

# EĞİTİMİN ÜÇ TEMEL ÖĞESİ: "ÖĞRENME, ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMEN"

**EDİTÖR**

**Prof. Dr. Figen AKÇA**

**YAZARLAR**

**Prof. Dr. Atilla TEMUR**

**Prof. Dr. Figen AKÇA**

**Doç. Dr. Hasan BAKIRCI**

**Doç. Dr. Hüseyin ARTUN**

**Doç. Dr. Murat CANCAN**

**Doç. Dr. Murat KURT**

**Dr. Öğr. Üyesi Ali İLHAN**

**Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül YETKİN TEKİN**

**Dr. Öğr. Üyesi Erhan ALABAY**

**Dr. Öğr. Üyesi. Munise DURAN**

**Öğr. Gör. Dr. Bahar AYDIN CAN**

**Arş. Gör. Alper DURUKAN**

**Arş. Gör. Mustafa ÖZKAN**

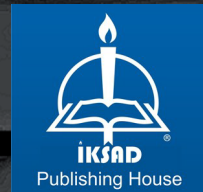
**Arş. Gör. Saffet ARSLAN**

**Uz. Psikolog Gözde ÖZKAYA**

**Öğrt. Sevda KAYA**

**Aytekin KARBAYAZ**

**Muhammet YILMAZ**



# EĞİTİMİN ÜÇ TEMEL ÖĞESİ: ÖĞRENME, ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMEN

## EDITÖR

Prof. Dr. Figen AKÇA

## YAZARLAR

Prof. Dr. Atilla TEMUR

Prof. Dr. Figen AKÇA

Doç. Dr. Hasan BAKIRCI

Doç. Dr. Hüseyin ARTUN

Doç. Dr. Murat CANSAN

Doç. Dr. Murat KURT

Dr. Öğr. Üyesi Ali İLHAN

Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül YETKİN TEKİN

Dr. Öğr. Üyesi Erhan ALABAY

Dr. Öğr. Üyesi. Munise DURAN

Öğr. Gör. Dr. Bahar AYDIN CAN

Arş. Gör. Alper DURUKAN

Arş. Gör. Mustafa ÖZKAN

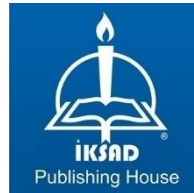
Arş. Gör. Saffet ARSLAN

Uz. Psikolog Gözde ÖZKAYA

Öğrt. Sevda KAYA

Aytekin KARBELAZ

Muhammet YILMAZ



Copyright © 2020 by iksad publishing house  
All rights reserved. No part of this publication may be reproduced,  
distributed or transmitted in any form or by  
any means, including photocopying, recording or other electronic or  
mechanical methods, without the prior written permission of the publisher,  
except in the case of  
brief quotations embodied in critical reviews and certain other  
noncommercial uses permitted by copyright law. Institution of Economic  
Development and Social  
Researches Publications®  
(The Licence Number of Publicator: 2014/31220)  
TURKEY TR: +90 342 606 06 75  
USA: +1 631 685 0 853  
E mail: iksadyayinevi@gmail.com  
www.iksadyayinevi.com

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

**ISBN: 978-625-7897-25-9**  
Cover Design: İbrahim KAYA  
June / 2020  
Ankara / Turkey  
Size = 16 x 24 cm

# İÇİNDEKİLER

## EDİTÖRDEN

## ÖNSÖZ

Prof. Dr. Figen AKÇA ..... 1

## BÖLÜM 1

### MADDE PUANLARI MATRİSİ İLE COĞRAFYA ÖĞRETİMİ İÇİN BİR BAŞARI TESTİ NASIL HAZIRLANIR?

Dr. Öğr. Üyesi Ali İLHAN .....	3
GİRİŞ .....	5
1. TEST PLANI HAZIRLAMA .....	6
2. YÖNTEM.....	9
3. BULGULAR .....	12
4. TARTIŞMA .....	30
5. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	34
KAYNAKÇA .....	38
EKLER .....	41

## BÖLÜM 2

### OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN DEĞERLER EĞİTİMİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ

Dr. Öğr. Üyesi Erhan ALABAY .....	49
GİRİŞ .....	51
1. YÖNTEM.....	55
2. BULGULAR .....	59
3. SONUÇ VE TARTIŞMA .....	66
KAYNAKÇA .....	72



### **BÖLÜM 3**

#### **OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN AİLE KATILIMI ÇALIŞMALARINDA KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR**

<b>Dr. Öğr. Üyesi. Munise DURAN .....</b>	<b>77</b>
AMAÇ.....	83
YÖNTEM .....	84
VERİ TOPLAMA ARAÇLARI .....	84
EVREN ÖRNEKLEM.....	85
VERİLERİN ANALİZİ.....	85
BULGULAR .....	86
SONUÇ, TARTIŞMA VE YORUM.....	97
ÖNERİLER.....	101
KAYNAKÇA .....	103

### **BÖLÜM 4**

#### **MESLEK YÜKSEKOKULLARINDA İNSAN KAYNAKLARI – KALİTE İLİŞKİSİ; ÖĞRETİM ELEMANLARININ MEVCUT DURUMU**

<b>Öğr. Gör. Dr. Bahar AYDIN CAN.....</b>	<b>107</b>
GİRİŞ .....	109
1. TÜRKİYE’DE MESLEK YÜKSEKOKULLARINDA MEVCUT DURUM .....	113
2. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER .....	124
KAYNAKÇA .....	129

## **BÖLÜM 5**

### **ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİME YÖNELİK ALGILARI İLE BİREYSEL YENİLİKÇİLİK DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

<b>Prof. Dr. Figen AKÇA, Arş. Gör. Mustafa ÖZKAN, Arş. Gör. Saffet ARSLAN</b>	<b>133</b>
GİRİŞ .....	135
YÖNTEM .....	144
BULGULAR .....	149
TARTIŞMA .....	155
SINIRLILIKLAR VE ÖNERİLER.....	161
SONUÇ .....	162
KAYNAKÇA .....	164

## **BÖLÜM 6**

### **SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ARA TATİLİN ÖĞRETİME ETKİSİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ**

<b>Aytekin KARBEYAZ, Muhammet YILMAZ, Doç. Dr. Murat KURT</b> .....	<b>173</b>
GİRİŞ .....	175
1.KURAMSAL ÇERÇEVE .....	175
2. YÖNTEM.....	177
3. BULGULAR VE TARTIŞMA .....	180
4. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	187
KAYNAKÇA .....	190
EK.....	192

## **BÖLÜM 7**

### **MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN 2018 LİSELERE GEÇİŞ SINAVINDAKİ MATEMATİK SORULARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ**

<b>Öğrt. Sevda KAYA , Doç. Dr. Hasan BAKIRCI, Doç. Dr. Hüseyin ARTUN, Doç. Dr. Murat CANCAN .....</b>	<b>195</b>
1. GİRİŞ .....	197
2. YÖNTEM.....	201
3. BULGULAR .....	204
4. TARTIŞMA VE SONUÇ .....	211
KAYNAKÇA .....	216

## **BÖLÜM 8**

### **SANAL GERÇEKLIK DESTEKLİ FEN ÖĞRETİMİ ETKİNLİKLERİ**

<b>Arş. Gör. Alper DURUKAN, Doç. Dr. Hüseyin ARTUN, Prof. Dr. Atilla TEMUR .....</b>	<b>219</b>
GİRİŞ .....	221
YÖNTEM .....	223
BULGULAR .....	225
TARTIŞMA VE SONUÇ .....	231
KAYNAKÇA .....	233

## **BÖLÜM 9**

### **ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN YALNIZLIK DÜZEYLERİ İLE UMUTSUZLUK VE YAŞAM DOYUMU**

<b>Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül YETKİN TEKİN, Uz. Psikolog Gözde ÖZKAYA.....</b>	<b>239</b>
GİRİŞ .....	241
YALNIZLIK.....	244
YALNIZLIĞI AÇIKLAYAN KURAMLAR.....	251
UMUTSUZLUK NEDENLERİ. VE BELİRTİLERİ .....	259
UMUTSUZLUĞUN SONUÇLARI.....	260
YAŞAM DOYUMU.....	262
POZİTİF PSİKOLOJİ AÇISINDAN YAŞAM DOYUMUNA BAKIŞ .....	263
YAŞAM DOYUMUNU AÇIKLAYAN KURAMLAR.....	264
KAYNAKÇA .....	269



## ÖNSÖZ

Eğitim ortamlarında eğitimcilerin üzerindeki sorumluluk oldukça fazladır. Bir yandan öğretmen yetiştirmek, diğer yandan eğitim kademelerinde öğrenci gelişiminin düzeyini güçlü tutmak, motivasyonu artırmak, öğrenmeyi çeşitlendirmek bu sorumluluklara verilebilecek sayısız örnekten sadece birkaçıdır. Öğrencilere bir takım değerleri kazandırmak, gelecek nesilleri şimdiden güvence altına almakla eşdeğer olabilir mi?. Ya da aynı zamanda üniversite öğrenci olan öğretmen adayları farklı kültürlerdeki öğrenciler ile çalışırken eğitim ortamlarında kazandıkları bu değerleri uygun biçimde aktarabilirler mi? Okul öncesi eğitime devam eden çocukların ailelerini eğitimin bir parçası olarak görebilmek için ne yapmak daha uygundur? Matematik, coğrafya veya fen eğitiminde bir öğretmeni bekleyen ne gibi eğitsel meseleler vardır?

Yukarda sözü geçen ve tabii ki çok daha fazla soruya verilecek yanıtların günümüzde tekrar ve ama yeni boyutları ele alınması gereği ortadadır. Bu kitap bize eğitim ortamlarında farklı boyutları bir araya getiren bir dizi çalışmanın özel bir seçkisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kitapta her biri kendi alanında uzman öğretmen ve akademisyenlerin çalışmalarını topladık. Oldukça yoğun çalışmalar sonucu elde edilen bu çalışmaların okuyucuya kazanımlarının da yüksek olacağı tartışılmaz.

Öncelikle eğitimin farklı alanında bir araya gelen ve özgün çalışmalarını bizlerle paylaşan bölüm yazarlarımıza teşekkürlerimizi iletmek isterim. Bir teşekkür de Covid-19 döneminde koşulları tekrar gözden geçirip bu çalışmaların bir arada toplanabilmesine zemin ayıran

İKSAD ekibine olmalı. Bu yeni ve soru işaretleri ile dolu olan dönemde, bilimsel sürecin yine de işleyebileceği bir kez daha kanıtlanmış oldu.

Sevgi ve saygılarımla,

Editör  
Prof. Dr. Figen AKÇA  
Haziran, 2020, BURSA

## **BÖLÜM 1**

### **MADDE PUANLARI MATRİSİ İLE COĞRAFYA ÖĞRETİMİ İÇİN BİR BAŞARI TESTİ NASIL HAZIRLANIR?**

Dr. Öğr. Üyesi Ali İLHAN<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup>Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Artvin, Türkiye, alilhan@artvin.edu.tr





## GİRİŞ

Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri eğitim-öğretim süreçlerinde gerçekleştirilen uygulamaları kontrol etmek amacıyla eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanılan araçlardır. Sürdürülen eğitim-öğretim faaliyetleri ile öğrenmenin yeterince gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemede ölçme ve değerlendirme etkinlikleri öne çıkmaktadır. Bu nedenle ölçme ve değerlendirme araçlarının nasıl geliştirildiği konusu önem kazanmaktadır.

Ölçme, öğretim faaliyetleri sonucunda öğrencinin öğretim süreci ile kazandırılmak istenen davranış, yetenek veya özelliği ne kadar kazandığını sayı ve sembollerle ifade etme işlemi şeklinde ifade edilmektedir (Demirtaş ve Gür Erdoğan 2016: 400).

Değerlendirme ise ölçme ile elde edilen ölçümlerden anlam çıkarmak ve ölçülen özellikler hakkında bir değer yargısına varmaktır (Kilmen, 2017a: 38; Semerci, 2016: 349; Demirtaş ve Gür Erdoğan 2016: 401). Ölçüt değerlendirme sürecinde bir yargıya ulaşmada kullanılan temel kriter şeklinde ifade edilmektedir (Sönmez ve Alacapınar, 2016: 37). Örneğin, Örneğin Ahmet'in Genel Fiziki Coğrafya dersi sınavında 70 puan alması ölçme, bu dersten başarılı olması için en az 50 puan alması ölçüttür. Ahmet başarılı oldu ifadesi ise ölçme sonucunun ölçüt ile karşılaştırarak verilen değerlendirme yargısıdır.

Ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrencilere öğretim etkinlikleri ile kazandırılan bilgi ve becerilerin ne ölçüde öğrenci tarafından

öğrenildiğini saptamak için en çok kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarından biride başarı testleridir.

Başarı testleri öğrenme süreci ile öğrenciye kazandırılan bilgi ve beceriyi ölçmek için kullanılan ölçme araçlarıdır. Başarı testleri ile öğrencinin, öğretim sürecinde kazandırılan bilgi ve becerileri kazanıp kazanmadığını değerlendirmesi yapılabilir. Öğretim süreci çeşitli aşamalarında öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme yazılı yoklamalar, sözlü sınavlar, kısa yanıtli sınavlar, doğru-yanlış testleri, çoktan seçmeli sınavlar, ödev ve projelerden yararlanılmaktadır (Ebel ve Frisbie, 1972: 30-31; Akarsu,2018: 186-212; Ersoy ve Bayraktar, 2018: 241; Linn ve Harnisch, 1981: 109). Ölçme ve değerlendirme geleneksel ve tamamlayıcı yöntemler olarak sınıflanmaktadır.

## **1. TEST PLANI HAZIRLAMA**

Öğretim faaliyetleri sonunda öğrencinin öğretim süreci ile kazandırılmak istenen kazanılıp kazanılmadığını belirlemek için kullanılan ölçme –değerlendirme araçlarının genel adı şeklinde ifade edilmektedir. Fakat çoktan seçmeli sınavlar genelde test olarak tanımlanmaktadır. Test geliştirme işlemi eğitim-öğretim etkinlikleri ile kazandırılan bilgi ve becerileri öğrencinin kazanıp kazanmadığını belirlemede kullanılacak ölçme aracının hazırlanmasıdır. Çoktan seçmeli test formunda hazırlanan ölçme ve değerlendirme araçları öğretim süreçleri ile kazandırılmak istenen özelliklerin kazanılıp kazanılmadığını belirlemede sözlü sınavlardan sonra en fazla

kullanılan araçlar olduğu değişik kaynaklarda ifade edilmektedir (Akbulut ve Çepni, 2013: 20; Aydın, 2018: 213).

Çoktan seçmeli sorulardan meydana gelen bir başarı testi aşağıdaki adımlar izlenerek hazırlanılır. Test puanlarının hangi amaç ile değerlendirileceğinin belirlenir. Test kapsamı temsil edecek niteliklerin sınırlandırılır. Test belirtke tablosunun hazırlanır. Testte kullanılacak soru türünün tespit edilir. Test denemelik soruları yazılır. Testte yer alacak soruların test düzenine konulur. Test deneme uygulamasının gerçekleştirilir. Test maddeleri madde analizleri yapılarak nihai test için maddelerin seçilir. Seçilmiş maddeler ile nihai testin oluşturulur. Madde istatistiklerinden test istatistikleri kestirilir (Atılğan, 2018b: 282-287; Gönen vd., 2011: 43; Demir vd., 2016: 215-216)

Çalışmanın amacı, coğrafya öğretimine yönelik bir başarı testi hazırlamanın nihai aşamasına kadar olan süreci madde puanları matrisi tekniği ile nasıl geliştirildiğini örneklerle açıklamaktır.

Coğrafya öğretimine yönelik %27'lik gruplara dayalı madde analiz tekniği ile bir başarı testi geliştirmek için madde istatistiklerinden test istatistiklerinin kestirimi nasıl yapılır ve yorumlanır?

### **Problem Cümlesi**

Coğrafya öğretimine yönelik madde puanları matrisi tekniği ile bir başarı testi geliştirilebilir mi?

## Alt Problemler

1. Coğrafya öğretimine yönelik madde puanları matrisi tekniği ile bir başarı testi geliştirmenin madde güçlük indeksi hesaplaması ve yorumlanması nasıl yapılır?
2. Coğrafya öğretimine yönelik madde puanları matrisi tekniği ile bir başarı testi geliştirmenin madde ayırt edicilik indeksi hesaplaması ve yorumlanması nasıl yapılır?
3. Coğrafya öğretimine yönelik madde puanları matrisi tekniği ile bir başarı testi geliştirmenin madde güvenirlik indeksi hesaplaması ve yorumlanması nasıl yapılır?
4. Coğrafya öğretimine yönelik madde puanları matrisi tekniği ile bir başarı testi varyans ve standart sapma hesaplaması ve yorumlanması nasıl yapılır?
5. Coğrafya öğretimine yönelik madde puanları matrisi tekniği ile bir başarı testi madde istatistiklerinden test istatistiklerinin kestirimi ve yorumlanması nasıl yapılır?

Literatürde başarı testi geliştirme üzerine coğrafya öğretimi alanında yapılmış akademik çalışmaların sınırlı olması coğrafya öğretimi alanında başarı testi geliştirme konusunda önemli bir boşluğun olduğunu göstermektedir. Bu neden ile çalışma önemlidir.

## 2. YÖNTEM

Araştırma nicel betimsel analiz (tarama, survey) ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Betimsel araştırma yaşayanların yaşananların ne olduğunu betimleyip açıklayarak ortaya koyması şeklinde tanımlanabilir. Betimsel analiz yönteminde elde edilen veriler, önceden belirlenen konulara göre özetlenir ve yorumlanıp düzenlendikten sonra okuyucunun hizmetine sunulur. Ulaşılan veriler birincil olarak mantıklı bir şekilde açıklanır, neden sonuç ilişkileri araştırılarak birtakım sonuçlar çıkarılır. Araştırmacı konuları ilişkilendirip anlamlandırarak geleceğe yönelik tahminlerde bulunur (Yıldırım ve Şimşek, 2000: 158-159; Sönmez ve Alacapınar, 2016: 47-48).

### 2.1. Evren ve Örneklem

Evren, araştırma ile elde edilen verilerin analiz sonuçlarının geçerli olacağı, yorumlanacağı grup şeklinde tanımlanmaktadır. Araştırma için evren (population, universe), araştırma soruları yanıtları için gerekli için olan verilerin elde edildiği canlı ve cansız varlıklardan oluşan ekosistemdir. Örneklem (sample), özelliklerini tanımaya çalışılan evrenden seçilen sınırlı bir bölüm; örnekleme (sampling) ise evrenin özelliklerini saptamak, kestirmek amacıyla evreni temsil edecek elverişli örnekleri seçme süreci ve bu süreçte yapılan işlemleri kapsar. Örneklemelerden sağlanan datadan hesaplanan ve örnekleme betimleme için yararlanılan değerler örneklem değeri veya istatistik olarak ifade edilir (Büyüköztürk vd. 2019: 82-83; Şahin ve Karakuş,

2019: 180-181). Araştırmanın evrenini Doğu Karadeniz’de yer alan bir devlet üniversitesi eğitim fakültesi sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalında 2019-2020 akademik yılı güz döneminde 2. Sınıfta lisans eğitimi gören 46 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem seçilmemiş, evrendeki tüm öğrenciler gönüllü olarak araştırma kapsamına alınmıştır.

## 2.2. Araştırma Tasarımı

Araştırma kapsamında başarı testi geliştirme süreci için aşağıdaki adımlar takip edilmiştir. Test puanlarının kullanılacağı amaç belirlendi. Belirtke tablosu hazırlandı (Tablo 1). Kullanılacak soru türü belirlendi. Uzunöz ve Buldan, 2012’den yararlanılarak denemelik sorular yazıldı. Sorular test düzenine konuldu (EK 1). Deneme uygulaması yapıldı. Madde puanları matrisi tablosu oluşturuldu (EK 2). Madde puanları matrisi ile madde analizi yapıldı. Madde analizinden test istatistiklerinin kestirimi yapıldı.

**Tablo 1:** Belirtke Tablosu.

Konular	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz	Değerlendirme	Yaratma	Toplam
Hava kütleleri	1	1				1	2
Coğrafi faktörler		2		1			3
Basınç ve rüzgârlar			2				2
İklim elemanları (Sıcaklık, nem, yağış)	1			2	1	1	5
Türkiye’nin iklim tipleri		4			1		6
<b>Toplam</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>18</b>

Yukarıda belirtilen adımlar takip edilerek ve uzman görüşleri ile araştırmacıların tecrübeleri doğrultusunda belirtke tablosunda (Tablo

1) belirtilen konulara göre Türkiye'nin fiziki coğrafyası dersi Türkiye'nin iklimi konusundan yararlanılarak deneme uygulaması için 18 maddeden oluşan bir test geliştirilmiştir (EK 1). Amaç coğrafya öğretimine yönelik başarı testi nihai aşamasına kadar olan sürecin madde puanları matrisi tekniği ile nasıl geliştirildiğini örneklerle açıklamak olduğundan daha fazla madde yazılmamıştır.

### **2.3. Veri Toplama**

Geliştirilen test deneme uygulaması 20.01.2020 tarihinde uygulanmıştır. Amaç başarı testi son aşamasına kadar olan sürecin nasıl geliştiğini ortaya koymak olduğundan için ikinci deneme uygulaması yapılmamıştır.

Uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilen taslak deneme testinin (EK 1) uygulaması gerçekleştirilerek madde puanları matrisi analiz tekniği maddelerin analizi yapılmıştır. Deneme uygulamasına Türkiye'nin fiziki coğrafyası dersine devam eden 46 öğrenci gönüllü olarak katılmışlardır. Deneme uygulaması süreci için bir ders saati ayrılmıştır.

### **2.4. Veri Analizi**

Deneme uygulamasından elde edilen veriler madde puanları matrisi tekniği ile analiz edilmiştir. Madde puanları matrisi sütunlarında test maddeleri, satırlarında öğrenciler yer alır. İlk olarak her bir katılımcının ham puanları doğru yanıt 1, yanlış yanıtlar 0 (sıfır) şeklinde puanlanarak madde matrisi tablosu oluşturuldu (EK 2). Madde puanları matrisi ile testin madde analizi yapılarak madde



güçlük indeksi ( $P_j$ ), madde ayırt edicilik indeksi ( $r_{jx}$ ), madde standart sapması ( $S_j$ ), madde varyansı istatistiklerinin nasıl elde edileceği örneklerle açıklanmıştır. Madde istatistiklerinden test istatistiklerinin (Testin aritmetik ortalaması, testin ortalama güçlüğü, test puanları standart sapma ve varyans değerlerinin nasıl hesaplanacağı) kestiriminin nasıl yapılacağı örneklerle açıklanmıştır.

### **3. BULGULAR**

Bu bölümde elde edilen verilerin madde puanları matrisi ile yapılan analizlerine yer verilecektir.

#### **3.1. Madde Puanları Matrisi ile Analiz**

Madde analizleri, test maddelerini bilen ile bilmeyen öğrenciyi ayırt edip etmediği amacı ile yapılmaktadır. Madde puanları matrisi sütunlarında test maddeleri, satırlarında öğrenciler yer alır. Madde puanları matrisinde satırlar öğrencilerin maddeye verdikleri doğru ve yanlış yanıtları göstermektedir. Madde matrisinde öğrencinin bir maddeye verdiği yanıt doğru ise madde ile öğrencinin kesiştiği kutuya 1, yanlışsa 0 olarak işlenir (Kan ve Kayapınar, 2006: 68). Buna göre deneme uygulamasına katılan katılımcıların test maddelerine verdiği yanıtlar EK 2’de madde puanları matrisinde gösterilmiştir.

Madde puanları matrisinde öğrencilerin yer aldığı satırların toplamı öğrencinin teste maddelerine verdikleri doğru cevap sayılarını yani ham puanlarını göstermektedir. Örneğin 4 nolu öğrencinin yer aldığı satır toplamı 12 olarak görülmektedir. Bu rakam 4 nolu öğrencinin 12

soruyu doğru yaptığını ham puanının 12 olduğunu göstermektedir (EK 2).

Madde puanları matrisi sütunlarının toplamı ise test maddelerine verilen doğru yanıt sayısını göstermektedir. Buna madde puanı denir. Örneğin birinci sorunun bulunduğu sütunda yer alan doğru yanıtlar toplandığında elde edilen 19, birinci soruya 19 kişinin doğru yanıt verdiğini ifade eder. Test madde puanları tablosunda yer alan satırlar ile sütunların toplamının birbirine eşit olması gerekmektedir. Tablo 1’de satırların toplamı ile elde edilen katılımcıların ham puanı (ile sütunların toplamı ile elde edilen madde puanlarının toplamının 401 olduğu yani birbirine eşit olduğu görülmektedir (EK 2).

Madde puanları matrisi analiz tekniği ile madde güçlük indeksi ( $P_j$ ), madde ayırt edicilik indeksi ( $r_{jx}$ ), madde standart sapması ( $S_j$ ) ve madde varyansı ( $S^2_j$ ) hesaplanabilir.

### **3.1.1. Coğrafya Öğretimine Yönelik Madde Puanları Matrisi Tekniği ile Bir Başarı Testi Geliştirmenin Madde Güçlük İndeksi ( $P_j$ ) Hesaplaması ve Yorumlanması Nasıl Yapılır?**

Teste yer alan her bir sorunun zorluk derecesi madde güçlük indeksi ( $P_j$ ) ile hesaplanır. Madde güçlük indeksi soruya doğru yanıt veren toplam kişi sayısının, maddeyi cevaplayan toplam kişi sayısına bölünmesiyle elde edilir. Madde güçlük indeksi, bir soruyu doğru yanıtlayan öğrencilerin teste katılan toplam kişi sayısının % kaç olduğunu ifade etmektedir (Özçelik, 2010: 179).

### 3.1.1.1. Madde Güçlük İndeksi İçin Kriterler

Başarı testine madde seçilirken madde güçlük indeksi için aşağıda belirtilen özelliklere dikkat edilir. Başarı testinde yer alan maddelerin güçlük indeks değerlerinin 0.20-0,80 arasında bulunması ile başarı seviyeleri farklı sahip öğrenciler belirlenebilir. Başarı testinde yer alan maddelerin güçlük indeks değerleri ortalaması 0,50 civarında olmasına dikkat edilmelidir. Başarı testi çok sayıda aday arasından az sayıda adayı seçmek amacıyla yapılan bir seçme sınavı ise maddelerin güçlük indeks değerlerinin 0.40 ve altında olması gerekir. Bir başarı testine madde seçilirken madde ayırt edicilik indeks değerinin 0,40'dan büyük olması özellikle 1'e yakın olması, madde güçlük indeks değerinin 0.50 veya 0,50 civarında olmasına dikkat edilmelidir. Başarı testlerinde kullanılan maddelerin güçlük indeksi değerinin 0.20 ile 0,80 arasında yer alması önerilmektedir (Gönen vd., 2011: 43-44; Özçelik, 2010: 179; Adıgüzel ve Özüdoğru, 2013: 3; Saraç, 2018: 421; Tablo 2).

**Tablo 2:** Adıgüzel ve Özüdoğru (2013) Göre Madde Güçlük İndeksi Madde Değerlendirme Ölçütleri.

Madde Güçlük İndeksi	Maddenin değerlendirilmesi
0.20 ve altında	Çok zor
0.21-0.40	Zor
0.41-0.60	Orta güçlükte
0.61-0. 80	Kolay
0.81-1	Çok kolay

### 3.1.1.2. Madde Güçlük İndeksinin Hesaplanması

Madde güçlük indeksi aşağıdaki formül ile hesaplanır (Kilmen, 2017b: 329; Özçelik, 2010: 179).

$$P_j = \frac{n(D)}{N}$$

Madde güçlük indeksi ( $P_j$ ); maddeyi doğru yanıtlayan öğrenci sayısı  $n(D)$ ; ve toplam öğrenci sayısı  $N$  ile ifade edilir. Örneğin deneme uygulaması yaptığımız testte yer alan 1'nci maddenin (EK 1 ve 2) madde güçlük indeksi aşağıdaki şekilde hesaplanır.

$$P_j = \frac{n(D)}{N} = \frac{19}{46} = 0.41$$

Deneme uygulamasına katılan öğrencilerin %41'i bu maddeyi doğru yanıtlamıştır. Yukarıdaki formülden ve örnekten yararlanılarak EK 2'de verilen madde puanları matrisinden her bir maddenin madde güçlük indeksi aşağıdaki gibi hesaplanır (Tablo 3 ve 6).

**Tablo 3:** Madde güçlük indeks değerlerine göre deneme uygulamasında kullanılan Maddelerin dağılışı.

Madde Güçlük İndeksi	Açıklama	İlgili maddeler
0,00-0,19	Çok zor	4, 5, 7
0,20-0,39	Zor	13, 14
0,40-0,59	Orta güçlükte	1,3, 8, 9, 10, 12, 15, 16, 18
0,60-0,79	Kolay	2, 6, 17
0,80-1,00	Çok kolay	11

### **3.1.2. Coğrafya Öğretimine Yönelik Madde Puanları Matrisi Tekniği ile Bir Başarı Testi Geliştirmenin Madde Ayırt Edicilik İndeksi ( $r_{jx}$ ) Hesaplaması ve Yorumlanması Nasıl Yapılır?**

Madde ayırt edicilik indeksi ( $r_{jx}$ ), başarı testinde yer alan maddelerin ölçülmek istenen özellikle ilgili olarak öğrencileri ayırt etme derecesini gösteren istatistiktir. Madde ayırt edicilik indeksi -1 ile +1 arasında değerler alabilir. Madde ayırt edicilik indeks değerinin negatif olması maddenin ölçülen özellik açısından bireyleri ayırt etmediği şeklinde yorumlanır. Bu bakımdan negatif ayırt edicilik indeks değerine sahip olan maddeler başarı testinden çıkarılır (Büyüköztürk vd., 2019:128; Kilmen, 2017b: 333).

#### **3.1.2.1. Madde Ayırt Edicilik İndeksi İçin Ölçütler**

Başarı testinde yer alan her bir maddenin amacı başarılı ve başarısız öğrencileri ayırt etmesidir. Bu nedenle madde ayırt edicilik indeksi ( $r_{jx}$ ) başarı testinde yer alan soru ile ölçülmek istenen özelliği ölçme derecesini yani geçerliliğini ortaya koyar. Dolayısıyla madde ayırt edicilik indeksi, madde geçerlilik indeksi şeklinde de tanımlanmaktadır. Bir başarı testine madde seçmede kullanılan en önemli kriter ve öncelikli ölçüt maddenin ayırt edicilik indeks değeridir (Akarsu, 128; 2018; 333; Büyüköztürk vd., 2019:128; Hasançebi vd. 2020: 226; Tekin, 2000; Tablo 4). Başarı testine madde seçilirken tablo 4'te belirtilen ölçütlere dikkat edilmelidir.

**Tablo 4:** Hasancebi vd. (2020) ve Tekin'e (2000) göre Başarı Testi Madde Seçiminde Kullanılan Madde Ayırt Edicilik İndeksi ltleri.

<b>Ayırt edicilik indeks değeri</b>	<b>Madde seçme kararı</b>
<b>0.19 ve daha küçük</b>	Başarı testine kesinlikle alınmaz veya tamamen düzeltilerek alınır.
<b>0.20-0.29 arası</b>	Sınırdaki yer alan maddelerdir. Ayırt edicilik indeks değeri daha yüksek maddelerin olmaması halinde üzerlerinde düzelme yapılarak başarı testinde yer verilebilir.
<b>0.30-0.39 arası</b>	Daha yüksek ayırt edicilik indeks değerine sahip maddeler olmaması halinde üzerlerinde küçük düzeltmeler yapılarak başarı testine alınabilirler.
<b>0.40 ve daha yüksek</b>	Ayırt ediciliği yüksek olan maddeler olup çok iyi işleyen maddelerdir. Kaygı duyulmadan başarı testinde yer verilir.

### 3.1.2.2. Madde Ayırt Edicilik İndeksinin Hesaplanması

Madde puanları matrisinden madde ayırt edicilik indeksinin hesaplanması, madde puanı ve test puanı arasındaki korelasyondan elde edilir. Maddeyi doğru yanıtlayanların madde puanları 1, yanlış yanıtlayanların madde puanları 0 şeklinde iki kategorili puanlandığından süreksiz değişkendir. Ancak test puanları sürekli değişken özelliğindedir. Süreksiz değişken ile sürekli değişken arasındaki korelasyonun hesaplanması çift serili veya nokta çift serili korelasyon teknikleri ile yapılmaktadır. Çift serili ve nokta çift serili korelasyon katsayıları aşağıdaki formüllerle hesaplanır (Kilmen, 2017b: 336; Atılgan, 2018a: 267-269).

$$r_{n-çift} = \frac{\bar{X}_{jd} - \bar{X}_x}{S_x} \sqrt{\frac{P_j}{q_j}}$$

$$r_{çift} = r_{jx} = \frac{\bar{X}_{jd} - \bar{X}_x P_j}{S_{X y_j}}$$

$r_{jx}$ : madde ayırt edicilik indeksi

$X_{jD}$ : j maddesine doğru cevap verenlerin test puanları ortalaması

$X_j$ : Test puanları ortalaması

$S_x$ : Test puanlarının standart sapması

$Y_j$ : standart normal dağılımda, maddenin  $P_j$ 'sini,  $q_j$ 'den ayıran ordinat.

Nokta-çift ve çift serili korelasyonlar birbirinden farklılık göstermektedir. Madde güçlük indeksi 0,50'ye yakın (orta güçlük) olması koşullarında nokta çift serili, madde güçlük indeksinin sıfır ve 1'e yakın olması koşullarında hesaplamada çift serili korelasyonundan yararlanılması önerilmektedir (Atılğan, 2018a: 268).

Deneme uygulamasında kullanılan sorulardan madde güçlük indeks değeri 0.41-0.60 olan 1,3, 8, 9, 10, 12, 15, 16, 18 maddeler orta güçlükte olan maddelerdir (Tablo 2 ve 6). Bu sorular için madde ayırt edicilik indeks değerlerinin hesaplanmasında nokta çift serili korelasyon tekniği kullanılmıştır.

Deneme uygulamasında kullanılan 4, 5, 7, 13 ve 14'nci maddelerin güçlük indeks değeri sıfıra; 2, 6, 11 ve 17'ci maddelerin güçlük indeks değerleri 1'e yakın olduğu için (Tablo 2 ve 6) bu maddelerin ayırt edicilik indeks değerlerinin hesaplanmasında çift serili korelasyonundan yararlanılmıştır (Tablo 6).

Madde güçlük indeksi 0,50 olan 8.nci maddenin nokta-çift serili korelasyonu örnek olarak hesaplanmıştır. Diğer maddelerin ayırt edicilik indeks hesaplamaları tablo 5 ve 6 üzerinde gösterilmiştir. Bu hesaplama için test puanları dağılımının standart sapması ( $S_x$ ),

aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_x$ ), 8'nci maddeye doğru cevap verenlerin puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{8D}$ ) ve 8.'nci maddenin güçlük indeksi ( $P_{8j}$ ) değeri aşağıdaki gibi hesaplanır.

$$S_x = \sqrt{\frac{46.3691 - 401^2}{46(46-1)}} = 2,08$$

$$\bar{X}_x = \frac{401}{46} = 8.71$$

$$\bar{X}_{8D} = \frac{11+7+9+11+9+9+9+10+13+6+8+9+9+7+9+11+6+10+9+11+8+10+9}{23}$$

$$= 9.130435$$

$$P_8 = \frac{23}{46} = 0,50$$

Elde edilen değerler yerine konularak 8.'nci sorunun nokta-çift serili korelasyon katsayısı aşağıdaki şekilde bulunur.

$$r_{n\text{-çift}} = \frac{9,13-8,71}{2,08} \sqrt{\frac{0,50}{0,50}} = 0,20$$

Deneme uygulamasında kullanılan ve madde güçlük indeksi değeri 0.10 olan 5'nci maddenin çift serili korelasyon ile madde ayırt edicilik indeksi hesaplaması aşağıdaki şekilde yapılır.

Yukarıdaki örnekte olduğu gibi çift serili korelasyon ile madde ayırt edicilik indeksi hesaplamasında test puanları dağılımının standart sapması ( $S_x$ ), aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_x$ ), 5'nci maddeyi doğru yanıtlayanların puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{X}_{5D}$ ) ve 5.'nci maddenin güçlük indeksi ( $P_{5j}$ ) değeri aşağıdaki gibi hesaplanır.



$$S_x = \sqrt{\frac{46.3691 - 401^2}{46(46-1)}} = 2,08$$

$$\bar{X}_x = \frac{401}{46} = 8,71$$

$$\bar{X}_{5D} = \frac{13+8+10+9}{4} = 10$$

$$P_5 = \frac{4}{46} = 0,10$$

5.'nci sorunun çift seri korelasyonunu hesaplaması için yukarıda elde edilen değerlere ek olarak standart normal dağılımında  $P_j=0,10$  için  $Y_j$  değerine ihtiyaç vardır. Bu değer Standart Normal Dağılım Altındaki p ve q Alanları ile Ordinatlari tablosundan  $p= 0,10$  için  $Y= 0,1736$  şeklinde bulunur. Değerler formüldeki yerine konularak 5'nci maddenin çift serili korelasyon katsayısı aşağıdaki şekilde elde edilir.

$$r_{\text{çift}} = \frac{10-8,71}{2,08} \times \frac{0,10}{0,1736} = 0,35$$

Madde puanları matrisi kullanılarak deneme uygulaması yapılan testte yer alan diğer maddelerin ayırt edicilik indeksi aşağıdaki şekilde hesaplanmıştır (Tablo 5 ve 6).

**Tablo 5:** Ayırt Edicilik İndeks Değerlerine Göre Deneme Uygulama Kullanılan Maddelerin Dağılışı.

<b>Madde ayırt edicilik indeks değeri</b>	<b>Açıklama</b>	<b>İlgili maddeler</b>
<b>0.19 ve daha küçük</b>	Başarı testine kesinlikle alınmaz veya tamamen düzeltilerek alınır.	1 ve 7
<b>0.20-0.29 arası</b>	Sınırdaki yer alan maddelerdir. Ayırt edicilik indeks değeri daha yüksek maddelerin olmaması halinde üzerlerinde düzelme yapılarak başarı testinde yer verilebilir.	3, 8, 9, 15 ve 16
<b>0.30-0.39 arası</b>	Daha yüksek ayırt edicilik indeks değerine sahip maddeler olmaması halinde üzerlerinde küçük düzeltmeler yapılarak başarı testine alınabilirler.	4, 5, 10, 13, 14, 18
<b>0.40 ve daha yüksek</b>	Ayırt ediciliği yüksek olan maddeler olup çok iyi işleyen maddelerdir. Kaygı duyulmadan başarı testinde yer verilir.	2, 6, 11, 12, 17

Ayırt edicilik indeks değerlerine göre deneme uygulama kullanılan maddelerin dağılışına bakıldığında 1 ve 7'nci maddelerin ayırt edicilik indeks değerlerinin 0,19'dan daha küçük olduğu görülmektedir (Tablo 5 ve 6). Dolayısıyla 1 ve 7'nci maddeler başarı testine alınmaya uygun maddeler değildir. Bu maddeler başarılı ve başarısız öğrencileri ayırt edemez, aksine karıştırmaktadır.

3, 8, 9, 15 ve 16'nci maddelerin ayırt edicilik indeks değerleri 0.20-0.29 arasında değişmektedir (Tablo 5 ve 6). Ayırt edicilik indeks değeri daha yüksek maddelerin olmaması halinde üzerlerinde düzelme yapılarak bu maddelere başarı testinde yer verilebilir.

4, 5, 10, 13, 14 ve 18'ncü maddelerin ayırt edicilik indeks değeri 0.30-0.39 arasında değişmektedir (Tablo 5 ve 6). Bu maddeler küçük düzeltmeler ile başarı testine alınabilir. 2, 6, 11, 12 ve 17'nci maddeler 0.40 ve daha üzeri ayırt edicilik indeks değerine sahiptirler (Tablo 5

ve 6). Bu maddeler ayırt ediciliği çok iyi olan maddeler oldukları için kaygı duyulmadan başarı testine alınabilirler.

### **3.1.3. Coğrafya Öğretimine Yönelik Madde Puanları Matrisi Tekniği ile Bir Başarı Testi Geliştirmenin Madde Güvenirlik İndeksi (r<sub>j</sub>) Hesaplaması ve Yorumlanması Nasıl Yapılır?**

Madde güvenirlik indeksi; madde ayırt edicilik indeks değeri ve madde standart sapma değerinin çarpımı ile elde edilir ve aşağıda verilen formül ile hesaplanır. Madde güvenirlik indeksini hesaplayabilmek için öncelikle madde standart sapmasının hesaplanması gerekir (Özçelik, 2010: 188-189).

$$r_j = r_{jx} \cdot S_j$$

#### **3.1.3.1. Madde Güvenirlik İndeksi (r<sub>j</sub>) Hesaplanması**

Deneme uygulaması yaptığımız teste yer alan maddelerin standart sapma değerleri nasıl hesaplanacağı madde standart sapması ve varyansı bölümünde açıklanıp hesaplan değerler tablo 9'da gösterilmiştir. Ayrıca testin varyans ve standart sapma değerlerinin hesaplanması için madde güvenirlik indek değerinin hesaplanması gerekir. Deneme uygulamasında yer alan 12'nci madde güvenirlik indeksi örnek olarak hesaplanacaktır. 12'nci maddenin madde ayırt edicilik indeks değeri 0,40 madde güçlük indeks değeri ise 0,43'tür (Tablo 6). 12'nci maddenin güvenirlik indeks değerini hesaplamak için ilk olarak madde standart sapmasının bilinmesi gerekir. 12'nci sorunun madde standart sapma değeri aşağıdaki şekilde elde edilir.

$$S_{12}^2 = \sqrt{0,43 \cdot (1 - 0,43)} = 0,50$$

Daha sonra madde güvenilirlik indeksi değerini hesaplamak için madde standart sapma ve ayırt edicilik değerleri aşağıda verilen formüldeki yerine konularak elde edilir.

$$r_j = r_{jx} \cdot S_j = 0,40 \cdot 0,50 = 0,20$$

Deneme uygulamasında yer alan diğer maddelerin madde güvenilirlik indeks değerleri yukarıdaki şekilde hesaplanıp tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 6:** Deneme uygulamasında yer verilen maddelerin madde güçlük, ayırt edicilik ve güvenilirlik indeks değerleri ile madde standart sapma ve varyans değerleri.

Madde No	Madde güçlük indeksi ( $p_j$ )	Madde ayırt edicilik indeksi ( $r_{jx}$ )	Madde standart sapması ( $S_j$ )	Madde varyansı ( $S_j^2$ )	Madde Güvenirlik indeksi ( $r_j$ )
1	0,41	0,13	0,49	0,24	0,06
2	0,70	0,40	0,46	0,21	0,18
3	0,59	0,28	0,49	0,24	0,14
4	0,17	0,36	0,38	0,14	0,14
5	0,10	0,35	0,30	0,10	0,11
6	0,72	0,50	0,45	0,20	0,23
7	0,17	0,05	0,38	0,14	0,10
8	0,50	0,50	0,50	0,25	0,25
9	0,52	0,20	0,50	0,25	0,10
10	0,61	0,33	0,49	0,24	0,16
11	0,89	0,57	0,31	0,10	0,18
12	0,43	0,40	0,50	0,25	0,20
13	0,28	0,32	0,45	0,20	0,14
14	0,39	0,38	0,49	0,24	0,19
15	0,43	0,20	0,50	0,25	0,10
16	0,59	0,22	0,49	0,24	0,11
17	0,71	0,56	0,45	0,21	0,25
18	0,50	0,33	0,50	0,25	0,17
	$\bar{X} = 8,71$				

### 3.1.4. Coğrafya Öğretimine Yönelik Madde Puanları Matrisi Tekniği ile Bir Başarı Testi Varyans ve Standart Sapma Hesaplaması ile Yorumlanması Nasıl Yapılır?

Başarı testinde bulunana maddeler 1 ve 0 şeklinde madde matrisi tablosunda kodlandığı durumlarda, bir maddenin varyansı ( $S_j^2$ ), o maddenin güçlük indeksi (p) ile güçlük indeksinin tersinin (q) çarpımına eşittir ve aşağıdaki formül ile hesaplanır (Özçelik, 2010:188).

$$S_j^2 = p_j \cdot q_j$$

Madde standart sapması ise, madde varyansının karekökünün alınması ile elde edilir ve aşağıdaki şekilde hesaplanır.

$$S_j = \sqrt{p_j \cdot q_j}$$

Daha önce açıklandığı şekilde madde güçlük indeksi ( $P_j$ ), soruya doğru cevap verenlerin yüzdesini ifade etmektedir. Formülde yer alan q ise 1-p olarak hesaplanır.

Madde güçlük indeksi 0 ya da 1 olması halinde, maddenin varyans ve standart sapması 0 (sıfır) olur. Madde güçlük indeksi 0,50'ye yaklaştıkça madde varyansı ve standart sapması da bu değere paralel olarak artacaktır. Tablo 8'de 8'nci madde de görüldüğü gibi madde güçlük indeksinin 0,50 olarak elde edilmesi halinde madde varyansının en yüksek değer olan 0,25 ve madde standart sapmasının en yüksek değer olan 0,50 değeri elde edilir (Atılğan, 2018a: 265-266).

EK 2’de verilen madde puanları matrisi değerleri kullanılarak elde edilen madde glk indeksleri kullanılarak madde varyansları ve standart sapmaları aşağıdaki gibi elde edilir (Tablo 6).

Bir maddenin varyans ve standart sapma değeri arttıka, o madde ile ölçülmek istenen özellik açısından öğrenciler arasında farklılıkları ortaya çıkarma gc de yükselir. Tam tersi durumda madde ile ölçülmek istenen davranış açısından bireyler arasındaki öğrenme farklılıklarını ortaya çıkarma gc (ayırt edicilik gc) zayıflamaktadır. Bu neden ile başarı testi, bireyleri belli bir davranış açısından ayırt etme amacı taŐıyor ise başarı testi varyansı ve standart sapma değeri yüksek olan ve madde güçlük indeks değeri 0,50 ve dolayında olan maddeleri kapsamalıdır (Komisyon, 2016: 114).

4, 5 ve 7’nci maddelerde madde güçlük indeks değeri 0’a (sıfır) yaklaŐmakta 11’nci madde ise 1’e yaklaŐtıđından bu maddelerin varyans değerleri sıfıra yaklaşmaktadır. Ayrıca bu maddelerin standart sapma değerinin sırasıyla 0,38; 0,30; 38 ve 0,31 olması (Tablo 6) bu maddelerin ölçülmek istenen davranışları iyi lçemediği yani ayırt edicilik özelliklerinin düşük olduğunu göstermektedir. Madde varyans ve standart sapma değerlerinin sıfıra yaklaşması sorununu ölçtüğü davranıŐlara sahip olan bireyler ile olmayanları ayırt edemediğini göstermektedir. Bu sorular tamamen düzeltilmeli veya testten çıkarılmalıdır.

1, 2, 3, 6, 10, 13, 14, 16 ve 17'nci maddelerde madde varyans ve standart sapma değerleri alabilecekleri en yüksek değerlere yaklaştıklarından ölçülmek istenen davranışa sahip olan bireyler ile olmayanları ayırt edebilen maddelerdir. Yani ayırt edicilikleri yüksektir (Tablo 6).

8, 9, 12, 15 ve 18'nci maddelerin madde varyans değeri 0,25; standart sapma değeri 0,50'dir. Bu sorularda madde varyansı ve standart sapması alabilecekleri en yüksek değere ulaşmışlardır. Bu değerler 8, 9, 12, 15 ve 18'nci soruların ölçtüğü davranışlara sahip olan ile olmayan bireyleri ayırt edebildiğini ortaya koymaktadır. Yani ayırt ediciliği yüksek olan bir maddelerdir (Tablo 6).

### **3.1.5. Coğrafya Öğretimine Yönelik Madde Puanları Matrisi Tekniği ile Bir Başarı Testi Madde İstatistiklerinden Test İstatistiklerinin Kestirimi ve Yorumlanması Nasıl Yapılır?**

Madde analiziyle elde edilen madde istatistiklerinden yararlanılarak test puanlarının aritmetik ortalaması ( $\bar{X}$ ), testin ortalama güçlüğü ( $\sum p$ ), test puanları dağılımının standart sapması ( $S_x$ ) ve varyansı ( $S^2$ ) hesaplanabilir.

#### **3.1.5.1. Başarı Testi Aritmetik Ortalamasının ( $\bar{X}$ ) Hesaplanması**

Başarı testi aritmetik ortalaması test puanları ve madde analizi ile elde edilen madde istatistikleri kullanılarak hesaplanabilir (Atılğan, 2018a: 271-272). Birinci yöntemde başarı testi uygulamasından elde edilen

veriler ile oluşturulan madde matrisi tablosundan (EK 2) katılımcıların test puanları toplanarak toplam katılımcı sayısına bölünmesi ile elde edilir.

$$\bar{X} = \frac{401}{46} = 8.71$$

İkinci yöntemde ise uygulaması yapılan testte yer alan maddelerin güçlük indeks değerlerinin (Tablo 6) toplamı ile testin aritmetik ortalaması elde edilebilir.

$$\bar{X} = 0,41 + 0,70 + 0,59 + 0,17 + 0,10 + 0,72 + 0,17 + 0,50 + 0,52 + 0,61 + 0,89 + 0,43 + 0,28 + 0,39 + 0,43 + 0,59 + 0,71 + 0,50 = 8,71$$

### **3.1.5.2. Başarı Testi Ortalama Güçlüğü 'nün ( $\Sigma p$ ) (Ortalama Öğrenme Düzeyi) Hesaplanması**

Testin ortalama güçlüğü, başarı testinde yer alan maddelerin güçlük indeks değerleri toplamı ( $\Sigma p$ ) başarı testinde yer alan toplam madde sayısına bölünmesi ile elde edilir. Aşağıdaki formül ile hesaplanır (Atılğan, 2018b: 272).

$$\bar{P} = \frac{\Sigma p}{K}$$

Madde güçlük indeks değerleri toplamı başarı testi aritmetik ortalamasına eşit olması nedeniyle, madde güçlük indeks değerleri yerine testin aritmetik ortalaması değeri yazılarak formül aşağıdaki şekilde ifade edilir.



$$\bar{P} = \frac{\bar{X}}{K}$$

Bu formülde  $\bar{P}$  ortalama güçlük,  $\bar{X}$  test aritmetik ortalama ve K testte yer alan toplam madde sayısını göstermektedir. Buna göre deneme uygulaması yapılan testin ortalama güçlük düzeyi aşağıdaki şekilde hesaplanabilir.

$$\bar{P} = \frac{\bar{X}}{K} = \frac{8.71}{18} = 0,48$$

Ortalama güçlük düzeyi başarı testinin zor veya kolay olduğunu ortaya çıkarır. Başarı testi ortalama güçlük düzeyinin (madde güçlük indeksi gibi) 1'e yaklaşması testin kolay, 0'a yaklaşması testin zor, 0,50 ve civarında olması testin orta güçlükte olduğunu ifade eder. Başarı testleri ortalama güçlüğü, ortalama öğrenme düzeyi veya ortalama öğrenme oranı şeklinde de ifade edilebilir. Bu kapsamda başarı testi ortalama güçlük seviyesinin 1'e yaklaşması teste katılan grubun başarılı olduğunu ve öğrenme oranının yüksek olduğunu gösterir. Başarı testi ortalama güçlük seviyesinin 0'a yaklaşması testi alan grubun başarısız ve öğrenme oranının da düşük olduğunu ortaya çıkarır. 0,50 civarında güçlük düzeyi ise teste katılan grubun orta düzeyde başarı ve öğrenme oranına sahip olduğunu göstermektedir (Saraç, 2018: 424; Komisyon, 2016: 120).

Buna göre deneme uygulaması yaptığımız testin ortalama güçlük düzeyi yukarıda hesaplandığı şekilde 0,48 olarak elde edilmiştir. 0,48 güçlük düzeyi deneme uygulamasına katılan grubun test kapsamını

oluşturan Türkiye İklimi konusunda orta düzeyde başarılı olduğunu ve öğrenme oranının da orta düzeyde gerçekleştiğini göstermektedir.

### 3.1.5.3. Başarı Testi Varyansı ve Standart Sapmasının Hesaplanması

Başarı testi standart sapma değeri başarı testi puanları ve madde istatistikleri kullanılarak hesaplanabilir. Madde istatistikleri kullanarak test puanları standart sapmasını hesaplamak için madde güvenilirlik indeksi ( $r_j$ ) değerlerinden yararlanılmaktadır. Başarı testi puanları standart sapması ( $S_x$ ) testte yer alan bütün maddelerin güvenilirlik indekslerinin toplam değerine (Tablo 6) eşittir. Aşağıda verilen formül ile hesaplanır (Atılğan, 2018a: 265).

$$S_x = \sum r_j$$

$$S_x = 0,06 + 0,18 + 0,14 + 0,14 + 0,11 + 0,23 + 0,10 + 0,25 + 0,10 + 0,16 + 0,18 + 0,20 + 0,14 + 0,19 + 0,10 + 0,11 + 0,25 + 0,17$$

$$S_x = 2,81$$

$$S^2_j = 2,81^2 = 7,90$$

Başarı testi varyans değeri başarı testi standart sapmasının karesine eşittir. Buna göre deneme uygulaması yapılan testin standart sapma değeri 2,81 varyans değeri 7,90'dır.

Madde güvenilirlik indeksi, madde ayırt edicilik indeks değerlerinin madde varyans değerleri çarpımına eşit ve madde güçlük indeksi 0,50 olarak elde edildiğinde madde standart sapması alabileceği en yüksek değer olan 0,50'ye ulaştığında aşağıdaki yorumlar yapılmaktadır.

