiyle farklı anlamlar yüklenen Tarihselcilik düşüncesini benimsemeyen düşünürlerin temel anlayış noktası da bu farklı değerlendirmelerden kaynaklanmıştır. Hegel'in düşünce sisteminde temel nokta olan insanın tarih içerisinde her kuşakta daha mahir ve zeki olmakta olduğu düşüncesinden farklı bir anlayışı temsil eden bu görüşün en önemli hatalı yorumu insanın tarihten gelen miras tarafından kuşatılmış bulunduğu ve iradî yönden pasif kaldığı görüşüdür. Önemli tartışmalara ve literatüre yol açan Tarihselcilik görüşüne göre tarih öğretmen adaylarının eğilimlerine dair bir araştırma henüz yapılmamıştır. Bu çalışmada tarih öğretmen adaylarına uygulanan Tarih Felsefesi konularından oluşan 36 maddelik anket uygulaması içerisinde yer alan Tarihselcilik ile ilgili iki madde üzerinden tarih öğretmen adaylarının tarihselci görüşe ne kadar yakın bulunduklarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Anket 20 kadın, 31 erkek öğretmen adayına uygulanmıştır. Anket verileri SPSS 24 programı ile analiz edilmiştir. Anket maddeleri Wilhelm Dilthey' in geliştirdiği düşünce sisteminin Tarihselcilik'e yüklediği anlam doğrultusundadır. Bununla birlikte bu görüşe karşı oluşturulmuş antitezleri de sınavan maddeler tarih öğretmen adaylarının görüşüne sunulmuş ve Tarihselcilik yönünde önemli bulgular elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Tarih felsefesi,
Tarihselcilik,
Tarih öğretmen adayları

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi:10.11.2017
Kabul Tarihi:14.12.2017
E-Yayın Tarihi:20.12.2018

Historical Trends Of History Teacher Candidates

Abstract

Comments and discussions on History and History knowledge, which have also entered the field of epistemology, have been initiated by Aristotle's view of poetry in the knowledge and history historiography has been one of the historical philosophical issues that developed and expanded in the 19th century. Aristotle argued that historical knowledge lacked the general validity of reason, because of the fact that it

Keywords

Philosophy of history,
Historicism,
History teacher candidates,

Article Info

¹ Bu çalışma "Tarih Öğrencilerinin Tarih Felsefesi Eğilimleri (Gazi Üniversitesi Örneği)" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

²Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, bosoturuyorum@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2728-1821>

was once treated as an exceptional case. Especially Wilhelm Dilthey objected to this view that emerged in his thought frame, and that the historical texts that make history and make them are of human origin, has created considerations that have gained significant success against this understanding. The basic point of view of the thinkers who do not adopt the idea of Historicalism, which has different meanings due to various interpretations, originated from these different evaluations. The most important misinterpretation of this view, which represents a different understanding of the idea that Hegel's basic point in human history is that he is more subtle and intelligent in every generation in history, is the view that man is surrounded by inheritance from history and passive in the will. According to Historicalism, which has led to considerable debate and literature, no research has been conducted on the trends of history teacher candidates. In this study, it is aimed to show how close historical teacher candidates are to historian view through two articles about Historicalism which is included in the 36 item questionnaire application which is composed of History Felsefesi subjects applied to history teacher candidates. The questionnaire was applied to 20 female and 31 male teacher candidates. Survey data were analyzed with the SPSS24 program. The questionnaire is in line with what Wilhelm Dilthey's thought system puts on historicism. On the other hand, the materials that test antithesis against this view were presented to the candidates of history teacher candidates and positive findings were obtained in the direction of Historicalism.

Received: 11.10.2017

Accepted: 12.14.2017

Online Published:12.20.2018

Giriş

En geniş anlamıyla günümüze kadar kaydedilmiş değişimleri ifade eden “Tarih” (Akarsu, 2015: 169) epistemoloji alanında bir bilgi dalı olarak görülmektedir. Ancak Antikçağ’da Aristoteles tarihin genelin bilgisine vakıf kılamayacağı düşüncesiyle tarihin bilgi vermek konusunda şiirden daha noksan olduğu ve bundan dolayı da değerinin de daha az olduğuna kanaat getirmiştir. Bu değer biçme sonrası günümüze kadar devam eden tarih bilgisinin muhtevası ve bilim değeri taşıyıp taşımadığı konusu dolayısıyla önemli sayılabilecek bir tarih felsefesi literatürü ortaya çıkmış ve Aristoteles’in görüşüne benzer ve karşıt görüşler ortaya çıkmıştır. Dar anlamıyla “geçmişte kalmış, mevcudiyeti söz konusu olamayan” (Akarsu, 2015: 169) olarak nitelenen tarih, bu noktada bu anlamı sebebiyle önemli bir görüşün; Tarihselciliğin ortaya çıkmasıyla 19. yüzyılda yeniden ve birçok felsefî mülahazadan dolayı önemini artırmıştır. Tarihselciliğin birden fazla anlamı ve adlandırması söz konusu olmuştur ve fakat bununla birlikte Tarih bir bilgi alanı olarak “*olayların araştırma ve belgelendirilmesi neticesinde elde edilen bilgiler*” i (Akarsu, 2015: 169) de ifade etmekte olup Tarihselcilik de bu çalışmada “*insani varoluşun dayandığı tümüyle yitirilmemiş geçmişin üzerine inşa edilmiş olan bugün*” (Akarsu, 2015: 171) anlamı üzerinde Tarih öğretmen adaylarının görüşü araştırılmıştır. Ancak Tarihselciliğe “*meydana gelen olayların açıklanması hususunda tarihe öncelik atfetme, olayları oldukları durumların ve dönemlerin şartlarından ayırmadan değerlendirme, salt geçmişe vakıf olmak adına tarihe önem verme ve bugünü bu geçmişe feda etme*” (Akarsu, 2015: 169) anlamları da yüklenmiş ve bu anlamlar doğrultusunda da değerlendirilmiştir.

Tarihselciliğe ilişkin bu yaklaşım doğrultusunda Georg Simmel (1858-1918) insanın psikolojik süreçleri kendi türünden bir diğerinde bütünüyle doğruluk duygusuyla kurgulamanın mümkün olduğunu ifade etmiş (Simmel, 2010: 32), Benedetto Croce (1866-1952) ise kendi tarih felsefesine “Tarihselcilik” adını vermiştir ve ona göre tarihin bir anında yaşarken tarihin tümüne dair yargılarda bulunmak esasında yaşanan zamanın sınırlarını aşamayacak bir eylemde bulunmak anlamını taşıyor bu ise felsefî düşünmenin tarihe uygun bulunmadığı anlamına geliyordu. Fakat insan kendini geçmiş ile bütünleşik görmesi halinde tarihsellik kazanabilir olsa da bu durum geçmişe dair mülahazalarını tümüyle doğru kılmaya kâfi olamazdı. İnsana dair olan tüm varoluşun tarihsel vasıfta bulunduğu dair sezgisel bakış olan Tarihselcilik felsefe yahut bilim ile elde edilemeyen bir bilinç vaziyetiydi (Özlem, 2010: 218-222). Croce’nin anlayışından sonra farklı yaklaşımlar ve anlamlar yüklenen Tarihselcilik 20. yüzyılda Ernst Troeltsch tarafından “Kötü Tarihselcilik” olarak adlandırılan “*insana dair bilgi ve düşüncelerin tarihsel olduğu*” yorumuyla kullanılmış ve Dilthey eleştirilmiştir. Yine ona göre bu anlayış fatalizm (kadercilik)’e yol açma potansiyelini barındırmakta olup bu potansiyelin ortaya çıkması insanı pasifleştirebilecektir (Özlem, 2010: 225-226). Araştırma neticesinde ortaya çıkan veriler doğrultusunda

öğretmen adaylarında fatalist yönde eğilim bulunup bulunmadığına dair anket maddesini de burada incelemeye almak yararlı görülmüş ve yer verilmiştir.

Erich Rothacker (1888-1965) de Tarihselciliği; her tarihî birimi özgüzerliği içerisinde ele alma yaklaşımları ile varoluşu tarihsel sürece eklemelendiren genelliğin çelişkili bir durum arz ettiğini ifade etmiştir. 20. yüzyıla gelindiğinde Karl Popper (1902-1994) tarihselci anlayışın geçmiş ve gelecekte mevcut genel geçer ve yasallık taşıdığını, dolayısıyla geleceğe yönelik kehanet mahiyetini aşamayacak veçhe de bulunduran bir düşünce olduğunu ifade etmiş ve bu görüşe karşı çıkmıştır (Özlem, 2010: 231). Bu çalışmada bu husus ile bağlantılı olan diğer bir anket maddesine öğretmen adaylarının verdiği cevaba da yer vereceğiz.

19. ve 20. yüzyılda “Tarihselcilik” olarak kavramsallaştırılan ve sistemli bir düşünce halini almış bu görüş esasında bu kavram kullanılmadan da varlığını barındırmıştı. Bu görüşler tanımını verdiğimiz anlamda tümüyle Tarihselcilik olmasa da ortak noktalar barındırmaktadır. Giambattista Vico (1668-1744) insanî varoluşu anlamak maksadıyla tarihin zaruret arz ettiğini ifade etmişti (Macit ve İplikçi, 2017: 43). 19. yüzyıl Romantizm akımı mensubu düşünürleri geçmişte kalmış her dönemin günümüz ile bağları olup basamak vasfında olduğuna ancak aydınlanma dönemi düşünürlerinin aksine akıl ve ilerleme yönlerinden noksan olmadıklarına inanıyorlardı (Collingwood, 2015: 130-131). Tarihselcilik ile anılan Wilhelm Dilthey’in (1833-1911), tarihselcilik kavramına yüklediği anlam, insanı tarihin meydana getirdiği ve insanın tarihi meydana getirişi olarak iki yönlü bakışı ortaya koymasaydı (Özlem, 2010: 209). Alman Tarih Okulu’nda yetişmiş ve 20.yüzyılı derinden etkilemiş olan Wilhelm Dilthey’in görüşüne göre tarih; Bacon’dan itibaren bilim ile doğa bilimlerinin eş değerde tutulması neticesinde bilim sınıfının dışında bırakılmıştır. Bundan dolayı da edebî yahut pozitivist yorumların gölgesinde kalmıştır. Kant’ın diğer bilimleri pratik aklın ürünü olarak sınıflaması kabul edilebilirdir ve bu bilimin yasa koyan değil bulan yani olanı açıklayan anlamı taşıdığını, tarihin de tam olarak bunu yaptığını yahut yapmaya çalıştığını saptamıştır. Ancak Auguste Comte’nin tanımladığı türde “bilim”i şeklindeki sosyoloji ile bilimsel tarihçilik yapılamaz. İlk çağlardan itibaren var olan theoria-historia ayrımı dolayısıyla tarihin farklı bir bilgi kuramına gereksinimde bulunduğu açıktır. Yeniçağ’da ise insanın aklı ön plana çıkarılıp diğer yönleri görmezden gelinmiş gibidir, oysa tarihi anlamak insanı bütün yönleriyle anlamaktan geçmektedir (Özlem, 2010: 192-194). Tarihselci bir yaklaşıma sahip bulunmasa da Hegel de tarihin açıklanmasının manasının İnsana ait tutku, yetenek, deha gibi yetilerini açıklayabilmek olduğunu ifade etmiştir (Hegel, 2010: 17). Eric Hobsbawn ise geçmişin insan bilincinin süregiden bir boyutu ve insani değer, kurum ve benzerlerinin bileşimi olduğu paradigmasına bağlıdır (Hobsbawn, 2009: 13)

Tarihsel anlam ve Tarihselcilik anlayışını eleştiren Friedrich Nietzsche ise Tarihsel anlam arayışının çöküş alameti olduğunu ve bu durumun sağlıklı düşünceye uzak bulunduğu ifade etmiştir. 19.yüzyıldaki gibi tarih üzerine önemli derecede yorum yapılmasını sağlıklı bulmayarak yaşama zehir zerk edip kültürü barbarlaştırdığını savunmuştur. O’na göre tarihselleştiren anlayış insanı tarihe tutsak kılmak anlamını taşımaktadır. Bu anlayış insana bir “ürün” olduğu düşüncesini aşlamış ve insan iradesi pasifize görülmüştür (Özlem, 2010: 173-174). Nietzsche’nin bu tepkisinden sonra 21.yüzyılın ikinci yarısından sonra postmodern tarih anlayışı gelişme bulmuştur. Ancak bu çalışmada bu düşünceye yer vermeyeceğiz zira tarih öğretmen adaylarının postmodern düşünceye olan eğilimlerini sorgulayan anket maddelerini başka bir çalışmada postmodernizm bağlamında değerlendirilmesi daha uygun olacak burada yer vermek bağlamdan uzak kalacak araştırmanın bütünlüğü ile yeterince uyuşmayacaktır. Bu kadar çok ve birbirinden farklı anlamlarda kullanılan Tarihselcilik, bu çalışmada yukarıda ifade edildiği üzere “*insani varoluşun dayandığı tümüyle yitirilmemiş geçmişin üzerine inşa edilmiş olan bugün*” (Akarsu, 2015: 171) anlamı doğrultusunda tarih öğretmen adaylarının görüşleri araştırılmıştır. Bu araştırmanın en temel amacı ise son zamanlarda yükselişe geçen tarihe olan ilgi ile tarihten anlaşılan ve alınan dersin bu bağlamda hangi yönde olduğu ve gelişen teknoloji dolayısıyla insanın da önceki insanlardan daha gelişkin olduğuna dair algılara sahip bulunup bulunmadıklarını anlamaya çalışmaktır.

Yöntem

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Bunun sebebi söz konusu modelin bir durumu olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlaması ve bu maksadın araştırma amacı ile örtüşmesidir. Bu çalışma da tarih öğretmen adaylarının tarih felsefesi bağlamındaki Tarihselcilik düşüncesi üzerine eğilim durumlarını

betimleme amaç edinilmiş olup yürütülen araştırma için en uygun modeli tarama modeli sunmuş bulunmaktadır. Araştırmanın derinliği, mevcut durumu tespit etmeye ve çok fazla kişiye ulaşmayı sağlama yönlerinden en uygun yöntemi sunan aracın “anket” (Çepni, 2001) olması sebebiyle özellikle tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırma Grubu

Hazırlanan veri toplama aracı 2016-2017 öğretim yılı, Bahar döneminde Tarih Eğitimi Anabilim Dalı, 1., 2., 3. ve 5. sınıf öğrencilerine uygulanmış olup 31 erkek ve 20 kız öğrenciden veriler toplanmıştır. Bu örneklem, kolay ulaşılabilir örneklem yöntemine göre seçilmiştir. Araştırmanın yürütüldüğü dönemde 4. sınıf kademesinde öğrenci bulunmadığından örneklem içerisinde yer almamıştır. Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin 10 tanesi 1. sınıf, 16 tanesi 2. sınıf, 12 tanesi 3. sınıf ve 13 tanesi 5. sınıf kademesinde eğitim görmektedirler. Tarih öğretmenliği programı ülkemizdeki beş üniversitede mevcut olması dolayısıyla örneklem evrenin yüzde yirmisini temsil etmektedir.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan anket kullanılmıştır. Bu anketin geliştirilmesi sürecinde araştırmacı 2’li likert (Katılmıyorum, Katılıyorum) tipindeki anket ile bu 2’li likertin yanında “benim görüşüm” parafı ile başlayan açık uçlu, kişisel yorumlara olanak tanıyan bir anket formu geliştirilmiş fakat uzmanlarının görüşleri doğrultusunda düzeltmeler yapılmış açık uçlu bölümler kaldırılmıştır. Hazırlanan anket formu 4’lü Likert tipi (Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum) olacak şekilde son halini almıştır. Ortaya çıkan 48 sorudan oluşan anket farklı bir gruba uygulanarak geçerlik ve güvenirlik değerlerine bakılmış, elde edilen sonuç doğrultusunda 36 maddeye düşürülmüş ve esas örneklem grubuna uygulanmıştır. Söz konusu anketin Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı .714 olarak bulunmuştur. Anketin 9. 17. maddeler doğrudan ve 6. ve 18. maddeler dolaylı olarak Tarihselcilik hususu ile ilgilidir. 2. ve 19. maddeler tarihselci düşünce hususundaki bazı düşüncülerin karşı çıkışı ile önyargılarını sınavan maddelerdir. 5., 35. ve 36. maddeler mantıksal doğrulama imkanı sunan görüşlere dair maddelerdir. Özetle, hazırlanan anketin 2., 5., 6., 9., 17., 18., 19., 35. ve 36. maddelerine ait bulgulara bu araştırmada yer verilmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler SPSS 24 programı kullanılarak analiz edilmiş ve bu analizler sonucunda araştırmanın araştırmanın amacına uygun olarak yorumlanmıştır. Tarihsel düşünceye olan eğilimin cinsiyete göre farklılaşma durumu t-testi kullanılmıştır. Bunun yanında araştırmanın amacı doğrultusunda her madde frekans ölçümlerine yer verilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Anketin tüm maddeleri cinsiyet farkının Tarih felsefesine yönelik düşünce eğiliminde etkili bir unsur olup olmadığı t-testi ile ölçülmüştür ve ilgili Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Tarih öğretmen adaylarının tarihselcilik eğilimleri ile cinsiyet arasında yapılan t testi sonuçları

Cinsiyet	N	X	Ss	Se	T	df	F	P
Kadın	20	2,38	,312	0,56	,728	49	0,24	,470
Erkek	30	2,45	,323	0,72				

Tablo 1’e göre tarih öğretmen adaylarının tarihselcilik eğilimleri cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır ($p>.05$). Ancak erkek sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarihselciliğe ilişkin ortalama puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ankette yer alan maddelerden, doğrudan Tarihselcilik ile olan iki maddenin sonuçları ve yorumları Tablo 2 ve Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 2. “İnsan Hakkındaki Tüm Bilgi ve Düşüncemiz Tarihten Gelir” maddesine ilişkin analizler

	n	%
Kesinlikle Katılmıyorum	4	7,8
Katılmıyorum	9	17,6
Katılıyorum	29	56,9
Kesinlikle Katılıyorum	8	15,7
Cevapsız	1	2,0
Toplam	51	100,0

Tablo 2’ye göre 51 öğrenciden 37’si yani % 72,6’sı tarihselcilik düşüncesine eğilimli ve 8’i yani %15,7’si bu hususu daha fazla benimser vaziyettedir. Cevap vermeyen 1 öğrenci dışında geri kalan 13 öğrenci yani % 25,4’ü bu düşünceye uzak vaziyette olup bunlardan 4 tanesi(%7,8) kesinlikle benimsememe eğilimindedir.

Tablo 3. “İnsan Davranışlarına Tarih Yön Verir” maddesine ilişkin analizler

	n	%
Kesinlikle Katılmıyorum	6	11,8
Katılmıyorum	9	17,6
Katılıyorum	29	56,9
Kesinlikle Katılıyorum	7	13,7
Toplam	51	100,0

Tablo 3’e göre 51 öğrenciden 36’sı yani % 70,6’sı tarihselcilik düşüncesine eğilimli ve 7’si yani %13,7’si bu hususu daha fazla benimser vaziyettedir. Geri kalan 15 öğrenci yani % 29,4’ü bu düşünceye uzak vaziyette olup bunlardan 6 tanesi (%11,8) kesinlikle benimsememeye eğilimli durumdadır.

Tablo 3 ve Tablo 4’de elde edilen sonuçlara göre araştırmamıza konu olan anlamıyla “Tarihselcilik” düşüncesine tarih öğretmen adaylarının eğilimli olduğunu göstermektedir. Buna mukabil yukarıda sözünü ettiğimiz Benedetto Croce’un Tarihselcilik anlayışındaki tarihi değerlendirmenin yaşanılan dönemin etkisinden kurtulmasının mümkünat dışı olduğu görüşünü de ankete katılan öğrencilere yöneltilmiş ve neticesi Tablo 4’de verilerek değerlendirilmede bulunulmuştur.

Tablo 4. “Tarihe Bakarken Bugünün Etkisi ile Bakar Bundan Kurtulamayız” maddesine ilişkin analizler

	n	%
Kesinlikle Katılmıyorum	9	17,6
Katılmıyorum	24	47,1
Katılıyorum	10	19,6
Kesinlikle Katılıyorum	8	15,7
Toplam	51	100,0

Tablo 4’e göre 51 öğrenciden 33’ü yani % 64,7’si Croce’un Tarihselcilik düşüncesindeki bu görüşten uzak ve 9’u yani %17,6’sı bu hususu kesinlikle benimsemeyen vaziyettedir. Geri kalan 18 öğrenci yani % 41,6’sı bu düşünceye yakın vaziyette olup bunlardan 8 tanesi (%15,7) daha fazla benimsemeye eğilimli durumdadır. Bu netice çelişkiyi resmetmez durumdadır zira literatürdeki Tarihselcilik tümüyle bu düşünceyi de içerir vaziyette değildir ki bu netice de bu yönde düşünülebileneğini, iki tür düşünceye sahip olmanın çelişki olmadığını bu çalışma bağlamında gösterir durumdadır. İlâveten bu düşünce tarihi olarak ilk kez Croce tarafından Tarihselcilik düşüncesi çerçevesinde oluşturulmuş bir düşünce olmayıp Aydınlanma döneminde Herder (1744-1833) ve sonrasında Immanuel Kant(1724-1804), 19. yüzyılda Romantik anlayışın bir takım düşünürlerinin de üzerinde durduğu bir husustur. Bununla birlikte kanaatimizce tarih öğretmen adaylarının bu düşünceye katılım oranlarının neticeden daha yüksek netice vermesi tarihi değerlendirmede daha sağlıklı bir yaklaşımdır.

Ernst Troeltsch’in insana dair bilgilerin Tarihselliği düşüncesini “Kötü Tarihselcilik” olarak adlandırdığını ve kadercilik potansiyeli taşıdığını ifade etmiştik. Bu anlayışın ilk çağın yasalılık, ortaçağın belirlenimcilik anlayışı ile benzerliği söz konusudur ve uyguladığımız ankette bu eğilimi ölçmeye çalışan bir madde bulunmaktadır. Bu maddeye ilişkin elde edilen bulgular Tablo 5’de yer almaktadır.

Tablo 5. “Tarihi Tanrı Belirler, İnsan Buna Göre Davranır” maddesine ilişkin analizler

	n	%
Kesinlikle Katılmıyorum	13	25,5
Katılmıyorum	23	45,1
Katılıyorum	5	9,8
Kesinlikle Katılıyorum	9	17,6
Cevapsız	1	2,0
Toplam	51	100,0

Tablo 5’e göre 51 öğrenciden 36’si yani % 70,6’sı tarihselci düşünceye eğilimli olmalarına rağmen- Yasalı-Belirlenimci ve fatalist bir tutuma sahip bulunmamakta 13’ü yani % 25,5’i kesinlikle uzak bulunmaktadır. Cevap vermeyen 1 öğrenci dışında geri kalan 14 öğrenci yani % 27,4’ü bu düşünceye yakın vaziyette olup bunlardan 9 tanesi(%17,6) fatalist bir düşünceye yakındır. Bu veriler ise Troeltsch’in öngörüsünün bu çalışma bağlamında çağımızda geçerlilik oranının az olduğunu göstermektedir.

Tablo 5 ve tablo 6’ dan elde edilen bulguları bir arada değerlendirdiğimizde ortaya çıkan sonuç, insanın hem tarihten biçim alıp hem de hem tarihe biçim verdiği düşüncesi Wilhelm Dilthey’in tarihselci anlayışı ile bağdaşmaktadır(Özlem, 2010: 209; Macit ve İplikci, 2017: 103). Buna mukabil Tarihselciliğe atfedilen anlamlardan biri tarihsel pozitivizmdir ve bu düşünceye göre bir takım olgular ile yürütülen araştırmalar sonrası tüm tarihî geçmiş üzerine sorgulamalarda bulunulur. Bu anlayışın hareket tarzına göre tarihçinin tüm tarihi meydana getiren ve tarihten meydana gelmiş olan “insan” olduğu düşüncesidir. Ancak tarihçi, tarihi değerlendirmesini tarihin bir noktasında bulunuyor oluşu dolayısıyla kendi konumunun tarihin bütünlüğünü kavrayamayacağını da kabul etmiştir. Dilthey ve okulunun görüşü olarak lanse edilen bu tarihselci görüşe Ernst Troeltsch “Tarihsel görecelik” demiştir (Özlem, 2010: 223-224).

Tarihe bakışa ilişkin olarak tarih öğretmen adaylarının görüşleri Tablo 6’ da yer almaktadır.

Tablo 6. “Tarihe Bakışımız Bugünden Bağımsızdır” maddesine ilişkin analizler

	n	%
Kesinlikle Katılmıyorum	12	23,5
Katılmıyorum	21	41,2
Katılıyorum	17	33,3
Kesinlikle Katılıyorum	1	2,0
Toplam	51	100,0

Tablo 6’ya göre 51 öğrenciden 33’ü yani % 64,7’si tarihe bakarken yaşanılan dönemin etkisinde kalınacağı düşüncesine eğilimli olup 12’si yani %23,5’i bu hususu daha fazla benimser vaziyettedir. Geri kalan 18 öğrenci yani % 35,3’ü bağımsızlık düşüncesine eğilimli vaziyette olup bunlardan 1 tanesi (%2.0) dönemin etkisinin kesinlikle bulunmayacağı görüşündedir. Elde edilen bu bulgular tarihe bakarken bugünün etkisi ile bakarız bundan kurtulamayız düşüncesi ile çelişkili bir durum yaratmaktadır. Ancak ankete katılan öğrencilere düşünce sistemi tümüyle sunulup cevapları alınmamış olmasıyla birlikte neticelerdeki çelişkinin nedenini önceki maddenin “...bundan kurtulamayız” kısmının “bu duruma bir deva bulamayız” türünden matematiksel bir pozitivizm algısı yaratmış olduğunu düşünmekteyiz. Bunun yanında tarihselcilik maddesiyle bağlantılı olarak tarihin insan orijinli olduğu ve pozitivist tutumdan ziyade anlamacı yaklaşım ile ele alınması gerektiği düşüncesine ilişkin maddelerden elde edilen bulgular Tablo 7 ve Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 7. “Psikolojinin Yasaları Ortaya Çıkarılabilirse Tarihin Niteliği Anlaşılabilir” maddesine ilişkin analizler

	n	%
Kesinlikle Katılmıyorum	3	5,9
Katılmıyorum	13	25,5
Katılıyorum	28	54,9
Kesinlikle Katılıyorum	7	13,7
Toplam	51	100,0

Tablo 7'ye göre 51 katılımcıdan 35'i yani % 68,6'sı tarihe yön veren İnsan, dolayısıyla psikolojisinin tarihi anlamamıza önemli bir etken olduğunu düşünmekte bunlardan 7'si yani %13,7'si bu konuda psikolojiye büyük önem atfetmektedir. Geriye kalan 16 öğrenci yani % 31,4'ü bu düşünceye karşı çıkmakta, 3'ü yani %5,9'u bu düşünceye kesinlikle olumlu yaklaşmamaktadır. Psikoloji her ne kadar insanı anlama, anlatma konusunda bir araştırma alanı olsa da pozitivist tutumlu bir psikolojik yaklaşım doğru olmasa gerektir. Bundan dolayı bu düşünceye katılım oranının daha az olması bize göre daha müspet olurdu ancak ortaya çıkan katılmama oranı da ümit verici görünmektedir.

Tablo 8. “Tarihin Farklı Bir Bilim Olma Vasfı “Anlama’dan” Kaynaklanır” maddesine ilişkin analizler

	n	%
Katılmıyorum	10	19,6
Katılıyorum	28	54,9
Kesinlikle Katılıyorum	13	25,5
Toplam	51	100,0

Tablo 8'e göre 51 katılımcıdan 41'i yani % 80,4'ü anlamacı yaklaşıma eğilimli olup bunlardan 13'ü yani % 25,5'i bu hususu benimsemiş vaziyettedir. Geri kalan 10 öğrenci yani % 19,6'sı bu görüşe yakın değildir. Bu maddede dikkat çeken bir eğilim hiçbir katılımcının “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneğine yönelmemiş oluşudur ki bu durumda negatif yönde tutumun radikal bir yönünün bulunmayışı olup önemli bir bulgudur. Bu bulgu doğrultusunda tarih öğretmen adayları insanı tarihsel bir bütün olarak görmeye yatkın vaziyettedirler. Aksi halde psikoloji ile ilgili bulguları tüm insanlık için geçerli bulmaz ve olumsuz yönden cevap verir, insana dair bilgilerimizin ve günümüzü şekillendirmede önceki insanların yapıp etmelerinin yani tarihin bugünüümü şekillendirmede etkili oldukları maddelerine de negatif yönde yaklaşıma sahip olurlardı. Tüm bu hususların bir arada değerlendirilmesiyle bu çalışmadan ortaya çıkan sonuç; tarih öğretmen adayları Tarihselci bir düşünceye eğilimli olduklarıdır. Bununla birlikte bu tarihselci anlayış, Tarihselciliğe karşı çıkmış olanların iddialarının aksine kadenci yahut pozitivist bir gelecek tahayyülü barındırmamaktadır. Tablo 9 ve Tablo 10'da bu durum daha net olarak ortaya konulmuştur.

Tablo 9. “Tarihten Ders ve İlkeler Çıkarılamaz” maddesine ilişkin analizler

	n	%
Kesinlikle Katılmıyorum	38	74,5
Katılmıyorum	4	7,8
Katılıyorum	6	11,8
Kesinlikle Katılıyorum	3	5,9
Toplam	51	100,0

Tablo 9'a göre 51 katılımcıdan 42'si yani % 82,3'ü tarihten ders ve ilkeler çıkarılabileceğini, bunlardan 38'i yani % 74,5'i bu konuda kesin hükümde bulunmanın mümkün olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu bulguyu ele aldığımız anlamında Tarihselcilik ile yorumladığımızda tarih öğretmen adayları tarihteki insanlar ile hali hazırda yaşam süren insanların özdeş bulunduğu dolayısıyla deneyimlerinden faydalanmaya imkan verir mahiyette olduğunu ve insan varoluşunun tarihsel vasıfta olduğunu benimsemiş görünmektedir. Tarihselci görüşe önemli eleştirilerde bulunmuş Friedrich Nietzsche'nin karşı görüşüne ise tarih öğretmen adaylarının eğilimi Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. “Tarih Zararlıdır, Bugünkü Yaşayışımızı Zehirlemektedir” maddesine ilişkin analizler

	n	%
Kesinlikle Katılmıyorum	34	66,7
Katılmıyorum	12	23,5
Katılıyorum	2	3,9
Kesinlikle Katılıyorum	2	3,9
Cevapsız	1	2,0
Toplam	51	100,0

Tablo 10'a göre tarih öğretmen adaylarından 51 katılımcının 46'sı yani %90,2'si bu görüşe oldukça uzak olup Tarihselcilik bağlamında değerlendirildiğinde tarihin zaruret olduğuna inanmış gözükmektedir ki söz konusu öğrencilerin 34'ü yani %66,7'si bu konuda radikal bir eğilim taşımaktadır.

Tarihselcilik buraya dek ifade ettiğimiz yönleriyle tarih öğretmen adaylarında önemli oranda mevcut durumda bulunduğu net bir biçimde ortaya çıkmış bulunmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma neticesinde tarih öğretmen adaylarının üzerine eğildiğimiz anlamıyla Tarihselci düşünceye yakın bulundukları ve fakat bu düşüncenin kaderci düşünce ve pozitivist tutum taşımadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca Tarih öğretmen adayları tarihin nesnesinin insan olduğu ve insanı anlamının tarihi anlama da mihenk taşı olduğu bilincine sahip bulunmaktadırlar. Bu neticeler ise günümüz teknolojisinin Tarih öğretmen adaylarında önceki insanların daha vasıfsız olmadığı düşüncesi bağlamında evrimsel bir anlayışa yakın bulunmadıklarını ifade etmesi nedeniyle önemli görünmektedir. Bununla birlikte tarihî olayları değerlendiren tarihçinin döneminden etkilenmeyeceğine dair algılarında hatalar bulunduğu bulgusu ise objektiflik hususunda hatalı bir anlayışa sahip bulunduklarını ortaya koymuştur. Bu sonuç ise araştırma yürüten tarihçi ve tarihçinin etkisinde kaldığı etkenlerin yeterince dikkate alınmadığı anlamını taşımakta olup geliştirilmesi gerektiğini düşündürmektedir. Uzun Tarihî sürecin içerisinde, çeşitli olanak ve sınırlılıklar ile yaşam sürdürmüş ve bugünün nispeten gelişmiş teknoloji ve olanaklarına erişmiş insan türünün geçmişine ışık tutmayı amaç edinmiş olan Tarih diğer bilimler kadar araştırma yürüten bir alan olmuştur. Tarih anlatı ve araştırmalarının yanı sıra geçmiş ve geçmişte yaşam sürmüş insanlık ile onu konu almış olan Tarih bilgisinin vasfı ve mahiyetine dair sorularına, irdeleme ve düşüncelerine sebep olmuş, bu düşüncelerden biri “İnsanın Tarihselliği” olmuştur. “İnsanın Tarihselliği” ifadesinden kasıt her büyük teknik gelişmeyi ortaya koyan bu türün üyelerinin tarih içerisinde geriye gidildikçe daha akil, zeki, yetenekli, hissiyatı geniş olma vasfından yoksun bulunduğu düşüncesinin aksine insan aklının benzer belki özdeş olduğudur.

Tarihselciliğin bu anlamına ve bu yönüyle değerine 17. yüzyıldan itibaren önemli birçok düşünür dikkat çekmişlerdir. Bunlardan biri olan Giambattista Vico (1668-1744) tarihin insanî varoluşu anlamak için zaruret olduğunu ifade etmişti (Macit ve İplikci, 2017: 43). Johann Gottfried Herder (1744-1803) ise tarihe Tanrı tarafından yerleştirilmiş bir düzen olması dolayısıyla anlamsız tutku, vahşi güç, yakıp yıkmaya alanı olduğunu düşünmenin olanaksız olduğuna dair Vico’nun düşüncesini onaylamıştı (Özlem, 2015: 78). Romantizm akımı düşünürleri de her dönemin günümüze bağlanan bir sicim olduğunu ve kendi içerisinde bir değerinin bulunduğunu mütalaa etmişlerdir. Ayrıca her tarihsel dönemi daha ileride daha fazla gelişmişlik için ön zamanlar mahiyetini taşıdıklarına inanmaktaydılar. Bu akımdaki düşünürler ekseriyetle aydınlanmacıların inandıklarının aksine her çağın insanların ussallaşma ve ilerlemenin aşamalarını taşıdıklarını savunuyorlardı (Collingwood, 2015: 130-131). Günümüz toplumunun toplum ile tarih ve tarihî bilgi arasındaki en önemli aktarıcılarında biri olan tarih öğretmen adaylarının, insanın geçmiş dönemlerde, kullandıkları aletler gibi az gelişmiş, zihnî ve pek çok açıdan daha noksan atalardan neşet edildiğine dair algı ve eğilimlerinin ne yönde olduğu bilgisi; insan toplumuna yön verecek olmalarından yani öğretmen olacakları dolayısıyla önem arz etmekte olduğu açıktır. Araştırma neticesinde tarih öğretmen adaylarının söz konusu anlamıyla tarihselci görüşe eğilimli oldukları ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu bulguların Giambattista Vico’nun düşünceleri ile başlayıp Wilhelm Dilthey ile kuramsal hâlini aldığı anlamda tarihselci anlayışa yakın bulunulması yönünde olması müspet bir durum olarak nitelendirilmeye uygundur. Araştırmamızın diğer bir sonucu da tarih öğretmen adaylarının insanın pasif ve kadere teslim olmuş olduğu inancına uzak bulunduklarına ilişkin elde edilmiş sonuçtur. Bir başka sonuçta tarih öğretmen adaylarının bugünü anlamak için tarihe gereksinim olduğu ve faydalı bir bilgi alanı olduğu inancına sahip olduklarıdır.