Ayırt ediciliği yüksek maddelerden meydana gelen bir başarı testi madde güvenilirlik indeksleri de yüksek olmaktadır. Aynı zamanda standart sapma ve varyans değerleri de yükselir. Standart sapma ve varyans değerleri yüksek olan başarı testinin güvenilirliği de yüksek olmaktadır (Komisyon, 2016: 121).

#### 4. TARTIŞMA

Bu çalışmada madde puanları matrisi ile coğrafya öğretiminde bir başarı testi hazırlama süreci üzerinde durulmuştur. Çalışma bir başarı testi değildir. Coğrafya öğretimine yönelik bir başarı testi hazırlarken takip edilmesi gereken adımları örneklerle açıklamayı esas alan bir çalışmadır. Coğrafya öğretmenlerine ve başarı testi geliştirme konusunda çalışmak isteyen akademisyenlerin çalışmalarına katkı sağlanması umulmaktadır.

Literatürde coğrafya öğretiminde başarı testine yönelik çalışmalar sınırlıdır. Coğrafya öğretiminde başarı testini geliştirmeye yönelik yalnızca bir çalışmanın (Uzunöz ve Buldan, 2012) olması bu alanda önemli bir eksikliğin olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada deneme uygulamasında elde edilen verilerin analiz edilmesinde madde puanları matrisi tekniği kullanılmıştır. Madde puanları matrisi kullanılarak deneme uygulamasından elde edilen maddelere ait madde güçlük indeksi ( $p_j$ ), ayırt edicilik indeksi ( $r_{jx}$ ), standart sapması ( $S_j$ ) ve varyans ( $S_j^2$ ) değerlerinin nasıl hesaplanacağı örneklerle açıklanmıştır. Madde istatistiklerinden yararlanılarak test puanlarının aritmetik ortalaması ( $\bar{X}$ ), testin ortalama güçlüğü ( $\bar{P}$ )

(öğrenme düzeyi), test puanları dağılımının standart sapması ( $S_x$ ) ve varyansının nasıl hesaplanacağı örneklerle açıklanmıştır.

Madde güçlük indeksi ( $p_j$ ) başarı testinde yer alan maddelere doğru yanıt veren öğrenci sayısının teste katılan tüm öğrenci sayısına bölünmesi ile hesaplanan bir yüzde değeridir. Madde güçlük indeksi değerinin 0'a (Sıfır) yaklaşması sorunun zor olduğunu, 1'e yaklaşması kolay olduğunu 0,50 ve civarında olması sorunun orta güçlükte olduğunu göstermektedir (Komisyon, 2016: 122). Bu çalışmada coğrafya öğretimine yönelik bir başarı testi hazırlarken uygulaması yapılan testte yer alan maddelerin, madde güçlük indeks değerlerinin nasıl hesaplanacağı örneklerle açıklanmıştır. Buna göre deneme uygulaması yaptığımız çalışmamızda 4, 5 ve 7'nci maddelerin güçlük indeks değerleri 0,20 ve altında yer alan çok zor sorular olduğu ortaya çıkmıştır. 13 ve 14'ncü maddeler 0,21-0,40 arasında güçlük indeks değerine sahip olduklarından zor soru kategorisinde değerlendirilmiştir. 1,3, 8, 9, 10, 12, 15, 16 ve 18'nci maddeler 0,41-0,60 arasında güçlük indeks değerine sahip orta güçlükte olan maddelerdir. 2, 6 ve 17'nci sorular 0,61-0,80 arasında güçlük indeks değerine sahip kolay sorulardır. 0,89 güçlük indeks değerine sahip olan 11'nci madde çok kolay soru kategorisinde değerlendirilmiştir (Tablo 4 ve 5).

Madde ayırt edicilik indeksi ( $r_{jx}$ ), madde puanları ile test puanları arasındaki korelasyon ile elde edilir. Madde ayırt edicilik indeks değeri maddenin başarılı ve başarısız öğrencileri ayırt etme derecesini göstermektedir. Madde ayırt edicilik indeks değerinin 0,40 ve daha

yüksek değerde olan maddeler ayırt ediciliği yüksek olan maddelerdir ve başarı testi bu maddelerden oluşturulmalıdır (Komisyon, 2016: 122). Bu çalışmada coğrafya öğretimine yönelik bir başarı testi hazırlarken uygulaması yapılan testte yer alan maddelerin, madde ayırt edicilik indeks değerlerinin nasıl hesaplanacağı örneklerle açıklanmıştır. Buna göre deneme uygulaması yapılan testte yer alan 1 ve 7'nci maddeler 0,19 ve daha küçük ayırt edicilik indeks değerine sahip olan maddelerdir. 3, 8, 9, 15 ve 16'nci maddeler 0,20-0,29 arasında ayırt edicilik indeks değerine sahiptir. 4, 5, 10, 13, 14 ve 18'nci maddeler 0,30-0,39 arasında ayırt edicilik indeks değerine sahiptir. 2, 6, 11, 12 ve 17'nci maddeler 0,40 ve daha yüksek ayırt edicilik indeks değerine sahiptir (Tablo 7 ve 8).

Madde standart sapması, madde güçlük indeks değerinin 1'den çıkarılması ile elde edilen farkın madde güçlük indeks değeri ile çarpımı ile hesaplanır. Madde varyansı ise madde standart sapma değerinin karesinin alınması ile elde edilir. Madde güçlük indeks değerinin 0,50 olarak elde edilmesi madde varyansının en yüksek değeri olan 0,25'e ve madde standart sapmasını en yüksek değeri olan 0,50'ye ulaşmasını sağlamaktadır. Madde standart sapma ve varyans değerlerinin yüksek olması maddenin ölçülmek istenen özellikler açısından bireyleri iyi ayırdığını göstermektedir (Komisyon, 2016: 122). Bu çalışmada coğrafya öğretimine yönelik bir başarı testi hazırlarken uygulaması yapılan testte yer alan maddelerin, madde standart sapma ve varyans değerlerinin nasıl hesaplanacağı örneklerle açıklanmıştır. Buna göre 1, 2, 3, 6, 10, 13, 14, 16 ve 17'nci

maddelerin madde varyans ve standart sapma değerleri alabilecekleri en yüksek değerlere yaklaşmıştır (Tablo 10). 8, 9, 12, 15 ve 18'nci maddelerin madde varyans değeri 0,25; standart sapma değeri 0,50'dir (Tablo 10). 4, 5 ve 7'nci maddelerde madde güçlük indeks değeri 0'a (sıfır) yaklaşmakta 11'nci madde ise 1'e yaklaştığından bu maddelerin varyans değerleri sıfıra yaklaşmaktadır. Ayrıca bu maddelerin standart sapma değeri sırasıyla 0,38; 0,30; 38 ve 0,31'dir (Tablo 10). Bu değerler standart sapmanın alabileceği 0,50'nin altındadır.

Başarı testi aritmetik ortalaması ( $\bar{X}$ ), test puanları ve madde istatistikleri ile hesaplanabilir. Başarı testinde yer alan maddelerin güçlük indeksi değerleri toplanarak testin aritmetik ortalaması elde edilebileceği gibi test puanları toplanarak teste katılan toplam kişi sayısına bölünmesi ile de testin aritmetik ortalaması elde edilebilir (Komisyon, 2016: 119). Bu çalışmada madde güçlük indeks değerleri kullanılarak testin aritmetik ortalaması 8,71 olarak hesaplanmıştır.

Bir başarı testinin ortalama güçlüğü (Ortalama ğrenme düzeyi) başarı oranı şeklinde de ifade edilmektedir. Başarı testi ortalama güçlüğü, başarı testinde yer alan maddelerin güçlük indekslerinin toplamının testteki soru sayısına bölünmesi veya test aritmetik ortalamasının toplam soru sayısına bölünmesi ile elde edilir. Başarı testi ortalama güçlüğü 0'a (Sıfır) yaklaştığça testin zor, 1'e yaklaştığça kolay 0,50 ve civarı orta güçlükte olduğunu göstermektedir. Başarı testi ortalama güçlük değerinin 0'a yaklaşması test uygulamasına katılan grubun başarısız, 1'e yaklaşması test uygulamasına katılan grubun başarılı, 0,50 civarı ortalama güçlük değeri ise grubun orta düzeyde başarılı

veya öğrenme oranına sahip olduğu şeklinde yorumlanır (Komisyon, 2016: 122). Deneme uygulaması yaptığımız testin ortalama güçlük düzeyi 0,48 olarak elde edilmiştir. 0,48 güçlük düzeyi deneme uygulamasına katılan grubun test kapsamını oluşturan Türkiye İklimi konusunda orta düzeyde başarılı olduğunu ve öğrenme oranının da orta düzeyde gerçekleştiğini göstermektedir.

Başarı testinde yer alan maddelerin, madde güvenilirlik indeks değerleri toplamı testin standart sapma değerini vermektedir. Başarı testi puanlarının standart sapma ve varyans değerleri arttıkça testin güvenilirliği de yükselmektedir (Komisyon, 2016: 122). Deneme uygulaması yapılan testin madde güvenilirlik indeksleri hesaplanarak (Tablo 9) testin standart sapma değeri 2,81 varyans değeri 7,90 olarak elde edilmiştir.

## 5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Deneme uygulaması yaptığımız çalışmamızda aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

1. 4, 5 ve 7'nci maddelerin güçlük indeks değerleri 0,20 ve altında yer almaktadır. 13 ve 14'ncü maddeler 0,21-0,40 arasında güçlük indeks değerine sahiptir. 1,3, 8, 9, 10, 12, 15, 16 ve 18'nci maddeler 0,41-0,60 arasında güçlük indeks değerine sahiptir. 2, 6 ve 17'nci sorular 0,61-0,80 arasında güçlük indeks değerine sahip olan maddelerdir. 11'nci madde 0,89 güçlük indeks değerine sahiptir (Tablo 2 ve 6).

2. Deneme uygulaması yapılan testte yer alan 1 ve 7'nci maddeler 0,19 ve daha küçük ayırt edicilik indeks değerine sahip olan maddelerdir. 3, 8, 9, 15 ve 16'nci maddeler 0,20-0,29 arasında ayırt edicilik indeks değerine sahiptir. 4, 5, 10, 13, 14 ve 18'nci maddeler 0,30-0,39 arasında ayırt edicilik indeks değerine sahiptir. 2, 6, 11, 12 ve 17'nci maddeler 0,40 ve daha yüksek ayırt edicilik indeks değerine sahiptir (Tablo 5 ve 6).
3. Deneme uygulaması yapılan teste yer alan 1, 2, 3, 6, 10, 13, 14, 16 ve 17'nci maddelerin madde varyans ve standart sapma değerleri alabilecekleri en yüksek değerlere yaklaşmıştır (Tablo 6). 8, 9, 12, 15 ve 18'nci maddelerin madde varyans değeri 0,25; standart sapma değeri 0,50'dir (Tablo 6). 4, 5, 7 ve 11'nci maddelerde madde varyans değeri 0'a (sıfır) yaklaşmaktadır. Ayrıca bu maddelerin standart sapma değeri sırasıyla 0,38; 0,30; 38 ve 0,31'dir (Tablo 6).
4. Bu çalışmada testin aritmetik ortalaması 8,71 olarak hesaplanmıştır (Tablo 6).
5. Deneme uygulaması yaptığımız testin ortalama güçlük düzeyi 0,48 olarak elde edilmiştir. Testin standart sapma değeri 2,81 varyans değeri 7,90 olarak elde edilmiştir.



## 5.1. Öneriler

Deneme uygulaması yapılan testten elde edilen sonuçlara göre aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Madde güçlük indeksi değerleri 0,20'nin altında olan 4, 5 ve 7'nci maddeler ile 0,79 üzerinde olan 11'nci madde (Tablo 4 ve 5) ya tamamen testten çıkarılmalı ya da yeniden düzenlenmelidirler.

2. 1 ve 7'nci maddelerin ayırt edicilik indeks değerleri 0,19'dan daha küçük olduğundan (Tablo 7 ve 8) başarı testine alınmaya uygun maddeler değildir. Bu gibi ayırt edicilik indeks değerine sahip maddelere başarı testinde yer verilmemelidir.

3. 3, 8, 9, 15 ve 16'nci maddelerin ayırt edicilik indeks değerleri 0.20-0.29 arasında değişmektedir (Tablo 7 ve 8). Ayırt edicilik indeks değeri daha yüksek maddelerin olmaması halinde bu gibi ayırt edicilik indeks değerine sahip maddeler üzerlerinde düzelme yapılarak başarı testinde yer verilebilir.

4. 4, 5, 10, 13, 14 ve 18'ncü maddelerin ayırt edicilik indeks değeri 0.30-0.39 arasında değişmektedir (Tablo 7 ve 8). Buna benzer madde ayırt edicilik indeks değerine sahip maddeler küçük düzeltmeler ile başarı testine alınabilir.

5. 2, 6, 11, 12 ve 17'nci maddeler 0.40 ve daha üzeri ayırt edicilik indeks değerine sahiptirler (Tablo 7 ve 8). Bu maddeler

ayırt ediciliği çok iyi olan maddeler oldukları için kaygı duyulmadan başarı testine alınabilirler.

6. Coğrafya öğretimi alanında başarı testini geliştirmeye yönelik daha fazla çalışma yapılmalıdır.

7. Bu çalışma geliştirilerek başarı testine dönüştürülebilir.

## KAYNAKÇA

- Adıgüzel, O. &Özüdoğru, F. (2013). Üniversitelerde Ortak Zorunlu Yabancı Dil I Dersine Yönelik Bir Akademik Başarı Testinin Geliştirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2): 2-11.
- Akarsu, B. (2018). *Ölçme ve değerlendirme*. İstanbul: Cinius Yayınları.
- Akbulut, H. İ. & Çepni, S. (2013). Bir üniteye yönelik başarı testi nasıl geliştirilir? İlköğretim 7. sınıf kuvvet ve hareket ünitesine yönelik bir çalışma. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 18-44.
- Atalay, İ. (2011). *Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği*, Meta Basım Matbaacılık Hizmetleri, İzmir.
- Atılgan, H. (2018a). Madde ve test istatistikleri. Atılgan, H. (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*, içinde (s. 259-280). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Atılgan, H. (2018b). Test geliştirme. Atılgan, H. (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*, içinde (s. 281-314). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, B. (2018). Çoktan seçmeli sınavlar. Atılgan, H. (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*, içinde (s. 202-233). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün, E.A., Karadeniz, S. &Demirel F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirtaş, Z. & Gür Erdoğan, D. (2016). “Öğrenme-Öğretme Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme”. (Ed. Süleyman Çelenk), *Öğretim ilke ve yöntemleri*, ss. 399-430, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Ebel, R. L., & Frisbie, D. A. (1972). *Essentials of educational measurement* (pp. 492-494). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Ersoy, E., & Bayraktar, G. (2018). İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersi “Ondalık Gösterim” Alt Öğrenme Alanına İlişkin Başarı Testi Geliştirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (46), 240-266.
- Gönen, S., Kocakaya, S., & Kocakaya, F. (2011). Dinamik konusunda geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış bir başarı testi geliştirme çalışması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 40-57.
- Hasançebi, B., Terzi, Y., Küçük, Z. (2020). Madde Güçlük İndeksi ve Madde Ayırt Edicilik İndeksine Dayalı Çeldirici Analizi. *Gümüşhane Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10 (1), 224-24.
- Kan, A., & Kayapınar, U. (2006). Yabancı dil eğitiminde aynı davranışları yoklayan çoktan seçmeli ve kısa cevaplı iki testin madde ve test özelliklerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 65-71.
- Kilmen, S. (2017a). Ölçme ve değerlendirmede temel kavramlar. Demirtaşlı, R.N. (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*, içinde (s. 25-56). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kilmen, S. (2017b). Madde analizi, madde seçimi ve yorumlanması. Demirtaşlı, R.N. (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*, içinde (s. 327-348). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Linn, R. L., & Harnisch, D. L. (1981). Interactions between item content and group membership on achievement test items. *Journal of Educational measurement*, 18(2), 109-118.
- Özçelik, D.A. (2010). *Okullarda ölçme ve değerlendirme*. Ankara Pegem Akademi Yayıncılık.
- Semerci, Ç. (2016). Öğretimin değerlendirilmesi. Yanpar Yelken, T. (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri*, içinde (s. 347-368). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Saraç, H. (2018). Fen Bilimleri Dersi ‘Maddenin Değişimi’ Ünitesi İle İlgili Başarı Testi Geliştirme: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 416-445.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2016). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Şahin, Ç.& Karakuş, G. (2019). Katılımcıları Seçme: Evren ve Örneklem. Ocak, G. (Ed.), *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, içinde (s. 180-216). Ankara: Pegem Akademi.
- Tekin, H. (2000). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Uzunöz, A, Buldan, İ. (2012). Ortaöğretim Coğrafya Dersi Doğal Sistemler Konu Alanı Atmosfer ve İklim Ünitesi Başarı Testi Geliştirme Çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (1), 291-312.
- Yıldırım, A.& Şimşek, H. (2000). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.

## EKLER

### EK 1: Deneme uygulaması için geliştirilen çoktan seçmeli test

#### Aşağıdaki çoktan seçmeli soruları yanıtlayınız.

- Aşağıdaki yağış rejimlerin hangisinde en fazla yağış sonbahar ve kış mevsiminde görülür?  
A) Akdeniz B) İç Anadolu karasal C) Marmara geçiş  
D) Karadeniz E) Kuzey Anadolu tipi karasal
- Aşağıdaki hava kütlelerinden hangisi yaz mevsiminde etkili olduğunda yaz kuraklığını azaltır?  
A) mP B) cP C) mT D) cT E) cA
- “Orta Anadolu tipi yağış rejiminde kışın yağışın azalması Anadolu’yu kaplayan soğuk hava ile yazın oluşan azalma tropikal hava ile ilgilidir.” Bu bilgi aşağıdakilerin hangisinde doğru ifade edilmiştir.  
A) Orta Anadolu tipi yağış rejimi bütün yıl yağışlıdır.  
B) Orta Anadolu tipi yağış rejiminde Kışın cP, Yazın mT hava kütleleri nedeni ile az yağış alır.  
C) Orta Anadolu tipi yağış rejiminde bağıl nemin doygun havadaki miktara göre cA hava kütesinde az olmasıdır.  
D) Bu yağış rejimi sahasında yükseltinin batıdan doğuya doğru yükseltinin artması kış ve yaz mevsimlerinde yağışın azalmasına neden olmaktadır.  
E) Bu yağış rejiminde kış ve yaz mevsimlerinde yağışın azalması termik yüksek basınç ile ilgilidir.
- Dağların uzanış doğrultuları ve dağlardaki gedikler rüzgârın sapma ve kanalizasyon olmalarını sağlar. Aşağıdaki yer şekillerinden hangisi bu duruma örnek oluşturmaktadır?  
A) Konya ovası B) Haymana platosu C) Erciyes dağı D) Gediz deltası E) Mut oluğu
- Aşağıdakilerden hangisi Türkiye’de etkili olan iklimlerin biyoklimatik açıdan sınıflandırılmasında kullanılmaz?  
A) Basınç B) Yağış C) Bağıl nem D) Topografya E) Toprak
- Türkiye geneli, Dünya ölçeğinde yapılan iklim sınıflandırmasına göre aşağıdaki iklim bölgelerinden hangisinde yer almaktadır?  
A) Okyanusal İklim Bölgesi B) Tropikal nemli-Kurak İklim Bölgesi

C) Akdeniz İklim Bölgesi D) Karasal İklim Bölgesi E) Karasal subarktik İklim Bölgesi

7. İklim-bitki örtüsü arasındaki ilişkiden yararlanarak Türkiye’de etkili olan iklimler için aşağıdaki sonuçlardan hangisine ulaşılmaz?

A) Buharlaşmanın düşük ve yağışın fazla olması, Karadeniz ikliminin etkili olduğu alanlarda nemcil bitkilerin yetişmesini sağlar

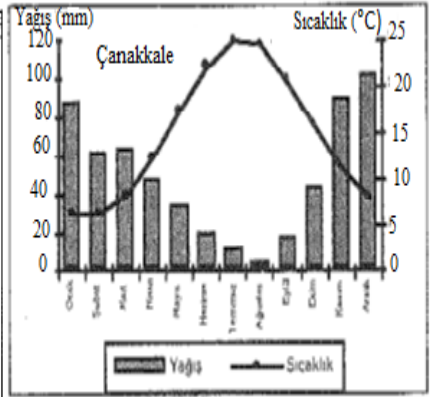
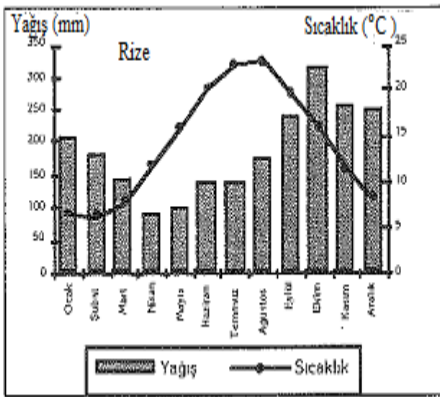
B) Karaçam ormanlarının üst sınırı, asıl Akdeniz ikliminin ana hatları ile etkili olduğu alanları gösterir.

C) Yükseklik ve karasalılık koşulları nedeni ile karasal iklimin etkili olduğu Doğu Anadolu’nun batısı ile doğusu arasında bitki örtüsü yönünden önemli değişimler görülür.

D) Bitki örtüsü koşullarına göre Karadeniz iklimi üç alt tipe ayrılır.

E) Sarıçam ormanlarının üst sınırı nemli soğuk Karadeniz Dağ iklimi etki alanını belirler.

8. Aşağıda nemli-ılıman Karadeniz kıyı kuşağı iklim özelliklerini gösteren Rize ile asıl Akdeniz iklim özelliklerini gösteren Çanakkale istasyonlarına ait sıcaklık ve yağış grafikleri (Atalay, 2011: 118) verilmiştir. Aşağıdakilerden hangisi verilen iklimlere ait grafiklerin karşılaştırılması ile elde edilen doğru bir bilgidir?



A) Rize’de yıllık ortalama sıcaklığı 25 C° iken Çanakkale’de 30 C° ‘dir.

B) Her iki istasyonda yıllık ortalama yağış 1000-2000 mm arasında değişir

C) Her iki istasyonda en fazla bağıl nem ve bulutluluk bütün yıl yüksektir.

D) Rize istasyonunda en fazla yağış ilkbaharda, Çanakkale istasyonunda kış mevsiminde düşmektedir.

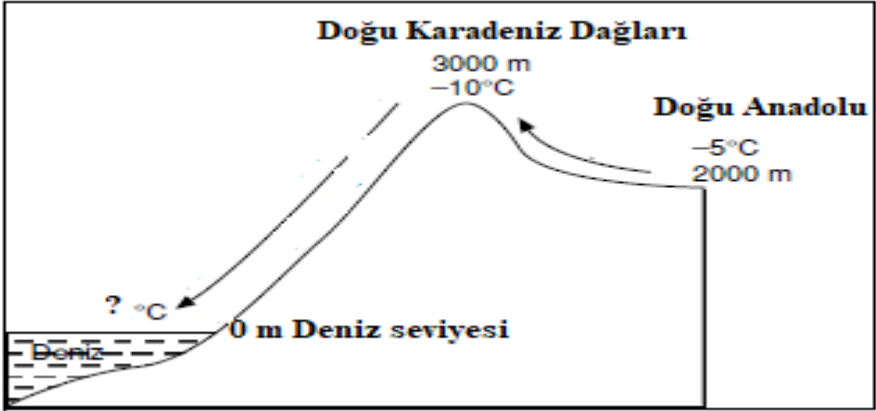
E) Rize’de ortalama yağış yaklaşık 2300 mm iken Çanakkale’de yaklaşık olarak 600 mm’dir.

9. Aşağıdakilerden hangisi Türkiye’de iklim ve bakı ilişkisi ile açıklanamaz?

- A) Güneye bakan yamaçlarda topraktaki suyun daha kısa sürede buharlaşması
- B) Kuzeye bakan yamaçlarda buharlaşmanın fazla nemliliğin az olması
- C) Güneye bakan yamaçların daha fazla doğrudan güneş radyasyonunu alması
- D) Kuzeye bakan yamaçların nemli ortamları oluşturması
- E) Kuzeye bakan yamaçlarda kar örtüsünün daha geç kalkması

10. Föhn rüzgârı hava kütlelerinin bir dağ yamacında yukarı yöne doğru hareketi ile her 200 metrede bir  $1\text{ }^{\circ}\text{C}$  soğumakta ancak dağı aşmış diğer yamacından aşağı doğru hareket etmesi sonucu sürtünme etkisi ile her 100 metrede bir  $1\text{ }^{\circ}\text{C}$  ısınması ile oluşan sıcak ve kuru rüzgarlardır. Kışın Doğu Anadolu’yu işgal eden soğuk ve ağır havanın Doğu Karadeniz dağlarından Karadeniz’e doğru ilerlemesi havanın sıkışarak ısınmasına yani föhn olayına neden olur.

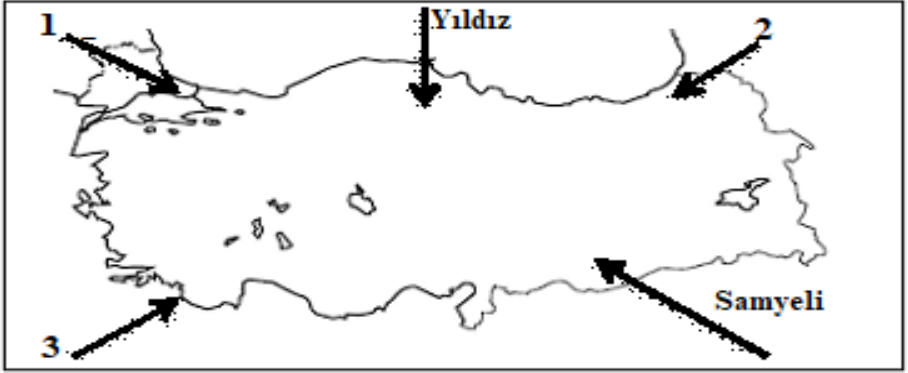
Buna göre aşağıdaki şekilde Doğu Anadolu Bölgesinden hareket eden ve Doğu Karadeniz dağlarını aşarak sahile ulaşan föhn karakterli rüzgârın sıcaklığı kaç  $^{\circ}\text{C}$  dereceye yükselir?



- A) 5 B) 10 C) 15 D) 20 E) 30

11. Aşağıdaki haritada Türkiye’de esen yerel rüzgârlardan bazıları verilmiştir. Harita üzerinde isimleri belirtilmeden numaralandırılarak verilen rüzgârlar aşağıdaki şıklarda verilenlerden hangisi ile tamamlanabilir?





1	2	3
A) Kara meltemi	Adyabatik rüzgâr	Bora
B) Dağ meltemi	Mistral	Sirokko
C) Karayel	Poyraz	Lodos
D) Fön	Gündoğusu	Etezyen
E) Alize	Hamsin	Deniz meltemi

12. Ege bölümünde 2000 m civarında ağaç yetişmez iken bu yükseklikte Doğu Anadolu'da tahıl üretilmesinin nedeni aşağıdaki fiziki coğrafya faktörlerinden hangisidir?

A) Bakı B) Eğim C) Yükselti D) Karasallık E) Dağların uzanış doğrultusu

13. Aşağıdakilerden hangisi orta Anadolu tipi yağış rejimi özelliklerini ana hatları ile belirtmektedir?

- A) En az yağışın kış ve yazın düştüğü yağış rejimidir  
 B) Yazın az olmak üzere her mevsimi yağışlı geçen yağış rejimidir.  
 C) En fazla yağış cephe faaliyetlerinin güçlü olduğu sonbahar ve kış mevsiminde görülür.  
 D) Ekim-Nisan arasındaki evrenin yağışlı, yazların yağışsız geçtiği yağış rejimidir.  
 E) Kışın frontal faaliyetlere bağlı olarak oluşan yağış miktarı, Akdeniz yağış rejimine göre azdır.

14. Aşağıdakilerden hangisinde Türkiye'de yağış şiddeti ile yağışın oluşum şekli ve cephe faaliyetlerinin sürekliliği arasındaki ilişki yanlış açıklanmıştır?

- A) Kuzey Anadolu Dağlarında ise cephe faaliyetlerinin yıl boyunca devam etmesi ve özellikle orografik yağışların artmasında önemli payı vardır
- B) Anadolu'da ilkbahar ve yaz başlarında düşen yağışlarda konveksiyonel hareketler önemli ölçüde rol oynar.
- C) Türkiye'deki yağışları önemli ölçüde sıcak ve soğuk cephelerin karşılaşması ile oluşan frontal (cephe) yağışlar meydana getirir.
- D) Toros Dağlarının güney yamaçlarında yağışların fazla olması buraya gelen hava kütlelerinin sıcak olmasından dolayı fazla miktarda nem barındırması ile ilişkilidir.
- E) Akdeniz cephesi güzergâhı boyunca oluşan konveksiyonel yağışlar genellikle sonbahar sonu, kış ve ilkbahar başlarında meydana gelmektedir.

15. Aşağıda verilen bilgilerden hangisi Akdeniz ardı iklimi kriterlerine göre doğrudur?

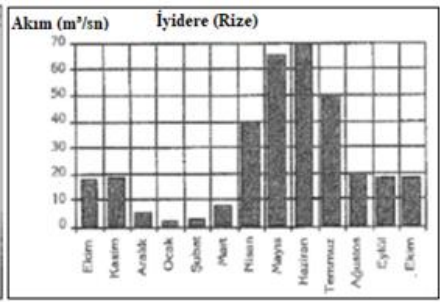
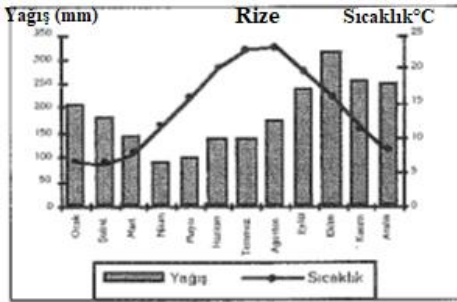
- A) Akdeniz iklimi ile Karadeniz iklimi arasında bir geçiş iklimidir.
- B) Yarıkurak –yarınemli iklim arasında bir geçiş iklimine tekabül eder.
- C) Alçak alanlarında 600-800 mm arasında olan yıllık ortalama yağış, yükseklerde 500 mm'nin altına kadar iner.
- D) Alt kesimlerde 18-20 °C olan yıllık ortalama sıcaklık 500 m dolayında 5-8°C'ye düşer.
- E) Taşeli platosu ve Adana bölümünde etkilidir

16. Türkiye'de Temmuz ayı sıcaklık dağılışı üzerinde aşağıdakilerden hangisi etkili olmaktadır?

I. Enlem II. Bakı III. yükselti IV. Karasallık V. Eğim

A) I, III ve IV B) I ve IV C) III ve V D) II, IV, V E) I, II ve V

17. Aşağıda Karadeniz iklimi yağış ve sıcaklık grafiği ile Karadeniz yağış rejiminde yer alan İyidere (Rize) akarsuyunun akım grafiği (Atalay, 2011:118-128) verilmiştir.



Verilen sıcaklık ve yağış grafiği ile akım grafiklerinden de anlaşıldığı gibi İyidere akarsuyunda en yüksek akım yağışın arttığı sonbahar ayları yerine sıcaklığın arttığı, karların eridiği ilkbahar sonu ve yaz başlarına denk gelmektedir. Buna göre Akımın en fazla olduğu zamanlarda İyidere akarsuyunda meydana gelebilecek sel ve taşkından korunmak için aşağıdakiler planlama çalışmalarından hangisinin yapılmaması gerekir?

- A) Taşkın tahmini ve erken uyarı sisteminin kurulması
- B) Eğitim etkinlikleri ile yerel yönetici ve halkın bilinçlendirilmesi
- C) Terasların inşası için dere yataklarında kum ve çakıl ocaklarının açılmasının sağlanması
- D) Sel ve taşkın riskine karşı su tutucu terasların inşa edilmesi
- E) Sel ve taşkın tesislerini olumsuz etkileyecek çalışma ve uygulamalara izin verilmemesi

**18.** Nisan ayından itibaren ülkemize tropikal hava kütlesi yavaş yavaş yerleşmeye başlar. Kuzeybatı Avrupa üzerindeki subtropikal yüksek basınç alanından güneydoğudaki Basra alçak basınç sahasına doğru genel bir hava akımı hâkim duruma geçer. İlk çağlardan beri bilinen ve Etezyen adı verilen kuzeybatıdan esen rüzgârlar, Marmara ve Ege bölgesini etkisi altına alır. Bu hava akımı devam ettiği sürece Marmara ve Ege bölgeleri serinlemektedir.

Türkiye'yi yaz mevsiminde etkisi altına alan tropikal hava kütlesi ile ilgili yukarıda verilen özellikler göz önüne alındığında metnin sonuna aşağıdaki bilgilerden hangisi getirilmelidir.

- A) Bunun sonucunda sıcak ve soğuk cepheler sürekli birbirleri ile yer değiştirir.
- B) Bu durumda İç Anadolu'ya yerleşen bu yüksek basınç sahasından kıyı bölgelerimize doğru genel bir hava akımı olur.
- C) Bu genel hava akımı dışında iç kısımlardan Karadeniz'e doğru bir hava akımı oluşur.
- D) Ancak, bu hava akımı Toroslari aşarak Akdeniz'e ulaştığında fön olayı meydana gelir ve bunaltıcı sıcaklara neden olur.
- E) Sıcak ve soğuk cephelerin sürekli yer değiştirmesi nedeni ile Marmara, Ege ve Akdeniz bölgelerinde bir gün içerisinde bile hava şartları değişmeye uğrar.

### **Yanıtlar**

1. D, 2. C, 3. B, 4. E, 5. A, 6. C, 7. B, 8. E, 9. B, 10. D, 11. C, 12 D, 13. A, 14. E, 15. B, 16. A, 17. C, 18. D

**EK 2: Madde Puanları Matrisi Tablosu**

Öğrenciler	Sorular																		X	X <sup>2</sup>
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18		
1.	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	11	121
2.	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	9	81
3.	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	5	25
4.	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	12	144
5.	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	7	49
6.	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	13	169
7.	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	9	81
8.	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	8	64
9.	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	11	121
10.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	7	49
11.	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	11	121
12.	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	9	81
13.	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	9	81
14.	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	9	81
15.	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	10	100
16.	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	10	100
17.	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	6	36
18.	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	13	169
19.	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	9	81
20.	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	4	16
21.	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	8	64
22.	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	6	36
23.	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	8	64
24.	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	8	64
25.	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	9	81
26.	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	9	81
27.	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	7	49
28.	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	9	81
29.	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	11	121
30.	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	7	49
31.	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	10	100
32.	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	6	36
33.	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	5	25
34.	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	10	100
35.	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	6	36
36.	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	7	49
37.	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	11	121
38.	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	9	81
39.	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	11	121
40.	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	10	100
41.	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	9	81
42.	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	8	64
43.	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	6	36
44.	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	0	10	100
45.	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	9	81
46.	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	10	100
Tipo.	19	32	27	8	4	33	8	23	24	28	41	20	13	18	20	27	33	23	401	3691



## **BÖLÜM 2**

### **OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN DEĞERLER EĞİTİMİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ**

Dr. Öğr. Üyesi Erhan ALABAY<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Hamidiye Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, İstanbul, Türkiye. erhan.alabay@sbu.edu.tr



## GİRİŞ

Değerler, insanların yaşamlarında karşılaştığı durumlarda nasıl davranacağını, hareket edeceğini ve düşüneceğini ortaya koyan inançlar bütünüdür. İnsan hayatının ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilmektedir (Nielsen, 2005). Bu doğrultuda iyi veya kötü, doğru veya yanlış, kabul gören veya kabul görmeyen gibi kavramlar değerler üzerinde önemli rol oynar. İyi bir insan olma, iyi bir eğitimci olma veya iyi bir anne-baba olma basamaklarındaki her bir özellik değerleri oluşturan öğelerdir (Venkataiah ve Sandhya, 2008). Buradan da anlaşıldığı üzere değer kavramı, bireysel bir kavram olmaktan çıkıp, toplumsal bir kavram olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle sosyal yaşam içinde bireyleri bir arada tutan, sahip oldukları değerlerdir. Hem Durheim (1897/1964) hem de Weber (1905/1958)'e göre, sosyal ve kişisel organizasyonları ve bu organizasyonlar üzerinde gerçekleşen değişimleri açıklamak için değerler oldukça önemlidir. Ayrıca değerler, kültürel grupları, toplumları ve bireyleri karakterize etmek, zaman içindeki değişimi izlemek ve tutum ve davranışların motivasyonel temellerini açıklamak için kullanılmaktadır (Schwartz, 2012; Pandey, 2005).

Değerlerin birçok bilim insanı tarafından farklı sınıflandırmalar içerisinde değerlendirildiği görülmektedir. Rokeach (1973) değerleri iki farklı sınıflandırmaya ayırmıştır. Bunlar; gaye/amaç değerler ve vasıta/araç değerlerdir. Rokeach (1973) gaye/amaç değerleri, yaşam için birincil önemi olan değerler olarak belirlemiştir ve eşitlik, gerçek dostluk, huzur, özgürlük ve mutluluk gibi değerleri bu basamakta



toplamaştır. Vasıta/araç değerleri ise birincil değerlere ulaşmak amacıyla kullanılabilir davranış tarzlarını içermektedir. Örneğin, mantıklılık, sevecenlik, yardımseverlik, dürüstlük gibi değerler ise bu temada toplanan değerlerdir. Spranger (1966)'a göre ise değerler 6 temel başlıkta toplanmaktadır. Bu başlıkları bilimsel, ekonomik, estetik, sosyal, politik ve dini değerler olarak sıralamaktadır (Waschulewski, 2002). Schwartz (1992) ise değerleri 10 boyutta incelemiştir. Bu on boyut kapsamında ise toplamda 56 değere yer vermiştir. Bu boyutlar, güç, başarı, hazcılık, uyarılım, özyönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma ve güvenlidir. Millî Eğitim Bakanlığı Değerler Eğitimi Yönergesi incelendiğinde ise, herhangi bir sınıflandırmaya gidilmemiş ve toplam 27 değerin okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretimde verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Okul Öncesi Eğitim Programı incelendiğinde ise değerleri kültürel ve evrensel değerler olarak iki basamakta ele almışlardır (Özer ve Çam Aktaş, 2019). Fakat programda değerler eğitimi için ayrı bir gelişim alanına yer verilmemiştir.

Çocukların ailelerinden sonra değerleri ilk öğrendiği yer okul öncesi eğitim kurumlarıdır. Okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocukların, formal ve informal olarak hem evrensel değerleri hem de kültürel değerleri içselleştirmesi sağlanır. Değerlerin çoğunluğunun soyut kavramlardan oluşmasından ve bu yaş grubu çocukların soyut kavramları algılamakta güçlük çekmesinden dolayı öğretmenler çocuklara bu değerleri soyutlaştırarak işlemektedir. Özellikle Türkçe dil, drama, oyun, fen ve matematik etkinlikleri gibi etkinlikler

vasıtasıyla çocuklara değerler somutlaştırarak verilmektedir. Bu sayede çocuk değerleri yaparak yaşayarak deneyimlemekte ve daha kalıcı olarak öğrenmektedir (Johansson ve Einarsdottir, 2018; Johansson, Emilson ve Puroila, 2018). Kuzu Jafari ve Demirel (2019) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin değer eğitimi hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yapmış oldukları çalışmada, öğretmenlerin değerleri çocuklara kazandırmaya çalışırken drama, hikaye ve oyun etkinliklerini yoğunlukla tercih ettiklerini saptamıştır. Benzer olarak Akıtürk ve Bağçeli Kahraman (2019) tarafından yapılan çalışmada da, okul öncesi öğretmen adaylarının değerler eğitiminin en çok yaratıcı drama, oyun ve Türkçe etkinlikleri ile verilebileceği görüşünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kozikoğlu (2018)'nin okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin tutum ve görüşlerini belirlemek amacıyla yapmış olduğu çalışmasında, öğretmenler değerleri çocuklara kazandırmak amacıyla daha çok drama, oyun ve hikaye etkinliklerini kullandıklarını fakat bu somut etkinliklerin ise yetersiz olduğunu belirtmiştir. Ayrıca aynı çalışma bulgusunda öğretmenler, öğretim programlarında saygı, sevgi, dürüstlük, yardımlaşma ve paylaşma değerlerine öncelikle yer verdiğini vurgulamışlardır. Thornberg ve Oğuz (2013)'un benzer bir çalışmasında da, okul öncesi öğretmenlerin değerler eğitiminde sıklıkla kitap okuma, video ve kısa filmler izleme etkinliklerinden yararlandığını da belirtmiştir.

Yukarıda bahsi geçen çalışmalar doğrultusunda da anlaşıldığı üzere özellikle kişiliğin büyük bir kısmının oluştuğu okul öncesi dönemde

değer kazandırma aşamasında öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Kalita (2015) değer eğitimi veren öğretmenlerin şu basamaklara dikkat etmesi gerektiğini vurgulamıştır.

- Bireylere evrensel değerleri aşılama için doğru bir rehberlik yapılmalı,
- Kardeşlik, hakikat, iyilik ve güzellik değerlerini kazandırmak,
- Pozitivizme yönelik davranışsal değişiklikler kazandırmak,
- Bireylerde ve toplumda barışı ve uyumu teşvik etmek,
- Toplumun yaşam kalitesini ve sürdürülebilir kalkınmasını sağlamak.

Ayrıca öğretmenlerin değer eğitiminde dikkat etmesi gereken en önemli hususlardan birisi de çocuklara doğru rol model olabilmektir. Bu sebeple eğitim süreci boyunca öğretmen hem davranışlarına hem de söylediklerine dikkat etmelidir. Gül (2017) ve Lovat ve Toomey (2007)'e göre özellikle çocukların kişilik gelişimlerinin olduğu yıllarda öğretmenin çocukların kişiliği üzerinde maksimum etki yaptığını belirtmişlerdir. Bu nedenle öğretmen, çocuk için sadece bilgi kaynağı değildir, aynı zamanda değerleri nasıl kazandıracığına örnek olan bir rehber olmalıdır.

Bu kapsamda araştırmanın temel amacı, okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi ile ilgili görüşlerinin belirlenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt araştırma sorularına cevaplar aranmıştır:

- Okul öncesi öğretmenleri değerleri çocuklara nasıl kazandırmaya çalışmaktadır?

- Okul öncesi öğretmenlerine göre çocuklar için kazandırılması gereken en önemli değerler nelerdir?
- Okul öncesi dönem çocuklarına en kolay/en zor kazandırabildikleri değerler hangileridir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde değerler eğitimi sürecine dair önerileri nelerdir?

## 1. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, veri toplama süreçlerine ve inanırlığa yer verilmiştir.

### 1.1.Araştırmanın Modeli

Çalışmada nitel araştırma modeli tercih edilmiş ve nitel araştırma modellerinden ise “*temel nitel araştırma modeli*”nden yararlanılmıştır. Merriam (2013)’a göre temel nitel araştırma, çalışmaya katılan bireylerin yorumlarını, düşüncelerini ve algılarını ortaya çıkartmak için kullanılan ve birçok farklı disiplinde sıklıkla kullanılan bir modeldir.

### 1.2. Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubunu, İstanbul ilinde Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi ve özel okul öncesi kurumlarında görev yapan 30 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde, maksimum çeşitlilik örneklem seçiminden yararlanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemeinde çalışma grubu, evreni oluşturan ve farklı özelliklerde olan bireylerden oluşturulur. Farklı özelliklerde olan

bireylerin çalışma grubunda olmasının en büyük amacı farklı tema ve alt temaların oluşmasına katkıda bulunmaktır. Bu araştırmada da farklı yaş gruplarından, kıdem düzeylerinden, kurum türlerinden ve mezun olunan okul türünden öğretmenler çalışma grubuna dahil edilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin demografik bilgileri Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1:** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri

Demografik Bilgiler		n	%
Cinsiyet	Kadın	28	93,33
	Erkek	2	6,67
Kıdem	5 Yıl ve Altı	18	60
	6 -10 Yıl	9	30
	11 Yıl ve Üzeri	3	10
Okul Türü	Devlet	19	63,33
	Vakıf	11	36,67
Öğrenim	Eğitim Fakültesi	16	53,33
	Mesleki Eğitim Fakültesi	6	20
	Açık Öğretim Fakültesi	6	20
	Lisansüstü	2	6,67

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun kadın olduğu, sadece 2 öğretmenin erkek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca %18’inin 5 yıl ve altı, %30’unun 6-10 yıl, %10’unun 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu ve %63,33’ünün resmi, %36,67’sinin vakıf okul öncesi eğitim kurumunda görev yaptığı görülmüştür. Öğretmenlerin son mezun oldukları okulların dağılımına bakıldığında ise, %53,33’ünün eğitim fakültesi, %20’si mesleki eğitim fakültesi ve %20’si açık öğretim fakültesi mezunu olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan 2 okul öncesi

öğretmeninin ise lisansüstü eğitim mezunu olduğu saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin genel yaş ortalaması ise 27,46 yıldır.

### **1.3. Veri Toplama Aracı ve Veri Toplama Süreci**

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmede yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış olup, sonda soruları sorulmuştur. Görüşme formunda demografik bilgiler hariç toplamda 4 açık uçlu soru öğretmenlere sorulmuştur. Bu sorular;

1. Sınıfınızda değerler eğitimi kapsamında neler yapıyorsunuz?
2. Sizce çocuklara kazandırılması gereken en önemli değerler hangileridir?
3. Sizce çocuklara en kolay/en zor kazandırılan değerler hangileridir?
4. Ülkemizde okul öncesi eğitimde değerlerin kazandırılmasına ilişkin sizce neler yapılabilir? Önerileriniz nelerdir?

Araştırma kapsamında oluşturulan veri toplama aracı öncelikle alanyazın incelenerek oluşturulmuştur. Oluşturulan soru havuzu doğrultusunda araştırmanın amacına hizmet eden sorular belirlenmiştir. Oluşturulan sorular çocuk gelişimi alanında uzman 3 öğretim elemanına gönderilmiş olup, uzman görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda görüşme soruları son halini almıştır. Üniversite etik kurulu ve Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izinler alınmıştır. İzinler doğrultusunda ilk olarak belirlenen ve araştırmaya gönüllü olan 5 okul öncesi öğretmeni ile pilot çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Soruların

öğretmenler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığı, çalışma amacı doğrultusunda cevapların alınıp alınmayacağı ve hangi sonda sorularının sorulabileceği araştırmacı tarafından bu pilot çalışma doğrultusunda belirlenmiştir. İstanbul ili Pendik ilçesi merkez olarak belirlenmiş ve bu ilçedeki okul öncesi eğitim kurumları belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilirlik esas alınarak, kurumlar ziyaret edilmiş ve okul idarecilerine ve öğretmenlere yapılacak çalışmalar detaylı olarak anlatılmıştır. Araştırmaya katılmak isteyen okul öncesi öğretmenlerinin isimleri kaydedilip, uygun bir tarih ve saat için öğretmenden randevu alınmıştır. Çalışmada bireysel görüşmeler yapılmıştır. Ortalama olarak her bir okul öncesi öğretmeni ile görüşmeler 35-40 dakika sürmüştür. İzin veren öğretmenlerde ses kayıtları kullanılırken, izin vermeyenlerde araştırmacı not tutmuştur. Görüşmeler sonlandığında ise ses kayıtları teker teker araştırmacı tarafından dinlenmiş ve görüşme kâğıda geçirilmiştir. Verilerin analizinde ise içerik analizden yararlanılmıştır. İçerik analizinde, bireylerden alınan ham verilerden temalar ve alt temalar oluşturulur ve bu tema ve alt temaların tekrarlanma durumları bulgularda verilir. Ayrıca bulgularda ham verilere de yer verilmiştir. Ham verilere yer verilirken, öğretmenlerin kimlik bilgilerinin gizli tutulması gerektiğinden dolayı her bir öğretmene bir kod verilmiştir. Kodlar Ö1,Ö2,Ö3, ... şeklinde olup, Ö harfi öğretmeni, yanındaki sayı ise görüşme sırasını temsil etmiştir.

## 1.4. İnanırlık

Çalışmanın inanırlığının sağlanması amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem formu çocuk gelişimi alanında uzman 3 öğretim elemanına gönderilmiş ve uzman görüşleri alınmıştır. Ayrıca araştırmada kodlayıcılar arası güvenirlik hesaplaması da yapılmıştır. Miles ve Huberman (1994)'a göre kodlayıcılar arası güvenirlik, “*en az iki araştırmacının aynı veri setini kullanarak birbirinden bağımsız kodlama yapar ve kodlamalar ardından kontrol edilip hesaplanır*”. Bu araştırma için gerçekleştirilen kodlayıcılar arası güvenirlik oranı %96,77 olarak hesaplanmıştır. Bu oranında oldukça yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

## 2. BULGULAR

### 2.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Kapsamında Yaptıkları Çalışmalar

“*Sınıfınızda değerler eğitimi kapsamında neler yapıyorsunuz?*” sorusu okul öncesi öğretmenlerine sorulmuş ve alınan cevaplar incelenmiştir. Ortaya çıkan alt temalar Tablo 2’de verilmiştir.



**Tablo 2:** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Kapsamında Yaptığı Çalışmaların Dağılımı

Çalışma Türleri	n	%
Gezi Programları	4	13,33
Grup/İş Birliği Temelli Çalışmalar	8	26,67
Sınıf İçi/Dışı Görevlendirmeler	6	20
Film/Belgesel İzletme	9	30
Sosyal Sorumluluk Projeleri	6	20
Türkçe Dil Etkinlikleri	22	73,33
Sanat Etkinlikleri	20	66,67
Oyun	24	80
Drama Çalışmaları	21	70
Aile Katılımı Etkinlikleri	9	30
Ödül Uygulamaları	2	6,67
Kavram Haritaları	2	6,67

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin vermiş olduğu yanıtlar doğrultusunda toplam 12 alt tema oluşmuştur. Yoğun olarak öğretmenlerin %80'inin oyun, %73,33'ünün Türkçe dil etkinlikleri, %70'inin drama çalışmaları, %66,67 sanat etkinlikleri yoluyla değerleri çocuklara kazandırmaya çalıştığı ortaya çıkmıştır. Bu çalışmaların dışında öğretmenlerin, gezi programlarına, grup/iş birliği temelli çalışmalarına, sınıf içi ve dışı görevlendirmelere, film-belgesel izletmeye, aile katılım etkinliklerine, ödül uygulamalarına, kavram haritalarına da yer verdikleri görülmüştür. Bu alt temaları oluşturan bazı örnek ham veriler aşağıda verilmiştir.

Ö18. “Belirli gün ve haftalar içerisinde vatan sevgisini konu alıyoruz. Mesela şimdi polislerimize polis haftasında mektuplar yazıp, sevgimizi dile getirip göndereceğiz.”

Ö24. “Bu yıl değerler eğitimi ile ilgili olarak her ay iki değer seçtik ve buna uygun olarak sınıf içerisinde etkinlikler, oyunlar ve drama çalışmaları yaptık. Ayrıca pano hazırlayıp aile katımlı etkinlikler gerçekleştirdik.”

Ö28. “Değerler eğitimi ile ilgili hikayeler okuyorum. Sanat etkinlikleri yapıyorum. Hediyeler yapıyorum. “Sevgi Melekleri” isimli sosyal sorumluluk projesini de bu sene gerçekleştiriyoruz.”

Ö29. “Çocuk esirgeme kurumları, huzur evleri, hayvan barınakları gibi yerlere geziler düzenliyoruz.”

Ö3. “Sınıf içinde arkadaşlarıyla daha sevgi ve saygı çerçevesi üzerinde oyun saatleri düzenliyorum. Sanat etkinliği saatinde sınıfta 3 başkan seçiliyor, bu etkinlik zamanında kullanılacak materyalleri arkadaşlarına dağıtması için başkanları görevlendirip onlara sorumluluk sahibi olmaları konusunda teşvik ediyor, onların özgüvenini ön plana çıkarmış oluyorum.”

Ö10. “Örneğin sorumluluk ile ilgili çiçek sulama yapıyoruz. Eminönü’nden aldığımız yapay ama sulandıkça büyüyen mini çiçekleri veriyor bir hafta sulamalarını istiyoruz. Haftanın sonunda çiçekleri okula istiyoruz. En çok büyüyen çiçekler en çok sulanan çiçekler olduğu için hangi çocuklarda pekiştirdiğini kolayca anlıyor, belgeleri veriyoruz.”

## 2.2. Sizce Çocuklara Kazandırılması Gereken En Önemli Değerler Hangileridir?

Okul öncesi öğretmenlerine sorulan ikinci görüşme sorusu sonucunda, öğretmenin verdiği cevaplar not edilmiş ve Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3:** Öğretmenlere Göre Kazandırılması Gereken En Önemli Değerler

Değerler	n	%
Sevgi	21	70
Saygı	14	46,67
Sorumluluk	12	40
Yardımlaşma	7	23,33
Hoşgörü	7	23,33
Paylaşma	5	16,67
Adalet	4	13,33
Özgüven	4	13,33
Dürüstlük	3	10
İş Birliği	2	6,67
Sabır	2	6,67
Vatanseverlik	2	6,67
Merhamet	2	6,67
Çalışkanlık	1	3,33
Dinleme	1	3,33

Tablo 3 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerine göre okul öncesi dönem çocuklarına kazandırılması gereken en önemli değerler listesinin başında sevgi, saygı ve sorumluluk gelmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin %70'inin sevgi, %46,67'sinin saygı, %40'ının sorumluluk, %23,33'ünün yardımlaşma, %23,33'ünün hoşgörü, %16,67'sinin paylaşma, %13,33'ünün adalet, %13,33'ünün özgüven, %10'unun dürüstlük, %6,67'serinin iş birliği, sabır, vatanseverlik ve merhamet, %3,33'lerinin ise çalışkanlık ve dinleme değerlerinin okul öncesinde önemli olduğunu vurgulamıştır.

### 2.3. Okul Öncesi Öğretmenlerine Göre En Kolay/En Zor Çocuklara Kazandırılan Değerler Hangileridir?

Araştırma kapsamında, öğretmenlere sorulan üçüncü soru ise “Sizce çocuklara en kolay/en zor kazandırılan değerler hangileridir?” sorusudur. Bu soru doğrultusunda iki tablo oluşturulmuştur. Tablo 4’te öğretmenler tarafından çocuklara en kolay verilebilen değerlerin listesi, Tablo 5’te ise en zor verilebilen değerlerin listesi listelenmiştir.

**Tablo 4:** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklara Kolay Verebildikleri Değerler Listesi

Değerler	n	%
Sevgi	24	80
Sorumluluk	16	53,33
Yardımlaşma	10	33,33
Saygı	10	33,33
Paylaşma	8	26,67
Adalet	3	10
İş Birliği	3	10
Hoşgörü	3	10
Dürüstlük	2	6,67
Merhamet	2	6,67
Dostluk	1	3,33
Arkadaşlık	1	3,33
Vatan Sevgisi	1	3,33
Güven	1	3,33
Sabır	1	3,33

Tablo 4’e göre, okul öncesi öğretmenleri çocuklara en kolay kazandırılan değer %80 düzeyinde sevgi değerinin olduğunu belirtmişlerdir. Daha sonra sırasıyla öğretmenler en kolay kazandırılan değerleri sorumluluk (%53,33), yardımlaşma (%33,33), saygı (%33,33), paylaşma (%26,67), adalet (%10), iş birliği (%10), hoşgörü

(%10), dürüstlük (%6,67), merhamet (%6,67), dostluk (%3,33), arkadaşlık (%3,33), vatan sevgisi (%3,33), güven (%3,33) ve sabır (%3,33) olarak sıralamışlardır.

**Tablo 5:** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklara Zor Verebildikleri Değerler Listesi

Değerler	n	%
Empati	16	53,33
Sabır	13	43,33
Adalet	9	30
Alçakgönüllülük	8	26,67
Hoşgörü	8	26,67
Dürüstlük	7	23,33
Saygı	6	20
Vatan Sevgisi	4	13,33
Özgüven	3	10
Dayanışma	2	6,67
Sorumluluk	2	6,67
Merhamet	1	3,33
Paylaşma	1	3,33
Planlı Olma	1	3,33
Özgürlük	1	3,33
İrade	1	3,33
Cömertlik	1	3,33
Başarı	1	3,33
Farklılıklara Saygı	1	3,33

Tablo 5'e göre ise, okul öncesi öğretmenleri çocuklara en zor kazandırılan değer %53,33 düzeyinde Empati değerinin olduğunu belirtmişlerdir. Daha sonra sırasıyla öğretmenler en zor kazandırılan değerleri sabır (%43,33), adalet (%20), alçakgönüllülük (%26,67), hoşgörü (%26,67), dürüstlük (%23,33), saygı (%20), vatan sevgisi (%13,33), özgüven (%10), dayanışma (%6,67), sorumluluk (%6,67), merhamet (%3,33), paylaşma (%3,33), planlı olma (%3,33), özgürlük

(%3,33), irade (%3,33), cömertlik (%3,33), başarı (%3,33) ve farklılıklara saygı (%3,33) olarak sıralamıştır.

#### 2.4. Ülkemizde Okul Öncesi Eğitimde Değerlerin Kazandırılmasına İlişkin Sizce Neler Yapılabilir?

Araştırmanın son alt problem sorusu “Ülkemizde okul öncesi eğitimde değerlerin kazandırılmasına ilişkin sizce neler yapılabilir? Önerileriniz nelerdir?”dir. Öğretmenlerin bu soruya vermiş oldukları yanıtlar incelenmiş ve oluşturulan alt temalar Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6:** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Kapsamında Önerileri

Alt Temalar	n	%
Daha Kapsamlı Etkinliklerin Yapılması	17	56,67
Okul-Aile İşbirliğinin Arttırılması	13	43,33
Öğretmenler İçin Eğitimler Verilmeli	8	26,67
Değerlerin Çocuğun Gelişimine Uygunluğu	5	16,67
Lisans Programlarının Geliştirilmesi	2	6,67

Tablo 6 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar doğrultusunda toplam 5 alt temanın olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin %17’sinin değerler eğitimine dair daha kapsamlı etkinliklerin çocuklara sunulması gerektiğini, %43,33’ünün okul aile işbirliğinin arttırılması gerektiğini, %26,67’sinin değerler eğitimi konusunda öğretmenlere eğitimler verilmesi gerektiğini, %16,67’sinin değerler eğitimi kapsamında yapılan etkinliklerin ve değer kavramının çocuğun gelişim düzeylerine uygun verilmesi gerektiği ve %6,67’sinin öğretmen yetiştiren lisans programlarının değerler eğitimi konusunda geliştirilmesi gerektiğini öneri olarak sunmuştur. Bu alt temaları oluşturan bazı örnek ham veriler aşağıda verilmiştir.

Ö13. “Aile katılım çalışmalarına daha fazla önem verilmeli, çocuklara özgüven ve sorumluluk duygularını geliştirecek, çocuğun aktif olacağı etkinlikler düzenlenmelidir.”

Ö15. “Öğretmen yetiştiren kurumlarda bu konuya daha ağırlık verilmelidir. Değerler eğitimi bir ders olmaktan çok yaşantıya yansıtılması halinde içselleştirilebilir.”

Ö18. “Kültürel değerlerimiz açısından meslektaşlarıma bir öneride bulunabilirim; yerli malı kutlamaları çok güzel değerlendirilebilir artık standart pasta, börek uygulamasına son verilip, yöreleri, kültürleri tanıtan bir kültür şöleni haline dönüştürülebilir.”

Ö20. “Bence bu konu gerçekten çok önemli hatta diğer etkinliklerden daha fazla zaman ayrılmalı. Bu konu için sadece sınıf öğretmenleri için yetersiz kalıyor. Sonuç olarak sınıfta tek bir öğretmen ile her şeye yetişilmiyor. Eğitici video ve şarkılarla desteklenebilir. Her ay bir konu işlenerek çocuklarla sanat etkinliği yapıp aşılanabilir. Ailelere de bu konuyu evde de desteklemeleri için broşür, bilgilendirme seminerleri verilebilir.”

### 3. SONUÇ VE TARTIŞMA

Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada ilk olarak okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara değerleri verirken çoğunlukla oyun etkinliklerinden, kitap okuma etkinliklerinden ve drama çalışmalarından yararlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle oyun ve

drama çalışmaları, çocukları birebir etkinliğin içerisine almasından dolayı keyifli ve aktif bir öğrenme süreci sağlar. Çocukların eğlenerek öğrenmesi ise etkin öğrenmeyi sağlayacağından dolayı öğretmenlerin dramayı ve oyunu değerleri öğretirken kullandığını söyleyebiliriz. Memduhoğlu ve Yüce (2020)'nin değer eğitiminde drama yönteminin etkililiğini araştırdıkları çalışmada 14 okul öncesi öğretmeni ile görüşmeler yapmışlardır. Okul öncesi öğretmenleri, değerler eğitiminde yaratıcı drama etkinliklerine sıklıkla yer verdikleri sonucuna ulaşılmış ve soyut olan birçok değeri somutlaştırmanın drama ile daha mümkün olduğunu savunmuşlardır. Köksal ve Tükel (2016)'in çalışmasında da okul öncesi öğretmenleri ile gerçekleştirilen görüşme sonucunda, değerler eğitimi kapsamındaki birçok değeri çocuklara kazandırırken drama yöntemine yer verdikleri saptanmıştır. Karakaş (2015)'in değerler eğitimi etkinlikleri bağlamında okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini aldığı çalışmasında da benzer sonuçlara rastlanmıştır. Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimini verirken, %32,5'inin Türkçe etkinliklerini, %25'i drama etkinliklerini ve %20'si sanat etkinliklerini tercih ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusu birçok araştırma sonucu ile paralellik göstermektedir (Baysal, 2013; Can, 2008; Biter ve Çalışkan, 2019; Duban ve Aydoğdu, 2016).

Araştırmanın bir diğer sorusu ise öğretmenlerin çocuklara kazandırmaya çalışırken kolay ve zor gelen değerlerdir. Okul öncesi öğretmenleri sevgi, sorumluluk, yardımlaşma ve saygı değerlerini çocuğa kolayca verirken; empati, sabır, adalet değerlerinde zorluk



çektığı tespit edilmiştir. Bunun nedenlerinin başında özellikle empati, sabır ve adalet gibi kavramların soyut kavramlar olmasından kaynaklı olduğu düşünülebilir. Doğan Timur ve Yuvacı (2014)'ya göre değerlerin çoğunun soyut olduğu ve bu değerleri çocuklara kazandırmak için somutlaştırılacak yöntemlerin özenle seçilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Eğer öğretmenler bu yöntemleri doğru olarak seçemez veya istenilen düzeyde somutlaştıramazsa bu değerler öğretmenlere zor gelmekte ve etkinliklerin içerisine bu değerleri almadıklarını vurgulamışlardır. Kozikoğlu (2018)'nin yapmış olduğu çalışmada da okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi kapsamında yaşanan sıkıntılar başlığı altında da soyut kavramların çocuklara verilirken zorluk yaşadıklarını belirtmiştir. Özellikle araştırmalarındaki bazı okul öncesi öğretmenlerinin değerleri somutlaştırmada ve somutlaştırırken gerekli materyallere ulaşmada sıkıntı yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Kuzu Jafarı ve Demirel (2019)'in yapmış olduğu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi verirken yaşamış olduğu sorunların başında kavramların soyut olması gelmektedir. Öğretmenlerin sevgi, sorumluluk, yardımlaşma ve saygı değerlerini çocuğa kolayca verebildiğini düşünmelerindeki bir başka neden ise, birçok yardımcı kaynak, çocuk edebiyatı ürünlerinde sıklıkla ele alınan değerlerin bu değerler olmasından kaynaklı olduğu düşünülebilir. Alabay ve arkadaşları (2018)'nin TÜBİTAK tarafından yayınlanan Meraklı Minik Çocuk Dergisi kapsamında ele alınan değerlerin ortaya çıkartılması amacıyla yapılan çalışmada, en çok yer verilen değerlerin başında sevgi, iş birliği ve sorumluluk değerleri gelmektedir. Dürüstlük, özgürlük, barış, alçakgönüllülük, birlik ve

sadelik gibi değerlere ise yok denecek kadar az oranda yer verildiği saptanmıştır. Üstündağ (2017)'ın 8-10 yaş arası çocuklara yönelik olarak hazırlanmış olan çocuk kitaplarının içeriğindeki değerleri incelediği çalışmasında da özgürlük, kendini kabul, alışkanlık ve kibarlık gibi kavramlara az yer verildiği, uyum, işbirliği ve arkadaşlık gibi değerlere ise daha fazla yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Kazancı Gül (2018)'ün 60-72 aylık çocuklar için hazırlanmış olan resimli çocuk kitapların içeriğindeki değerleri saptamak amacıyla yapmış oldukları çalışmada da sevgi değerine daha sık yer verildiği, hoşgörü değerine ise çok az yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Dirican (2013) tarafından 36-72 aylık çocuklara yönelik hazırlanmış olan resimli hikaye kitaplarının değerler açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmada 135 resimli çocuk kitabı içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. İnceleme sonucunda kitaplarda en fazla yer alan değerlerin sevgi, paylaşma, arkadaşlık, mutluluk ve nezaket olduğu saptanmıştır. En az yer verilen değerlerin ise, cesaret, liderlik ve barış değerleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın son bulgusu ise değerler eğitimini daha iyi yapabilmek için okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu kapsamda okul öncesi öğretmenlerinden alınan cevaplar doğrultusunda 5 alt tema ortaya çıkmıştır. Bu öneriler sırasıyla, daha kapsamlı değerler eğitimi etkinliklerin yapılması, okul aile iş birliğinin arttırılması, öğretmenler için değerler eğitimi konusunda eğitimlerin verilmesi, değerler eğitiminde verilecek sürecin çocuğun gelişim düzeyine uygun olması ve lisans programlarının değerler eğitimi açısından içeriklerin

zenginleştirilmesidir. Yıldırım, Becerikli ve Demirel (2017)'in değerler ile ilgili yaptığı çalışmada, aile katılımının değerler eğitiminde yerinin önemini vurgulamış ve aile desteğiyle sağlıklı bir değerler eğitimi verilebileceğini savunmuştur. Zengin (2017)'in Avustralya'daki okullarda uygulanan değerler eğitimi çalışmalarının incelenmesi üzerine gerçekleştirdiği araştırmasında, okuldaki öğretmenlerin çoğunun okulda yürütülen değerler eğitimi çalışmalarına ailelerinin katılmasının çok faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Passy (2005)'e göre çocukların evde öğrenmesi gerektiğine inanılan birçok değer sınıfta çocuklara sunulmaktadır. Bu nedenle okul ve evin birbirini tamamlayan bir yapıda olmasını savunmaktadır. Bu nedenle iki önemli hususu vurgulamaktadır. Bunların ilki, ailenin bir çocuğun karakteri üzerindeki ilk ve en önemli faktör olduğunu bilmek, diğeri ise; okulların işi, çocukların evde öğrendiği olumlu karakter değerlerini pekiştirmektir. Buradan da anlaşıldığı üzere değerler eğitiminde asıl önemli olanın aile ortamı olduğu ve aile ile iş birliği içinde olunmasının şart olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırma sonucunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Öğretmenler için hazırlanmış her değer kapsamında çocuk merkezli etkinlik örnekleri hazırlanıp, tüm okul öncesi öğretmenlerine ücretsiz olarak dağıtılabilir.
- Öğretmenler için uygulamalı değerler atölyesi düzenlenebilir.
- Öğretmen yetiştiren lisans programlarında değerler eğitimi ile ilgili uygulamalı derslerin sayılarının artırılması gerekmektedir.

- Değerle ile ilgili olarak aile-okul iş birliğini sağlayacak ve ailelerin de değerler eğitimi kapsamında okula destek olacak bilgilendirme formları ailelere verilmelidir.
- Değerler eğitimi kapsamında yurtdişında yapılmış örnek uygulamalar Türkçeye çevrilip, oğretmen ve oğretmen adaylarına dağıtılabilir.

## KAYNAKÇA

- Akitürk, H. ve Bağçeli Kahraman, P. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının değerler eğitimine yönelik görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi* , 17(38), 267-294.
- Alabay, E., Can, B. H., Kandemir, A. B. ve Güney, K. (2018). TÜBİTAK tarafından yayınlanan meraklı minik çocuk dergisinin değerler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16(35), 7-26.
- Baysal, N. (2013). *Ortaokul sosyal bilgiler derslerinde değerler eğitimi uygulamalarının öğretmenler yönüyle değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Can, Ö. (2008). *Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çalışkan, H. ve Biter, M. (2019). Sosyal bilgiler derslerinde eğitsel oyunlarla değerler eğitimi: Bir eylem araştırması. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 1(1), 1-28.
- Dirican, R. (2013). *3-6 yaş grubu çocuklarına yönelik yayımlanan resimli hikâye kitaplarının bazı temel değerler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Doğan Temur, Ö. ve Yuvacı, Z. (2014). Okul öncesi değer eğitimi uygulayan okullardan seçilen değerlerin ve etkinliklerin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 122-149.
- Duban, N. ve Aydoğdu, B. (2016). Values education from perspectives of classroom teachers. *European Journal of Social Science Education and Research*, 3(3), 80-88.
- Gül, U. M. (2017). Türkçe ders kitabındaki metinlerin (5. sınıf) değerler eğitimi yaklaşımıyla incelenmesi. *Erciyes Journal of Education [EJE]*, 1(1), 59-78.

- Johansson, E. ve Einarsdottir, J. (2018). *Values in early childhood education*. London: Routledge.
- Johansson, E., Emilson, A., Puroila, A. M. (2018) *Values education in early childhood settings; concepts, approaches and practices*. London: Springer.
- Kalita, K. (2015). Need of value education and a teacher's role. *International Journal of Social Science and Humanities Research*, 3(4), 566-571.
- Karakaş, H. (2015). *Değerler eğitimi etkinliklerinin okul öncesi öğretmenlerine göre değerlendirilmesi: Nitel bir çalışma*. Dünden Bugüne Türkiye'de Beceri, Ahlak ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu, Cilt I, 623.
- Kazancı Gül, M. (2018). *Resimli çocuk kitaplarında değerler analizi: 2014 yılında basılmış kitaplar üzerine karşılaştırmalı bir çalışma*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kozikoğlu, İ . (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin tutum ve görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi* , 7(4), 2698-2720.
- Köksal, O. ve Tükel, A. (2016). *Okul öncesi değerler eğitimine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Pegem Atıf İndeksi, North America.
- Kuzu Jafari, K ve Demirel, M. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi* , 4(1), 13-35.
- Lovat, T. ve Toomey, R. (2007). *The double helix relationship between quality teaching and values education: Emerging issues for teacher educators*. Report on the research under taken by the Australian Council of Deans of Education for the Department of Education, Science and Training as part of its Values Education Partnerships Project.

- Memduhoğlu, H. ve Yüce, T. (2020). Değerler eğitiminde drama yönteminin uygulanmasına ilişkin nitel bir çözümlleme. *Marmara University Atatürk Education Faculty Journal of Educational Sciences*, 51(51) , 116-130.
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma* (Çev.Editörü: Selahattin Turan). Nobel. Ankara.
- Miles, M, B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nielsen, T. (2005). Values education through thinking, feeling and doing. *Social Educator*, 23(2), 1-11.
- Özer, M. ve Aktaş, B. Ç. (2019). Değerler eğitimi devamlılığı: Okul öncesi eğitim programından hayat bilgisi öğretim programına. *İlköğretim Online*, 18 (1), 389-405.
- Pandey V.C. (2005). *Democracy & Education*. Adarsh Nagar, Delhi, India: Isha Books, Mehra Offset Press.
- Passy, R. (2005). Family values and primary schools: An investigation into family-related education. *British Educational Research Journal*, 31(6), 723-736.
- Rokeach, M. (1973). *Nature of human values*. New York: The Free Press.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25, pp. 1-65). New York: Academic Press.
- Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online readings in Psychology and Culture*, 2(1), 1-20.
- Thornberg R. ve Oğuz, E. (2013). Teachers' views on values education: A qualitative study in Sweden and Turkey. *International Journal of Educational Research*, 1(59), 49-56.

- Üstündağ, A. (2017). 8-10 yaş çocuklarına yönelik çocuk kitaplarının değerler açısından incelenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (62) , 1-10.
- Venkataiah, N. ve Sandhya, N. (2008). *Research in value education*. New Delhi: Vikram Jain Books.
- Waschulewski, U. (2002). *Die Wertpsychologie Edward Sprangers. Eine Untersuchung zur aktualitaet der Lebensformen. Texte zur Sozialpsychologie, Band 8*. Hrsg. von Ulrich Wagner. Waxmann. Münster. New York. München Berlin.
- Yıldırım, S. G., Becerikli, S., ve Demirel, M. (2017). Farklı bakış açılarına göre sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi. *İlköğretim Online*, 16(4),1575-1588.
- Zengin, M. (2017). Bir uygulama modeli olarak Avustralya'daki okullarda değerler eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(52), 865-883.





## BÖLÜM 3

### OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN AİLE KATILIMI ÇALIŞMALARINDA KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR\*

Dr. Öğr. Üyesi. Munise DURAN<sup>1</sup>

---

\* I. Uluslararası Battalgazi Multidisipliner Çalışması Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>1</sup> İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öğretmenliği Anabilim Dalı, Malatya, Türkiye. *munise.durdu@inonu.edu.tr*,



## GİRİŞ

İnsan dünyaya gözlerini açtığıında ilk bağ kurduğu kişiler ebeveynleri ya da onun bakımını üstlenen kişilerdir. Aileler çocukların hayatında diğer insanlara göre daha önemli bir yer tutar. Özellikle ilk çocukluk yıllarında diğer insanlara göre daha fazla etkiye sahiptirler. Ebeveynler çocukların sosyal duygusal ve entelektüel olarak gelişimlerine etki ederler. Bu yönüyle çocukların ilk ve sürekli eğitimcileridirler (Wheeler ve Connor, 2009).

Aileler çocukları hakkında en önemli bilgiye sahip kişilerdir. Çocukların ilgileri, ihtiyaçları, yetenekleri konusunda başvurulacak ilk bilgi kaynağıdır. Anne baba çocuk arasındaki ilişki çocukların tutum ve davranışlarını şekillendirir. Bu bağlamda aile içindeki yaşantılar ve öğrenmeler çocukların gelecek yaşantısına da temel oluşturur.

Okul öncesi dönem olarak belirtilen 0-6 yaş arası, çocukların gelişimlerinin en hızlı olduğu, büyük bir oranda da tamamlandığı ve çevresel uyarıcılara karşı da en fazla açık olduğu bir dönem olması nedeniyle insan yaşamında kritik bir dönemdir. Bu dönemde Çocuğun aileden sonraki en önemli öğrenmelerinin ve gelişimlerinin desteklendiği yer okul öncesi eğitim kurumlarıdır.

Okul öncesi eğitim 0- 72 aylık çocukların gelişim seviyelerine uygun olarak onlara zengin ve uyarıcı çevre imkânları sunan, bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal yönden gelişimlerini destekleyen, çocukları toplumun kültürel değerlerine uygun bir biçimde yetiştiren, onları

ilköğretime hazırlayan temel eğitimin içinde yer alan bir eğitim süreci olarak tanımlanabilir (Aral, Kandır, Can Yaşar, 2002).

Okul öncesi eğitim çocukların doğumu ile başlayan ve ilkokula kadar devam eden sistemli ve planlı bir süreçtir. Bu süreç, onların bütün gelişim alanlarını desteklemeyi hedeflerken bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak bir eğitim süreci tasarlamayı gerektirir. Ayrıca okul öncesi eğitim çocukların yaratıcılıklarını geliştirmeyi ön plana çıkarırken eğlenerek öğrenmeyi de öncelikleri arasına alır. Okul öncesi eğitim; eğitim kurumları ve aileler tarafından çocuklara verilmektedir.

Okul Öncesi eğitimin eğitim kurumlarında programın başarıya ve amacına ulaşabilmesi ailelerin eğitim sürecine dâhil olmasına bağlıdır. Zira okullarda gerçekleştirilen eğitimin okul dışında devam etmesi büyük oranda ailelere bağlıdır. Yani okul aile arasındaki iş birliği eğitimde bir bütünlüğün olmasını sağlamaktadır. Bu bağlamda okul öncesi eğitim kapsamında 15. Milli Eğitim Şûrası'nda alınan “Aile Katılım Programları” ve “Ana-Baba Okulları” yaygınlaştırılmalı” kararı ile eğitimde aileyi de hedef almanın gerekliliği belirtilmiştir. Buna göre okul öncesi eğitim programlarından 2002 programında ailelerin eğitime katılması üzerinde önemle durulmuş ve zorunlu hale getirilmiştir. Öğretmenlere yıllık planlarında aile katılım etkinliklerinin belirtilmesi hususuna dikkat çekilmiş ve bu kapsamda neler yapılması gerektiği de belirtilmiştir. Son olarak 2013 yılında geliştirilen 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı aile katılımı çalışmalarını önemseyerek Millî Eğitim Bakanlığı “Okul

Öncesi Eğitimi Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER)” hazırlanmıştır (MEB, 2013).

Aile katılımı; ebeveynlerin, ailenin diğer üyelerinin yahut çocuğa bakan kişilerin, çocukları ve erken çocukluk programına yarar sağlayacak doğrultuda eğitimciyle iletişime girebilmesi, onlara hem evdeki anne-baba-çocuk arasındaki iletişimin güçlendirilmesi hem de eğitimin bir parçası olabilmesi için yeteneklerinden faydalanarak çocukların öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmalarına katkıda bulunabilmeleri ya da aileleri destekleme, onlara eğitim verme ve eğitim ortamına katılımlarını sağlamada sistematik bir yaklaşımdır (Young, 1996; Priscilla, 1998; Epstein, 2002; George, 2003; Morrison, 2003; Tezel Şahin ve Ünver, 2005).

Etkili aile katılım etkinlikleri; çocukların bilişsel gelişimlerini, akademik başarılarını ve problem çözme yeteneklerini, dil becerilerini olumlu yönde desteklemektedir (Decker ve Decker, 2005). Aile katılım çalışmaları; çocukların ebeveynlerini eğitimlerinin önemli bir parçası olarak görmelerine, çocukların okuma faaliyetlerinde daha çok kazanım sağlamasına, okula karşı daha fazla olumlu tutum geliştirmesine, çocuğun okula devamını arttırmasına, ödev yapma alışkanlıklarını arttırmasına ve okul ev arasındaki iletişimin artmasına katkıda bulunmaktadır (Pelletier ve Brent, 2002; Eliason ve Jenkins, 2003). Aile katılımı ayrıca ailelere çocuklarının eğitim süreçlerini daha iyi anlayarak bu konudaki sorumluluklarının farkındalığını sağlamaktadır (Decker ve Decker, 2005). Bu sayede aileler çocuklarının ev ödevlerine daha çok yardımcı olur, eğitim

etkinliklerine katılmaya istekli olarak öğretmenleri daha iyi anlar ve onlara daha fazla değer verirler (Eliason ve Jenkins, 2003). Ayrıca aile katılımı etkinlikleri vesilesi ile ebeveynler eğitim programının mantığını ve müfredatın içeriğini, öğretim hedeflerini, yöntem ve teknikleri görebilerek program hakkında bilgi sahibi olurlar.

Akkök'ün Fullan'dan (1992), aktardığına göre aile katılımı çalışmaları, aileler için; okul ortamına gönüllü ve yardımcı olarak katılım, evdeki öğrenme etkinliklerine katılım, ev-okul ve toplum ilişkisi ve son olarak da okul kararlarına katılım olarak dört farklı grupta toplanmaktadır (Akt; Akkök, 1999).

Erken çocukluk eğitiminde aile katılımı çalışmaları olarak; aile eğitim etkinlikleri, tanışma-veli-grup toplantıları, telefon görüşmeleri, ebeveyn köşesi, eğitim panoları, haber mektupları, dilek kutuları, broşürler, ev ziyaretleri, gelişim raporları, portfolyolar, video kayıtları, sınıf içi eğitim etkinliklerine katılım, haber panosu, fotoğraflar, yazışmalar yapılabilir (Tizard, 1993; Hunter, 2001; Leask, 2001; Eliason ve Jenkins, 2003; Tezel Şahin ve Özyürek, 2010; Temel, Aksoy & Kurtulmuş, 2010).

Okul öncesi eğitim programına ailelerin katılımını sağlayarak kaliteli ve etkili bir eğitim süreci oluşturulmalıdır. Bu süreçte aile katılımı etkinliklerinin öğretmenler tarafından nasıl planlandığı, öğretmenlerin aile katılımı çalışmalarında hangi yöntemleri kullandıkları, aileleri okula çekebilmek adına neler yaptıkları ve bu süreçte hangi sorunlarla

karşılaştıkları bu sorunlara hangi önlemleri aldıklarını belirlemek etkili bir aile katılım programının oluşmasına katkı sağlayacaktır.

## AMAÇ

Bu çalışmada okul öncesi eğitimde uygulanan aile katılımı çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla şu sorulara cevap aranmıştır;

1. Öğretmenler aile katılımı çalışmaları kapsamında ne tür etkinlikler yapmaktadırlar?

- Öğretmenlerin aile katılımı etkinlikleri sosyo-ekonomik bölgeye göre değişmekte midir?

2. Öğretmenler aile katılımı çalışmalarını ne sıklıkta yapmaktadırlar?

- Aile katılım çalışmalarının sıklığı sosyo-ekonomik bölgeye göre değişmekte midir?

3. Öğretmenler aile katılımı çalışmalarını hangi aile bireyleri ile gerçekleştirmektedirler?

- Aile katılımı çalışmalarında aile bireylerinin katılımı sosyo-ekonomik bölgeye göre değişmekte midir?

4. Öğretmenler aile katılımı çalışmalarında hangi sorunlarla karşılaşmaktadırlar?



- Öğretmenlerin aile katılımı çalışmalarında karşılaştıkları sorunlar sosyo-ekonomik bölgeye göre değişmekte midir?

5. Öğretmenler aile katılımı çalışmalarını planlarken ne gibi önlemler almaktadırlar?

- Öğretmenlerin aldıkları önlemler sosyo-ekonomik bölgeye göre değişmekte midir?

## **YÖNTEM**

Bu araştırmanın deseni nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıdır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Nitel durum çalışmaları bir sistemin, bir yapının derinlemesine betimlenmesidir (Merriam, 2009). Bu sistemi betimlemek için araştırmacı birçok kaynaktan (örneğin; görüşmeler, gözlemler, dokümanlar gibi) elde ettiği verilerle analiz yapar (Cresswell, 2012).

## **VERİ TOPLAMA ARAÇLARI**

Araştırmada verileri toplama amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuş görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme soruları alanda uzman üç akademisyenin görüşüne sunulmuş elde edilen fikirler sonunda nihai şekli verilmiştir. Sorular açık uçlu sorular olarak sorulmuş ve görüşmeler katılımcıların

görüşlerini rahat ifade edebilmeleri için sohbet havasında gerçekleşmiştir. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm öğretmenlerin demografik bilgilerinin yer aldığı, ikinci bölüm ise programa yönelik soruların bulunduğu bölümdür. Durum çalışmalarında veriler genellikle görüşmeler, gözlemler ve dokümanlardan elde edilir (Merriam, 2009).

## **EVREN ÖRNEKLEM**

Araştırmanın evrenini Malatya ili örneklemini ise Battalgazi ilçesindeki tüm bağımsız anaokullarında (n:12) çalışan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu okulların üç tanesi alt sosyo-ekonomik bölgede, beş tanesi orta sosyo-ekonomik bölgede; dört tanesi ise üst sosyo-ekonomik bölgede bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen sayısı toplam 63'tür.

## **VERİLERİN ANALİZİ**

Elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Yoğun ve zengin bir betimleme nitel analizlerin temelini oluşturur. Analiz sürecinde çapraz durum analizi yapılmıştır. Durum çalışmalarında betimsel analiz yaparken farklı insanlardan; yapılandırılmış ya da açık uçlu sorularla yapılan mülakatlar sonucunda elde edilen verilerin analizinde çapraz durum analizi yapılır. Böylece sorulan her soru için alınan cevaplar gruplandırılarak temalara ayrılır (Patton, 2002). Betimsel analizde veriler ya araştırma sorularının ortaya çıkardığı temalarla ya da görüşme ve gözlem sürecinde sorulan sorular dikkate alınarak ortaya çıkan temalarla sunulur (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Verilerin yorumlanması ve raporlanması elde edilen bulguların betimlenmesinin ardından doğal genellemelerle yapılmıştır (Stake, 1995).

## BULGULAR

**Tablo 1:** Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Cinsiyet		Sosyo-ekonomik bölge			Mesleki deneyim (Yıl)			
Kadın	Erkek	Alt S.E.B	Orta S.E.B	Üst S.E.B	1-4	5-9	10-19	20-30
61	2	9	34	20	7	20	32	4
<b>Toplam</b>	63		63				63	

Araştırmaya katılan toplam öğretmen sayısı n:63'tür. Bu öğretmenlerin 2'si erkek; 61'i ise kadın öğretmendir. Alt sosyo-ekonomik bölgede yer alan okullardaki toplam öğretmen sayısı 9, orta sosyo-ekonomik bölgede bulunan okullarda görev yapan öğretmen sayısı 34, üst sosyo-ekonomik bölge okullarında çalışan öğretmen sayısı ise 20'dir. Öğretmenlerin 32'si 10- 19 yıllık; 20'si 5-9 yıllık; 4'ü 20-30 yıllık öğretmenlerdir. Kıdemi yüksek olan öğretmenlerin %47'si orta sosyo-ekonomik bölgede, %60'ı ise üst sosyo-ekonomik bölgedeki okullardadır.

## Amaç 1. Öğretmenler Aile Katılımı Çalışmaları Kapsamında Ne Tür Etkinlikler Yapıyorlar? Sorusuna Yönelik Bulgular;

**Tablo 2. Aile Katılımı Çalışmaları Kapsamında Yapılan Etkinlikler**

Etkinliğin adı	Türü	Frekans	Alt S.E.B	Orta S.E.B	Üst S.E.B
<b>Fen etkinliği</b>	Deney	17	1	5	11
	Gezi-gözlem	7	2	3	2
	Pasta, kek, turşu, meyve, yoğurt vb.	24	4	11	9
	Doğa çalışmaları (çiçek dikimi, evcil hayvan vb)	8	3	3	2
	Meslekler	11	1	3	7
	Hobi tanıtımı	1	-	-	1
<b>Toplam</b>		<b>68</b>	<b>11</b>	<b>25</b>	<b>33</b>
<b>Matematik etkinliği</b>	Kavram öğretimi, sayı, renk	4	-	4	-
	Belirli gün ve haftalar	2	-	1	-
<b>Toplam</b>		<b>6</b>	<b>-</b>	<b>5</b>	<b>-</b>
<b>Türkçe dil etkinliği</b>	Hikâye anlatma	24	4	10	10
	Kitap okuma	3	1	1	1
	Tekerleme	1	-	1	-
<b>Toplam</b>		<b>28</b>	<b>5</b>	<b>12</b>	<b>11</b>
<b>Sanat etkinliği</b>	Boyama	8	-	3	5
	Artık materyal tasarımı	10	1	6	3
	Oyun hamuru, seramik	1	1	-	-
	Baskı çalışmaları	2	-	1	1
	Kostüm tasarımı	1	-	-	1
	Dikiş	1	-	-	1
	Mum, sabun yapımı	1	-	-	1
<b>Toplam</b>		<b>24</b>	<b>2</b>	<b>10</b>	<b>12</b>
<b>Drama etkinliği</b>	Kukla	5	-	2	3
	Hikâye canlandırma	3	-	2	1
	Yaratıcı dans	1	-	1	-
<b>Toplam</b>		<b>9</b>	<b>-</b>	<b>5</b>	<b>4</b>
<b>Müzik etkinliği</b>	Şarkı öğretmek	5	-	3	2
	Enstrüman çalmak	2	-	-	2
<b>Toplam</b>		<b>7</b>	<b>-</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Oyun</b>	Açık hava oyunları	8	-	4	4
	Jimnastik	1	-	1	-
	Puzzle	1	-	1	-
<b>Toplam</b>		<b>10</b>	<b>-</b>	<b>6</b>	<b>4</b>
<b>Haber mektupları</b>	Eve ödev gönderme	13	2	8	3
	Materyal isteme	1	-	-	1
	Eğitici yazılar gönderme	1	-	1	-
<b>Toplam</b>		<b>15</b>	<b>2</b>	<b>9</b>	<b>4</b>
<b>Diğer</b>	Seminer düzenleme	2	-	2	-
	Ev ziyareti	2	1	1	-
	Veli görüşme	3	3	-	-
	Velinin kendi belirlediği etkinlik	12	3	8	1

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan öğretmenler aile katılımı çalışmalarını kapsamında; fen etkinliği, matematik etkinliği, Türkçe-dil etkinliği, sanat etkinliği, drama etkinliği, müzik etkinliği, oyun etkinliği, eve haber mektupları gönderme, ev ziyaretleri yöntemlerini kullanmışlardır. Öğretmenler aile katılımı çalışmaları kapsamında daha çok fen etkinliği yapmaktadırlar (f:68). Fen etkinliği çeşidinde ise daha çok mutfak işleri olan pasta, kek, kurabiye, turşu, yoğurt, meyve salataları yapımı (f:24); ve deney yöntemi (f:17) tercih edilmiştir. Ayrıca Türkçe dil etkinliği çeşidinde hikâye anlatma (f:24) en çok planlanan yöntem olurken sanat etkinlerinden ise en fazla tercih edilen yöntem artık materyal (f:10) ile yapılan tasarımlar olmuştur.

### **Etkinlik türleri sosyo-ekonomik gruba göre değişmekte midir?**

#### **Alt sorusuna yönelik bulgular;**

Alt sosyo-ekonomik bölgede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin aile katılımı çerçevesinde yaptıkları etkinlikler 3 grupta toplanmıştır; ev ödevleri (evde ailelerle birlikte yapacakları etkinlikler), okula gelip bir etkinlik yapma (hikâye okuma, pasta, kek yapma), veli görüşmeleri şeklinde olmuştur. Bu gruptaki öğretmenler drama, müzik ve oyun etkinlik türlerini aile katılımı çalışmalarında kullanmamışlardır.

Orta sosyo-ekonomik bölgedeki okullarda çalışan öğretmenlerin cevapları da ev ziyaretleri, sınıfa davet etme, eve gönderilen ödevler ya da evden istenilen malzemeler şeklinde olmuştur. Fen etkinliği

türünde mutfak işlerinin yapımı (turşu, yoğurt, kek yapma, haftanın çocuğu) en çok orta sosyo-ekonomik bölgede çalışan öğretmenler tarafından tercih edilmiştir (f:11).

Üst sosyo-ekonomik bölge okullarında çalışan öğretmenlerin cevapları ise; sınıfa davet etme (meslekleri tanıtmada aileleri çağırma, deney yapma, hikâye okuma, oyun oynama), gezi gözlem ve baba bana masal anlat şeklinde oluşmuştur. Sosyo-ekonomik gruplara göre fen türünde deney etkinliği üst sosyo-ekonomik bölgedeki araştırmaya katılan öğretmenler tarafından daha çok tercih edilmiştir (f:11).

## **Amaç 2. Öğretmenler Aile Katılımı Çalışmalarını Ne Sıklıkta Yapıyorlar? Sorusuna Yönelik Bulgular**

**Tablo 3:** Aile Katılımı Çalışmaları Sıklık Düzeyi

Sıklık süresi	Alt S.	Orta S.	Üst S.	f
	E. B (f)	E. B (f)	E. B (f)	
Haftada bir	3	17	7	27
İki haftada bir	1	10	2	13
Ayda bir	-	3	6	9
Bir dönemde her veli için bir kez	2	-	1	3
Sene boyunca her veli için bir kez	3	2	3	8
Nadiren	-	2	1	3
<b>Toplam</b>	9	34	20	63

Yukarıdaki tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerden haftada bir kere aile katılımı çalışmalarını planlayan öğretmen sayısı (f:27), iki haftada bir planlayan öğretmen sayısı (f:13), ayda bir kere planlayan öğretmen sayısı (f:9), bir dönemde her veliyi sınıfta aile katılımı çalışmasına dahil eden öğretmen sayısı (f:3), senede bir kere aile ile

sınıfta aile katılımı çalışması yapan öğretmen sayısı (f:8), nadiren aile katılımı çalışması planlayan öğretmen sayısı ise (f:3)'tür.

Araştırmaya katılan alt sosyo-ekonomik bölgede çalışan öğretmenler (f:3); haftada bir kez aile katılımı çalışmalarını planlamışlar, her velinin de en az bir kere sınıfa gelebileceği şekilde plan yapmışlardır.

Araştırmaya katılan orta sosyo-ekonomik bölgede çalışan öğretmenler (f:17) ise; hafta da iki kere haber mektupları yöntemi ile aile katılımı etkinliklerini planlarken haftada bir kere de sınıfta aile katılımını planlamışlardır

Araştırmaya katılan üst sosyo-ekonomik bölgedeki öğretmenler ise haftada bir (f:7) ve ayda bir (f:6) aile katılımı çalışmalarını planlamışlardır.

### **Amaç 3. Öğretmenler Aile Katılımı Çalışmalarını Hangi Aile Bireyleri İle Gerçekleştirmektedir? Sorusuna Yönelik Bulgular**

**Tablo 4:** Aile Katılımı Çalışmalarına Aile Bireylerinin Katılma Durumu

Ebeveyn	Alt S. E. B	Orta S. E. B	Üst S. E. B	N
Anne- baba	-	-	2	2
Anne	9	31	15	55
Baba	-	2	3	5
Aile büyükleri (dede, anneanne, babaanne vb.)	-	1	-	1
<b>Toplam</b>	<b>9</b>	<b>35</b>	<b>20</b>	<b>63</b>

Tablo 4'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin belirttiğine göre aile katılımı çalışmalarından sınıf içi katılımlı etkinliklere en fazla anneler

katılmıştır (n:55). Alt sosyo-ekonomik bölgede çalışan öğretmenler babaların aile katılımı çalışmalarına hiç katılmadıklarını belirtmişlerdir. Orta sosyo-ekonomik bölgede çalışan öğretmenlerden iki tanesi bazı babaların aile katılımına dahil olduklarını ifade ederken üst sosyo-ekonomik bölgede çalışan öğretmenlerden (n:5) babaların aile katılımına geldiğini söyleyen olmuştur. Bu kapsamda “*baba bana masal*” anlat projesini gerçekleştiren bir okulda bazı babaların etkinliğe katıldığı belirtilmiştir. Üst sosyo-ekonomik bölgede çalışan öğretmenlerden (n:2) anne ve babanın birlikte sınıf içi etkinliğe katıldığını ifade edenler olmuştur. Orta sosyo-ekonomik bölgede çalışan bir öğretmen de anne ve babanın katılmadığı durumlarda aile büyüklerinden uygun olan birini davet ettiğini belirtmiştir.

#### **Amaç 4. Öğretmenler Aile Katılımı Çalışmalarında Hangi Sorunlarla Karşılaşıyorlar? Sorusuna Yönelik Bulgular**

**Tablo 5:** Alt Sosyo-Ekonomik Bölge Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Aile Katılımı Etkinliklerinde Karşılaştıkları Sorunlar

<b>Alt sosyo-ekonomik bölge okulları</b>
Ailenin planlanan zamanda gelmemesi ya da geç gelmesi
Çalışan velinin katılamaması
Uzak yerden gelen velinin gelmek istememesi
Velinin sınıftaki etkinliklerde daha önceden bilgi sahibi olmadığı için zorlanması
Küçük bebeği olan annelerin gelememesi
Etkinliği yapan annenin sınıfta çekingen davranması
Öğrencinin veliyi dinlememesi

Tablo 5’e göre araştırmaya katılan alt sosyo-ekonomik bölgedeki öğretmenler; aile katılımı etkinliklerinde karşılaştıkları sorunları, sınıf içi aile katılımı çalışmalarına annelerin küçük bebeklerinden dolayı



katılamaması, gelen annelerin ise planlanan günde gelmemesi veya geç gelmesi, etkinlikleri gerçekleştirirken çok çekingen olmaları ve bu yüzden çocukların anneleri dinlememeleri şeklindedir. Babaların ise sınıf içi aile katılımı çalışmalarına hiç katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

**Tablo 6:** Orta Sosyo-Ekonomik Bölge Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Aile Katılımı Etkinliklerinde Karşılaştıkları Sorunlar

---

### **Orta sosyo-ekonomik bölge okulları**

---

- Ailenin isteksiz olması
  - Ailenin aile katılımı çalışmasını gereksiz görmesi
  - Annenin pasta, börek gibi etkinliklere katılmak isteyip diğer etkinliklerde görev almak istememesi
  - Küçük bebeği olan annelerin gelmek istememesi
  - Çalışan annelerin gelmemesi
  - Velisi gelmeyen öğrencinin bir başka veli geldiğinde üzülmüş sorun çıkarması
  - Ebeveynler konuya hâkim olmadıklarında sınıf yönetimini gerçekleştirememeleri
  - Velisi gelen çocukların kural tanımamaları
  - Ailenin etkinliği yaparken kendi çocuğuna iltimas geçmesi
  - Eve gönderilen ödevlerin geri dönmemesi
  - İlgisiz aile tutumu
  - Ailelerin çocuklarla iletişim kurmada zorluk yaşamaları
  - Yapacağı etkinliğe hazırlıksız gelen velinin etkinliği sürdürememesi
  - Babaların ilgisiz tutumu
  - Bazı annelerin küçük çocukları ile sınıfa geldiklerinde çocukların sınıf uyumunu bozması
  - Öğretmenlerin veli ziyaretlerini her veliye gerçekleştirememeleri
- 

Tablo 6'ya göre araştırmaya katılan orta sosyo-ekonomik bölgedeki öğretmenler de sınıf içi aile katılımı etkinliğine katılmayan velilerin çocuklarının çok üzüldüğünü, hırçınlaşarak problem çıkardıklarını bu

çocukları ikna etmenin zor olduğunu söylemişlerdir. Ayrıca velilerin sınıf içi etkinliklerde güvensiz ve isteksiz olduklarını belirtmişlerdir. Yine sınıfta yapılan etkinliklerden pasta, turşu yapımı gibi etkinliklere katılım gösterilirken diğer etkinliklerde velinin katılmak istemediği belirtilmiştir. Bu öğretmenler velilerin sınıf içi etkinliklerinde çocuklarının kural tanımadığını ve sınıf disiplinini kaybettiklerini söylemişlerdir. Ev ziyaretleri konusunda ise her velinin evine gidemediklerini belirten öğretmenler de olmuştur.

**Tablo 7:** Üst Sosyo-Ekonomik Bölge Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Aile Katılımı Etkinliklerinde Karşılaştıkları Sorunlar

---

#### **Üst sosyo-ekonomik bölge okulları**

---

Velinin sınıftaki etkinliğine hazırlıksız gelmesi

Çocukların anne ve babalarının yanında kural tanımaması

Çalışan ebeveynlerin sınıf içi aile katılım etkinliklerine katılamaması

Ailelerin sınıf içi etkinliklere zamanlarının olmadığını söyleyerek katılmamaları

Sınıfa gelen ebeveynlerin kendi çocuklarına daha fazla ilgi göstermeleri

Evden istenen materyallerin gönderilmemesi

Velinin sınıf içi etkinliklerde çekingen davranması

Velilerin çocukların ilgisini çekmekte zorlanmaları

---

Üst sosyo-ekonomik bölgedeki öğretmenlerin belirttiği sıkıntılar ise; sınıf içi etkinliklere velilerin çalışmasından dolayı katılmadıkları, gelen velilerin kendi çocuklarına daha çok ilgi göstermeleri sonucunda çocuklarının kural dışı davranmaları olmuştur. Öğretmenler en çok çalışan annelerin aile katılımı çalışmalarına katılmadığını dile getirmişlerdir.

## Amaç 5. Öğretmenler Aile Katılımı Çalışmalarını Planlarken Ne Gibi Önlemler Alıyorlar? Sorusuna Yönelik Bulgular

**Tablo 8:** Alt Sosyo-Ekonomik Bölge Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Aile Katılımı Etkinliklerinde Aldıkları Önlemler

---

### Alt sosyo-ekonomik bölge

---

Velinin becerisine, ilgisine ve sosyo-ekonomik durumuna göre etkinliğin belirlenmesi

Zaman konusunda aile ile karar verilmesi

Küçük bebeği olanların katılımını sağlamak için okulda imkân oluşturulması

Bir gün önceden etkinlik hakkında velinin bilgilendirilmesi

Daha önceden etkinliğin veli ile birlikte yapılması

Çocukları hazırladıktan sonra velinin sınıfa alınması

Çocukların ihtiyacı doğrultusunda etkinliklerin planlanması

Maliyet bakımından ekonomik etkinliklerin planlanması

Her velinin aile katılımı etkinliğine katılması için fırsat oluşturulması

Etkinlik süresinin 30 dk. tutulması

---

Tablo 8'e göre araştırmaya katılan alt sosyo-ekonomik bölgedeki okullarda çalışan öğretmenler aldıkları önlemleri; ailelerin yapısını göz önünde bulundurdıkları, maliyeti yüksek etkinlerden kaçındıkları, küçük bebeği olanlara imkân tanıdıkları, velinin yapmak istediği bir etkinliği daha önceden deneyerek sınıfta kısa sürede yapmalarına rehberlik etmeleri şeklinde belirtmişlerdir.

**Tablo 9:** Orta Sosyo-Ekonomik Bölge Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Aile Katılımı Etkinliklerinde Aldıkları Önlemler

---

**Orta sosyo-ekonomik bölge**

---

Ailenin gelir düzeyine, çalışma koşullarına göre etkinliklerin belirlenmesi ve zamanlanması  
Kaynaştırma öğrencilerinin durumu ve diğer çocukların gelişimi hakkında velinin bilgilendirilmesi  
Velinin çekingenliğini gidermek için önceden etkinliğin birlikte yapılması  
Daha önceden bilgilendirme toplantısının yapılması (planlama, materyal hazırlığı, süre vb.)  
Sağlığı ve güvenliği riske atacak etkinliklerin yapılmaması  
Sınıf şartlarına göre etkinliklerin belirlenmesi  
Babaların dahil olabileceği etkinliklerin planlanması  
Çocukların seviyesine, ilgisine, ihtiyacına göre etkinliklerin seçilmesi  
Velinin yapabileceği etkinliklerin planlanması  
Velinin ve öğrencinin zevk alacağı etkinliklerin planlanması  
Veliye etkinlik sırasında destek olunması  
Etkinlerin belirli sürede tutulması  
Veli toplantılarında aile katılımının önemi anlatılarak katılımın sağlanması

---

Tablo 9'a göre araştırmaya katılan orta sosyo-ekonomik bölgede çalışan öğretmenlerin aldıkları önlemler; ailelerin gelir düzeyi, ilgileri hususuna dikkat etmek, etkinliğin uygulanmasına süre sınırlaması getirerek sınıf içi kuralsızlıkların önlenmesine özen göstermek ve tüm velileri sınıf ortamına katabilmek için onlara uygun etkinler bulmak ve daha önceden etkinliği anlatmak, babaların da sürece dahil olabilmeleri için onlara uygun etkinlikleri planlanmak ve gerekli güvenlik önlemlerini almak yönündedir.

**Tablo 10:** Üst Sosyo-Ekonomik Bölge Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Aile Katılımı Etkinliklerinde Aldıkları Önlemler

---

**Üst sosyo-ekonomik bölge**

---

Etkinliğin çocuğun yaş düzeyine ve ihtiyacına göre planlanması  
Etkinliğin eğitici ve öğretici olması  
Sağlık ve güvenlik önlemlerinin alınması  
Etkinlilerin birbirinden farklı olması için daha önceden kontrol edilmesi  
Ailelerin ilgi ve isteği doğrultusunda etkinliğin planlanması  
Etkinliğin daha önceden denenmesi  
Bir gün önceden çocukların haberdar edilmesi  
Etkinlik sırasında velinin desteklenmesi  
Planın aksamaması için günün sadece bir saatinin etkinliğe ayrılması  
Velilerin endişelerinin giderilmesi yönünde önlemlerin alınması  
Kısa süren ve ilgi çeken etkinliklerin planlanması  
Ailenin uygun zamanının ayarlanması, sınıfta geçireceği zaman ve çocukla kuracağı iletişim hakkında konuşulması  
Aile katılım formu baz alınarak etkinliklerin ailelerle planlanması  
Çocukların gelişimi hakkında ailelerin bilgilendirilmesi

---

Tablo 10'a göre araştırmaya katılan üst sosyo-ekonomik gruptaki öğretmenler ise aldıkları önlemleri şu şekilde ifade etmişlerdir; öncelik olarak çocukların güvenliklerini, sağlıklarını tehdit edecek unsurları kontrol etmek, velilerin ilgileri doğrultusunda eğitici etkinlikler belirlemeye çalışarak velilerle yapılacak etkinlik hakkında plan yapmak, materyal hazırlığını önceden tamamlamak ve etkinliğin uygulama aşamasına süre sınırlaması getirmek olarak belirtmişlerdir.

## SONUÇ, TARTIŞMA VE YORUM

Öğretmenler aile katılım çalışmaları kapsamında en çok sınıfa davet etme ve ev ödevleri gönderme yöntemini kullanmışlardır. Diğer aile katılımı çalışmalarını tercih etmemişlerdir. Bu yönü ile öğretmenlerin aile katılımı çalışmaları konusunda eksik kaldığı söylenebilir. Nitekim Wherry (2003), aile katılımında ailelerin sadece okulda yapılan etkinliklere katılmasını aile katılımı olarak kabul etmenin yapılan yanlış uygulamalardan biri olarak nitelemiştir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç Ogelman (2014), tarafından yapılan çalışma ile benzer niteliktedir. Ogelman, okul öncesi öğretmenlerinin en kolay yaptığı aile katılım çalışmalarını; sınıf içi etkinlikler ve eve etkinlik gönderme olarak bulmuştur. Şahin ve Turla (2003) ise; yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin çoğunlukla aile katılımı çalışması olarak ebeveyn toplantıları düzenlediği ve bireysel görüşmeler gerçekleştirdiği bulgularını elde etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler aileyi sınıfa davet etkinliğinde; matematik etkinliği, Türkçe-dil etkinliği, sanat etkinliği, drama etkinliği, müzik etkinliği, oyun etkinliği, eve haber mektupları gönderme, ev ziyaretleri yöntemlerini kullanmışlardır. Bu etkinliklerden en fazla tercih edilen etkinlik ise fen etkinliği, Türkçe dil etkinliği ve sanat etkinliğidir. Kurtulmuş (2016), okul öncesi eğitimde uygulanan etkinlik planlarında aile katılımı boyutunun incelenmesi çalışmasında etkinlik türlerine göre öğretmenlerin en düşük oyun, hareket ve sanat etkinliklerinde aile katılımı planladıklarını, en yüksek oranda ise matematik etkinlikleri ile ilgili

aile katılım çalışması planladıklarını bulmuştur. Bu yönüyle bu araştırma ile farklıdır.