Araştırmada tarihselciliğe ilişkin yargılara dair bilişsel eğilimlerin araştırılması amaç edinilmiş, bunun sonucunda da tarih öğretmen adaylarının büyük oranda türünün ilk çağlarında yaşamış bulunan üyeleri ile insanî varoluş bakımından özdeşlik taşıdığı düşüncesine yakın bulundukları ortaya çıkmıştır. Tarih öğretmen adayları; tarihin biçimlendirici etkeni insan olarak gördükleri gibi bu biçimlendiricinin tarihten de biçim aldığı düşüncesine yakın bulunmaktadır. Bunun yanı sıra insanı ve tarihin insanı anlamak için psikolojiye pozitivist bir vasıf biçmiş olmaları olasıdır. Psikolojinin tarih’i anlama ve anlamlandırmada rolüne dikkat çekmiş olan David Hume (1711-1776) tarihi oluşturan insan doğasının psikoloji vasıtasıyla açıklanması sonucu tarihi olayları meydana getiren psikolojik etkenler ortaya çıkarıldığında değeri artacak bir disiplin olarak konumlandırır (Özlem, 2015: 61-62). Bu anlamda psikolojinin tarihe katkısı konusunda David Hume’un düşüncesinde verdiği değerden daha fazla rol

biçilmesi psikolojiyi pozitivist bir karakterle ele almanın hata olduğu konusunda üzerinde uzlaşa yapılmasının gerekli olduğunu göstermektedir.

Son olarak tarih felsefesi bağlamında ortaya çıkmış düşüncelere genel olarak hâkim bulunmadıkları anlaşılmıştır. Bu alanda gelişmelere ihtiyaç bulunduğunu ifade etmemiz yerinde bir tespit olarak algılanmalıdır. Tarih öğretmen adaylarının tarihselcilik ve epistemolojik eğilimlerine yönelik doğrudan bir araştırma yapılmamış olmakla birlikte araştırmamız ile bağ kurulması mümkün olan bazı çalışmalar mevcuttur. Tarihi aktarma ve değerlendirmeye olan düşünsel eğilimlerini tadil etmek gereği ise bu araştırmanın en önemli bulgusunu teşkil etmektedir. Yılmaz ve Kaya'nın (2011) Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin tarihe dair algılarını araştıran çalışmasında da bu yönde yani tarihi bilgi ve bu bilgiye yaklaşım konusuna dair önemli eksikliklerin olduğu saptanmıştır. Buna karşın bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin geçmiş ile günümüz arasındaki sıkı bağ konusundaki algılarının zayıf olduğu ortaya çıkmıştır. Bizim araştırmamızın bulgusu ise bu bulgunun oldukça uzağında yani geçmiş ile bugünün insanı arasında önemli bir bağ bulunduğu yönündedir ve tarih öğretmen adaylarının bu konuda donanımlı olduğu ifade edilebilir. Tarih bilgisinin incelenen dönemden etkileneneğine dair tutum ise iki araştırma için de benzerdir yani tarihî araştırmaların gerçekleştirildiği dönem ve gerçekleştiren tarihçiden bağımsız olduğu yönündedir. Bu algının değiştirilmesi gereklidir. İki grubun diğer ortak yargısı ise tarihten ders alınacağına olan inançtır. Özbaş'ın (2015), Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının eğitim felsefesi bağlamındaki felsefî bakış açılarını incelendiği araştırmada öğretmen adaylarının idealist, daimici ve realist eğitim felsefelerinden ziyade deneyselcilğe önem verdikleri bulunmuştur. Realist ve idealist eğitim felsefesindeki bilginin bağımsız olarak varlığı düşüncesi, bizim araştırmamızdaki tarihin incelenen dönemden etkilenmeyeceği inancına olan eğilimle uyumu, tarih öğretmen adaylarında tarihî bilgi konusunda realist eğitim felsefesine yakın oldukları üzerinde görüş birliğine varılabilir. Aynı yorum tarihten ders alınacağına dair eğilimleri için de ifade edilebilir. Buna mukabil ortaya koyulan tarihî bilginin araştırmanın yürütüldü zamandan etkilenmeyeceğine dair eğilimleri, deneysel eğitim felsefesi yolu ile revize edilebilir. Bunun anlamı, deneysel eğitim felsefesinin yeni deneyimleri tekrar tekrar yapılandırma düşüncesi ile tarihî bilginin araştırılan zamandan etkilenebileceği arasında koşutluk kurmaktır. Bu hususta son olarak tarih öğretmen adaylarının tarihselci düşünceye olan eğilimleri, daimici eğitim felsefesi ile ilişkilendirilebilir. İnsan doğası ve moral ölçütler konusuna önem atfeden daimici eğitim felsefesi, tarih öğretmen adaylarının tarihteki insanı anlayacağına olan inanç yani tarihselcilik inancı ile ilişkilendirilmeye uygun görünmektedir. Dinç, İnel ve Üztemur'un (2016) heterojen bir gruba yani çeşitli bilim dallarından öğretmen adaylarına (tarih öğretmen adayları bu grupta yer almamaktadır) dilimize uyarlayarak uyguladığı epistemik inanç ölçeğinde yer alan, bilginin kesinliği kategorisi de tarih öğretmen adaylarının tarihî bilginin araştırılan dönemden etkilenmeyeceğine olan eğilimi ile benzerlik göstermektedir. Çalışmada yer alan diğer bir sonuç olan bilgiye erişim ve edinim süreci dâhilinde ele alınması uygun görünmektedir. Zira bilgiye erişim ve bilhassa süreç; kişisel özellik, yorumlama ve bağlantı kurmaktan bağımsız olmamaktadır. Bu sonuçlar doğrultusunda tarih öğrencileri ve tarih felsefesi arasındaki bağ için bulunacağımız önerilere yer vermek önemli görülmektedir.

- Tarih felsefesi problemlerini anlaşılır bir düzeyde aktarmak,
- Bu görüşler üzerine yorum ve tartışmalarda bulunmalarını sağlamak,
- Bilgiye erişim ve onu aktarmada öznellik ve dönemin etkisi hakkında bilgi vermek,
- Tarih bilgisinin dönemden döneme ele alınışındaki farklılığı görebilmelerini sağlayacak metinler ile karşılaştırmak,
- Bir bilgi alanı olarak, tüm bilgi alanlarında olduğu gibi Psikolojinin de ortaya koyduğu bilgilere eleştirel yaklaşımlarını sağlamak,
- Tarih öğretmen adaylarının bu konular ile daha fazla meşgul kılacak ortam ve dersleri hazırlamak,
- Tarihselci düşünceye de eleştirel yaklaşım getirecek adayların varlığını da temin etmek,
- Tarih öğretmenlerinin de bu konudaki eğilimlerini tespit etmek gereklidir.

Kaynakça

- Akarsu, B. (2015). *Felsefe terimleri sözlüğü*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

- Collingwood, R.G. (2015). *Tarih tasarımı*, Ankara: Doğu Batı.
- Çepni, S. (2001). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*, İstanbul: Üçyol Yayıncılık.
- Dinç, E., İnel Y. ve Üztemur S. (2016). Epistemik inanç ölçeği: Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 767-783.
- Doğan, Ö. (2010). *Tarih felsefesi*, İstanbul: Notos Yayıncılık.
- Hegel, G.W.F. (2010). *Tarih felsefesi*, İstanbul: İdea Yayıncılık.
- Hobsbawm, E. (2009). *Tarih üzerine*, İstanbul: Agora Yayıncılık.
- Macit, H. ve İplikci, A. (2017). *Tarih felsefesi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Nietzsche, F.W. (2005). *Tarihin yaşam için yararı ve yararsızlığı üzerine*, İstanbul: Say yayıncılık.
- Özbaş, B. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının felsefi bakış açılarının öğretmenlik eğitimi sürecinde incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(1): 117-138
- Popper, K.R. (1995). *Tarihselciliğin sefaleti*, İstanbul: İnsan.
- Simmel, G. (2010). *Tarih felsefesinin problemleri*, Ankara: Doğu Batı.
- Şirin, İ. (2012). Genel tarih anlayışları, *Tarih nasıl yazılır* içinde. Ankara: Tarihçi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz K. ve Kaya M. (2011). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin tarih algısı ve tarih öğretimine pedagojik yaklaşımları. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(6): 73-95.



9- 10 ve 11. Sınıf Öğrencilerinin Umutsuzluk Düzeyleri İle Stresle Başa Çıkma Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Cizre Örneği¹

Cevahir AKBAŞ ABAY²

Öz

Bu araştırmanın amacı, Cizre’de liseye devam eden 9, 10 ve 11. sınıf öğrencilerinin umutsuzluk düzeyleri ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmada Cizre’de çeşitli liselere devam eden öğrenciler arasından oranlı örnekleme yöntemiyle seçilen 148 kız ve 157 erkek olmak üzere toplam 205 öğrenci ile çalışılmıştır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, Seber (1991) tarafından uyarlanan Beck Umutsuzluk Ölçeği (BUÖ) ve Şahin ve Durak (1995) tarafından geliştirilen “Stresle Başa Çıkma Tarz Ölçeği (SBÖ)” aracılığıyla toplanmıştır. Öğrencilerin Beck Umutsuzluk Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasına göre ($\bar{X}=5.26$) umutsuzluk düzeylerinin yüksek olmadığı ortaya çıkmıştır. Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği alt boyutlarına ait puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek puan ortalamasına sahip alt boyutun Kendine Güvenli Yaklaşım ($\bar{X}=2.19$) olduğu belirlenmiştir. Beck Umutsuzluk Ölçeği ile Kendine Güvenli Yaklaşım alt boyutu arasında negatif yönlü orta dereceli manidar bir ilişki ($r_s=-.36, p=.00$), İyimser Yaklaşım alt boyutu arasında negatif düşük manidar bir ilişki ($r_s=-.23, p=.00$), Çaresiz Yaklaşım alt boyutu arasında pozitif düşük manidar bir ilişki ($r_s=.22, p=.00$), Boyun Eğici Yaklaşım alt boyutu arasında pozitif düşük manidar bir ilişki ($r_s=.23, p=.001$), Sosyal Destek Arama Yaklaşımı alt boyutu arasında ise negatif düşük manidar bir ilişki tespit edilmiştir ($r_s=-.21, p=.003$). Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeğinin alt boyutlarından olan Kendine Güvenli Yaklaşım, İyimser Yaklaşım ve Sosyal Destek Arama Yaklaşımından elde edilen puan ortalamalarının diğer yaklaşımlara göre daha yüksek olması ise ergenlerin stresle başa çıkmada etkili tarzları kullandıkları göstermektedir.

Anahtar Kelimeler

Umutsuzluk,
Stres,
Stresle Başa Çıkma,
Ergenlik

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 26.02.2018

Kabul Tarihi: 18.10.2018

E-Yayın Tarihi: 20.12.2018

Examination of The Relationship Between The Hopelessness Levels and Stress Coping Styles of 9th, 10th and 11th Grade High School Students: Cizre Example

Abstract

The aim of this study was to examine the relationship between the hopelessness levels of 9th, 10th and 11th grade high school students in Cizre and their stress coping styles. A total of 305 students, 148 female and 157 male students, who

Keywords

Hopelessness,
Stress,
Coping with Stress,
Adolescence

¹ Bu çalışma, “Lise Öğrencilerinin Sürekli Öfke ve Umutsuzluk Düzeylerinin Stresle Başa Çıkma Durumlarına Etkisinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinin bir bölümüdür.

²Öğr. Gör., Şırnak Üniversitesi, İdil MYO, Türkiye, akbascevahir@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1595-5278>

were selected by rational sampling method among the students attending various high schools in Cizre participated in the study. Data is collected through Personal Knowledge Form, Beck Hopelessness Scale (BHS) adapted Seber (1991) and “Stress Coping Style Scale (SBÖ)” developed by Şahin & Durak (1995). The mean score of the students' scores on the Beck Hopelessness Scale ($\bar{X} = 5.26$) show that the levels of hopelessness are not high. When the mean scores of Stress Coping Style Scale's sub-dimensions were examined, it was determined that the sub-dimension with the highest mean score ($\bar{X} = 2.19$) was the Self – Confident Approach. A negative moderate correlation between the Self-Confident Approach sub-dimension and the Beck Hopelessness Scale ($r_s = -.36, p = .000$), a negative low-significant relationship between the Optimistic Approach sub-dimension, ($r_s = -.23, p = .001$), a positive, low-significant relationship between the Desperate Approach sub-dimension ($r_s = .22, p = .001$), a positive, low-significant relationship between the Submissive Approach sub-dimension, ($r_s = .23, p = .001$), a negative, low-significant relationship between the Social Support Search Approach sub-dimension is determined ($r_s = -.21, p = .003$). The mean scores obtained from the Self-Confident, Optimistic, and Social Support Search approaches from the sub dimensions of the Stress Coping Styles Scale are higher than other approaches, indicating that students are also effective in coping with stress.

Article Info

Received: 02.26.2018

Accepted: 10.18.2018

Online Published: 12.20.2018

Giriş

Ergenlik dönemi günümüzde önemle ve hassasiyetle üzerinde durulması gereken bir dönem olarak karşımıza çıkar. Ergenlik; bilişsel, sosyal-duygusal ve biyolojik değişimleri içeren çocukluk ve yetişkinlik arasındaki geçiş dönemi olarak tanımlanır (Santrock, 2014). Ergenlikte duyguların yoğunluğunda artış görülür. Özellikle, öfke, sevinç üzüntü, gibi duyguları ifade ederken bu yoğunluk daha da artar. Artan duygululuk ve coşku hali ergende duygularını ifade etme ve dışa vurma ihtiyacını doğurur (Kulaksızoğlu, 2009). Bu dönemde ergenlerin duygusal dünyasında bazı zıtlıklar yaşanır. Bir yandan yalnız olmaktan haz duyarken, öbür yandan bir gruba katılma özlemi içindedir, yetişkini hor görür, ama yine ona dayanır; umutsuzluk ve endişe duymasına rağmen geleceğe umutla bakar. Bu tür durumlar ergenin duygusal dünyasında dengesizlikler oluşturur. Bu yüzden de bir gün çok mutsuz olan genç, ertesi gün çok neşeli, stresli bir duygu durum içinde olabilmektedir (Yavuzer, 2016).

Ergenlik döneminde yaşanan ruhsal sorunlar içinde umutsuzluk önemli bir yere sahiptir. Umutsuzluğun nedeni umudun yokluğu olduğu için öncelikle umudun tanımlanması gerekir. Umut kısaca “İyi olma duygusu veren ve kişiyi harekete geçirmek için güdüleyen bir özellik” olarak tanımlanır (Kemer ve Atik, 2005). Umut, bireyin stresli ve zor durumlarla başa çıkmasını sağlayan en önemli kaynaktır. Bireyi motive ederek birçok şeye ulaşmasına olanak tanır (Raleigh, 1992). Başka bir deyişle umut, “ummaktan doğan güven duygusu ve geleceğe dair olumlu beklentilere sahip olma duygusu” olarak tanımlanır. Bu sayede umut insana gelecekte yaşayabileceği sorunlarla baş edebileceği duygusunu vererek, ruh sağlığını iyi yönde etkiler (Çelikel ve Erkorkmaz, 2008). Umutsuzluk ise, “bireylerin geleceğe ilişkin olumsuz beklentileridir.” Diğer bir deyişle, “umutsuzluk geleceğe ilişkin kötümserlik derecesidir” (O'Connor, Cennery ve Cheyne, 2000). Bazen de umutsuzluk, “kötü olayların, durumların oluşacağı ve bireyin bunu değiştirmek için hiçbir şey yapamayabileceği beklentisi” olarak tanımlanır (Abela ve Seligman, 2000). Umutsuzluğun en belirgin özelliği ise, yaşama bakıştaki olumsuz tutumlar, başarısızlık ve kötümser yaklaşımdır.

Ergenlerin duygusal gelişimiyle birlikte diğer gelişim alanlarını da etkileyen önemli problemlerden birisi de umutsuzluktur. Çünkü umutsuzluk düzeyindeki artış, ergenin üretken olabilme, problemlere çözüm getirebilme, hâlihazırda olan bilgilerini etkili kullanabilme becerilerini ve başarı seviyesini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Yaşanan bu olumsuzluklar toplumun geleceğine de yansır. Bu nedenle toplumumuzun geleceğini oluşturan ergenlerin geleceğe dair beklentileri ve geleceğe yönelik umutları olup olmadıklarını belirlemek, var olan problemlerini saptamak ve bu problemlerine çözüm üretmek açısından önem taşır (Şengül ve Güner, 2012). Umutsuzluk kavramı, depresyon, intihar, özsaygı, sosyal istenirlik, fiziksel sağlık, problem çözme becerileri ve kendine güven gibi birçok sorunla ilişkilendirilir (Yerlikaya, 2006). Umutsuzluk ve

umutsuzlukla birlikte ortaya çıkan depresyon, bireylerde karamsarlık, isteksizlik, güçsüzlük, dikkatini verememe, yaşamında düzensizlik ve güdülenme eksikliği gibi bazı belirtilerle kendini gösterebilir (Ceyhan, 2004). Ergenlik döneminde umutsuzluk kadar önemli olan bir diğer kavram ise strestir. Stres kavramını ilk başta Selye (1977) kullanmış ve “vücudun herhangi bir dış talebe verdiği özel olmayan tepkidir” şeklinde tanımlamıştır (Soysal, 2009). Yine Hans Selye’nin ifadesiyle stres, “çok iyi bilinmek ve çok az anlaşılmak arasında ikilimler yaşatan ve insan vücudunda gerilimlere neden olan bilimsel bir bakış açısıdır” şeklinde ifade edilmiştir (Yüksel, 2014).

Gelişimin en stresli dönemi ergenlik dönemidir. Ergenlikte bireyler hem zihinsel hem de fiziksel gelişim ve değişim gösterirler. Bu değişimlerin içinde, arkadaş, sevgili ve aile ile ilgili sorunlar, arkadaş grubunun değişmesiyle okula yönelik değişen fikirler, eğitimden istekler ve beklentiler, okul ve kariyer hakkında değişen düşünceler yer alır (Kevenk, 2003). Stres, ergenin kendisine tehdit olarak algıladığı bir durumdur. Ergenler sadece stresin mağduru değil, olayları nasıl değerlendirdikleri anlamında stresin niteliğini belirleyen katılımcılardır. Stres, ergenleri etkileyip onların davranışlarını ve başka ergenlerle olan ilişkilerini etkileyen bir cevaptır. Durup birdenbire ya da kendiliğinden oluşan bir durum değildir. Yaşanılan çevrede oluşan bir değişim veya neden olunan değişimin, ergen üzerinde etkiler bırakması ile ilgilidir (Pehlivan, 1995). “Stresle başa çıkma” ise, stres yaratan dışsal veya içsel istekleri azaltmak, geçiştirmek veya katlanılır hale getirmek için yürütülen davranışsal ya da bilişsel çabalar anlamına gelir (Arslan-Karaküçük, 2008).

Tarihsel olarak bakıldığında stresle başa çıkmaya; Freud’un psikanalitik kuramı çerçevesinde önerdiği bilinçdışı savunma mekanizmaları, evrim kuramı ve davranışçı akımdaki problem çözme çabaları, Erikson’un yaşam dönemleri yaklaşımında değindiği özgüven, öz-yeterlilik ya da içsel kontrol gibi bireysel kaynaklar, organizmanın kendi fizyo-psikolojik kaynaklarının zorlanıp tükenmesi karşısında gösterdiği uyum yapmaya yönelik, sürekli değişen, bilişsel ve davranışsal çabalar, Cannon ve Selye gibi araştırmacıların öne sürdüğü hem insanların hem de hayvanların stres karşısında gösterdiği genetik olarak programlanmış bir tepki şeklinde farklı biçimlerde yaklaşıldığı görülmektedir (Baltaş ve Baltaş, 1995). Alan yazını incelendiğinde, ergenlerdeki umutsuzluk ve stresle başa çıkma durumlarıyla ilgili ayrı ayrı yapılmış birçok araştırma görülmekle birlikte, ikisini bir arada ele alan ve aralarındaki ilişkiyi irdeleyen araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Bu nedenle bu araştırma, 9, 10 ve 11. sınıf öğrencilerinin umutsuzluk düzeyleri ile stresle başa çıkma durumları arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla incelenmiştir.

Yöntem

Araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli, bir konuya veya olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre daha büyük örneklemeler üzerinde yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Şırnak’ın Cizre ilçesinde 9.10. ve 11. sınıflara devam eden toplam 3020 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise, oranlı örnekleme yöntemi ile seçilen 148 kız ve 157 erkek olmak üzere toplam 305 öğrenci oluşturmıştır.

Tablo 1. Araştırma kapsamındaki öğrencilere ait demografik özellikler

		N	%
Okul Türü	Anadolu Lisesi	108	35.4
	Özel Lise	13	4.3
	Çok Programlı Lise	61	20
	İmam Hatip Lisesi	47	15.4
	Meslek Lisesi	61	20
	Fen Lisesi	15	4.9
	Toplam	305	100
Cinsiyet	Kız	148	48.5
	Erkek	157	51.5
	Toplam	305	100
Yaş	14	66	21.6
	15	81	26.6
	16	108	35.4
	17	41	13.4
	18 ve üstü	7	2.3
	Missing	2	.7
	Toplam	305	100
Sınıf	9. Sınıf	103	33.8
	10. Sınıf	99	32.5
	11. Sınıf	101	33.1
	Missing	2	.7
	Toplam	305	100
Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	1	.3
	2	11	3.6
	3	19	6.2
	4	48	15.7
	4ten fazla	225	73.8
	Missing	1	.3
	Toplam	305	100
Doğum Sırası	İlk	53	17.4
	Ortanca	206	67.5
	Son	41	13.4
	Missing	5	1.6
	Toplam	305	100

Örneklemin sahip olduğu özelliklere göre, öğrencilerin %35.4'ü Anadolu Lisesi, %20.0'si Çok Programlı Anadolu Lisesi, %20.0'si Meslek Lisesi, %15.4'ü İmam Hatip lisesi, %4.9'u Fen Lisesi %4.3'ü ise Özel Liseye devam etmektedir. %51.5'i erkek, %48.5'i ise kızdır. %35.4'ü 16, %26.6'sı 15, %21.6'sı 14, %13.4'ü 17 ve %2.3'ü ise 18 yaş ve üstündedir. Katılımcıların %33.8'i 9. Sınıf, %32.5'i 10. sınıf ve %33.1'i 11. sınıf öğrencisidir. Bunlardan %3.0'ü tek çocuktur, %3.6'sı 2 kardeş %6.2'si 3 kardeşe, %15.7'si 4 kardeşe ve %73.8'i ise 4'ten fazla kardeşe sahiptir. Doğum sıraları incelendiğinde, %17.4'ü ilk, %67.5'i ortanca ve %13.4'ü ise son çocuktur.

Veri Toplama Araçları

Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, Seber (1991) tarafından uyarlanan “Beck Umutsuzluk Ölçeği” ve Şahin ve Durak (1995) tarafından geliştirilen “Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından hazırlanan bu form, katılımcıların cinsiyeti, yaşı, devam edilen sınıf, lise türü, kardeş sayısı, gelir durumu, anne baba yaşı, anne/babanın yaşamsal durumu, anne/babanın öz/üvey durumu ve anne baba mesleğine yönelik sorulardan oluşmaktadır.

Beck Umutsuzluk Ölçeği (BUÖ): Beck Umutsuzluk Ölçeği 1974 yılında Beck, Weissman, Lester ve Trexler tarafından bireylerin gelecekle ilgili tutumlarının (9 madde) ve psikiyatrik hastaların kötümser ifadelerinin (11 madde) incelenmesiyle geliştirilmiştir. Türkçe uyarlaması ilk defa Seber

tarafından 1991 yılında hem psikoloji, psikiyatri alanlarında hem de Türkçe ve İngilizce dillerinde yeterliği olan uzmanların çevirileri gerçekleştirmesi ve değerlendirilmesiyle yapılmıştır (Savaşır ve Şahin, 1997). Ölçek üzerinde daha sonra Durak ve Palabıyıkoglu (1994) tarafından geçerlik çalışması yapılmış ve ölçek hakkında daha ayrıntılı bilgi elde edilmiştir. Bu çalışmada BUÖ' nin hem normal kişiler için hem de psikiyatrik ve kronik-fiziksel hastalığı olan bireylerde umutsuzluğu ölçmek için geçerli ve güvenilir olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada ölçek 373 kişi üzerinde uygulanmış, tüm örneklem için Alpha güvenirlik katsayısı $\alpha=0.85$ olarak bulunmuştur. BUÖ kendini değerlendirme türü bir ölçektir ve 20 maddeden oluşur. Maddeler evet-hayır şeklinde yanıtlanır ve ölçeğin puan aralığı 0-20'dir. Değerlendirmede alınan puanın yüksekliğinin bireyin umutsuzluk düzeyinin yüksekliğine işaret ettiği kabul edilir.

Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği (SBTÖ): Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği 1980 yılında Folkman ve Lazarus tarafından Başa Çıkma Yolları Envanteri olarak geliştirilmiş, 68 maddeden oluşan, 4'lü likert tipi bir ölçektir. Üniversite öğrencileri için kısaltılmış form olan Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği (SBTÖ) Şahin ve Durak tarafından, 1995 yılında, ölçekte kısaltma yapılarak hazırlanmıştır. Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği iki aşamada faktör analizine tabi tutulmuştur. Ana eksenler yöntemiyle yapılan ilk faktör analizi sonucunda 8 faktörlük bir yapı ortaya çıkmıştır. Ancak grafik yöntemler kullanarak maddeler 5 faktöre indirgenmiştir. Ölçeğin 30 maddelik son hali, kendine güvenli yaklaşım, çaresiz yaklaşım, boyun eğici yaklaşım, iyimser yaklaşım ve sosyal destek arama yaklaşımı olmak üzere 5 faktörden oluşmuştur. Alt ölçeklere ilişkin iç tutarlık katsayıları, kendine güvenli yaklaşım için $\alpha=.62$ ile .80, çaresiz yaklaşım için $\alpha=.64$ ile .73, iyimser yaklaşım için $\alpha=.49$ ile .68, boyun eğici yaklaşım için $\alpha=.47$ ile .72 ve sosyal destek arama yaklaşımı için $\alpha=.45$ ile .47 arasında değişmektedir (Şahin ve Durak, 1995). Bu alt ölçeklerden kendine güvenli yaklaşım, iyimser yaklaşım ve sosyal destek arama yaklaşımından elde edilen puanlar arttıkça kişinin etkili, yani aktif başa çıkma stratejilerini kullandığı; çaresiz yaklaşım ve boyun eğici yaklaşım puanları arttıkça ise etkisiz, yani pasif başa çıkma stratejilerini kullandığı anlaşılır (Şahin ve Durak, 1995). Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği'nin yönergesinde bireylerden, onlar için sıkıntı ya da stres oluşturan olayları düşünerek kendilerine uygunluk derecesine göre maddeleri cevaplamaları istenmektedir. 4'lü likert tipi olan bu ölçekte maddeler, 0 ile 3 arasında puanlanır (0=hiç uygun değil, 1=biraz uygun, 2=epey uygun, 3=tamamen uygun). Alt ölçek puanları, her bir alt ölçekten alınan puanların ilgili alt ölçekteki madde sayısına bölünmesiyle elde edilir. Bu durumda alt ölçeklerden alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar 0 ile 3 arasında değişir. Alt ölçeklerden alınan puanların yüksek olması kişinin ilgili başa çıkma tarzını daha fazla kullandığı şeklinde yorumlanır (Şahin ve Durak, 1995).

Veri Toplama Süreci

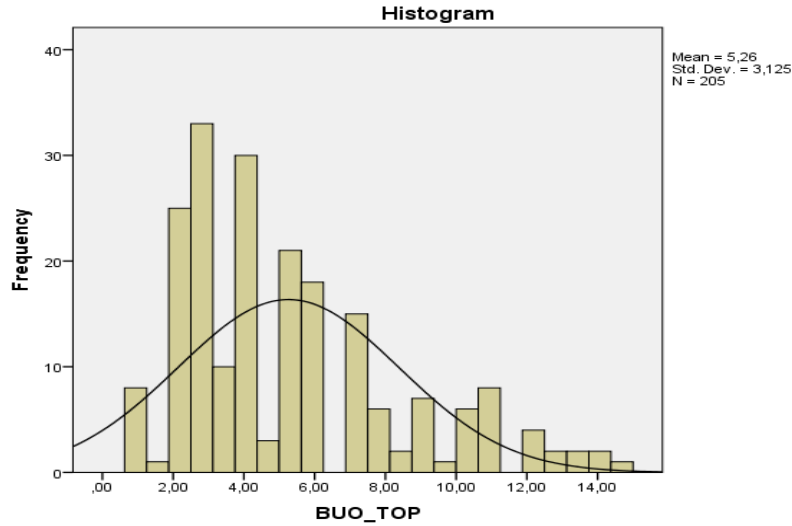
Araştırmada veri toplamak için kullanılan ölçme araçları, araştırmada uygulama yapmak için seçilen Şırnak İli Cizre ilçesindeki liselerde 2016-2017 eğitim-öğretim yılının güz döneminde uygulanmıştır. İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin oluru alındıktan sonra uygulamaya geçilmiştir. Çalışmaya katılan 9, 10 ve 11. sınıf öğrencilerine sınıflarında gerekli açıklamalar yapılmış ve gönüllülük esas alınarak çalışmaya katılmayı kabul eden öğrencilere veri toplama araçları verilip doldurmaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler, SPSS 22.0 paket programında değerlendirilmiştir. Analizlere başlanmadan önce analizin sağlıklı sonuçlar vermesi adına veri taraması yapılmıştır. Kullanılan ölçeklerdeki maddelerde kayıp değerler saptanmıştır. Elde edilen verilerden ortalamalar hesaplanarak söz konusu kayıp değerlere ortalama atama işlemi yapılmıştır. Veri setinde uç değer taraması yapılmış ve tek yönlü uç değer taramasında saptanan uç değerlere sahip 25 veri, çok yönlü uç değer taramasında ise 75 veri çıkartılmıştır. Analize 205 örneklem ile devam edilmiştir, $n=205$. Verilerin analizinde Beck Umutsuzluk Ölçeği ile Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla korelasyon yöntemi kullanılmıştır. Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Tek değişkenli homojenlik sayıltısı ise Levene Testi ile değerlendirilmiştir.

Bulgular

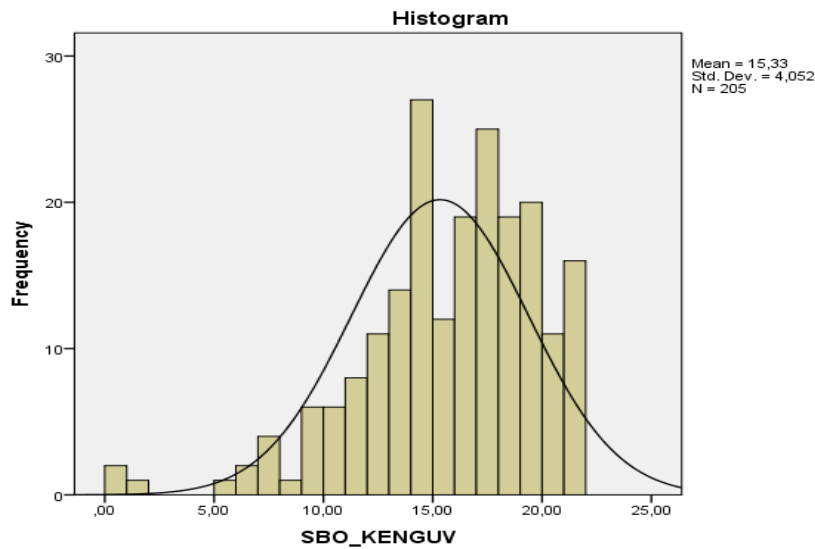
Araştırmanın “9, 10 ve 11. Sınıf öğrencilerinin Beck Umutsuzluk Ölçeği ile Stresle Başa Çıkma Tarzı ölçeği’inde aldıkları puanlar arasında ilişki var mıdır?” sorusunun cevabı irdellemek için veri setinde yer alan değişkenlerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığını test etmek amacıyla merkezi eğilim ölçüleri, çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmış histogram grafiği incelenmiştir.



Grafik 1. Beck umutsuzluk ölçeği histogram grafiği

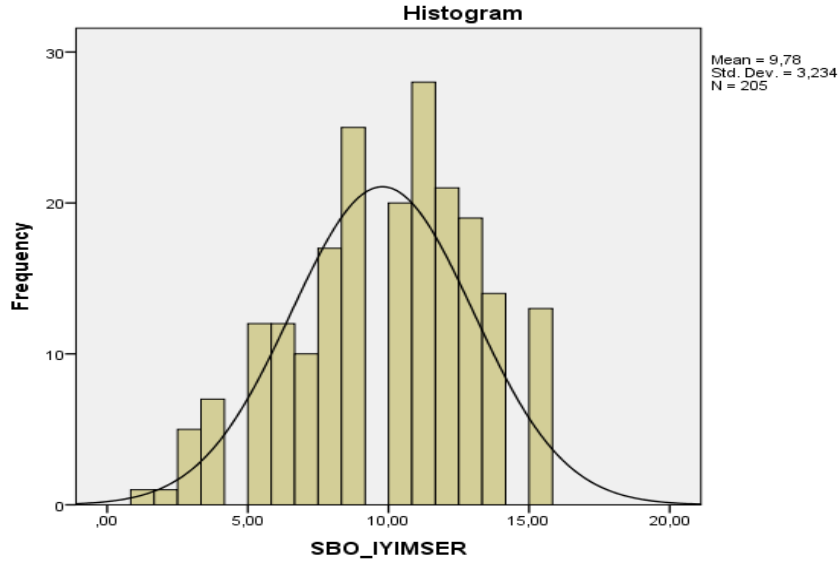
Grafik 1’e göre Beck Umutsuzluk Ölçeğine ait merkezi eğilim ölçüleri incelendiğinde birbirine yakın değerler aldığı görülmüştür ($X_{mod} = 3$, $\bar{X} = 5.26$, $X_{ort} = 4$). Çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde ise ± 1 tolerans sınırları arasında yer almadığı tespit edilmiştir ($K_y = 1.017$, $B = .341$). Dağılımın histogramı incelendiğinde ise yukarıdaki bulgulara paralel bir sonuç elde edildiği söylenebilir. Beck Umutsuzluk Ölçeğinin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir.

Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeğinin alt boyutlarının normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığını test etmek amacıyla merkezi eğilim ölçüleri, çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmış histogram grafiği incelenmiştir.



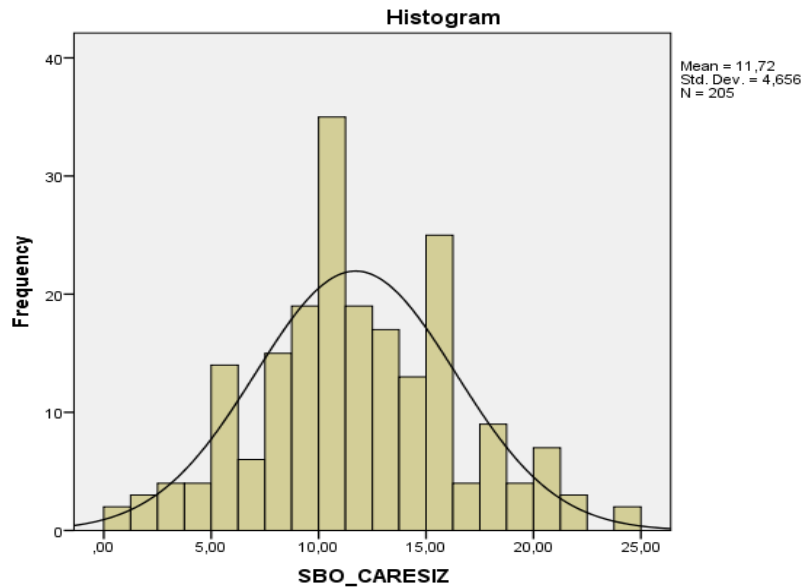
Grafik 2. Stresle başa çıkma tarzları ölçeği kendine güvenli yaklaşım alt boyutu histogram grafiği

Grafik 2'ye göre Kendine Güvenli Yaklaşım alt boyutuna ait merkezi eğilim ölçülerinin birbirine yakın değerler aldığı görülmüştür ($X_{mod} = 17$, $\bar{X} = 15.33$, $X_{ort} = 16$). Çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde ise ± 1 tolerans sınırları arasında yer almadığı tespit edilmiştir (Kantz,1999). ($K_y = -1.016$, $B = 1.585$). Dağılımın histogram grafiği incelendiğinde ise yukarıdaki bulgulara paralel bir sonuç elde edildiği söylenebilir. Kendine Güvenli Yaklaşım alt boyutunun normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir.



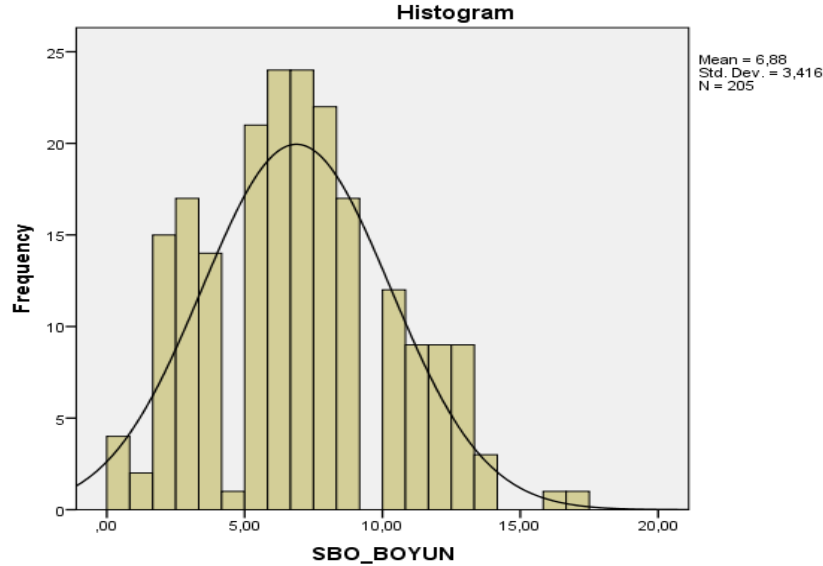
Grafik 3. Stresle başa çıkma tarzları ölçeği iyimser yaklaşım alt boyutu histogram grafiği

Grafik 3'e göre İyimser Yaklaşım alt boyutuna ait merkezi eğilim ölçüleri birbirine yakın değerler aldığı görülmüştür ($X_{mod} = 11$, $\bar{X} = 9.78$, $X_{ort} = 10$). Çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde ise ± 1 tolerans sınırları arasında yer aldığı tespit edilmiştir ($K_y = -.378$, $B = -.547$). Dağılımın histogram grafiği incelendiğinde ise yukarıdaki bulgulara paralel bir sonuç elde edildiği söylenebilir. İyimser Yaklaşım alt boyutunun normal dağılım sergilediği tespit edilmiştir.



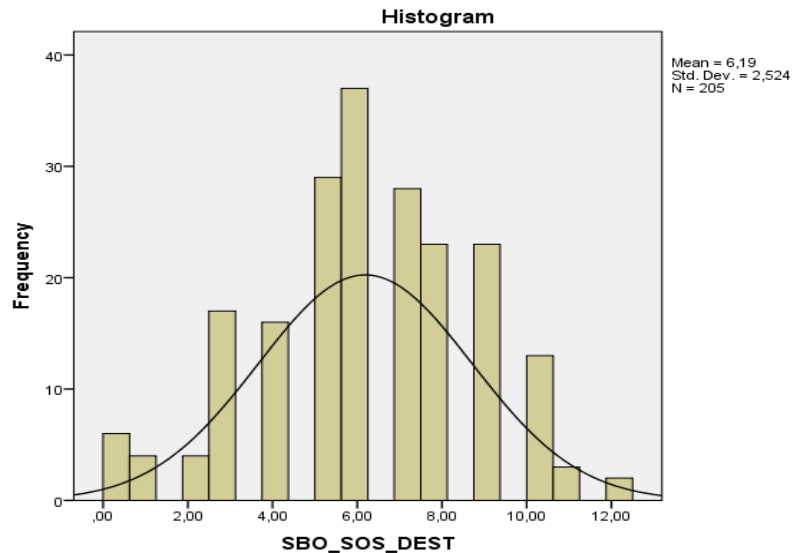
Grafik 4. Stresle başa çıkma tarzları ölçeği çaresiz yaklaşım alt boyutu histogram grafiği

Grafik 4'e göre Çaresiz Yaklaşım alt boyutuna ait merkezi eğilim ölçüleri birbirine yakın değerler aldığı görülmüştür ($X_{mod} = 11$, $\bar{X} = 11.72$, $X_{ort} = 12$). Çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde ise ± 1 tolerans sınırları arasında yer aldığı tespit edilmiştir ($K_y = .111$, $B = -.051$). Dağılımın histogram grafiği incelendiğinde ise yukarıdaki bulgulara paralel bir sonuç elde edildiği söylenebilir. Çaresiz Yaklaşım alt boyutunun normal dağılım sergilediği tespit edilmiştir.



Grafik 5. Stresle başa çıkma tarzları ölçeği boyun eğici yaklaşım alt boyutu histogram grafiği

Grafik 5'e göre Boyun Eğici Yaklaşım alt boyutuna ait merkezi eğilim ölçüleri birbirine yakın değerler aldığı görülmüştür ($X_{mod} = 6$, $\bar{X} = 6.88$, $X_{ort} = 7$). Çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde ise ± 1 tolerans sınırları arasında yer aldığı tespit edilmiştir ($K_y = .309$, $B = -.323$). Dağılımın histogram grafiği incelendiğinde ise yukarıdaki bulgulara paralel bir sonuç elde edildiği söylenebilir. Boyun Eğici Yaklaşım alt boyutunun normal dağılım sergilediği tespit edilmiştir.



Grafik 6. Stresle başa çıkma tarzları ölçeği sosyal destek arama yaklaşımı alt boyutu histogram grafiği

Grafik 6'ya göre Sosyal Destek Arama Yaklaşımı alt boyutuna ait merkezi eğilim ölçüleri birbirine yakın değerler aldığı görülmüştür ($X_{mod} = 6$, $\bar{X} = 6.19$, $X_{ort} = 6$). Çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde ise ± 1 tolerans sınırları arasında yer aldığı tespit edilmiştir ($K_y = -.284$,

$B = -.135$). Dağılımın histogram grafiği incelendiğinde ise yukarıdaki bulgulara paralel bir sonuç elde edildiği söylenebilir. Sosyal Destek Arama Yaklaşımı alt boyutunun normal dağılım sergilediği tespit edilmiştir.

Öğrencilerin Beck Umutsuzluk Ölçeğinden almış olduğu puan ortalamaları hesaplanmış ve Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2. Lise öğrencilerinin Beck umutsuzluk ölçeği puan ortalamaları

	n	$\bar{X}$	SS
Beck umutsuzluk ölçeği	205	5.26	3.13

Tablo 2'de verilen öğrencilerin ölçekten almış olduğu puanların ortalaması ($\bar{X} = 5.26$) bireylerin umutsuzluk düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği alt boyutlarından almış oldukları puanlar hesaplanmış ve analiz sonuçları Tablo 3' te verilmiştir.

Tablo 3. Stresle başa çıkma tarzları ölçeği alt boyutlarına ait puan ortalamaları

SBÇTÖ Alt Boyutları	N	$\bar{X}$	SS
Kendine güvenli yaklaşım	205	2.19	4.05
İyimser yaklaşım	205	1.96	3.23
Çaresiz yaklaşım	205	1.47	4.66
Boyun eğici yaklaşım	205	1.15	3.42
Sosyal destek arama yaklaşımı	205	1.55	2.52

SBÖ alt boyutlarına ait Tablo 3'te verilen değerler incelendiğinde, en yüksek puan ortalamasına sahip alt boyutun ($\bar{X} = 2.19$) Kendine Güvenli Yaklaşım olduğu belirlenmiştir. Alt boyutlardan alınan puanların yüksekliği öğrencilerin stresle başa çıkmak için en çok o tarzı kullandığını göstermektedir. Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin en çok kullandığı tarzın Kendine Güvenli Yaklaşım olduğu anlaşılmaktadır. İyimser Yaklaşım ($\bar{X} = 1.96$) ve Sosyal Destek Arama Yaklaşımı ($\bar{X} = 1.55$) ise öğrencilerin stresle başa çıkmak için en çok kullandığı diğer tarzlar arasındadır. Kendine Güvenli, İyimser ve Sosyal Destek yaklaşımlarından elde edilen puanların diğer yaklaşımlara göre daha yüksek olması aynı zamanda kişinin stresle başa çıkmada etkili olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin Beck Umutsuzluk Ölçeğinden aldığı puanlar ile Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği alt boyutlarından aldığı puanlar arasında manidar bir ilişki olup olmadığını tespit etmek amacıyla Spearman'ın analizi hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen değerler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. BUÖ ve SBÖ alt boyutları arasındaki ilişki analizi sonuçları

	Beck Umutsuzluk Ölçeği		
	r_s	P	N
Beck umutsuzluk ölçeği	1.00		205
Kendine güvenli yaklaşım	-.36	.000	205
İyimser yaklaşım	-.23	.001	205
Çaresiz yaklaşım	.22	.001	205
Boyun eğici yaklaşım	.23	.001	205
Sosyal destek arama yaklaşımı	-.21	.003	205

Yapılan analiz sonucunda Kendine Güvenli Yaklaşım alt boyutu ile Beck Umutsuzluk Ölçeği arasında negatif orta dereceli manidar bir ilişki tespit edilmiştir, $r_s = -.36, p = .000$. Beck Umutsuzluk Ölçeği ile İyimser Yaklaşım alt boyutu arasında negatif düşük manidar bir ilişki tespit edilmiştir, $r_s = -.23, p = .001$. Beck Umutsuzluk Ölçeği ile Çaresiz Yaklaşım alt boyutu arasında pozitif düşük manidar bir ilişki tespit edilmiştir, $r_s = .22, p = .001$. Beck Umutsuzluk Ölçeği ile Boyun Eğici Yaklaşım alt boyutu arasında pozitif düşük manidar bir ilişki tespit edilmiştir, $r_s = .23, p = .001$. Beck Umutsuzluk Ölçeği ile Sosyal Destek Arama Yaklaşım alt boyutu arasında negatif düşük manidar bir ilişki tespit edilmiştir, $r_s = -.21, p = .003$.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Elde edilen bulgular, Cizre İlçesinde liseye devam eden öğrencilerin umutsuzluk düzeylerinin yüksek olmadığını onların geleceğe dair umutlu olduklarını göstermektedir. Nitekim Özmen, Dündar, Çetinkaya, Taşkın ve Özmen (2008) yapmış oldukları çalışmada ülkemizde şehirlerde yaşayan ergen öğrencilerin gelecekte umutlu olduklarını; fakat umutsuz olanların oranının da az olmadığını ve sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının daha umutsuz olduğunu belirtmişlerdir. Benzer bir çalışma Yiğiter ve Kuru (2016) tarafından yapılmış ve lise son sınıf öğrencilerinin umutsuzluk düzeylerinin orta düzeyde olduğu belirtilmiştir.

Ergenlerin stresle başa çıkma tarzları ortalamaları incelendiğinde sağlıklı başa çıkma tarzlarından olan iyimser, sosyal destek arama ve kendine güvenli yaklaşımlarının puan ortalamalarının sağlıksız tarzlardan boyun eğici ve çaresiz yaklaşım puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda ortaya çıkan bu bulgular daha önce konuyla ilgili yapılan araştırma bulgularıyla da tutarlıdır. Nitekim Engin, Uzun ve Bozkurt (2014) Tıp fakültesi öğrencilerinin stresle başa çıkma yöntemleri içerisinde en fazla Kendine Güvenli Yaklaşım yöntemini kullandıklarını saptamışlardır. Aynı şekilde Kaya, Genç, Kaya, ve Pehlivan (2007) tıp fakültesi ve sağlık yüksek okulu öğrencileriyle yaptıkları çalışmada öğrencilerin stresle başa çıkma tarzları içinde en fazla Kendine Güvenli Yaklaşım yöntemini kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Benzer bir çalışma Temel, Bahar ve Çuhadar (2007) tarafından yapılmıştır. Çalışmada hemşirelik bölümünde okuyan üniversite son sınıf öğrencilerinin stresle başa çıkma tarzları alt ölçeklerinden İyimser Yaklaşım ve Kendine Güvenli Yaklaşım puan ortalamaları yüksek bulunmuştur. Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan benzer araştırmalarda da öğrencilerin stresle baş etmede en fazla kullandıkları yöntemin başında iyimser yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşımın geldiği, bunu sırayla sosyal desteğe başvurma, çaresiz yaklaşım ve boyun eğici yaklaşımın takip ettiği belirlenmiştir (Eraslan, 2015). Aksaç (2004)'ın ergenlerin cinsiyetine göre stresle başa çıkma tarzlarının incelendiği araştırmasının sonucuna göre, iyimser yaklaşım, sosyal destek arama yaklaşımı ve kendine güvenli yaklaşımın daha çok kızlar tarafından tercih edildiği ortaya çıkmıştır.

İyimser ve Sosyal Destek Arama Yaklaşımı öğrencilerin en çok kullandıkları tarzlar arasındadır. Nitekim Balcı-Çelik (2008) yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin stresle başa çıkmak için daha çok sosyal destek aradıklarını ortaya koymuştur. Öğrencilerin stresle baş etmede en fazla kendine güvenli yaklaşımı, en az olarak da boyun eğici yaklaşımı kullanıyor olmaları stresle başa çıkma konusunda özgüven sahibi olduklarını, stresle baş etmede planlı bir yol izlediklerini, bunun yanında stresle baş ederken aktif, mantıklı ve bilinçli kararlar verdiklerini göstermektedir (Tekin, 2009). Bu yaklaşımlardan alınan puanların diğer yaklaşımlardan yüksek olması aynı zamanda ergenin stresle başa çıkmada etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma sonucunda, ergenlerin stresle baş etmede daha çok sağlıklı başa çıkma tarzlarını (iyimser, kendine güvenli ve sosyal destek arama) kullanmaları yaşamları boyunca bir şey elde etmek için kendi başlarına çabalamalarından, yaşanan olumsuzluklara rağmen direnmelerinden ve bu konuda kendilerine güvenmelerinden kaynaklanabilir. İlaveten yaşadıkları coğrafyada boyun eğmenin yaşamlarını olumsuz yönde etkilemesi ve çaresizliğin onları bir yere götüremeyeceği düşüncesi bu durumu destekleyen bir diğer unsur olarak düşünülebilir. Zira stresle başa çıkmada az kullandıkları sağlıksız baş etme tarzları (çaresiz ve boyun eğici yaklaşım) bunun bir göstergesi olabilir.

Çalışma sonucunda, Beck Umutsuzluk ölçeği ile stresle başa çıkma tarzlarının alt boyutlarından iyimser yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve sosyal destek arama yaklaşımı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, boyun eğici yaklaşım ve çaresiz yaklaşım ile ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Araştırmada elde edilen bu bulgular ışığında ilgili kurumlar ve araştırmacılar için bazı öneriler geliştirilmiştir. Umutsuzluk ve stres ergenlik döneminde daha sık yaşanan duygulardır. Bu bilinçle hareket edip ailelere ergenlik döneminin özellikleriyle ilgili eğitim verilebilir. Öğrencilerin umutsuzluk düzeylerinin az olduğu saptanmıştır. Var olan bu umutsuzluk düzeyini en aza indirmek için "Psikolojik Danışma ve Rehberlik" servisleri daha aktif hale getirilebilir. Okullarda etkisiz stres yöntemlerini kullanan öğrenciler tespit edilip onlara yönelik psiko-eğitim programları uygulanabilir. Öğretmenlere umutsuzluk ve stres belirtileri, nedenleri ve nasıl başa çıkılacağıyla ilgili "Hizmet İçi

Eğitim" verilebilir. Bu çalışmaya 14-18 yaş arası öğrenciler katılmıştır. Farklı ve güvenilir sonuçlar elde etmek için değişik yaş gruplarıyla çalışılabilir. Bu çalışmada ergenlerin umutsuzluk düzeyleri ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişki incelenmiştir. Başka bir çalışmada bu konular tek tek ya da farklı konularla birlikte ele alınabilir.

Kaynakça

- Abela, J.R.Z. & Seligman, M.E.P. (2000). The hopelessness theory of depression: a test of the diathesis-stress component in the inter-personal and achievement domains. *Cognitive The Rapyond Research*, 24(4), 361-378.
- Aksaç, S. (2004). Ergenlerde stresle başa çıkma tarzları ile cinsiyet arasındaki ilişki. *Türk Psikoloji Bülteni*, 10(34-35), 164-170.
- Arsalan-Karaküçük, S. (2008). Stres aşılama eğitimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 263-273.
- Balcı-Çelik, S. (2008). Orta asyaturk Cumhuriyetlerinden gelen öğrenciler ile türkiye Cumhuriyeti öğrencilerinin stresle başa çıkma stratejilerinin karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 125-132.
- Baltaş, Z., ve Baltas, A. (1995). Stresle başa çıkma tarzları ölçeği: üniversite öğrencileri için uyarlanması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(34), 56-73.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Ceyhan, A.A. (2004). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğretmen adaylarının umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 91-101.
- Çelikel, F.Ç. ve Erkorkmaz, Ü. (2008). Üniversite öğrencilerinde depresif belirtiler ve umutsuzluk düzeyleri ile ilişkili etmenler. *Nöropsikiyatri Arşivi*, 45,122-129.
- Durak, A.ve Palabıykoğlu, R. (1994). Beck umutsuzluk geçerlik çalışması. *Kriz Dergisi*, 2(2), 311-319.
- Engin, A., Uzun, S.U. ve Bozkurt, A.İ, (2014). Tıp fakültesi öğrencilerinde stresle başa çıkma yöntemleri ve bu yöntemlerin sosyodemografik özelliklerle ilişkisi. *Fırat Tıp Dergisi*, 19(1), 31-37.
- Eraslan, M. (2015). Spor bölümlerinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin kişilik özelliklerinin ve stresle başa çıkma stillerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(12), 65-82.
- Kaya, M., Genç, M., Kaya, B. ve Pehlivan, E. (2007). Tıp fakültesi ve sağlık yüksekokulu öğrencilerinde depresif belirti yaygınlığı, stresle başa çıkma tarzları ve etkileyen faktörler. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 18(2), 137-146.
- Kemer, G. ve Atik, K. (2005). Kırsal ve il merkezinde yaşayan lise öğrencilerinin umut düzeylerinin aileden algılanan sosyal destek düzeyine göre karşılaştırılması. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21, 161-168.
- Kevenk, R.F. (2003). *The influence of gender and level of stress on the coping strategics of adolescents*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kulaksızoğlu, A. (2009). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- O'Connor, R.C., Connery, H. & Cheyne, W.M. (2000). Hopelessness: the role of depression, future directed thinking and cognitive vulnerability. *Psychology Helth and Medicine*, 5(2), 155-162.
- Özmen, D., Erbay-Dündar, P., Çetinkaya, A.Ç., Taşkın, O. ve Özmen, E. (2008). Lise öğrencilerinde umutsuzluk ve umutsuzluk düzeylerini etkileyen etkenler. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 9, 8-15.
- Pehlivan, İ. (1995). *Yönetimde stres kaynakları*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Raleigh, E.D. (1992). Sources of hope in chronic illness. *Oncol Nurs Forum*, 19(3), 443-8.
- Santrock, J.W. (2014). *Yaşam boyu gelişim*. (G. Yüksel, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Savaşır, I. ve Şahin, N.H. (1997). *Bilişsel davranışçı terapilerde değerlendirme: sık kullanılan ölçekler*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Seber, G. (1991). *Beck umutsuzluk ölçeğinin geçerliği ve güvenirliği üzerine bir çalışma*. Docentlik Tezi. Anadolu Üniversitesi Tıp Fakültesi, Psikiyatri Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Soysal, A. (2009). İş yaşamında stres. *Çimento İşveren*, 2, 17-39.
- Şahin, N. H. ve Durak, A. (1995). Stresle başa çıkma tarzları ölçeği: üniversite öğrencileri için uyarlanması. *Psikoloji Dergisi*, 10(34), 56-73.

- Şengül, S. ve Güner, P. (2012). *İlköğretim matematik öğretmenliği programına devam eden öğretmen adaylarının umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi*. X Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitim Kongresi. Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Temel, E., Bahar, A. ve Çuhadar, D. (2007). Öğrenci hemşirelerin stresle başetme tarzları ve depresyon düzeylerinin belirlenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 2(5), 108-118.
- Tekin, Ö. (2009), *İlköğretim Okul Müdürlerinin Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (İzmir İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yavuzer, H. (2016). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yerlikaya, İ. (2006). *Bilişsel davranışçı yaklaşıma ve hobi terapiye dayalı umut eğitimi programlarının ilköğretim öğrencilerinin umutsuzluk düzeyine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Yiğiter, K. ve Kuru, M. (2016). Lise son sınıf öğrencilerinin umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi [Özel Sayı]. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(27), 235-239.
- Yüksel, H. (2014). Çalışma yaşamı ve stres kavramı: durumsal bir yaklaşım. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 110-130.



Yenilenen 9. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı Hakkında Öğretmen Görüşleri

Yüksel YALÇINKAYA¹

Öz

Bu çalışmanın amacı; 2017-2018 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan 9. sınıf matematik öğretim programıyla ilgili öğretmenlerin uygulamada yaşadıkları sorunları ve çözüm önerilerini belirlemektir. Bu doğrultuda Isparta, Balıkesir, Kayseri, Şanlıurfa'da farklı ortaöğretim kurumlarında görev yapan ve 9. sınıf matematik dersine giren 12 lise matematik öğretmenin görüşleri alınmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın verileri açık uçlu sorulardan oluşan anketten elde edilmiştir. Elde edilen veriler nitel yöntemde kullanılan içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiş, ulaşılan bulgular kategorilendirilerek yorumlanmıştır. Öğretmenler programın yeniden düzenlenmesinin başlıca nedenlerinin; eski programın konu yükünün fazla olması, günlük problemlerde ihtiyacı karşılamaması, ezberleyen bir neslin yetişmesine neden olması ve çok fazla teorik bilginin olması olarak belirtmişlerdir. Yenilenen programda konuların sade, anlaşılır olduğu ve Mantık konusunun 11. sınıftan 9. sınıfa alınmasının uygun olduğu belirlenmiştir. Çalışmada; öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olduğu, sayılar ve temel kavramlar konularının yüzeysel kaldığı, konular ve kazanımlara uygun yardımcı kitap, online test ve çeşitli yazılım gibi kaynakların yetersiz olduğu sonucu elde edilmiştir. 9. Sınıf matematik öğretim programının içerik ile kazanımların genel olarak uyumlu olduğu, öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları problemleri çözme becerisini kazanmaları açısından kısmen yeterli olduğu ve programın geliştirilmesi gerektiği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenler; yeni müfredata uygun kaynakların kitap olarak değil konu bazında föyler veya kitapçıklar halinde olmasını, problem ve çözümlerin günlük yaşamla ilişkilendirilmiş olmasını, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin daha yüksek olması için ilkökul, ortaokul ve liseler arasında sıkı bir iş birliği yapılmasını önermişlerdir.

Anahtar Kelimeler

Matematik öğretim programı,
Program değerlendirme,
Öğretmen görüşleri

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 09.03.2018
Kabul Tarihi: 06.08.2018
E-Yayın Tarihi: 20.12.2018

Teachers Opinion About The Renewed 9th Class Mathematics Lesson Teaching Program

Abstract

The purpose of this study is to determine the issues and the solutions regarding the 9th grade curriculum put into place since 2017-2018 school-year. In this direction; 9th grade mathematics lessons 12 mathematics teachers from schools in Isparta, Balıkesir, Kayseri and Şanlıurfa participated in this study. One of the quantitative methods, case-study, was used for this study. The data for this study was acquired

Keywords

Mathematics curriculum,
Program evaluation,
Teacher opinions.

¹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, matyukssel@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1633-8343>

by open-ended questionnaire. The collected data have been analyzed by "content analysis" technique used in qualitative method and then findings have been categorized before interpretation. Teachers should be aware of the reasons for the reorganization of the program; the overhead of the old program is too high, inability to meet daily problems, it leads to the generations of a rote-based object and that there is too much theoretical knowledge. The topics are simple and clear in the new program. It was also determined that the subjects in new programme are simple, understandable and it is appropriate to place the logic topic statement from 11th grade to the 9th grade. In the study; the level of readiness of the students are low, the numbers and basic concepts are superficial, issues such as ancillary resources, online tests and various software suited to the topics and achievements are inadequate. It was determined that the new mathematics teaching program is in general compatible with the content and that is partly sufficient for the students to gain the ability to solve the problems they encounter in their daily lives and that the program should be developed. In addition teachers; the new curriculum suggests that the appropriate resources should be in the form of leaflets or booklets on the subject rather than as a book, that the problems and solutions be associated with Daily life and that there should be a close cooperation between elementary school, junior high school and high school in order to improve the level of readiness of the students.

Article Info

Received: 03.09.2018

Accepted: 08.06.2018

Online Published: 12.20.2018

Giriş

Dünyanın gelişim ve değişimine paralel olarak bilgi ve teknoloji de hızla ilerlemektedir. Bu değişim ve gelişimler eğitim hayatımıza da yansımaktadır. Toplumların hızla değişip gelişmesiyle, öğretim programlarında gelişime ve değişime ihtiyacı duyulmaktadır. Bu değişimlerin ilk örnekleri 1960 yıllarında ABD’de başlamış ve zamanla Avrupa’ya daha sonra Türkiye’ye ulaşmıştır (Baki, 2008). Bilgi ve teknolojinin hızla ilerlemesine paralel olarak bireylerin günlük yaşamlarında matematiği anlayabilme ve kullanabilme gereksinimleri artmakta ve matematiğin bireye ve toplumlara kazandırdığı beceriler araştırılıp değerlendirilmektedir (Gündoğdu, Albayrak, Ozan ve Çelik, 2012). Matematik, insanların ortak düşünme aracıdır. İnsanın kendini ve evreni tanımasında temel oluşturur. Sayısal düşünme yeteneğini kazanan toplumlar her zaman başarılı olmuşlardır. Matematik, insana akıl yürütme alışkanlığı veren bir bilim dalıdır (Başer, 1996).

Matematik eğitiminin amacı, bireylere değişiklik ve yeniliklere uyum sağlayabilecekleri beceriler kazandırmaktır. Matematik eğitimi, yansıtıcı ve eleştirel düşünebilen, gerçek hayatta karşılaştıkları problemleri çözen, çözümlerini ve bilgilerini paylaşabilen, sahip olduğu bilgileri başka alanlarda kullanabilen bireylerin yetişebilmeleri için önemli bir araçtır (Gündoğdu, Albayrak, Ozan ve Çelik, 2012). Bireylerin yeniliklere ve değişikliklere ayak uydurabilmesi için değişen dünya ile birlikte ihtiyaçlar doğrultusunda eğitim programlarının yeniden düzenlenmesi gerekmektedir (MEB, 2009). Buna dayanarak gelişmiş ülkeler matematik alanında müfredat değişikliklerine başlamış ve günümüze kadar ilkökul, ortaokul ve lise matematik programı çalışmalarını yaparak reform tabanlı matematik program değiştirme sürecini tamamlamışlardır (Peker ve Halat, 2008). Ülkemizde Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren eğitim ve öğretimin planlı ve programlı bir şekilde yürütülebilmesi için düzenlemeler yapılmış ve birçok öğretim programı yayımlanmıştır.

Toplumların son yıllarda teknolojik olarak hızla gelişmesinde matematiğin de önemli bir yeri vardır. Gelecekte teknolojiye, bilime yön verebilmek için bilgili ve kalifiyeli bireylere ihtiyaç vardır. Matematik; bireyin yeteneklerinin ortaya çıkarılmasında ve yönlendirilmesinde, bireye sistemli ve mantıklı bir düşünce alışkanlığının kazandırılmasında amaç iken bireyin içinde bulunduğu tüm etkinliklerde kullanılan bir araçtır (Bulut, 2004). Dünyadaki değişim ve gelişimleri eğitim sistemlerine taşıyan elbette ki öğretim programlarıdır. Bireye kazandırılmak istenen amaçlar ise öğretim programlarıyla ortaya konulur. Yani Korkmaz (2006)’ın ifadesiyle öğretim programı “Okul içinde ve okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan, yaşantılar düzeneğidir.”. Bu nedenle, programların çağın gereklerine uygun revize edilmesi son derece önemlidir. Türkiye’de olduğu gibi birçok ülkede de öğretim programlarını geliştirme çalışmaları profesyonel bir şekilde yapılmaktadır. Demirel (2005), program geliştirmeyi, “öğretim programının

öğeleri amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreci, ölçme-değerlendirme arasındaki gelişmeye dönük, karşılıklı etkileşimi sağlayan bir süreç” olarak tanımlamaktadır. Öğretim programı, okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2009). Öğretim programlarıyla öğrencilere kazandırılmak istenen hedefler ortaya koyulmaktadır. Mevcut programdaki eksiklikler ve zamanla yaşanan gelişmeler, programların geliştirilmesine ve değiştirilmesine sebep olmaktadır (Aksu, 2008). Belirlenen genel amaçlar göz önünde bulundurularak ülkeler, matematik öğretim programlarını zaman zaman gözden geçirmekte ve güncelleme yapmaktadırlar (Baki, 2008). Türkiye’de 2017 yılında matematik öğretim programında öğretmenlerin ve akademisyenlerin görüşleri alınarak güncellemeler yapılmıştır. Programın önemli hedeflerinden bazıları öğrencilerin bağımsız düşünebilme ve karar verebilme, problem çözebilme, öz güven, öz düzenleme gibi yetenek ve becerilerinin geliştirilmesidir (Baki, 2008; MEB, 2009).

Matematik sembollerle dolu, karmaşık ve anlaşılması zor, soyut kavramlar olan ezberlenerek öğrenilecek bir ders değildir. (MEB, 2018). Türkiye’de birçok öğrenci çevrelerinden, arkadaşlarından matematiğin zor bir ders olduğu ön yargısı ile okullara başlamaktalar. İlkokullarda öğretmenin matematik öğretiminde yetersiz olması veya doğru yöntem ve tekniklerin kullanılmaması öğrencilerin ileriki öğretim hayatlarında matematiği başaramayacaklarını düşünerek kaygılanmalarına ve matematiğe karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olmaktadır (Baykul, 2000). Bu ve benzer nedenlerden dolayı matematik başarısını arttırmak ve her öğrencinin matematiği başarabileceği ilkesine dayandırılan yeni matematik programı hazırlanmaya çalışılmıştır. Hazırlanan yeni programlarda görülen aksaklıkların giderilebilmesi için her ilden görevlendirilen matematik öğretmenleri çalıştaylara katılmaktadır. Çalıştaylarda yeni matematik programı değerlendirilmektedir. İşleyişte karşılaşılan aksaklıklara çözüm önerileri sunulmaktadır ve bu doğrultuda programda düzenlemeler yapılmaktadır.

Matematik, yaşamın ve dünyanın anlaşılması ve bunlar hakkında fikirler üretilebilmesi için yardımcı bir eleman olarak da görülmektedir (Ernest, 1991). Günümüzde eğitimle ilgili yapılan reform çalışmalarının en önemli amacı, öğrencilerin matematiği anlayarak öğrenmelerine yardımcı olabilecek bir sistemin oluşturulmasını sağlamaktır (Franke ve Kazemi, 2001: akt. Dursun ve Dede, 2004). Bu nedenle, programların çağın gereklerine uygun revize edilmesi son derece önemlidir. Ülkemizde program geliştirme çalışmaları, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından koordine edilmektedir. Kurul bu kapsamda, hazırlattığı 9-12.sınıflar için matematik dersi öğretim programını, 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılından itibaren Türkiye genelinde 9. sınıflardan başlayarak uygulamaya koymuştur.

Program geliştirme çalışmalarının dinamik yapısı nedeniyle hazırlanan programlar, sürekli olarak değerlendirilip revize edilerek programın uygulama sürecinde görülen eksikliklerinin belirlenmesi amacıyla gerekli çalışmalar yapılmalıdır (Demircioğlu, Aslan ve Yadigaroglu, 2015). Hayatımızın bir parçası olan ve tam olarak günlük yaşantımıza modelleyemediğimiz matematik dersinden maalesef birçok öğrenci başarısız olmaktadır. Öğrencilerin matematik başarısızlıklarının azaltılması, öğrendikleri bilgiler arasında ilişki kurabilmeleri ve bu kavramları günlük yaşamlarına uygulayabilmeleri, tümevarım ve tümdengelim ile ilgili çıkarım yapabilmeleri, problem çözme stratejileri geliştirmeleri amaçlanan yeni matematik öğretim programında matematik dersinin öğrencileri ve programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin görüşlerine ihtiyaç vardır. Literatür incelendiğinde 2017-2018 eğitim öğretim yılında 9. sınıflardan başlanarak uygulamaya konulan ortaöğretim matematik öğretim programına yönelik yapılan çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, 2017-2018 yılında 9. sınıflarda uygulanmaya başlanan ortaöğretim matematik programını öğretmen görüşleri doğrultusunda incelemektir.

1. Sizce 9. sınıf matematik öğretim programının değiştirilme nedenleri nelerdir?
2. Yeni 9. sınıf matematik öğretim programının olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?
3. Yeni 9. Sınıf matematik öğretim programının uygulanması esnasında karşılaşılan temel problemler nelerdir?
4. Yeni 9. Sınıf matematik öğretim programının içeriği kazanımları ile ne kadar uyumludur?