Alt sosyo-ekonomik bölgede çalışan öğretmenler drama, müzik ve oyun etkinlik türlerini aile katılımı çalışmalarında kullanmamışlardır. Orta sosyo-ekonomik bölgede çalışan öğretmenler fen etkinliği türünde en çok mutfak işlerinin yapımını (turşu, yoğurt, kek yapma, haftanın çocuğu) tercih etmişlerdir. Bunun sebepleri arasında ailelerin eğitim durumları düşünülebilir. Üst sosyo-ekonomik bölgede çalışan öğretmenler ise fen etkinliği türünde en çok deney yöntemini kullanmışlardır. Türkçe dil etkinliğinde ise hikâye okuma etkinliği bütün gruplarda tercih edilen bir yöntem olmuştur. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar çalıştıkları okullara göre bir bütünlük arz etmektedir. Aynı okulda çalışan öğretmenlerin aile katılımı etkinlikleri birbirine benzer nitelikte gruplanmıştır. Ayrıca bütün öğretmenler haftada bir kere eve bilgi notu gönderme ya da ev ödevleri şeklinde aile katılımı çalışması yapmışlardır.

Aile katılımı çalışmalarından sınıfa davet etme etkinliğini en fazla orta sosyo-ekonomik bölgedeki öğretmenlerin gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. En az sınıf içi aile katılımı etkinliği planlayan öğretmenler ise üst sosyo-ekonomik bölgedeki okullarda çalışan öğretmenler olmuştur. Öğretmenler bunun sebebini; çalışan anne ve babaların çalışma saatlerinin uyuşmaması şeklinde belirtmişlerdir.

Sınıf içi aile katılımı çalışmalarına en çok anneler katılmıştır. Alt sosyo-ekonomik bölge okullarındaki aile katılım çalışmalarına babalar

hiç katılmazken orta ve üst sosyo-ekonomik bölge okullarındaki aile katılımı çalışmalarına babalar katılmıştır. Sadece orta sosyo-ekonomik bölgedeki okullardan birinde aile büyükleri aile katılımı çalışmalarına dahil edilmiştir. Okul öncesi eğitime babaların katılım düzeyi ile ilgili bir çalışmada baba katılımını olumsuz yönde etkileyen unsurların; babaların okul öncesi eğitimde aile katılımının gereğine inanmaması, diğer velilerle iletişim kurmada güçlük çekmesi, öğretmenle iletişim kurmakta zorlanması, babaların okulda kendini rahat hissetmemesi, çocuğun eğitiminden annenin sorumlu olduğunu düşünmesi ve nasıl katkıda bulunacağını bilmemesi olarak bulunmuştur (Gürşimşek, Kefi, Girgin, 2007). Babaların çocuklarının eğitim süreçlerine dahil olmaları çocukta özgüven oluşumunu, olumlu sosyal becerilerin gelişimini, kaliteli akran ilişkilerini, çocuğun okula karşı olumlu bir tutumu oluştururken başarılı bir okul hayatının da temellerini oluşturmaktadır (Green, 2001). Zira Allen ve Dally (2002), yaptıkları bir çalışmada babalarının eğitim hayatı ile ilgilenen çocukların okul yaşamına daha olumlu tutum geliştirerek başarı elde etmek için daha fazla çalıştıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca aile katılımının çocukların akademik başarılarını arttıran çalışmalar da mevcuttur (Taylor ve Allen, 2004; Lam ve Ducreux, 2013). Aile katılımı çalışmalarına babaların uyumu ve adaptasyonu hususunda okuldaki ebeveyn köşelerinde baba ve çocuk iletişimi, etkileşim konularında afişler, toplantılarda baba ve çocuk arasındaki olumlu ilişkinin faydasından bahsedilerek babaların okula çekilmesi sağlanmalıdır.



Alt sosyo-ekonomik bölgedeki öğretmenlerin sınıfa davet etkinliğinde annelerin küçük bebeklerinden dolayı gelememeleri ve gelenlerin de geç gelmeleri, babaların ise hiç katılmaması karşılaştıkları sorunlardandır. Orta sosyo-ekonomik bölgedeki öğretmenler de sınıf içi aile katılımı etkinliğine katılmayan velilerin çocuklarının problem çıkarması, velilerin sınıf içi etkinliklerde güvensiz ve isteksiz olmaları, öğretmenlerin aile ziyaretlerini gerçekleştirememeleri sorunları ile karşılaşmışlardır. Üst sosyo-ekonomik bölgedeki öğretmenler ise sınıf içi etkinliklere aile katılımının olmaması sorununu yaşamışlardır. Her üç grupta velinin isteksizliği ve katılan velilerin çocuklarının kural çiğneme davranışları ile sınıf içi disiplin problemlerinin ortaya çıkması karşılaşılan sorunlardandır. Bilaloğlu ve Arnas'ın (2019), yaptığı araştırmada ebeveynlerin, çocuklarının eğitim etkinliklerine yeterince zaman ayırmadıkları ve bu konuda bazı engellere sahip oldukları belirlenmiştir. Ebeveynlerin çalışma koşullarının yoğunluğu, sahip olunan küçük bebekler, özgüven problemleri velilerin karşılaştığı engellerdir.

Araştırmaya katılan üç gruptaki öğretmenlerin almış oldukları önlemler birbirine benzer önlemler olmuştur. Bütün gruplarda velilerin sınıf içi aile katılım etkinliklerine katılımı artırabilmek için etkinliklerin ailenin isteği, ilgisi ve sosyo-ekonomik durumuna göre planlanması söz konusudur. Veli toplantılarında aile katılımının öneminden bahsederek katılımı artırmaya çalışmaları da alınan bir diğer önlemdir. Şahin ve Turla (2003); aile katılımına yönelik araştırmalarında, öğretmenlerin aile katılımını sağlamak için ev

ziyaretleri gerçekleştirdikleri bulgusunu elde etmiştir. Kaya ve Gültekin (2003), tarafından yapılan araştırmada da ebeveynlerin okulda yapılan çalışmalardan nasıl haberdar oldukları araştırılmış ve ebeveyn toplantısında ya da çocuğu okula bırakıp alırken haberdar oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca bütün gruplar etkinliklere süre sınırlaması getirerek sınıfta oluşabilecek sınıf içi disiplin problemlerini azaltmaya çalışmışlardır. Öğretmenler etkinleri veli ile daha önceden yaparak velinin güven kazanmasını ve sınıfta oluşabilecek aksaklıkları en aza indirmeye çalışmışlardır. Alt sosyo-ekonomik bölgede çalışan öğretmenler güvenlik ve sağlık önlemlerinden bahsetmezken diğer gruplardaki öğretmenler bu önlemleri almışlardır.

## **ÖNERİLER**

1. Okul öncesi öğretmenleri çalıştıkları bölgeyi iyi tanıyabilmeli, veli potansiyelini öğrenerek onları okula çekebilmenin yollarını bulmalıdırlar.
2. Aile katılım çalışmaları anne ve babaların her ikisinin de katılabileceği zamanlarda birlikte yapabilecekleri etkinlikler ile düzenlenmelidir.
3. Aile katılımı çalışmalarının sadece annelerin sınıfa gelerek pasta börek yapma etkinliklerinden oluşmaması yönünde öğretmenlere okul yöneticileri örnek etkinlikler planlayarak destek olmalıdır.
4. Babaların da okulda aile katılımı çalışmalarına katılabilmeleri için onlara uygun etkinlikler planlanmalıdır.

5. Babaların okula çekilebilmesi için özendirici uygulamalar düzenlenmelidir.
6. Öğretmenler, iletişim problemlerini en aza indirebilmeleri için diğer aile katılımı etkinliklerine de yer vermelidir. Aylık aile katılımı bültenleri oluşturarak okullarda panolar, dilek kutuları, bilgilendirici afişler hazırlayarak aile katılımı çalışmalarını destekleyebilirler.
7. Veli ziyaretleri ile okul aile iş birliği konusunda iletişim güçlendirilmelidir.
8. Okul öncesi öğretmenleri farklı sosyo-ekonomik bölge okullarındaki öğretmenler ile aile katılımı çalışmaları kapsamında iletişim kurularak fikir alışverişinde bulunabilirler.
9. Araştırma sonuçları, ailelerin çocuklarının eğitime katılımını sağlamak ve arttırmak için de ebeveynlerin desteklenmesinin önemli ve gerekli olduğunu göstermektedir. Bu amaçla aile eğitimi ve aile katılımı konularında hem ebeveynlere hem de öğretmenlere uzman kişiler tarafından uygulamalı eğitimler verilerek aile katılımı farkındalığı oluşturulmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Akkök, F. (1999). *Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımı. İlköğretimde Rehberlik*. Edt. Kuzgun, Y. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Allen, S., ve Daly, K. (2002). *The Effects of Father Involvement:A Summary of the Reseach Evidence*. Newsletter of the Father Involvement Initative- Ontario Network Vol:1.Fall.
- Aral, N., Kandır, A., Can Yaşar., M. (2002). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programları* İstanbul: Ya-Pa Yayınları
- Bilaloğlu, G. R., Arnas, A. Y. (2019). Okul öncesi eğitimde aile katılımı engelleri ve süreçte karşılaşılan sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 34(3): 804-823
- Creswell, J. W. (2012). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches*. Sage publications. inc Third edition
- Decker, C. A. ve Decker J. R. (2005). *Planning and Administering Early Childhood Programs*.Upper Saddle River; New Jersey, Columbus, Ohio
- Eliason, C., Jenkins, L. (2003). *A practical guide to early childhood curriculum*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill Prentice Hall.
- Epstein, J. L. (2002). *School, family and community partnership: caring fort he children we share*. California Corvwin Pres
- George, S. M. (2003). *Fundamentals of early childhood education*. Upper Saddle River, New Jersey
- Gürşimşek, I., Kefi, S., Girgin, G. (2007). Okul öncesi eğitime babaların katılım düzeyi ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi/ *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (2007), 181-191

- Green, S. (2001). *Creating a Father Friendly Child Care Environment*. Child Care Centers Conections. Volume,10.Issue:1.
- Hunter, C. (2001). Sunniva's extra pocket a parents reflections. *Experiencing reggio emilia, implications for pre-school provision*, (Edited By: Lesley Abbot And Cathy Nutbrown), Open Universty Pres, Buckingham, Philadelphia, USA
- Kaya, Ö. M. ve Gültekin, M. (2003) Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlara ailelerin ilgi ve katılımları ile okul öncesi eğitim kurumlarının aile eğitime katkısı konusunda anne-baba görüşleri. *OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı*. 3. Cilt. s.311-333
- Kurtulmuş, Z (2016). Okul Öncesi Eğitimde Uygulanan Etkinlik Planlarında Aile Katılımı Boyutunun İncelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education- Vol 5 (1)*, 71 – 84
- Lam, B. T. ve Ducreux, E. (2013). Parental influence and academic achievement among middle school students: parent perspective. *Journal of Human Behavior in The Social Environment*, 23(5), 579-590.
- Leask, J. (2001). *Experiencing reggio emilia, implications for pre-school provision*. (edited by: Lesley Abbot and Cathy Nutbrown, "sam's invisble extra gear a parents view), Open Universty Pres, Buckingham, Philadelphia, USA
- Morrison, G. S. (2003). *Fundamentals of early childhood education*. Upper Saddle River, New Jersey, Columbus, Ohio
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: a guide to design and implementation*. 3rd Edition, Jossey-Bass

- MEB, (2013). *Okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek rehberi*.  
[http://anaokulu.cu.edu.tr/\\_/file/OBADER\\_2013.pdf](http://anaokulu.cu.edu.tr/_/file/OBADER_2013.pdf).
- Ogelman, G. H. (2014). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Aile Katılımı Çalışmaları: Denizli İli Örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Yıl: 7, Sayı: 17, Ağustos 2014*
- Pelletier, J., Brent, J. M. (2002). Parent participation in children's school readiness: the effects of parental self-efficacy, cultural diversity and teacher strategies. *International Journal Of Early Childhood, 34(1), 45-60*.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, California, US: Sage Publications, Inc.
- Priscilla, M. D. (1998). Family involvement in early childhood programs: how to choose the right program for your child. *National institute on early childhood development and education of the office of educational research and improvement, U.S*
- Stake, R. (1995). *The arts of case study research*. thousand oask, CA: Sage
- Şahin, F. T ve Turla, A. (2003). Okul öncesi Eğitim Kurumlarında Yapılan Aile katılımı Çalışmalarının İncelenmesi. OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı ve Bildiri Kitabı. 1. Cilt. 379-392.
- Taylor-Allen, H. (2004). *Experience in Early Childhood Education Programs and Later School Adjustment: The Role of Parental Involvement* (Unpublished master thesis). Department of Human Development and Applied Phsycology Ontario Institute for Studies In Education of University of Toronto, Canada.

- Temel, F. Z., Aksoy, B. A., Kurtulmuş, Z. (2010). *Family education and family participation in early childhood education*. Edit: Z. Fulya Temel. Ankara: Anı publication
- Tezel, Ş. F. ve Özyürek, A. (2010). *Parent education and family participation in preschool*. İstanbul: Morpa publication
- Tezel, Ş. F. ve Ünver, N. (2005). Family participation in pre-school education programs. *The journal of Kastamonu education*, 13(1), 23-30
- Tizard, M. B. (1993). *Involving parent in nursery and infant schools: a source book for teacher*, USA: The Hihg Scop Pres
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık
- Young, A. (1996). *Parental involvement in early childhood education, child policy relief*, Georgia Universty, School Of Policy Studies
- Wherry, J. H. (2003). Selected Parent Involvement Research. Retrieved. indirilme tarihi: 23 nisan 2020, <http://www.parentinstitute.com/educator/resources/research/research.php>
- Wheeler, H., Connor, J. (2009). *Parents, Early Years and Learning: Parents as partners in the Early Years Foundation stage-principles into practice*. National Children's Bureau; UK Edition

## **BÖLÜM 4**

### **MESLEK YÜKSEKOKULLARINDA İNSAN KAYNAKLARI – KALİTE İLİŞKİSİ; ÖĞRETİM ELEMANLARININ MEVCUT DURUMU<sup>1</sup>**

Öğr. Gör. Dr. Bahar AYDIN CAN<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> 23-24 Mayıs 2014'de II.Ulusal Sinanpaşa MYO Kongresi'nde, sözlü bildiri olarak sunulmuş özeti basılmış çalışmanın güncellenmiş ve geliştirilmiş formatıdır.

<sup>2</sup> Kocaeli Üniversitesi, Arslanbey MYO, Pazarlama ve Reklamcılık Bölümü, Kocaeli, Türkiye. baharcan@kocaeli.edu.tr





## GİRİŞ

Ülkemizde yükseköğretim içinde önemli bir paya sahip olan meslek yüksekokullarının sayısı, bölge özellikleri ve bölgedeki işgücü ihtiyacı doğrultusunda hızla artmaktadır (İşseveroğlu ve Gençoğlu, 2011). Meslek yüksekokulları sayısındaki bu artış, bir yandan piyasanın meslek elemanı ihtiyacını karşılarken, bir yandan da talep yaratarak hem gelir akımına neden olmakta, hem de sosyo-kültürel yapıya katkı sağlayarak toplum kalkınmasında önemli rol oynamaktadır (Yıldız, 2010). Dolayısıyla meslek yüksekokulları oluşturulurken; bölgeleri destekleme yolları, istihdam yaratma ve bölgesel rekabet gücünü geliştirme fonksiyonları da dikkate alınmaktadır (Newlands, 2003).

Son yıllarda tüm dünyada yükseköğretim sistemindeki yapılanmalar uluslararası düzeyde istihdam yaratma amacıyla devamlı yenilenmeyi gerekli kılmaktadır. Ülkelerin yükseköğretim sistemlerini hem ulusal hem de uluslararası dinamiklere göre yeniden yapılandırma süreçlerini tetiklediği gibi sürekliliğini de zorunlu kılmaktadır (Amaral ve diğerleri, 2009; Rosa ve Amaral, 2014; Losada, 2016; Mok ve Han, 2016). Türkiye yükseköğretim sistemi de son yıllarda genişleme ve yapısal değişim sürecine girmiştir. Bu genişlemeyle Ağustos 2019 tarihi itibarı ile ülkemizde, 129'ü devlet 75'i vakıf olmak üzere 204 üniversite mevcut bulunmaktadır (YÖK, 2019).

Üniversitelerin bu düzeyde yaygınlaşmasında; toplumun sosyal ve kültürel yapısına, ülke ekonomilerinin büyümesine, teknolojilerin geliştirilmesine ve uygulanmasına, kültür değerlerinin korunması ve

yararlanılmasına, dengeli bir gelir dağılımı ile ülkede huzur ve güvenin sağlanmasına, ulusal ve uluslararası barışın oluşumuna destek veren kurumlar olma düşüncesi etkili olmuştur.

Meslek Yüksekokullarının(MYO) yerleşim birimlerine sosyo-ekonomik katkı sağlaması düşüncesiyle üniversite yerleşkeleri dışında oluşturulması yararlı görülse de, öğrencilerin barınma sorunları, sosyal aktivitelere katılamama, mesleki uygulama alanlarından yoksun kalma, üniversiteli olma hayalinde düş kırıklığı yaratması gibi nedenlerle eğitim – öğretimden beklenen amaç bir ölçüde gerçekleştirilebilmiş, bu yörelerde açılan programların il - ilçe dışındaki öğrenciler tarafından kısmen tercih edilmesi sorunlar yaratmış, bu yapı öğretim elemanlarının istihdamında da sorunlar yaşanmasına neden olmuştur.

Üniversitelerin bünyesinde yer verilen MYO'lar, öğrencilerine meslek edindirme veya mevcut mesleklerde iş yapabilme bilgi ve becerisini artırma amacına yönelik olarak eğitim - öğretim hizmetleri vermektedir. MYO'larda insan kaynakları ihtiyacının arttığı, mevcut akademisyenlerin yetersiz kaldığı, akademisyenlerin kurumlar arası transferlerinin gerçekleştiği görülmektedir. Dolayısıyla her yerleşim yerine meslek yüksekokulu açarak nicelik bakımından çoğalmak yerine, mevcut meslek yüksekokullarının eğitim-öğretim kalitesinin artırılmasıyla ilgilenilmelidir (Ulus ve diğerleri, 2015).

Akademisyenler yükseköğretim kurumları içerisinde, kurumlarının organizasyonel amaçlarını gerçekleştirmesinde hayati bir rol üstlenmektedir (Lourdes Machado, Soares, Brites, Ferreira ve Gouveia, 2011). Ayrıca, akademisyenler, öğrencilerinin entelektüel, kişisel ve sosyal gelişimlerinde de büyük bir role sahip olmaktadır (Bahar ve Özbozkurt, 2020).

Türkiye’de bugüne kadar meslek yüksekokullarında öğretim elemanlarının durumunu inceleyen birçok çalışma yapılmıştır (İbicioğlu ve Doğan, 2003; Çavuş ve diğerleri, 2007; Berberoğlu ve Sağlam, 2010; Kılıç ve Gümüseli, 2010; Tetik, 2011; Demirkol, 2014; Mücevher ve Erdem, 2014; Dalğar ve diğerleri, 2017; Demirgil ve Mücevher, 2017; Karakaş ve Çidem, 2017; Güler ve Veysikarani, 2019; Bahar ve Özbozkurt, 2020). Ancak öğretim elemanlarının güncel durumu inceleyen ve çözüm önerileri geliştiren çalışmalara da ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu nedenle MYO’lardaki öğretim kadrolarının durumunun incelenmesi ve sorunlarının tespit edilmesi, daha başarılı, kaliteli ve sorunsuz bir eğitim-öğretimin sürdürülebilmesi için, yapılması gerekenlerin ortaya konulması büyük önem taşımaktadır.

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’deki meslek yüksekokullarındaki öğretim elemanı kadro dağılımını bölgesel olarak inceleyerek, saptanan sorunlar karşısında çözüm önerileri getirmektir. Çalışmada önce Türkiye’deki meslek yüksekokullarının mevcut durumu ve kontenjanların doluluk oranları incelenmekte, daha sonra en az

doluluk oranına sahip meslek yüksekokulu örnek olarak analiz edilerek, Türkiye'deki 7 coğrafi bölgeden seçilen meslek yüksekokullarının öğretim elemanı kadro yapılanması genel duruma göre değerlendirilerek, nedenleri tartışılmaktadır. MYO'lardaki öğretim kadrolarına ilişkin verilerin oluşturulmasında, ülkemizi coğrafi bakımdan temsil etmek üzere farklı bölgelerden tesadüfen seçilmiş 7 üniversiteden üçer MYO'nun akademik kadroları örnek olarak değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonunda saptanan sorunlar karşısında konuya ilişkin çözüm önerileri getirilmiştir. İstatistiksel veriler incelenirken 2015-2019 yılları karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Çalışmanın ana materyalini, YÖK(Yüksek Öğretim Kurumu)ve ÖSYM(Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi) kurumlarından elde edilen istatistiksel veriler ve daha önce yapılan çalışmalardan elde edilen bulgular oluşturmaktadır. Elde edilen verilerin yorumlanmasında ortalama ve yüzde hesapları gibi temel istatistik analiz yöntemleri kullanılmıştır

## 1. TÜRKİYE’DE MESLEK YÜKSEKOKULLARINDA MEVCUT DURUM

İlk olarak 1974-1975 Eğitim-Öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak hizmet vermeye başlayan MYO’lar, 1981 yılında 2547 sayılı *Yüksek Öğretim Kanunu* ile üniversitelere bağlanmıştır. Günümüzde devlet ve vakıf üniversitelerine bağlı olarak kurulabildiği gibi vakıf MYO’lar veya bağımsız MYO’lar olarak da kurulabilmektedir (Günay ve Özer, 2016).

MYO’ların oluşturulmasındaki genel düşünce, bölgesel düzeyde gelişmiş olan sektörlerin ihtiyaçlarına cevap verecek bedensel ve düşünsel özellikleri ön plana çıkarılmış elemanların eğitilmesidir. Sektörlerin maddi katkıları da alınarak eğitimin gerçekleştirilmesi amaçlanmış olmasına rağmen, bu amaçların gerçekleştirilmesi göz ardı edilmiş, ilçe ve beldelerde MYO açılarak daha çok öğrencinin eğitilmesine ve bölgelerin sosyo-ekonomik gelişmesine önem verilmiştir.

Meslek yüksekokullarının ülke genelindeki dağılımı incelendiğinde, bu okulları açarken politik güdülerin ön plana çıktığı görülmektedir. 1950’li yıllardan itibaren uygulanan ‘her ilde üniversite, her ilçeye meslek yüksekokulu’ politikası, teknik eğitim yapmaya uygun bir lisesi bile bulunmayan küçük yerleşim yerlerine meslek yüksekokulları açılmıştır. Açılan bu yüksekokulların büyük çoğunluğunda üniversite düzeyinde ve kalitesinde eğitim verilememektedir (Örs, 2003). Ayrıca daha sonraki yapılanmada

kontenjanlardaki doluluk oranında artış sağlamak için, mesleki eğitim ağırlıklı lise öğrencilerine, branşlarına uygun programlara sınavsız geçiş hakkı tanınarak üniversite çatısı altında daha çok öğrenciye eğitim-öğretim verilmesinin önü açılmıştır.

9 Aralık 2016 tarihli 6764 Sayılı Kanun ile, 2001'de yürürlüğe konulan "Meslek Yüksek Okullarına Sınavsız Geçiş" uygulaması kaldırılarak, mesleki ve teknik ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerin mezunların aynı alanda ön lisans programlarına yerleştirilmelerinde ek puan uygulamasına geçilmiştir (Yıldırım ve Çarıkçı 2017). Bu durumun MYO'ları tercih eden öğrencilerde, eğitim-öğretimde başarı sağlamasında önemli etkisinin olduğu düşünülmektedir.

Üniversitelerin bünyesinde yer verilen meslek yüksekokulları evrensel ölçütlere uyumdan çok, öğrencilerine meslek edindirme veya mevcut mesleklerde iş yapabilme bilgi ve becerisini artırma amacına yönelik olarak eğitim - öğretim hizmetleri vermek üzere yapılandırılmıştır.

Meslek yüksekokullarında da evrensellik ölçütlerine uyum ancak, kaliteli bir eğitim-öğretim ile mümkündür. Üniversitelere evrensellik kazandıran ölçütler;

- Mesleklere yönelik nitelikli elemanlar yetiştirebilme,
- Yeni teknolojiler üretebilme,
- Bilimsel gelişime olanaklar sağlama,
- Yeniliklere öncülük edebilme,
- Bilimsel stratejiler ve politikalar geliştirebilme,

- Özgür ve eleştirel yaklaşımlar sergileyebilme,
- Demokrasi, adalet, barış ve refah hedeflerine yönelik süreçlerde özel ve önemli misyona sahip olabilme olarak belirlenmiştir.

Türkiye’de 2015-2019 dönemi meslek yüksekokulu sayıları incelendiğinde, 2015 yılında 97’si devlet, 60’ı vakıf olmak üzere 157 üniversitede 932 adet MYO, 2019 yılında da 112’si devlet, 55’i vakıf olmak üzere 167 üniversitede 1014 MYO’nun faaliyet gösterdiği saptanmıştır (YÖK, 2019).

### **1.1. Meslek Yüksekokullarında Kontenjan Doluluk Durumu**

Üniversitelerin merkez yerleşkesinde fakültelere yer verilirken, daha çok ilçe ve beldelerde MYO’ların açılması gerçekleştirilmiş ve hemen hemen tüm ilçelerde MYO’lar oluşturulmuştur.

Meslek Yüksekokullarının kuruluş yerleri bakımından Şekil 1 incelendiğinde, % 56’sının şehirde % 40’ının ilçede ve % 4’nün beldede konumlandırıldığı görülmektedir. Bu oluşumda yöresel talepler ve yönetici istekleri de önemli olmuştur. Bunun sonucunda bugün Türkiye’de üniversite olmayan il kalmadığı gibi, önlisans düzeyinde de olsa, meslek yüksekokulu olmayan ilçe de kalmamıştır (Ağca ve Aksoy, 2018). Bu yapılanma aynı zamanda öğretim elemanlarının istihdamında da sorunlar yaşanmasına neden olmuştur.





**Şekil 1:** Üniversitelerdeki Meslek Yüksekokullarının Konumu

2015 yılında, Kamu Üniversiteleri'ne bağlı MYO'lardaki toplam 308584 adet kontenjanın 9810'unda (%3.2) kontenjanlar dolmamış iken, 2019 yılında toplam 298220 adet kontenjanın 18996'sı(%6.4)'ü boş kalmıştır. Son beş yıla göre kontenjanların doluluk oranında devlet üniversitelerinde %3.2'lik bir azalmanın olduğu görülmektedir. Bu konuda son yıllarda kamu, vakıf ve vakıf MYO çatısı altında açılan program sayılarındaki artışın etkili olduğu düşünülmektedir. Vakıf üniversitelerindeki MYO'ların doluluk oranı bakımından 2015-2019 yılları arasında %5.1'lik bir düşüş gerçekleşmiştir. 2019 yılında vakıf üniversitelerindeki 74235 adet kontenjana 62523(%83.6) kişi yerleşmiştir (Tablo 1). Devlet üniversitelerindeki kontenjanların doluluk oranının vakıf üniversitelerine göre daha fazla olduğu görülmektedir.

**Tablo 1:** Üniversitelerin Önlisans Programlarının Kontenjanları ve Doluluk Oranları (2015-2019)

Yıllar	Devlet Üniversitesi				Vakıf Üniversitesi			
	Kontenjan	Yerleşen	Boş	Doluluk Oranı(%)	Kontenjan	Yerleşen	Boş	Doluluk Oranı(%)
2015	308584	298774	9810	96.82	74006	65715	8291	88.79
2019	298220	279224	18996	93.63	74735	62523	12212	83.65

Kaynak:<https://www.osym.gov.tr/TR,16889/2019-yks-yerlestirme-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html>

Ağca ve Aksoy(2018) yaptıkları çalışmada önlisans kontenjan sayılarının ülkenin batısında daha yüksek olduğunu, özellikle Güney Doğu Anadolu bölgesi ve Doğu Anadolu'nun doğusu ve güney doğusunda kontenjanların düşük olduğunu saptayarak, kontenjanların doluluk oranının üç büyük şehre( İstanbul, .Ankara, İzmir) yakınlığına bağlı olarak artış gösterdiğini belirtmişlerdir.

Kontenjanların boş kalma nedenlerinin açıklanmasına yardımcı olacağı düşüncesi devlet üniversiteleri arasında 2019 YKS yerleştirme sonuçlarına göre %74.3 ile en az doluluk oranına sahip olan Hakkari Üniversitesi'ndeki MYO'lar ve programları örnek olarak incelenmiştir.

Tablo 2'de görüldüğü gibi en az doluluk oranına sahip program %12 ile "Turizm ve Otel İşletmeciliği " programı olmuştur. Bu programı %15 ile "Gaz ve Tesisatı Teknolojisi" programı takip etmiştir. En fazla tercih edilen programların sağlık ile ilişkili programların olduğu

görülmektedir. Sağlık programları gibi istihdam olanakları nispeten fazla olan programlara çok daha fazla talep olmaktadır(Günay ve Özer, 2016).

**Tablo 2:** Hakkari Üniversitesi'ndeki MYO'lar ve Programların Yerleşen Öğrenci Sayıları

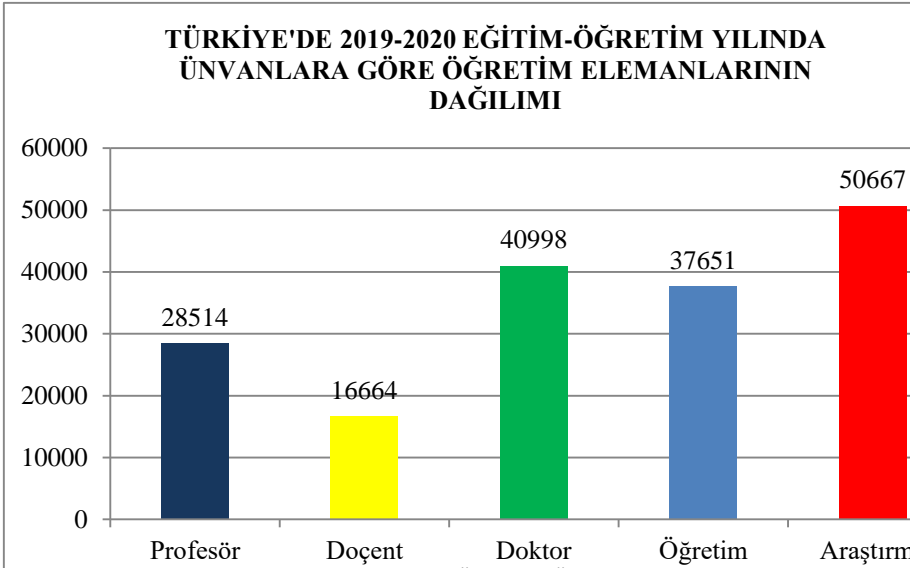
Meslek Yüksekokulu	Programı	Kontenjan	Yerleşen
Çölemerik MYO	Bankacılık ve Sigortacılık	30	29
Çölemerik MYO	Bilgisayar Programcılığı	30	24
Çölemerik MYO	Bitki Koruma	40	7
Çölemerik MYO	Elektrik	25	26
Çölemerik MYO	İnşaat Teknolojisi	30	31
Çölemerik MYO	Laborant ve Veteriner Sağlık	30	31
Çölemerik MYO	Turizm ve Otel İşletmeciliği	40	5
Sağlık Hizmetleri MYO	Çevre Sağlığı	30	31
Sağlık Hizmetleri MYO	Çocuk Gelişimi	50	52
Sağlık Hizmetleri MYO	Diyaliz	40	40
Sağlık Hizmetleri MYO	İlk ve Acil Yardım	50	51
Sağlık Hizmetleri MYO	Sağlık Kurumları İşletmeciliği	35	36
Sağlık Hizmetleri MYO	Tıbbi Dok. ve Sekreterlik	50	52
Sağlık Hizmetleri MYO	Tıbbi Laboratuvar Teknikleri	50	52
Yüksekova MYO	Büro Yön. ve Yön Asistanlığı	25	5
Yüksekova MYO	Gaz ve Tesisatı Teknolojisi	40	6
Yüksekova MYO	Gıda Teknolojisi	40	2
Yüksekova MYO	Lojistik	35	9
Yüksekova MYO	Posta Hizmetleri	40	41
<b>TOPLAM</b>		<b>710</b>	<b>530</b>

Kaynak:<https://www.osym.gov.tr/TR,16889/2019-yks-yerlestirme-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html>

## 1.2. Meslek Yüksekokullarında Öğretim Elemanı Durumu

Meslek yüksekokullarının sayısı ve kontenjanlarındaki yıllar itibariyle oluşan artış, öğrencilere üniversiteli olma olanakları yaratmış, MYO'larda insan kaynaklarına ihtiyacı artırmış, mevcut akademisyenlerin ders yüklerini artırırken, akademisyenlerin kurumlar arasında transferlerini de gerektirmiştir.

Türkiye'deki üniversitelerde akademik personel istihdam durumu incelendiğinde 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılı verilerine göre 50667 kişi ile en fazla sayıyı araştırma görevlileri oluşturmuştur. Bunu 40998 kişi ile doktor öğretim üyesi kadrosunda olanlar takip etmektedir (Şekil 2).



**Şekil 2:** Türkiye'deki Üniversitelerin Ünvanlara Göre Öğretim Elemanı Dağılımı  
(Kaynak: <https://istatistik.yok.gov.tr/>)

Günümüzde daha fazla özlük hakkından yararlanmak, kamuda neredeyse ömür boyu garantili bir iş sahibi olmak, prestijli bir kamu görevine sahip olmak gibi yaklaşımlarla, MYO'larda öğretim görevlisi olmak tercih edilebilmektedir (Alkan ve ark., 2014).

MYO'lardaki öğretim kadrolarına ilişkin verilerin oluşturulmasında, ülkemizi coğrafi bakımdan temsil etmek üzere 7 farklı üniversiteden tesadüfen seçilmiş üçer MYO'nun akademik kadroları Yükseköğretim Kurumu Bilgi Yönetim Sistemindeki istatistiksel veriler aracılığı ile belirlenmiştir. Üniversiteler belirlenirken mevcut öğrenci sayısı bakımından birbirine yakın olmasına dikkat edilmiştir. Seçilmiş olan Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Mersin Üniversitesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Harran Üniversitesi, Giresun Üniversitesi'nden üçer MYO'nun akademik kadroları örnek kapsamında değerlendirilmiştir.

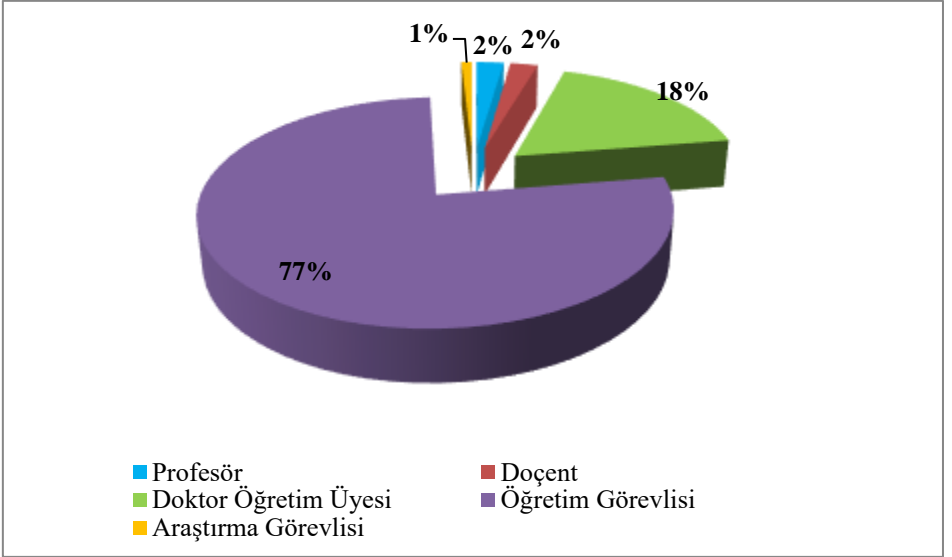
Tablo 3 incelendiğinde seçilen üniversitelerde en fazla öğretim elemanı sayısını 423 kişi ile öğretim görevlisi kadrosu oluşturmuştur. Seçilen üniversiteler arasında sadece ikisinde “Prof. Dr.” kadrosunun olduğu görülmektedir. İncelenen MYO'lardaki program başına düşen öğretim elemanı sayısı ortalama 2.4 olarak hesaplanmıştır. Seçilen MYO'larda öğretim elemanları arasında en büyük payı %76.4 ile “Öğretim Görevlisi” unvanı oluşturmuştur.

**Tablo 3:** Seçilen Üniversitelerdeki Öğretim Elemanları Dağılımı

Üniversiteler	Program Sayısı	Prof.Dr.	Doç.Dr	Dr. Öğr.Üyesi	Öğr.Gör.	Araş. Gör.
Muğla Sıtkı Koçman Ü.	33	3	8	14	78	-
Çanakkale Onsekiz Mart Ü.	41	9	5	41	75	-
Mersin Ü.	34	-	2	4	74	-
Sivas Cumhuriyet Ü.	35	-	-	9	43	-
İnönü Ü.	24	-	3	11	53	1
Harran Ü.	34	-	1	3	47	-
Giresun Ü.	34	-	-	18	53	-
<b>TOPLAM MYO(21)</b>	<b>235</b>	<b>12</b>	<b>19</b>	<b>100</b>	<b>423</b>	<b>1</b>

**Kaynak:** <https://istatistik.yok.gov.tr/>

Şekil 3’de bakıldığında Türkiye’de meslek yüksekokullarındaki kadro dağılımında en fazla payı % 77 ile “öğretim görevlisi” kadrosunun oluşturduğu görülmektedir. Bunu % 18’lik pay ile “doktor öğretim üyesi” kadrosu takip etmiştir. Seçilen meslek yüksekokullarında da aynı benzerlik bulunmaktadır.



**Şekil 3:** Türkiye’de Meslek Yüksekokullarında Öğretim Elemanı Kadrosu Dağılımı  
(Kaynak: <https://istatistik.yok.gov.tr/>)

Meslek yüksekokullarındaki eğitim–öğretim hizmetlerinde lisans düzeyinde eğitim almış “öğretim görevlileri” ağırlıklı olarak görev üstlenmişlerdir. MYO’larda öğretim görevlisi olarak göreve başlayan akademik personelin, ilerleyen yıllarda yoğun iş temposu ve imkânsızlıklar nedeniyle amaçlarını gerçekleştiremedikleri ve bu durum daha sonra iş verimliliğinde düşüşe neden olabildiği görülmektedir (Berberoğlu ve Sağlam, 2010).

Öğretim elemanlarının başlıca görevleri; ders anlatımları, öğrenci danışmanlığı, sınav gözetmenlikleri, eğitim koordinatörlüğü, Ar-Ge’ye destek, idari görevler, sosyal faaliyetler, müdürlükçe verilen diğer görevler olarak belirlenmiştir.

Öğretim görevlileri;

-Ders yüklerinin fazla olduğu,

Araştırma – Gelişmeye katkılarının düşüklüğü,

-Bireysel proje hazırlama ve desteklerden yararlanabilmeden yoksun bırakıldığı,

- Projelerine desteklerin azlığı,

-Yönetimsel kararlarda yer verilmediği,

-Yüksek Lisans ve Doktora yapmada engellerle karşılaştığı,

-Yaptıkları çalışmalarının bilimsel değerlerinin düşük görüldüğü,

-Öğretim elemanları arasında ayrımcılık yapıldığı,

-Eşit işe eşit ücret ödenmediği,

-Yönetim organlarında temsil edilememeleri,

- İş güvencelerinin olmadığı,

-Ümitsizlik psikolojisinin yaygınlaştığı

-Ücret düzeylerinin düşük olduğu konularında benzer düşünceleri paylaşmaktadırlar.

Öğretim elemanları üzerindeki ders yükü, gece öğretimi, döner sermaye, e-ders, tezsiz yüksek lisans programları ile sürekli eğitim merkezlerine bağlı programların yarattığı ilave ödemeler birçok durumda verilere veya hazırlanan raporlara hiç yansıtılmamakta, tartışmalar sadece çıplak maaşlar üzerinden yapılmaktadır ki bu da sağlıklı değerlendirmeleri önlemektedir.



Genel olarak ğretim elemanlarının maaşlarının yetersiz olması ve özellikle “geliştirme deneği” almayan üniversitelerde çalışan ğretim üyelerinin dezavantajlı duruma olduğu tartışılmaktadır. Kalkınmış yörelerdeki nitelikli ğretim yeleri maaş dezavantajlarını aşmak için ya vakıf niversitesine geçmekte veya meslekten çekilerek alternatif iş ve meslek alanlarına yönelmek durumunda kalmaktadırlar.

## 2. TARTIşMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Ülkemizde coğrafi bölgeler arasında gelişmişlik düzeyleri arasındaki farklılığı gidermede önemli bir unsur olan meslek yüksekokulları üzerinde yapılan bu çalışmada, eğitimde kalite ve ğretim elemanı ilişkisi değerlendirilmiştir. Genel olarak Türkiye ve incelenen meslek yüksekokulları ğretim elemanı kadro yapılanması bakımından benzerlik göstermektedir. “ğretim Görevlisi” ünvanına sahip ğretim elemanı sayısı %77 ile en fazla paya sahiptir. Meslek yüksekokullarındaki akademik kadro ihtiyacının karşılanmasında ğretim görevlisi kadrosu için uygun eleman bulunması daha kolay olması sebebiyle tercih edilmektedir. Fakat ilerleyen yıllarda ğretim elemanlarının meslek yüksekokullarında faklterlere kıyasla daha fazla ders yüküne sahip olmaları nedeniyle, akademik yükselme de tükenmişlik hissine kapılabilmektedirler (Berberoğlu ve Sağlam, 2010). Bu da nitelikli akademisyen sayısının arttırılmasında sorun oluşturmaktadır.

Kaliteli ve çağdaş eğitim düzeyini yakalamanın ve nitelikli insan yetiştirmenin temel unsurlarının başında üniversitelerdeki nitelikli akademisyen sayısının artırılması gelmektedir. Son yıllarda ülkemizin birçok bölgesinde yeni üniversiteler açılmış, bu üniversitelerin yapılanmasına önemli ölçüde yatırım yapılmıştır. Bu üniversitelerin önemli problemlerinden birisi olan nitelikli öğretim elemanı sağlanması irdelenmesi gereken önemli bir problem olmaktadır. Üniversitelerden mezun olan başarılı öğrencilerin akademik kariyer yapmaktan kaçınmaları ya da akademik kariyerlerine devam etmemelerinin önemli sebeplerinden birisi, farklı kurum ve kuruluşlarda elde edecekleri gelirlerin, akademik personel olarak elde edecekleri gelirlerden çok daha yüksek olmasıdır. Bu nedenle üniversiteler nitelikli akademik personel temininde güçlük çekmekte ve var olan personellerini de kaybetme tehlikesiyle karşı karşıya kalmaktadır.

Eğitim-öğretim kalitesinin bir diğer unsuru da öğrencilerdir. Ön lisans eğitimi alan öğrencilerin akademik ve sosyal yapıları farklı özellikler taşımaktadır.

MYO'ları tercih eden öğrencilerin nitelikleri; %38.5'i meslek lisesi mezunudur (OSYM, 2019), öğrencilerin akademik alt yapıları yükseköğretimin gerektirdiği yeterliliğe sahip değildir, öğrenciler arasında alt sosyo-ekonomik yapıya sahip olanlar yüksek oranda yer almaktadır ve kredi ve burslarla desteklenmediği zaman öğrenimlerini sürdüremeyecekleri özellikler taşımaktadır.

Beklentilere yanıt verme ve kaliteli bir eğitim-öğretimin gerçekleştirilmesinde öğrencilerin nitelikleri, amaçları, hedefleri ve eğitim öğretimden beklentileri önemli olmaktadır. Kalitenin yükseltilmesinde öğrenci ile öğretim elemanları arasındaki iletişim önemli olmaktadır. MYO öğrencilerinin çoğunlukla analiz ve sentez yapmada çekimser davranışlar sergilediği gözlenmektedir. Bu konuda eğitim-öğretim sürecinde öğrenciler daha yakından takip edilmelidir.

Öğretim elemanları eğitim-öğretim faaliyetlerinin vazgeçilmezleridir. Ancak kadro kısıtlılığına bağlı olarak konusunda uzman elemanlar MYO'larda yeterince istihdam edilememektedir. Çözüm olarak, konusunda eğitilmiş - uzman kişilerin üniversite dışından derslere görevlendirmeleri yapılmaktadır. Zaman zaman uyumsuzluklar gözlenirse de, bu eğitimcilerden büyük ölçüde yararlanılmaktadır.

Son yıllarda üniversite ve fakülte sayılarındaki artış, ayrıca kontenjan artışları öğrencilerin lisans programlarına yönelmelerini sağlamış, ön lisans programları daha çok başarı puanı yetersiz kalan öğrenciler tarafından tercih edilmiştir. Öğrencilerin beklentileri ile açılan programlar arasındaki uyumsuzluk okul kontenjanlarının doldurulamaması sonucuna yol açmaktadır.

Daha başarılı ve kaliteli, sorunsuz bir eğitim - öğretim için alınabilecek önlemler şunlardır:

### Yönetmelik Önlemleri:

- Öğretim elemanı alım ve atamalarına özen gösterilmesi,
- Yeterli ve konusunda uzman akademik personel istihdamı,
- Öğrenci /öğretim elemanı sayılarında denge sağlanması,
- Öğretim elemanlarının motivasyonu, eğitimde kalitenin yükseltilmesi gayretlerinin benimsenmesi,
- Eğitim koordinatörleri veya danışmanların etkin görev yapması,
- Öğrenciler arasında elektronik ortamda iletişim kurulması ve işbirliğinin geliştirilmesi,
- Öğrencilerin Okul-Sanayi/Sektör ilişkisinin teşvik edilmesi,
- Bölge halkı ile iletişimin ve işbirliğinin geliştirilmesi,
- Engelliler için ortamların iyileştirilmesi,
- Mezunlarla iletişimin geliştirilmesi ve böylece istihdam olanaklarının artırılması,
- İdari elemanların uzmanlık alanları dikkate alınarak yeterli sayıya ulaştırılması,
- İdari elemanların eğitimi,

### Yasal Önlemler:

- Kanun, tüzük ve yönetmeliklerde vb. çok sık değişim yapılmaması,
- Yetenek gerektiren programlara öğrenci alımında not/sınav kriteri getirilmesi,
- Benzer programların birleştirilmesi,
- Ücretlerin iyileştirilmesi,

- Uygun okullarda döner sermaye oluşturulması,
- Akademik teşvik ödeneğinde ödenek miktarının hesaplanmasında eşit şartların sağlanması.

#### Alt Yapıda İyileştirmeler:

- Teknik programlarda gerekli alt yapı ve alet-ekipman ihtiyacının giderilmesi,
- Ortak programların müşterek kullanımına uygun ve donanımı iyi birimlerin oluşturulması,
- Araştırma / uygulama alt yapısının artırılması,
- Sosyal aktivite alanlarının iyileştirilmesi,
- Ana kampüsten uzakta eğitim gören MYO öğrencilerinin üniversitenin olanaklarından yararlanmasının sağlanması,

#### Öğretim Elemanlarının Davranışları:

- Öğrencilerin morali ve motivasyonu,
- Öğrencilerin derslere devamının sağlanması,
- İnteraktif eğitim olanaklarından yararlanılması, güncel olayların - teknolojilerin aktarılması,
- Teorik derslerin uygulamalarla desteklenmesi, uygulamalara önem verilmesi,
- Öğrencilerin fuarlara katılımı ve teknik gezilere önem verilmesi,
- Ders sürelerinin öğretim elemanlarınca verimli kullanılması,
- Öğrenci-öğretim elemanı ilişkilerinin iyileştirilmesi.

## KAYNAKÇA

- Ağca, Y., Aksoy, H. (2018). Önlisans Programlarının Doluluk Oranları Üzerine Bir Araştırma: 2017 LYS Örneği. Sosyal Bilimler Dergisi, 5(29), 432-444.
- Alkan, R.M., Suiçmez, M., Aydınkal, M., Şahin, M. (2014). Meslek Yüksekokullarındaki Mevcut Durum: Sorunlar ve Bazı Çözüm Önerileri. Yükseköğretim Bilimleri Dergisi, 4(3), 133-140.
- Amaral, A., Neave, G., Musselin, C., Maassen, P. (2009). European Integration and the Governance of Higher Education and Research. Higher Education Dynamics, 26, Dordrecht: Springer.
- Bahar, E., Özbozkurt, O.B.(2020). Akademisyenlerin Mesleki Motivasyon Düzeyinin Demografik Değişkenler Bağlamında İncelenmesi. Business and Management Studies: An International Journal. 8(1), 575-598.
- Berberoğlu, M., Sağlam, B. (2010). Meslek Yüksekokulu Akademik Personellerinin Tükenmişliği ve İş Tatmini Üzerine Bir Araştırma. Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi, 2, 102-118.
- Çavuş, M.F., Gök, T., Kurtay, F. (2007). Tükenmişlik: Meslek Yüksekokulu Akademik Personeli Üzerine Bir Araştırma. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16(2), 97-108.
- Dalğar, H., Alparslan, A.M., Sungur, O. (2017). Akademik Personelin Üniversite Memnuniyetini Etkileyen Unsurlar: Meslek Yüksekokulları ve Yüksekokul/Fakülte Karşılaştırması. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(21), 412-420.
- Demirgil, Z., Mücevher, M.H. (2017). Meslek Yüksekokullarında Presenteeism: İdari ve Akademik Personel Üzerine Karşılaştırmalı Bir Analiz. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(21), 237-253.

- Demirkol, A.Y. (2014). Eğitim Kurumlarında Örgütsel Bağlılık: Meslek Yüksekokulları Üzerine Bir Araştırma. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 4(1), 1-15.
- Güler, E.Ö., Versikarani, D. (2019). Tükenmişlik ve İş Doyumunun Akademisyenler Üzerindeki Etkisinin İstatistiksel Olarak İncelenmesi. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 33(3), 829-847.
- Günay, D., Özer, M.( 2016). Türkiye’de Meslek Yüksekokullarının 2000’li Yıllardaki Gelişimi ve Mevcut Zorluklar. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 6(1), 1-12.
- İbicioğlu, H., Doğan, H. (2003). Süleyman Demirel Üniversitesi’ne Bağlı Meslek Yüksekokullarındaki Programların Eğitim Kalitesi ve Rekabet Yeteneğine İlişkin Bir Araştırma. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi. 8(3), 27-48.
- İşseveroğlu, G., Gençoğlu, Ü. G. (2011). Türkiye’de Meslek Yüksekokullarının Uygunluğu Üzerine Bir Araştırma. Muhasebe ve Finansman Dergisi, Ocak, 24-36.
- Karakaş, H., Çidem, İ. (2017). Akademisyenlere Göre Meslek Yüksekokullarındaki Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Cumhuriyet Üniversitesi ve Gaziosmanpaşa Üniversitesi Örneği. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 12(1), 27-44.
- Kılıç, S.Z., Gümüşeli, A.İ. (2010). İstanbul İli Vakıf Üniversitelerine Bağlı Meslek Yüksekokullarında Görevli Öğretim Elemanlarının İş Doyum Düzeyleri. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi. 39(2), 290-309.
- Losada, M. (2016). Current Challenges in Higher Education and Their Implications for Research and Development in Colombia. In Horta H., Heitor M, & Salmi J. (Eds.). Trends and Challenges in Science and Higher Education, pp. 67-86.

- Mok, K.H., Han, X. (2016). The Rise of transnational Higher Education and Changing Educational Governance in China. *International Journal of Comparative Education and Development*, 18(1), 19-39.
- Mücevher, M.H., Erdem, R. (2014). İnsan Kaynakları Yönetimi Perspektifinde Göreve Yeni Başlayan Akademik Personelin İşe ve Ortama Uyum Problemleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(2), 20-39.
- Newlands, D. (2003). The Role of Universities in Learning Regions. ERSA Congress, University of Jyväskylä, Finland(27-30 August), pp.1-20.
- Örs, F. (2003). Meslek Yüksekokullarının Toplumsal İşlevi Bir Meslek Yüksekokulunun Kurumsal İmaj Araştırması. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(10), 1-16.
- ÖSYM-Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi <https://www.osym.gov.tr/TR,16889/2019-yks-yerlestirme-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html>, 10/05/2020.
- Rosa, M.J., Amaral, A. (2014). Quality Assurance in Higher Education: Contemporary Debates. *Issues in Higher Education*. Hampshire: Palgrave MacMillan. Retrieved from <http://www.palgraveconnect.com/pc/doi/10.1057/9781137374639>.
- Taylor, M., Loures, M, Soares, V.M., Jose Brites, F., Odillia, G., Rocha, M. (2011). What Factors of Satisfaction and Motivation are Affecting the Development of the Academic Career in Portuguese Higher Education Intitution?. *RAP – Rio de Janerio*, 45(1),33-44.
- Tetik, S. (2011). Öğretim Elemanlarının Tükenmişlik Düzeylerinin Belirlenmesi: Salihli Meslek Yüksekokulu Örneği. *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 339-350.



Ulus, L., Tuncer, N., Sözen, Ş. (2015). Mesleki Eğitim, Gelişim ve Yeterlilik Açısından Meslek Yüksekokullarının Önemi. Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Ekim, 168-185.

Yıldırım, A., Çarıkçı, O. (2017). Meslek Yüksek Okullarında Belirsiz Gelecek: Sınavsız Geçişten Ek Puana. Yöneticilerin Ve Öğretmenlerin, MYO'ların Geleceği Hakkındaki Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(21), 203-218.