5. Yeni 9. Sınıf matematik öğretim programı öğrencilerden kazanmaları beklenen bilimsel süreç becerilerini (araştırma yapma, sorgulama, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi) kazandırmak için ne kadar uygundur?
6. Yeni 9. sınıf matematik öğretim programı öğrencilerin günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri sorunları çözmeleri için zemin hazırlamakta mıdır?
7. Yeni 9. Sınıf matematik öğretim programı ile ilgili önerileriniz nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada yenilenen 9. Sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlandığından nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılarak araştırma gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Isparta, Şanlıurfa, Balıkesir, Kayseri illerinde görev yapan, 9. Sınıf matematik dersine giren ve yeni matematik öğretim programı hakkında bilgisi olan matematik öğretmenleri oluşturmaktadır. Veri toplama aracı; 2017 yılı Nisan ve Mayıs aylarında 18 öğretmene uygulanmış, uygulanan anketler incelendiğinde 12 ankete verilen cevapların kullanılabilir olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özellikleri

Özellik	Frekans(n)	Öğretmenler
Kadın	6	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ ,
Erkek	6	Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂
Mesleki Hizmet Süresi		
1-10 Yıl	1	Ö ₁
11-20 Yıl	8	Ö ₁₀ , Ö ₂ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₁₂
21 ve üstü	3	Ö ₃ , Ö ₇ , Ö ₁₁
Görev Yapılan Okul Türü		
Fen Lisesi-Proje Okulları	3	Ö ₆ , Ö ₈ , Ö ₁₁
Anadolu-Sosyal Bil. Lisesi	5	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₇ , Ö ₉ , Ö ₁₂
Meslek Lisesi Grubu	4	Ö ₁ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₁₀
Eğitim Düzeyi		
Lisans	7	Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂
Yüksek Lisans	4	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₆ , Ö ₇
Toplam	10	

Tablo 1’den de anlaşılacağı üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin %50’si erkek (Ö₁, Ö₂, Ö₃, Ö₄, Ö₅, Ö₆) ve %50’si bayandır (Ö₇, Ö₈, Ö₉, Ö₁₀, Ö₁₁, Ö₁₂). Öğretmenlerin %25’i (Ö₆, Ö₈, Ö₁₁) Fen Liseleri veya Proje okullarında, %41,7’si (Ö₂, Ö₃, Ö₇, Ö₉, Ö₁₂) Anadolu lisesinde görev yapıyorken, %33,3’ü (Ö₁, Ö₄, Ö₅, Ö₁₀) değişik Meslek Liselerinde görev yapmaktadır. Mesleki kıdem bakımından araştırmaya katılan öğretmenlerin %8,3’ünün (Ö₁) 1-10 yıl hizmet süresi, %66,7’sinin (Ö₁₀, Ö₂, Ö₈, Ö₉, Ö₄, Ö₅, Ö₆, Ö₁₂) 11-20 yıl hizmet süresi, %25’inin ise (Ö₃, Ö₇, Ö₁₁) 21 yıl ve üzeri hizmet süresi olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %60’ı (Ö₃, Ö₄, Ö₅, Ö₈, Ö₉, Ö₁₀, Ö₁₁, Ö₁₂) lisans mezunu iken, %40’ı (Ö₁, Ö₂, Ö₆, Ö₇) yüksek lisans mezunudur.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan anket kullanılmıştır. Anket soruları gerekli literatür incelemesi sonucunda araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır (Demircioğlu, Aslan ve Yadigaroglu, 2015; Çiftçi ve Tatar, 2015; Karacaoğlu ve Acar, 2010; Gündoğdu, Albayrak, Ozan ve Çelik, 2012). Daha sonra hazırlanan anket soruları 3 matematik öğretmenin, eğitim teknolojileri alanında yüksek lisans yapmış matematik öğretmenin ve öğretim programları alanında doçent uzman görüşüne sunulurken anket sorularına son hali verilmiştir. Hazırlanan anket soruları, ortaöğretim

kurumlarında görev yapan ve 9. Sınıf matematik dersine giren matematik öğretmenlerine yazılı olarak verilerek cevaplandırmaları istenmiştir.

Veri Analizi

Elde edilen veriler nitel yöntemde kullanılan içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiş, veriler kategoriler oluşturularak yorumlanmıştır. İçerik analizinde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 227).

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın alt problemleri ile bu alt problemlere ilişkin bulgular yer almaktadır. Araştırma bulguları, alt problemlerle ilgili sorular doğrultusunda sunulmuştur.

Öğretmenlerin görüşlerine göre matematik öğretim programının değiştirilme nedenleri nelerdir?

Öğretmenlere uygulanan anket sonucunda, yeni matematik öğretim programının değiştirilme nedenleri yönelik öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmen görüşlerine göre matematik öğretim programının değiştirilme nedenlerine ilişkin görüşler

Kod	Frekans (n)
Eski programın konu yükünün fazla olması	9
Eski programın günlük problemlerde ihtiyacı karşılamaması	5
Eski programın ezbere dayalı bir neslin yetişmesine neden olması	4
Eski programda çok fazla teorik bilginin olması	3
Eski programda teknolojik ortamlara uyumlu programlara ihtiyaç duyulması	3
Matematik başarısının düşük olması	2
Her öğrencinin matematiği öğrenme zorunluluğunun olmaması	1
Eski programda konuların karmaşık olması ve sadeleştirilme gereksinimi	4
Eski programdaki konu bütünlüğünü sağlamak	2

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenler, matematik öğretim programının değiştirilmesinin en önemli nedeninin 9. sınıf konu yükünün fazla olması (Ö₁, Ö₃, Ö₄, Ö₆, Ö₇, Ö₈, Ö₉, Ö₁₀, Ö₁₁) olarak görmüşlerdir. Müfredatın öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları problemleri çözmede ihtiyacı karşılamadığını (Ö₂, Ö₄, Ö₅, Ö₆, Ö₁₀), 9. Sınıf müfredatında çok fazla teorik bilginin olduğunu (4 kişi), bu durumun öğrencileri ezberleyerek öğrenmeye yönelttiğini (Ö₄, Ö₅, Ö₆, Ö₈) belirtmişlerdir. Bu konuda Ö₆; “9. sınıf matematik müfredatında konu yükü ve teorik bilgi çok fazladır. Ders kitapları ve takviye kaynakların öğrencileri ezberleyerek öğrenmeye yöneltmektedir. Öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları sorunları çözmelerine yardımcı olmamaktadır. İstenilen amaçlara hizmet etmeyen programın öğrencilerin başarılarına olumsuz etkilemekte ve öğrencilerde matematik kaygısına neden olmaktadır. Ayrıca, Millî Eğitim Bakanlığı hemen hemen tüm öğretim kurumlarında etkileşimli tahtalar taktığından bu teknolojiye uyumlu bir programa ihtiyaç vardır.” şeklinde açıklamıştır. Aynı soruyu Ö₁₀; “Konu bütünlüğünün sağlanması, parçalanmış konuların öğrencilerin öğrenmelerinde zorlanmalarının engellenmesi, öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları sorunları çözmelerine olanak sağlaması” sözleriyle açıklamıştır. Ö₈ ise; “Gereğinden fazla bilgi yükünün olması, öğrencilerin matematik dersini başaramamaları, daha sade ve anlaşılır bir programa ihtiyaç duyulması, bazı konuların karmaşık olması ve günlük yaşantılarında öğrendikleri bilgileri kullanamamaları.” olarak belirtmiştir. Ö₅ matematik öğretim programının değiştirilme nedenlerini; “Önceki program öğrencileri ezberlemeye sevk ediyordu. Yeni matematik programı ise muhakemeye, karşılaştırmaya, sonuca ulaşmaya, kıyaslama yapmaya ve derste daha aktif olmalarına olanak sağlamaktadır.” sözleriyle ifade etmiştir.

Yeni matematik öğretim programının olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?

Anketten elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğretmenlerin yenilenen matematik öğretim programı hakkındaki olumlu ve olumsuz görüşlerine yönelik ortaya çıkan bulgular Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Yeni matematik öğretim programı hakkında öğretmenlerin olumlu ve olumsuz görüşleri

Kod	Frekans (n)
Olumlu Görüşler	
Öğrencilere daha fazla zaman ayrılabilmesi	3
Bütün öğrencilere hitap etmesi	3
Ünite ve konuların daha anlaşılır olması	6
Mantık konusunun 9. Sınıfa alınması	4
Değerler eğitimine yer verilmesi	1
Konuların bir bütün olarak müfredata alınması	2
Olumsuz Görüşler	
Yeni müfredata uygun kaynak yetersizliği	3
Öğretmenlerin yeni müfredata uygun eğitimlerinin olamaması	1
Sayılar ve temel kavramlar konusunun programda yüzeysel kalmış olması	4
9. sınıf konularının hala fazla olması	2

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenler yeni programın olumlu yönleri olarak; ünite ve konuların daha anlaşılır olmasının (Ö₁, Ö₃, Ö₄, Ö₆, Ö₈, Ö₁₁), Mantık konusunun tekrar 9. Sınıfa alınmasının (Ö₁, Ö₅, Ö₇, Ö₁₀), öğrencilere daha fazla zaman ayrılabilmesi (Ö₂, Ö₃, Ö₄), bütün öğrencilere hitap etmesi (Ö₃, Ö₉, Ö₁₁), konuların bir bütün olarak müfredata alınmasının (Ö₅, Ö₁₀) ve değerler eğitimine yer verilmesinin (Ö₈) olduğunu belirtmişlerdir.

Elde edilen veriler incelendiğinde yenilenen matematik programının olumsuz yönlerinin; yeni müfredata uygun kaynak yetersizliğinin olduğu (Ö₂, Ö₆, Ö₈), temel kavramlar ve sayılar konusunun çok yüzeysel olduğu (Ö₁, Ö₅, Ö₈, Ö₁₀), 9. Sınıf konularının hala fazla olduğu (Ö₆, Ö₉) ve öğretmenlerin yeni müfredat hakkında yeterli bilgilerinin olmaması (Ö₂) olarak belirlenmiştir. Ö₄ yenilenen matematik programının eksik ve olumsuz yönlerini; “*Ders kitaplarının yanında soru bankaları da hazırlanmalıdır. Öğretmenlere kılavuz kitaplar gönderilmeli ki soru sıkıntısı çekilmesin. Ayrıca kaynak kitaplar fasiküller halinde ve defter kitap şeklinde hazırlırsa öğrencilerin defter ve soru bankası gibi kaynak kitap almalarına gerek kalmayacaktır. Özellikle milli eğitim kaynaklarının dışında kaynak kullanımının yasak olması öğrencileri ve öğretmenleri rahatlatacaktır.*” şeklinde açıklamıştır.

Yeni matematik öğretim programı uygulanırken öğretmenlerin karşılaştığı problemler nelerdir?

Elde edilen verilere göre; yenilenen matematik öğretim programı uygulanırken karşılaşılan problemlere ilişkin öğretmen görüşleri alt kategorilere ayrılarak Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Yeni matematik öğretim programı uygulanırken karşılaşılan problemlere ilişkin öğretmen görüşleri

Alt Kategoriler	Kod	Frekans (n)
Öğrenciden kaynaklanan problemler	Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olması	4
	Öğrencilerin sorumluluk duygularının düşük olması	2
Öğretmenlerden kaynaklanan Problemler	Öğretmenlerin yeni müfredata uygun eğitimlerinin olamaması	1
	Öğretmenlerin teknolojik donanım olarak yetersizliği	2
İçerikten kaynaklanan problemler	Ortaokul ile lise müfredatının yeterince uyumlu olmaması	1
	Sayılar ve temel kavramlar konusu programda yüzeysel kalmış	3
	9. sınıf konularının hala fazla olması	2
Materyallerden kaynaklanan problemler	Yeni müfredata uygun kaynak yetersizliği	4
	Konu ile ilgili örneklerin az olması	3
	Bazı okulların teknolojik donanıma sahip olmaması	1

Elde edilen veriler incelendiğinde öğrenciden kaynaklanan problemlerin; öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olması (Ö₁, Ö₆, Ö₇, Ö₁₀), Öğrencilerin sorumluluk duygularının

düşük olması (Ö₆, Ö₉) olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerden kaynaklanan problemlerin; öğretmenlerin yeni müfredata uygun eğitimlerinin (Ö₆) ve teknolojik bilgi donanımının yetersiz olduğu (Ö₂, Ö₄) sonucuna varılmıştır. İçerikten kaynaklanan problemlerin; ortaokul ile lise müfredatının yeterince uyumlu olmamasından (Ö₇), sayılar ve temel kavramlar konusunun programda yetersiz olduğundan (Ö₆, Ö₈, Ö₁₀), düzenlemelere rağmen 9. Sınıf müfredatının konu olarak hala yoğun olmasından (Ö₆, Ö₁₀) kaynaklandığı belirlenmiştir. Materyaller ve okulun fiziki yapısından kaynaklanan problemlerin ise yeni müfredata uygun kaynakların yetersiz olması (Ö₁, Ö₂, Ö₆, Ö₈), ders kitaplarında konu ile ilgili örneklerin yetersiz olması (Ö₁, Ö₂, Ö₈) ve bazı okullarda etkileşimli tahta, projeksiyon cihazı gibi teknolojik araçların olmaması (Ö₄, Ö₆) olarak belirlenmiştir.

Yeni matematik öğretim programının içeriği kazanımları ile ne kadar uyumludur?

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin yeni matematik öğretim programının içeriği ile matematik dersi kazanımlarının uygunluğuna yönelik görüşlerini içeren veriler analiz edilerek elde edilen bulgular Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5: Yeni matematik öğretim programının içeriği ile matematik dersi kazanımlarının uygunluğuna ilişkin görüşler

Kod	Frekans (n)
Uyumlu olduğunu düşünme	10
Uyumlu olmadığını düşünme	-
Kısmen uyumlu olduğunu düşünme	2

Çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmı (Ö₂, Ö₃, Ö₄, Ö₅, Ö₆, Ö₇, Ö₈, Ö₉, Ö₁₀, Ö₁₁) yeni matematik öğretim programının içerik ile kazanımların uyumlu olduğunu düşünürken, iki öğretmen ise (Ö₁, Ö₁₂) kısmen uyumlu olduğunu belirtmiştir. Aşağıda bu mülakat kodlarından ön plana çıkan öğretmen cevaplarına örnekler sunulmuştur: Bu konuda Ö₁₂, "*Yeni matematik öğretim programının içeriği kazanımları ile tam olarak uygun olmayıp kısmen uygundur.*" şeklinde açıklama yapmıştır.

Yeni matematik öğretim programı öğrencilerden kazanmaları beklenen bilimsel süreç becerilerini (araştırma yapma, sorgulama, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi) öğrencilere kazandırmak için ne kadar uygundur?

Öğretmenlerle uygulanan anket sonucunda, güncellenen matematik öğretim programının öğrencilerden kazanmaları beklenen bilimsel süreç becerilerine yönelik görüşlerini içeren veriler analiz edilerek elde edilen bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Yeni öğretim programının öğrencilerde hedeflenen bilimsel süreç becerisi (araştırma yapma, sorgulama, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi) kazanımı açısından uygunluğuna ilişkin görüşler

Kod	Frekans (n)
Yeni program yeterince uygundur.	4
Yeni program yeterince uygun değildir.	2
Yeni program kısmen uygundur	6

Tablo 6 incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük kısmının (Ö₃, Ö₅, Ö₆, Ö₇, Ö₈, Ö₁₂), yeni matematik öğretim programının öğrencilerden kazanmaları beklenen bilimsel süreç becerilerini kazanmaları açısından kısmen uygun olduğunu düşünmektedirler. Dört öğretmen (Ö₁, Ö₂, Ö₄, Ö₁₁) yeni matematik programının bilimsel süreç becerileri kazandırması açısından uygun olduğunu düşünürken, iki öğretmen (Ö₉, Ö₁₀) yeterince uygun olmadığını düşünmektedir. Bu konu hakkında Ö₆ görüşlerini; "*9. sınıf müfredatı sadeleştirilmesine rağmen ortaokuldan gelen öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin beklenilenin altında olmasından dolayı öğrencilere eksik oldukları konular tekrar açıklanmaya çalışılmaktadır. Bundan dolayı zaman yetmemekte ve öğrencilere daha az zaman ayırılmaktadır. Öncelikle öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi iyi olmalı ki öğrencilerden kazanmaları beklenen ve istenen bilimsel süreç becerileri için zaman bulalım ve öğrencilerle uygulayalım. Ayrıca bu konu ile ilgili ek kaynakların ve çeşitli örneklerin olması çok daha iyi olacaktır. Böylelikle hem öğretmenin yükü hafifleyecek hem de zamandan kazanılacaktır.*" sözleriyle ifade etmiştir.

Yeni matematik öğretim programı öğrencilerin günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri sorunları çözmeleri için zemin hazırlamakta mıdır?

Yeni matematik öğretim programı ile; öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaşılabilecekleri sorunları çözmelerine yardımcı olması hedeflenmektedir. Elde edilen verilere göre öğretmenlerin bu konudaki düşünceleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Yeni matematik öğretim programı öğrencilerin günlük yaşamla ilgili karşılaşılabilecekleri sorunları çözmeleri için zemin hazırlamakta mıdır sorusuna ilişkin görüşler

Kod	Frekans (n)
Zaman kısıtlılığından dolayı yeterli değildir.	2
Yeterlidir.	4
Kısmen yeterli olup, geliştirilmelidir.	6

Öğretmenler (Ö₅, Ö₆, Ö₇, Ö₈, Ö₉, Ö₁₀) yeni uygulanmaya başlanan matematik programının öğrencilerin günlük yaşantılarında karşılaşılabilecekleri çözmeleri konusunda kısmen yeterli olduğunu ancak geniş bir katılımı geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ö₁ ve Ö₁₂ öğretmenler öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersiz olmasına bağlı olarak konu anlatımının ve örnek çözümlerinin fazla zaman alması bu tür soruları çözmeleri için programın yeterli olmadığını vurgulamışlardır. Dört öğretmen (Ö₂, Ö₃, Ö₄, Ö₁₁) yeni matematik programının öğrencilerin günlük yaşantılarında karşılaşılabilecekleri sorunları çözmelerine yardımcı olma konusunda yeterli olduğunu, özellikle yeni programda öğrencilerin “Biz bunu nerede kullanacağız?” sorusuna çözüm içeren konu ve örneklerin olduğu, bu tür örneklerin artırılması gerektiği belirtilmiştir. Ö₆ bu konuda; “*Yeni matematik öğretim programında yer alan günlük hayatla ilgili örneklerin, öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri sorunları çözmelerinde kısmen de olsa farkındalık oluşturmaktadır. Bu tür örneklerin çoğaltılması gerektiğini ve son zamanlarda sıkça bahsedilen ve matematiğin günlük yaşantıya uyarlanması anlamına gelen Matematiksel Modelleme konusunda çalışmaların artırılmasının faydalı olduğunu düşünüyorum.*” şeklinde açıklamada bulunmuştur. Meslek lisesi grubunda görev yapmakta olan Ö₁; “*9. sınıf müfredatının öğrencilerin yaşamlarında karşılaştıkları sorunları çözme konusunda yeterli olmadığını düşünüyorum. Öğrencilerin sınav sistemi ile başarılarının belirlendiği ve meslek edindiği bir dönemde test çözmenin beyni daha fazla geliştirdiğini düşünüyorum. Denklem, eşitsizlikler ve veri konusu ile ilgili uygulamalar bu zemini hazırlayabilir. Ancak veri konusu bizim öğrenciler için ağır gelmektedir.*” şeklinde açıklamada bulunmuştur.

Öğretmenlerin yeni matematik öğretim programına yönelik önerileri nelerdir?

Öğretmenlere uygulanan ankette yeni matematik programına yönelik önerileri de sorulmuştur. Öğretmenlerin yeni programa yönelik önerileri ile ilgili elde edilen bulgular Tablo 8’de sunulmuştur:

Tablo 8. Öğretmenlerin yeni matematik öğretim programına yönelik önerileri

Kod	Frekans (n)
Konular ile ilgili örnek çözümleri ve kaynaklar artırılmalı	4
Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri yükseltilmesi için çalışmalar yapılmalı	4
9. sınıf konuları bazı okullar için hala yoğun olup sadeleştirilmeli	4
Mantık konusu kaldırılmalı veya ileri sınıflara aktarılmalı	1
İlk konu temel kavramlar ve sayılar olmalı	2
Matematik ve Geometri iki ayrı ders olmalı	2
Öğretmenler matematik öğretim yöntemleri ve materyal hazırlama eğitimine alınmalı	1

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenler (Ö₃, Ö₄, Ö₆, Ö₈), ders kitaplarında konular ile ilgili örnek çözümlerinin, kaynakların yetersiz olduğunu, yeni programın tanıtımının ayrıntılı olarak yapılması gerektiğini ve yeni programa yönelik kaliteli kitaplar hazırlanması gerektiğini, Meslek Lisesi grubu okullar ve bazı Anadolu Lisesi okulları için programın hala yoğun olduğunu (Ö₁, Ö₆, Ö₇, Ö₁₀) belirtmişlerdir. Öğretmenler (Ö₁, Ö₅, Ö₉, Ö₁₀) öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olduğunu ve artırılması için çalışmalar yapılması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu sorunun giderilebilmesi için her kademedeki okulların uyum içerisinde olmalarının gerektiğini belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenler; 9. Sınıf matematik konularının Sayılar ve Temel Kavramlar konularından başlaması gerektiğini (Ö₁, Ö₈),

Matematik ve Geometri derslerinin iki ayrı ders olması gerektiğini (Ö₇, Ö₈), Mantık konusunun 9. Sınıf müfredatından kaldırılmalı veya ileri sınıflara aktarılması gerektiğini (Ö₅) ve yeni programın ihtiyaçları karşılması ve günlük hayatta kullanılabilmesi için öğretmenlerin yeni öğretim metotları ve materyal hazırlama eğitimleri almalarının faydalı olacağı (Ö₆) belirtilmişlerdir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Tüm toplumlar eğitim-öğretim programlarında aksaklıkları belirleyerek yeni programlar ve programlara uyumlu kazanımlar hazırlamışlardır. Hazırlanan bu programların, uygulamada ne derece etkili olacağı ancak uygulandıktan sonra belirlenebilmektedir. Ülkemizde yapılan program değerlendirme çalışmalarının ilki 1944 yılındaki ilkokul programlarına yönelik yapılan değerlendirmelerdir (Yüksel, 2010). Bu nedenle programlar, uygulama süreci boyunca incelenerek öğrenmeyi engelleyen faktörler belirlenip sürekli olarak değerlendirilmelidir (Saylan, 2001). ABD’de var olan ve eğitim sistemlerini özellikle matematik programlarını değerlendirmeye yönelik olan NCTM (National Council of Teachers of Mathematics) gibi güçlü kuruluşlar ülkemizde olmadığından, bu görev üniversite ve bakanlıkta çalışan eğitimcilere düşmektedir (Baki, 2008).

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizleri sonucunda; genel olarak öğretmenler güncellenen matematik öğretim programını konuların sadeleştirilmesi ve kazanımların düzenlenmesi açısından olumlu bulmuştur. Çiftçi ve Tatar (2015) yaptıkları çalışmalarında, öğretmenlerin yeni programı, konuların yoğunluğunun azaltılmasını ve kazanımların düzenlenmesini olumlu bulduklarını, bazı konuların çıkartılması gerektiğini ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olduğunu belirtmişlerdir. Çalışma sonucunda Meslek lisesi grubu okullarda ve bazı Anadolu liselerde görev yapan öğretmenler 9. Sınıf matematik müfredatında yapılan düzenleme ve sadeleştirmelere rağmen konu yükünün fazla olduğunu belirtmişlerdir. Bunun bir nedeni ise; öğrencilerin 9. Sınıfa başlamalarına rağmen bazı konularda eksik bilgiye sahip olmaları ve öğretmenlerin bu konuları tekrar baştan işlemek zorunda kalmalarına bağlı olarak da zamanında konuları yetiştirememeleridir. Aksu (2008) yeni ilköğretim matematik programına ilişkin öğretmen görüşlerini incelediği çalışmasında matematik öğretmenlerinin, matematik programının kazanım ve içerik boyutunda olumlu görüş; fakat öğrenme-öğretme ve değerlendirme boyutunda programın işleyişine dair olumsuz görüş belirttikleri sonucuna ulaşmıştır. Bal (2008) ilköğretim matematik programını hakkında öğretmen görüşlerini araştırmış ve programın öğretmenler tarafından olumlu bulunduğunu ancak uygulamada bazı sorunlar yaşandığını belirtmiştir.

Öğretmenler, matematik programının değiştirilme nedenlerini ayrıca, eski programın öğrencileri ezbere sevk etmesi, öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları sorunları çözmelerine yardımcı olmaması ve çok fazla teorik bilginin olması olarak belirtmişlerdir. Yeni hazırlanan programda matematiksel modelleme içerikli ve günlük yaşantıda karşılaşılan örnek çözümlerin olması öğrencilerde ezberleyerek öğrenme alışkanlığının biraz da olsa önüne geçmesine yardımcı olacaktır. Öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları sorunlarla paralellik gösteren örneklerle çalışması hem ilgilerini çekecek hem de başarılarına olumlu katkı sağlayacaktır.

Öğretmenlerin yeni matematik öğretim programı hakkındaki olumlu ve olumsuz görüşleri incelendiğinde; Ünite ve konuların daha anlaşılır olması ve mantık konusunun 9. sınıfa alınmasının olumlu; yeni müfredata uygun kaynak yetersizliği, öğretmenlerin yeni müfredata uygun eğitimlerinin olmaması, sayılar ve temel kavramlar konusunun programda yüzeysel yer verilmesinin olumsuz görüşler olduğu görülmüştür. Bu sonuç, Kurt ve Yıldırım’ın (2010) yaptıkları çalışma ile benzerlik göstermektedir.

Elde edilen verilere göre; güncellenen matematik öğretim programı uygulanırken öğretmenler, yeni müfredata uygun kaynak yetersizliğini, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olmasını, sayılar ve temel kavramlar konusu programda yüzeysel olarak ele alınmasını ve konular ile ilgili örnek çözümlerinin az olmasını karşılaştıkları sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Çiftçi, Akgün ve Deniz (2013) yaptıkları çalışma sonucunda öğretmenlerin; 9. sınıf matematik ve geometri öğretim programlarının içeriklerinin yoğun olduğu, uygulanması istenen yeni öğretim yöntemlerini uygulayamadıkları, ders kitabından etkili şekilde faydalanamadıkları ve öğretim programının tüm yönleriyle öğretmenlere tanıtılmadığı gibi sorunlarla karşılaştıklarını vurgulamışlardır. Ders kitaplarının

yetersizliği noktasında ortaya çıkan bu sonuç, Arslan ve İlkay (2015) ile Morgil ve Yılmaz (1999)'ın yaptığı çalışmalarla benzerlik göstermektedir.

Özellikle Millî Eğitim Bakanlığının 2012 yılında başlattığı FATİH (Fırsatları Arttırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) kapsamında tüm sınıflara etkileşimli tahtalar takılmaya başlanmıştır. Programın uygulayıcısı ve aksaklıkların giderilmesinde önemli rolü olan öğretmenlerin derslerinde teknolojiyi iyi kullanmaları gerekmektedir. Verilere göre öğretmenlerin teknolojik donanımlarının yetersiz olduğu, matematik öğretim yöntemleri ve materyal hazırlama hizmetiçi eğitimlerine alınmalarının gerektiği belirlenmiştir. Gündoğdu, Albayrak, Ozan ve Çelik (2012) çalışmalarında müfettişlerin görüşlerine başvurmuşlar ve öğretmenlerin matematik programında etkinlik hazırlama, matematiği günlük hayatla ilişkilendirme, özel ve genel öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme ve değerlendirme ve problem kurma ve çözme konularında hizmetiçi eğitime gereksinimleri olduğunu sonucuna ulaşmışlardır.

Çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda şu önerilere yer verilebilir:

- Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri yükseltilmelidir. Bunun için, kurumlar arasında sıkı bir iş birliği sağlanmalı ve ilkököl ve ortaokullarda gereken hassasiyet gösterilmelidir.
- 9. Sınıf müfredatının yoğunluğunu azaltmak için bazı konuları üst sınıflara aktarılabilir.
- Programa uygun kaynaklar artırılarak konular ile ilgili örnek çözümleri arttırılmalıdır.
- Çekici hale getirmek için ders kitapları bir bütün olarak değil, konu olarak föyler halinde hazırlanmalıdır. Bu sayede öğrenciler ayrıca defter almak ve ağır kitaplar taşımaktan kurtulacaklardır.
- Yeni programın daha sağlıklı olarak uygulanabilmesi için öğretmenlerin seminer dönemlerinde branş öğretmenleri olarak bir araya gelerek programın işlenişinde yaşanan sıkıntılar ve yapılabilecek düzenlemeler hakkında görüş alışverişinde bulunmalıdırlar.
- Öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaşılabilecekleri soru çeşitleri hazırlayabilmeleri için öğretmenlerin matematiksel modelleme hakkında bilgilendirilmeleri ve eğitimlere alınmaları iyi olacaktır.

Kaynakça

- Aksu, H. H. (2008). Öğretmenlerin yeni ilköğretim matematik programına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 1-10.
- Arslan, S. ve İlkay, N. (2015). Okulöncesi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 22-32.
- Baki, A. (2008). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi*. Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı.
- Bal, A. P. (2008). Yeni ilköğretim matematik öğretim programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Çanakkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 53-68.
- Başer, N. (1996). *Ders Geçme Ve Kredi Sisteminde Lise Öğrencileri İçin Bir Matematik Başarı Testi Tasarımı Ve Uygulanabilirliğinin Araştırılması*, Yayınlanmış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Baykul, Y. (2000). *İlköğretimde matematik öğretimi 1-5. sınıflar için*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Bulut, S. (2004). *İlköğretim programı yeni yaklaşımlar Matematik (1-5 Sınıf)*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- Çiftçi, Z. B., Akgün, L. ve Deniz, D. (2013). Dokuzuncu sınıf matematik öğretim programı ile ilgili uygulamada karşılaşılan sorunlara yönelik öğretmen görüşleri ve çözüm önerileri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 3(1), 1-21.
- Çiftçi, O. ve Tatar, E. (2015). Güncellenen Ortaöğretim Matematik Öğretim Programı Hakkında Öğretmen Görüşleri, *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, Vol:6, No:2, 285-298.
- Demircioğlu, G., Aslan, A. Ve Yadigaroglu, M. (2015). Yenilenen kimya dersi öğretim programının öğretmen görüşleri ile destekli analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 135-146.
- Demirel, Ö. (2005). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*, Ankara, Pegem A Yayınları.
- Demirel, Ö. (2009). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.

- Dursun, Ş. ve Dede, Y. (2004). Öğrencilerin matematik başarısını etkileyen faktörler: Matematik öğretmenlerinin görüşleri bakımından. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 217-233.
- Ernest, P. (1991). The philosophy of mathematics education, *Taylor & Francis Group* 2004, <https://p4mriunpat.files.wordpress.com/2011/10/the-philosophy-of-mathematics-education-studies-in-mathematicseducation.pdf> adresinden 28.01.2018 tarihinde alınmıştır.
- Gündoğdu, K., Albayrak, M., Ozan, C. ve Çelik, N. (2012), Müfettişlerin ilköğretim matematik öğretim programı hakkındaki görüşleri, *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 3(2), 21-37.
- Karacaoğlu, Ö. C. ve Acar, E. (2010). Yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 45-58.
- Korkmaz, İ. (2006). *Eğitim programı: tasarımı ve geliştirmesi*. A. Doğanay, & E. Karip (Ed.). *Öğretimde planlama ve değerlendirme içinde* (s. 3-30). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kurt, S. ve Yıldırım, N. (2010). Ortaöğretim 9. sınıf kimya dersi öğretim programının uygulanması ile ilgili öğretmenlerin görüşleri ve önerileri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 91-104.
- MEB, (2009). *İlköğretim matematik dersi 1-5. sınıflar öğretim programı*. Ankara: MEB – Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayıncılık.
- MEB, (2018). *Ortaöğretim matematik dersi 9-12. sınıflar öğretim programı*. Ankara: MEB – Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayıncılık
- Morgil, F. İ. ve Yılmaz, A. (1999). Lise X. sınıf, kimya II ders kitaplarının öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 26-41.
- National Council of Teachers of Mathematics (1997). *Fostering algebraic and geometric thinking: Selections from the NCTM standards*. Reston, VA: NCTM Inc.
- Peker, M. ve Halat, E. (2008). İlköğretim I. Kademe matematik programının eğitim durumları boyutunun öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 209-225.
- Saylan, N. (2001). Ortaöğretim öğretmenlerinin program tasarısı ile ilgili görüşleri ve tasarı süreçlerindeki davranışlarının belirlenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(6), 113.
- Yıldırım A. ve Şimşek, H. (2006), *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, 5.Baskı, Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yüksel, İ. (2010). *Türkiye için program değerlendirme standartları oluşturma çalışması*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.



Üniversite Öğrencilerinin Beden İmgelerinin Yaşam Niteliklerine Etkisi

Merve AYDIN¹, Gül Zeynep VURAL²

Öz

Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin beden imgelerinin yaşam niteliklerine etkisini incelemektir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde çeşitli üniversitelerde öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 189 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Beden İmgesinin Yaşam Niteliğine Etkisi Ölçeği, Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği, Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu ve Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu'nda katılımcıların yaş, cinsiyet, boy, kilo, algılanan sosyo-ekonomik düzey, büyüdüğü yer ve beden ölçüleri ve görünümünden memnuniyet düzeyi bilgileri yer almaktadır. Veri analizinde doğrusal regresyon analizi, korelasyon analizi ve Mann Whitney U- testi kullanılmıştır. Bulgulara göre öğrencilerin beden imgelerinin yaşam niteliği üzerindeki etkisi cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Yaş değişkeni beden imgelerinin yaşam niteliği üzerindeki etkisinin anlamlı bir yordayıcısı değildir. Araştırmada beden kitle indeksi ile beden imgesinin yaşam niteliğine etkisi arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Mutluluk düzeyi, psikolojik sağlamlık düzeyi ve algılanan sosyal destek düzeyi ile beden imgesinin yaşam niteliğine etkisi arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler

Üniversite öğrencileri,
Beden imgesi,
Yaşam niteliği

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 12.03.2018

Kabul Tarihi:28.06.2018

E-Yayın Tarihi:20.12.2018

The Effect of University Students' Body Images on the Quality of Life

Abstract

The purpose of this study is to examine the effect on the quality of life of the university students' body images. The screening model was used in the study. The study population consists of the university students who study in different universities during the spring term of 2017-2018 academic year. The study was conducted with 189 volunteer students. The study group was determined by convenience sampling method. The data were collected through Personal Information Form, Body Image Quality of Life Inventory, Brief Resilience Scale, Short Form of the Oxford Happiness Questionnaire and Multi-Dimensional Perceived Social Support Scale. The personal information form includes information about the participant students' age, gender, weight, height, socio-economic status, place of growth and level of body satisfaction. In the data analysis,

Keywords

Undergraduate students,
Body image,
Quality of life

Article Info

Received: 03.12.2018

Accepted: 06.28.2018

Online Published: 12.20.2018

¹ Psikolojik Danışman, Özel Başakşehir Birey Özel Öğretim Kursu, mrvydn2034@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9216-3410>

² Psikolojik Danışman, gulzeynepvural@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8160-1032>

the linear regression analysis, the correlation analysis and Mann Whitney U-test have been used. According to results, the effect on the quality of life of the students' body images does not differ according to sex. It has been found that the age isn't a significant predictor of the effect on the quality of life of the body images. It has been found that there is negative correlated and meaningful relationship between body mass index and the effect on the quality of life of the body images. The results have revealed there is positive correlated and meaningful relationship between the effect on quality of life of body images and the happiness level, the perceived social support and resilience.

Giriş

Ülkemizde 18-22 yaş aralığına denk gelen üniversite öğrenimi, son ergenlik dönemini kapsamakta ve bu dönem başarılması gereken pek çok gelişim görevini barındırmaktadır (Kalafat & Kıncal, 2008). Ergenin başarılması gereken görevlerden biri bedeni kabul etmedir (Oktan & Şahin, 2010). Beden bir insanın kendini tanımasının en önemli ve ilk unsurudur (Çetinkaya, 2004). İnsan bedeni fiziksel, psikolojik ve sosyal boyutları içeren bir yapıdır. “Kişinin bedeni, onun kendilik kavramının merkezidir ve kendisi hakkında ne düşündüğünü, nasıl hissettiğini, kısaca yaşamının niteliğini etkiler” (Demiralp vd., 2015, s.83). Bu bakımdan kişinin bedenini kabul etmesi ve bedeninden memnun olması, yaşam niteliğinin yüksek olması için önem taşımaktadır. Beden görünümünden memnun olup olmama ile beden ve beden ile ilgili deneyimler hakkındaki algılar beden imgesi ile ilişkilidir (Bektaş, 2004). “Beden imgesi, bireylerin bedenlerinin görüntüsüyle ilgili algılar veya duygulardır” (Uğurlu, 2015, s. 236). Bu kavram kişinin bedeni ile etkileşimde bulunması şeklinde değerlendirilebilir (Doğan, Sapmaz ve Totan, 2011). Bu etkileşim sonucunda kişi bedeniyle ilgili olumlu veya olumsuz değerlendirmelerde bulunur.

Beden imgesi değerlendirmeleri her zaman gerçeği yansıtmamakta; kişi kendini olduğundan daha kısa boylu ya da daha kilolu olarak algılayabilmekte (Atik ve Örtten, 2008) ve beden algısı olumsuz olabilmektedir. Olumsuz beden algısına sahip olan insanların çeşitli psikolojik sorunlar yaşayarak, içe kapandıkları ve sosyal hayattan uzaklaşma davranışı gösterdikleri görülmektedir (Haspolat ve Kağan, 2017). “Beden algısının değişmesi ile birlikte; bireyin düşünme süreçleri, performansı, benlik kavramındaki tepkileri değişir ve özgüveni sarsılır” (Çeber, Yıldız, Eren ve Malak, 2016, s. 18). Bu nedenle olumlu beden algısına sahip olmak ruh sağlığını korumak açısından önem taşımaktadır.

Beden imgesi kişisel ve sosyal deneyimler sonucunda oluşmakta (Dinç, 2010), bedenin büyümesi, sosyal çevre ile etkileşimler, travmalar gibi nedenler sonucunda sürekli değişim gösterebilmektedir (Öngören, 2015). Aile, akranlar, partner, medya vd. sosyal faktörler beden ile ilgili algılamaları etkiler (Özteke, 2015). Örneğin ebeveynleri tarafından küçük yaşlar itibarıyla bedenlerin yıkanması, saçların taranması gibi sunulan bakımlar sırasında çocuklar, kendi bedenleri ile ilgili olumlu ya da olumsuz fikirler geliştirirler (Eryılmaz ve Keven-Aklıman, 2017). Ya da magazin, TV programları ve reklamlarda yakışıklı olmanın ya da zayıf görünmenin kültürel bir değer olarak yansıtılmasından (Çepikkurt ve Çoşkun, 2010) dolayı kişi kendini bu standartlar ile karşılaştırıp bedenini olumlu ya da olumsuz olarak değerlendirebilir. Beden imgesi ebeveynler, reklamlar, TV programları gibi unsurlardan etkilenmektedir. Bununla birlikte beden duruşu, iletişim örüntüleri gibi alanlarda kendini belli etmektedir (Hacıoğlu, 2017). Beden görünümünden memnun olmayan insanlar günlük hayatta sosyal ortamlar içinde bulunmaktan kaçınabilmekte, kendilerini bedenlerinden dolayı değersiz hissedebilmekte ve dolayısıyla yaşam nitelikleri olumsuz etkilenebilmektedir.

“Yaşam niteliği, bireyin toplumsal gereksinim ve beklentilerinin karşılanması ve yaşadığı toplumun sunduğu fırsatlardan yararlanması olarak tanımlanmaktadır” (Soygür, Aybaşı, Hınçal ve Aydemir, 2000, s.205). Yaşam niteliği bireysel doyuma bağlı (Güven, 1998), insan yaşamının iyileştirilmesine dair bir kavramdır (Perim, 2007) ve kişinin iyilik halinin derecesi olarak düşünülebilir (Kılınç, Bayrakdar, Çelik, Mollaoğulları ve Gencer, 2016). Beden imgesinin yaşam niteliği üzerindeki etkisi bazı insanlarda olumlu bazılarındaki olumsuz yönde olabilmektedir. Bu farklılığın oluşumunda çeşitli faktörlerin etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu faktörlerden biri yaşıdır. Beden görünümünün özellikle ergenlik ve genç yetişkinlik döneminde oldukça önemsendiği, gencin günlük yaşamdaki davranışlarını etkilediği, daha ilerleyen yaşlarda ise giderek günlük yaşantı üzerindeki etkisinin azaldığı görülmektedir.

Beden imgesinin yaşam niteliği üzerindeki etkisi cinsiyet açısından değerlendirildiğinde her iki cinsiyette de benzer bir sürecin işlediği görülmektedir. Son yıllarda hem kadınlar hem de erkekler için beden imajı son derece önemli bir unsur haline gelmiştir (Arslangiray, 2013). Özellikle medya tarafından aşırı zayıflığın kadınlarda ideal beden imgesi olarak vurgulanması (Aslan, 2001), kadınların kendilerini olduğundan daha kilolu olarak algılamaları ve bedenlerinden memnun olmamaları ile sonuçlanabilir. İnce kadın idealinin yanı sıra yine medya tarafından erkekler için kaslı erkek idealinin vurgulanması, görünüşe odaklanma, sosyal kıyaslama şeklinde görülmekte (Eryılmaz ve Keven-Aklıman, 2017) ve erkekler de kadınlarda olduğu gibi beden memnuniyetsizliği yaşayabilmektedir.

Beden imgesinin yaşam niteliği üzerindeki etkisini etkileyebilecek faktörlerden biri beden kitle indeksidir. Beden kitle indeksi güncel beden ölçüsü olarak da ifade edilebilmekte (Eryılmaz ve Keven-Aklıman, 2017), vücut kütlelerinin (kg) boy uzunluğunun (m) karesine oranı ile hesaplanmaktadır (Flegal, Carroll, Kit ve Ogden, 2012). Demiralp vd. (2015) tarafından yapılan çalışmada beden imgesinin yaşam niteliğine etkisi ile beden kitle indeksi arasında anlamlı, negatif ve zayıf bir ilişki belirlenmiştir. Beden imgesinin yaşam niteliği üzerindeki etkisinin mutluluk, psikolojik sağlık ve algılanan sosyal destek ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Mutluluk ihtiyaç duyulan temel bir olgudur (Kırık ve Sönmez, 2017). İnsanlar üzerinde olumlu etkiler oluşturmaktadır (Aksoy, Güngör-Aytar ve Kaytez, 2017). “Sosyal destek; bireye çevresindeki insanlar tarafından yapılan yardım olarak tanımlanır” (Yılmaz, Yılmaz ve Karaca, 2008, s. 72). Sosyal destek sorunlarla yüzleşmek ve baş edebilmekte etkili olmakta, bireyi yaşamın olumsuz etkilerine karşı korumaktadır (Demirel ve Yücel, 2017). Bireyin riskli durumlarla karşılaşması ve çeşitli problemler yaşaması durumunda, bu güçlüklerle baş edebilmesi psikolojik sağlık ile açıklanır (Kahvecioğlu, 2016). Psikolojik sağlık koruyucu bir güçtür (Ergün, 2016). Üniversite öğrencilerinde beden imgesinin yaşam niteliği üzerindeki etkisi ile mutluluk, psikolojik sağlık ve algılanan sosyal desteğin pozitif yönde ilişkili olacağı düşünülmektedir.

Üniversite öğrencileri, genç yetişkinlik dönemine geçişe bağlı olarak zorlayıcı gelişim görevleriyle karşı karşıya kalmakta ve bunun da yanı sıra üniversiteye uyum, gelecek kaygıları, iş bulma belirsizliği gibi çok sayıda sorun yaşayabilmektedir. Yapılan bir araştırmada üniversite öğrencilerinin en önemli sorunları sırasıyla “ekonomik kaynaklı sorunlar ve temel gereksinimleri karşılayamama”, “öğretim programlarına yönelik sorunlar”, “öğretim elemanlarına yönelik sorunlar”, “çevreye uyum sorunu”, “sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif etkinliklerin yetersizliği”, “gelecek kaygısı”, “kişisel ve ailevi sorunlar”, “doyumsuzluk”, “fiziki koşulların yetersiz oluşu”, “anti-demokratik ortam”, “amaçsızlık”, “entelektüel olmama”, “yönetimsel sorunlar”, “politikayla ilgilenme(me)”, “manevi boşluk” ve “özgüven eksikliği” olarak bulunmuştur (Şahin, Şahin-Fırat, Zoralıoğlu ve Açıkgöz, 2009). Üniversite öğrencilerinin çeşitli problem alanlarında yaşadıkları sorunlar, ruh sağlıklarını olumsuz yönde etkileyebilmekte ve bu durum risk grubu içinde değerlendirmelerine yol açmaktadır.

Beden imgesinin yaşam niteliği üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalar risk grubundaki bireylere yönelik yapılabilecek önleyici çalışmalara bilgi sağlaması açısından önem taşımaktadır. Ancak ulusal literatür incelendiğinde üniversite öğrencilerinin beden imgelerinin yaşam niteliğine etkisinin cinsiyet, yaş, mutluluk, psikolojik sağlık ve algılanan sosyal destek açısından incelendiği herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırmanın yapılmasına gerek duyulmuştur. Yapılan araştırmanın üniversite öğrencilerinin beden imgelerinin yaşam niteliğine etkisini söz edilen değişkenler açısından inceleyerek alan yazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin beden imgelerinin yaşam niteliği üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır:

1. Üniversite öğrencilerinin beden imgelerinin yaşam niteliği üzerindeki etkisi cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
2. Yaş değişkeni üniversite öğrencilerinin beden imgelerinin yaşam niteliği üzerindeki etkisini yordamakta mıdır?
3. Üniversite öğrencilerinin beden imgelerinin yaşam niteliği üzerindeki etkisi ile beden kitle indeksleri arasında ilişki var mıdır?
4. Üniversite öğrencilerinin beden imgelerinin yaşam niteliği üzerindeki etkisi ile mutluluk düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
5. Üniversite öğrencilerinin beden imgelerinin yaşam niteliği üzerindeki etkisi ile psikolojik sağlık düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

6. Üniversite öğrencilerinin beden imgelerinin yaşam niteliği üzerindeki etkisi ile algılanan sosyal destek düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Üniversite öğrencilerinin beden imgelerinin yaşam niteliğine etkisini incelemek amacıyla yapılan bu araştırma tarama modelindedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde çeşitli üniversitelerde öğrenim gören 189 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları 17-26 arasında değişmektedir ve yaş ortalaması 20.86 olarak tespit edilmiştir. Çalışma grubu uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu yöntem işgücü, zaman ve para kaybını önlemeyi amaç edinen bir yöntem (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2016) olduğundan ve kolay ulaşılabilir olması sebebiyle bu çalışmada tercih edilmiştir. Çalışma grubunun genel yapısına ilişkin bilgiler tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1.Öğrencilerin genel yapısına ilişkin bilgiler

Cinsiyet	N	Yüzde (%)
Kadın	147	77.8
Erkek	42	22.2
Algılanan sosyoekonomik gelir düzeyi		
Düşük	10	5.3
Orta	169	89.4
Yüksek	10	5.3
Büyüdüğü Yer		
Köy	8	4.2
Kasaba	13	6.9
Şehir	63	33.3
Büyükşehir	102	54
İlçe	3	1.6
Beden ölçüleri ve görünümünden memnuniyet düzeyi		
Düşük	31	16.4
Orta	88	46.6
Yüksek	70	37
Toplam	189	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin 147’si (% 77.8) kadın, 42’si (% 22.2) erkektir. Öğrencilerin 10’u (% 5.3) düşük, 169’u (% 89.4) orta, 10’u (% 5.3) yüksek sosyoekonomik gelir düzeyine sahiptir. Öğrencilerin 8’i (% 4.2) köy, 13’ü (% 6.9) kasaba, 63’ü (% 33.3) şehir, 102’ si (% 54) büyükşehir, 3’ü (% 1.6) ilçe yerleşim biriminde büyüdüğünü belirtmiştir. Öğrencilerden 31’i (% 16.4) düşük, 88’i (% 46.6) orta, 70’ i (% 37) yüksek düzeyde beden ölçüleri ve görünümünden memnundur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla Kişisel Bilgi Formu, Beden İmgesinin Yaşam Niteliğine Etkisi Ölçeği, Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği, Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu ve Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Bu form araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Kişisel Bilgi Formu'nda yaş, cinsiyet, boy, kilo, sosyoekonomik gelir düzeyi, büyüdüğü yer, beden ölçüleri ve görünümünden memnuniyet düzeyi bilgileri yer almaktadır.

Beden İmgesinin Yaşam Niteliğine Etkisi Ölçeği: Bu ölçek 2002 yılında Cash ve Fleming tarafından geliştirilmiş, Türkçe uyarlama çalışmaları 2015 yılında Demiralp vd. tarafından yapılmıştır. Ölçek maddeleri -3 ile 3 arasında puanlanmaktadır ve ölçekte 19 madde bulunmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan -57, en yüksek puan 57'dir. Ölçekte kendilik değeri üzerine etki, günlük yaşantı üzerine etki, karşı cinsle etkileşime etki, davranış/tutum üzerine etki olmak üzere dört alt boyut bulunmaktadır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısının .89 olduğu saptanmıştır. Bu örneklem grubunda da .86 olarak bulunmuştur.

Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği: Bu ölçek Smith vd. (2008) tarafından geliştirilmiştir. Türkçe uyarlama çalışmaları Doğan (2015) tarafından yapılmıştır. Ölçek 5'li Likert tipinde hazırlanmıştır ve ölçekte 6 madde bulunmaktadır. Ölçekte 2., 4. ve 6. maddeler tersten kodlanmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puan psikolojik sağlamlığın yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .83 olarak tespit edilmiştir. Bu örneklem grubunda da .87 olarak bulunmuştur.

Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu: Bu ölçek Hills ve Argyle (2002) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmaları Doğan ve Akıncı-Çötök (2011) tarafından yapılmıştır. Ölçek 5'li Likert Tipi'ndedir ve ölçekte 7 madde bulunmaktadır. 1. ve 7. maddeler ters kodlanmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puan mutluluğun yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .74 olarak tespit edilmiştir. Bu çalışmada da ölçeğin iç tutarlık katsayısı .78 olarak bulunmuştur.

Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği: Bu ölçek 1988 yılında Zimet, Dahlem, Zimet ve Farley tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkiye'de geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları 1995 yılında Eker ve Arkar tarafından yapılmıştır. 2001 yılında ise Eker, Arkar ve Yıldız tarafından ölçeğin gözden geçirilmiş formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçek 7'li Likert tipindedir ve ölçekte 12 madde bulunmaktadır. Ölçek aile, arkadaş ve özel kişi desteğini belirlemek amacıyla üç alt ölçekten oluşmaktadır. Her alt ölçekte de 4 madde bulunmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puan algılanan sosyal desteğin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısının 3 ayrı örneklem grubunda .80 ile .95 arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu örneklem grubunda da .89 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Uygulama öncesinde katılımcılara araştırmanın amacı, önemi, araştırmada kimlik bilgilerinin istenmediği, yer alan soru ve görüşlerin doğru cevabının olmadığı, cevapları samimiyetle doldurmalarının önemli olduğu ve verilerin araştırmacılar tarafından gizli tutulacağı aktarılmıştır. Ardından gönüllü olan katılımcılar ile uygulama gerçekleştirilmiştir ve veriler toplanmıştır. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak anket kullanılmıştır. Toplanan veriler SPSS 21 istatistik programı ile analiz edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen verilerin normallik analizi sonucunda cinsiyet değişkeni açısından yapılan analizde normal dağılım sergilenmediği ($p < .05$) görülmüş; bunun üzerine beden imgesinin yaşam niteliğine etkisinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için Mann Whitney U-testi kullanılmıştır. Yaş değişkeninin beden imgesinin yaşam niteliğine etkisini yordayıp yordamadığını incelemek için doğrusal regresyon analizi, beden imgesinin yaşam niteliğine etkisinin beden kitle indeksi, mutluluk, psikolojik sağlamlık ve algılanan sosyal destek ile ilişkisini incelemek için korelasyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sorularına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bulgular 3 alt başlıkta sunulmuştur.

1. Cinsiyete Göre Beden İmgesinin Yaşam Niteliğine Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin Beden İmgesinin Yaşam Niteliğine Etkisi Ölçeği alt boyutları ve ölçek toplam puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann Whitney U-Testi ile araştırılmış, elde edilen veriler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Cinsiyete göre beden imgesinin yaşam niteliğine etkisi

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Kendilik değeri üzerine etki	Kadın	147	95.56	14048.00	3004.000	-.266	.79
	Erkek	42	93.02	3907.00			
Günlük yaşantı üzerine etki	Kadın	147	95.35	14016.50	3035.500	-.165	.87
	Erkek	42	93.77	3938.50			
Karşı cinsle etkileşime etki	Kadın	147	95.53	14043.50	3008.500	-.252	.80
	Erkek	42	93.13	3911.50			
Davranış/tutum üzerine etki	Kadın	147	94.66	13915.00	3037.000	-.160	.87
	Erkek	42	96.19	4040.00			
Ölçek toplam puan	Kadın	147	95.59	14051.50	3000.500	-.277	.78
	Erkek	42	92.94	3903.50			

Tablo 2’de araştırmaya katılan öğrencilerin Beden İmgesinin Yaşam Niteliğine Etkisi Ölçeği kendilik değeri üzerine etki alt boyutundan alınan puanların cinsiyete göre farklılaşmadığı ($Z = -.266$; $p > .05$), günlük yaşantı üzerine etki alt boyutundan alınan puanların cinsiyete göre farklılaşmadığı ($Z = -.165$; $p > .05$), karşı cinsle etkileşime etki alt boyutundan alınan puanların cinsiyete göre farklılaşmadığı ($Z = -.252$; $p > .05$), davranış/tutum üzerine etki alt boyutundan alınan puanların cinsiyete göre farklılaşmadığı ($Z = -.160$; $p > .05$) ve ölçek toplam puanın cinsiyete göre farklılaşmadığı ($Z = -.277$; $p > .05$) görülmektedir.

2. Yaşın Beden İmgesinin Yaşam Niteliğine Etkisini Yordamasına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin beden imgesinin yaşam niteliğine etkisini yaş değişkeninin yordayıp yordamadığı regresyon analizi ile araştırılmış, elde edilen veriler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Yaşın beden imgesinin yaşam niteliğine etkisini yordama durumu

	B	Standart β	t	p	F	p	R	R^2
Sabit	19.819		1.378	.17	.015	.90	.009	.000
Yaş	.084	.009	.123	.90				

Tablo 3’te yaş değişkeninin araştırmaya katılan öğrencilerin beden imgesinin yaşam niteliğine etkisinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı ($R = .009$, $R^2 = .000$, $F = .015$, $p > .05$) görülmektedir.

3. Beden Kitle İndeksi, Mutluluk Düzeyi, Psikolojik Sağlamlık Düzeyi ve Algılanan Sosyal Destek Düzeyi İle Beden İmgesinin Yaşam Niteliğine Etkisi Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin beden kitle indeksi, mutluluk düzeyi, psikolojik sağlamlık düzeyi ve algılanan sosyal destek düzeyi ile beden imgesinin yaşam niteliğine etkisi arasındaki ilişki korelasyon analizi ile araştırılmış, elde edilen veriler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Beden kitle indeksi, mutluluk, psikolojik sağlamlık, algılanan sosyal destek ile beden imgesinin yaşam niteliğine etkisi arasındaki ilişki

	r
Beden Kitle İndeksi	-.27**
Mutluluk Düzeyi	.60**
Psikolojik Sağlamlık Düzeyi	.36**
Algılanan Sosyal Destek Düzeyi	.38**

** $p < .001$

Tablo 4’te araştırmaya katılan öğrencilerin beden imgesinin yaşam niteliğine etkisi ile beden kitle indeksi arasında negatif yönlü ve anlamlı ($r = -.27$; $p < .001$), mutluluk düzeyi ($r = .60$; $p < .001$),

psikolojik sağlamlık düzeyi ($r = .36$; $p < .001$) ve algılanan sosyal destek düzeyi ($r = .38$; $p < .001$) ile pozitif yönlü ve anlamlı ilişkisinin olduğu görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin beden imgelerinin yaşam niteliği üzerindeki etkisi cinsiyet, yaş, beden kitle indeksi, mutluluk düzeyi, psikolojik sağlamlık düzeyi ve algılanan sosyal destek düzeyi açısından incelenmiştir.

Öğrencilerin beden imgelerinin yaşam niteliği üzerindeki etkisi cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Çepikkurt ve Çoşkun (2010) tarafından üniversiteli dansçılar üzerinde yapılan çalışmada da cinsiyet değişkeni açısından beden imgesinden hoşnut olmanın farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Arslangiray (2013) tarafından yapılan çalışmada cinsiyete göre beden imajı puan ortalamalarının farklılaşmadığı saptanmıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre beden imajı ve beden imgelerinden hoşnut olma düzeylerinin farklılaşmaması, beden imgelerinin yaşam nitelikleri üzerindeki etkisinin de benzer olacağını düşündürmektedir. Bununla birlikte Cash, Jakatdar ve Williams (2004) tarafından yapılan çalışmada beden imgesinin yaşam niteliğine etkisinin erkeklerde kadınlardan daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları arasında görülen farklılık, araştırmaların farklı yıllarda yapılmış olmasından kaynaklanabilir. Son yıllarda medya tarafından kadınlarda olduğu gibi erkekler için de ideal vücut imgesinin sunulduğu görülmektedir. Agliata ve Tantleff-Dunn (2004) tarafından yapılan çalışmada ideal imaj reklamlarının erkeklerde kas memnuniyetsizliğini yükselttiği tespit edilmiştir. Bu araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin beden imgelerinin yaşam niteliği üzerindeki etkisinin cinsiyete göre farklılaşmaması, kadınlarda aşırı zayıflığın ideal beden imgesi (Aslan, 2001), erkeklerde de kaslı erkek idealinin (Eryılmaz & Keven-Aklıman, 2017) medyada ideal beden imgesi olarak sunulmasından dolayı her iki cinsiyetteki bireylerin sosyal kıyaslama yolu ile benzer biçimde bedenlerini değerlendirdikleri şeklinde açıklanabilir. Bunun yanında akran grupları arasında yapılan bazı sohbetlerde ideal beden imgesi ve beden hakkında yapılan yorumların ve birbirleri hakkındaki eleştirilerin iki cinsiyetin de beden imgesi ve beden imajı düşüncelerinin yaşam niteliklerini etkilemekte olduğu düşünülmektedir.

Yaş değişkeninin öğrencilerin beden imgelerinin yaşam niteliği üzerindeki etkisinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı tespit edilmiştir. Hacıoğlu (2017) tarafından yapılan çalışmada da beden memnuniyeti ile yaş arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Benzer şekilde Aktaş, Atabek-Aştı, Bakanoğlu ve Çelebioğlu (2010) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin beden imgesi algıları ile yaş grubu arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Abakay, Alıncak ve Ay (2017) tarafından yapılan çalışmada da yaş değişkenine göre beden algısı düzeyleri arasında farklılaşma olmadığı sonucuna varılmıştır. Araştırma sonuçlarının bu araştırmanın bulgusunu desteklediği görülmektedir. Bu araştırmanın sonucuna göre yaş değişkeninin öğrencilerin beden imgelerinin yaşam niteliği üzerindeki etkisinin anlamlı bir yordayıcısı olmaması araştırmaya katılan öğrencilerin aynı gelişim dönemi içinde bulunmaları, yakın yaşlardaki öğrencilerin araştırmaya katılması ile açıklanabilir.

Öğrencilerin beden imgelerinin yaşam niteliğine etkisi ile beden kitle indeksleri arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Literatürde bu bulguyu destekleyen araştırma sonuçlarının olduğu görülmektedir. Demiralp vd. (2015) tarafından yapılan çalışmada da beden imgesinin yaşam niteliğine etkisi ile beden kitle indeksi arasında anlamlı, negatif ve zayıf bir ilişki belirlenmiştir. Benzer şekilde Cash, Jakatdar ve Williams (2004) tarafından yapılan çalışmada kadın katılımcıların beden imgesinin yaşam niteliğine etkisinin vücut kitle indeksi düşük olanlarda daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Beden kitle indeksi arttıkça beden imgesinin yaşam niteliğine etkisinin olumsuz yönde artması, beden kitle indeksinin günlük yaşamda iş, sosyal ortam, sağlık gibi birçok alanda insan yaşamını etkiliyor olmasından kaynaklanabilir. Beden kitle indeksinin yüksek olması çeşitli sağlık sorunları ile ilişkili olmaktadır (Eker & Şahin, 2002) ve sağlık problemleri kişinin yaşam niteliğini düşüren bir etmendir. Beden kitle indeksi arttıkça depresyon ve anksiyete düzeyinin arttığını gösteren araştırma sonucu da bulunmaktadır (Pahalı, 2015). Altıntaş vd. (2012) tarafından yapılan çalışmada da beden kitle indeksine göre, normal kilolu olan öğrencilerin benlik saygılarının,

beden imgelerinden hoşnut olma düzeylerinin ve fiziksel benlik algılarının kilolu ve şişman öğrencilerden daha yüksek; sosyal fizik kaygılarının da daha düşük olduğu ortaya konmuştur.

Öğrencilerin beden imgelerinin yaşam niteliğine etkisi ile mutluluk düzeyleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Stokes ve Frederick-Recascino (2003) tarafından yapılan çalışmada kadınların mutluluk düzeyi ile beden memnuniyetinin pozitif yönlü ilişkili olduğu; Akyüz, Yaşartürk, Aydın, Zorba ve Türkmen (2017) tarafından yapılan çalışmada da katılımcıların mutluluk düzeyi ile yaşam kalitesinin pozitif yönlü ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Yaşam niteliğini oluşturan unsurlardaki değişimlere karşı verilen tepkiler mutluluk düzeyini belirlediğinden (Akın & Şentürk, 2012), beden imgelerinin yaşam niteliğini olumlu yönde etkileme düzeyi arttıkça mutluluk düzeylerinin de arttığı söylenebilir.

Öğrencilerin beden imgelerinin yaşam niteliğine etkisi ile psikolojik sağlık düzeyleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Sarıkadıoğlu (2016) tarafından yapılan çalışmada katılımcıların beden algısı düzeyi arttıkça psikolojik dayanıklılık düzeyinin de arttığı saptanmıştır. Li, Yang, Liu ve Wang (2016) tarafından yapılan çalışmada da psikolojik sağlık ile yaşam kalitesi arasında pozitif ve anlamlı ilişki görülmüştür. Psikolojik sağlık kendi başına koruyucu bir güç olarak kabul görmektedir (Ergün, 2016). Psikolojik sağlık düzeyi arttıkça beden imgesinin yaşam niteliklerine etkisinin olumlu yönde artması, psikolojik sağlamlığın kişinin değişen beden imgesiyle başa çıkmasını sağlayarak yaşam niteliğini yükseltebileceği şeklinde açıklanabilir.

Araştırmada öğrencilerin beden imgelerinin yaşam niteliğine etkisi ile algılanan sosyal destek düzeyleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Hodder, Chur-Hansen ve Parker (2014) tarafından yapılan çalışmada sosyal desteğin beden imajını etkilediği görülmüştür. Savcı (2006) tarafından yapılan çalışmada algılanan sosyal destek ile yaşam kalitesi arasında doğrusal bir ilişki olduğu saptanmıştır. Li vd. (2016) tarafından yapılan çalışmada da sosyal destek ile yaşam kalitesi arasında pozitif ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Sosyal desteğin stres verici olayların oluşumunu ve bu olayların meydana getirdiği sonuçları etkilediği düşünülmektedir (Ardahan, 2006). Sosyal destek kaynakları kişinin kendisine saygı duyulduğunu, önemsendiğini ve koşulsuz kabul edildiğini hissettirdiğinden insan yaşamı için son derece önemlidir. Algılanan sosyal destek insan yaşamının her alanına katkıda bulunan ve yaşam kalitesini artıran bir unsur olduğundan (Polatçı, 2015), algılanan sosyal destek düzeyi arttıkça öğrencilerin beden imgelerinin yaşam niteliğine etkisinin olumlu yönde artacağı söylenebilir.

Sonuç olarak bu çalışmada üniversite öğrencilerin beden imgelerinin yaşam niteliği üzerindeki etkisinin cinsiyete göre farklılaşmadığı, yaş değişkeninin beden imgelerinin yaşam niteliği üzerindeki etkisinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı, beden kitle indeksi ile beden imgesinin yaşam niteliğine etkisi arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişki; mutluluk düzeyi, psikolojik sağlık düzeyi ve algılanan sosyal destek düzeyi ile beden imgesinin yaşam niteliğine etkisi arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Bu bulguların yanı sıra araştırmanın sınırlılıkları doğrultusunda sonuçların genelleştirilmesinde dikkatli olunması gerekmektedir. Araştırmanın sınırlılıklarından biri verilerin 189 üniversite öğrencisi üzerinde yapılmış olmasıdır. Bir diğer sınırlılık araştırmada üniversite öğrencilerinin beden imgelerinin yaşam niteliklerine etkisinin incelendiği değişkenlerin cinsiyet, yaş, beden kitle indeksi, mutluluk, psikolojik sağlık ve algılanan sosyal destek ile sınırlı olmasıdır. Araştırmanın sınırlılıkları ve bulguları doğrultusunda aşağıda önerilere yer verilmiştir:

- Benzer içerikte bir araştırma sistematik bir örneklem alma yöntemi ile daha fazla katılımcıdan veri toplanarak gerçekleştirilebilir.
- Öğrencilerin beden imgelerinin yaşam niteliklerine etkilerini olumlu yönde artırmak için psikolojik sağlamlıklarını desteklemeye yönelik grup rehberliği uygulamaları yapılabilir.
- Öğrencilerin beden imgelerinin yaşam niteliklerine etkilerini olumlu yönde artırmak için algılanan sosyal destek düzeylerini desteklemeye yönelik grupla rehberliği uygulamaları yapılabilir.
- Öğrencilerin beden kitle indeksleri arttıkça beden imgelerinin yaşam niteliklerine etkisi olumsuz yönde arttığından, beden kitle indeksi üzerinde grup rehberliği çalışmaları yapılarak öğrenciler normal beden kitle indeksi ve sağlıklı/normal beden kitle indeksine sahip olmaları için neler yapabilecekleri konusunda bilgilendirilebilir.

Kaynakça

- Abakay, U., Alıncak, F. ve Ay, S. (2017). Üniversite öğrencilerinin beden algısı ve atılganlık düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 12-18.
- Agliata, D. & Tantleff-Dunn, S. (2004). The impact of media exposure on males' body image. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(1), 7-22.
- Akın, H. B. ve Şentürk, E. (2012). Bireylerin mutluluk düzeylerinin ordinal lojistik regreyon analizi ile incelenmesi. *Öneri Dergisi*, 10(37), 183-193.
- Aksoy, A. B., Güngör-Aytar, A. ve Kaytez, N. (2017). Üniversite öğrencilerinin mutluluk ve alçakgönüllülük düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3), 1119-1132.
- Aktaş, A., Atabek-Aştı, T., Bakanoğlu, E. ve Çelebioğlu, M. (2010). Bir hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinin beden imgesi algısının belirlenmesi. *İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 18(2), 63-71.
- Akyüz, H., Yaşartürk, F., Aydın, İ., Zorba, E. ve Türkmen, M. (2017). Üniversite öğrencilerinin yaşam kalitesi ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Cultural and Social Studies (IntJCSS)*, 3, 253-262.
- Altıntaş, A., Aşçı, F. H., Kin-İşler, A., Güven-Karahan, B., Kelecek, S., Özkan, A., Yılmaz, A. ve Kara, F. M. (2012). *The role of physical activity and body mass index in psychological well-being of adolescents*. 12. In International Sport Sciences Congress, 12-14 December, Denizli.
- Ardahan, M. (2006). Sosyal destek ve hemşirelik. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 9(2), 68-75.
- Arslangiray, N. (2013). *Üniversite öğrencilerinde beden imajının yordayıcıları olarak bağlanma stilleri ve toplumsal cinsiyet rolleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, S. H. (2001). Beden imgesi ve yeme davranışı bozuklukları ile medya ilişkisi. *Düşünen Adam*, 14(1), 41-47.
- Atik, D. ve Örtten, T. (2008). İdeal beden imgesini oluşturan sosyal ve kurumsal faktörler ve bu idealin bireyler üzerindeki etkileri. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 25(1), 17-35.
- Bektaş, D. Y. (2004). Ergenlerde beden imgesi üzerine bir çalışma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(22), 67-75.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Yirminci baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cash, T.F. & Fleming, E. (2002). The impact of body image experiences: Development of the body image quality of life inventory. *Int J Eat Disord*, 31, 455-460.
- Cash, T. F., Jakatdar, T. A. & Williams, E. F. (2004). The body image quality of life inventory: Further validation with college men and women. *Body Image*, 1(3), 279-287.
- Çeber, M., Yıldız, T., Eren, E. ve Malak, A. (2016). Semptomatik makromastili kadınlarda küçültme mamoplastinin vücut algısı, yaşam kalitesi ve depresyon düzeyleri üzerine etkileri. *International Journal of Basic and Clinical Medicine*, 4(1), 17-28.
- Çepikkurt, F. ve Coşkun, F. (2010). Üniversiteli dansçıların sosyal fizik kaygı ve beden imgesinden hoşnut olma düzeyleri. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 1(2), 17-24.
- Çetinkaya, H. (2004). *Beden imgesi, beden organlarından memnuniyet, benlik saygısı, yaşam doyumu ve sosyal karşılaştırma düzeyinin demografik değişkenlere göre farklılaşması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Demiralp, M., Demiralp, B., Sarıkoç, G., İyigün, E., Açıkel, C. ve Başbozkurt, M. (2015). Beden imgesinin yaşam niteliğine etkisi ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 16, 82-90.
- Demirel, Y., ve Yücel, M. (2017). Sosyal destek ve psikolojik güçlendirmenin duygusal tükenmişlik üzerine etkisi. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18, 310-321.
- Dinç, B. (2010). *Ergenlik döneminde beden imgesinin gelişimi üzerine aile, akran ve televizyonun etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, T. (2015). Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 93-102.
- Doğan, T. ve Akıncı-Çötök, N. (2011). Oxford mutluluk ölçeği kısa formunun Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 165-172.