Yıldız, E. (2010). Meslek Yüksekokullarının Yerel Ekonomiye Katkıları: Babaeski Meslek Yüksekokulu Örneği. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12(2), 87-102.

YÖK-Yüksek Öğretim Bilgi Yönetim Sistemi

<https://istatistik.yok.gov.tr>, 10/05/2020.

## BÖLÜM 5

### ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİME YÖNELİK ALGILARI İLE BİREYSEL YENİLİKÇİLİK DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Prof. Dr. Figen AKÇA<sup>1</sup>, Arş. Gör. Mustafa ÖZKAN<sup>2</sup>,

Arş. Gör. Saffet ARSLAN<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Bursa, figenakca@uludag.edu.tr

<sup>2</sup> Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Bursa, mozkan985@gmail.com

<sup>3</sup> Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kocaeli, saffet.arslan@kocaeli.edu.tr



## GİRİŞ

Dünya üzerindeki pek çok insan için iletişim, uzandığında dokunabildiği insanlardan ibaret değildir. Yaşadıkları sorunların kaynağı sadece yakın çevrelerinde olup bitenler de değildir. Doğal afetler, savaşlar, ekonomik zorluklar ve bunun beraberinde getirdiği göç, bu sorunun yaşandığı coğrafyayı ve toplumu aşmasına neden olmaktadır. Çok kültürlülük, dünya üzerindeki herhangi bir sebeple ortaya çıkan bu yer değiştirmelerin bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tüm dünyada etkisini göstermekte olan ekonomik ve teknolojik gelişmeler eğitim süreçlerine dair konuları ve kavramları da dönüşüme uğratmaktadır. Öğrencilerle etkin biçimde çalışmakta olan bir öğretmen, bir yandan öğretim ortamını düzenlemek, diğer yandan sınıf içinde farklı kültürlerden gelen öğrencilere rehberlik yapmak durumundadır. Bu da onun sürekli olarak yenilikçi bir yapıya sahip olması ile mümkün olacaktır (Başbay ve Bektaş, 2009; Peterson, 1991; Valentiin, 2006).

Terim anlamıyla çok kültürlülük yaş, dini tercihler, sosyal statü, etnik sınıf, dil, cinsel tercih, engellilik ve kültürel niteliklerin bir arada olması anlamına gelmektedir (APA, 2002). Bu tanımdan da hareketle çok kültürlülükle kültürel farklılıkların birer zenginliğe dönüştürülmesi ve ayrımcılığın önüne geçilmesi birer amaç olarak görülebilir. 1960 ve sonrasında bu terim ile özellikle Amerika'da yaşayan göçmenlerin kültürel farklılıklarının koruma altına alınması gayesiyle oluşturulan belli başlı politikalar anlaşılmaktaydı. Daha

sonraları ise Avrupa ülkelerine de yayılan bu anlayışın asıl amacı, değişik kültürler ile uyumlu ve hoşgörülü biçimde yaşamını sürdürebilen insan toplulukları oluşturmaktır (Yalçın, 2002). Çok kültürlü anlamda yaşam, toplum içerisindeki farklılıklara hoşgörü ile bakılması ve farklılıklara dair eşitliğin korunarak herkese ait bir kültürel yapının inşa edilmesi olarak anlaşılabilir. Bu şekliyle ifade edilen çok kültürlülük yalnızca farklılıklara karşı gösterilen saygıdan ibaret değildir. Bununla beraber, bu toplumsal farklılıkların yasalarla denkliliğinin sağlanmış olmasını da içermektedir (Özodaşık, 2009:9).

Çok kültürlü eğitim denildiğinde, farklılıkların normal bir biçimde kabul görmesi ve bu farklı özelliklere saygılı ve hoşgörülü bir biçimde bakılmasını amaçlayan bir eğitim anlayışı olması gereği ortadadır (Bank ve Bank, 1993; akt. Herring ve White, 1995). Buradan hareketle, toplumsal bellekte yer edinmiş farklı ve öteki algısının değiştirilerek yeni ve daha kabullenici bir algıya dönüştürülmesi çok kültürlü eğitimin önemli bir amacı olarak görülebilir. Çok kültürlü eğitimin önde gelen kuramcılarına göre bir ülkenin eğitim sisteminin o ülke toplumunda yaşamını sürdüren tüm bireylere eğitimde fırsat eşitliği sunması gerekmektedir (Açıkalin, 2010). Banks (2010), çok kültürlü eğitimin bir düşünce ya da içerik, bir yenilikçi hareket ve zamana yayılmış bir eğitim süreci olduğunu ifade etmektedir. Onun bakış açısıyla, çok kültürlü eğitimde öğrenim gören öğrenciler, cinsel kimlikleri, sosyal statüleri, etnik temelleri, ırkları, kültürel nitelikleri fark etmeksizin okul ortamında herkesle beraber eşitlikçi bir öğrenme hakkına sahiptirler. Dini veya etnik kimliği fark etmeksizin eğitim ortamları kişinin kendisini tam olarak gerçekleştirmesine uygun

olacak bir tarzda düzenlenmelidir. Çok kültürlü eğitim, ders içerikleri ve öğrenme ortamlarının hazırlanışı yönüyle de öğrencilerin farklı kültürlerin değerlerini öğrenmelerine yönelik ve merak uyandıran bir eğitim düzeni olarak anlaşılmalıdır (Parekh, 2002; Geel ve Vedder, 2011; Swick ve ark., 1994).

Çok kültürlü eğitim ırk, etnik köken, sınıf, dil, din, yaş, yaşanan yer, sosyal, eğitim ve ekonomik statü gibi geniş bir perspektifte öğrencilerin tüm sorunlarına karşı duyarlı, çözüm üretme sürecinde aktif ve demokratik bir eğitim anlayışını benimseyen öğretmenler ile gerçekleştirilebilir. Çok kültürlülük kavramı da kültürler arası etkileşimin giderek artmasıyla daha çok gündeme gelmeye başlamıştır (Demirsoy, 2013). Yapılan eğitim planlamalarında, eğitim politikalarında ve yenilenen müfredatlarda çok kültürlülük artık göz ardı edilemeyecek durumdadır denebilir.

Çok kültürlü eğitimde kilidi açan yine öğretmenin kendisidir; çünkü eğitim programını yürüten, gerekli yöntemleri, teknikleri, öğrenme araç gereçlerini belirleyerek ve çeşitlendirerek öğrenme ortamını düzenleyen, öğrenmeyi ölçen ve değerlendiren kişi öğretmenin kendisidir. Bu nedenle öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özelliklerine sahip olmaları önemli bir gerekliliktir (Polat, 2009). Bu da doğrudan öğretmen yetiştirme süreçlerinde çok kültürlülüğe dair vurgunun daha kapsamlı olması gerekliliğini göstermektedir.

Çok kültürlü eğitimin bir gereği olarak da öğretmenlerin yalnızca ulusal boyutta değil, uluslararası düzeyde de küresel konulara duyarlılık gösterebilen, sürekli değişen sosyal koşullara ayak

uydurabilen, insanlığa farklılıkları ve benzer taraflarıyla daha geniş açıdan bakabilen bireyler yetiştirilmeleri önem arz etmektedir (Başbay ve Bektaş, 2009; Güven, 2001; Şişman, 2009). Öğretmen adaylarının çok kültürlülüğe bakış açısı ile ilgili çalışmalar birbirleri ile çok tutarlı görülmemektedir. Hem üniversite öğrencileri (Sultana, 1994), hem de öğretmen adayları üzerinde (Neuharth-Pritchett, Reiff ve Pearson, 2001) yapılan çalışmalarda katılımcıların çok kültürlü eğitime dair bilgi ve anlayış seviyelerinin yeterli olmadığı bulunmuştur. Kendi kültürel ortamından ayrılarak farklı bir ortamda üç sene ve üzerinde yaşamış, lisansüstü mezunu öğretmenler kültürel farklılıkları daha fazla dikkate almakta ve kabullenmektedirler (Yuen, 2010). Öğretmen adaylarıyla yapılan bir diğer çalışmada da adayların % 96'sı mesleki yaşamlarında öğrencilere dair kültürel farklılıkları önemli bulduğunu; % 39'u farklı kültürlerde kendini rahat hissettiğini ve %36'sı kültürel değişkenliği yüksek olan sınıflarla çalışmaya hazır hissettiklerini ifade etmişlerdir (Hagan ve McGlynn, 2004). Araştırmalarda mesleğe başlamadan önce kültürler arası eğitim tecrübesi olan öğretmen adaylarının kültürel farklılıkları kabullenme ve bunlara karşı duyarlılık gösterme açısından daha az tecrübesi olanlara göre daha donanımlı oldukları tespit edilmiştir. (Ersoy ve Günel, 2011; Malewski ve Phillion, 2009; McNeal, 2005; Şahin, 2008; Yuen, 2010).

Son yıllarda Türkiye'de çok kültürlü eğitime ilişkin yapılan çalışmalarda bir artış olduğu görülmektedir (Açıklalın, 2010; Başbay, Kağnıcı ve Sarsar, 2013; Başbay ve Kağnıcı, 2011; Cırık, 2008; Çoban, Karaman ve Doğan, 2010; Demir, 2012; Polat, 2012; Tortop,

2014; Yavuz ve Anıl, 2010). Öğretmenlerle görüşmelerin yapıldığı bir araştırmada, öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik en önemli önyargısı ve bilgi eksikliğinin bu konuyu sadece etnik kapsamda ele almaları olduğu belirlenmiştir (Yazıcı ve diğerleri, 2009). Yapılan diğer bir araştırmada ise öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik bakış açılarının ortanın üstünde bir düzeyde olduğu bulunmuştur (Tortop, 2014). Engin ve Genç (2015) ise sınıf öğretmeni adaylarıyla yaptıkları çalışmada kadınların çok kültürlü eğitime yönelik algılarının erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan bir diğer araştırmada ise çok fazla sayıda olmasa da öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim kavramını daha önce hiç duymadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Ünlü ve Örtten, 2013). Polat (2009) yapmış olduğu çalışmada, öğretmen adaylarının çok kültürlü kişilik algılarında cinsiyet, öğrenim türü, kardeş sayısı, sosyo-ekonomik durum değişkenlerinin etkisinin olmaması buna karşılık öğrenim gördükleri alan değişkenin anlamlı fark yaratması çok kültürlü kişiliğin alınan eğitimle doğrudan ilgili olduğuna işaret etmektedir.

Türkiye'nin kültürel, toplumsal, ekonomik yapısı ve tarihçesi dikkate alındığında çok kültürlü eğitimle ilgili araştırmaların ve çalışmaların değeri ortadadır (Engin ve Genç, 2015). Bu doğrultuda çok kültürlülüğe ayak uydurabilecek ve bu konuda donanımlı öğretmen ve eğitimciler yetiştirmek ülke adına da önemli hale gelmektedir.

Genel olarak bakıldığında çok kültürlü eğitimin bireysel farklılıkları dikkate alan bir yapısı olduğu söylenebilir. Yani farklı özellikleri,



bilgi ve deneyimi olan öğrencileri derslere dâhil etmenin öğrenme sürecini güçlendireceği düşünülmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin bakış açılarının da farklılıkları bir problem olarak gören değil tam tersi zenginlik olarak değerlendirmeleri önem kazanmaktadır. Pek çok çalışma bunu kanıtlar niteliktedir. Öğretmenlerin kültüre duyarlı eğitim ortamları oluşturmalarının ve farklı kültürel geçmişe sahip olan öğrencilere sınıfta sorumluluk vererek kendine saygı, güven ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır (Brown, 2007; Gay, 2000; Ware, 2006). Diğer yandan yeterli donanma sahip olmayan öğretmenlerin farklı kültürel geçmişleri olan öğrenciler ile çalışmakta zorlandıkları, öğrenme ortamını düzenleme konusunda yetersiz oldukları bilinen bir gerçektir (Gay, 2002; Smith, 2009; Teresa ve Piveral, 2004). Özellikle sınıf ortamında farklı kültürlerden gelen öğrencilerle denge kurma konusunda zorlandıklarını ifade eden öğretmenlerin hizmet içi kurslarla bu durumun telafi edilebileceğine yönelik görüşleri pek çok çalışmada vurgulanmaktadır (Başarır, Sarı ve Çetin, 2014).

Yenilikçilik, yeni olanı denemeye isteklilik, değişime, yeni ve farklı olana bir tepki olarak tanımlanmaktadır (Hurt ve Cook,1977). Bireysel yenilikçilik ise temel olarak bir yeniliği geliştirme, özümseme ve uygulamaya koyma şeklinde tanımlanmaktadır (Yuan ve Woodman, 2010). Gelişen ve sürekli değişen dünyada bu tanımın da süreçle beraber değişim göstermesi kaçınılmaz olmaktadır. Diğer deyişle bireysel yenilikçilik, kişilerin aşına olmadıkları durumlara karşı uyum gösterme, kabullenme, hoşgörü sergileme ve yeni durumu deneyimlemeye açık olma gibi tepkileri için kullanılan bir kavramdır

(Akçöltekin, 2017). Bir toplumsal işleyiş içerisindeki bireylerin veya kuruluşların, yeniliği başkalarına göre daha erken benimseme derecesi olan (Rogers, 1995) yenilikçilik; tecrübeye açıklık, risk alma, fikir liderliği gibi kavramların da niteliklerini içeren daha üst bir kavram olarak belirtilmektedir (Kılıçer ve Odabaşı, 2010).

Eğitim aracılığıyla öğrencilerin, çalışanların, yurttaşların yenilikçilik becerileri, yenilikçiliğe yönelik tutumları olumlu yönde geliştirilebilir. Yenilikçiliğin işe koşulmasıyla ise daha etkin ve daha yeni eğitim yöntemleri, teknolojileri ve süreçleri oluşturmak mümkün hale gelebilir. Bu sebeple eğitim ve yenilikçilik arasındaki bağlantı gün geçtikçe daha fazla önem kazanmakta, yapılan çalışmalara da daha fazla konu olmaktadır (Öztürk ve Summak, 2014).

Öğretmen yetiştirme bir ülkenin politikaları içinde titizlikle ele alınan konulardan biridir. Zira öğretmenin niteliği bir ülkenin gelişmişliği ile neredeyse doğrudan ilişkilidir. Bu görev ülkemizde eğitim fakülteleri aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Bu yenilikçi bakış açısı yükseköğretim kurumuna bağlı üniversitelerde farklı şekilde karşımıza çıkabilmektedir. Bazı kurumlar bir yeniliği seri bir biçimde kabullenirken, bazıları ise değişime ve yeniliğe istekli olmakta gecikebilmektedirler (Deniz, 2016). Bireyler ise nitelikleri açısından, beş kategoride bölümlenir ve her bir kategorinin baskın özellikleri tanımlanır. Bunlar; yenilikçiler, öncüler, sorgulayıcılar, kuşkucular ve gelenekçilerdir. Bu kategoriler arasında en yenilikçi grup olan yenilikçiler, risk alabilen ve yeniliklere açık kişilerdir. Sıralamada ikinci olan öncüler ise toplumu bilgilendiren ve yeniliklere rehberlik

eden bireyler olarak tanımlanmaktadır. Sorgulayıcı bireysel yenilikçi gruptakiler ise yeniliklere karşı korunaklı ve dikkatli olmalarıyla ön plana çıkarlar. Yeniliklere karşı çekimser davrananlar ise kuşkuculardır. Yenilikçiliği kabul etme konusunda en altta kalanlar ise gelenekçilerdir. Bu gruptakiler yeniliklere karşı önyargılı davranmaya eğilimlidir. (Kılıçer ve Odabaşı, 2010; Rogers, 1995).

Yeterli seviyede bireysel yenilikçilik becerilerini edinmiş olmak toplumun her alanında oluşan gelişim ve yeniliklere de uyum sağlayabilme becerisini beraberinde getirir (Adıgüzel, 2011). Naktiyok (2004), bu durumu bireysel yenilikçilik düzeyi yüksek ise, yenilikçilik işlemlerinin daha etkin bir biçimde yürüyeceği ve süreç bitiminde başarılı sonuçlar elde edilebileceği şeklinde yorumlamaktadır. Yenilikçilik yeni olanı denemeye isteklilik şeklinde de algılanmakla birlikte, zaman zaman farklı ve yeni olan şeylere yönelik bir direnç olarak da karşımıza çıkabilmektedir. Bu anlamda değişime dair verilen tepkilerin aralığı, olumlu ile olumsuz bir çizgide değerlendirilir. Diğer yandan, tecrübeye açıklık, risk alma gibi diğer kişilik özellikleriyle ilişkili bir ifade şeklinde de ele anılabilir (Hurt ve diğerleri, 1977). Bu açıdan bakıldığında aslında bir öğretmen adayını aynı zamanda toplumun bir üyesidir ve bağlı olduğu kültüre göre şekillenen bir yenilikçilik ve kültür algısı vardır. Bu algı onun eğitim ortamlarında öğrencileri ve meslektaşları ile gireceği etkileşimlerin yönünü belirleme potansiyeline sahiptir.

Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özelliklerinin, bireysel algıları ve zihinsel süreçleriyle beraber değerlendirilmesi oldukça önem arz etmektedir (Koçak ve Önen, 2012). Öğrencilerin eğitim hayatında önemli bir etken olan öğretmenlerin, becerilerini geliştirme konusunda etkili ve güncel olana karşı açık olmaları, hayat boyu öğrenme becerilerine sahip olmaları ve bu becerileri öğretme süreçlerinde kullanmaları, öğrencilerin bu becerileri edinmelerinde ve kullanmalarında etkili olabilir (Kılıç ve Tuncel, 2014). Bireylerde bu yenilikçi algıyı meydana getiren özelliklerden olan değişime karşı isteklilik, öğretmen yetiştiren kurum ve kuruluşların, yetiştirmek istedikleri öğrencilere de kazandırmak istedikleri beceriler arasında yer almaktadır (Braak, 2001). Diğer yandan kültürümüzde belirgin olan toplumsal cinsiyet, yaş ve kıdeme yönelik hiyerarşik algılarımız, büyüdüğümüz yerleşim yerinin kültürel alt yapısı gibi değişkenlerin öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarına nasıl yansıdığı da merak konusudur. Bu bağlamda farklı ve yeni şeylere yönelik bir tepki olarak yenilikçiliğin çok kültürlü eğitime yönelik tutum ile ilişkili olabileceği; yenilikçi bireylerin farklı kültürlerden bireyleri kabullenmeye, onlar için uygun ortamlar oluşturmaya, onlarla çalışmak için gerekli becerileri edinmeye, kendilerini geliştirmeye hazır olabilecekleri beklenmektedir. Buradan hareketle çalışmada öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarını ortaya koymak ve çokkültürlü yeterliklerini etkileyen bağımsız değişkenleri belirleyerek öğretmen yetiştirme programlarının revize edilmesine ve görevde bulunan öğretmenlerin mesleki gelişim eğitim programlarının

geliştirilmesine katkı sağlamak amaçlanmıştır. Bu amaçla çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1.Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumları cinsiyet, yaş, sınıf, okudukları program ve büyüyüp-yetiştikleri bölgeye göre fark göstermekte midir?
- 2.Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumları bireysel yenilikçilik düzeylerine göre fark göstermekte midir?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin tutumlarının araştırıldığı bu çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmış olup geçmişte veya mevcut halde var olan durum, var olduğu şekliyle betimlenmeye çalışılmıştır (Karasar, 2006). Mevcut durum üzerinden açıklama yapılmaya çalışıldığı için nicel veriler ışığı altında betimsel bir araştırma olarak planlanmış ve sonuçlar ortaya konulmaya çalışılmıştır. (Cohen, Manion ve Marrison, 2000).

### Çalışma Grubu

Çalışma grubunu Marmara bölgesinde bir devlet üniversitesinde 2016-2017 öğretim yılında öğrenimine devam etmekte olan lisans öğrencileri ile aynı fakültede pedagojik formasyon programına dahil olan 391 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 5267 öğrenci ile birlikte pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılmış olan 2474 öğrenci ele

alındığında, toplam 7741 öğrenciden seçilmiş 391 öğretmen adayının çalışma grubunu oluşturduğu görülmektedir.

Katılımcıların dağılımına göz atıldığında 306'sı (%78,3'sü) kadın, 85'i (%21,7'si) erkektir. Bununla birlikte 142'si (%36,3'ü) 18-22 yaş aralığında, 161'i (%41,2'si) 23-29 yaş aralığında, 88'i (%22,5'si) ise 30 yaş ve üstündedir. Öğrenim düzeyi olarak öğrencilerden 77'si (%19,7'si) üçüncü sınıf, 155'i (%39,6'sı) dördüncü sınıf ve 143'ü (%36,3'ü) mezun durumdadır. 16 aday (%4,1'i) ise hangi düzeyde eğitim gördüğünü belirtmemiştir. Araştırma grubunu oluşturan 229 (%58,6) öğretmen adayı pedagojik formasyon sertifika programına kayıtlıdır, 162'si (%41,4) ise eğitim fakültesi öğrencisidir. Pedagojik formasyon sertifika programına kayıtlı olan öğrencilerin 7'si üçüncü, 64'ü dördüncü sınıf öğrencisi iken 143 tanesi mezun durumdadır. Yerleşim birimine göre katılımcıların dağılımlarına bakıldığında 185'inin (%47,3'ü) büyükşehirlerde, 83'ünün (%21,2'si) il merkezlerinde, 95'inin (%24,3'ü) ilçe merkezlerinde, 28'inin (%7,2'si) köylerde yaşamının büyük bir kısmını geçirdiği belirtilmiştir. Bölgelere göre dağılımları ise şöyledir: 223 (%57,0) Marmara Bölgesi, 35 (%9,0) Ege Bölgesi, 18 (%4,6) Doğu Anadolu, 27 (%6,9) İç Anadolu, 11 (%2,8) Güneydoğu Anadolu, 17 (%4,3) Karadeniz, 16 (%4,1) Akdeniz ve 5 (%1,3) Yurtdışı.

### **Veri toplama araçları**

Çalışmada çok kültürlü eğitime yönelik tutumları ve yenilikçilik düzeylerini belirlemek için aşağıdaki veri toplama araçları kullanılmıştır:

### ***Öğretmen Adayları İçin Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutum***

**Ölçeği:** Araştırmada çok kültürlü eğitime yönelik tutumların belirlenebilmesi amacıyla Yavuz ve Anıl (2010) tarafından geliştirilmiş olan Öğretmen Adayları İçin Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği (ÇOKETÖ) kullanılmıştır. Ölçek sekiz tanesi ters olmak üzere 28 maddeden oluşan, ‘kesinlikle katılmıyorum’ ile ‘tamamen katılıyorum’ arasında değer alan beşli likert tipi, tek faktörlü bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 140, en düşük puan 28’dir. Ölçeğin oluşturulma aşamasında yapılmış olan geçerlilik çalışmasında elde edilmiş değerlere bakıldığında güvenilirlik katsayısı .93’tür. Ayrıca yapı geçerliği için KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) katsayı değerinin .90, Bartlett Testinin ise anlamlı olduğu belirtilmiştir (Yavuz ve Anıl, 2010). Büyüköztürk’e (2006) göre KMO’nun .60’dan büyük ve Bartlett Testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğuna işaret etmektedir.

Bu çalışmada iç-tutarlılığa yönelik yapılmış olan analizlerde ise ölçeğin tamamına yönelik Cronbach Alpha katsayısı 0.95 olarak belirlenmiştir. KMO katsayı değeri 0.96 ve Bartlett Küresellik testi anlamlı bulunmuştur. Bu verilere dayalı olarak kullanılan bu ölçeğin hem geçerli hem de güvenilir olduğu söylenebilir.

**Bireysel Yenilikçilik Ölçeği:** Araştırmada ÇOKETÖ’nün yanı sıra öğretmen adaylarının yeni şeyler denemeye istekliliklerini ölçen, orijinali Hurt, Joseph ve Cook (1977) tarafından geliştirilen Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (BYÖ) kullanılmıştır. 20 maddeli ve beşli likert yapıda olan bu ölçeğin Türk kültürüne uyarlaması Kılıçer ve Odabaşı

(2010) tarafından yapılmıştır. Yenilikçi, Öncü, Sorgulayıcı, Kuşkucu ve Gelenekçi olarak beş alt boyutu bulunan bu ölçeğin orijinalinin güvenirlik katsayısı .88'dir. Ölçek maddelerinin on ikisi pozitif, sekizi negatif maddelerden oluşmuştur. Yenilikçilik toplam puanı pozitif maddelerin toplamından negatif maddelerin toplamı çıkarıldıktan sonra 42 ile toplanarak bulunabilmektedir. 80 puan üstünde alanlar Yenilikçi, 69-80 puanları arasında alanlar Öncü, 57-68 puanlar arasında alanlar Sorgulayıcı, 46-56 puan arasında alanlar Kuşkucu, 46 puan altında alanlar ise Gelenekçi olarak sınıflandırılmaktadır. *Yenilikçiler* yeni fikirleri denemeyi ve risk almayı seven ve vizyon sahibi olan bireylerdir. *Öncüler* toplumun diğer bireyelerine yenilikler hakkında bilgi veren ve yol gösteren özelliklere sahiptir (Rogers, 1995). Fikir liderliğine bürünmeleri, rol model olmaları, yüksek eğitimli ve sosyal yapıya sahip olmaları bakımından yenilikçilerin önünü açan, bireylerin yenilikçi yetişmelerine katkı sağlayan bir yapıdadır. *Sorgulayıcılar* yeniliklere karşı ihtiyatlı davranmaktadır. Bu kategorideki bireyler risk almayı sevmedikleri gibi, atacakları adım konusunda yoğun bir düşünme sürecinden geçerler. Ayrıca ortalama yaş ve eğitim düzeyine sahip oldukları da söylenebilir. *Kuşkucular* yeniliklere karşı şüpheli ve çekingen bir tavır sergilemektedir. Sorgulayıcılardan farklı olarak kuşkucu yapıda olanlar yeniliklere karşı çekingen tavır gösterirler. Sosyal iletişim araçlarını kullanmak yerine kişiler arası iletişimi tercih ederler. Kuşkucular yenilikçi, öncü ve sorgulayıcı olanlara nazaran daha ileri bir yaş grubunda temsil edilirler. *Gelenekçiler* değişime karşı önyargıyla bakmakta ve yenilikleri en son benimseme eğilimi sergilemektedir. Ayrıca



gelenekçiler yeniliği benimsemeden önce yeniliğin başkaları tarafından denenmesini ve sonuçlarının gözlenmesini istemektedir.

Türk kültürüne uyarlanmış olan ölçeğin güvenilirlik katsayısı .82 olarak belirlenmiştir. Ayrıca KMO değeri .836, Bartlett Küresellik Testinin ise anlamlı olduğu belirtilmiştir (Kılıçer ve Odabaşı, 2010). Döndürülmüş faktör yük değerleri .36 ile .78 arasında değişmektedir.

Bu çalışmadan elde edilen veriler ışığında iç tutarlılığı belirlemeye yönelik elde edilmiş sonuca göre bireysel yenilikçilik ölçeğinin tamamının Cronbach Alpha değeri .88, KMO analizi sonucu .91 ve Bartlett Küresellik Testi ise anlamlı olarak bulunmuştur. Bu bulgulara göre kullanılan bu ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

### **Verilerin Analizi**

Tüm veriler SPSS 23 kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analiz edilmesinden önce uygun analiz tekniklerinin belirlenmesi amacıyla normallik testine tabi tutulmuştur. Tablo 1’de görülen Kolmogorov-Smirnov Testi sonucu ve çarpıklık basıklık değerleri göz önüne alındığında normal dağılım elde edilememiştir. Bu sebeple parametrik olmayan analiz yöntemleri tercih edilmiştir.

**Tablo 1.** Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutum ve Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinden Elde Edilen Sonuçlara İlişkin Normallik Testi Tablosu

<b>Puan</b>	<b>İstatistik</b>	<b>N</b>	<b>p</b>
<b>ÇOKETÖ</b>	.149	391	.00
<b>Bireysel</b>	.065	391	.00
<b>Yenilikçilik</b>			

Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumları belirlenirken aritmetik ortalama, standart sapma, yüzdelik değer gibi betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Ayrıca bu tutum düzeylerinin bireysel yenilikçilik, yaş, sınıf düzeyi, yaşamın çoğunun geçirildiği yer gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal-Wallis H Testi; farklılaşmanın kaynağını belirlemek ve ikili karşılaştırmalar yapmak için Mann Whitney-U Testi kullanılmıştır. Veriler .05 anlamlılık düzeyinde değerlendirmeye alınmıştır.

## BULGULAR

Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumları ve bireysel yenilikçilik düzeylerine ilişkin elde etmiş oldukları puanların ortalamaları, standart sapması, çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutum ve Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinden Elde Edilen Sonuçlara İlişkin Değerler Tablosu

Puan	$\bar{X}$	Ss	Ortanca	Mod	Çarpıklık	Basıklık	$\alpha$
<b>Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutum</b>	115.48	22.55	121	132	-1.875	3.683	.95
<b>Bireysel Yenilikçilik</b>	73.235	13.42	74	72	-.745	1.458	.88

Tablo 2’deki değerlere göre ğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının toplam puan ortalaması 115,48’dir. Bu bağlamda ğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının görece yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeylerinden elde edilen puan ortalamasının 73,23 olduğu görülmektedir. Bu puan nc düzeyde olmaya karşılık gelmektedir. Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutum puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları da Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.** ğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre ok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Puan	Grup	N	$\bar{X}$ sıra	Sıra	U	p
				Toplamı		
	Kadın	306	197,60	60464		
<b>ÇOKETÖ</b>	Erkek	85	190,25	16171	12516	.59
	Toplam	391				

Tablo 3’te görüldüğü zere ğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutum düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutum puanlarının yaş düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçları ise Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4.** Öğretmen Adaylarının Yaş Düzeylerine Göre Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Puan	Yaş	N	$\bar{X}$ sıra	$X^2$	Sd	p
ÇOKETÖ	18-22	142	210,98	4,103	2	.129
	23-29	161	185,20			
	30 ve üstü	88	191,59			
	Toplam	391				

Tablo 4’te görüldüğü üzere öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutum düzeylerinde yaşa göre de farklılaşma bulunamamıştır. Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutum puanlarının sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçları ise Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5.** Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Puan	Sınıf	N	$\bar{X}$ sıra	$x^2$	Sd	p
ÇOKETÖ	3	77	212,88	8,834	3	.03
	4	155	208,56			
	Mezun	143	175,33			
	Diğer	16	177,81			
	Toplam	391				

Tablo 5’e bakıldığında sınıf düzeyine göre öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutum düzeylerinde farklılaşmanın olduğu görülmektedir ( $x^2=8,834$ ;  $p<.05$ ). Tablo 6’da ise farklılaşmanın hangi grup lehine olduğu ortaya konulmuştur.

**Tablo 6.** Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Gruplar	3. Sınıf	4. Sınıf	Mezun	Diğer
3. Sınıf	$x^2_{sıra}=212,88$		$p<.05$	
4. Sınıf		$x^2_{sıra}=208,56$	$p<.05$	
Mezun	$p<.05$	$p<.05$	$x^2_{sıra}=175,33$	
Diğer				$x^2_{sıra}=177,81$

Tablo 6’da görüldüğü üzere öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre ikili karşılaştırmalarda hangi grup lehine olduğunu anlamak için yapılan Mann Whitney-U testi sonucuna göre 3. Sınıflar ile Mezun grup arasında 3. Sınıflar lehine ( $p<.05$ ); 4. Sınıflar ile Mezun grup arasında 4. Sınıflar lehine ( $p<.05$ ) anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Öğretmen adaylarının lisans öğrenimine devam eden grup ile formasyon eğitimi alan grup arasında çok kültürlü eğitime yönelik tutum puanları bakımından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları gösterilmiştir.

**Tablo 7.** Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Programına Göre Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Grup	N	$\bar{X}_{sıra}$	Sıra	U	p
	Lisans	162	226,67	36720		
<b>ÇOKETÖ</b>	Formasyon	229	174,30	39915	13580	.00
	Toplam	391				

Tablo 7’de görüldüğü üzere lisans ve formasyon programları karşılaştırıldığında farklılaşma olduğu ve bu farklılaşmanın lisans öğrenimine devam eden öğretmen adayları lehine ( $U=13580$ ;  $p<.05$ )

olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutum düzeylerinin yaşamın çoğunun geçirildiği yere göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucu ise Tablo 8’de yer almaktadır.

**Tablo 8.** Öğretmen Adaylarının Yaşamının Çoğunun Geçirildiği Yere Göre Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Yaşam Birimi	N	$\bar{X}$ sıra	$x^2$	Sd	p
	Büyükşehir	185	195,26			
	İl	83	191,80			
				,273	2	.873
<b>ÇOKETÖ</b>	İlçe ve alt yaşam birimleri	123	199,94			
	Toplam	391				

Tablo 8’de öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutum düzeylerinin yaşamın çoğunun geçtiği şehir türüne göre Kruskal Wallis-H Testi sonucunda anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçiliğine göre çok kültürlü eğitime yönelik tutum düzeylerinin anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal-Wallis-H Testi sonuçları Tablo 9’da yer almaktadır.

**Tablo 9.** Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Puanlarına Göre Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	BY	N	$\bar{X}$ sıra	$\chi^2$	Sd	p
ÇOKETÖ	Yenilikçi	118	258,29	84,34	4	.00
	Öncü	149	195,14			
	Sorgulayıcı	84	163,28			
	Kuşkucu	26	103,65			
	Gelenekçi	14	47,93			
	Toplam	391				

Tablo 9 incelendiğinde Kruskal Wallis-H Testi sonucuna göre öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutum puan dağılımları ( $\chi^2=84,341$ ;  $p<.05$ ) bireysel yenilikçilik alt ölçeklerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Farklılığın kaynağını belirleyebilmek için yapılan Mann Whitney-U Testi sonucu Tablo 10’da paylaşılmıştır.

**Tablo 10.** Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Puanlarına Göre Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Gruplar	Yenilikçi	Öncü	Sorgulayıcı	Kuşkucu	Gelenekçi
Yenilikçi	$\chi^2_{sıra}:258,29$				
Öncü	$p<.05$	$\chi^2_{sıra}:195,14$			
Sorgulayıcı	$p<.05$	$p<.05$	$\chi^2_{sıra}:163,28$		
Kuşkucu	$p<.05$	$p<.05$	$p<.05$	$\chi^2_{sıra}:103,65$	
Gelenekçi	$p<.05$	$p<.05$	$p<.05$	$p<.05$	$\chi^2_{sıra}:47,93$

Tablo 10’a göre ikili karşılaştırmalara bakıldığında yenilikçi grup ile diğer gruplar arasında yenilikçiler lehine ( $p<.05$ ); öncülerle sorgulayıcı, kuşkucu ve gelenekçi gruplar arasında öncüler lehine ( $p<.05$ ); sorgulayıcılarla kuşkucu ve gelenekçiler arasında

sorgulayıcılar lehine ( $p<.05$ ); kuşkucularla gelenekçiler arasında ise kuşkucular lehine ( $p<.05$ ) anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Bulgulara göre öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutum düzeyleri bireysel yenilikçiliğin alt boyutlarına göre farklılaşmaktadır. Bu farklılaşma, öğretmen adaylarından daha yenilikçi olan grupların çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının, daha gelenekçi olan gruplardan yüksek olduğu sonucuna götürmektedir.

## **TARTIŞMA**

Kültürel farklılaşmanın ve bireysel yenilikçi tutumların toplumsal düzeyde bireylere kazandırılması ve toplumsal bilinç kazandırılmasında en önemli rol öğretmenlere düşmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve bireysel yenilikçilik düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Bu araştırmanın alt amaçları ile ilgili bulgular şu şekildedir:

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin özellikle Öncüler alt boyutunda görece yüksek olduğu bulgulanmıştır. Öncüler, toplumun diğer bireyelerine yenilikler hakkında bilgi veren ve yol gösteren özelliklere sahiptir. Bu bulgular, öğretmen adaylarının belirsizlikler karşısında yılmadıklarını ve risk alabildiklerini göstermektedir. Zira kültürel farklılıklara açık olmak aynı zamanda bireysel yeniliklere karşı da yaratıcı olmayı gerektirir (Başbay ve Bektaş, 2009). Adıgüzel'in (2011) de belirttiği gibi, yeterli düzeyde yenilikçilik



becerilerine sahip olma, toplumun her alanındaki değişime de uyum sağlamaya imkan tanımaktadır. Bu bağlamda yenilikçi bireylerin farklı kültürel özelliklere sahip bireyleri/öğrencileri, baş edilmesi gereken bir sorun, vaktini daha fazla harcamasına neden olan bir mesele olarak değil, bir zenginlik, renk, kendini ve başkalarını geliştirmeye yönelik bir fırsat olarak gördüğü söylenebilir.

Yukarda öğretmen adaylarının çok kültürlülük ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin yüksek düzeyde çıktığından bahsedilmiştir. Perkins (2012), bir öğretmen adayının yüksek çok kültürlü yeterlik algısına sahip olmasının onun eğitim ortamlarında çok daha fazla çaba göstermesi için itici güç olacağı kanaatindedir. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kendilerinin de yaşamının çoğunu geçirdikleri yer açısından çoğunlukla büyükşehir ve il merkezinde eğitim görmüş olmaları açısından anlamlıdır. Büyükşehirde eğitim görmek sosyolojik bakış açısından daha yüksek eğitim almak için fırsatların artması anlamına gelmektedir (Tezcan, 1996). Eğitim düzeyi yükselen bireylerin bireysel özgürlüklere daha saygılı, ırkçılıktan daha uzak olduğunu gösteren çalışmalara rastlanmaktadır (Turan,1986:81). Yılmaz ve Göçen (2013) sınıf öğretmen adayları ile yapmış oldukları bir çalışmada, istatistiksel açıdan anlamlı çıkmaya da yerleşim biriminin büyüklüğü, gelişmişliği ve sahip olduğu nüfus yoğunluğu arttıkça öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin de arttığını belirtmişlerdir. Akçöltekin (2017), bireysel yenilikçiliğe ait iki kavram olan değişime direnç ve deneyime açıklık boyutlarının öğretmenlerin eğitim

araştırmalarına y6nelik tutumlarının anlamlı yordayıcıları olduklarını tespit etmiştir. Diğer yandan Oktuğ ve 6zden (2013) bireycilik/toplulukçuluk ile bireysel yenilikçilik eğilimi arasındaki ilişkide içsel motivasyonun etkisini incelemiş, içsel motivasyonun yalnızca “algılanan yeterlilik” boyutunun, bireycilik ile bireysel yenilikçilik eğilimi arasındaki ilişkiyi g6çlendirdiği ortaya konmuştur. Bu değerlendirmeler işığında denilebilir ki 6đretmen adaylarının y6ksek bireysel yenilikçilik ve k6lt6rel duyarlılıklara sahip olmaları onları pek çok farklı açıdan eğitim ortamlarında nitelikli olma durumuna getirme potansiyeline sahiptir.

Çalışmadan elde edilen bu bulgunun 6đretmen adayları ile ilgili olması ve 6đretmenlerle yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlarla paralellik g6stermemiş olduğu dikkat çekicidir. 6rneğin, Neuharth-Pritchett, Reiff ve Pearson (2001) ve Sultana (1994) yapmış oldukları çalışmalarda, 6đretmenlerin çok k6lt6rl6 eğitim, ırk ve etnik k6ken ile ilgili bilgi ve anlayışlarının yetersiz olduğunu sonucuna varmışlardır. Başarır, Sarı ve Metin (2014) ise, 6đretmenlerin çok k6lt6rl6l6k konusu olarak ırk, etnisite, dil, din ve sosyal sınıf gibi konulara odaklandıkları ancak cinsiyet, cinsel y6nelim, yaş ve engelli olma gibi konularda çok k6lt6rl6l6k d6zeylerinin d6ř6k olduğu sonucuna ulaşmışlardır. 6đretmenler ile 6đretmen adaylarının çok k6lt6rl6 eğitime bakış aırlarındaki bu farklılaşma kuşak farkı ile açıklanabilir. Çalışma grubunun yaş ortalamasının 18-29 yaş aralığında olması yeni neslin çok k6lt6rl6 yaşama daha duyarlı olması durumunu yansıtmiş olabilir. Bulut ve Başbay (2015) 6đretmenlerin kıdemleri arttıķça

genel öğretmen yeterlik algılarının artmasına karşın çok kültürlü yeterlik algılarının azaldığını bulgulamışlardır. Yani daha kıdemli olan öğretmenlerin geleneksel bakış açısını sergiledikleri ve bilişsel bir karşı duruş içinde oldukları görülmüştür. Mercan (2016), yaptığı çalışmada, çalışanların 26-30 yaş aralığında daha fazla bilişsel kültürel zekâlarının olduğu ve bunun da işinde deneyim kazanmaya başladığı ve yükselmeye çalıştığı döneme denk geldiğini bulgulamıştır. 46 yaş ve üzerinde ise kültürel zekânın sadece davranış boyutunun puanlarının yüksek olduğunu, bunun da deneyimle kültürel zekânın arttığı şeklinde yorumlanabileceğinden bahsetmiştir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyinde farklılaşmadığı şeklindedir. Bu bulgu, öğretmenlerin çokkültürlü eğitimle ilgili yeterliklerini algılamada benzer bakış açılara sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Alan yazınında, öğretmen ve öğretmen cinsiyet farklılıkları (Toprak, 2008; Polat, 2009; Polat, 2012; Taşar, 2012; Bulut ve Başbay, 2015; Bayles, 2009)) çalışmasının sonuçları ile de örtüşmektedir. Yılmaz ve Göçen (2013) de benzer olarak sınıf öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının sınıf seviyelerine göre kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında farklılık bulamamıştır.

Çalışmada yaşamının çoğunun geçirildiği yere göre çok kültürlü eğitime yönelik tutumların farklılaşmasına bakılmış ve öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutum düzeylerinin yaşamın çoğunun geçtiği yerleşim türüne göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Yaşamının büyük bölümünü ilçe ve mahallelerde geçiren öğretmen adaylarının toplam puanlarının diğer yerleşim yerlerinde yaşayanlara göre ortalamanın biraz üzerinde puanlar aldığı ama bu farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu bulgu, küreselleşen dünyada bilgiye ve farklı yaşam tarzları ile daha yoğun temas etmenin olumlu bir sonucu olarak yorumlanabilir. Yapılan çalışmalar, çok kültürlü bir ortamda yaşam deneyimine sahip olmanın (örneğin büyükşehirler, İlçe merkezleri) öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumunu ve uygulama isteğini olumlu etkilediği konusunda birleşmektedirler (Hong ve diğerleri 2010; Pavone, 2011; Szabo ve Anderson, 2009). Belki de küreselleşme kuşaklararası açığın kapanması açısından olumlu yönleri olan bir unsura dönüşmektedir denebilir. Ayrıca, mesleğe başlamadan önce büyükşehir ya da il merkezlerinde yaşamış olmaktan kaynaklı kültürlerarası eğitim tecrübesi dikkate alan çalışmalar da mevcuttur. Özellikle öğretmen adaylarının kültürel farklılıkları kabullenme ve bunlara karşı duyarlılık gösterme açısından daha donanımlı oldukları pek çok çalışmanın sonuçları arasındadır (Malewski & Phillion, 2009; McNeal, 2005; Şahin, 2008; Yuen, 2010; Bulut ve Başbay,2015).

Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutum düzeyleri, lisans ve pedagojik formasyon programlarına göre karşılaştırıldığında lisans öğrencileri lehine anlamlı bir farklılaşma göstermiştir. Her iki öğretim türünün karşılaştırıldığı araştırmalar incelendiğinde, eğitim fakültesi öğrencilerinin öz-yeterlik algıları daha yüksek bulunurken, fen–edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine

tutumlarının daha olumlu olduğu (Arastaman, 2013), lisans eğitiminin formasyon eğitime göre yeterlilik algısında olumlu değişimler yaptığı (Erdem, 2012; Ilgan, A ve diğerleri, 2013) şeklinde çalışma sonuçlarına rastlanmaktadır. Bunu, eğitim fakültelerinde okuyan öğretmen adaylarının aldıkları öğretmenlik meslek derslerini yeterli görmeleriyle ilişkilendirmek mümkündür. Gay (2002), öğretmen yetiştirme süreçlerinde kültüre duyarlı eğitim yapılırken, uygun materyaller, empati yoluyla deneyim kazandırmalar, benzetmeler, değerler ve duyarlılık eğitimlerinin kullanılabileceğini belirtmiştir. Lisans öğrencilerinin sekiz dönem, pedagojik formasyon eğitimi alanların iki dönem eğitim aldıkları göz önüne alındığında bu farkın eğitim sırasında kültüre duyarlı eğitim alma ile ilgili niteliksel bir fark yaratması olasılığı göz ardı edilmemelidir. Saldana ve Waxman (1997), öğretmenlerin derste öğrencileri desteklemesi, sınıf içi eşitliğe önem vermesi ve kültürlerini ders konuları ile bütünleştirmesi yoluyla çok kültürlü eğitimin uygulanabileceğini ifade etmişlerdir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, öğretmen adaylarının bireysel yenilikçiliğine göre çok kültürlü eğitime yönelik tutum düzeylerinin anlamlı olarak farklılaştığı şeklindedir. Bu farklılaşma, bizi öğretmen adaylarından daha yenilikçi olan grupların çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının, daha gelenekçi olan gruplardan yüksek olduğu sonucuna götürmektedir. Bu bulgu öğretmen adaylarının bireysel yenilikçi olarak öncü özellikler gösterdiği ve bunun da eğitim ortamlarında yenilikler hakkında yol gösteren ve bilgi veren taraflarının temsil gücünü yansıttığı rahatlıkla söylenebilir.

## SINIRLILIKLAR VE ÖNERİLER

Araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında ve Marmara Bölgesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarından elde edilen veriler ile sınırlıdır. Çalışmanın çok kültürlülük değişkeni dikkate alındığında benzer çalışmaların diğer coğrafi/kültürel bölgelerde de yapılarak genişletilmesi önerilebilir. Bu çalışmada ayrıca, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumları bireysel yenilikçilik ve bazı demografik özellikler açısından incelenmiştir. İleride yapılacak çalışmalarda öğretmen/öğretmen adaylarının kişilik özelliklerine göre çok kültürlü eğitime yönelik tutumları da mercek altına alınabilir. Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim uygulamalarına ilişkin bilgi ya da beceri düzeylerine ilişkin yapılacak çalışmalarla daha net ve kapsamlı bir resim ortaya koymak mümkün olacaktır.

Diğer yandan bazı çalışmalarda bölüm değişkeni ile çokkültürlü bakış arasında ilişkiler olduğu (Polat,2009) ve bunun da çok kültürlü kişilik özelliği ilişkisi dikkat çekmektedir. Buradan yola çıkarak bölümlerin eğitim programları, öğretmen yetiştirme anlayışları ile öğretmen/öğretmen adaylarının tutumları arasındaki ilişkiler çok kültürlü bakış açısı ve bireysel yenilikçiliğe yönelik tutumlarla ilişkisi açısından daha derinlemesine çalışmayı mümkün kılacaktır.

Çalışmamızda öğretmen adaylarından daha yenilikçi olan grupların çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının, daha gelenekçi olan gruplardan yüksek olduğu sonucuna varılmıştı. Eğitim fakültelerinde derslerin içine çok kültürlü eğitim ile ilgili bilgilerin girmesi

öğrencilerin çok kültürlü kişiliğinin gelişmesine fırsat verecek ve böylece çağın gereksinimlerine uygun özelliklere sahip öğretmenler yetişecektir. Diğer yandan, çok kültürlülüğe duyarlılığın lisans öğrencileri lehine anlamlı bir fark yaratması pedagojik formasyon eğitimlerinin içeriğine deneyim, çok kültürlülüğe duyarlılık, eğitim sosyolojisi, etik ve değerler gibi dersler konabilir ya da mevcut derslerin içeriği bu anlamda tekrar düzenlenebilir.

## SONUÇ

Çalışmadan elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının, çok kültürlü eğitime yönelik olumlu bir tutum içinde oldukları, kendi kültürünü ve başka kültürleri tanımada ve öğrenme öğretmen sürecinde bu bilgilerini işe koşmada kendilerini yeterli algıladıkları görülmektedir. Kadın ve erkek öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin tutumlarında farklılık bulunmamaktadır. Benzer şekilde çok kültürlü eğitime ilişkin tutumda yaş da farklılık ortaya çıkartan bir değişken değildir. Yaşamının çoğunu ilçelerde geçiren öğretmen adaylarının diğer öğretmen adaylarına göre çok kültürlü eğitime yönelik daha olumlu bir tutuma sahip olmakla birlikte bu durum bu grupta diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılığı ortaya koyacak düzeyde değildir. Bununla birlikte eğitim fakültesi lisans programlarındaki öğrenciler, pedagojik formasyon öğrencilerine göre çok kültürlü eğitime yönelik daha olumlu bir tutuma sahiptirler.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri yüksektir. Bireysel yenilikçilik düzeyi yüksek olan öğretmen adayları, daha gelenekçi olan öğretmen adaylarına göre çok kültürlü eğitime yönelik daha olumlu tutuma sahiptirler. Başka bir ifadeyle bireysel yenilikçilik düzeyi yüksek bireylerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları da olumludur.



## KAYNAKÇA

- Açıkalm, M. (2010). Sosyal bilgiler eğitiminde yeni yaklaşımlar: çok kültürlü ve küresel eğitim. *İlköğretim Online*, 9(3), 1226-1237.
- Adıgüzel, A. (2011). *Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişki*. Değerler Eğitimi Sempozyumu, Eskişehir.
- Akçöltekin, A. (2017). Lise öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik algıları ile eğitim araştırmalarına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi* 2017, 03(01), 23-37.
- APA (2002). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists. 15 Ağustos 2017 tarihinde <http://www.apa.org/pi/oema/resources/policy/multicultural-guidelines.aspx> adresinden alınmıştır.
- Arastaman, G. (2013). Eğitim ve fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 205-217.
- Banks, J.A. (2010). *Multicultural education characteristics and goals* (Ed. James A. Banks, Cherry A. McGee Banks) *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (Sevent Edition).
- Başarır, F., Sarı, M., & Çetin, A. (2014). Examination of teachers' perceptions of multicultural education. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(2), 91-110. DOI: 10.14527/pegegog.2014.011.
- Başbay, A. & Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlilikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 30-43.
- Başbay, A. & Kağmcı, Y. (2011). Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 199-212.

- Başbay, A., Kağnıcı, Y. & Sarsar, F. (2013). Eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3), 47-60.
- Bayles, P. P. (2009). Assessing The İntercultural Sensitivity of Elementary Teachers in Bilingual Schools in Texas School District. PhD Thesis. The University of Minnesota.
- Bennett, C., Niggle, T., & Stage, F. (1990). Preservice multicultural teacher education: predictors of student readiness. *Teaching and Teacher Education*, 6, 243-254.
- Braak, J. (2001). Individual characteristics influencing teachers' class use of computers. *Journal of Educational Computing Research*, 25(2), 141-157.
- Brown, M. N. (2007). Educating all students: creating culturally responsive teachers, classrooms, and schools. *Intervention in School and Clinique*, 43(1), 57-62.
- Bulut, C., & Başbay, A. (2015). Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 957-978.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research methods in education (5th edition)* London: Routledge Falmer.
- Corey, D. (2005). *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuram ve uygulamaları* (Çev. T. Ergene) Ankara: Mentis Yayınevi.
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34,27-40.

- Çoban, A.E., Karaman, N.G., & Doğan, T. (2010). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10 (1), 125-131.
- Demir, S. (2012). Çok kültürlü eğitimin Erciyes Üniversitesi öğretim elemanları için önem derecesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 7(4), 1453-1475.
- Demirsoy, M. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çok kültürlülüğe ilişkin görüşleri ve çok kültürlü eğitime yaklaşımları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Deniz, S. (2016). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 11/9 Spring 2016, p. 267-278.
- Ekiz, D., & Yiğit, N. (2012). Öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarının amaç ve çeşitleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 3- 21.
- Engin, G., & Genç, S.Z. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumları (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi örneği). *Route Educational and Social Science Journal*, Volume 2(2), January 2015, 30-39.
- Erdem, C. (2012). Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlilik algıları ve tutumları üzerine bir araştırma. *Turkish Studies*, 7(4), 1727-1747.
- Ersoy, A., & Günel, E. (2011). Cross-cultural experiences through Erasmus: pre-service teachers' individual and professional development. *Eurasian Journal of Educational Research*, 42, 63- 78.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.

- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53, 106-116.
- Geel, M.V., & Vedder, P. (2011). The role of family obligations and school adjustment in explaining the immigrant paradox. *J Youth Adolescence*, 40, 187-196.
- Güven, İ. (2001). Öğretmen yetiştirilmesinin uluslararası boyutu. *Milli Eğitim Dergisi*, 150, 20- 28
- Hagan, M., & McGlynn, C. (2004). Moving barriers: Promoting learning for diversity in initial teacher education. *Intercultural Education*, 15, 243-252.
- Herring, R.D., & White, L.M. (1995). School counselors, teachers, and the culturally compatible classroom: Partnerships in multicultural education. *Journal of Humanistic Education and Development*, 34(2), 52-65.
- Hong, E., Troutman, P., Hartzell, S. & Kyles, C. (2010). What influence the development of multicultural teaching competencies? *The Journal Of Multiculturalism in Education*, 5(2).
- Hurt, H.T., Joseph, K., & Cook, C.D. (1977). Scales for the measurement of innovativeness. *Human Communication Research*, 4, 58-65.
- İlgan, A, Sevinç, Ö.S, Arı, E (2013). Pedagojik formasyon programı öğretmen adaylarının mesleki tutum ve çağdaş öğretmen algıları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 175-195.
- Kağnıcı, D. Y. (2013). Çok kültürlü psikolojik danışma eğitiminin rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programlarına yerleştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(40), 222-231.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Kılıç, H., & Tuncel, Z. A. (2014). İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(7), 26-37.
- Kılıçer, K., & Odabaşı, E.H. (2010). Bireysel yenilikçilik ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 150-164.
- Koçak, C., & Önen, A.Ş. (2012). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özelliklerine göre yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı 2*: 46-54.
- Malewski, E., & Phillion, J. (2009). International field experiences: The impact of class, gender and race on the perceptions and experiences of preservice teachers. *Teaching & Teacher Education*, 25, 52–60.
- McNeal, K. (2005). The influence of a multicultural teacher education program on teachers' multicultural practices. *Intercultural Education*, 16, 405-419.
- Mercan, N. (2016). Çok Kültürlü Ortamlarda Kültürel Zekânın Kültürler Arası Duyarlılık İle İlişisine Yönelik Bir Araştırma. Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 9(1), 1-13.
- Muşta, M. C. (2005). Eğitimin dört boyutu. *Öğretmenin Dünyası*, 83-94.
- Naktiyok, A.(2004). *İç girişimcilik*. Beta Yayınevi: İstanbul.
- Neuharth-Pritchett, S., Reiff, J.C., & Pearson, C.A. (2001). Through the eyes of preservice teachers: Implications for the multicultural. *Journal of Research in Childhood Education*, 15(2), 256-269.
- Oktuğ, Z., & Özden, M. S. (2013). Bireycilik/toplulukçuluk ile bireysel yenilikçilik eğilimi arasındaki ilişkide içsel motivasyonun biçimlendirici rolü. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2).

- Özodaşık, M. (2009). *Kişilerarası iletişim sürecinde algı, ikna ve empatik ilişkiler* (1. Baskı), Tablet Yayınları, Konya.
- Öztürk, Z.Y., & Summak., M.S. (2014). İlköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel yenilikçiliklerinin incelenmesi. *International Journal of Science Culture and Sport*. Special Issue 1.
- Parekh, B. (2002). *Çok kültürlülüğü yeniden düşünmek.* (çev. B. Tanrıseven) Ankara: Phoenix.
- Pavone, M. C. (2011). Preparing secondary mathematics teachers for California: Attitudes and beliefs towards issues of diversity before and after a 10-week multicultural education component. *The Journal of Multiculturalism in Education*,7, 1-23.
- Perkins, R. M. (2012). *The multicultural awareness, knowledge, skills and attitudes of prospective teachers: A quantitative and heuristic phenomenological study.* Phd Thesis. University of Missouri-Kansas.
- Peterson, P.B. (1991). Multiculturalism as a generic approach to counseling. *Journal of Counseling and Development*, 70, 6-12.
- Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2009, 1 (1), 154-164.
- Polat,S. (2012). Okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 334-343.
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of innovations* (Fifth Edition). New York: Free Press. 217.
- Saldana, D. C., & Waxman, H. C. (1997). An observational study of multicultural education in urban elementary schools. *Equity & Excellence in Education*, 30(1), 40-46.

- Szabo, S. & Anderson, G. (2009). Helping teacher candidates examine their multicultural attitudes. *Educational Horizons*, 87 (3), 190-197.
- Smith E. B. (2009). Approaches to multicultural education in preservice teacher education: Philosophical frameworks and models for teaching. *Multicultural Education*. 16(3), 45- 50.
- Sultana, Q. (1994). *Evaluation of multicultural education's understanding and knowledge in freshman level preservice*. Annual Meeting of The Mid-South Educational Research Association. ERIC Digest ED 1174138131262.
- Swick, K.J., Boutte, G., & Scoy, I. (1994). Multicultural learning through family involvement. *Dimensions*. 22(4), 17-21.
- Şahin, M. (2008). Cross-cultural experience in preservice teacher education. *Teaching & Teacher Education*, 24, 1777–1790.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri: Modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10(3), 63–82.
- Teresa A. W. T. A., & Piveral, J.A. (2004). Diversity and the modeling of multicultural principles of education in a teacher education program. *Multicultural Perspectives*, 6(3), 42-47.
- Tezcan, M. (1996). Eğitim sosyolojisi, Feryal Matbaası
- Toprak, G. (2008). *Öğretmenlerin çokkültürlü tutum ölçeğinin güvenirlik ve geçerlik çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Tortop, H.S. (2014). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli ve çok kültürlü eğitime ilişkin tutumları. *Journal of Gifted Education Research*., 2(2), 16-26.
- Turan, İlder (1986), Siyasal Sistem ve Siyasal Davranış, Der Yayınları, İstanbul.
- Valentiin, S. (2006). Addressing diversity in teacher education programs. *Education*, 127 (2), 196-202.

- Van der Zee K.I., & Van Oudenhoven J.P. (2000). The multicultural personality questionnaire: A multidimensional instrument for multicultural effectiveness. *European Journal of Personality* 14 (2000), pp. 291–309.
- Van der Zee, K. I., Zaal, Jac N., & Piekstra, J. (2003). Validation of the multicultural personality questionnaire in the context of personnel selection. *European Journal of Personality*, Mar 2003, 17(Suppl1); pp. S77-S100.
- Ware, F. (2006). Warm demander pedagogy: Culturally responsive teaching that supports a culture of achievement for African American students. *Urban Education*, 41(4), 427– 456.
- Yalçın, C. (2002). Çokkültürcülük bağlamında Türkiye’den Batı Avrupa ülkelerine göç. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 45-60.
- Yavuz, G., & Anıl, D. (2010). Öğretmen adayları için çok kültürlü eğitime yönelik tutum ölçeği: Güvenirlilik ve geçerlik çalışması. International Conference on New Trends in Education and Their Implications’da sunulan bildiri, Antalya, Türkiye.
- Yılmaz, F., & Göçen, S. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kültürlerarası Duyarlılık Hakkındaki Görüşlerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2013(15).
- Yuan., F. & Woodman., R.W. (2010). Innovative behavior in the workplace: The role of performance and image outcome expectations. *Academic Management Journal*, 53 (2), 323-342.
- Yuen, C. Y. M. (2010). Dimensions of diversity: Challenges to secondary school teachers with implications for intercultural teacher education. *Teaching & Teacher Education*, 26, 732- 741.





## BÖLÜM 6

### SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ARA TATILIN ÖĞRETİME ETKİSİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

Aytekin KARBAYAZ<sup>1</sup>, Muhammet YILMAZ<sup>2</sup>,  
Doç. Dr. Murat KURT<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Yıldızeli İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Sivas, Türkiye, aytekinarbeyaz@gmail.com

<sup>2</sup> Necip Fazıl Kısakürek İlkokulu, Amasya, Türkiye, muhammetinpostasi@gmail.com

<sup>3</sup> Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Amasya, Türkiye, muratkurt60@hotmail.com



## **GİRİŞ**

Birey için eğitim, anasınıfından başlayıp üniversite ve ilerisine kadar devam eden akademik derslerin, sportif, sanatsal ve sosyal becerilerle desteklendiği zorunlu eğitim süreci olarak görülmektedir. Okul öncesi ve ilköğretim kurumlarında ders yılı 180 iş gününden az olmaması esastır (MEB, 2014). Öğrenci ve öğretmenlerin dinlenmesi için çeşitli tatil dönemleri bulunur. Ders yılı, ara tatil, yarıyıl ve yaz tatilinin başlama ve bitiş tarihleri Bakanlık tarafından tespit edilir (MEB, 2014). Bir eğitim öğretim yılı iki dönemdir. Birinci dönem sonrasında iki haftalık yarıyıl tatili uygulanır.

### **1.KURAMSAL ÇERÇEVE**

Ülkemizde 2019-2020 eğitim ve öğretim yılından itibaren ilk defa “ara tatil” uygulanmasına başlanmıştır. Ara tatil her dönemde bir hafta ve bir eğitim öğretim yılında iki defa gerçekleştirilmektedir (MEB, 2019a). Ara tatil döneminde öğrenciler izinli sayılırken öğretmenler okulunda çalışmasına devam eder. Bu tatil dönemi öğretmenler için mesleki çalışma dönemi olarak düşünülür. Ara tatil döneminin nasıl değerlendirileceği ile ilgili öğretmenlerin mesleki çalışmalar yapacağı belirtilmiştir (MEB, 2014).

Türkiye’de bulunan örgün eğitim kurumlarında ders kesiminden bir sonraki ders yılına kadar yaz tatili yapılmaktadır. Türkiye ve OECD ülkeleri tatil açısından karşılaştırıldığında; OECD ülkelerinin çoğunda süresi farklı olan yaz tatili uygulaması bulunmaktadır. Bunun yanı sıra yaz tatili özellikle de Avrupa’da sonbahar tatili, Noel ve yeni yıl tatili, kış/karnaval tatili ve ilkbahar/paskalya tatili olmak üzere dört dönem

daha bulunmaktadır (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018). Türkiye 13 hafta süren yaz tatili süresi ile “uzun bir tatil dönemi” geçirdiği şeklinde değerlendirilebilmektedir. Türkiye’nin yanı sıra Letonya ve Litvanya’da da yaz tatili 13 hafta sürerken bunu 12 hafta ile Yunanistan ve İtalya izlemekte, Portekiz, İspanya, İzlanda, Macaristan ve Şili’de 11 hafta, İsveç, Polonya, Slovenya ve Finlandiya’da 10 hafta sürmektedir (Eğitim-Bir Sen, 2018). Alanyazın incelendiğinde konusu öğretimde tatil olan birçok çalışmaya rastlanmıştır.

Arı’nın (2004) yaz tatili ile ilgili yaptığı çalışmada; katılımcıların yaklaşık beşte dördü yaz tatilinin iki ay sürdüğü, iki ara tatil ve üç dönemden oluşan bir ders yılının daha uygun olabileceğini belirtmiştir. Öğretmenlerin tamamına yakını “Tatilde oyun, eğlence, spor içerikli kamp veya kursa katılmayı”, “Tatilde okumak için düzenli bir süre ayırmayı”, “Tatilde çoğunlukla gazete almayı” ve “Tatilde, çocuk, bilimsel dergi okumayı”, “Tatilde tatil kitabı veya benzeri kitaplar okumayı” tavsiye etmektedir. Ayrıca öğretmenlerin büyük çoğunluğu “Tatilde, öğrencilerinin dershaneye gitme ve/veya özel ders almalarını” tavsiye etmemektedir.

Babayiğit (2019) tarafından yapılan çalışmada yarıyıl tatil döneminin öğrencilerin okuma hızlarına etkisini incelemiş; ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin yarıyıl tatili öncesi ve sonrasındaki sesli okuma hızları arasında anlamlı farklılık bulunduğu, bu farkın tatil dönüşü okuma hızlı lehine olduğu, ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin, yarıyıl tatili öncesi ve sonrasındaki sesli okuma hızları arasında anlamlı farklılık

olmadığı ancak küçük bir fark da olsa tatil dönüşü okuma hızı lehine olduğu tespit edilmiştir. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yarıyıl tatili öncesi ve sonrasındaki sesli okuma hızları arasında anlamlı farklılık bulunmuş, bu farkın tatil dönüşü okuma hızları lehine olduğu tespit edilmiştir.. İlkokul öğrencilerinin, yarıyıl tatili öncesi ve sonrasındaki sesli okuma hızları arasında anlamlı farklılık bulunmuş, bu farkın tatil dönüşü okuma hızları lehine olduğu görülmüştür. Milli Eğitim Bakanlığı ara tatil döneminde öğrencilerin faydalanması için ara tatile özel etkinliklerin yer aldığı bir site (<http://aratatil.meb.gov.tr/>) hazırlamıştır (MEB, 2019b). Etkinlik sitesinde yer alan etkinliklerin nerede ve ne zaman gerçekleştirileceği ile ilgili harita destekli bir paylaşım da bulunmaktadır.

İlkokulda yabancı dil ile din kültürü ve ahlak bilgisi dersi dışındaki tüm dersler sınıf öğretmeni tarafından okutulduğu ve bu uygulamanın ilk defa gerçekleştirildiği düşünüldüğünde ara tatil uygulamasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri oldukça önemlidir.

Bu çalışmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin ara tatilin öğretime etkisi ile ilgili görüşlerini belirlemektir.

Çalışmanın problemi; sınıf öğretmenlerinin ara tatilin öğretime etkisi ile ilgili görüşleri nelerdir?

## **2. YÖNTEM**

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımı içerisinde yer alan olgubilim yöntemine göre desenlenmiştir. Herhangi bir bilimsel araştırmada derinlemesine bilgi edinmek amacıyla nitel araştırma yaklaşımının

gerekli olduğu vurgulanmaktadır (Lichtman, 2013). Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, alguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulduğu, nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Olgubilim çalışmaları, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bilgiye sahip olmadığımız olgulara ve olaylara odaklanmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011).

## **2.1 Veri Toplama Aracı**

Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda bazı sorular önceden hazırlanır, bir kısım sorular ise görüşme esnasında katılımcıların söylemlerine göre şekillenir (Patton, 2010). Çalışmada kullanılan görüşme soruları alanyazın taraması gerçekleştirildikten sonra alanında uzman iki öğretim üyesinin görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Sonrasında soruların anlaşılabilirliği üzerine bir sınıf öğretmenine bu form uygulanmış ve gelen dönütler çerçevesinde forma son hali verilmiştir (Ek).

## **2.2. Çalışma Grubu**

Çalışmaya dâhil olan katılımcılar, amaçlı örneklem seçme yöntemi içerisinde bulunan ölçüt örneklem yöntemi kullanılarak Sivas ilinin Yıldızeli ilçesinde görev yapan 10 sınıf öğretmeni tespit edilmiştir. Ölçüt örnekleme yönteminde, örnekleme belirleyen ölçütü karşılayan bireyler araştırmanın örneklemini oluşturur (Bilici, 2019). Ölçüt olarak katılımcıların sınıf öğretmeni olması göz önünde

bulundurulmuştur. Katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuş olup K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9 ve K10 şeklinde kodlanmıştır.

### **2.3. Verilerin Toplanması**

Araştırmacılar okul müdürlüğü aracılığıyla sınıf öğretmenleri ile görüşme gerçekleştirmiştir. Görüşmeler yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Katılımcılardan izni çerçevesinde yanıtlar olduğu haliyle forma işlenmiştir.

### **2.4. Verilerin Analizi**

Elde edilen veriler NVivo9.2 bilgisayar paket programı kullanılarak nitel verilerin analizinde kullanılan betimsel analiz yöntemi ile yorumlanmıştır. Bu analizde veriler evvelden tespit edilen temalar göz önünde bulundurularak özetlenir, yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Temalar oluşturulurken alanında uzman iki öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur.

### **2.5. Geçerlilik ve Güvenirlik**

Verilerin nasıl elde edildiği ile ilgili ayrıntılı bir açıklama yapılması nitel araştırmada geçerliliğin önemli unsuru olarak görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Katılımcılara sorular yöneltildikten sonra cevaplaması için yeterli süre verilmiş ve yanıtlar değiştirilmeden forma işlenmiştir. Bir görüşme ortalama 30 dk sürmüştür. Araştırmacılar verilerin toplanması ve analiz sürecinde kendilerinden hiçbir şey katmamıştır. Araştırmacılar mümkün olduğunca önyargılarından uzak durmaya çalışmıştır. Araştırmacı çalıştığı



olguya ilgili sahip olduğu düşünce ve fikri bir tarafa yazması gerekmektedir (Günbatar, 2019).

Nitel araştırmada güvenilirlik; çalışmayı gerçekleştiren araştırmacıların yorumları arasındaki farkın minimum düzeyde olmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu anlamda alanında iki öğretim üyesi tarafından temalar oluşturulurken görüş birliği elde edilmeye çalışılmıştır.

### 3. BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgular bu bölümde tablolar halinde ve doğrudan alıntılar yapılarak verilmiştir. Katılımcılara ait demografik bilgiler tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1:** Araştırmaya Sınıf Öğretmenlerine Ait Demografik Özellikler

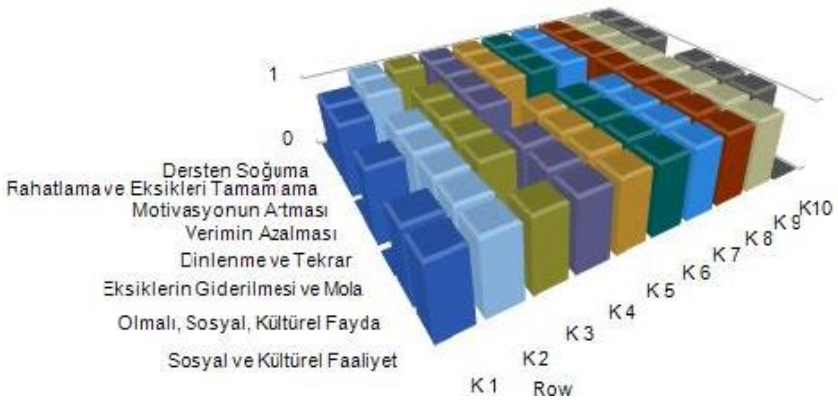
		f	%
Cinsiyet	Kadın	6	60
	Erkek	4	40
	Toplam	10	100
Yaş	20 – 29 yaş	6	60
	30 yaş ve üzeri	4	40
	Toplam	10	100
Kıdem	1 – 5 yıl	3	30
	6 – 10 yıl	7	70
	Toplam	10	100
Yüksek Lisans	Yaptı	0	0
	Yapmadı	10	100

Tablo 1’deki veriler incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin; çoğunluğunun (%60) kadın olduğu, yaş olarak değerlendirildiğinde çoğunluğun (%60) 30 yaş ve altında olduğu, mesleki kıdem olarak değerlendirildiğinde çoğunluğun (%70) 6-10 yıllar arasında değişen mesleki kıdeme sahip olduğu ve hiçbirinin

lisansüstü eğitim yapmadığı görülmektedir. Burada “K1” birinci katılımcıyı temsil etmektedir.

**Tablo 2.** Katılımcıların Verdiği Yanıtlara Göre Temaların Frekans Dağılımı

Katılımcı	Dersten Soğuma	Rahatlama ve Eksikleri Tamamlama	Motivasyonun Artması	Verimin Azalması	Dinlenme ve Tekrar	Eksiklerin Giderilmesi ve Mola	Olmalı, Sosyal, Kültürel Fayda	Sosyal ve Kültürel Faaliyet
K 1	0	1	1	0	1	0	1	1
K 2	1	1	0	1	1	1	1	1
K 3	1	0	1	1	1	1	0	1
K 4	1	1	1	1	0	1	1	1
K 5	1	1	1	0	1	1	1	1
K 6	1	1	1	0	1	1	1	1
K 7	1	1	1	0	1	1	1	1
K 8	1	1	1	1	1	1	1	1
K 9	1	1	1	1	1	1	1	1
K 10	1	1	1	0	1	1	1	0



**Şekil 1:** Katılımcıların Verdiği Yanıtların Grafıksel Gösterimi

Tablo1 ve şekil 1 incelendiğinde K 8 ve K 9 katılımcısı tüm temalara katkıda bulunmuştur. Ayrıca ara tatilin öğretmen ve öğrenci üzerine

olumsuz etkisi olarak “Dersten Soğuma” nodu oluşturulmuş ve katılımcılar bu noda en az katıldığı ortaya çıkmıştır.

Katılımcıların sorulara verdikleri yanıt “Eksiklerin Giderilmesi ve Mola”, “Dinlenme ve Tekrar”, “Sosyal ve Kültürel Faaliyet”, “Rahatlama ve Eksikleri Tamamlama”, “Dersten Soğuma”, “Motivasyonun Artması”, “Verimin Azalması”, “Olmalı, Sosyal ve Kültürel Fayda” şeklinde temalar çerçevesinde yorumlanmıştır. Tablo 1’de katılımcıların verdiği yanıtın temalandırılmış hali verilmiştir.

**Tablo 3:** Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Ara Tatile İlişkin Görüşleri

No	Tema	Frekans (f)	Doğrudan Alıntılar
1	Sosyal ve Kültürel Faaliyet	9	<i>“Öğrenciler aileleriyle güzel vakit geçirmeli... Öğretmenlerse mesleki ve kişisel gelişim seminerlerine katılarak, okullarında çalışmalar, düzenlemeler yaparak geçirebilirler” (K2)</i>
2	Eksiklerin Giderilmesi ve Mola	8	<i>“Yoğun geçen bir temponun ardından hem dinlenme hem de geçen haftaların tekrarı, eksiklerin kapatılması ve değerlendirilmesine fırsat tanıyan bir haftalık dönemdir.” (K3)</i>
3	Dinlenme ve Tekrar	8	<i>“Öğrenciler için dinlenme, öğrendiği konuları tekrar etme ve pekiştirme, sosyal yönden kendini geliştirmek için yeteri kadar zaman sunma açısından önemli. Öğretmenler içinse tatilden ziyade hizmet içi eğitim olarak düşünülmelidir.” (K5)</i>

4	Rahatlama ve Eksikleri Tamamlama	8	<i>“Öğrenciler açısından olumlu yönleri; yoğun eğitim öğretim ortamından sıkılmış olan öğrenciler dinlenme fırsatı bulmuşlardır. Oyun oynamaya, eğlenmeye zaman ayırmışlardır.” (K9)</i>
5	Dersten Soğuma	8	<i>“... Ayrıca okul öncesi ve birinci sınıflarda okula uyum konusunda problemler yaşatabilir” (K3)</i>
6	Motivasyonun Artması	8	<i>“Ara tatilin eğitim öğretim faaliyetleri açısından olumlu etkileri çocukların dinlenip geldikten sonra derslere karşı istekleri artmış olabilir. Öğretmen açısından ara tatilin öğretmenlerin sosyal anlamda yapabilecekleri etkinliklerle ya da akademik anlamda geliştirici kurslarla geçirilmesi faydalı olacaktır.” (K4)</i>
7	Verimin Azalması	5	<i>“... Çünkü her ikisi için de eğitim öğretim faaliyetlerine tekrar başlamak ilk başlarda biraz sıkıntılı olmuştur. Öğretmen öğrencinin tekrar okula alışması, sınıfta disiplin sağlanması gibi konularda biraz zorlanmıştır” (K9)</i>
8	Olmalı, Sosyal ve Kültürel Fayda	5	<i>“Ara tatiller hedeflendiği gibi değerlendirilir ise devam etmesinde fayda olduğunu düşünüyorum.” (K5)</i>

Katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Sosyal ve Kültürel Faaliyet” temasıyla ilgili olarak;

*Öğrenciler ara tatile kadar geçen sürede öğrendiği bilgileri tekrar etmesi, eksiklerini tamamlamalı, okul dışı etkinliklere*

*katılmalı, kültürel, sosyal aktiviteler yapmalı, kitap okumalı ve dinlenmeye zaman ayırmalıdır (K3, bireysel görüşme, Şubat 2020).*

“Eksiklerin Giderilmesi ve Mola” temasıyla ilgili olarak;

*Eğitim öğretim yılı içerisindeki ara tatil; derslerden kopmak, kitapları ve okulu bir kenara atmak değildir. Bence ara tatil tekrar etmek demektir, yorulan bedenlerimizin ve zihinlerimizin dinlenip yeni ve taze bir enerji elde etme imkânı sağlaması demektir (K4, bireysel görüşme, Şubat 2020).*

“Dinlenme ve Tekrar” temasıyla ilgili olarak;

*Ara tatiller; öğrencilerin yoğun ders ortamından bir süre uzaklaşıp dinlenmesi, oyun çağında olan öğrencilerin oyun oynamaya zaman ayırması açısından gereklidir. Öğretmenler için ise mesleki alanda yapılan çalışmalar, alınan seminerler öğretmenlerin mesleki alanda gelişimi açısından gereklidir (K9, bireysel görüşme, Şubat 2020).*

“Rahatlama ve Eksikleri Tamamlama” temasıyla ilgili olarak;

*Öğrenciler açısından ara tatil memnuniyet vericidir. 1. Sınıflar için özellikle yorum yapacak olursam sabah erken kalkmak, sorumlulukları, okuma yazma vb. onları ciddi derecede yormaktadır. Bazı öğrencilerin ailelerinden ilk defa ayrı kaldıklarını düşünürsek bu tatil onlar için kaygılarının daha da azaldığı bir zaman dilimi olmuştur. Tatil dönüşünde*

*öğrencilerin dinlendikleri, okulu özledikleri, kaygılarının azaldığı ve okuma yazmaya daha istekli oldukları gözlemlenmiştir. Öğretmenler açısından ara tatil tam bir tatil olmasa da öğrenciler olmadığı için tabii daha az yoruldukları bir süreç olmuştur (K2, bireysel görüşme, Şubat 2020).*

“Dersten Soğuma” temasıyla ilgili olarak;

*Öğretmen açısından olumsuz yönü ise örneğin ara tatilde yapılan mesleki gelişim seminerlerinin verimsiz geçmesi durumunda ara tatil öğretmenler için olumsuz bir durum oluşturabilir. Öğrenciler üzerindeki olumsuz etkileri ise ara tatil döneminden sonra öğrencilerin hâlâ tatil modundan çıkamaması ve işlenen derslere kısa bir süreliğine adapte olamamasıdır (K8, bireysel görüşme, Şubat 2020).*

“Motivasyonun Artması” temasıyla ilgili olarak;

*Gerçek manada yürütülen bir eğitim öğretim faaliyetleri zihnen yoğun geçen bir dönemdir. Bu da uzun süre devam eden bir süreç olduğunda özellikle öğrencilerde sıkılmayla gelen verim düşüklüğüne neden olabilmektedir. Uzun geçen ders süreleri de aynı etkiyi göstermektedir. Ara tatile bu mana da verimi artıracaklarını düşünmekteyim (K1, bireysel görüşme, Şubat 2020).*

“Verimin Azalması” temasıyla ilgili olarak;

*Olumsuz olarak öğrenci ve öğretmen açısından birbirine benzer sonuçlar olduğunu söyleyebilirim. Çünkü her ikisi için de eğitim öğretim faaliyetlerine tekrar başlamak ilk başlarda biraz sıkıntılı olmuştur. Öğretmen öğrencinin tekrar okula alışması, sınıfta disiplin sağlanması gibi konularda biraz zorlanmıştır (K9, bireysel görüşme, Şubat 2020).*

“Sosyal ve Kültürel Fayda, Tekrar” temasıyla ilgili olarak;

*Ara tatiller hedeflendiği gibi değerlendirilir ise devam etmesinde fayda olduğunu düşünüyorum. Tekrar, pekiştirme, dinlenme, sosyalleşme, yeni yerler görme ve yeni şeyler öğrenmeye katkı sağlıyorsa devam etmeli. Yoksa sadece televizyon izlemek ve boş boş vakit geçirmek olarak algılanırsa okula gitmesi daha faydalı olacaktır (K5, bireysel görüşme, Şubat 2020).*

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ara tatile ilişkin görüşlerine yönelik yanıtları yorumlandığında ara tatil kavramını; eksiklerin giderilmesi, mola, dinlenme, tekrar, rahatlama ve eksikleri tamamlama olarak algıladığı görülmektedir. Katılımcılar tatilin değerlendirilmesi konusunda sosyal ve kültürel faaliyetlerin gerçekleştirilmesi yönünde görüş belirtirken, tatil dönüşü motivasyonun artması yönünde katkısının olduğu şeklinde görüş belirtmiştir. Buna karşın ara tatilde; bilhassa birinci sınıf öğrencilerin bir haftalık süre sonunda okuldan soğuduğu bu nedenle adapte olmada sorunlar yaşadığı yorumları

görülmüştür. Katılımcılar, ara tatilin sosyal ve kültürel fayda sağlaması açısından devam etmesinin uygun olacağını belirtmiştir.

#### **4. SONUÇ ve ÖNERİLER**

Tatiller dinlenme, rahatlama ve serbest zamanlar oluşturması açısından toplumu oluşturan tüm bireyler tarafından olumlu karşılanır. Okullarda resmi olarak belirlenmiş tatil dönemleri bulunmaktadır. Bunlardan bazıları eğitim öğretim faaliyetlerinin yapıldığı dönemler içerisinde yer alırken bazıları eğitim öğretim faaliyetleri tamamlandıktan sonra yapılır. Türkiye’de eğitim öğretim yılı iki döneme ayrılmış ve dönemler arasında yarıyıl tatili yapılmıştır. Bunu yanı sıra eğitim dönemleri içerisinde iki ara tatil uygulanmaktadır. Yarıyıl tatili iki hafta olarak belirlenmişken ara tatiller birer hafta olarak tespit edilmiştir. Ara tatil dönemlerinin öğrencilerin öğrenme faaliyetleri üzerindeki etkileri tam olarak bilinmemektedir. Ara tatil 2019-2020 eğitim öğretim yılında ilk kez uygulamaya konulmuştur.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin verdiği cevaplara göre ara tatili; beden ve zihnin dinlenmesi, tekrar etme, oyun oynamaya zaman bulma, eksiklerin kapatılması için bir fırsat olarak değerlendirmektedirler.

Katılımcılar ara tatille ilgili olarak; öğrencilerin dinlendiğini, oyun ve eğlenme zamanı bulduğunu, dinlenmiş olmanın da etkisiyle derslere karşı isteğinin arttığını, kaygılarını azalttığını ve genel manada motivasyonlarının arttığını belirterek ara tatilin olumlu etkisini sıralamıştır. Olumsuz etki olarak ise; özellikle birinci sınıflarda okula



yeni alışan öğrencilerin tekrar uyum sorunları yaşadıklarını ifade etmiştir. Öğretmen açısından ara tatilin; tam olarak tatil manasında olmasa da öğrenciler olmadığı için daha az yoruldukları yönünde görüş belirtirken olumsuz görüş olarak ise tekrar uyum sorunu yaşayan öğrencilerin disiplin sorunları oluşturduğu ileri sürülmüştür. Öğretmenler açısından ara tatillerin daha çok hizmet içi eğitim ve kurslar ile kendini geliştirme imkânı bulması olumlu katkı olarak görülmektedir.

Ara tatil uygulamasının devam etmesi konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşleri araştırılmış olup sosyal ve kültürel etkinliklerle yapıldığı sürece devam etmesinin faydalı olacağı yönünde öğretmenler görüş bildirmiştir. Ara tatil uygulamasına yönelik çalışma sonuçları çerçevesinde çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

- Ara tatil uygulaması öğrenciler ve sınıf öğretmenleri üzerindeki olumlu etkilerinin genel olarak fazlaca olması sebebiyle devam etmelidir.
- Bu çalışmaya benzer çalışmalara daha büyük bir örneklem üzerinde, nicel veya karma yöntem kullanılarak gerçekleştirilebilir.
- Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğrenciler için hazırlanmış olan etkinlik sitesindeki etkinliklerin uygulamada ne gibi sonuçlar ortaya koyduğu araştırılabilir.
- Çalışma sadece bir kez uygulanmış olan ara tatil sonrasında yapılmış olduğundan dolayı ikinci dönem ara tatil sonrası öğretmenlerin görüşleri tekrar alınarak araştırma tekrarlanabilir.

- 3rneklem olarak diğer branşlardaki 3rretmenler ile okullarda g3revli idareciler seçilebilir.

## KAYNAKÇA

- Arı, A. (2004). “Yaz Tatili Öğrenme Kaybı” Konusunda Öğretmen Görüşleri. Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 163, 91-103.
- Babayiğit, Ö. (2019). Yarıyıl Tatili Öncesinde ve Sonrasında İlkokul Öğrencilerinin Sesli Okuma Hızlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi, Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 9(2), 327-334.
- Bilici, S. C. (2019). Örnekleme yöntemleri ( Ed. Özmen H ve Karamustafaoğlu O), *Eğitimde araştırma yöntemleri (ss. 56-78)*, Pegem Yayıncılık: Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Eğitim Bir-Sen, (2018). Eğitime Bakış İzleme ve Değerlendirme Raporu, Birinci Baskı, Aralık 2018, Ankara.
- European Commission/EACEA/Eurydice, (2018). The organisation of school time in Europe. Primary and General Secondary Education – 2018/19. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in Education: A user's guide*. Sage publications.
- MEB, (2014). Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, Resmi Gazete, Sayı:29072.
- MEB, (2019a). 2019-2020 Eğitim ve Öğretim Yılı Çalışma Takvimi, Milli Eğitim Bakanlığı, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, Genelge 2019/9.
- MEB, (2019b). Ara Tatil Etkinlik Sitesi, <http://www.meb.gov.tr/ara-tatile-ozel-etkinlik-sitesi/haber/19689/tr> Erişim 10.03.2020.
- Patton, M. L. (2010). *Proposing empirical research: A Guide to the fundamentals*. Glendale, CA: Pyrczak Publishing.
- T.C. Anayasa, (1982). Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Resmi Gazete, Sayı:17863 (Mükerrer).

TDK, (2020). Güncel Türkçe Sözlük, <https://sozluk.gov.tr/>, Erişim 10.03.2020.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Teknikleri.  
*Ankara: Seçkin Yayınları.*

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Teknikleri  
811. Baskı). *Ankara: Seçkin Yayınları.*

## EK: ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Sayın katılımcı;

*“Sınıf öğretmenlerinin ara tatilin öğretime etkisi ile ilgili görüşleri nelerdir?”* isimli bilimsel çalışmada kullanılmak üzere görüşlerinize ihtiyaç duymaktayız. Sizin konu hakkındaki görüşleriniz bu konuda daha ayrıntılı bilgi edinmemizi sağlayacaktır. Verdiğiniz bilgiler sadece bu araştırmanın amaçları doğrultusunda kullanılacak ve kişisel bilgileriniz ksinlikle gizli tutulacaktır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler yer almakta olup, ikinci bölümde ara tatil uygulaması ile ilgili görüşleriniz istenmektedir. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

- İzin verdi, ses kaydı yapıldı.
- İzin vermedi, soru cevap şeklinde devam edildi. Görüşme

yeri: .....

Görüşme süresi: .....

Görüşme tarihi: .....

### Bölüm I. Demografik Özellikler

- 1.Cinsiyet: ( ) Erkek ( ) Kadın
- 2.Yaş: .....
- 3.Okuduğunuz Sınıf: ( )1, ( )2, ( )3, ( )4, Birleştirilmiş Sınıf
4. Kıdem : .....
5. Yüksek Lisans : (...) Yapmadı. (...) Yaptı.
6. Görev Yaptığı İl/İlçe : .....

## **Bölüm II. Görüşme Soruları**

- 1-Eğitim öğretim yılı içerisindeki ara tatiller hakkında ne düşünüyorsunuz? Size göre ara tatil ne demektir?
- 2-Ara tatillerin öğrenciler ve öğretmenler açısından gerekliliği konusunda ne düşünüyorsunuz?
- 3-Ara tatiller öğrenci ve öğretmenler açısından nasıl değerlendirilmelidir?
- 4-Ara tatillerin öğrenci ve öğretmen üzerindeki etkileri hakkında ne düşünüyorsunuz?
- 5-Ara tatillerin eğitim öğretim faaliyetlerine olumlu veya olumsuz etkileri konusunda ne düşünüyorsunuz?
- 6-Ara tatil uygulamasının devam edip etmemesi konusunda düşünceleriniz nelerdir?



## BÖLÜM 7

### MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN 2018 LİSELERE GEÇİŞ SINAVINDAKİ MATEMATİK SORULARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Matematik Öğretmeni Sevda KAYA<sup>1</sup>, Doç. Dr. Hasan BAKIRCI<sup>2</sup>,  
Doç. Dr. Hüseyin ARTUN<sup>3</sup>, Doç. Dr. Murat CANSAN<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup>Milli Eğitim Bakanlığı Van, Türkiye, sevdakaya065@gmail.com

<sup>2</sup>Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Van, Türkiye, hasanabkirci09@gmail.com

<sup>3</sup>Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Van, Türkiye, huseyinartun@gmail.com.

<sup>4</sup>Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Van, Türkiye, mcansan@yyu.edu.tr.





## 1. GİRİŞ

Eğitim, bireylerin yaşamında önemli bir yere sahiptir. Hem birey hem de toplum açısından bakıldığında eğitim hayatın her alanında yer almaktadır. Bundan dolayı eğitim sistemi çağa ayak uydurabilmek için sürekli olarak güncellenmektedir. Eğitim sisteminde meydana gelen bu güncellemeler, merkezi sınavlarda sorulan soruların türlerinin değişmesini de sağlamıştır (şad ve şahiner, 2016). Eğitim sisteminde meydana gelen değişim öğrencileri, velileri ve en önemlisi sistemin her aşamasında olan öğretmenleri etkilemektedir. Türkiye’de son yirmi yıla bakıldığında liselere geçiş sınavının yaklaşık olarak beş yılda bir değiştiği görülmektedir. Bu değişimin temelinde öğretim programlarının değişmesiyle birlikte ölçme ve değerlendirme anlayışının değişmesi yatmaktadır. Türkiye’de son yıllarda liselere geçişte birçok sınavın kullanıldığı görülmektedir. Bunlar, Liseler Geçiş Sınavı (LGS), Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS), Ortaöğretime Geçiş Sistemi (OGES), Seviye Belirleme Sınavı (SBS) ve Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) şeklinde sıralanmaktadır (Bakırcı ve Kırıcı, 2018).

2004 yılına kadar uygulanmış olan LGS, Fen ve Anadolu Liseleri’ne öğrenci alınmada kullanılmıştır. Liselere geçişte 2005 yılından itibaren OKS kullanılmıştır. Ancak OKS’nin zaman sınırlamasının olması, tek bir uygulamadan oluşması ve öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerinden dolayı bu uygulamadan kısa süre sonra vazgeçilmiştir (Gür, elik ve Coşkun, 2013). Sınavın tek bir uygulamadan oluşması ve sınırlılıklarından dolayı 2007 yılında

yeniden yapılandırılan bu sınav, OGES adını almıştır. Bu sistemle birlikte öğrenciler altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf sonunda yapılan SBS ile değerlendirilmeye başlanmıştır (Erdoğan, Meşeci Giorgetti ve Çifçili, 2011). Yeni sistemle birlikte öğrencilerin puanları; altıncı, yedinci ve sekizinci sınıftaki sene sonu yapılan sınavla belirlenmiş, böylelikle öğrencilerin okul derslerine gereken önemi vermeleri sağlanmıştır. Öğrencilerin ortaöğretime yerleştirme puanları; altıncı sınıfın %25'i, yedinci sınıfın %35'i ve sekizinci sınıfın %40'ının alınarak hesaplanmasına karar verilmiştir (Kahveci, 2009). Çoklu sınav sisteminden kaynaklı şikâyetlerden dolayı sınavlar kademeli olarak kaldırılmış ve sadece sekizinci sınıf öğretim programını içine alan tekli bir uygulamaya dönüşmüştür (Gür ve diğ., 2013). Farklı öğretim kademelerde yapılan sınavların kaldırılmasıyla, yılda bir kez yapılan SBS'ye geçilmiştir. SBS birkaç kez uygulandıktan sonra, bu sınavın da sınırlılıkları ortaya çıkmıştır. Türkiye'de 2013 yılında SBS son kez uygulanmış ve Eylül ayında yepyeni bir sistem olan TEOG uygulanmıştır.

TEOG sistemi bu zamana kadar uygulanan tekli sınavların aksine, dönem içinde ortak sınavlardan oluşan ve okul puanları da temel alınarak öğrencilerin puanlarının hesaplandığı bir yapı olarak tanıtılmıştır. Bu ortak sınavlar bakanlıkça belirlenen tarihlerde Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı sorulardan oluşacak şekilde planlanmıştır. Bu ortak sınavlar altı ana dersten oluşacak ve sekizinci sınıfın iki döneminde uygulanmıştır. Ortaöğretime yerleştirmeye esas puanlar ise ortak yazılıların %70'i ile okul puanının %30'u toplanarak

hesaplanmıştır. Ayrıca sınava giremeyen öğrencilere telafi hakkı verilmiştir (MEB, 2013a). Bu sistemle birlikte tekli sınavların önüne geçilmeye çalışılmış ve özel durumlardan dolayı giremeyen öğrenciler için yeniden sınava girme hakkı getirilmiştir. 2017-2018 yılına kadar uygulana TEOG sınavı öğrencilerde sınav kaygısını azaltmadığı aksine artırdığı (Eroğlu ve Özbek, 2017), öğrencilerin merkezi sınavla yakınlarındaki okula değil de uzaktaki bir okula gitmek zorunda kaldıkları gerekçeleriyle kaldırılmıştır (URL-1, 2017). TEOG'un yerine, yeni bir merkezi sınav olan Liselere Geçiş Sınavı (LGS) getirilmiştir.

LGS; sayısal ve sözel olmak üzere iki bölümde oluşmakta ve 2018 yılında ilk defa uygulanmıştır. LGS'nin sayısal bölümü; Matematik ve Fen Bilimler derslerinde oluşurken, sözel bölümü Türkçe, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ve İngilizce derslerinden oluşmaktadır. Sınavın iki oturum halinde ve aynı gün içerisinde uygulanacağı belirtilmiştir. Ayrıca sınav sadece sekizinci sınıf kazanımlarını içeren öğrencinin okuduğunu anlama, yorumlama, analiz etme, problem çözme vb. yönlerini ölçecek şekilde hazırlanmıştır (MEB, 2018a). Öğrencilere sınava giren ve girmeyen olarak iki farklı şekilde tercih yapma olanağı sağlanmıştır. Sınava giren öğrenciler, pansiyonlu okullar, merkezi sınavla öğrenci alan okullar ve yerel yerleştirmeye öğrenci alan okullar olmak üzere üç grupta tercih yapacaklardır. Sınava girmeyen öğrenciler ise merkezi sınavla öğrenci alan okullar dışındaki okulları tercih edebileceklerdir. Sınava giren öğrenciler ilk olarak yerel yerleştirmeye kalma ihtimaline

göre üçü kendi kayıt alanından olmak üzere en fazla beş okul tercihinde bulunabilirler. Bunu yaptıktan sonra sınavla öğrenci alan okullar için beş ve pansiyonlu okullardan beş okul seçerek toplamda on beş okul tercihinde bulunabileceklerdir (MEB, 2018b). Bu sınava giren öğrenciler, almış oldukları puanlara göre liselere yerleştirilmiştir.

Bu zamana kadar birçok sistem değişikliğine uğrayan eğitim sistemimiz, öğrencileri, velileri ve en önemlisi sistemin her aşamasında olan öğretmenleri etkilemektedir. Çünkü öğrencilerin sınav sürecindeki motivasyonunu, değişimini ve kaygı düzeyini en iyi takip eden kişiler öğretmenlerdir. Değişen sınav sistemini, bunun etkilerini ve süreç içerisindeki zor şartları en iyi gözlemleyen kesim öğretmenler olduğu için bu sınav sistemiyle ilgili matematik öğretmenlerini görüşlerine başvurulmuştur. Çalışmada, LGS’de yer alan matematik soruları hakkında matematik öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmasında, eğitimin paydaşları tarafında kamuoyunda matematik sorularının zor olduğuna dair değerlendirmelerin yapılmasının etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca alanyazın taraması yapıldığında TEOG ve SBS ye yönelik öğretmen görüşleri ile ilgili birçok çalışmanın olduğu (Bakırcı ve Kırıcı, 2018; Gündoğdu, Kızıldaş, Çimen, 2010; Şad ve Şahiner, 2016), ancak LGS ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanılmadığı görülmüştür. Bu bilgiler ışığında bakıldığında, bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla çalışmanın amacı, LGS’de

yer alan matematik soruları hakkında matematik öğretmenlerinin görüşlerini incelemektir.

## **2. YÖNTEM**

### **2.1. Araştırmanın Deseni**

Bu çalışmada nitel araştırmalar yöntemlerinden biri olan özel durum yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışmaları ortamda ne olduğunu bulma, verileri toplama, analiz etme şeklinde ele alınmasıdır (Davey, 2009). Bu araştırmanın özel durum çalışması olarak tasarlanmasında, LGS'deki matematik soruları hakkında derinlemesine matematik öğretmenlerinden bilgi alınmasının etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca özel durum yönteminde bir araştırmanın genelleme amacının olmaması ve katılımcı sayısının az olması da bu desenin seçilmesinde etkili olmuştur.

### **2.2. Katılımcılar**

Katılımcılar, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme göre belirlenmiştir. Derinlemesine araştırma yapmak için amaca uygun olarak bilgi açısından çeşitlilik sağlayacak durumların seçilmesi istenildiğinden bu örnekleme başvurulmuştur (Büyüköztürk, 2011). Katılımcılar Van il merkezindeki devlet okullarında çalışan 11 matematik öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenler gönüllük esasına bağlı olarak seçilmişlerdir. Araştırma etiği gereğince çalışmada öğretmenlerin isimleri yerine M1, M2, M3,...,M11 şeklinde kodlanmıştır.

### 2.3. Veri Toplama Aracı ve Veri Toplama Aracının Uygulanması

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanılmıştır. Bu yöntemin kullanılma amacı görüşme esnasında soruların gidişatına bağlı olarak ek soru sorma imkânına yer vererek görüşmeyi daha yeterli hale getirmektir. Araştırmacılar tarafından ilk önce sekiz açık soru belirlenmiştir. Daha sonra alanında uzman iki öğretim üyesi, ölçme ve değerlendirmede yüksek lisans yapmış iki matematik öğretmenin katkısıyla soru sayısı dörde düşürülmüştür. Bu şekilde sorulara son şekli verilmiştir. Mülakatlar Van ilindeki beş farklı okuldaki öğretmenlerle gerçekleştirilmiş ve mülakat süresi yaklaşık olarak 10-15 dakika sürmüştür. Mülakat soruları aşağıdaki şekildedir:

1. LGS'deki matematik sorularının zorluk derecesi hakkında düşünceleriniz nelerdir? Açıklayınız?
2. LGS'deki matematik sorularının kazanımlara uygun olarak hazırlandığını düşünüyor musunuz? Açıklayınız?
3. LGS'de matematik soruları için verilen sürenin yeterliliği konusunda düşünceleriniz nelerdir? Açıklayınız?
4. Matematik ders kitabındaki değerlendirme sorularının LGS'deki sorularla örtüştüğünü düşünüyor musunuz? Açıklayınız?

## 2.4. Verilerin Analizi

Bu çalışmada matematik öğretmenlerinin LGS sorulan matematik soruları hakkındaki görüşleri, içerik ve betimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analiz yardımıyla veriler, öncelikli olarak temalandırılmış daha sonra kodlar oluşturulmuştur. Bu kodların, okuyucular tarafında anlaşılabilirliği kolaylaştırmak için betimsel analizden yararlanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Ham verilerden tema ve kodların çıkarılmasında, ikisi fen eğitimi ve biri matematik eğitimi olmak üzere üç uzmandan yararlanılmıştır. Bu üç uzman farklı zamanlarda verilerden tema ve kodlar oluşturmuşlar. Daha sonra bu uzmanlar, bir araya gelerek ham verilerden el ettikleri kod ve temaları karşılaştırmışlardır. Bu karşılaştırma sonucunda tema ve kodların benzerliğinin %79 olduğu anlaşılmıştır. Tema ve kodların benzerliği bilimsel bir çalışma için kabul edilebilecek bir değerde olduğu söylenebilir. Elde edilen veriler tablolarla desteklenerek okuyucuların anlayabileceği şekilde sunulmuştur.



### 3. BULGULAR

Matematik öğretmenlerinin LGS’de matematik sorularının zorluk derecesi ile ilgili görüşleri Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Matematik Öğretmenlerinin “LGS’deki matematik sorularının zorluk derecesi hakkında düşünceleriniz nelerdir?” Soruna Verdikleri Cevaplardan Oluşturulan Kodlar

Tema	Kodlar	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11
Sınavın Zor Olma Nedenleri	Soruların okuduğunu anlamaya yönelik olması	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Soruların üst düzey düşünme becerilerini ölçmesi	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+
	Yeni nesil sorular olması	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+
	Soru tarzının farklı olması	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	-
	Sınav sisteminin yeni olması	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-
	Soruların anlaşılmaması	-	-	+	+	+	-	+	+	+	-	+
	Soruların uzun olması	+	+	+	-	-	+	+	+	-	+	+
	Soruların uzun olması	+	-	+	+	+	-	+	-	+	+	+
	Kaynak kitap yetersizliği	+	-	+	+	-	+	+	-	+	-	-

Matematik öğretmenleri LGS’nin zorluğunu; soruların yeni nesil olması, sınav sisteminin yeni olması, soru tarzının farklı olması, sürenin yetersiz olması, soruların üst düzey düşünme becerilerini ölçen sorular olması gibi kodlarla açıklamışlardır. M6; “Sınav sistemi yeni olduğu için ve çocuklar bu tür soruları daha önce görmedikleri

*için sınav zordu.” şeklinde açıklama yapmıştır. Bu konuda M<sub>11</sub> kodlu öğretmen ise; “Zor bir sınavdı. Soruların uzun olması ve sürenin yetersizliği öğrencilerin zorlanmasına neden olmuştur” şeklinde görüş beyan etmiştir. Katılımcıların çoğu LGS’deki matematik soruların muhakeme ve üst düzey düşünme becerisini ölçen sorular olduğu için bu sınavın zorluğuna dikkat çekmişlerdir. Bu konuda M2 kodlu öğretmen şunları söylemiştir: “Daha önceden yapılan sınavlar bilgi ve kavrama düzeyinde sorulardan oluştuğu için ilk kez yapılan bu sınavda muhakeme düzeyi ölçüldüğünden bu sorular öğrencilere zor gelmiştir. Öğrenciler bu saydığım nedenlerden dolayı soruları anlayamamış ve sonuç olarak çözememiştir.” şeklinde görüş beyan etmiştir. M3 kodlu öğretmen; “Sınavın zorluk derecesi orta ve üstü derecedeydi. Ama çocuklar sınavdaki soru tarzıyla daha önce karşılaşmadığı için matematik soruları genel olarak hem öğrenciler hem de öğretmenler çok zor olarak değerlendirilmiştir. İlk defa karşılaşılan bir şey genel olarak insana zor geldiği için zor olarak algılandı” şeklinde görüş beyan etmiştir.*

LGS’deki matematik sorularının kazanımlara uygun olarak hazırlanmasına yönelik matematik öğretmenlerinin görüşleri Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Matematik Öğretmenlerinin “LGS’de sorulan matematik soruların kazanımlara uygun olarak hazırlandığını düşünüyor musunuz?” Sorusuna Verdikleri Cevaplardan Oluşturulan Kodlar

Kodlar		M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11
Uygun Olma	Öğretim programına uygun olması	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+
	Öğretim programı dışında soru sorulmaması	+	+	+	+	+	+	-	+	+	-	+
	Kazanımlar doğrultusunda olması	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-
	Alt sınıf kazanımlarına yönelik sorular sorulması	+	+	-	+	-	+	-	+	+	-	+
Sınırlılıkları	Konu sayısının fazla olması	-	+	+	+	+	-	-	+	+	+	-
	Kazanımlardan uzak soruların sorulması	+	-	+	-	+	+	+	+	+	-	-
	Ders kitabındaki sorularla örtüşmemesi	+	+	-	+	+	+	-	+	-	+	+
	Soruların çok fazla bilgi istemesi	-	-	+	+	+	+	+	-	+	-	+

Tablo 2 incelendiğinde matematik öğretmenlerinin, LGS’deki matematik soruların kazanıma uygun olan ve olmayan yönlerine dikkat çekmişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, matematik soruların öğretim programına uygun olarak hazırlandığını, program dışında soruların sorulmadığını, kazanımlar doğrultusunda olduğunu ve alt sınıftaki kazanımlara yönelik soruların olmasını olumlu bulmuşlardır. Bu konuda olumlu görüş beyan eden M11 kodlu öğretmen; “LGS kazanımları tam anlamıyla yansıtmıştır. Sadece

*kazanımların derinliklerindeki soru tarzları farklıydı.” şeklinde görüş beyan etmiştir. Aynı şekilde M4 kodlu öğretmen; “Bence sınav kazanımlara uygun hazırlanmıştı. Çünkü sınavda müfredat dışı hiç soru yoktu. Sadece soru tipleri derslerde kullanılan ve kitaplarda bulunanlara göre biraz farklıydı.” şeklinde görüş beyan etmiştir. M11 kodlu öğretmen; “Soruların kazanımlara uygun olarak hazırlandığını düşünüyorum. Sınav soruları müfredata uygundur. Ayrıca verilen uzun soruların formüllerini, bilgilerini sorunun üst kısmında kendileri de veriyor. Ezbere kesinlikle yöneltmiyor bu sınav.” şeklinde görüş beyan etmiştir.*

Çalışmaya katılan bazı matematik öğretmenleri LGS’deki matematik soruların sınırlılıklarını ise, konu sayısının fazla olması, kazanımlardan uzak soruların sorulması, ders kitaptaki sorularla örtüşmemesi ve soruların çok fazla bilgi içermesi kodlarıyla açıklamışlardır. Bunula ilgili M3 kodlu öğretmen; “Sorular kazanımlara uygun olarak hazırlanmıştır. Fakat bir soruda birden fazla kazanımla ilgili bilgi istenmiştir.” şeklinde görüş beyan etmiştir. M2 kodlu öğretmen ise; “Sorular kazanımlara uygundur. Ancak bazı sorularda ölçülmek istenen kazanım fazlaydı. Bu da sınavda bazı sıkıntılara neden olabilir.” şeklinde görüş beyan etmiştir. M8 kodlu öğretmen; “Bir sorunun birden fazla kazanım içerdiğini düşünüyorum. Bu durum da soru hazırlama ilkelerine terstir. Bunun uygun olduğunu düşünmüyorum.” Şeklinde görüş bildirmiştir.