- Doğan, T., Sapmaz, F. ve Totan, T. (2011). Beden imgesi baş etme stratejileri ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 12, 121-129.
- Eker, D. ve Arkar, H. (1995). Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(34), 45-55.
- Eker, D., Arkar, H. ve Yıldız, H. (2001). Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin gözden geçirilmiş formunun faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 12(1), 17-25.
- Eker, E. ve Şahin, M. (2002). Birinci basamakta obeziteye yaklaşım. *Sted*, 11(7), 246-249.
- Ergün, O. (2016). *Ergenlerde duygusal zeka özellikleri ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eryılmaz, A. ve Keven-Aklıman, Ç. (2017). *Bedene yolculuk*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Flegal, K. M., Carroll, M. D., Kit, B. K. ve Ogden, C. L. (2012). Prevalence of obesity and trends in the distribution of body mass index among US adults, 1999-2010. *Jama*, 307(5), 491-497.
- Güven, F. M. (1998). *Klasik antipsikotik ilaç ve klopapin tedavilerinin şizofrenide yaşam niteliği üzerindeki etkileri, etkinlik ve yan etki dağılımları*. Tıpta Uzmanlık Tezi. Akdeniz Üniversitesi Tıp Fakültesi, Antalya.
- Hacıoğlu, M. (2017). Üniversite öğrencilerinin beden imgesi hoşnutluğu ve iletişim becerilerinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 2(2), 1-16.
- Haspolat, N. K. ve Kağan, M. (2017). Sosyal fobinin yordayıcıları olarak beden imajı ve benlik saygısı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 139-152.
- Hills, P. ve Argyle, M. (2002). The oxford happiness questionnaire: A compact scale for the measurement of psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, 33, 1073-1082.
- Hodder, K., Chur-Hansen, A. ve Parker, A. (2014). A thematic study of the role of social support in the body image of burn survivors. *Health Psychology Research*, 2(1).
- Kahvecioğlu, K. (2016). *Özel yetenekli çocuğu olan ebeveynlerin psikolojik sağlamlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kalafat, T. ve Kınal, R.Y. (2008). Üniversite öğrencilerinin beden memnuniyeti düzeyleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 41-47.
- Kılınç, H., Bayrakdar, A., Çelik, B., Mollaoğulları, H. ve Gencer, Y. G. (2016). Üniversite öğrencilerinde fiziksel aktivite düzeyi ve yaşam kalitesi. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 3794-3806.
- Kırık, A. M. ve Sönmez, M. (2017). İletişim ve mutluluk ilişkisinin incelenmesi. *İnif E-Dergi*, 2(1), 15-26.
- Li, M. Y., Yang, Y. L., Liu, L., & Wang, L. (2016). Effects of social support, hope and resilience on quality of life among Chinese bladder cancer patients: A cross-sectional study. *Health and Quality of Life Outcomes*, 14(1).
- Oktan, V. ve Şahin, M. (2010). Kız ergenlerde beden imajı ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 543-556.
- Öngören, B. (2015). Sosyolojik açıdan sağlıklı beden imgesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, (34), 25-45.
- Özteke, H. İ. (2015). *Bağlanma, eş seçiminde sınırlandırıcı inançlar ve beden imgesi baş etme stratejilerinin romantik ilişkilerde mükemmeliyetçiliği yordaması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Pahalı, C. (2015). *Beden kitle indeksinin anksiyete ve depresyon belirtileri ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Perim, A. (2007). *Trakya üniversitesi eğitim, araştırma ve uygulama hastanesinde çalışan hemşirelerin kaliteli yaşam algısının belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Edirne.
- Polatçı, S. (2015). Örgütsel ve sosyal destek algılarının yaşam tatmini üzerindeki etkisi: İş ve evlilik tatmininin aracılık rolü. *AİBÜ-İİBF Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 25-44.
- Sarıradioğlu, H. (2016). *Yetişkinlerde vücut algısı ve kendini kabul düzeyi ile yaşam doyumu ve psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Savcı, A. B. (2006). *Kanserli hastalarda yaşam kalitesini ve sosyal destek düzeyini etkileyen faktörler*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P. ve Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15, 194-200.

- Soygür, H., Aybaş, M., Hınçal, G. ve Aydemir, Ç. (2000). Şizofreni hastaları için yaşam niteliği ölçeği: Güvenirlik ve yapısal geçerlik çalışması. *Düşünen Adam*, 13(4), 204-210.
- Stokes, R., & Frederick-Recascino, C. (2003). Women's perceived body image: Relations with personal happiness. *Journal of Women & Aging*, 15(1), 17-29.
- Şahin, İ., Şahin-Fırat, N., Zoraloğlu, Y. R. ve Açıkgöz, K. (2009). Üniversite öğrencilerinin sorunları. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(4), 1435-1449.
- Uğurlu, Ö. (2015). Kadının benlik sunumunun güncel bir aracı olarak sosyal ağlar bir tasarım unsuru: "Kusursuzlaştırma". *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 231-248.
- Yılmaz, E., Yılmaz, E. ve Karaca, F. (2008). Üniversite öğrencilerinin sosyal destek ve yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. *Genel Tıp Dergisi*, 18(2), 71-79.
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30-41.



Akademisyenlerin Öğretim Performansları ile Motivasyonları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi

Oxana MANOLOVA YALÇIN ¹, Hicran KILIÇ ²

Öz

Bu araştırmanın temel amacı, akademisyenlerin öğretim performanslarına ve motivasyonlarına ilişkin görüşlerini saptamak ve akademisyenlerin öğretim performansları ile motivasyonları arasında ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın evrenini, Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve Tıp Fakültesinde görev yapmakta olan toplam 153 akademisyen oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Almachi (2015) tarafından geliştirilen “Akademisyenlerin Öğretim Performansında Motivasyonun Rölü” ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın veri analizinde betimsel istatistiklere ilişkin yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma; çıkarımsal istatistiklerde cinsiyet değişkeni için Mann Whitney U Testi, unvan, görev süresi ve fakülte değişkenleri için Kruskal Wallis H Testi, farkın anlamlı olduğu durumlarda, farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için yine Mann Whitney U Testi; akademisyenlerin öğretim performansları ile motivasyonları arasında ilişki oranının saptanmasında Bivariate korelasyon analizi kullanılmış, değerlendirmede Spearman katsayısı baz alınmıştır. Araştırma bulgularına göre; akademisyenlerin motivasyona ilişkin görüşlerinin cinsiyet, unvan, görev süresi ve fakülte değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur ($p>0.05$). Akademisyenlerin öğretim performanslarına ilişkin görüşleri cinsiyet, unvan, görev süresi değişkenleri açısından “performans etkinlikleri boyutu” dışında anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. “Performans etkinlikleri boyutu”nda ise, sadece fakülte değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Akademisyenlerin motivasyonları ve öğretim performansları arasında pozitif yönde (%52.5) ve doğrusal bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler

Akademisyen
Motivasyon
Öğretim performansı

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 12.03.2018

Kabul Tarihi: 24.08.2018

E-Yayın Tarihi: 20.12.2018

An Evaluation of the Relationship between Teaching Performances and Motivations of Academic Staff

Abstract

The main aim of this research is to determine the views of academicians regarding their teaching performance and motivations and to examine the relationship between academicians' teaching performance and their motivations. This research consisted of 153 academicians working at the Faculty of Education, the Faculty of Economics and Administrative Sciences and the Faculty of Medicine in the academic year of 2016-2017, at The Giresun University. As the data collection tool of this research, "The Relative of Motivation in Teaching Performance of Academic Staff" scale

Keywords

Academician
Motivation
Instructional performance

Article Info

Received: 03.12.2018

Accepted: 08.24.2018

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Girne Amerikan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, KKTC, oxanamanolova@gau.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5215-2717>

² Uzman, Girne Amerikan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, KKTC, hicrankilic888@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5751-9872>

developed by Almachi (2015) was used. In the analysis of the data, percentage, frequency, arithmetic mean and standard deviation of descriptive statistics were used; Mann Whitney U Test was used for gender change in inferential statistics; Kruskal Wallis H Test was used for the title, duration and faculty variables; the Mann Whitney U Test was used again to determine which group had the most significant difference; the Bivariate correlation analysis was used to determine the relationship between academic performances and the motivation of academicians and the evaluation was based on the Spearman's coefficient. According to the research findings; the opinions of the academicians about motivation did not differ significantly in terms of gender, title, duration of employment and faculty variables ($p>0.05$). It was found that academicians' views on teaching performance did not show any significant difference except for "performance activities dimension" in terms of gender, title and duration of duty. In terms of performance activities, there was a significant difference only in terms of the faculty variable ($p>0.05$). There was a significant positive correlation (52.5%) between academicians' motivations and teaching performance.

Giriş

Günümüz toplumlarında üretim ve tüketimin ana ürünü bilgisayar teknolojileri sayesinde anlık olarak dünyaya yayılan bilgi, üniversitelerin konumunu köklü olarak değiştirmektedir. Öyle ki, gelişmiş ülkelerde üniversitelere ve akademisyenlere verilen önem ülkelerin gelişmişlik düzeyleri ile doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Üniversiteler yüzyıllar boyunca toplumu bir adım ileri götürmek için bilginin önde gelen üreticisi ve yayımlacı rolünü üstlenmiştir. Dolayısıyla, Adair'in de (2016) belirttiği gibi, üniversitelerin bilim ve teknolojide insanın önemini kavraması ve bu alanda kapsamlı çalışmalar yapması doğru olacaktır. Tüm bu çalışmaları en iyi şekilde yapabilmek için üniversitelerde nitelikli, üretme kapasitesi yüksek, aktif ve istekli akademisyenlerin bulunması gerekmektedir. Akademisyenlerin de bu kapasitede üretim yapabilmeleri ve verimli olabilmeleri için de her türlü fizyolojik-psikolojik-sosyolojik ihtiyaçlarının giderilmesinin yanı sıra, maddi ve manevi motivasyonlarının da sağlanması gerekmektedir. Çünkü, motivasyon akademisyenlerin bilgi üretimi ve öğretim performansları üzerinde yadsınamayacak kadar belirleyici bir etkiye sahiptir.

Motivasyon; insanların içinden gelen itici güçle belirli bir hedefe doğru yönelme, anlamlı ve istekli davranışlar gösterme sürecidir. İnsanların hareket ve davranışlarına anlam katan, onlara enerji ve yön veren; temel ve sosyal ihtiyaçlarını kullanarak onları harekete geçiren, ve onların hareketine devamlılık ve süreklilik kazandıran, onları olumlu ve pozitif yöne iten bir güçtür. Bu güç örgüt içindeki isteklerin tam ve doğru karşılanması ve iş doyumunun sağlanması, onların mesleklerini ve yaptığı işi sevmelerine, yönetim ve meslektaşları ile pozitif iletişim ve etkileşim içine girmelerine, verilen her türlü görevi istek, arzu ve başarıyla gerçekleştirmek amacıyla, özveri ve yüksek performansla çalışmalarına büyük bir destek sağlamaktadır (Gümüş ve Sezgin, 2016).

Performans ise, Türkçe tam karşılığı olmamakla birlikte, bir bireyin bir görevi veya işi ne derece iyi başardığını belirlemek veya herhangi bir iş görev başarısında sergilenen davranışların değerlendirilmesi olarak tanımlanmaktadır (George ve Jones, 2012). Gümüştekin ve Öztemiz'e (2005) göre ise performans, bireyin bir işe yönelik nitelik ve yeteneklerin örgütün başarı ölçütleri ile karşılaştırılmasıdır. Başka bir ifadeyle, performansta süreç yönü (bireylerin örgütsel amaçlarına yönelik ölçülen davranışları ve eylemleri) ve sonuç yönü olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Sonnentag, Volmer ve Sychala, 2008). Bununla birlikte performans kavramı ele alındığında, bireyin performansı ile örgüt performansının karşılıklı bir etkileşim içerisinde olduğu görülmekte ve örgüt etkililiğinin çalışan bireylerin performanslarına bağlı olduğunu unutmamak gerekir (Akgemci ve Güleş, 2010). Ayrıca çalışanların birbirinden farklı ihtiyaç seviyeleri ve psikolojik yapıları olması nedeniyle onları motive edecek araçlarda farklılık gösterebilmektedir. Motivasyon araçlarını kullanırken bireysel farklılıkları kesinlikle göz önünde bulundurmak gerekir. Çünkü her birey, farklı motive unsurları ile kendini gerçekleştirmektedir. Tracy'nin de (2016) belirttiği gibi, akademisyenlerin motivasyon seviyesi ile performans kalitesinin iyileştirilmesi, iş doyumunu ve verimliliklerinin artırılması amacıyla; onların maddi ve manevi ihtiyaç durumlarının sistemli bir şekilde incelenmesi, onların hedef ve beklentilerini karşılayacak bir çalışma ortamının sağlanması, örgüt hedefleri ile çalışanların koordine edilmesi,

seçilecek en uygun motivasyon türü ile ortaya konulan motivasyon esaslarına uygun olarak onların motive edilmesi, örgütsel hedeflerin gerçekleştirilebilmesi en önemli süreçlerdendir.

Alan yazında, akademisyenlerin motivasyon düzeyleri belirlemek veya iş performansının değerlendirilmesine veya yönetimine ilişkin ayrı ayrı olarak yurtiçinde ve yurtdışında yapılan araştırmalara rastlamak mümkündür (Erarslan, 2015, Esen ve Esen, 2015; Zeynel ve Çarıkçı, 2015; Yıldız, Kapu ve Savcı, 2014; Gökğöz ve Altuğ, 2014; Argon, 2010; Mercanlıoğlu, 2012; Kalaycı, 2009). Şat, Doğan ve Amil (2015) Kayseri’de akademisyenlerin psikolojik ihtiyaçları ve iş doyumlarının bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, iş doyumunun cinsiyete göre değişmediğini, psikolojik ihtiyaç olarak ise sadece başarı ihtiyacı kadın akademisyenlerin anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Medeni hal değişkeni açısından ise, evli akademisyenlerinin bekar akademisyenlere göre iş doyumunun anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Psikolojik ihtiyaçları açısından değerlendirildiğinde, başatlık ihtiyacı evli akademisyenlerin bekarlara göre daha yüksek iken, ilişki ihtiyacında da bekar akademisyenlerin evlilere göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kurum değişkeni açısından elde edilen sonuçlara göre, vakıf üniversitelerinde çalışan akademisyenlerin iş doyumunu anlamlı olarak daha yüksektir. Psikolojik ihtiyaçlar açısından ise, başarı açısından anlamlı farklılık göstermezken, ilişki, özerklik ve başatlık ihtiyaçlarının anlamlı olarak devlet üniversitelerinde çalışan akademisyenlerin karşılandığı belirlenmiştir.

İsaeva, Chourikov ve Kotlyarenko (2015) tarafından Rus akademisyenlerin öğretim performansı değerlendirme metodolojilerine ilişkin görüşleri ve bu metodolojilerinin akademisyenlerin öğretim performanslarına etkisini incelemiştir. Araştırmaya 15 farklı Rus üniversitesinde çalışan 210 akademisyen katılmıştır. Rus akademisyenlerin görüşlerine göre, meslektaş değerlendirilmesi, öz değerlendirme, yükseköğretim denetimi ve portfolyo değerlendirilmesi akademisyenlerin öğretim performansını olumlu yönde etkilerken; mezunların değerlendirilmesi, derslerin video kayıtlarının değerlendirilmesi, öğrencinin akademisyen değerlendirilmesi ve maddi ödüllendirmeler ise akademisyenlerin öğretim performanslarını en düşük düzeyde etkilemektedir. Avrupa, ABD ve Avustralya’daki akademisyenlerin öğretim performansını ise en çok öğrencinin akademisyen değerlendirilmesi, yükseköğretim denetimi, üniversite yönetiminin değerlendirilmesi, özel komite ve komisyon değerlendirilmesi etkilemektedir; en az ise, meslektaş değerlendirilmesi, mezunların değerlendirilmesi, öz değerlendirme ve derslerin video kayıtlarının değerlendirilmesidir.

Ancak, doğrudan akademisyenlerin öğretim performanslarını geliştirmeleri ile motivasyon arasındaki ilişkinin değerlendirilmesine ilişkin ise, sadece Almachi’nin (2015) Kilis Yedi Aralık Üniversitesinde akademisyenlerin öğretim performansını artırmak için motivasyonun rolünü belirlemek amacıyla yaptığı çalışma mevcuttur. Araştırmanın sonuçlarına göre, hem maddi hem manevi motivasyonun akademisyenlerin öğretim performansına etkisinin olduğu belirlenmiştir. Ancak maddi motivasyonun anlamlı bir etkisinin olmadığı, manevi motivasyonun ise anlamlı etkisinin bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca, akademisyen maaşının tüm ihtiyaçlarını karşılamadığı, işteki terfi sistemi ve maaş artırımının yeterli olmadığı ve akademisyenlerin çoğunluğunun idari görevlerde yer almak istemedikleri yapılan analizler sonucu tespit edilmiştir. Araştırmanın amacı, akademisyenlerin öğretim performanslarını geliştirmeleri ile motivasyon arasındaki ilişkinin değerlendirilmesine yönelik görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Akademisyenlerin motivasyonun (maddi ve manevi boyutlarda) rolüne ilişkin görüşleri ne düzeydedir?
- Akademisyenlerin motivasyona ilişkin görüşleri arasında cinsiyet, akademik unvan, yükseköğretimde görev süreleri ve fakülte değişkenlerine göre her bir alt boyutta anlamlı farklılık var mıdır?
- Akademisyenlerin öğretim performanslarını geliştirmelerine ilişkin görüşleri (sınıf dışı etkinlikler, yaratıcı etkinlikler, kendini geliştirme, öz değerlendirme ve performans etkinlikleri boyutlarında) ne düzeydedir?
- Akademisyenlerin öğretim performansına ilişkin görüşleri arasında cinsiyet, akademik unvan, yükseköğretimde görev süreleri ve fakülte değişkenlerine göre her bir alt boyutta anlamlı farklılık var mıdır?

- Akademisyenlerin motivasyon ve öğretim performanslarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, veri toplama araçları ve verilerin toplanması, toplanan verilerin analiz edilmesinde kullanılan yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

Araştırmada, akademisyenlerin öğretim performanslarını geliştirmeleri ile motivasyonlarının birlikte değişip değişmediği, birlikte bir değişim varsa, başka bir ifadeyle ilişki varsa, bunun ne şekilde olduğu tespit etmeye yönelik ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve Tıp Fakültesinde 2016-2017 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan 32 profesör, 21 doçent, 71 yardımcı doçent, 46 öğretim görevlisi, 38 araştırma görevlisi, 8 uzman ve 10 okutman olmak üzere toplam 226 akademisyen oluşturmaktadır. Araştırmada evreni tamamına ulaşım sağlanmış, ancak uygulanan anketlerde % 70 oranında (153 kişi) sağlıklı geri dönüş sağlanmıştır. Araştırma katılımcılarının %30'u ise anketlerdeki seçenekleri oldukça eksik veya tüm sorulara aynı seçeneği işaretledikleri için araştırma evreninden çıkarılmıştır. Böylece, araştırmaya katılan akademisyenlerin %54'ü öğretim üyesi, %26'sı öğretim görevlisi, %20'si diğer eğitici kadrodan oluşmaktadır. Ayrıca araştırmaya katılan akademisyenlerin %46'sı kadın, %54'ü erkektir. Araştırmaya katılan akademisyenlerin yükseköğretimdeki görev süreleri incelendiğinde %48'i 0-10 yıl arası, %36'sı 11-20 yıl arası ve %16'sı 21 yıl ve üzeri süre görev yapmakta olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan akademisyenlerin fakültelere göre incelendiğinde ise, %48'i Eğitim Fakültesi, %20'si İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, %32'si Tıp Fakültesinde görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri; “Kişisel Bilgi Formu” ve Almachi (2015) tarafından geliştirilen “Akademisyenlerin Öğretim Performanslarının Geliştirmelerinde Motivasyonun Rolü Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. “Kişisel Bilgi Formu” akademisyenlerin bazı kişisel bilgilerini (cinsiyet, akademik ünvan, yükseköğretimde görev süresi ve fakülte) belirlemek amacıyla hazırlanmış ifadelerden oluşmuştur. “Akademisyenlerin Öğretim Performanslarının Geliştirmelerinde Motivasyonun Rolü Ölçeği” motivasyon (1-30. madde) ve öğretim performansı (31-59.madde) olmak üzere iki alt ölçekten oluşmaktadır. Her iki bölüm de (1)-Kesinlikle Onaylıyorum, (2)-Büyük Ölçüde Onaylıyorum, (3)-Onaylıyorum, (4)- Çok Az Onaylıyorum, (5)- Kesinlikle Onaylamıyorum şeklinde derecelendirilen 5’li likert tipi ölçme aracı türündedir. “Akademisyenlerin Öğretim Performanslarının Geliştirmelerinde Motivasyonun Rolü Ölçeği”nde yer alan ifadelerin puanlamaları; 1 – 1.79 arası “Kesinlikle Onaylamıyorum”; 1.80 – 2.59 arası “Çok Az Onaylıyorum”; 2.60 – 3.39 arası “Onaylıyorum”; 3.40 – 4.19 arası “Büyük Ölçüde Onaylıyorum” ve 4.20 – 5.00 arası “Kesinlikle Onaylıyorum” şeklinde belirlenmiştir (Almachi, 2015).

Motivasyon Alt Ölçeği: Ölçek, Maddi Motivasyon (1-17.madde) ve Manevi Motivasyon (18-30.madde) olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Bu araştırma için yapılan analizler sonucunda motivasyon ölçeğinin güvenirlik testi sonucunda Cronbacha alpha güvenirlik katsayısı değeri hem Maddi Motivasyon boyutu hem Manevi Motivasyon için $\alpha=0,89$; ölçek genelinde ise $\alpha=0,92$ olarak hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda faktör yük değerlerinin Maddi Motivasyon boyutunda 0,40 ile 0,85 arasında, Manevi Motivasyon boyutunda ise 0,57 ile 0,83 arasında değiştiği görülmektedir.

Öğretim Performansı Alt Ölçeği: Ölçek, Sınıf Dışı Aktiviteler (31-41.madde), Yaratıcı Etkinlik (42-45.madde), Kendini Geliştirme (46-49. madde), Öz Değerlendirme (50-52.madde) ve Öğretim Performansı (53-59.madde) olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Bu araştırma için yapılan analizler sonucunda Öğretim Performansı ölçeğinin güvenirlik testi sonucunda Cronbacha alpha

güvenirlilik katsayısı değeri Sınıf Dışı Aktiviteler boyutu için $\alpha = 0,96$; Yaratıcı Etkinlik boyutunda $\alpha = 0,93$; Kendini Geliştirme boyutunda $\alpha = 0,97$; Öz Değerlendirme boyutunda $\alpha = 0,96$; Öğretim Performansı boyutunda $\alpha = 0,84$ ve ölçek genelinde $\alpha = 0,95$ olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada yapılan faktör analizine göre faktör yük değerlerinin Sınıf Dışı Aktiviteler boyutunda 0,40 ile 0,95 arasında; Yaratıcı Etkinlik boyutunda da 0,72 ile 0,88 arasında; Kendini Geliştirme boyutunda 0,91-0,93 arasında; Öz Değerlendirme boyutunda 0,92 ile 0,93 arasında ve Öğretim Performansı boyutunda 0,68-0,78 arasında olduğu belirlenmiştir.

Her iki alt ölçek için de; bir maddenin bir faktörde gösterilebilmesi için faktör yükünün en az “0,40” olması ve maddelerin bulundukları faktördeki yük değerleri ile diğer faktörlerdeki yük değerleri arasındaki farkın “0,10” ve daha yukarı olması şartları aranmıştır (Kalaycı, 2006). Elde edilen bu analiz sonuçlarına göre “Akademisyenlerin Öğretim Performanslarının Geliştirmelerinde Motivasyonun Rolü Ölçeği”nin Giresun Üniversitesi örneğinde kullanım için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde akademisyenlerin öğretim performanslarının geliştirmelerinde motivasyonun rolüne ilişkin her alt ölçek için frekans ve yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Akademisyenlerin motivasyonları ve öğretim performansları ile ilgili maddelerin dağılımını saptamak için Kolmogorov-Smirnov Testi uygulanmıştır. Testin sonucunda, dağılımın normal dağılım özelliğini göstermediği belirlenmiş ($p < 0,05$), bu sonuç doğrultusunda araştırmada çıkarımsal istatistiklerde nonparametrik testler kullanılmıştır. Böylece, akademisyen görüşleri arasında cinsiyet değişkenine ilişkin analizlerde Man Whitney U Testi; unvan, yükseköğretimdeki görev süresi ve fakülte değişkenlerine ilişkin ise Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. Akademisyenlerin öğretim performansı geliştirme ve motivasyonları arasından ilişkinin olup olmadığını belirlemek için Bivariate korelasyon analizi kullanılmış, değerlendirilmede Spearman katsayısı baz alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve Tıp Fakültesi'nde görev yapan akademisyenlerden elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmesiyle ulaşılan bulgular, araştırmanın alt problemleri sırasıyla ele alınarak, tablolar halinde gösterilmiş ve bunlara ilişkin yorumlar yapılmıştır.

Akademisyenlerin Motivasyonuna İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan akademisyenlerin motivasyon ölçeğinde yer alan ifadelerine ilişkin görüşlerinin ölçek geneli ile maddi ve manevi boyutlar itibarıyla en yüksek ve en düşük betimsel değerleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Akademisyenlerin motivasyona ilişkin görüşlerinin betimsel istatistik değerleri

Ölçek Maddeleri (Maddi Motivasyon)	$\bar{X}$	ss	Sıra
<i>En düşük düzeyde görüşler</i>			
3. Aldığınız maaş yaptığınız işe yeterlidir.	2,55	1,181	13
4 .İşindeki terfi sistemi ve maaş artırımını adaletlidir.	2,48	1,165	15
5. Prim akademisyenin işine olan motivasyonunu artırır.	2,51	1,130	14
<i>En yüksek düzeyde görüşler</i>			
11. Akademisyenlere ulaşım masrafları için bir ödenek sağlanması onların çalışma motivasyonunu artırır.	3,50	1,020	2
12. Akademisyenlere lojman tahsis edilmesi veya kira yardımı yapılması onlara daha istikrarlı bir yaşam sağlayacak ve onların iş motivasyonunu arttıracaktır.	3,60	1,053	1
13. Akademisyenlere sağlık sigortası sağlanması onların iş performansının düzeyini artırır.	3,48	1,113	3
<i>Toplam</i>	3,07	0,666	-
<i>Ölçek Maddeleri (Manevi Motivasyon)</i>			

En düşük düzeyde görüşler

18. Akademisyenlere simgesel ödüller (takdirname, plaket, nişan vb.) verilmesi onların motivasyonunu artırır.	3,44	,952	9
21. Başarılı akademisyenleri idari görevlere atamak onların motivasyonunu artırır.	3,11	1,507	11
26. Yıl içerisinde çalışmaları ve başarıları ile öne çıkan akademisyenleri belirleyerek onları "yılın akademisyeni" vb. sıfatlarla ödüllendirmek onların motivasyonunu artırır.	3,19	1,218	10
<i>En yüksek düzeyde görüşler</i>			
19. Akademisyenlerin alanlarıyla ilgili olan veya ilgili olmayan çeşitli eğitici kurslar almaları onların motivasyonunu artırır.	3,90	,882	2
20. Başarılı akademisyenleri kendilerini geliştirmeleri ve uzmanlıklarını arttırabilmeleri için eğitim almak üzere yurt dışına göndermek onların motivasyonunu artırır.	4,11	,839	1
28. Özel ve acil durumlarda akademisyenlere manevi yardım ve destek sağlamak onların motivasyonunu artırır.	3,90	,887	2
<i>Toplam</i>	3,69	0,660	
<i>Ölçek Toplamı</i>	3,34	,574	-

Tablo 1’de Giresun Üniversitesi’nde görev yapmakta olan akademisyenlerin motivasyona ilişkin görüşlerinin orta düzeyde ($\bar{X}=3,34$, “Onaylıyorum”) olduğu belirtilmiştir. Boyutlar itibariyle değerlendirildiğinde ise, akademisyenlerin maddi motivasyonuna ilişkin görüşlerinin orta düzeyde ($\bar{X}=3,07$, “Onaylıyorum”) iken, manevi motivasyonuna ilişkin görüşlerinin yüksek düzeyde ($\bar{X}=3,69$, “Büyük ölçüde onaylıyorum”) olduğu belirlenmiştir. Maddeler bazında inceleme yapıldığında ise, Maddi motivasyon konusunda akademisyenlerin görüşlerine göre, onları en çok “Akademisyenlere lojman tahsis edilmesi veya kira yardımı yapılması onlara daha istikrarlı bir yaşam sağlayacak ve onların iş motivasyonunu arttıracaktır” ($\bar{X}=3,60$) ifadesinin motive ettiğini, “İşindeki terfi sistemi ve maaş artırımını adaletlidir” ($\bar{X}=2,48$) ifadesini ise en az motive edici unsur olduğu belirlenmiştir. Manevi motivasyon konusunda akademisyenlerin görüşlerine göre, “Başarılı akademisyenleri kendilerini geliştirmeleri ve uzmanlıklarını arttırabilmeleri için eğitim almak üzere yurt dışına göndermek onların motivasyonunu artırır” ($\bar{X}=4,11$) ifadesinin onları en çok motive edici unsur olduğu, en az motive eden unsur ise, “Başarılı akademisyenleri idari görevlere atamak onların motivasyonunu artırır” ($\bar{X}=3,11$) olduğu saptanmıştır.

Akademisyenlerin Maddi ve Manevi Motivasyon Boyutları Açısından Görüşlerinin Cinsiyet, Akademik Unvan, Akademik Kıdem ve Fakülte Değişkenlerine Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Akademisyenlerin maddi ve manevi motivasyon boyutları açısından görüşlerinin Mann Whitney U Testi analiz sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Cinsiyet değişkenine göre akademisyenlerin maddi ve manevi motivasyon boyutlarına ilişkin görüşlerinin Mann Whitney U Testi

Alt Boyut	Değişken	Kategoriler	N	$\bar{X}$	Sıra Ortalaması	Z	U	p
Maddi	Cinsiyet	Kadın	70	3,07	76,19	-,207	2848,500	,836
		Erkek	83	3,08	77,68			
Manevi	Cinsiyet	Kadın	70	3,72	79,06	-,580	2760,500	,596
		Erkek	83	3,65	75,26			

Tablo 2’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan akademisyenlerin hem maddi motivasyona [$U_{(153)}=2848,500$; $p>,05$] hem manevi motivasyona [$U_{(153)}=2760,500$; $p>,05$] ilişkin görüşleri cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Akademisyenlerin maddi ve manevi motivasyona ilişkin görüşlerinin akademik unvan, akademik kıdem ve fakülte değişkenlerine göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Akademik unvan, akademik kıdem ve fakülte değişkenlerine göre akademisyenlerin maddi ve manevi motivasyon boyutlarına ilişkin görüşlerinin Kruskal Wallis H Testi

Değişken	Kategori	N	$\bar{X}$	Sıra Ortalaması (MeanRanks)	X^2 (Chi-square)	df	p
Maddi Motivasyon							
Akademik Unvan	Öğr. üyesi	103	3,12	79,94	2,099	2	,350
	Öğr.Görevlisi	20	3,09	77,43			
	Diğer Eğitici	30	2,91	66,63			
Akademik Kıdem	0-10 yıl	73	3,08	77,30	,297	2	,862
	11-20 yıl	55	2,98	74,93			
	21 yıl ve üzeri	25	3,25	80,68			
Fakülte	Eğitim	73	3,09	78,32	,124	2	,940
	İ.İ.B.	49	3,03	75,90			
	Tıp	31	3,07	76,65			
Manevi Motivasyon							
Akademik Unvan	Öğr. üyesi	103	3,70	77,49	,041	2	,980
	Öğr.Görevlisi	20	3,65	75,58			
	Diğer Eğitici	30	3,65	76,28			
Akademik Kıdem	0-10 yıl	73	3,70	78,60	,647	2	,724
	11-20 yıl	55	3,71	77,81			
	21 yıl ve üzeri	25	3,58	70,54			
Fakülte	Eğitim	73	3,71	79,25	3,597	2	,166
	İ.İ.B.	49	3,78	82,02			
	Tıp	31	3,68	63,70			

Tablo 3'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan akademisyenlerin maddi motivasyona ilişkin görüşleri akademik unvan [$X^2=2,099$; $p>,05$], akademik kıdem [$X^2=,297$; $p>,05$] ve fakülte değişkeni [$X^2=,124$; $p>,05$] açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Aynı şekilde manevi motivasyona ilişkin de akademisyenlerin görüşlerinin akademik unvan [$X^2=,041$; $p>,05$], akademik kıdem [$X^2=,647$; $p>,05$] ve fakülte değişkeni [$X^2=3,597$; $p>,05$] açısından anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Akademisyenlerin Öğretim Performanslarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan akademisyenlerin öğretim performansı ölçeğinde yer alan ifadelerine ilişkin görüşlerinin ölçek geneli ile sınıf dışı etkinlikler, yaratıcı etkinlikler, kendini geliştirme, öz değerlendirme ve performans etkinlikleri boyutları itibarıyla en yüksek ve en düşük betimsel değerleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Akademisyenlerin öğretim performansına ilişkin görüşlerinin betimsel istatistik değerleri

Sınıf Dışı Etkinlikler Boyutu	$\bar{X}$	ss	Sıra
<i>En düşük düzeyde görüşler</i>			
32. Vereceği derslerin özetini hazırlamak.	3,09	1,126	8
33. Açıklayıcı notlar hazırlamak.	3,05	1,126	9
<i>En yüksek düzeyde görüşler</i>			
38. Öğretim çalışmalarını akademik takvime göre planlamak.	3,23	1,067	2
41. Bölgesel geziler ve eğitici ziyaretler gerçekleştirmek.	3,25	1,053	1
Boyut Toplamı	3,13	,944	-
<i>Yaratıcı Etkinlikler Boyutu</i>			
<i>En düşük düzeyde görüşler</i>			
43. Öğrencileri gözlemlemek için yeni yollar araştırmak.	3,67	,993	4

44. Yararlı olacağını düşündüğü derslerin müfredata eklenmesi resmi ilgili makamlara teklifte bulunmak.	3,75	,941	3
<i>En yüksek düzeyde görüşler</i>			
42. Yeni öğretim yöntem ve teknikleri öğrenmek	3,76	,947	2
45. Alanı ile ilgili bilimsel yayınlar yapmak.	3,85	,972	1
Boyut Toplamı	3,76	,872	-
Kendini Geliştirme Etkinlikler Boyutu			
<i>En düşük düzeyde görüşler</i>			
48. Eğitim ve öğretimde meydana gelen gelişmeleri yakından takip etmek.	3,80	,941	2
<i>En yüksek düzeyde görüşler</i>			
46. Eğitim öğretim yöntemleriyle ilgili düzenlenen atölyelere ve eğitici kurslara katılmak.	3,82	,996	1
49. Alanı ile ilgili bilimsel yayınlar yapmak.	3,82	1,016	1
Boyut Toplamı	3,81	,945	-
Özdeğerlendirme Etkinlikler Boyutu			
<i>En düşük düzeyde görüşler</i>			
50. Öğretim hedeflerini analiz etmek.	3,69	,956	1
<i>En yüksek düzeyde görüşler</i>			
51. Öğretim hedeflerini gerçekleştirmek için uygun öğretim yöntem ve teknikleri seçmek.	3,62	1,013	2
52. Öğretim yöntemlerinin etkisini test etmek ve düzeltmek.	3,61	1,017	3
Boyut Toplamı	3,64	,806	-
Performans Etkinlikleri Boyutu			
<i>En düşük düzeyde görüşler</i>			
53. Kendisinden istenilen ek işleri yerine getirmek	2,39	1,323	7
59. Üniversitedeki sosyal etkinliklere katılmak.	2,93	1,262	6
<i>En yüksek düzeyde görüşler</i>			
55. Huzurlu ve barışçıl bir iş ortamı.	3,72	,971	1
58. Yeniliklere ve yaratılığa açık olmak.	3,67	1,045	2
Boyut Toplamı	3,30	0,806	
Ölçek Toplamı	3,41	0,713	

Tablo 4'te görüldüğü gibi Giresun Üniversitesi'nde görev yapmakta olan akademisyenlerin *öğretim performansına ilişkin görüşlerinin ortalama değerleri* incelendiğinde, genel anlamda görüşlerinin ($\bar{X}=3,41$) “büyük ölçüde onaylıyorum” düzeyinde olduğu bulunmuştur. Boyutlar düzeyinde incelendiğinde ise, akademisyenlerin sınıf dışı etkinlikler ve performans etkinlikleri ile ilgili görüşleri “onaylıyorum” düzeyinde iken, diğer boyutlarda ise “kesinlikle onaylıyorum” düzeyinde ifade ettikleri belirlenmiştir. Ortalama değerlere göre ise akademisyenlerin görüşlerinin en çok “kendini geliştirme” boyutunda, en az ise “performans etkinlikleri” boyutunda öğretim performansını geliştirdikleri bulunmuştur.

Tablo 4'te görüldüğü gibi, akademisyenlerin *sınıf dışı etkinlikler boyutunda* öğretim performansına ilişkin görüşlerinin incelendiğinde “onaylıyorum” ($\bar{X}=3,13$) düzeyinde olduğu bulunmuştur. Sınıf dışı etkinlikler boyutunda akademisyenlerin görüşleri ölçekte yer alan maddeler bazında değerlendirildiğinde ise, akademisyenlerin en fazla “Bölgesel geziler ve eğitici ziyaretler gerçekleştirmek” maddesine “onaylıyorum” ($\bar{X}=3,25$) düzeyinde katıldıkları, en az ise “Açıklayıcı notlar hazırlamak” maddesine “onaylıyorum” ($\bar{X}=3,05$) düzeyinde katıldıkları bulunmuştur. Akademisyenlerin yaratıcı etkinlikler boyutunda öğretim performansına ilişkin görüşlerinin incelendiğinde “büyük ölçüde onaylıyorum” ($\bar{X}=3,76$) düzeyinde olduğu bulunmuştur. Yaratıcı etkinlikler boyutunda akademisyenlerin görüşleri ölçekte yer alan maddeler bazında değerlendirildiğinde ise, akademisyenlerin en fazla “Öğrencileri gözlemlemek için yeni yollar araştırmak” maddesine “büyük ölçüde onaylıyorum” ($\bar{X}=3,85$) düzeyinde katıldıkları, en az ise

“Açıklayıcı notlar hazırlamak” maddesine “büyük ölçüde onaylıyorum” ($\bar{X}=3,76$) düzeyinde katıldıkları bulunmuştur. Akademisyenlerin *kendini geliştirme boyutunda* öğretim performansına ilişkin görüşlerinin incelendiğinde “büyük ölçüde onaylıyorum” ($\bar{X}=3,81$) düzeyinde olduğu bulunmuştur. Kendini geliştirme boyutunda akademisyenlerin görüşleri ölçekte yer alan maddeler bazında değerlendirildiğinde ise, akademisyenlerin tüm maddelere “büyük ölçüde onaylıyorum” düzeyinde katıldıkları bulunmuştur. Akademisyenlerin *öz değerlendirme boyutunda* öğretim performansına ilişkin görüşlerinin incelendiğinde “büyük ölçüde onaylıyorum” ($\bar{X}=3,64$) düzeyinde olduğu bulunmuştur. Öz değerlendirme boyutunda akademisyenlerin görüşleri ölçekte yer alan maddeler bazında değerlendirildiğinde ise, akademisyenlerin tüm maddelere “büyük ölçüde onaylıyorum” düzeyinde katıldıkları bulunmuştur. Akademisyenlerin *performans etkinlikleri boyutunda* öğretim performansına ilişkin görüşlerinin incelendiğinde “büyük ölçüde onaylıyorum” ($\bar{X}=3,41$) düzeyinde olduğu bulunmuştur. Performans etkinlikleri boyutunda akademisyenlerin görüşleri ölçekte yer alan maddeler bazında değerlendirildiğinde ise, akademisyenlerin en fazla “Huzurlu ve barışçıl bir iş ortamı” maddesine “büyük ölçüde onaylıyorum” ($\bar{X}=3,72$) düzeyinde katıldıkları, en az ise “Kendisinden istenilen ek işleri yerine getirmek” maddesine “çok az onaylıyorum” ($\bar{X}=2,39$) düzeyinde katıldıkları bulunmuştur.

Akademisyenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretim Performansının Farklılaşmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında cinsiyet, akademik unvan, akademik kıdem ve fakülte değişkenlerine göre akademisyenlerin Öğretim Performansına İlişkin Bulgulara ve Yorumlara yer verilmiştir. Akademisyenlerin cinsiyet değişkenine göre öğretim performansına ilişkin görüşlerinin Mann Whitney U Testi Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Akademisyenlerin cinsiyet değişkenine göre öğretim performansına ilişkin görüşlerinin Mann Whitney U Testi

Kategoriler	N	$\bar{X}$	Sıra Ortalaması	Z	U	p
<i>Sınıf Dışı Etkinlikler Boyutu</i>						
Kadın	70	3,18	78,54	-,395	2797,500	,693
Erkek	83	3,09	75,70			
<i>Yaratıcı Etkinlikler Boyutu</i>						
Kadın	70	3,78	78,74	-,455	2783,500	,649
Erkek	83	3,74	75,54			
<i>Kendini Geliştirme Boyutu</i>						
Kadın	70	3,88	79,89	-,395	2797,000	,693
Erkek	83	3,76	74,56			
<i>Öz Değerlendirme Boyutu</i>						
Kadın	70	3,65	77,51	-,135	2869,500	,892
Erkek	83	3,63	76,57			
<i>Performans Etkinlikleri Boyutu</i>						
Kadın	70	3,41	82,93	-1,525	2490,000	,127
Erkek	83	3,20	72,00			

Tablo 5’te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan akademisyenlerin sınıf dışı etkinlikler [$U_{(153)}=2797,500$; $p>,05$], yaratıcı etkinlikler [$U_{(153)}=2783,500$; $p>,05$], kendini geliştirme [$U_{(153)}=2797,500$; $p>,05$], öz değerlendirme [$U_{(153)}=2869,500$; $p>,05$] ve performans etkinlikleri [$U_{(153)}=2490,000$; $p>,05$] boyutlarında öğretim performansına ilişkin görüşleri cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Akademisyenlerin akademik unvan, akademik kıdem ve fakülte değişkenlerine göre öğretim performansına ilişkin görüşleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Akademik unvan, akademik kıdem ve fakülte değişkenlerine göre akademisyenlerin öğretim performansına ilişkin görüşlerinin Kruskal Wallis H Testi

Değişkenler	Kategoriler	N	$\bar{X}$	Sıra Ortalaması (MeanRanks)	X^2 (Chi-square)	df	P
<i>Sınıf Dışı Etkinlikler Boyutu</i>							
Akademik Unvan	Öğr. üyesi	103	3,12	76,18	,714	2	,700
	Öğr.Görevlisi	20	3,26	84,65			
	Diğer Eğitimci Kadro	30	3,08	74,72			
Akademik Kıdem	0-10 yıl	73	3,21	80,58	1,076	2	,584
	11-20 yıl	55	3,02	72,40			
	21 yıl ve üzeri	25	3,15	76,66			
Fakülte	Eğitim	73	3,27	84,16	4,350	2	,114
	İ.İ.B.	49	2,84	65,32			
	Tıp	31	3,10	73,71			
<i>Yaratıcı Etkinlikler Boyutu</i>							
Akademik Unvan	Öğr. üyesi	103	3,72	75,55	1,830	2	,401
	Öğr.Görevlisi	20	3,64	70,85			
	Diğer Eğitimci Kadro	30	3,96	86,07			
Akademik Kıdem	0-10 yıl	73	3,86	81,32	1,456	2	,483
	11-20 yıl	55	3,68	73,91			
	21 yıl ve üzeri	25	3,64	71,18			
Fakülte	Eğitim	73	3,71	73,82	1,307	2	,520
	İ.İ.B.	49	3,72	82,78			
	Tıp	31	3,86	82,78			
<i>Kendini Geliştirme Boyutu</i>							
Akademik Unvan	Öğr. üyesi	103	3,82	77,76	1,960	2	,375
	Öğr.Görevlisi	20	3,59	65,30			
	Diğer Eğitimci Kadro	30	3,93	82,18			
Akademik Kıdem	0-10 yıl	73	3,86	78,65	,215	2	,898
	11-20 yıl	55	3,76	75,21			
	21 yıl ve üzeri	25	3,79	76,12			
Fakülte	Eğitim	73	3,76	74,27	,721	2	,697
	İ.İ.B.	49	3,82	77,13			
	Tıp	31	3,89	80,99			
<i>Öz Değerlendirme Boyutu</i>							
Akademik Unvan	Öğr. üyesi	103	3,61	75,53	,782	2	,676
	Öğr.Görevlisi	20	3,58	75,18			
	Diğer Eğitimci Kadro	30	3,79	83,25			
Akademik Kıdem	0-10 yıl	73	3,71	79,75	1,088	2	,581
	11-20 yıl	55	3,53	72,14			
	21 yıl ve üzeri	25	3,68	79,68			
Fakülte	Eğitim	73	3,63	76,65	,010	2	,995
	İ.İ.B.	49	3,65	77,45			
	Tıp	31	3,65	77,23			
<i>Performans Etkinlikleri Boyutu</i>							
Akademik Unvan	Öğr. üyesi	103	3,22	73,75	3,035	2	,219
	Öğr.Görevlisi	20	3,61	92,50			
	Diğer Eğitimci Kadro	30	3,33	77,83			
Akademik Kıdem	0-10 yıl	73	3,36	79,90	,614	2	,736
	11-20 yıl	55	3,25	74,68			
	21 yıl ve üzeri	25	3,20	73,62			
Fakülte	Eğitim	73	3,42	84,69	7,314	2	,026*
	İ.İ.B.	49	3,02	59,10			
	Tıp	31	3,28	76,87			

Tablo 6'da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan akademisyenlerin öğretim performansına ilişkin görüşleri sınıf dışı etkinlikler boyutunda akademik unvan [$X^2=,714$; $p>,05$], akademik kıdem [$X^2=1,456$; $p>,05$] ve fakülte değişkeni [$X^2=4,350$; $p>,05$] açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna

göre akademik ünvan, akademik kıdem ve fakülte değişkenlerinin öğretim performansının sınıf dışı etkinlikler boyutu ile ilgili olarak belirleyici bir faktör olmadığı görülmüştür. Araştırmaya katılan akademisyenlerin öğretim performansına ilişkin görüşleri yaratıcı etkinlikler boyutunda da akademik ünvan [$X^2=1,830$; $p>,05$], akademik kıdem [$X^2=1,456$; $p>,05$] ve fakülte değişkeni [$X^2=1,307$; $p>,05$] açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Araştırmaya katılan akademisyenlerin öğretim performansına ilişkin görüşleri kendini geliştirme boyutunda da benzer bir şekilde akademik ünvan [$X^2=1,960$; $p>,05$], akademik kıdem [$X^2=,215$; $p>,05$] ve fakülte değişkeni [$X^2=,721$; $p>,05$] açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Araştırmaya katılan akademisyenlerin öğretim performansına ilişkin görüşleri öz değerlendirme boyutunda da akademik ünvan [$X^2=,782$; $p>,05$], akademik kıdem [$X^2=1,088$; $p>,05$] ve fakülte değişkeni [$X^2=,010$; $p>,05$] açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Araştırmaya katılan akademisyenlerin öğretim performansına ilişkin görüşleri performans etkinlikleri boyutunda ise, akademik ünvan [$X^2=3,035$; $p>,05$] ve akademik kıdem değişkeni [$X^2=,614$; $p>,05$] açısından anlamlı bir farklılık göstermez iken, fakülte değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir [$X^2=7,314$; $p<,05$]. Farklılığın hangi fakültelerde olduğunu bulmak için yapılan Mann Whitney U testine göre ise Eğitim Fakültesi'ndeki akademisyenlerin görüşleri hem İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi hem Tıp Fakültesi'ndeki akademisyenlerin görüşleri farklılaşmaktadır. Başka bir ifadeyle, Eğitim Fakültesi'ndeki akademisyenlerin görüşleri, İktisadi ve İdari Bilimler ve Tıp Fakültesi'ndeki akademisyenlere göre performans etkinlikleri boyutunda öğretim performansına ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu bulunmuştur.

Akademisyenlerin Motivasyonları ile Öğretim Performansı Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın amacı olan akademisyenlerin öğretim performansı geliştirme ve motivasyonları arasındaki ilişkinin olup olmadığını belirlemek için Bivariate korelasyon analizi kullanılmış, değerlendirmede Spearman katsayısı baz alınmıştır. Tablo 7'de akademisyenlerin motivasyonu ile öğretim performansı arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Korelasyon test sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 7. Akademisyenlerin motivasyonu ile öğretim performansı arasındaki ilişki için korelasyon testi

Korelasyon		Motivasyon	Öğretim Performansı
Motivasyon	SpearmanCorrelation	1	,525**
	p		0,00
	N	153	153
Öğretim Performansı	SpearmanCorrelation	,525**	1
	p	0,00	
	N	153	153

Tablo 7'de görüldüğü gibi Spearman Korelasyon Analizi sonucuna göre akademisyenlerin motivasyonları ile öğretim performansını geliştirme düzeyleri arasında 0,525 değerinde (%52,5) pozitif yönde anlamlı bir ilişki (orta düzeyde) olduğu saptanmıştır. Bu çalışmada elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, akademisyenlerin motivasyonunun öğretim performanslarına yansıdığı görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Toplumların kalkınmasında ve gelişmesinde en kritik faktörlerden biri üniversitelerde verilen eğitimin niteliğidir. Bu açıdan, üniversitelerde görev yapmakta olan akademisyenlerin öğretim performanslarını sürekli olarak geliştirmeleri oldukça önemlidir. Ancak akademisyenlerin öğretim performanslarını etkileyen birçok durum veya faktör mevcuttur. Onlardan biri de motivasyondur. Dolayısıyla, bu çalışmada Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve Tıp Fakültesinde görev yapmakta olan akademisyenlerin öğretim performanslarını geliştirmeleri ile motivasyon arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırmada, ilk olarak akademisyenlerin araştırmaya konusuna ilişkin görüşlerinin betimsel analizleri, daha sonra bu görüşlerin değişkenleri açısından karşılaştırması ve son olarak akademisyenlerin öğretim performanslarını geliştirmeleri ile motivasyon arasındaki ilişkiye yönelik Bivariate korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir.

Akademisyenlerin motivasyona ilişkin görüşlerinin betimsel ve çıkarımsal analizlere ilişkin sonuçlarına göre, akademisyenlerin motivasyona ilişkin görüşlerinin hem manevi hem maddi motivasyon boyutunda, hem de ölçek genelinde orta düzey olduğu belirlenmiştir. Maddi motivasyon boyutunda akademisyenlerin görüşleri ölçekte yer alan maddeler bazında değerlendirildiğinde, akademisyenlere lojman tahsis edilmesi veya kira yardımı yapılması, bir başka ifadeyle onlara daha istikrarlı bir yaşam sağlama uygulamaları, akademisyenleri en çok motive eden uygulama, işindeki terfi sistemi ve maaş artırımını uygulamalarının ise, akademisyenleri en az motive eden uygulama olduğu saptanmıştır. Manevi motivasyon boyutunda akademisyenlerin görüşleri ölçekte yer alan maddeler itibarıyla değerlendirildiğinde ise, başarılı akademisyenleri kendilerini geliştirmeleri ve uzmanlıklarını arttırabilmeleri için eğitim almak üzere yurt dışına gönderilme uygulaması akademisyenleri yüksek düzeyde motive ettiği, başarılı akademisyenleri idari görevlere atama uygulaması ise, akademisyenleri orta düzeyde motive ettiği belirlenmiştir. Özellikle başarılı akademisyenlerin idari görev istememe nedeni olarak, idari görevlerin çok fazla zaman alması gösterilmektedir. Ayrıca bireylerin farklı kişilik özellikleri, motivasyon araçlarında da farklılık gösterebilmektedir. Elde edilen bu bulgu; Künarcı (2016), Akçakanat ve Çarıkçı (2016) ve Almachı'nın (2015) araştırma sonucu ile desteklenmektedir. Almachı'nın araştırmasında da, akademisyen maaşının ihtiyaçlarını karşılamadığı, işteki terfi ve maaş artırımının yeterli olmadığı ve akademisyenlerin büyük çoğunluğunun idari görevde yer almak istemediklerini ortaya koymuştur. Bu durum, akademisyenlerin maaşlarının onların ihtiyaçlarını karşılayacak ve onları her açıdan tatmin edecek şekilde düzenlenmesi, üniversitelerdeki terfi ve maaşlar için daha adaletli bir sistemin geliştirilmesi ve başarılı akademisyenlerin idari görevlerde yer almaları için teşvik edilmesi gerektiğini göstermektedir. Ayrıca, akademisyenlerin hem maddi hem manevi motivasyon boyutlarına ilişkin görüşleri arasında cinsiyet, akademik unvan, görev süresi ve fakülte değişkenlere göre anlamlı olarak farklılık belirlenmemiştir. Akademisyenlerin motivasyonuna ilişkin yönelik olarak literatür incelendiğinde bazı araştırma (örn. Çolak Alsat, 2016) sonuçları mevcut çalışma bulguları örtüşürken; bazı araştırma (örn. Doğuç, 2017) bulguları ile çelişmektedir.

Akademisyenlerin öğretim performansını geliştirmelerine ilişkin görüşlerinin betimsel ve çıkarımsal analizlere ilişkin sonuçlarına göre, akademisyenlerin sınıf dışı etkinlikler ve performans etkinliklerine yönelik öğretim performansı geliştirme çalışmaları orta düzeyde; yaratıcı etkinlikler, kendini geliştirme ve özdeğerlendirmeye ilişkin çalışmaları ise oldukça yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ölçek genelinde de, akademisyenlerin görüşlerine göre öğretim performanslarını geliştirmeye ilişkin çalışmaların yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Akademisyenlerin öğretim performansı geliştirmelerine ilişkin görüşlerinin ölçekteki yer alan boyutlar itibarıyla değerlendirildiğinde ise; Sınıf dışı etkinlikler boyutunda, bölgesel geziler ve eğitici ziyaretler gerçekleştirmek ile öğretim çalışmalarını akademik takvimine göre planlamak akademisyenlerin öğretim performansını geliştirmelerine en çok katkısı olan, açıklayıcı notlar hazırlamak ise akademisyenlerin öğretim performansını geliştirmelerine en az katkısı olan uygulamalar olduğu belirlenmiştir. Yaratıcı etkinlikler boyutunda, alanı ile ilgili bilimsel yayınlar yapmak akademisyenlerin öğretim performansını geliştirmelerine en çok katkısı olan, öğrencileri gözlemlemek için yeni yollar araştırmak ise, akademisyenlerin öğretim performansını geliştirmelerine en az katkısı olan uygulamalar olduğu belirlenmiştir. Kendini geliştirme boyutunda, eğitim öğretim yöntemleriyle ilgili düzenlenen atölyelere ve eğitici kurslara katılmak, genel eğitim öğretimle ilgili konferanslara katılmak, eğitim ve öğretimde meydana gelen gelişmeleri yakından takip etmek ve alanı ile ilgili bilimsel yayınlar yapmak akademisyenlerin öğretim performansını geliştirmelerine yüksek düzeyde katkısı olan uygulamalar olduğu belirlenmiş, düşük düzeyde veya katkısı olmayan uygulama belirlenmemiştir. Özdeğerlendirme boyutunda, öğretim hedeflerini analiz etmek en çok katkısı olan, öğretim yöntemlerinin etkisini test etmek ve düzeltmek ise, akademisyenlerin öğretim performansını geliştirmelerine en az katkısı olan uygulamalar olduğu belirlenmiştir. Performans Etkinlikleri boyutunda, huzurlu ve barışçıl bir iş ortamının akademisyenlerin öğretim performansını geliştirmelerine en yüksek düzeyde katkısı olan uygulama olarak belirlenirken, kendisinden istenilen ek işleri yerine getirmek uygulaması ise akademisyenlerin öğretim performansını geliştirmelerine katkı sağlamadığı belirlenmiştir. Almachı'nın (2015) araştırma sonuçları ile karşılaştırdığında ise, bazı sonuçların desteklendiğini, bazı sonuçların desteklenmediği görülmüştür. Örneğin; bu araştırmaya katılan akademisyenlerin görüşlerine göre, açıklayıcı notlar hazırlamak, öğrencileri gözlemlemek için yeni yollar araştırmak, öğretim yöntemlerinin etkisini test etmek ve düzeltmek akademisyenlerin öğretim performanslarına çok az

katkısı olduğunu belirlenirken, Almachi'nın araştırmasında ise akademisyenlerin öğretim performanslarına yüksek düzeyde katkının olduğu belirlenmiştir. Ayrıca iki araştırma sonucuna göre de, akademisyenlerden istenilen ek işleri yerine getirmek uygulaması ise akademisyenlerin öğretim performansını geliştirmelerine katkı sağlamadığı belirlenmiştir.

Yapılan bu araştırma sonuçlarına göre, akademisyenlerin öğretim performanslarına ilişkin görüşleri arasında tüm boyutlar itibarıyla cinsiyet, akademik unvan ve görev süreleri değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılık göstermezken, performans etkinlikleri boyutunda fakülte değişkeni açısından anlamlı farklılık belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle, Eğitim Fakültesindeki akademisyenlerin görüşleri, İktisadi ve İdari Bilimler ve Tıp Fakültesi'ndeki akademisyenlere göre performans etkinlikleri boyutunda öğretim performansı geliştirmelerine ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu bulunmuştur.

Spearman Korelasyon Analizi sonucuna göre akademisyenlerin motivasyonları ile öğretim performansı arasında pozitif yönlü ve doğrusal bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle, akademisyenlerin motivasyon düzeylerinin öğretim performanslarını geliştirmelerine yansıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla, motivasyonun artması, akademisyenlerin tüm yeteklerinin sergilenmelerine yönelttiği, bunun sonucunda da performansın da yükseldiği söylenebilir. Akademisyenlerin motivasyonları ile öğretim performansı arasında ilişkinin var olup olmadığına ilişkin yönelik olarak literatür incelendiğinde de, bu sonuç birçok mevcut araştırma bulguları (örn. Doğuç, 2017; Çetin, Giderler ve Güler, 2017; Almachi, 2015; Yıldız, Savcı ve Kapu, 2014; Bilsel, 2013; Mercanlioğlu, 2012; Selvarajan ve Cloninger, 2012; Onay ve Ergüden, 2011) ile desteklendiği görülmüştür.

Bu çalışma, akademisyenlerin öğretim performanslarını geliştirmeleri ile motivasyon arasındaki ilişkinin değerlendirilmesine ilişkin elde edilen önemli bulguların dışında, araştırmanın bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Yapılacak yeni çalışmalarda akademisyenlerin örgütsel iletişim, örgütsel sinizm, örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık, çatışma yönetimi, örgütsel adalet gibi konularla ilişkilerin değerlendirilmesi incelenebilir. Ayrıca, akademisyenlerin öğretim performanslarını geliştirmeleri ile motivasyon arasındaki ilişkinin değerlendirilmesine ilişkin görüşleri yaş, medeni durum, gelir düzeyi, uzmanlık alanı vb. değişkenlerine göre irdelenmesi önerilebilir.

Kaynakça

- Adair, J. (2016). *Etkili motivasyon*. (Çev. S. Uyan). İstanbul: Babiali Kültür Yayıncılık.
- Akçakanat, T. ve Çarıkçı, İ. H. (2016). Sağlık kurumlarında performansa dayalı ödeme sistemi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(3), 865-892.
- Akgemci, T. ve Güleş, H.K. (2010). *İşletmelerde stratejik yönetim MYO*. (2. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Almachi, S. (2015). *Akademisyenlerin öğretim performanslarını geliştirilmesinde motivasyonun rolü*. Yüksek Lisans Tezi. Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis.
- Argon, T. (2010). Akademisyenlerin performans değerlendirme, motivasyon ve örgütsel adalet ile ilgili görüşlerine ilişkin nitel bir çalışma. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2 (1), 133-180.
- Bilsel, M. A. (2013). *Örgütsel adalet algısının banka çalışanlarının performans ve motivasyonlarına etkisi: Bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çetin, S., Giderler, C. ve Güler, M. (2017). Lider yöneticilerin çalışanların motivasyonuna ve performansına etkisi: Kamu kuruluşunda bir çalışma. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19 (4), 36-49.
- Çolak Alsat, O. (2016). *Çalışan motivasyonunu etkileyen faktörlerin iş tatminine etkisinin belirlenmesine yönelik bir uygulama*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Doğuç, E. (2017). *Hastanelerde performans değerlendirme sisteminin çalışan motivasyonuna etkileri hakkında çalışan görüşleri (Çankaya ilçesi örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erarslan, İ. (2015). Üniversitelerinin uluslararası görünürlüğü: Akademik performans ve üniversite marka değeri ilişkisi. *Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (1), 37-47.
- Esen, M. ve Esen, D. (2015). Öğretim üyelerinin performans değerlendirme sistemine yönelik tutumlarının araştırılması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5 (1), 56-67
- George, J.M. & Jones, G.R. (2012). *Understanding and managing organizational behavior*. Sixth Edition, New Jersey: Pearson Education Inc.

- Gökgöz, H. ve Altuğ, N. (2014). Örgütsel stresin öğretim elemanlarının performansı üzerine etkisinin incelenmesine yönelik bir araştırma. *Ege Akademik Bakış*, 14 (4), 519-530.
- Gümüş, S. ve Sezgin, B. (2012), *Motivasyonun örgütsel bağlılığa ve performansa etkisi*, İstanbul: Hiperlink Yayınevi.
- Gümüştekin, G.E. ve Öztemiz, A.B. (2005). Örgütlerde stresin verimlilik ve performansla etkileşimi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (1), 271-288.
- İsaeva, T. Chourikov, M. & Kotyarenko, Y. (2015). Efficiency of evaluation of the university professors' activity: comparison of the domestic and foreign methods [Эффективность оценивания деятельности преподавателей вузов: сравнение отечественных и зарубежных методик]. *Naukovedenie e-Journal*, 7(3), 1-20.
- Kalaycı, N. (2009). Yükseköğretim kurumlarında akademisyenlerin öğretim performansını değerlendirme sürecinde kullanılan yöntemler. *Kuram Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5(60), 625-656.
- Künaracı, Z. (2016). *Sağlık çalışanlarının motivasyonunu etkileyen faktörlerin analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Mercanlıoğlu, Ç. (2012). Örgütlerde performans yönetimi ile işgörenlerin motivasyon arasındaki ilişki. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 41-52.
- Onay, M. ve Ergüden, S. (2011). Örgütsel-yönetimsel motivasyon faktörlerinin çalışanların performans ve verimliliğine etkilerini incelemeye yönelik ampirik bir çalışma: Manisa -Sosyal Güvenlik Kurumu. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 221-230.
- Selvarajan, T. T. & Cloninger, P. A. (2012). Can performance appraisals motivate employees to improve performance? A Mexican study. *The International Journal of Human Resource Management*, 23 (15), 3063-3084.
- Sonnentag, S., Volmer, J. & Spychala, A. (2008). Job performance. *Handbook of organizational behavior* (Ed. J. Barling&C.L. Cooper), 1 (23), 427-447.SAGE.
- Şat, A., Doğan, H. ve Amil, O. (2015). Akademisyenlerin psikolojik ihtiyaçları ve iş doyumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Kayseri örneği. *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 5(8), 112-132.
- Tracy, B. (2016), *Motivasyon*. (Çev. S. Bursa). İstanbul: Arıtan Yayınevi.
- Yıldız, S., Savcı, G. ve Kapu, H. (2014). Motive edici faktörlerin çalışanların iş performansına ve işten ayrılma niyetine etkisi. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 21(1), 233-249.
- Zeynel, E. ve Çankıç, İ.H. (2015). Mesleki motivasyonun, iş tatmini ve örgütsel bağlılık üzerine etkisi: akademisyenler üzerine görgül bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20 (3), 217-248.



Türkiye’de Matematik Kaygısı ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İçerik Analizi¹

Veli TOPTAŞ², Emine GÖZEL³

Özet

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de matematik kaygısı ile ilgili yapılan lisansüstü tezleri çeşitli açılardan incelemektir. Bu amaca yönelik olarak tezler; yayın yılına, üniversiteye, enstitüye, bölüme, danışmanın unvanına, türüne, yöntemine, hedef kitleye, veri toplama aracına, veri analiz türüne ve konuların eğilimine göre incelenmiştir. Araştırma nitel araştırma yönteminin kullanıldığı betimsel bir araştırma niteliğindedir. Verilerin toplanmasında doküman inceleme tekniğinden faydalanılmıştır. Veriler Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanında “Matematik” ve “Kaygı” anahtar sözcükleri beraber kullanılarak aratılan ve erişim iznine sahip olan 43 lisansüstü tez üzerinden toplanmıştır. Toplanan veriler “Tez İnceleme Formu” kullanılarak içerik analizi ile analiz edilip frekanslarıyla birlikte grafikler halinde sunulmuştur. Araştırma sonucuna göre son yıllarda bu konuda yapılan tezlerin sayısal olarak az olduğu, tezlerin en çok Afyon Kocatepe, Dokuz Eylül ve Marmara üniversitelerinde, Eğitim bilimleri Enstitüsünde, matematik ve fen bilimleri eğitimi bölümünde hazırlandığı, tür olarak yüksek lisans tezlerinin büyük çoğunlukta olduğu, çalışmalarda en çok yardımcı doçent doktor unvanında danışmanın bulunduğu, çalışmalarda en fazla nicel yöntemin kullanıldığı, hedef kitle olarak da ortaokul öğrencilerinin çoğunlukta olduğu, veri toplama aracı olarak ölçek ve veri analiz türü olarak da ANOVA’nın sıklıkla kullanıldığı belirlenmiştir. Tezlerin konularının eğilimine göre ise matematik kaygısının çeşitli değişkenlerle olan ilişkisinin incelendiği çalışmaların daha fazla olduğu görülmektedir. Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Matematik kaygısı,
Lisansüstü tez,
Matematik

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 07.05.2018

Kabul Tarihi: 26.06.2018

E-Yayın Tarihi: 20.12.2018

The Content Analysis of the Post-graduate Theses Concerning Maths Anxiety

Abstract

This present study aimed to examine diversely the post-graduate theses completed in Turkey concerning Maths anxiety. In this regard, the theses were examined in terms of the year of publication, the universities, the institutions, the departments, the academic titles of supervisors, the sorts, the methods, the target audience, the data-collection tools, the types of data analysis, and the focus of thesis topic. Having a descriptive research design, the study used a qualitative research method. The document analysis method was used to collect data. The data was gathered from the 43 authorized full access post-graduate theses submitted by the Council of Higher Education National Thesis Centre Database via searching “Maths” and “Anxiety” keywords together. The data was analysed by means of content analysis technique using “Thesis Examination Form” and presented in graphs along with their

Keywords

Maths anxiety,
Post-graduate thesis,
Maths.

Article Info

Received: 05.07.2018

Accepted: 06.26.2018

Online Published: 12.20.2018

¹ Bu çalışma 4-7 Nisan 2018 tarihlerinde düzenlenen 2. Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye, vtoptas@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8852-1852>

³ Dr. Öğr. Üyesi, Şırnak Üniversitesi, İdil MYO, Türkiye, g.emine27@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1383-5264>

frequencies. The results revealed that there was lack of theses concerning “Maths Anxiety”, the theses mostly completed in Afyon Kocatepe, Dokuz Eylül and Marmara Universities in the institutions of social sciences and the departments of Maths and Science education. The study also showed that the most of the studies consist of MA theses, the supervisors mostly composed of assistant professors, the quantitative research method was used most, the majority of the participants of the studies consist of middle school students as the target group, the most used data collection tool were scales and ANOVA as an analysis type was frequently used. The studies focusing on the relation between Maths anxiety and diverse variables was shown to be investigated more. The study includes suggestions in the direction of the findings.

Giriş

İnsanların günlük yaşamlarının hemen hemen her alanında matematik becerileri yer almaktadır. Özellikle bireyin eğitim hayatı içerisinde bu beceriler büyük önem taşımaktadır. Okullarda bu becerileri destekleyecek ise matematik dersidir. Matematik dersi, genelde bireylerin en çok korktuğu, zorlandığı, kaygı yaşadığı ve olumsuz tutum sergilediği bilinmektedir. Bunun nedenleri ise yorucu, zaman alıcı, sabır gerektiren bir ders olarak algılanmasından kaynaklanmaktadır. Matematik dersi aynı zamanda birçok önyargıyı içinde barındıran bir ders olarak gösterilebilmektedir.

Literatürde matematik kavramına ilişkin birçok sayıda tanım bulunmaktadır. Kimilerine göre matematik hesaplama aracı, kimilerine göre ortak düşünce, kimilerine göre evrensel bir dil olarak görülmektedir. Bunun için ortak bir tanım oluşturmak pek mümkün olamamıştır. Bunun ana nedeni matematiğin bir yaşam biçimi olarak birçok olguyu içinde barındırması olarak gösterilebilir. Böylece tüm anlayışı, görüşü içinde bulunduran matematik için evrensel bir dil olduğunu söyleyebiliriz. Bireylerin matematiği sevmeleri için öncelikle ön yargılardan kurtulmaları gerekmektedir. Bu ön yargıların oluşumunu önlemek ise ilkokullarda verilmekte olan matematik eğitime bağlıdır.

Matematiğin insana kazandırdığı, düşüncelerdeki çeşitlilik, esneklik ve mükemmellik ile beynin işleyiş biçimi birbiriyle doğal bir uyum içindedir. Hâlbuki, bir çoğumuz matematik öğrenirken beynimizin gelişimi ve sağlıklı işleyişi için ne denli doğal ve gerekli bir aktivite yaptığımızın farkında olmayız. Bu farkındalığın eksikliği, çevreden matematikle ilgili edindiğimiz yanlış ve olumsuz tutum ve önyargılarla ve hatta öğrenim yaşantısı içinde karşılaşılan olumsuzluklarla bir araya geldiğinde, matematik öğrenmeyi reddeder hale geliriz. Bu durum, matematikten kaçınma gibi, kişiyi ilerde meslek seçimini dahi bu paralelde yapmaya yönlendirecek, kişiyi sınırlandıracak, onun performansını düşürecek, kişide stres, baskı ve huzursuzluğa neden olacak, matematikle ilgili bir dizi olumsuz duygu, düşünce ve davranışın ortaya çıkmasına neden olur ki matematik kaygısı olarak adlandırılan, bir ayağı psikolojiye uzanan bu sorun, araştırmanın ana konusunu oluşturmaktadır (Ültaş, 2005). Öğrencilerin matematiğe karşı tutumunda öğretmenin rolü büyüktür (Altun, 2002). Öğrencilerin matematiğe karşı olumsuz tutumların şekillenmesinde öğretmenin derse karşı olan tutumu, derste kullandığı yöntem ve stratejiler etkili olmaktadır.

Geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin olumsuz tutum geliştirmesine katkısı olduğu görülmektedir (Dawson, 2000; Telese, 1997). Bunların yanında, öğrencilerden yüksek başarı beklentisi olmayan öğretmenlerin öğrencilerinin daha olumsuz tutum geliştirdikleri tespit edilmiştir (Wilkins and Ma, 2003). Öğrencilerin matematik dersleriyle günlük hayat arasındaki ilişki kuramamaları, derslere karşı olumsuz tutum geliştirme nedenleri arasında sıralanmaktadır (Gilroy, 2002; Telese, 1997). Toplumun inançlarının öğrencilerin matematik derslerine karşı olumsuz tutum geliştirmede etkileri tespit edilmiştir (Gilroy, 2002; Olson, 1998). Matematik derslerinin sadece zeki ya da yetenekli bireyler tarafından yapabilecek bir etkinlik olduğuna inanılması, öğrencilerin kendilerini karşılaştıkları en küçük engelde yetersiz görmelerine, olumsuz tutum geliştirmelerine ve çaba göstermemelerine neden olabilmektedir. Benzer şekilde öğrencilerin ailelerinin ve arkadaşlarının tutumları da onların tutumlarını etkilemektedir (Andre ve diğ., 1997; Wilkins and Ma, 2003).