LGS’de matematik soruları için verilen süre hakkındaki matematik öğretmenlerinin düşünceleri Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.** Matematik Öğretmenlerinin “LGS’de matematik soruları için verilen sürenin yeterliliği konusunda düşünceler nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Cevaplardan Elde Edilen Kodlar

Tema	Kodlar	M1	M2	M3	M <sub>4</sub>	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11
Sürenin Yetersiz Olma Nedenleri	Soruların okuma ve anlamaya yönelik yönelik olması	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Akıl yürütmeye yönelik sorular olması	+	+	+	-	+	+	+	+	-	+	+
	İşlem gerektiren sorular olması	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	-
	Stratejik düşünmeye yönelik sorular olması	-	-	+	+	+	+	-	-	+	+	+
	Soruların paragraf tarzında olması	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+	-
	Görsel zekâya yönelik olması	+	-	+	+	-	+	+	+	+	-	+
	Hikâye tarzında soruların olması	-	+	-	+	+	-	+	+	+	+	+
	Üst düşünmeye yönelik sorular olması	-	-	-	+	+	+	-	+	+	-	+

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerinin matematik sorularına sürenin yetmemesini farklı nedenlere dayandırdıkları görülmektedir. Öğretmenler; soruların okuma ve anlama, akıl yürütme, işlem

gerektirme, üst düşünme ve hikâye tarzında sorular olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda M1 kodlu öğretmen; *“Verilen sürenin bu sorular için kesinlikle yeterli olduğunu düşünmüyorum. Çünkü soruların çoğu akıl yürütmeye dayalı zor sorulardı.”* şeklinde görüş beyan etmiştir. M8 kodlu öğretmen; *“Verilen sürenin yeterli olduğunu düşünmüyorum. Çünkü sorular okuma, okuduğunu anlama, muhakeme etme becerilerini de içeriyor kazanımı ölçmenin yanı sıra. Bu yüzden de öğrencinin adım adım stratejik düşünmesi gereken sorularda süre yetersiz kaldı.”* şeklinde görüş beyan etmiştir. Üçüncü soruya M11 kodlu öğretmen; *“Verilen süre soruların çözülmesi için kesinlikle yeterli değildi. Okulumuzda neredeyse hiçbir öğrencinin soruların tamamını çözmediği ya da çözemediği görüldü. Matematik sorularının hem anlama hem de üst düzey bilişsel becerilerin ölçtüğü düşünülürse soruları belirtilen sürede çözmek normal ve iyi öğrenci için neredeyse imkânsızdır.”* şeklinde görüş beyan etmiştir.

Ders kitabındaki değerlendirme sorularının LGS’deki matematik sorularıyla örtüşüp örtüşmemesine yönelik matematik öğretmenlerinin görüşleri Tablo 4 verilmiştir.

**Tablo 4.** Matematik Öğretmenlerinin “*Matematik ders kitabındaki değerlendirme sorularının LGS’deki sorularla örtüşme konusunda düşünceleriniz nedir?*” Sorusuna Verdikleri Cevaplardan Elde Edilen Kodlar

Tema	Kodlar	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11
Kitaptaki Soruların Özelliği	Bilgi ve kavrama düzeyinde olması	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	-
	Okuduğunu anlamaya yönelik sorular olmaması	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+
	Sınav mantığında uzak hazırlanması	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	-
	Soruların işlem yeteneğine dayalı olması	-	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+
	Soru kalitesinin düşük olması	+	+	+	-	-	+	+	-	-	+	+
	Soruların zorluk derecesinin düşük olması	+	-	+	+	+	+	+	+	+	-	-
	Soruların öğrencileri ölçmede yetersiz olması	-	-	-	+	+	+	-	-	+	+	+
	Düşünme ve muhakeme becerisini ölçmede yetersiz olması	+	+	-	+	-	+	+	-	+	-	-

Tablo 4 incelendiğinde matematik öğretmenler, ders kitabında yer alan soruların; bilgi ve kavrama düzeyinde, okuduğunu anlamaya yönelik sorular olmadığı, sınav mantığında uzak ve işlem yeteneğine

dayalı olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında öğretmenler, soruların kalitesinin ve zorluk derecesinin düşük olduğunu dile getirmişlerdir. Buna ek olarak kitaptaki soruların öğrencilerin öğrenmelerini ve muhakeme becerilerini ölçmede yetersiz olduğunu söylemişlerdir. Bu konuda M7 kodlu öğretmen; *“Ders kitabındaki sorular daha çok bilgi düzeyinde ama LGS’deki sorular analitik düşünmeyi gerektiren sorulardan, mantık sorularından ve yorumlama yeteneği gerektiren sorulardan oluşuyordu”* şeklinde görüş bildirmiştir. M5 kodlu öğretmen; *“Değerlendirme sorularına baktığımızda kavrama düzeyinde ama LGS’ye baktığımızda akıl yürütme üzerineydi daha çok. Birbiriyle örtüştüğünü düşünmüyorum”* şeklinde görüş bildirmiştir. M3 kodlu öğretmen; *“Kesinlikle örtüşmüyor. Ders kitabında sorular bilgi ve kavrama düzeyinde kalıyor ama öğrencilerin gireceği sınavda sorular uygulama, analiz hatta bazıları sentez seviyesinde sorulardan oluşuyor.”* şeklinde görüş bildirmiştir.

#### **4. TARTIŞMA VE SONUÇ**

Öğretmenler; sınav sisteminin yeni, soru tarzının farklı olması, sürenin yetersiz ve soruların üst düzey düşünme becerilerini ölçmesinden dolayı LGS’deki matematik sorularının zorluğuna dikkat çekmişlerdir. Öğretmenlerin bu şekilde düşünmelerinde; LGS’de sorulan matematik sorularını analiz etmeleri, öğrenciler ve veliler ile bu sorulara yönelik yaptıkları görüşmelerin etkili olduğu düşünülmektedir. Bu sınavın yeni olması nedeniyle öğrencilerin nasıl soruların sorulacağını bilmemeleri, bu sınava yönelik matematik sorularının yer aldığı kaynakların olmaması da öğretmenleri bu sınavın zor olduğu şeklinde



düşünmeye itmiş olabileceğine inanılmaktadır. Öğretmenler öğrencilerin eski sınav sistemine göre yetiştirildiğini, ancak LGS’de öğrencilerin daha önce karşılaşmadığı soru tarzlarını görmeleri öğrenciler üzerinde olumsuz etki oluşturmuş olabileceğini belirtmişlerdir. İlk defa uygulanan bir merkezi sınavın öğrenciler üzerinde olumsuz etki oluşturması beklenen bir durum olduğu söylenebilir. Çünkü öğrenciler, bu sınavda hangi tarzdan ve hangi beceri üzerine odaklı soruların geleceğini bilmemektedir. Nitekim alan yazında bu görüşü destekleyen çalışmalara rastlamak mümkündür. Örneğin Bakırcı ve Kırıcı (2018) yapmış oldukları çalışmada, ilk defa uygulanan bir sınavın öğrenciler üzerinde olumsuz etki oluşturduğunu ve öğrencilerin bundan etkilendiklerini saptamışlardır. Daha önce yapılan TEOG sınavında 20 soruya 40 dakika verilmesinin öğrencileri rahatlattığını, korku, stres ve kaygıyı en aza indirerek öğrencilerin soruları rahat bir şekilde cevapladıkları belirtilmiştir (Şad ve Şahiner, 2016). Buna karşın, LGS’de 20 matematik sorusuna daha az süre verilmesi, öğretmenler tarafında süre sıkıntısı oluşturacağını belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenler tarafında bu sınavda sorulan matematik sorularının öğrenciler tarafından çözülemeyeceğinden dolayı bu sorular zor şekilde olduğu yorumlanmıştır.

Öğretmenler, LGS’de sorulan matematik soruların çoğunluğunun kazanımlara uygun olarak hazırlandığını, ancak bazı sebeplerden dolayı soruların kazanımların dışına çıktığını belirtmişlerdir. Bunun sebebi olarak kazanımların öğretim programı tam olarak karşılayamaması, soruların birden fazla kazanımı karşılaması olarak

ifade etmişlerdir. Bu da öğrenciler üzerinde olumsuz etki oluşturmuş olabilir. Öğrencilerle sınıf ortamında yapılan görüşmelerde sınavdaki soruları anlayamadıklarını, hangi kazanımla ilgili soru olduğunu bilemediklerinden dolayı soruları çözemediklerini belirtmişlerdir. En son yapılan TEOG’ta matematik testinde kazanımlar dışında sadece altı soru yer almıştır (Ceran ve Deniz, 2015). Buna karşın LGS matematik sorularının çoğunun kazanım dışı olarak hazırlandığı saptanmıştır. LGS’de sorulan matematik soruların kazanım dışına çıkılmasında, matematik sorularının muhakeme ve uygulama yönelik şeklinde hazırlanmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Burada matematik sorularını hazırlayan komisyonun uluslararası sınav sorularından etkilendiği anlaşılmaktadır. Uluslararası sınavlardan olan Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) matematik soruları incelendiğinde, muhakeme gerektiren ve uygulamaya yönelik sorulardan oluştuğu görülmektedir (İncikabi, 2012). LGS’deki soruların bu sınavdaki sorularla benzerlik gösterdiği söylenebilir. TIMSS 2015 verilerine göre Türkiye matematik okuryazarlığında 49 ülkeden 36. olmuştur (TIMSS, 2015). Bunun en önemli nedenlerinden biri öğrencilerin okuduklarını anlamama, soruların hangi kazanımı ölçtüğünü veya birden fazla kazanımı içermiş olmasından kaynaklı olduğu söylenebilir.

Matematik öğretmenleri, LGS’deki matematik soruları için verilen sürenin yetersiz olduğu görüşünde birleşmişlerdir. Öğretmenler sürenin yetersiz olma gerekçelerini, mantık–muhakeme becerisini ölçen sorular olması, stratejik düşünmeye yönelik soruların varlığı,

okuduğunu anlamaya yönelik soruların olması şeklinde açıklamışlardır. Bazı öğretmenler matematik soruların paragraf şeklinde uzun sorulardan oluştuğunu, bunun Matematik mi? yoksa Türkçe sorusu mu? olduğunu başlangıçta ayırt etmenin zor olduğunu belirtmişlerdir. LGS’de sonra Milli Eğitim Bakanlığı’nın yapmış olduğu analizde 2018-2019 yılında uygulanan LGS’de öğrenciler matematik sorularının %28.99 ‘unu boş bırakmışlardır. Bu oran ile matematik dersi diğer dersler arasında en çok boş bırakılan ders olmuştur (MEB, 2018c). Soruların boş bırakılmasında; sürenin yetersiz olması, soruların uzun olması ve soruların okuduğunu anlamaya yönelik olduğundan dolayı yetiştirilemediği sonucuna varılabilir. LGS’ den önce Türkiye’de uygulanan TEOG’ ta soruların daha kolay olması ve sürenin soru sayısının iki şeklinde verilmiş olması, TEOG’ ta öğrencilerin süre sıkıntısı yaşamadıkları saptanmıştır (Kahraman, 2014).

Çalışmaya katılan matematik öğretmenlerin tamamı ders kitabında yer alan soruların LGS’de sorulan matematik sorular ile örtüşmediğini belirtmişlerdir. Öğretmenler bu konudaki görüşlerini; ders kitabındaki soruların daha çok kavrama ve bilgi düzeyinde olması ile açıklamışlardır. Buna karşın, LGS’de çıkmış matematik sorularının çoğunluğu üst düzey düşünme becerisini ölçen sorular olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, ders kitabındaki değerlendirme sorularının az olduğunu da vurgulamışlardır. Bundan dolayı öğrencilerin ek kaynaklara yöneldikleri öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. LGS’nin ilk defa uygulanması ve ders kitaplarının sınav

sistemi açıklanmadan önce basılması öğrencileri ek kaynaklara itmiş olabilir. Ders kitapları etkinlik temelli hazırlandığı için daha çok bilgi ve kavramaya dayalı sorulardan oluşmaktadır (Bakırcı ve Öçsoy, 2017). Bu durum, ders kitaplarındaki soruların LGS'deki sorular ile örtüşmediği düşüncesini öğretmenlerde doğurmuş olabilir. Nitekim yapılan alanyazın çalışmalarında ders kitaplarının sınava yönelik olmadığı, içerik olarak yetersiz olduğu ve öğrencileri ek kaynaklara yönlendirdiği belirlenmiştir (Gündoğdu ve diğ., 2010). Aynı şekilde Fen Bilimleri öğretmenleri ile yapılan bir çalışmada, ders kitaplarındaki soruların az sayıda ve liselere geçişteki fen soruları büyük oranda örtüşmediği tespit edilmiştir (Bakar, Keleş ve Koçakoğlu, 2009). Ders kitaplarının içerik açısından yetersiz olması öğrencileri ek kaynak arayışına itmiş ve dersanelere olan bağlılığı artırmış olabilir (Savaş, Taş ve Duru, 2010).

## KAYNAKÇA

- Bakar, E., Keleş, Ö. ve Koçakoğlu, M. (2009). Öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı 6. sınıf fen teknoloji dersi kitap setleriyle değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 41-50.
- Bakırcı, H. ve Kırıcı, M. G. (2018). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavına ve bu sınavın kaldırılmasına yönelik fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 383-416.
- Bakırcı, H. ve Öçsoy, K. (2017). Fen bilimleri ders kitaplarında yer alan etkinliklerin girişimcilik bağlamından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 256-276.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Data analysis handbook for social sciences*. Ankara: Pegem Akademi Publishing.
- Ceran, D. ve Deniz, K. (2015). TEOG sınavı sorularının okuma becerisiyle çözülebilir düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 92-109.
- Davey, L. (2009). The Application of case study evaluations. *Elementary Education Online*, 8(2), 1-3.
- Erdoğan, İ., Meşeci-Giorgetti, F. ve Çifçili, V. (2011). Seviye belirleme sınavı yordayıcıları ve eğitim imkânlarında eşitlik sorunu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 215-228.
- Eroğlu, M. ve Özbek, R. (2017). TEOG sınavının kaldırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri: Bir sosyal medya analizi. *International academic research congress*, 501-506.
- Gündoğdu, K., Kızıldaş, E. ve Çimen, N. (2010). Seviye belirleme sınavına (SBS) ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri (Erzurum il örneği). *İlköğretim Online*, 9(1), 316-330.

- Gür, B. S., Çelik, Z., ve Coşkun, İ. (2013). Türkiye’de ortaöğretim geleceği: Hiyerarşi mi eşitlik mi. *Seta Analiz*, 69, 1-26.
- Incikabi, L. (2012). After the reform in Turkey: A content analysis of SBS and TIMSS assessment in terms of mathematics content, cognitive domains, and item types. *Education as Change*, 16 (2), 301-312.
- Kahraman, İ. (2014). Merkezi ortak sınav uygulamasının etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 53.
- Kahveci, S. S. (2009). *Ortaöğretim kurumlarına geçiş sisteminde uygulanan sınavların ailelere maliyetinin ailelerin toplam eğitim harcamaları içerisindeki payı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- MEB (2018a). *Temel eğitimden ortaöğretime geçiş yönergesi*. [http://www.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_03/26191912\\_yonerge.pdf](http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_03/26191912_yonerge.pdf) adresinden 17 Kasım 2018 tarihinde indirilmiştir.
- MEB. (2018b). *Ortaöğretime geçiş tercih ve yerleştirme kılavuzu*. [https://odsgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_06/29113510\\_2018\\_yılı\\_tercih\\_ve\\_yerleytyrme\\_kilavuzu.pdf](https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_06/29113510_2018_yılı_tercih_ve_yerleytyrme_kilavuzu.pdf)
- MEB. (2018c). *Merkezi sınavla yerleşen öğrencilerin performansı*. [http://www.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_12/17094056\\_2018\\_lgs\\_rapor.pdf](http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/17094056_2018_lgs_rapor.pdf).
- MEB. (2013a). *2013 Ortaöğretime yerleştirme sistemi tercih ve yerleştirme e-kılavuzu*. <http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2013/sbs2013/SBSKlavuzu2013.pdf> adresinden 17 Kasım 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Savaş, E., Taş. S. ve Duru, A. (2010). Matematikte öğrenci başarısını etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1),113-132.

Şad, S. N. ve Şahiner, Y. K. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sistemine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(1), 32-43.

TIMSS (2015). *TIMSS 2015 Ulusal matematik ve fen ön raporu*. [http://timss.meb.gov.tr/wp-content/uploads/TIMSS\\_2015\\_Ulusal\\_Rapor.pdf](http://timss.meb.gov.tr/wp-content/uploads/TIMSS_2015_Ulusal_Rapor.pdf)  
23 Aralık 2018 tarihinde indirilmiştir.

URL-1, (2017). TEOG Neden Kaldırıldı <https://www.aydinlik.com.tr/teog-neden-kaldirildi-ozgurluk-meydani-aralik-2017-2>

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık. 89.

## BÖLÜM 8

### SANAL GERÇEKLIK DESTEKLİ FEN ÖĞRETİMİ ETKİNLİKLERİ\*

Arş. Gör. Alper DURUKAN<sup>1</sup>, Doç. Dr. Hüseyin ARTUN<sup>2</sup>,  
Prof. Dr. Atilla TEMUR<sup>3</sup>

---

\* Bu çalışma, “Avrasya Zirvesi 6. Bilimsel Araştırmalar ve Güncel Gelişmeler Kongresi” bünyesinde sözlü olarak sunulan “Sanal gerçeklik destekli fen öğretimi etkinlikleri” başlıklı bildiri özet metninin tam metin formatında genişletilmesiyle oluşturulmuştur.

<sup>1</sup> Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Van, Türkiye, A@alperdurukan.com

<sup>2</sup> Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Van, Türkiye, huseyinartun@gmail.com

<sup>3</sup> Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Van, Türkiye, temurat@yahoo.com





## GİRİŞ

Fen bilimleri eğitimi, konu alanları itibariyle oldukça geniş bir içeriğin öğretimini barındırmaktadır. Güneş sistemi ve ötesinden okyanusların dibine, moleküler yapılar ve tek hücreliler gibi mikro boyuttaki fenomenlerden, karmaşık canlı/cansız oluşumlara kadar geniş bir kapsamı ele alan fen bilimleri derslerinde sahici öğrenme durumlarının oluşturulması önem arz etmektedir. Sözü edilen öğrenme durumlarının önündeki en temel engellerden biri, böyle zengin bir içeriğin öğretiminin çoğunlukla sınıfların dört duvarları içerisine hapsedilmiş olmasıdır. Bu noktada öğretim teknolojilerinin akılcı kullanımı vasıtasıyla ele alınan konu ve kavramların gerektirdiği günlük hayat bağlamlarının oluşturulması kolaylaşmaktadır (Linn, 2003).

Öğretim teknolojileri, fiziksel ve finansal yetersizliklerden kaynaklanan güçlükleri hafifletmenin yanı sıra, ele alınan konu ve kavramların somutlaştırılması ve öğrenme çıktılarının iyileştirilmesi konusunda alanyazında kabul görmektedir (Günbatar, 2017; Sezgin, 2016; Tokel ve Cevizci, 2013; Yılmaz-İnce ve Kutlu, 2014). Özellikle de yenilikçi öğretim teknolojilerinden sanal gerçeklik, fen bilimleri dersi ve kapsamındaki disiplinlerin öğretiminde zaman, mekân ve imkân sınırlılıklarının giderilmesinde potansiyel vadetmektedir (Allcoat ve von Mühlennen, 2018; Artun, Durukan ve Temur, 2020; Checa ve Bustillo, 2019; Cooper, Park, Nasr, Thong ve Johnson, 2019; Hernández-de-Menéndez, Vallejo Guevara ve Morales-Menendez, 2019; Hite vd., 2019; Jensen ve Konradsen, 2018;

Kavanagh, Luxton-Reilly, Wuensche ve Plimmer, 2017; Lamb, Antonenko, Etopio ve Seccia, 2018; Makransky vd., 2019; Martin-Gutierrez, Mora, Anorbe-Diaz ve Gonzalez-Marrero, 2017; McCusker, Almaghrabi ve Kucharski, 2018; Ray ve Deb, 2016; Vasileva ve Petrova, 2016). Fen bilimleri dersinde sanal gerçeklik vasıtasıyla gezegenleri, okyanus ekosistemlerini, yanardağları, çeşitli canlıları ve onları oluşturan yapıları ve mikro düzeydeki kimyasal oluşumları sınıflara getirmek mümkün olmaktadır (Durukan, 2019). Ancak bilindik öğretim teknolojilerinin kullanımında olduğu gibi, sanal gerçeklikle zenginleştirilmiş fen öğretimi uygulamalarında da dikkat edilmesi gereken hususlar bulunmaktadır. Özellikle, sanal gerçeklik destekli fen öğretimi etkinliklerinin planlanması, derslerde gerçekleştirilecek aktivitelerin geliştirilmesi ve ders sürecinde bu tasarımların uygulanması aşamalarında erişilebilir materyallerle geliştirilen akılcı uygulamalar, fen öğretiminin bilindik güçlüklerini (Akıncı, Uzun ve Kışoğlu, 2015; Balbağ, Leblebicier, Karaer, Sarıkahya ve Erkan, 2016; Doğru ve Aydoğdu, 2003; Kırpık ve Engin, 2009) aşmada ve öğrenme çıktılarını artırmada (Brown ve Green, 2016; Díaz, Zorraonandía, Sánchez-Francisco, Aedo ve Onorati, 2019; Kesselman, 2016; Papachristos, Vrellis ve Mikropoulos, 2017) katkı sağlayacaktır.

### **Araştırmanın amacı**

Araştırmanın amacı, sanal gerçeklik destekli fen öğretimi etkinliklerinin geliştirilmesinde kullanılabilecek somut materyal örneklerinin tanıtılması ve bu sürece dair deneyimlerin

araştırmacılarla ve uygulayıcılarla paylaşılmasıdır. Bu doğrultuda ilk olarak fen öğretiminde kullanılabilcek düşük maliyetli ve ulaşılabilir mobil sanal gerçeklik ara yüzlerinden biri olan Google Cardboard platformu okuyucularla paylaşılmaktadır. Sonrasında, bünyesinde fen bilimleri derslerinde kullanılabilcek çok sayıda hazır sanal alan turu materyali barındıran Google Expeditions uygulaması tanıtılmaktadır. Son olarak, araştırmacıların sanal gerçeklikle zenginleştirilmiş fen öğretimine yönelik geçmiş deneyimlerinden edindikleri kazanımlar ve güncel alanyazın uyarınca ulaştıkları birtakım iç-görüler paylaşılmaktadır.

### **Araştırma Problemleri**

1. Sanal gerçeklik destekli fen öğretilimi uygulamalarında kullanılabilcek düşük maliyetli imkân ve uygulamalar nelerdir?
2. Fen öğretiminde sanal gerçekliğin kullanımını ele alan çalışmalarda ve ilgili öğretim uygulamalarında ne tür noksanlıklar ön plana çıkmaktadır?
3. Sanal gerçeklik destekli fen öğretiminin uygunluğunu temin etmek adına etkinlik geliştirme ve uygulama süreçlerinde sağlanması beklenen boyutlar nelerdir?

### **YÖNTEM**

Araştırmada, herhangi bir müdahale içermeksizin bir duruma yönelik bilgi vermeyi amaçlayan tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2016). Bu sayede araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiş ilgili

çalışmalardan, projelendirilmiş uygulamalardan ve öğretim faaliyetlerinden elde edilmiş yansımaları, anlamlı deneyimleri ve bunlar ışığında erişilen iç-görülerini paylaşmak amaçlanmıştır.

### **Araştırmanın Verileri**

Araştırmanın birincil verileri Google tarafından geliştirilen ve bu çalışmanın araştırmacıları tarafından da etkin olarak fen bilimleri öğretim faaliyetlerinde kullanılan Google Cardboard ve Google Expeditions mobil uygulamalarının içerikleri olarak düşünülmüştür. İkincil verilerin kapsamında ise; araştırmacıların geçmiş araştırma deneyimleri, görev yaptıkları kurumlarda gerçekleştirdikleri sanal gerçeklik destekli öğretmen yetiştirme faaliyetleri, birinci yazarın yüksek lisans ve devam eden doktora öğrenim süreçleri kapsamında gerçekleştirmiş olduğu ilgili çalışmalar ve ilgili alanyazın yer almaktadır. Özetlemek gerekirse, sanal gerçeklik destekli fen öğretimine yönelik yaklaşık 4,5 senelik bilimsel araştırma ve öğretim faaliyeti deneyimlerinden ulaşılan iç görüler bu araştırmanın verilerini oluşturmaktadır.

### **Verilerin Analizi**

Sanal gerçeklik destekli fen öğretimine dair tanıtılan materyallere yönelik bilgiler, araştırmacıların ilgili geçmiş çalışmaları sırasınca kaydettikleri araştırmacı günlükleri ve alanyazın uyarınca paylaşılan durumlara ilişkin veriler betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Betimsel analiz, araştırılan duruma dair mevcut olan olgu ve içeriklerin bir çıkarım içermeksizin olduğu haliyle

okuyucularla paylaşılmasını içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Burada temel gaye, ele alınan deneyimlerin ve çıkarımların rafine edilmesiyle derlenen sanal gerçeklik destekli fen öğretimi uygulamalarına yönelik etkinlik tasarım ilkelerinin ilgililerle paylaşılmasıdır.

## **BULGULAR**

### **Sanal Gerçeklik Destekli Fen Öğretiminde Erişilebilir Materyaller**

#### ***Google Cardboard***

Google Cardboard, 2014 yılında henüz yaygınlaşmaya başlayan yenilikçi ancak maliyetli sanal gerçeklik çözümlerine (Oculus Rift, HTC Vive vd.) alternatif olarak erişilebilir bir kullanım fikri sunmuştur. Google Cardboard tabanlı sanal gerçekliğin düşük maliyetli oluşunun temelinde, sanal gerçekliğin gerektirdiği donanım gücünün akıllı telefonlar tarafından sağlanması yatmaktadır. Günümüzde oldukça yaygınlaşan akıllı telefonların yaklaşık tamamı ile uyumlu olarak çalışabilen Google Cardboard, yalnızca düşük maliyetli başlıklarla sınıflarda sanal gerçeklik deneyimleri yaşatabilmektedir (Kesselman, 2016). Google Cardboard platformunun kullanımına yönelik tanıtım ve kullanım örnekleri içeren ilgili internet sitesinin ekran görüntüsü Şekil 1’de sunulmuştur.

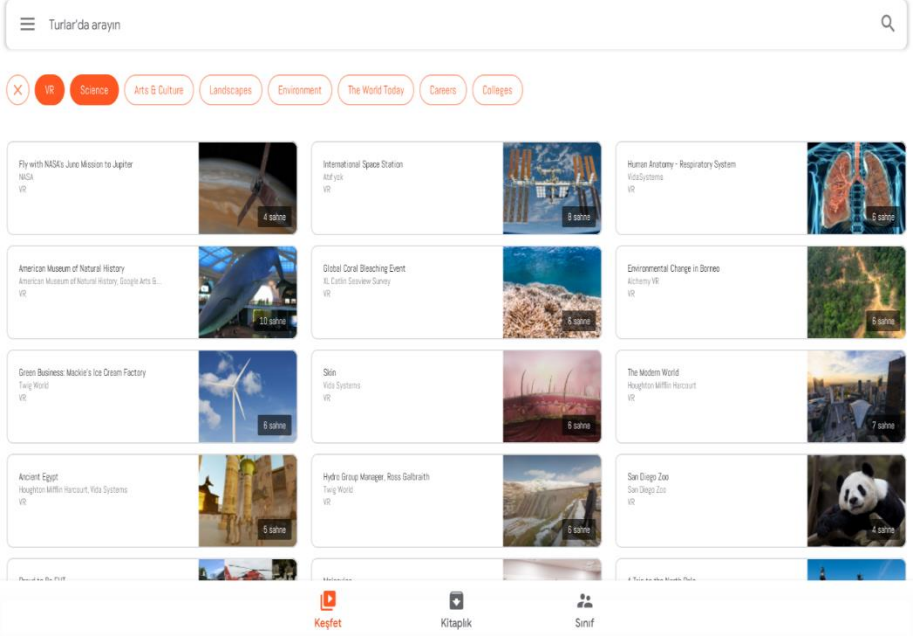


**Şekil 1.** Google Cardboard ile karton başlıklarla dahi deneyimlenebilen sanal gerçeklik

Sanal gerçekliğin fen öğretiminde kullanımı noktasında en öne çıkan materyallerden biri de Google Expeditions uygulamasıdır.

### ***Google Expeditions***

Google tarafından sunulan başka bir uygulama olan Expeditions, Cardboard ve Daydream platformlarıyla tamamen uyumlu olarak çalışabilen bir sanal alan turu kataloğudur. Expeditions içerisinde yüzlerce farklı konuya yönelik kaliteli sanal gerçeklik içeriklerine ulaşmak mümkün olmaktadır (Google, <https://edu.google.com/products/vr-ar/expeditions/>). Uygulama bünyesinde fen bilimleri konularına yönelik sunulan sanal alan turu materyallerine dair ekran görüntüsü Şekil 2' de paylaşılmıştır.



**Şekil 2.** Expeditions uygulamasında fen bilimleri dersinde ele alınan kavramlarla ilişkilendirilebilecek materyallerden bazıları

Google Expeditions uygulamasıyla öğretmenler, yönettikleri sanal alan turlarına öğrencilerin akıllı telefonlarıyla katılmalarını sağlarken, süreçte önemli gördükleri noktalarda görsel yönlendirmeler kullanabilmektedirler. Üstelik bunun için ilgili sanal alan turunun öğretmenin cihazına indirilmiş olması yeterlidir. Sınıf içerisinde internet bağlantısı ve hatta Cardboard başlığı dahi olmadan her türlü akıllı telefonla öğrenciler bu etkinliğe dahil edilebilir. Google Expeditions uygulaması ve an itibariyle içerdiği 800' ü aşkın sayıdaki sanal alan turu materyali tamamen ücretsizdir.



## **Erişilebilir Mobil Sanal Gerçeklik Destekli Fen Öğretimi Uygulamalarının Öğrettikleri**

Her ne kadar güncel öğretim teknolojileri eğitimin geleneksel sınırlılıklarını aşmada büyük potansiyel vadetse de fen bilimleri eğitiminin bütün sorunlarını çözecek sihirli bir değnek olmadıkları aşıkardır (Tucker, 2015). Sanal gerçeklik destekli öğretim, fen bilimleri derslerinde zaman ve mekân sınırlılıklarını aşmada yenilikçi çözümler sunarken, yeni problemleri de gün yüzüne çıkarabilmektedir.

Eğitimde teknoloji kullanımı üzerine yapılan araştırmalara yönelik en temel eleştirilerden bir tanesi, öğretim yöntem ve tekniklerinin, öğretmen-öğrenci faktörlerinin ve metodolojik etmenlerin etkilerinin genellikle göz ardı edilmesidir (Clark, 1994). Fen öğretiminde yenilikçi teknolojiler üzerine gerçekleştirilen çalışmalarda ve öncül öğretim faaliyetlerinde, ilgili teknolojinin kullanılabilirliği ve özellikle nicel çıktıları daha ön planda tutulurken, bu faaliyetlerin pedagojik temelleri genellikle geri planda kalmaktadır. Sanal gerçeklik destekli fen öğretiminde ise yalnızca sınırlı sayıda çalışmanın bir öğrenme teorisini temel aldığı anlaşılmaktadır (Radianti, Majchrzak, Fromm ve Wohlgenannt, 2020). Bu durumlar ışığında, henüz yeni yaygınlaşmaya başlayan bir eğitsel uygulamada pedagojik temellerin ve kullanım amaçlarının belirlenmiş olması, ilgili teknolojiyi yararlı kılacak yegâne unsurdur.

Yenilikçi herhangi bir olgu, ilgi çekici ve cezbedici olduğu kadar bilinmezliğin doğuracağı aksaklıklara, teknik ve insani hatalara karşı da bir o kadar savunmasızdır. Teknoloji destekli fen eğitimi araştırmaları için bu, alanyazında kendini kabul ettirmiş “yenilik etkisi” ile karşımıza çıkmaktadır. Yenilik etkisi, bireylerin aşına olmadığı bir uygulamanın, esasında yararlı veyahut zararlı olduğundan bağımsız olarak, performanslarında yanılıcı bir iyileşmeye neden olma durumudur. Başka bir deyişle, yenilikçi bir öğretim teknolojisinin uygulanması aslında öğrenci performansına olumsuz etki yaratacak dahi olsa yalnızca yeni olduğu için zahiri bir başarı artışına neden olabilmektedir (Metcalf vd., 2019). Özellikle sanal gerçeklik destekli fen öğretiminde kullanılan materyallerin kullanıcı arayüzü, kullanım deneyimi ve duyuşal zenginlik noktalarında bilindik teknolojilerden farklılığı, ilgili araştırmalar için yenilik etkisi kontrolünün önemini vurgulamaktadır. Bu durumun önüne geçebilmek adına en uygun çözümlerden biri, çalışılacak grupları daha önceden sanal gerçeklik ile tanıştırmak ve aşinalık kazanmalarını sağlamak olacaktır.

Katılımcıların aşinalığı araştırmacılar için önem arz ederken, eğitimciler için öğrenci hazırbulunuşluğu ön plana çıkmaktadır. Sanal gerçeklik destekli fen öğretimini için ise öğretmen ve öğretmen adaylarının yeterlikleri bir ön koşul olmaktadır (Durukan, Temur, Artun, Tuysuz ve Sardag, 2018). Öğrencilerin sanal gerçeklik materyallerine yönelik hazırbulunuşlukları ise bir anlamda ilgili kurumun altyapısının da müsaitliğini gerektirmektedir. Nitekim

öğretim teknolojilerinin kullanımına yönelik yeterlik, öğretene ve öğrenenler için kendiliğinden edinilen bir kazanımdan ziyade yaparak-yaşayarak gelişebileceği sahici senaryoların ve aktif deneyimlerin ürünüdür. Fen öğretimi açısından bu durum, bir dönem boyunca her hafta sanal gerçeklik destekli laboratuvar uygulamalarının katılımcıları, öğretmen adayları için dahi, geçerliğini korumaktadır (Durukan, 2018). Nitekim, fen bilimleri öğretmen adayları fen bilimleri derslerinde sanal gerçeklik kullanımına yönelik olumlu bir yaklaşım ve teknoloji kabulü sergilemelerine rağmen, uygun teknolojik yeterliğe sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir (Bakırcı, Artun ve Durukan, 2017). Hizmet öncesi eğitimde, sanal gerçeklik destekli fen öğretime yönelik öğrenim deneyiminin yanı sıra, öğretim deneyimi kazandıracak uygulamaların da bu anlamda yetkin öğretmenlerin yetiştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Fen öğretiminde sanal gerçeklik kullanımının anlamlılığı derste ele alınacak konu ve kavramlarla doğrudan ilişkilidir. Örneğin, yeterli imkânların bulunduğu bir öğretim ortamında fiziksel olarak noksansız gerçekleştirilebilecek bir deneyi, bundan ziyade yalnızca sanal bir ortamda gerçekleştirmeyi tercih etmek akılcı görünmemektedir. Bunun yerine, özellikle duyu organlarıyla gözlemlenmesi güç fenomenlere yönelik geleneksel uygulamaların sanal gerçeklik materyalleriyle desteklendiği karma bir öğretim yaklaşımının uygun olacağı düşünülmektedir (Burkett ve Smith, 2016).

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Sanal gerçeklik uygulamaları, fen öğretiminde ulaşılması güç fenomenleri otantik bir bağlamda sınıfa taşımayı mümkün kılmaktadır. Google Cardboard platformu ile kullanılabilen Google Expeditions uygulaması ve benzer içerikler, nispeten maliyetli bir teknoloji olan sanal gerçekliği fen eğitimcileri için erişilebilir kılmaktadır (Díaz vd., 2019).

Sanal gerçekliğin fen öğretiminde kullanımında etkinlik geliştirmeye yönelik tasarım ilkeleri üç boyut altında özetlenebilir.

- **Yaklaşım boyutu:** Sanal gerçeklik destekli öğretim uygulamalarının uygun öğretim yaklaşımı ve öğrenme teorileriyle temellendirilmesi önerilmektedir.
- **Öğretim boyutu:** İşe koşulacak öğretim yöntemi ve kullanılacak tekniklerin kesin hatlarla planlanması hayati önem taşımaktadır. Sanal gerçekliğin anlamlı katkı sağlayabileceği konu ve kavramlara yönelik uygulamalarda, fiziksel öğretim imkanlarının kuşatıcı sanal gerçeklik materyalleriyle desteklenmesi idealdir.
- **Yeterlik boyutu:** Sanal gerçekliği fen bilimleri derslerine taşıyacak eğitimcilerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinin yenilikçi öğretim teknolojilerinin aktif kullanımı ekseninde yapılandırılması önemlidir. Bununla birlikte, öğrenciler için bu teknolojiye -eğlenceye dönük amaçların yanı sıra- öğretimsel aşinalık kazandırılması, araştırmacıların ve eğitimcilerin

üzerinde durmaları gereken bir konudur. Bireylerin yeterliğinin yanında, fiziksel yeterliğin de altını çizmek önemlidir. İlgili uygulamanın gerçekleştirileceği ortamlarda ön kullanım denemelerinin yapılması ve teknik altyapıdaki olası yetersizliklerin önceden giderilmesi gerekmektedir.

Fen eğitiminde yenilikçi teknolojilerin akılcı kullanımı, kısa vadeli ve girdi-çıkıtı merkezli sınamalara indirgenemeyecek bir olgudur. Sanal gerçeklik destekli fen öğretiminin işlevselliği; araştırmacıların, uygulayıcıların ve öğrenenlerin yaparak-yaşayarak kazanacakları sahici deneyimlerle sağlanabilecektir (Durukan, Temur ve Artun, 2018). Sanal gerçeklik destekli fen öğretimine yönelik somut etkinlik örneklerinin yaygınlaşması ve tasarım temelli araştırma yaklaşımının ilgili alanyazında benimsenmesiyle, bu çalışmada paylaşılanların ötesine geçecek değerde aydınlatıcı iç görüleri ulaşılabilecektir. Fen eğitiminde sanal gerçekliğe yönelik farklı bağlamlar, düzeyler, yaklaşımlar ve yorumlamalar; bu anlamlı potansiyeli *alanyazının geçici bir hevesi* olmaktan kurtarabilecek imkânlar yaratacaktır. Bu vesileyle, sanal gerçekliği derslerimizde zaman/mekân/imkân sınırlıklarını aşabileceğimiz temel bir materyal olarak değerlendirmek daha da mümkün olacaktır. Sanal gerçeklik destekli fen öğretiminde, tasarım temelli araştırma yaklaşımıyla süreç içerisinde iyileşen ve bu iyileşmenin *reçetelerini* alanyazına kazandıran çalışmalara, bu anlamda belirgin bir ihtiyaç vardır.

## KAYNAKÇA

- Akıncı, B., Uzun, N. ve Kışoğlu, M. (2015). Fen bilimleri öğretmenlerinin meslekte karşılaştıkları problemler ve fen öğretiminde yaşadıkları zorluklar. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 27. doi: 10.14687/ijhs.v12i1.3188
- Allcoat, D. ve von Mühlenen, A. (2018). Learning in virtual reality: Effects on performance, emotion and engagement. *Research in Learning Technology*, 26. doi: 10.25304/rlt.v26.2140
- Artun, H., Durukan, A. ve Temur, A. (2020). Effects of virtual reality enriched science laboratory activities on pre-service science teachers' science process skills. *Education and Information Technologies, Online first*. doi: 10.1007/s10639-020-10220-5
- Bakırcı, H., Artun, H. ve Durukan, A. (2017). *Sanal gerçeklik kavramı fen bilimleri öğretmen adayları için neyi ifade etmektedir?* 26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi, Antalya.
- Balbağ, M. Z., Leblebici, K., Karaer, G., Sarıkahya, E. ve Erkan, Ö. (2016). Türkiye' de fen eğitimi ve öğretimi sorunları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 12-23.
- Brown, A. ve Green, T. (2016). Virtual reality: Low-cost tools and resources for the classroom. *TechTrends*, 60(5), 517-519. doi: 10.1007/s11528-016-0102-z
- Burkett, V. C. ve Smith, C. (2016). Simulated vs. hands-on laboratory position paper. *Electronic Journal of Science Education*, 20(9), 8-24.
- Checa, D. ve Bustillo, A. (2019). A review of immersive virtual reality serious games to enhance learning and training. *Multimedia Tools and Applications*, 79(9-10), 5501-5527. doi: 10.1007/s11042-019-08348-9
- Clark, R. E. (1994). Media will never influence learning. *Educational Technology Research and Development*, 42(2), 21-29. doi: 10.1007/bf02299088

- Cooper, G., Park, H., Nasr, Z., Thong, L. P. ve Johnson, R. (2019). Using virtual reality in the classroom: Preservice teachers' perceptions of its use as a teaching and learning tool. *Educational Media International*, 56(1), 1-13. doi: 10.1080/09523987.2019.1583461
- Díaz, P., Zorraonandía, T., Sánchez-Francisco, M., Aedo, I. ve Onorati, T. (2019). *Do low cost virtual reality devices support learning acquisition? A comparative study of two different VR devices*. Proceedings of the XX International Conference on Human Computer Interaction, Donostia, Gipuzkoa, Spain. <https://doi.org/10.1145/3335595.3335629>
- Doğru, M. ve Aydoğdu, M. (2003). Fen bilgisi öğretiminde kullanılan yöntemlerde karşılaşılan sorunlar ile ilgili öğrenci görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 13(13), 150-158.
- Durukan, A. (2018). *Sanal gerçeklikle zenginleştirilmiş öğrenme ortamının fen bilimleri öğretmen adayları üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van. (10214486)
- Durukan, A. (2019). Gerçekliğin Ötesinde Eğitim: Sanal Gerçeklik Destekli Fen Öğretimi. H. Artun ve S. A. Günbatar (Eds.), *Çağdaş Yaklaşımlarla Destekli Fen Öğretimi, Teoriden Uygulamaya Etkinlik Örnekleri* (1. baskı) içinde (ss. 233-252). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Durukan, A., Temur, A. ve Artun, H. (2018). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının sanal gerçeklik destekli mikroöğretim uygulamaları: Bir ekran değerlendirme çalışması*. 2. Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi, Antalya.
- Durukan, A., Temur, A., Artun, H., Tuysuz, M. ve Sardag, M. (2018, April 18-22). *Reflections from the virtual reality assisted laboratory applications in the education of pre-service science teachers*. 27th International Conference on Educational Sciences, Antalya, Turkey.

- Google. Expeditions'la derslerinize hayat verin | Google for Education. 13 Mayıs, 2020 tarihinde, <https://edu.google.com/products/vr-ar/expeditions/> adresinden erişildi
- Günbatar, M. S. (2017). Web Destekli Eğitim. S. Şahin ve Ç. Uluyol (Ed.), *Eğitimde Bilişim Teknolojileri* (3. baskı) içinde (ss. 433-452). Ankara, Türkiye: Pegem Akademi.
- Hernández-de-Menéndez, M., Vallejo Guevara, A. ve Morales-Menendez, R. (2019). Virtual reality laboratories: a review of experiences. *International Journal on Interactive Design and Manufacturing (IJIDeM)*, 13(3), 947-966. doi: 10.1007/s12008-019-00558-7
- Hite, R., Jones, M. G., Childers, G., Chesnutt, K., Corin, E. ve Pereyra, M. (2019). Pre-service and in-service science teachers' technological acceptance of 3D, haptic-enabled virtual reality instructional technology. *Electronic Journal of Science Education*, 23(1), 1-34.
- Jensen, L. ve Konradsen, F. (2018). A review of the use of virtual reality head-mounted displays in education and training. *Education and Information Technologies*, 23(4), 1515-1529. doi: 10.1007/s10639-017-9676-0
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (31. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavanagh, S., Luxton-Reilly, A., Wuensche, B. ve Plimmer, B. (2017). A systematic review of virtual reality in education. *Themes in Science and Technology Education*, 10(2), 85-119.
- Kesselman, M. (2016). Current CITE-ings from the popular and trade computing literature: Google Cardboard – virtual reality for everyone. *Library Hi Tech News*, 33(4), 15-16. doi: 10.1108/lhtn-04-2016-0020



- Kırpık, M. A. ve Engin, A. O. (2009). Fen bilimlerinin öğretiminde laboratuvarın yeri önemi ve biyoloji öğretimi ile ilgili temel sorunlar. *Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 61-72.
- Lamb, R., Antonenko, P., Etopio, E. ve Seccia, A. (2018). Comparison of virtual reality and hands on activities in science education via functional near infrared spectroscopy. *Computers & Education*, 124, 14-26. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.014>
- Linn, M. (2003). Technology and science education: Starting points, research programs, and trends. *International Journal of Science Education*, 25(6), 727-758. doi: 10.1080/09500690305017
- Makransky, G., Mayer, R. E., Veitch, N., Hood, M., Christensen, K. B. ve Gadegaard, H. (2019). Equivalence of using a desktop virtual reality science simulation at home and in class. *PLoS One*, 14(4), e0214944. doi: 10.1371/journal.pone.0214944
- Martin-Gutierrez, J., Mora, C. E., Anorbe-Diaz, B. ve Gonzalez-Marrero, A. (2017). Virtual technologies trends in education. *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(2), 469-486. doi: 10.12973/eurasia.2017.00626a
- McCusker, J. R., Almaghrabi, M. ve Kucharski, B. (2018). *Is a virtual reality-based laboratory experience a viable alternative to the real thing?* 2018 ASEE Annual Conference & Exposition, Salt Lake City, UT.
- Metcalf, S. J., Chen, J. A., Kamarainen, A. M., Frumin, K. M., Vickrey, T. L., Grotzer, T. A. ve Dede, C. J. (2019). Transitions in Student Motivation During a MUVE-Based Ecosystem Science Curriculum: An Evaluation of the Novelty Effect. K. Becnel (Ed.), *Emerging Technologies in Virtual Learning Environments* içinde (ss. 96-115): IGI Global.
- Papachristos, N. M., Vrellis, I. ve Mikropoulos, T. A. (2017, 3-7 July 2017). *A comparison between Oculus Rift and a low-cost smartphone VR headset:*

*Immersive user experience and learning*. 2017 IEEE 17th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT), Timisoara, Romania.

Radianti, J., Majchrzak, T. A., Fromm, J. ve Wohlgenannt, I. (2020). A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda. *Computers & Education*, 147, 103778. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103778>

Ray, A. B. ve Deb, S. (2016, 2-4 Dec. 2016). *Smartphone based virtual reality systems in classroom teaching - A study on the effects of learning outcome*. 2016 IEEE Eighth International Conference on Technology for Education (T4E).

Sezgin, S. (2016). Eğitimde giyilebilir teknolojiler: Fırsatlar ve eğilimler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(40), 405-418.

Tokel, S. T. ve Cevizci, E. (2013). *Üç boyutlu sanal dünyalar: Eğitimciler için yol haritası*. XV. Akademik Bilişim Konferansı, Antalya.

Tucker, M. (2015). NCEE | Tucker's Lens: Technology in the Classroom: Savior or Bust? *Top of the Class Newsletter*. 16 Mayıs, 2020, from <http://ncee.org/2015/09/tuckers-lens-technology-in-the-classroom-savior-or-bust/>

Vasileva, P. E. ve Petrova, S. E. (2016). Inquiry-based learning "outside" the classroom with virtual reality devices. *Современные информационные технологии и ИТ-образование*, 12(3-2), 112-116.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz-İnce, E. ve Kutlu, A. (2014). *Web tabanlı laboratuvarlar*. ab2014 Akademik Bilişim Konferansı, Mersin.



## BÖLÜM 9

### ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN YALNIZLIK DÜZEYLERİ İLE UMUTSUZLUK VE YAŞAM DOYUMU\*

Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül YETKİN TEKİN<sup>1</sup>,  
Uzman Psikolog Gözde ÖZKAYA<sup>2</sup>

---

\*Bu çalışma Gözde Özkaya'nın "Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeyleri ile Umutsuzluk ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

<sup>1</sup> Haliç Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri, İstanbul, Türkiye  
aysegulyetkin@halic.edu.tr

<sup>2</sup> Serbest Uzman Psikolog



## GİRİŞ

İnsanın yaşantısında önemli yer tutan unsurlardan biri sosyal ilişkilerdir (Saraçoğlu, 2015). İnsan sosyal bir varlıktır ve yaşantısında doyum verici ilişkiler kurduğu takdirde varoluşunu sürdürebilir (Gümüş, 1999). Son yıllarda kişilerin en önemli problemleri arasında “yalnız ve soyutlanmış olma” olduğu belirtilmektedir ( Buluş, 1996). Bireylerin ilişkilerinde yetersiz ve bireysel olarak doyurucu olmayan sosyal yaşantılar içinde olmaları yaşamlarını farklı ölçülerde etkileyebilmektedir (Buluş, 1997).

Yalnızlık; bireyin var olan yaşantısı içerisinde yaşadığı sosyal ilişkileri ile yaşamak istediği sosyal ilişkiler arasında farklılıkların ortaya çıkmasıdır( Peplau ve Perlman, 1984 ). Yalnızlık kaygı, öfke, üzüntü ve diğer insanlardan kendini farklı hissetme gibi duygularının eşlik ettiği arzulanmayan ve hoş olmayan bir durum olarak açıklanmakta olup bilinenin aksine ileriki yaşlardan çok ergenler ve genç yetişkinler arasında daha fazla ortaya çıkmaktadır (Çeçen, 2008). Yalnızlığın bireylerin fiziksel ve psikolojik sağlığını olumsuz etkilediği bilinmektedir (Steptoe, 2014). Yalnız olan adolesan ve genç yetişkinlerin daha fazla umutsuz ve intihar olasılıklarının arttığı belirtilmektedir (Batıgün, 2008). İlişki problemleri, ekonomik problemler ve bazı sosyal problemlerle karşılaşan genç yetişkin geleceğe dair endişe duymaya başlamaktadır (Şahin,2009).

Umut geleceğe dair olumlu beklentilere sahip olma duygusu olarak açıklanmaktadır (TDK, 2008). Umutsuzluk ise, gelecekle olan düşünce

ve beklentilerin olumsuz olacağına yönelik değerlendirmedir (Beck, Lester, ve Trexler,1974). Bu bağlamda umutta da umutsuzlukta da, kişinin gelecekle ilgili olan beklentilerinin değerlendirilmesi vardır. Umutta bireyin amaca ulaşmak için yapacaklarını başarma düşüncesi varken, umutsuzlukta ise başaramama düşüncesi vardır (Dilbaz ve Seber, 1993).

Yalnızlık ve umutsuzluk arasında sınırlı sayıda ilişkinin bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Kişiler arası ilişkilerin iyi olamadığı ve kendini yalnız hisseden kişilerin umutsuzluk düzeylerinin arttığı bulunmuştur (Kırımoğlu, Çokluk ve Yıldırım, 2010; Kızılgeçit, 2011). Ayrıca yalnızlık ve umutsuzluğun gençlerin psikolojik, bilişsel, sosyal ve fiziksel sağlığını olumsuz etkilediği, yalnızlık duygusunun umutsuzluk hissi ve düşük özgüven ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Olweus, 1993).

Yaşam doyumu, kişinin şuan ki yaşamı, geçmişteki ve gelecekte yaşamı ile ilgili değerlendirmesidir (Diener ve Lucas, 1999). Aynı zamanda yaşamda mutlu olmayı sağlayan etkenlerden biridir (Diener ve diğ., 1985). Vara' ya göre (1999) yaşam doyumu bireyin yaşamlarının tüm boyutlarını içermektedir.

Ailesinden ve sosyal çevresinden ayrılıp üniversite okumaya gelen öğrenciler yeni bir çevreye ayak uydurmaya çalışmaktadır (Şahin, 2009). Bu dönemde öğrenciler ergenlik dönemlerinin son evrelerinde olup genç yetişkinliğe geçme sürecindedir (Oerter ve Montada, 1995). Bu dönemde genç ergen olmadığı gibi yetişkin olmanın sorumluluklarını tamamen üstlenmemiştir (Özoğlu,1985). Lise

eğitimini bitirip üniversite hayatına başlayan genç yetişkinin yapacağı şeyler arasında yeni bir sosyal çevreyle ilişkiye girmek vardır. Bu yeni dönem genç için bazı kişilik gelişimleri oluşturmakla birlikte yalnızlığa da neden olabilmektedir (Cutrona, aktaran Kızılgöçit 2011:36).Üniversite öğrencilerinin yaşadığı sorunlar arasında; sosyoekonomik sorunlar, iş bulma, üniversite yaşamı, insanlarla ilişki kurma, boş zamanı değerlendirme, aile sorunları, karşı cins ilişkileri ve sağlık sorunları olarak belirtilmiştir (Baymur,1959; Tan 1954 ; Özdemir, 1985).

Üniversite okuyan öğrencilerin yaşadıkları olaylara yanlış anlamlar yükleyebileceği, yeni ortama ayak sağlarken sosyal ve duygusal ilişkilerinde kendilerini yalnız hissedebileceği, ve bu bağlamda gelecekte endişe duyabileceği, yaşadıkları sorunlara çözüm bulmada sıkıntıya düşebilecekleri, geleceğe karşı olumsuz ve umutsuz duygular yaşayıp yaşamdan aldıkları doyumun azalabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışma alan yazından elde edinilen bilgiler ışığında geliştirilmiştir. Bu yazının amacı; ilk olarak genç yetişkinlerin yalnızlıklarını anlayabilmek umutsuzluk ile yaşam doyumlarına ilişkin kuramsal bilgiler ve bu kavramları temel alan araştırmaları güncel literatür ışığında bilgileri derlemektir.