Matematik öğrenmenin önünde engel oluşturan ve matematiğe karşı negatif tutumlar sergilenmesine neden olan matematik kaygısı yıllardır bu alanda süregelen sorunlardan biri olarak ön plana çıkmaktadır. Yapılan birçok araştırmada matematik kaygısının öğrencilerin akademik başarısını olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir (Betz, 1978; Clute, 1984; Foong, 1987; Ho ve diğerleri,

2000; Ader, 2004; Ma ve Xu, 2004, Al-Mutawah, 2015; Yorulmaz, Altıntaş ve Sidekli, 2017). Ülkemizde matematik eğitimi alanında tamamlanmış lisansüstü tezleri ve makaleleri inceleyen birçok araştırmaya rastlanmıştır (Baki ve diğ., 2011; Çiltaş, Güler ve Sözbilir, 2012; Yücedağ, 2010; Çiltaş, 2017; Ulutaş ve Ubuz, 2008; İncikabı ve diğ., 2017; Güven ve Özçelik, 2017; Yaşar ve Papatğa, 2015). Matematik eğitimi alanında kavram yanılgılarını konu edinen (Türkdoğan ve diğ., 2015), matematik derslerini (Güven ve Özçelik, 2017; Yaşar ve Papatğa, 2015), matematiksel modelleme araştırmalarının eğilimini (Çiltaş, 2017) inceleyen çalışmalar da bulunmuştur. Ülkemizde ise matematik kaygısı ile ilgili yapılmış lisansüstü tezleri incelemeyi amaçlayan çalışmaya rastlanılmaması bu araştırmayı yapmak ihtiyacı doğurmuştur. Bu sebeple matematik kaygısının azaltılması ve önlenmesi için çalışmaların yapılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Yapılacak olan çalışmalar için ise önceki araştırmalar mevcut çalışmalarda eksiklikler hakkında bilgi vermesi ve bir sonraki araştırmalara yol göstermesi bakımından önemli bir role sahiptir. Bu çalışma, Türkiye’de matematik kaygısı ile ilgili yayımlanan lisansüstü tezlerinin ne durumda olduklarının belirlenmesi ve bu alanda eğilimin nasıl olduğunun ortaya çıkartılması açısından önemlidir. Bu doğrultuda bu çalışmada matematik kaygısına yönelik olarak tezlerin; yayın yılına, üniversiteye, enstitüye, bölüme, danışmanın unvanına, türüne, yöntemine, hedef kitleye, veri toplama aracına, veri analiz türüne ve konuların eğilimi amaçlanmıştır. Buna göre Türkiye’de matematik kaygısı ile ilgili yapılmış lisansüstü tezleri çeşitli açılardan incelemeyi amaçlayan bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Matematik kaygısı ile ilgili yapılmış lisansüstü tezler;

- Yayın yılına göre dağılımı nasıldır?
- Üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
- Enstitüye göre dağılımı nasıldır?
- Bölüme göre dağılımı nasıldır?
- Türüne göre dağılımı nasıldır?
- Danışmanın unvanına göre dağılımı nasıldır?
- Araştırma yöntemine göre dağılımı nasıldır?
- Hedef kitesine göre dağılımı nasıldır?
- Kullanılan veri toplama aracına göre dağılımı nasıldır?
- Veri analiz tekniklerine göre dağılımı nasıldır?
- Konularının eğilimine göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yönteminin kullanıldığı betimsel araştırma niteliğindedir. Verilerin toplanmasında doküman inceleme tekniğinden faydalanılmıştır. Doküman incelemesinde temel amaç; Araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik Analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak tanır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Sözbilir, 2009).

Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin toplanılmasında öncelikle Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanında gelişmiş arama kısmında “Matematik” ve “Kaygı” anahtar sözcükleri aynı tez adında bulunacak şekilde taranmıştır. Taramanın sonucunda toplam 63 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Ulaşılan tezlerden 9 tanesi matematik kaygısı ile ilgili olmadığı için 11 tanesi de erişim izni olmadığı için araştırmaya dahil edilmemiştir. Sonuç olarak araştırmada veriler 43 lisansüstü tezinden elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Toplanan verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmaya dahil edilen tezlerin incelenmesinde kullanmak üzere bir “Tez İnceleme Formu” oluşturulmuştur. Formda tezlere ilişkin olarak, yayın yılı, tezin türü, üniversite, enstitü, bölüm, danışmanın unvanı, yöntem, hedef kitle, veri toplama aracı, veri analiz türü ve konuların eğilimi kategorileri bulunmaktadır. Tezlerdeki veriler formda belirlenen kategorilere göre analiz edilerek frekans ve yüzdeleriyle birlikte tablolar halinde sunulmuştur.

Bulgular

Türkiye’de matematik eğitimi alanında matematik kaygısı ile ilgili tamamlanan lisansüstü tezlerin tez veri merkezinden taranarak değerlendirilmesi sonucunda; yayın yılına, üniversiteye, enstitüye, bölüme, danışmanın unvanına, türüne, yöntem, hedef kitleye, veri toplama aracına, veri analiz türüne ve konuların eğilimine göre kategoriler oluşturulmuştur. Bu kategorilere göre elde edilen bulgular tablolar halinde aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1. Lisansüstü tezlerin yayın yılına göre dağılımı

Yıl	(f)
2004	1
2005	1
2006	1
2007	2
2008	3
2009	1
2010	3
2011	7
2012	4
2013	4
2014	5
2015	5
2016	3
2017	3

Matematik kaygısı ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin yayın yılına göre dağılımı tablo 1’de verilmiştir. Bulgulardan elde edilen sonuca göre, matematik kaygısı ile ilgili olarak en fazla 2011 yılında 7 çalışma yapıldığı görülmüştür. Diğer yıllara bakıldığında, 2012 ve 2013 yıllarında 4; 2008, 2010, 2016 ve 2017 yıllarında 3; 2007 yılında 2 ve 2004, 2005, 2006 ile 2009 yıllarında ise 1’er çalışma yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak 2011 yılından sonra çalışma sayısında giderek azalma olduğu görülmüştür. Bu bulguların sonuçlarına göre; matematikteki akademik başarı düşünüldüğünde matematik kaygısı ile ilgili daha fazla çalışmaların yapılması beklenmiş ancak bu konunun fazla tercih etmediği görülmüştür.

Tablo 2. Lisansüstü tezlerin türüne göre dağılımı

Araştırma Türü	(f)
Yüksek Lisans	42
Doktora	1

Tablo 2’de matematik kaygısı ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin türüne göre dağılımı incelendiğinde, 42’si yüksek lisans düzeyinde iken sadece 1’i doktora düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre çalışmaların en fazla yüksek lisans düzeyinde gerçekleştirildiği ve doktora düzeyindeki çalışmalarda, matematik kaygısı konusuna fazla eğilim olmadığı sonucuna varılmıştır.

Tablo 3. Lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı

Üniversite	(f)
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1
Adıyaman Üniversitesi	2
Afyon Kocatepe Üniversitesi	4
Ahi Evran Üniversitesi	2
Akdeniz Üniversitesi	1
Ankara Üniversitesi	1
Balıkesir Üniversitesi	1
Başkent Üniversitesi	1
Bilkent Üniversitesi	1
Cumhuriyet Üniversitesi	1
Dokuz Eylül Üniversitesi	4
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	2
Fırat Üniversitesi	1
Gazi Üniversitesi	3
Gaziosmanpaşa Üniversitesi	1
Hacettepe Üniversitesi	1
İstanbul Üniversitesi	1
İstanbul Aydın Üniversitesi	1
Kahraman Maraş Sütçü İmam Üniversitesi	1
Karadeniz Teknik Üniversitesi	1
Marmara Üniversitesi	4
Necmettin Erbakan Üniversitesi	1
Nişantaşı Üniversitesi	1
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	1
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	1
Selçuk Üniversitesi	1
Yeditepe Üniversitesi	1
Yıldız Teknik Üniversitesi	1
Yüzüncü Yıl Üniversitesi	1

Araştırmaya dahil olan lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde, Türkiye’de 29 üniversitenin matematik kaygısı ile ilgili çalışma yaptıkları görülmüştür. Tablo 3’e göre en fazla Afyon Kocatepe Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi’nin matematik kaygısı konusuna yöneldikleri görülmüştür. Ardından 3 çalışma ile Gazi üniversitesi takip etmiştir. Bu bulguya göre, üniversiteler bazında matematik kaygısı ile ilgili lisansüstü çalışmaların pek yapılmadığı görülmüştür.

Tablo 4. Lisansüstü tezlerin enstitüye göre dağılımı

Enstitü	(f)
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	21
Fen Bilimleri Enstitüsü	4
Sosyal Bilimler Enstitüsü	18

Tablo 4’de matematik kaygısı ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin enstitüye göre dağılımı incelendiğinde, 21’i Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 18’i Sosyal Bilimler Enstitüsü ve 4’ü ise Fen Bilimleri Enstitüsü bünyesinde yapıldığı görülmüştür. Bu bulguya göre çalışmalar en fazla Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, Fen Bilimlerinde de matematik kaygısı ile ilgili daha fazla çalışmaların artırılması gerektiği beklentisi oluşmuştur.

Tablo 5. Lisansüstü tezlerin bölüme göre dağılımı

Bölüm	(f)
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü	1
Eğitim Bilimleri Bölümü	14
İstatistik Bölümü	1
İşletme bölümü	1
Matematik Bölümü	1
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü	19
Psikoloji Bölümü	1
Temel Eğitim Bölümü	5

Tablo 5’de matematik kaygısı ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin bölüme göre dağılımı incelendiğinde, çalışmaları daha çok 19’unu Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, 14’ünü Eğitim Bilimleri Bölümü ve 5’ini Temel Eğitim Bölümü yaptığı görülmüştür. Bu bulguya göre, çalışmalar en fazla Eğitim Bilimleri Bölümü düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Ancak Matematik Bölümü ve Psikoloji Bölümlerinin 1’er çalışma yaptığı gözlenmiştir. Bu bağlamda, akademik başarıda matematik kaygısının önemli bir faktör olduğu düşünüldüğünde Matematik Bölümü ve Psikoloji Bölümlerinin de bu konuya eğilim göstermesi beklentisi oluşmuştur.

Tablo 6. Lisansüstü tezlerin danışmanın unvanına göre dağılımı

Danışmanın Unvanı	(f)
Öğretim Görevlisi Doktor	1
Yardımcı Doçent Doktor	22
Doçent Doktor	17
Profesör	9

*Bazı tezlerde 2 danışman bulunmaktadır.

Araştırmaya dahil olan lisansüstü tezlerin danışmanın unvanına göre dağılımı incelendiğinde, tablo 6’a göre en fazla 22 Yardımcı Doçent Doktor unvanına sahip öğretim üyelerinin matematik kaygısı ile ilgili tez danışmanlığı yaptığı görülmüştür. Bu bağlamda, yardımcı doçent unvanına sahip öğretim üyelerinin danışman frekansının en fazla olduğu anlaşılmıştır. İkinci sırada ise Doçent Doktor unvanına sahip öğretim üyelerinin matematik kaygısı konusuna yöneldikleri görülmüştür. Bu konuda 1 çalışma ile en az Öğretim Görevlisi Doktor unvanına sahip öğretim elemanının tez danışmanlığı yaptığı ortaya çıkmıştır. Bu durum, örnekleme Öğretim Görevlisi Doktor unvanına sahip öğretim elemanının azlığından kaynaklanabilir. Bunun yanında Yardımcı Doçent Doktor ve Doçent Doktor unvanına sahip öğretim üyelerinin danışmanlık sayılarında yakınlık olduğu tespit edilmiştir. Ancak Profesör unvanına sahip öğretim üyelerinin 9 tez danışmanlığı olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre daha fazla birikime sahip oldukları düşünülen Profesör unvanına sahip öğretim üyelerinin bu konuda daha fazla tez danışmanlığı yapmaları gerektiği söylenebilir.

Tablo 7. Lisansüstü tezlerin araştırma yöntemine göre dağılımı

Yöntem	(f)
Nicel	38
Nitel	-
Karma	5

Tablo 7’de lisansüstü tezlerin araştırma yöntemine göre dağılımı incelendiğinde, 38’inde nicel, 5’inde ise karma yöntem kullanıldığı anlaşılmıştır. Matematik kaygısı ile ilgili nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bir çalışmanın olmadığı görülmüştür.

Tablo 8. Lisansüstü tezlerin hedef kitlesine göre dağılımı

Hedef kitle	(f)
İlkokul Öğrencileri	4
Ortaokul Öğrencileri	25
İlkokul + Ortaokul Öğrencileri	1
Lise Öğrencileri	8
Üniversite Öğrencileri	2
Öğretmen Adayları + Öğretmenler	1
Öğretmenler	2

Tablo 8’de lisansüstü tezlerin hedef kitlesine göre dağılımı incelendiğinde, ilk sırada ortaokul öğrencileri düzeyinde 25, ikinci sırada lise öğrencileri düzeyinde 8 tez danışmanlığı yapıldığı görülmüştür. Bu bulguya göre çalışmaların en fazla ortaokul düzeyindeki öğrencilerle gerçekleştirildiği anlaşılmıştır. Bu bağlamda matematik alanındaki başarı düzeyi düşünüldüğünde matematik kaygısı ile ilgili lise seviyesindeki öğrencilerle daha fazla çalışmaların yapılması beklentisini oluşturmuştur.

Tablo 9. Lisansüstü tezlerin kullanılan veri toplama aracına göre dağılımı

Veri Toplama Aracı	(f)
Ölçek	43
Anket	2
Başarı Testi	9
Envanter	4
Görüşme (soru, form)	5
Diğer (Kişisel bilgi formu, bilgi formu vb.)	21

*Bazı tezlerde birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır.

Araştırmaya dahil olan lisansüstü tezlerin veri toplama aracına göre dağılımı incelendiğinde, tablo 9’a göre en fazla ölçek kullanıldığı görülmüştür. Daha sonra diğer kategorisi olarak değerlendirilen kişisel bilgi formu vb. veri toplama aracı olarak kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Görüşme tekniğinden ise sadece 5 çalışmada yararlanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, görüşme tekniğinden yararlanılması açısından bu konuda daha fazla çalışmaların yapılması beklentisini doğurmuştur.

Tablo 10. Lisansüstü tezlerin veri analiz tekniklerine göre dağılımı

Veri Analiz Türü	f
Betimsel istatistikler	11
Anova	27
Ancova	2
T testi	23
Post Hoc Testleri	16
Korelasyon Analizi	16
Regresyon Analizi	7
Wilcoxon isaretli Sıralar Testi	4
Mann Whitney U-testi	8
Kruskal Wallis H testi	5
Ki kare testi	1
Faktör analizi	3
Path analizi	1
Rasch analizi	1
İçerik analizi	4
Betimsel Analiz	1

*Bazı tezlerde birden fazla veri analiz yöntemi kullanılmıştır.

Tablo 10’da matematik kaygısı ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin veri analizi tekniklerine göre dağılımı incelendiğinde, en fazla nicel araştırma yöntemlerinde kullanılan anova ve t testinin kullanıldığı anlaşılmıştır. En az ise Ki kare testi, Path analizi, Rasch analizleri ve betimsel analizin yapıldığı ortaya çıkmıştır. Yine tablo 10’a göre, 4 çalışmada ise nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan içerik analizinin yapıldığı görülmüştür.

Tablo 11. Lisansüstü tezlerin konularının eğilimine göre dağılımı

Konular	f
Matematik kaygısı ile çeşitli değişkenler (başarı, tutum vb.) arasındaki ilişkinin incelenmesi	2
Matematik kaygı düzeyinin incelenmesi	6
Matematik kaygı düzeyinin ve nedenlerinin incelenmesi	7
Öğrenme sürecine dahil edilen değişkenin (yöntem, materyal vb.) matematik kaygısına etkisinin incelenmesi	2
Ölçek geliştirme ve matematik kaygısının incelenmesi	7
	1

Tablo 11’de lisansüstü tezlerin konularının eğilimine göre dağılımı incelendiğinde, 26 çalışma ile matematik kaygısı ile çeşitli değişkenler (başarı, tutum vb.) arasındaki ilişkinin incelendiği, 1 çalışma ile de ölçek geliştirme ve matematik kaygısının incelenmesi gibi çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Bu bulguya göre matematik kaygısı ile ilgili ölçek geliştirmeye fazla yönelmediği gözlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma kapsamında matematik kaygısı ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin yayın yılına göre dağılımına bakıldığında çalışmaların büyük oranda 2011 yılında yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. 2011 yılından sonra da çalışma sayısında giderek azalma olduğu görülmüştür. Bunun nedeni Bununla birlikte ilkökul matematik derslerine yönelik yapılan lisansüstü tezler incelendiğinde en fazla 2010 yılında çalışmalar yapıldığı belirtilmiştir (Güven ve Özçelik, 2017; Yaşar ve Papatğa, 2015). Bu sonuçtan hareketle araştırmacıların matematik kaygısı konusuna pek yönelmedikleri söylenebilir. Yıllardır öğrencilerde matematik kaygısının okul içi performansını olumsuz etkilediği bilinmektedir. OKS, SBS gibi sınavlar öğrencinin genel başarısının yanında matematik başarısını ölçmede etken bir sınav sistemidir. Özellikle 2007-2008 eğitim-öğretim yılında liseye geçiş sınavı olarak ortaöğretim 8.sınıflara yapılan OKS (Ortaöğretime Geçiş Sınavı) sistemi kaldırılarak yerine 6. 7. ve 8.sınıflara yönelik SBS (Seviye Belirleme Sınavı) uygulanmaya başlanmıştır. Bu bağlamda, OKS ve SBS gibi sistemler öğrencilerde kaygı, stres, baskı ve olumsuz tutum gibi birçok olumsuz davranışlarını da beraberinde getirmiştir. Ayrıca TIMMS, PISA gibi uluslararası sınavlarda Türkiye’nin matematikte; Finlandiya, Kore Kanada gibi ülkelerin gerisinde kalması öğrencilerin matematik kaygısı yaşadıkları düşünülmüştür (EARGED, 2005). Nitekim, matematik kaygısıyla ilgili 2008 yılından 2017’e kadar lisansüstü tezlerde artış olduğu görülmüştür. Dolayısıyla lisansüstü tezlerde matematik kaygısı konusunda çalışmaların yapılmasında artışa neden olmuş olabilir.

İncelenen lisansüstü tezlerin türüne bakıldığında; en fazla sayıda yüksek lisans düzeyinde gerçekleştirildiği görülmüştür. Doktora düzeyindeki çalışmalarda, matematik kaygısı konusuna fazla eğilim olmadığı sonucuna varılmıştır. Güven ve Özçelik, (2017) ile Yaşar ve Papatğa (2015) ilkökul matematik derslerine yönelik gerçekleştirdikleri çalışmalarda, en fazla yüksek lisans tezlerinin yapıldığını belirtmiştir. Bu sonuçlar, bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Bu bulgu, matematik kaygısı ile ilgili doktora düzeyinde de çalışmaların yapılması gerektiği beklentisini oluşturmuştur.

Verilerden elde edilen bulgulara dayalı olarak lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımına bakıldığında, araştırmacıların en fazla Afyon Kocatepe Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi’nin matematik kaygısı konusuna yöneldikleri görülmüştür. Ardından Gazi Üniversitesi takip etmiştir. Bu bulguya göre, üniversiteler bazında matematik kaygısı ile ilgili lisansüstü çalışmaların pek yapılmadığı görülmüştür. Matematik eğitimi ve ilkökul matematik dersleriyle ilgili tezlerin incelendiği çalışmalarda ilk sırada Gazi Üniversitesinin geldiği görülmüştür (Güven ve Özçelik, 2017; Yaşar ve Papatğa, 2015; Yücedağ, 2010). Bu çalışmada ise Gazi Üniversitesi ikinci sırada yer almaktadır. Bu bulgu, literatürdeki çalışmaları kısmen desteklemektedir. Oysaki matematik alanında matematik kaygısı konusunun matematik başarısında çok önemli bir etkidir. Buna göre, araştırmacılar bu konuya daha fazla ağırlık verebilir.

Verilerden elde edilen bulguların sonuçlarına göre; lisansüstü tezlerin enstitüye göre dağılımı incelendiğinde, çalışmaların en fazla Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında ilkökul matematik derslerine yönelik yapılan çalışmalarda, enstitüsü bünyesine göre en fazla Eğitim Bilimleri Enstitülerinin geldiği görülmüştür (Güven ve Özçelik, 2017). Bu çalışma, mevcut çalışmayı destekler niteliktedir. Bu bağlamda, Fen Bilimlerinde de matematik kaygısı ile ilgili çalışmaların artırılması önem arz eder.

İncelenen lisansüstü tezlerin bölüme göre incelendiğinde, çalışmaların daha çok Eğitim Bilimleri Bölümü düzeyinde gerçekleştirildiği görülmüştür. Ancak Matematik Bölümü ve Psikoloji Bölümlerinin az çalışma yaptığı gözlenmiştir. Bu bağlamda, matematik dersinin başarısında matematik kaygısının önemli bir faktör olduğu düşünüldüğünde Matematik Bölümü ve Psikoloji Bölümlerinin de bu konuya eğilim göstermesi beklentisini oluşturmuştur.

Tezlerin üretilmesinde danışmanlık görevini daha çok yardımcı doçent unvanına sahip öğretim üyelerinde yoğunlaştığı görülmüştür. İkinci sırada ise Doçent Doktor unvanına sahip öğretim üyelerinin matematik kaygısı konusuna yöneldikleri görülmüştür. En az ise Öğretim Görevlisi Doktor unvanına sahip öğretim elemanının tez danışmanlığı yaptığı ortaya çıkmıştır. Bu durum, örneklemede Öğretim Görevlisi Doktor unvanına sahip öğretim elemanının azlığından kaynaklanabilir. Ancak Profesör unvanına sahip öğretim üyelerinin az sayıda danışmanlığı olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre daha fazla birikime sahip oldukları düşünülen Profesör unvanına sahip öğretim üyelerinin bu konuda daha fazla tez danışmanlığı yapmaları gerektiği söylenebilir. İlkokul matematik derslerine yönelik tezlerin yürütülmesinde en çok yardımcı doçent doktorların tez danışmanlığı yaptığı ortaya çıkmıştır (Güven ve Özçelik, 2017; Yaşar ve Papatğa, 2015). Bu sonuçlar, mevcut çalışmayı desteklemektedir.

Verilerden elde edilen bulguların sonuçlarının araştırma yöntemine göre dağılımına bakıldığında, en fazla nicel araştırma yöntemin kullanıldığı görülmüştür. Matematik kaygısı ile ilgili nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bir çalışma yapılmadığı görülmüştür. Bu bağlamda nitel ve karma araştırma yöntemlerinden yararlanılması açısından bu konuda daha fazla çalışmaların yapılması gerektiği ifade edilebilir. Matematik eğitimi, matematik dersi öğretim programı ve ilkökul matematik derslerine yönelik tezlerin incelendiği çalışmalara bakıldığında bilimsel çalışmalarda en çok nicel araştırma yöntemine ağırlık verildiği görülmüştür (Baki ve diğ., 2011; Çiltaş, Güler ve Sözbilir, 2012; Ulutaş ve Ubuz, 2008; Yaşar ve Papatğa, 2015; Yenilmez ve Sölpük, 2014). Bu sonuç, bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

İncelenen lisansüstü tezlerin hedef kitlesine göre bakıldığında; en fazla sayıda ortaokul öğrencileri düzeyinde yapıldığı görülmüştür. Bunun nedeninin liseye geçiş sınavı olarak ortaöğretim 8.sınıflara yapılan OKS (Ortaöğretime Geçiş Sınavı) ardından 6. 7. ve 8.sınıflara yönelik yapılan SBS (Seviye Belirleme Sınavı)'ye bağlı olabilir. Çünkü OKS ve SBS gibi sistemler öğrencilerde kaygı, stres, baskı ve olumsuz tutum gibi birçok olumsuz davranışlarını da beraberinde getirmiştir. Ayrıca TIMMS, PISA gibi uluslararası sınavlarda Türkiye'nin matematikte; Finlandiya, Kore Kanada gibi ülkelerin gerisinde kalması öğrencilerin matematik kaygısı yaşadıkları düşünülmüştür (EARGED, 2005).

Verilerden elde edilen bulguların sonuçlarına göre; matematik kaygısı ile ilgili yapılan çalışmaların en fazla lise seviyesindeki öğrencilerle gerçekleşmesi beklenmiş fakat araştırmacıların konuyu fazla tercih etmediği görülmüştür. Bu bağlamda üniversite sınavına girişte öğrencilerin matematik kaygısı düşünüldüğünde araştırmacıların lise seviyesindeki öğrencilerle daha fazla çalışmaların yapılması gerektiği söylenebilir.

Araştırmaya dahil olan lisansüstü tezlerin veri toplama aracına göre incelendiğinde, çalışmalarda en fazla ölçek kullanıldığı görülmüştür. Daha sonra diğer kategorisi olarak değerlendirilen *kişisel bilgi formu vb.* veri toplama aracı olarak kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Alan yazında veri toplama aracı olarak anket ve başarı testinin çoğunlukla kullanıldığını belirten birçok araştırma ortaya çıkmıştır (Baki ve diğ., 2011; Ergun ve Çilingir, 2013; Ulutaş ve Ubuz, 2008; Yaşar ve Papatğa, 2015). Bu sonuçlar, bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Yine araştırma sonucuna göre, görüşme tekniğinden ise az sayıda çalışmada yararlanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular ışığında, matematik kaygısı ile ilgili görüşme tekniğinden yararlanarak daha fazla çalışmaların yapılması gerektiği ifade edilebilir.

Matematik kaygısı ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin veri analizi tekniklerine göre bakıldığında, ilk sırada anova, daha sonra t testinin kullanıldığı görülmüştür. En az ise Ki kare testi, Path analizi, Rasch analizleri ve betimsel analizin yapıldığı ortaya çıkmıştır. Alan yazına bakıldığında ilkökul matematik derslerine yönelik incelenen tezlerde en fazla t testinin kullanıldığı görülmüştür (Yaşar ve Papatğa, 2015). Yine çalışmalarda az sayıda içerik analizinin yapıldığı görülmüştür. Bu doğrultuda, matematik kaygısı ile ilgili içerik analizi çalışmalarına ağırlık verilemesi gerektiği düşünülebilir.

Son olarak lisansüstü tezlerin konularının eğilimine göre bakıldığında ise, en fazla matematik kaygısı ile çeşitli değişkenler (başarı, tutum vb.) arasındaki ilişkinin incelendiği, en az ise ölçek geliştirme ve matematik kaygısının incelendiği çalışmaların yapıldığı anlaşılmıştır. Bu bulguya göre matematik kaygısı ile ilgili nicel araştırmalara yönelik çalışmalar yapıldığı gözlenmiştir. Buna göre, matematik kaygısı ile ilgili nitel ve karma yöntemi esas alan konulara eğilim olması gerektiği söylenebilir.

Elde edilen bulgular ışığında şu öneriler geliştirilmiştir: Yıllara göre tezler incelendiğinde son zamanlarda matematik kaygısı üzerine yapılan tezlerin sayısının yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu nedenle bu konuda daha fazla çalışma yapılmasına teşvik edilebilir. Ülkemizde bazı üniversitelerde, enstitülerde ve bölümlerde bu konu üzerine hiçbir çalışma yapılmadığı ya da çalışmaların yetersiz kaldığı görülmektedir.

- 1) İlgili alanlardaki akademisyenler danışman olarak öğrencilerini bu konulara yönlendirebilir.
- 2) Matematik kaygısı üzerine yapılacak araştırmalarda nitel paradigmaya dayalı yöntemler ve bu paradigma paralelindeki veri toplama araçları ve veri analiz teknikleri daha fazla kullanılarak araştırmalar yapılabilir.
- 3) Matematik kaygısı üzerine yapılacak araştırmalarda hedef kitle olarak okul, öğrenci ve veli üçgeninin bir parçası olan velilerle, hatta hemşireler, müşteriler gibi matematik içeren farklı meslek gruplarına ve alanlara yönelik de çalışmalar yapılabilir.
- 4) Gelecek araştırmalarda ölçek geliştirme ve uyarılama çalışmalarına hız verilebilir.
- 5) Bunun yanı sıra matematik kaygısının altında yatan sebepleri ortaya çıkarmak için de daha çok çalışma yapılabilir.
- 6) Araştırmada Türkiye’de matematik kaygısı ile ilgili nitel ve karma yöntemin kullanılacağı lisansüstü çalışma sayısının oldukça sınırlı olduğu sonucuna varılmıştır. Buna göre akademisyenler, araştırmacıları bu konuya daha fazla yönlendirebilir.
- 7) Araştırmada konuyla ilgili daha çok yüksek lisans tezlerinin yapıldığı ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda doktora tez danışmanlarının araştırmacıları matematik kaygısı ile ilgili çalışma yapmaları konusunda teşvik edebilir.
- 8) Benzer şekilde konuyla ilgili en fazla Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde çalışmaların yapıldığı ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda, Fen Bilimleri Enstitüsü bünyesinde olan araştırmacıların matematik kaygısı ile ilgili çalışmalarını artırmaları önerilebilir.
- 9) Araştırmada en fazla Yardımcı Doçent Doktor ve Doçent Doktor unvanına sahip öğretim üyelerinin danışmanlık yaptıkları tespit edilmiştir. Bu çerçevede Profesör unvanına sahip öğretim üyelerinin bu konuda daha fazla tez danışmanlığı yapmaları önerilebilir.
- 10) Bu araştırma Türkiye’de matematik kaygısı ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerini kapsamaktadır. Başka araştırmacıların bu konuyla ilgili yayımlanmış makaleleri incelemeleri önerilebilir.

Kaynakça

- Ader, E. (2004). *A self-regulation model to explain quantitative achievement in a high-stakes testing situation*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Alkan, V. (2011). Etkili matematik öğretiminin gerçekleştirilmesindeki engellerden biri: Kaygı ve nedenleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 89-107.
- Altun, M. (2002). *Matematik öğretimi*, İstanbul: Alfa Basım Dağıtım.
- Al-Mutawah, Masooma A. (2015). The influence of mathematics anxiety in middle and high school students math achievement. *International Education Studies*, 8 (11), 239-252.
- Andre, T., Whigham, M., Hendrickson, A. & Chambers, S. (1997). Science and mathematics versus other school subject areas: Pupil attitudes versus parent attitudes. *ERIC Document Reproduction Service No.ED*, 416-492.
- Aydın Yenihayat, S. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin matematik kaygısı ile öğretmen tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Baki, A. ve diğ. (2011). Türkiye’deki matematik eğitimi araştırmalarındaki eğilimler: 1998 ile 2007 yılları arası. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 57-68.
- Betz, Nancy E. (1978). Prevalence, distribution, and correlates of math anxiety in college students. *Journal of Counseling Psychology*, 25 (5), 441-448.
- Clute, Pamela S. (1984). Mathematics Anxiety, instructional method, and achievement in a survey course in college mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education* 15 (1), 50-58.
- Çiltaş, A., Güler, G. ve Sözbilir, M. (2008). Türkiye’de matematik eğitimi araştırmaları: Bir içerik analizi çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 565-580.
- Çiltaş, A., (2017). Türkiye’de matematik eğitimi alanında yayınlanan matematiksel model ve modelleme araştırmalarının betimsel içerik analizi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (9), 258-283.
- Dawson, C. (2000). Upper primary boys and girls interest in science: Have they changed since 1980?. *International Journal of Science Education*, 22 (6), 557-560.

- EARGED (2005). PISA 2003 Projesi, Ulusal Nihai Rapor, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Ergun, M. ve Çilingir, F. (2013). İlköğretim bölümünde yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi: Ondokuz Mayıs Üniversitesi örneği. *VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler El Kitabı*, Sakarya.
- Foong, Pui Y. (1987). Anxiety and mathematics performance in female secondary school students in Singapore. *Singapore Journal of Education*, 8 (2), 22-31.
- Gilroy, M. (2002). Waking up students math/science attitudes and achievement. *The Education Digest*, 68 (4), 39-44.
- Güven, B. ve Özçelik, Ç. (2017). İlkokul matematik dersine yönelik gerçekleştirilen lisansüstü eğitim tez çalışmalarına ilişkin bir inceleme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(4), 693-714.
- Hembree, R. (1990). The nature, effects and relief of mathematics anxiety, *Journal for Research in Mathematics Education*, 26 (1), 33-46.
- Ho, Hsiu-Zu, Şentürk, D., Amy G. Lam, Jules M. Zimmer, Sehee Hong, Yukari Okamoto, Sou-Yung Chiu, Yasuo Nakazawa, & Chang-Pei Wang. (2000). The Affective and Cognitive Dimensions of Math Anxiety: A CrossNational Study. *Journal for Research in Mathematics Education*, 31(3), 362-79.
- İncikabı, L., Serin, M.K., Korkmaz, S. ve İncikabı, S. (2017). Türkiye’ de 2009-2014 yılları arasında yayımlanan matematik eğitimi çalışmaları üzerine bir araştırma. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1-19.
- Kabaca, T. ve Erdoğan, Y. (2007). Fen bilimleri, bilgisayar ve matematik eğitimi alanlarındaki tez çalışmalarının istatistiksel açıdan incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 54-63.
- Ma, X. (1999). A meta-analysis of the relationship between anxiety toward mathematics and achievement in mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 30(5), 520-540.
- Ma, X., Xu, J. (2004). The causal ordering of mathematics anxiety and mathematics achievement: A longitudinal panel analysis. *Journal of Adolescence*, 27(2), 165-179.
- Sözbilir, M. (2009). Nitel veri analizi. 20.06.2018 tarihinde <https://fenitay.files.wordpress.com/2009/02/1112-nitel-arac59ftc4b1rmada-veri-analizi.pdf> adresinden erişildi.
- Şad, A.N., Kış, Demir, M., ve Özer, N. (2016). Meta-analysis of the relationship between mathematics anxiety and mathematics achievement. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(3), 371-392.
- Telese, J.A. (1997). Hispanic students attitudes toward mathematics and their classroom Experience. *ERIC Document Reproduction Service No. ED*, 407 256.
- Türkdoğan, A., Güler, M., Bülbül, B.Ö. ve Danişman, Ş. (2015). Türkiye’de matematik eğitiminde kavram yanlışlarıyla ilgili çalışmalar: Tematik bir inceleme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 215-236.
- Ulutaş, F. ve Ubuz, B. (2008). Matematik eğitiminde araştırmalar ve eğilimler: 2000 ile 2006 yılları arası. *İlköğretim Online*, 7(3), 614-626. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- Ültaş, İ. (2005). Öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik matematik kaygı ölçeği (MKÖ-Ö)’nin geliştirilmesi ve matematik kaygısına ilişkin bir değerlendirme. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yalçınkaya, Y. ve Özkan, H. H. (2012). 2000-2011 yılları arasında eğitim fakülteleri dergilerinde yayımlanan matematik öğretimi alternatif yöntemleri ile ilgili makalelerin içerik analizi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(16). 31-45.
- Yaşar, Ş. ve Papatça, E. (2015). İlkokul Matematik derslerine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 113-124.
- Yenilmez, K. ve Sölpük, N. (2014). Matematik dersi öğretim programı ile ilgili tezlerin incelenmesi (2004-2013). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 33-42.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Sekizinci Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yorulmaz, A., Altintas, S. ve Sidekli, S. (2017). Investigation of the effects of mathematical thinking states of form teachers on their mathematics teaching anxieties. *European Journal of Educational Research*, 6(4), 485-493.
- Yücedağ, T. (2010). 2000-2009 Yılları arasında matematik eğitimi alanında Türkiye’de yapılan çalışmaların bazı değişkenlere göre incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Wilkins, J.L.M. & Ma, X. (2003). Modeling change in students attitude toward and beliefs about mathematics. *Jornal of Education Research*, 97 (1), 52-63.