## YALNIZLIK

Yalnızlık kavramı alanyazın kapsamında incelendiğinde istenmeyen ve hoş olmayan deneyim olarak belirtilmektedir ( Jones, Freeman ve Goswick, 1981). Bu kapsamda yalnızlığın iki boyutundan bahsedilmektedir. Bunlardan birincisi, yalnızlığı çeşitli ilişkilerin yoğunluk olarak eksikliğini belirten tek boyutlu bir yapı olduğunu savunmaktadır ( Russell, 1982). İkincisi ise yalnızlığı sosyal ve duygusal olarak iki yapıya ayırmaktadır. Bu yapıya göre duygusal yalnızlık aile, eş, sevgili gibi daha yakın olan ilişkileri kapsarken, sosyal yalnızlık ise arkadaş, komşu, iş arkadaşlığı gibi ilişkilerin eksikliğinden kaynaklanmaktadır (Weiss, 1973).

Yalnızlık toplumda çoğunlukla fiziksel olarak tek olma durumu olarak algılanmakta ve ifade edilmektedir. Ancak kişiler diğerleriyle beraber olduklarında da yalnızlık yaşayabilirler. Bu nedenle yalnızlığı bireyin yaşamış olduğu sosyal ilişkilerin yetersizliği ve bu ilişkilerden alınan doyumun düşüklüğü belirlemektedir (Buluş, 1997). Bu bağlamda yalnız kişi etrafının kalabalık olması halinde bile kendini yalnız hissedebilir ( Seçim ve ark., 2014).

Yalnızlık evrensel bir olgudur ve insanın aidiyet duygusunun bir sonucudur (Karaoğlu ve ark, 2009). Peplau ve Perlman (1984)'e göre yalnızlık, bireyin yaşantısındaki olan sosyal ilişkileri ile yaşanmasını istediği sosyal ilişkileri arasındaki farklılıktır. Bu durum kişinin arzulamadığı ve kişiye rahatsızlık veren bir durumdur. Sadler (1978)'e göre yalnızlık ise kişinin üzüntü ve boşluk duygularını yoğun bir

şekilde birlikte yaşaması ve bağlanma ihtiyacının belirmesiyle kendini göstermekte ve beş farklı şekilde ortaya çıkmaktadır. Bunlar;

- Kişilerarası yalnızlık: Kişinin bir yakınını kaybetmesi sonucunda oluşan yalnızlık duygusudur ve kişi bunu sürekli olarak hisseder.
- Sosyal yalnızlık: Kişinin içerisinde bulunduğu sosyal gruptan istemeyerek ayrılması sonucunda oluşan yalnızlık duygusudur.
- Psikolojik yalnızlık: Kişiliğın derinliklerinde bulunan, kişinin geçmişinde yaşadığı bazı nedenlerden kaynaklı duygusal durumdur.
- Varoluşsal yalnızlık: İmkansız bir kişi ile bütünleşmiş olma duygusuna dayanan, sonunda kendisini üstün bir güce bırakmaya kadar giden yalnızlık duygusudur.
- Kültürel şok: Bir ülkeden başka bir ülkeye göç eden kişilerde görülen toplumsal soyutlanmışlık duygusudur.

Yapılan araştırmalarda yalnız. insanın hissettiği 4 tane duygu durumu vardır. Bunlar umutsuzluk, can sıkıntısı,. benlik reddi ve depresyondur (Rubinstein ve ark, 1979). Yalnız hisseden adölesan ve genç yetişkin yaş grubundaki bireylerin daha umutsuz hissettikleri ve intihar olasılığının daha çok artığı belirtilmektedir (Eskin, 2001; Batıgün, 2005).

Rokach'a (2004) yalnızlık sonucunda oluşan etkiler şunlardır;

- Yalnızlık insan. samimiyeti üzerinde zararlıdır.
- Yalnızlık dikkati başka yöne çevirerek, enerjinin olumlu olarak kullanılmasını engeller ve bireye psikolojik olarak acı verir.
- Yalnızlık duygusuyla başa çıkılmazsa, kişinin yaşamını belirleyen ve kural haline dönüşen bir güç olabilir.
- Yalnızlık başa çıkılmadığı ve yüzleşilmediği sürece katı ve hassas kişiler yaratır.
- Yalnızlık kişinin yaşam kalitesini olumsuz yönde etkiler.

Weiss (1973)'in Duygusal ve Sosyal Soyutlanma teorisinde, altı tür ilişkiden söz etmekte ve yalnızlığın ortaya çıkmasında bir veya bir kaçının eksik ve yetersiz olmasının etkili olduğunu belirtmektedir.

1. Bağlılık: Bireyin kendisini güven ve emniyet içinde hissedebileceği ilişkiler.
2. Sosyal Entegrasyon : Kişinin çevresindekilerle sosyal ilişki ağı oluşturması.
3. Yaşama Fırsatı: Kişinin çevresindekilerin iyiliği ve sağlığı için sorumlu hissettiği ilişkiler.
4. Değer Verme: Bireyin yeteneklerinin ve becerilerinin fark edildiği, değer verildiği ilişkiler.
5. Güvenilir Uyuşma: Kişinin çevresindeki kişilerden yardım alabileceği ilişkiler.
6. Rehberlik : Bireyin çevresindekilerden tavsiye ve destek alabileceği ilişkiler.

Yalnızlığın nedenleri; düşük benlik saygısı, düşük sosyal beceriler, bağlanma ve bağlanma figüründen ayrılma, sosyal ilişkilerde yetersizlik, gerçek olmayan öznel değerlendirmeler, bireysel, psikolojik ve bilişsel faktörler, toplumsal ve çevre faktörleri olarak sınıflandırılmaktadır. Ayrıca yalnızlığın kişiye acı ve mutsuzluk veren olumsuz bir duygu olduğu bilinmektedir (Haliloğlu, 2008). Yalnızlık duygusunun mutsuzluk ve umutsuzluk içerip bireye acı verme durumuyla yalnız olmayı istemekten ayrılır (Heinrich ve Gullone, 2006). Kişinin birçok arkadaşı olsa da toplumda kendini yalnız hissedebilir. Yani yalnızlık kişinin tek olmasıyla açıklanamaz (Bilgi, 2005).

Yalnızlık duygusunun gelişmesinde, bireyin sosyal becerilerde eksikliği, sosyal alana katılımında ilgisizlik, zamanının çok büyük bir kısmını kişilerle geçirmekten çok tek başına geçirme, sosyal etkinliklere çok fazla katılmama, yeni sosyal ilişki kurma hususunda isteksizlik, bireydeki motivasyon azlığı ve fikirlerini sorunlarını paylaşabileceği yakın arkadaşlarının çok fazla olmayışının etkili olduğu savunulmaktadır (Çakıl, 1998; Yaparel, 1984 ).

Yalnızlığın patolojik olarak birçok psikolojik sorunların hazırlayıcısı olduğu bilinmektedir (Buluş, 1997). Yapılan bazı çalışmalarda yalnızlığın depresyon (Anderson ve Harvey, 1988), intihar (Weber ve ark, 1997), alkolizm (Sadava ve Pak, 1994), düşük benlik saygısı (Olmstead ve ark, 1991) gibi psikolojik sorunlarla ilişkili olduğu bulunmuştur. Yalnız kişi mutsuz, kaygılı ve çevresiyle olan ilişkilerinde etkisiz biridir (Özodaşık, 2001). Konuyla ilgili alanyazın

araştırıldığında, yalnızlığın toplumda önemli bir sorun olduğu görülmektedir ( Izgar, 2009; Batıgün, 2008; Seçim, Alpar ve Algür, 2014).

### **Yalnızlığın Nedenleri**

Yalnızlık duygusunun belirmesine neden olan unsurlar 5 temel kategoride ortaya çıkmaktadır. Kişinin bulunduğu gruptan dışlanması gibi hoş olmayan tecrübe,

bireyin. sevilmediğini düşünmesine yönelik önceden yaşamış olduğu bilişsel deneyim, kişinin derdini paylaşabileceği ve bir paylaşımında bulunabileceği arkadaş çevresine sahip olamama, sosyal ilişkilerde ve bu ilişkiyi sürdürme konusunda yeterli olamama olarak belirtilmiştir. Bunların yanında yalnızlık durumuna zemin hazırlayan faktörlerde şu şekilde sıralanmıştır. Kişilik özellikleri, durumun özelliği, kültürel değerler ve normlardır. Yalnızlığı hızlandıran durumlarda Ele alınmış ve bireyin romantik ilişkisinin sona ermesi veya yaşadığı yerden taşınması gibi durumların olmasıdır. Bu süreçlerden geçen birey bilişsel olarak anlamlandırma sürecinden sonra yalnızlık durumu ortaya çıkmaktadır (Perlman ve Peplau aktaran Kökner, 2011:24).

	İçsel Nedenler		
	-Reddedilme Korkusu	- Şanssızlık	
	-Çekici olmama	- Utangaçlık	
	-Antipatik Kişilik	- Çaba Göstermeme	
		- Kötümserlik	
		-Bilgisizlik	
Değişebilen Nedenler	-Diğer Gruplar	- Kişisel Olmayan Durumlar	Değişmeyen Nedenler
	-Diğerlerinin korkular	-Fırsat yoksunluğu	
	-Diğerlerinin Eksikliği		
	Dışsal Nedenler		

**Şekil 1.**Yalnızlığın Algılanan 13 Nedeni (Michela, Peplau ve Weeks, 1982)

Şekil 1’de görülen yalnızlığın oluşmasında etken olan 13 neden şu şekilde açıklanmıştır.

**Reddedilme Korkusu:** Birey ilişki yaşadığı zaman reddedilme korkusu yaşamamasıdır.

**Çekici Olamama:** Kişinin fiziksel olarak çekici olmamasıdır.

**Bilgisizlik:** Bireyin arkadaşlık veya romantik ilişki başlatamamasıdır.

**Şanssızlık:** Bireyin herhangi bir ilişki başlatması konusunda şanslı olmadığını düşünmesidir.

**Çaba Göstermeme:** Kişinin başka kişilerle tanışması için yeterince çaba sarf etmemesidir.

**Kötümserlik:** kişinin ilişki kuracağı kişileri şans eseri bulabileceği ve bu şansa onun sahip olmadığını düşünmesidir.

**Utangaçlık:** Kişinin ilişki kurma konusunda utangaç olma durumudur.

**Diğerlerinin Korkuları:** Diğer kişilerin yalnızlık yaşayan kişilerle ilişki kurmaya korkmasıdır.

**Diğer Gruplar:** Diğer kişilerin bir arkadaş grubuna üye olmaları ve yalnızlık yaşayan kişilerle ilişki kurmak istememeleridir.

**Kişisel Olmayan Durumlar:** Bireyin birçok kişiyle kişisel olmayan şekilde ilişki içinde olmasıdır.

**Diğerlerinin İsteksizliği:** Diğer kişilerin ilişki kurma konusunda çabasının olmamasıdır.

**Fırsat Yoksunluğu:** kişinin diğer kişilerle arkadaşlık veya romantik ilişki tarzında fırsatının olmamasıdır.

**Antipatik Kişilik:** Kişinin diğer insanlar tarafından hoş olarak algılanmayan bir tavrının olması.

## YALNIZLIĞI AÇIKLAYAN KURAMLAR

### **Psikodinamik Yaklaşım**

Kişinin bilinçli olarak seçtiği ve bir mantığı olan yalnızlık normal yalnızlık olarak değerlendirilmektedir. Ancak çevresiyle ilişki kurmaya ve onlarla birlikte olmaya bir gerilim eşlik ediyorsa, temeldeki bu gerilimden kaçmak için yaşamdan uzaklaşmak araç haline gelirse bu yalnız olma isteği nevrotik bir yalıtım olarak açıklanmaktadır (Horney,1999: 172).

Fromm(1941)'e göre yalnızlığın kökeni çocukluk yıllarına dayanmaktadır. Birey kendisine destek olan sosyal bağlardan kopacak ve bireyselleşmeye başlayacaktır. Zamanla hissedeceği yalnız olma durumundan acı çekerek çıkmak isteyecektir. (From, aktaran Balaban 2015:24)

### **Varoluşçu Yaklaşım**

Varoluşçu yaklaşım şunu savunur; kişi yaşantısından sorumlu olduğu derecede yalnızdır. Her insan varoluşunda yalnız bir insandır. Ancak yalnızlık paylaşıldığı sürece sevgi yalıtılmış acıyı telafi edecektir. Eğer kişi varoluştaki bu yalıtılmış acıyı kabul edebilirse ve yüzleşebilirse kişi bir başkasına sevgiyle yönelebilir. Kişinin kendisini özgür kılabilmesi için diğer kişilerden ayrılmayı başarabilmesi gerekir. Bu da kişilerarası soyutlanmayı ve sonucunda da yalnızlığı gerektirir. Fakat kişi etrafındaki kişilerle etkileşimini arttırdıkça bu varoluştaki olan yalnızlık



duygusunu olumlu olarak diğerlerine olan yakınlık duygusuna döndürebilir. Varoluşçu yaklaşım varoluşumuzdaki yalnızlık duygusuyla yaşantıdaki yalnızlık duygusunu birbirinden farklı düşünür (Yalom, 2000; Steinberg, 2007). Varoluşsal olarak birey hem yalnız hem de bağımlıdır (Corey, 2008).

### **Psikososyal Yaklaşım**

Erikson'un psikososyal gelişim kuramındaki “ tek başınalığa karşı yakınlık döneminde” birey, kimlik krizi çözülmüşse arkadaşlık ilişkileri ve diğer sosyal ilişkiler kurmaya, yakınlık ve bağlılık yaşamaktan korkmayacaktır. Kimlik kazanmamış bireyler yalnızlık ve yalıtılmışlık yaşamaktadır (Burger, 2006).

### **Davranışsal Yaklaşım**

Yaklaşımın merkezine insanın davranışlarını alan davranışçı yaklaşım, insanın davranışlarını mekanik bir şekilde ele almıştır. İnsanın duygu ve tecrübelerini maddesel süreçle ve mekanizmayla açıklamıştır. Bireyin kendisi hakkındaki sorulara doyurucu cevaplar vermemesi, psikologları farklı yaklaşım arayışlarına götürmüştür. Bununla birlikte kişinin içsel süreçlerini ve tecrübelerini, özellikle yalnızlık yaşantısını değerlendirmek için bilişsel yaklaşımı ortaya koymuşlardır. (Perlman ve diğ., 1982). Davranışçı yaklaşım yalnızlığı, bireyin yakın ve sosyal ilişkilerinde olan becerilerindeki sorunlardan kaynaklandığını öne sürmüştür (İmamoğlu, 2008: 99).

## **Bilişsel Yaklaşım**

Bilişsel yaklaşımda, kişinin durumlara bakış açısı ve yaşadığı bilişsel süreçler, bu güne kadar edinmiş olduğu yalnızlık hakkındaki tecrübelerin ayırımına varmasında temel etken olduğu düşünülmektedir (Perlman ve Peplau, 1984). Bu bağlamda, birey için yalnızlığın belirleyicisi sosyal yaşantısındaki ilişkilerini nasıl algıladığıyla ilgilidir. Yalnız olan bir kişi için yaşadığı ilişkiler onun arzuladığı ölçüde yeterli olmayabilir. Bu sebeple birey kendisi için bir öznel değerlendirmede bulunup, kendisi ve ilişkilerine yönelik negatif, gerçek olmayan ve mantıksız inançlar geliştirebilir. Bireyin geçmişte yaşamış olduğu ilişkiler baz alınarak yapmış olduğu bu öznel ve içsel değerlendirmeler gerçeklikten uzak ve çarpıtılmış olabilmekte, bu da yaşamış olduğu yalnızlığı arttırabilmektedir (Perlman ve diğ., 1982).

Bilişsel yaklaşımda dikkat çeken bir diğer durum ise, yalnızlık duygusunu yaşayan bireylerin yalnızlığın nedenine karşı yapmış oldukları değerlendirmelerdir. Yani yalnız olan bireylerin yapmış olduğu bu değerlendirmeler, yalnızlık duygusuyla baş etme davranışını ve geleceğe yönelik beklentilerini etkilemektedir. Birey mevcut durumu değişmez olarak algılamaktayken, yalnızlıkla baş etme hususunda daha edilgen bir hale gelip geleceğe yönelik umutsuzluk duygusunu yaşamaktadırlar (Kızılgeçit, 2011).

## **Danışan Merkezli Yaklaşım**

Birey başkalarıyla hiçbir gerçek ilişkisinin bulunmadığını hissederse ortaya yalnızlık çıkmaktadır. Kişi duygularını istediği gibi ifade edebilmek yerine sevdiği ve kendisi için gerçekten önemli olan insanların onayladığı şekilde davranırsa daha çok kabul görüp daha çok sevileceğini öğrenir. Böylelikle dış dünyayla ilişkisine ait bir dış davranışlar şekli oluşturur. Birey isteyerek ya da zorla bu kabuğu yıktığı zaman en çok yalnızlığa bu zamanda eğilim gösterir. Kişi hayatın anlamını, gerçek dünyayla sahte yüzünün ilişkisinin olamayacağını kabul ettiği zaman yalnızlığı umutsuzluğa dönüştür (Rogers, 1994).

## **Bireysel Psikoloji Yaklaşımı**

Kişi aşağılık duygusuna kapılıp soyutlanma ve yalnızlık duygusu yaşayabilir. Yetersizliğin fark edilmesini istemeyen birey çevresinden uzaklaşarak kendisini yalnızlığa sürükleyebilir. Birey yetersizlik duygusuyla birlikte kendini soyutlar ve bu durum yalnızlığa yol açmaktadır. Yetersizliklerini başka insanlarla etkileşim halinde olmayı reddeder ve yalnızlığı tercih ederler (Adler, 2002).

## **Yalnızlık ve Üniversite Dönemi**

Üniversite dönemi bireyin ruhsal açıdan en karmaşık dönem olan ergenlikten erişkinliğe geçiş dönemidir (İnanç ve ark., 2004). Üniversite öğrencisi aileden ayrılma, ekonomik güçlükler, yeni çevre ve arkadaş edinme, ev veya yurt hayatına alışma, yalnız kalma korkusu,

gelecekteki çalışma hayatıyla ilgili kaygılar gibi birçok sorunla karşılaşmaktadır (İnanç ve ark., 2004; Uskun ve ark., 2002; Şahin, 2009). Bununla birlikte bireyin ilişkilerinde yetersiz ve doyumsuz ilişkiler yaşaması yaşantılarını farklı şekillerde etkilemekte, kendilerini soyutlayıp yalnız hissetmelerine neden olmaktadır (Buluş,1997).

Geleceğe yön verme düşüncesiyle, yeni bir okula, yeni bir çevreye uyum sağlama çabaları birçok gençte uyum problemlerinin ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır (Şahin, 2009). Alanda yapılan bazı araştırmalarda üniversite öğrencilerinin kişisel, sosyal, eğitim sorunları ve ailevi sorunlar konusunda danışmaya ihtiyaç duydukları saptanmış olup, üniversite öğrencisinin uyum sağlaması gereken durumlar ise yalnızlık, benlik, kimlik gelişimi akademik başarı ve kişilerarası ilişkiler olarak belirlenmiştir (Özbay, 1997). Ayrıca yalnız kişilerin içedönük, çekinik ve dıştan denetimli olma özelliğine sahip olduklarını belirtilmektedir (Duy, 2003:42).

Konuyla ilgili literatür taraması yapıldığında, yurt dışında yapılmış bazı çalışmalarda öğrencilerin yalnızlık düzeylerine göre %30'u yalnız olarak bulunmuş olup, %6'sının da bu duyguyu fazla yoğun bir şekilde yaşadıkları bildirilmiştir (Atalay, 2007). Ülkemizde üniversite öğrencilerinin yalnızlığıyla alakalı çok fazla araştırma yapılmamış olmasına karşın, yapılan bazı araştırmalarda öğrencilerin yalnızlığının önemli bir sorun olduğu görülmektedir (Odacı, 2004; Koç ve Sağlam, 2009; Seçim, Alpar ve Algür, 2014).

## Umut ve Umutsuzluk Kavramı

Umutsuzluk kavramından önce umut kavramı; geleceğe dair olumlu beklentilere sahip olma duygusu olarak açıklanmaktadır (TDK, 2008). Umudun bir diğer tanımı ise gelecekteki herhangi bir olaydan veya insandan ötürü ortaya çıkması beklenen ve olumlu duygulara yol açan henüz gerçekleşmemiş olan kişisel ve toplumsal durum olarak tanımlanmaktadır (Bahadır, 2002).

Umutsuzluk ise, gelecekle ilgili olan beklentilerin ve arzuların olumsuz değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır (Beck, Laster ve Traxler, 1974). Umut ve umutsuzluk bireyin karşıt beklentilerini oluşturur. Umutta kişinin hedeflerine ulaşması için uygulayacağı planlarının başarılabacağı düşüncesi varken; umutsuzlukta ise bu planlarının başarılamayacağı düşüncesi vardır (Dilbaz ve ark., 1993).

Horney (1999) umutsuzluğu, gelecekle ilgili olan beklentilerin başarısız olacağı durumuna karşı gösterilen ve olayın gerçek değerlendirmeleri ile orantılı olmayan bir tepki biçimi olarak açıklamaktadır. Ayrıca belirsizliğe düşmüş olmaya ilişkin bir kaygıdan çok, bu durumlara karşı gelecekle ilgili değişmez karamsarlık olarak değerlendirmiştir.

Rideout ve Montemuro (1986) umut kavramını, bir planı gerçekleştirmede sıfırdan fazla olan beklentiler olarak tanımlarken, umutsuzluğu ise bir planı gerçekleştirmede sıfırdan az olan beklentiler olarak tanımlamaktadır. Bu iki uç beklenti kişiden kişiye, beklenen sonucun nasıl ve ne zaman gerçekleşeceğine göre değişir. Bu

beklentilerin her biri bireyin kendisi için oluşturduđu hedeflerin Őeklini etkiler. KiŐi bu dűŐünceleri aŐađıdaki Őu sűreçlerden geçirir (Melges, 1969).

Yetenekli olamaya karşı Şanslı olma: Kişi amaçlarına ulaşmayı yetenek veya Őansla elde edebilir. Gelecekteki amaçlarına ulaşmada Őansın etken olduğuna inanan insanlar amaca ulaşmaya yönelik davranıŐlarda daha az bulunurlar. Bununla beraber kişinin planlarının etkin olmamasına karşı inancı kişiye yeterlilik duygusu verir. Amacın etkinliğine veya etkin olmayıŐına olan inanç, kişinin kendisine ve yeteneğine olan inancı umutsuzluk duygusunu belirlemede etkendir.

Gűvene karŐı gűvensizlik: Bireyin çevresindeki insanlara karŐı oluşturduđu gűven, umut duygusunun oluŐmasında önemli bir etkendir. Gűven duygusu olmayan bir kiŐi baŐkalarıyla birlikte girdiđi iŐ baŐarıŐızlıkla sonuçlanınca bundan diđer kiŐileri sorumlu tutar. Gűven duygusu olan kiŐi ise baŐarıŐızlık sonucunda kendini de sorumlu tutar. Bu bađlamda gűvensiz kiŐi uzun sűreli deđil de kısa sűreli amaçları tercih eder.

Uzun dűneme karŐı. kısa dűnem: Umut, kısa ve uzun dűnemde oluŐabilecek beklentileri ve hedefleri belirler. Sűre ne kadar uzarsa umutsuzluk duygusu da belirmeye baŐlar. Bűylelikle birey kısa sűreli amaçlar için çaba gűsterir.

Umutsuzluğu tanımlayıcı özellikleri şunlardır (Bozkurt, 2004);

- Terminal hastalıklar - Pasiflik ve çaresizlik
- Benlik saygısı kaybı - Regresyon ve bağımlılık
- Orta ve şiddetli depresyon - Vazgeçme ve güçsüzlük
- Acizlik duygusu - Apati ya da aşırı ağlama
- Yetersizlik, yeteneksizlik - Boşluk duygusu
- Yaşamda anlam ya da amaç yokluğu
- Aşırı uyku ya da uykusuzluk
- Şiddetli kilo kaybı
- Tuzığa düşmüşlük duygusu
- Problem çözme ve karar verme yeterliliğinde azalma
- Günlük aktivitelerde ilgi ve enerji kaybı
- Şimdi ve burası ile değil de geçmiş ve gelecek ile ilgilenme -  
Düşünsel süreçlerde esnekliğin azalması- Hayal etme ve arzu  
etme yetersizliği
- Yaşamak için ilgi ve istek kaybı
- Umut kaynaklarının farkında olamama
- Amaç ve hedeflerin farkında olmama veya bunları  
başaramama - İntihar etme düşünceleri
- Plan, düzenleme yapamama
- Öfkeyi dışarı vurmada yetersizlik
- Temel ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik kayıptır.

## UMUTSUZLUK NEDENLERİ VE BELİRTİLERİ

Umutsuzluğun temeli, bireyin geçmişte yaşamış olduğu olumsuz olay veya olaylara dayanır. Bireyler bir yandan ortaya çıkan olayın sebebini düşünürken, diğer yandan olayın sonucunda ortaya çıkacak olumsuz sonuçlar ve bunların kendisine etkisi hakkında düşüncelerde bulunur. Bütün bunların ise sonucunda umutsuzluk ortaya çıkar (Şahin, 2009).

Umutsuzluk; ilgisizlik, karamsarlık, suçluluk duygusu, umursamama, keder gibi davranışsal olan tepkilere yol açabilir. Umutsuzluk bireyin çevresindeki olan olaylara karşı çaresizlik ve geri çekilme tepkilerine yol açmaktadır (Dilber, 2008:36).

Umutsuzluğun belirtilerini, Amerikan Psikoloji Birliği şu şekilde sıralamıştır (Yenibaş ve Şirin, 2007).

- Kötümser içerikli konuşma ve olumsuz ifadeler.
- Duyguların ifadesinde azalma
- Edilgenlik
- Kendisiyle diyalog kurana karşı ilgisizlik
- Dış uyaranlara karşı. tepkilerde azalma
- Umursamaz davranışlar
- Sosyal ortamlara girme konusunda isteksizlik
- Uyku saatlerinde artma ya da azalma
- İştah kaybı
- İnsiyatif kullanmada eksiklik
- Öz bakımına özen göstermeme



## UMUTSUZLUĞUN SONUÇLARI

Umutsuzluk, kişinin umutsuzluğu yenip daha güçlü bir birey olmasını sağlamasına karşın, bazı önemli psikolojik sorunlara yol açtığı bilinmektedir (Kierkegaard, 2009). Negatif düşünceler, çaresizlik, kararsızlık, harekete geçememe, mutsuzluk, değersizlik ve suçluluk duyguları umutsuzluğun eşlik ettiği olumsuz bulgular arasındadır. Psikolojik hissizlik (Apati), depresyon ve intihar düşünceleri umutsuzluğun sonuçlarıdır (Budak, 2003).

Depresyon, umutsuzluk duygusunun temel nedenlerinden biri olarak görülmektedir. Genellikle depresyonu ortaya çıkaran etmen yapılan eylemin başarısızlıkla sonuçlanması, ya da bireyin geçmişinde birçok anıyı birlikte yaşadığı bireyi ya da bireyleri kaybetmesi veya doyumun bazı nedenlerden dolayı önlenmesi sebebiyle kişinin planlarının kesintiye uğramasıdır. Bütün bunların sonucunda umutsuzluğa kapılan bireyin kendine olan güveni azalmakta ve güvensizlik duygusundan kendisini sorumlu tuttuğu için suçluluk duygusu yaşamaktadır (Haran ve Aydın, 1993).

İntihar, depresyonun temel belirtileri arasındadır ve umutsuzluk duygusuyla yakından ilişkili olduğu savunulmaktadır. İntihar eylemi kişinin çaresizlik ve umutsuzluk düşüncelerine bir çözüm yolu olarak gördüğü bir durumdur. Beck ve diğerleri intihar girişiminde bulunan yatarak tedavi gören hastalarla yaptığı çalışmada, umutsuzluğun intiharla ilişkisinin olduğunu ve umutsuzluğun intihar girişimini

belirlemede depresyondan daha önemli bir yere sahip olduğunu bulmuşlardır (Dilbaz ve Seber, 1993).

Umutsuzluk ve Baş Etme Yolları Cüceloğlu problem çözme yöntemlerinin dört aşamasından bahsetmiştir. Bu aşamaları tanıma, üretme, kuluçka ve değerlendirme aşamaları olarak belirtmektedir. Ortaya çıkan problemi ve engelleri tanımaya çalıştığımız aşama tanıma aşamasıdır. Değişik çözüm seçenekleri aramaya başladığımız aşama üretme aşamasıdır. Bu seçenekleri uygulamaya koyup değerlendirdiğimizde uygulamalardan hiçbiri bize çözüm getirmiyorsa, kuluçka evresine girip mevcut problemi bir kenara bırakıp başka işlerle uğraşırız ve daha sonra mevcut probleme tekrar geri döneriz (Cüceloğlu, 2005:78).

Umutsuzluk duygusu ile baş edebilmek için; var olan problemi tanımak, yeni çözümler üretmek, bir çözüm yöntemi seçmek ve bu çözümün ne kadar etkin olduğunu değerlendirmek basamaklarını içeren problem çözme tekniklerini uygulamak gerekir. Alan yazında sosyal problemlerin çözümündeki eksiklikler olduğu ve umutsuzluk, depresyon ve intihar eğilimi arasında bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşıldığı belirtilmektedir. Umutsuzluk ve depresyonda problem çözmenin etkili olduğu savunulmaktadır (Konukbay, 2005).

## YAŞAM DOYUMU

Neugarten (1961) tarafından ortaya atılan yaşam doyumu kavramı, kişinin yaşamı veya kendisiyle alakalı gerçekleştirmek istedikleriyle, yaşantısındaki var olan durumların karşılaştırılmasıyla elde ettiği sonuçtur. Yaşam doyumu dediğimizde belli bir olaya karşı doyum değil kişinin tüm yaşantısındaki doyum olduğu belirtilmektedir (Özer ve Karabulut, 2003).

Çoğu kez mutluluk olarak da ifade edilen yaşam doyumu, insanın mutluluğuyla ilgili olan kavramlardan öznel iyi oluşun bilişsel bir ögesi olarak ifade edilmektedir. Öznel iyi oluş bireyin yaşantısının bilişsel ve duygusal olarak değerlendirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Diener, 1984). Bireyin yaşantısında yaşamış olduğu deneyimlerin doyumu ile ilgili olan değerlendirmeleri bilişsel alana girerken, yaşantısındaki olumlu veya olumsuz duyguları tepkileri ise duygusal alana girmektedir (Diener ve Diener, 1996). Yani bilişsel alan bireyin yaşam doyumu algısıyla ilgilidir (Dorahy ve diğ., 1998).

Yaşam doyumu; bireyin o anki yaşantısından aldığı doyum, geçmişinden aldığı doyum, geleceğe yönelik değerlendirmesinden aldığı doyum, yaşantısını değiştirme arzusu ve kişinin yaşantısıyla ilgili düşüncelerini kapsamaktadır (Diener ve Lucas, 1999). Bireyin arzuları ile yaşadığı durum arasındaki benzerlik yaşam doyumunun derecesini belirlemektedir. Bu benzerlik ne kadar fazla olur ise kişinin yaşamdan aldığı doyumda o kadar fazla olmaktadır (Diener, Oishi ve Lucas, 2003). Veenhoven'a (1996) göre yaşam doyumu, bireyin yaşam

alanının tamamının olumlu bir şekilde gelişmesidir. Yaşam doyumu ile ilgili yapılmış araştırmalarda, kişisel olguların, yakın ilişkilerin ve kültürel değerlerin yaşam doyumunu etkileyen etmenler olduğu bulunmuştur (Myers ve Diener, 1995).

## **POZİTİF PSİKOLOJİ AÇISINDAN YAŞAM DOYUMUNA BAKIŞ**

Seligman (1998) tarafından yaşam doyumu kavramı pozitif psikoloji ağıısından değerlendirilmiştir. Buna göre, bireyin yaşamış olduğu bir takım psikolojik problemlerin giderilmesinde iyilik hali ve kişinin var olan potansiyelini ve güçlü taraflarını ortaya çıkarmak önemlidir. Bu ağııdan bakıldığında insanın iyimser tarafını ortaya çıkaran çalışmalar az olup, daha çok insanın yaşadıkları olumsuz ve kötümser bakış ağıılarında çalışılmıştır.

Pozitif psikoloji, bireyin var olan potansiyelini ortaya çıkaran faktörlerin mutluluk, yaşam doyumu, öznel iyi oluş olduğundan bahsetmektedir. Bu bağlamda bu kavramlar bu alanda çalışma yapan araştırmacıların ilgilendikleri konular arasında olmuştur. Yaşam doyumu kavramı bireyin kendisinin olumsuz ve olumlu taraflarını olduğu kabul etme, yaşama dair olumlu duygulanımlar geliştirme ve yaptıklarını bir amaç doğrultusunda yapma konusundaki özellikleri içermektedir. Yaşam doyumu bireyin sorunları ile baş edebilmesi ve umutlu olabilmesi ağıısından önemli bir olgu olduğu belirtilmektedir (Myers, 2000).

Pozitif psikolojinin ortaya attığı temel amaç, insanın mutlu olması bu mutluluğunu yaşamı boyunca sürdürmesidir. Kişinin mutlu olması ve yaşama dair duygulanımların iyimser olması pozitif psikoloji alanıdır (Sheldon ve King, 2001).

## **YAŞAM DOYUMUNU AÇIKLAYAN KURAMLAR**

### **Ereksel Kuramlar**

Bu kuram, mutluluğun ihtiyaçların doyurulup doyurulmamasına bağlı olduğunu öne sürmektedir (Başer, 2009:36).Kişi için ihtiyaçlarının doyurulmuş olması mutlu bir birey olmasına sebep olmaktadır (Wilson, 1960).Bireyin ihtiyaçları ve amaçları, ihtiyaçların belli bir amaca ulaşabilmesi açısından birbiriyle ilişkilidir. Bu bağlamda insanın mutlu olabilmesi için öncelikle ihtiyaçlarının doyurulmuş olması gerekmektedir (Yetim, 2001:96).

### **Aktivite (Etkinlik) Kuramları**

Etkinlik kuramcılarının birçoğu mutluluğun insanın davranışından kaynaklandığını, yani mutluluğun insanın uyguladığı aktivitelerden kaynaklandığını öne sürmektedirler (Acar, 2011:15). Bu kuramın ereksel kuramdan ayıran yanı ise ereksel kuram, kişinin mutluluğu için amaç ve isteklerindeki son durumlarını önemserken, aktivite kuramı ise, mutluluğun tamamen insan aktivitesi ile ilgili olduğunu belirtmektedir. Yani dağa tırmanan bir kişi dağın doruğuna ulaşmaktan daha fazla mutluluk duyar (Yetim, 2001:96).

## **Bağ Kuramları**

Mutluluğun belleğimizde bir ağının olduğunu bilişsel psikologlar söylemektedir. Yani buna göre, kişinin kendisini ilgilendiren olaylara karşı öznel yüklemeleridir. Bireyin yaşantısındaki olumlu olaylar iç bilişsel ögelere yüklenmişse kişi mutluluğu daha fazla hissedecektir. Bu yaklaşım, mutluluğun insan belleğinde bir ağı olduğunu belirtmektedir (Şahin, 2008:24). Kişinin olumlu ağlara sahip olması, olaylara olumlu şekilde bakmasını sağlamaktadır (Yetim, 2001:97)

## **Haz ve Acı Kuramları**

Bu yaklaşım ihtiyaçların doyurulmasının mutluluğu getirdiğini savunmaktadır. Houston (1981)' e göre, kişinin en çok bastırıldığı ihtiyacın doyurulması durumunda en büyük hazzı yaşayacağını belirtmektedir. Kişinin önemli olarak değerlendirdiği bir amaca ulaşmak için harcanan çaba eğer başarısızlıkla sonuçlanıyorsa bu kişiye yoğun bir acı duygusu verebileceği gibi, amaca ulaşılması da haz duygusu verir (Başer, 2009: 36).

## **Tavandan Tabana ve Tabandan Tavana Kuramları**

Bu kurama göre insan haz ve acıların bir değerlendirmesini yapmakta ve buna göre de kendisini mutlu ya da mutsuz hissetmektedir. Kişi olaylara iyimser bakabiliyor İse tek tek tüm olaylara da iyimser bakar (Yetim, 2001). Tabandan tavana kuramı daha çok maddi zorluklar gibi bazı yaşam koşullarına yer verirken, tavandan tabana kuramı ise bu

koşullara daha az yer verip kişiliğin önemli bir belirleyici olduğundan bahseder (Mpopfu, 1999). Demokritos ise mutluluğu dış koşullardan çok insan zihninin belirlediğini savunmuştur. Yani kişi için nelere sahip olduğu önemli değildir. Sahip oldukları şeylere nasıl tepkiler verdiği önemlidir (Yetim, 2001: 98).

### **Yargı Kuramları**

Bu kurama göre standartlar önemlidir. Kişi kendisini diğer kişilerden daha iyi bir konumda hissederse doyuma ulaşır. Yani birey kıyaslamış olduğu diğer kişileri daha kötü standartlar altında yaşadığını. düşünüyorsa yaşam doyumları daha fazladır (Stein ve Heimberg, 2004). Yargı kuramları yaşam doyumunun, standartlar ve var olan gerçek koşulların kıyaslanması sonucunda ortaya çıktığını öne sürer (Yetim, 2001: 98).

Türkiye’de Demir (1990) tarafından üniversite öğrencileriyle yapılan araştırmada; erkek öğrencilerin kız öğrencilerden, sosyal çevresinde yakın arkadaşları az olan kişilerin fazla olanlardan, akademik yönden kendilerini başarısız algılayanların başarılılardan, yeni arkadaşlık ilişkisi kurmak istemeyen kişilerin kurmak isteyenlerden daha fazla yalnızlık duygusu yaşadıklarını bulmuştur. Bazı diğer araştırmalarda da ( Buluş, 1996; Saraçoğlu (2000), Kılınç ve Sevim, 2005; Karaoğlu, Avşaroğlu ve Deniz, 2009) erkeklerin yalnızlık düzeylerinin kızlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Çeçen (2008)’in yaptığı araştırma ise bu bulguları destekler niteliktedir. Buna göre genç yetişkinlik dönemlerinde erkeklerin kızlara göre yalnızlık düzeylerinin

daha yüksek olduğu bulgularla desteklenmektedir. Wittenberg ve Reis (1986)' da yapmış oldukları bir çalışmada diğerlerinden farklı olarak, yalnızlığın cinsiyete göre farklılaşmadığı yönünde olmuştur.

Schumaker (1993) tarafından lise öğrencileriyle yapılan bir çalışmada erkek öğrencilerin kız öğrencilerden, ekonomik durumu iyi olan öğrencilerin ekonomik durumu kötü olanlara göre yalnızlık düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Akdeniz üniversitesinde 170'i kız 178'i erkek olmak üzere 348 öğrencinin katıldığı bir araştırmada yaş, ekonomik durum ve yalnızlık düzeyi arasında anlamlı farklılık olduğu, yaş ve ekonomik durum arttıkça yalnızlık duygusunun azaldığı yönündedir (Seçim, Alpar ve Algür, 2014). 292 üniversite öğrencisiyle yapılmış bir araştırmada ise, öğrencilerin cinsiyet ve sosyoekonomik düzeyleri incelendiğinde erkek öğrencilerin kız öğrencilerden yalnızlık düzeylerine göre daha fazla yalnız olduğu bulunmuş olup; sosyoekonomik düzey ve yalnızlık arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( Le Roux ve Connors ,2001).

Üniversite öğrencilerinin yalnızlığıyla ilgili yapılan araştırmalar kısıtlıdır. Bu bağlamda, 123'ü kız, 137'si erkek olmak üzere toplam 260 ortaokul öğrencisiyle yapılan bir çalışmada yalnızlık ve umutsuzluk düzeyleri incelenmiş olup, yalnızlık ve umutsuzluk arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu anlamlı fark, yalnızlığı fazla yaşayan öğrencilerin umutsuzluk duygularının da arttığı yönündedir (Kırımoğlu, Çokluk, ve Yıldırım, 2010). Yaş aralığı 16-60 yaş olan 1003 kişi ile yapılan bir çalışmada yalnızlık düzeylerinin umutsuzluk



düzeylei ile ilişkisi bulunmuş ve yalnızlık azaldıkça umutsuzluğun da azaldığı belirtilmiştir (Kızılgęçit, 2011).

Yalnızlık ve yaşam doyumunu ilişkisini inceleyen 12 -18 yaş arası Çocuk Destek Merkezinde kalan 110 ergen öğrenci üzerine yapılmış bir çalışmada, öğrencilerin yalnızlık düzeylei arttıkça yaşam doyumlarında düşüş görölmüştür (Balaban, 2015:54). Bu bağlamda yapılmış bir diğer çalışmada toplamda 400 lise öğrencisinden oluşan boşanmış ve boşanmamış ailenin çocuklarının yalnızlık, sosyal destek ve yaşam doyumunu ilişkisi incelendiğinde, sosyal destek arttıkça yalnızlığın azaldığı, yalnızlık düzeylei arttıkça yaşam doyumunun düştüğü bulgular arasındadır (Akyol, 2013:108). Konuyla ilgili üniversite öğrencileriyle yapılmış olan çalışmalarda Dost (2007) ve een (2007) 'nin yaptığı çalışmalarda üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeylei ile yaşam doyumunu düzeylei arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuşlardır.

Sosyal aktivite ve yalnızlık ilişkisine baktığımızda, 2011-2012 eğitim öğretim yılında Amasya Üniversitesinde sporun yalnızlık üzerinde etkisini araştırmak amacıyla 319 üniversite öğrencisiyle yapılmış olan çalışmada, spor yapan gençlerin yapmayanlara oranla daha az yalnızlık yaşadıkları bulunmuştur (Özçelik ve ark., 2012).

Sonuç olarak, bu çalışma literatürde yalnızlık üzerine yapılmış araştırmaların sınırlı olması açısından, bundan sonra yapılacak olan araştırmalara faydalı olabileceği düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Acar, A. E. (2011). Kronik Hastalıkların, Hastaların Aile İşlevleri ve Yaşam Doyumları Üzerine Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akyol, U. S. (2013). Boşanmış ve Boşanmamış Aileye Sahip Ergenlerin Yalnızlık, Yaşam Doyumu, Sosyal Destek ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Denizli: Eğitim Bilimleri Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı.
- Anderson, C.A ve Harvey, R.J. (1988). Discriminating between problems in living: An examination of measures of depression, loneliness, shyness, and social anxiety. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 6, 482-491.
- Adler, A. (2002). Sosyal Duygunun Gelişmesinde Bireysel Psikoloji. H. Özgü (Çev). İstanbul: Hayat Yayınları.
- Balaban, E. (2015). Çocuk Destek Merkezinde Kalan 12-18 Yaş Arasındaki Ergenlerin Stresle Başa Çıkma Tarzlarının Yalnızlık ve Yaşam Doyumu Değişkenleri ile İlişkilerinin İncelenmesi. Ankara: Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Ana Bilim Dalı, Psikoloji Yüksek Lisans Programı.
- Baymur, F. (1969). Yurtlardan Kalan Yüksek Öğrenim Öğrencilerinin Başlıca Sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve İdari Bilimler Dergisi*. (1)1, Ankara, 58- 73.
- Beck, A.T., Lester, D. and Trexler, M. (1974). The Hopelessness Scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, (42), 861-874.

- Bilgi, A. (2005). Bilgisayar Oyunu Oynayan ve Oynamayan İlköğretim Öğrencilerinin Saldırganlık, Depresyon ve Yalnızlık Düzeylerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bozkurt, Ö. D. (2004). Klimakterium Dönemindeki Kadınların Yaşam Kalitelerinin Ve Umutsuzluk Düzeylerinin İncelenmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, 62-64.
- Buluş M. (1996). Ergen Öğrencilerde Denetim Odağı Yalnızlık Düzeyi İlişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Buluş, M. (1997). Üniversite Öğrencilerinde Yalnızlık. PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi. 3, 84-89.
- Burger, J. M. (2006). Kişilik, Psikoloji Biliminin İnsan Doğasına Dair Söyledikleri. E. Sarıoğlu (Çev). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Corey, C. (2008). Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları. T.Ergene (Çev). Ankara: Mentis Yayınları.
- Cüceloğlu, D. (2005). İnsan Ve Davranışı, 14. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi
- Çakıl, N. (1998).Grupla Sosyal Beceri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeyleri Üzerindeki Etkisi.. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çeçen, A.R. (2008 a ). Üniversite Öğrencilerinde Yaşam Doyumunu Yordamada Bireysel Bütünlük (Tutarlılık) Duygusu, Aile Bütünlük Duygusu ve Benlik Duygusu. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 4(1),19-30

- Çeçen, A.R. (2008 b ). “Öğrencilerin Cinsiyetlerine ve Ana baba Tutum Algılarına Göre Yalnızlık ve Sosyal Destek Düzeylerinin İncelenmesi”, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(3), 415-431.
- Demir, A. ve Tarhan, N. (2001). Loneliness and social dissatisfaction in Turkish adolescents. *The Journal of Psychology*. 135(1), 113-123.
- Diener, E. ve Lucas, R. E. (1999). Subjective Well-being: Three Decades of Progress. *Psychological Bulletin*. 125(2), 276-303
- Duy, B. (2003). Bilişsel-Davranışçı Yaklaşım Dayalı Grupla Psikolojik Danışmanın Yalnızlık ve Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Üzerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Programı.
- Dorahy M.J., Lewis C.A., Schumaker J.F., Boateng. R. A., Duze M.C., Sibiya. E. T. (2000). Depression and life satisfaction among Australian, Ghanaian, Nigerian, Northern Irish, and Swazi University Students. *Soc Behav Pers*.15, 569-580.
- Dost, T. M. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Doyumunun Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2(22), 132-143.
- Eskin, M. (2001). Ergenlikte Yalnızlık, Baş Etme Yöntemleri ve Yalnızlığın İntihar Davranışı ile İlişkisi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*. 4, 5–11.
- Gümüş, E. A. (1999). Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık ve Beden İmgelerinin Doyum Düzeylerinin Sosyal Kaygı Düzeyleri ile İlişkisinin İncelenmesi. ss.99-108.
- Haliloğlu, S. (2008). Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeyleri, Bağlanma Biçimleri ve İşlevsel Olmayan Tutumları Arasındaki İlişkinin

İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Haran, S. Aydın, O. (1993). Depresyon, Umutsuzluk, Sosyal Beğenirlik ve Kendini Kurgulama Düzeyinin İntihar Fikirleriyle İlişkisi. *Kriz Dergisi*. 3 (1), s.248

Heinrich L, M. Gullone, E. (2006). The clinical significance of loneliness: A literature review. *Clin Psychol Rev*. 26, 695–718.

Horney, K. (1999). Ruhsal Çatışmalarımız: Yapıcı Bir Nevroz Teorisi. S.Budak (Çev). Ankara: Öteki Yayınevi.

Izgar, H. (2009). Okul Yöneticilerinde Yalnızlık ve Depresyon Üzerine Bir İnceleme. *S.Ü Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9 (1), 231-258.

İmamoğlu, S. (2008). Genç Yetişkinlikte Kişilerarası İlişkilerin Cinsiyet, Cinsiyet Rollerini Ve Yalnızlık Algısı Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Çalışması. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Jones, W.H., Freeman, J.E., ve Goswick, R.A (1981). The persistence of loneliness: Self and other determinants. *Journal of Personality*. 49, 27-28.

Odacı, H. (2004). Üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma biçimlerinin yalnızlık düzeyleri ile ilişkisi. *Psikiyatri Psikoloji Psikofarmakoloji*. (3P) Dergisi. 12(3).

Olweus, D.(1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. England: Oxford, Blackwell.

Özdemir, T, E.(1985). Gazi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Problemleri. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikolojik Hizmetler Ana Bilim Dalı.

- Özçelik, Y. İ., İmamoğlu, O. Ve Çetin, R. ve Başpınar, G. S. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeyleri Üzerine Sporun Etkisi. Spor ve Performans Araştırma Dergisi. 6(1), 12-18.
- Peplau, L.A. Ve Perlman, D. (1982). Perspectives on Loneliness. L.A. Peplau and D. Perlman (Ed.). Loneliness: A Sourcebook of Current Theory Research and Therapy. New York, 206-223.
- Peplau, L.A. ve Perlman, D. (1984). Loneliness research: A survey of empirical findings. L. A. Peplau ve S. E. Goldston (Ed.). Preventing the harmful consequences of severe and persistent loneliness içinde (s. 13-47). Rockville, MD: National Institute of Mental Health.
- Rideout, E. Montemuro, M. (1986). Hope, morale and adaptation in patient with chronic heart failure. J Adv Nursing, 11, 429-438
- Rogers, C. (1994). Etkileşim Grupları. H. Erbil (Çev.). Ankara: Ekin Yayınları.
- Rokach, A. (2004). Loneliness Then and Now: Reflections on Social and Emotional Alienation in Everyday Life. Current Psychology. 23(1), 24-40.
- Rubinstein, C., Shaver, P. and Letitia A. P. (1979). Loneliness. Human Nature. 58-65.
- Russell, D. (1982). The measurement of loneliness. Peplau, L.A. ve Perlman D. (Ed.). Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy (s. 81-104). New York: Wiley..
- Sadava, S.W. ve Pak, A.W. (1994). Problem drinking and close relationships during the third decade of life. Psychology of Addictive Behaviors. 8, 251-258.

- Sadler, W. (1978). Dimensions in the Problem of Loneliness: a Phenomenological Approach in Social Psychology. *Journal of Phenomenological Psycholog.* 9 (1), 157- 187.
- Saraçoğlu, Y.(2000). Lise öğrencilerinin yalnızlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Samsun: . On dokuz Mayıs Üniversitesi.
- Seçim, Y. Ö., Alpar, Ö. Ve Algür, S. (2014). Üniversite Öğrencilerinde Yalnızlık: Akdeniz Üniversitesinde Yapılan Amprik Bir Araştırma. 13 (48), 201- 215.
- Steinberg, L. (2007). Ergenlik. Çok, F.(Haz.). Ankara: İmge Yayınevi.
- Şahin, C. (2009). Eğitim Fakültesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Umutsuzluk Düzeyleri. Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi. Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi. 27, 271-286
- Şahin, C. (2009). Eğitim Fakültesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Umutsuzluk Düzeyleri. Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi. 27, 271-286.
- Şahin, Ş. (2008). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik ve Yaşam Doyumu Düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Saraçoğlu, Y.(2000). Lise öğrencilerinin yalnızlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Samsun: . On dokuz Mayıs Üniversitesi.
- Schumaker, J.F. (1993). Adolescence an Introduction.The USA: Brown and Benmarck Pub.
- Seber, G., Dilbaz, N., Kaptanoğlu, C., Tekin, D.(1993). Beck Umutsuzluk Ölçeği Geçerlilik Çalışması. *Kriz Dergisi.* 1(3), 134-138

- Sheldon, K.M. ve King, L. (2001). Positive Psychology. *Amerikan Psychologist*, 56(3), 220-270.
- Karaoğlu, N., Avşaroğlu, S. ve Deniz, M. E. (2009). Yalnız Mısın? Selçuk Üniversitesi Öğrencilerinde Yalnızlık Düzeyi İle İlgili Bir Çalışma. 22(1), 19-26.
- Kılınç, H. ve Sevim, S.A. (2005). Ergenlerde Yalnızlık ve Bilişsel Çarpıtmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 38(2), 67-89.
- Kırımoglu, H., Çokluk, F. G. ve Yıldırım, Y. (2010). Yatılı İlköğretim Bölge Okulu 6. 7. Ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Spor Yapma Durumlarına Göre Yalnızlık ve Umutsuzluk Düzeylerinin İncelenmesi (Hatay İli Örneği). *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*. 8(3), 101-108.
- Kızılgöçit, M. (2011). Yalnızlık, Umutsuzluk ve Dindarlık İlişkisi. Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Koç, Z., Sağlam, Z. (2009). Bir Grup Üniversite Hemşirelik Öğrencisinde Yalnızlık. 11(16), 62-73.
- Konukbay, D. (2005). Engelli Çocuk Ebeveynlerinin Umutsuzluk Düzeyleri Ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gülhane Askeri Tıp Akademisi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Kökner, N. (2011). Yalnızlık İle Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Eğitim Bilimleri Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı.
- Malges, F.T.(1969). Types of hopelessness in psychological process. *Arch Gen Psychiatry*. 20, 690-699.



- Michela, J. L., Peplau, L. A. ve Weeks, D. G. (1982). Perceived dimensions of attributions for loneliness. *Journal of Personality and Social Psychology*. 43(5), 929- 936.
- Myers, D. G. (2000). The Funds, Friends And Faith Of Happy People. *American Psych* 55(1), 58-63.
- Myers, D. G., Diener, E. (1995). Who is Happy?. *Psychological Science*. 6, 10-19.
- Olmstead, R.E., Guy, S.M., O'Malley, P.M., Bentler, P.M. (1991). Longitudinal assessment of the relationship between self-esteem, fatalism, loneliness and substance abuse. *Journal of Social Behavior and Personality*. 6, 749-770.
- Özbay, G. (1997).Üniversite Öğrencilerinin Problem Alanlarını Belirlemeye Yönelik Bir Ölçek Geliştirme: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Yüksek Lisans Tezi.Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Özer, M. ve Karabulut, Ö. Ö. (2003). Yaşlılarda Yaşam Doyumu. *Geriatry Dergisi*. 6(2), 72-74.
- TAN, Hasan. (1971).Öğrenci İhtiyaçlarını Tarama Listesi ve El Kitabı. M.E.B. Eğitim Birimi Yayınları. İstanbul Milli Eğitim Basımevi.
- Uskun, E., Öztürk, M., Aydın, Ü, Üçtaşlı, S. (2005). Süleyman Demirel Üniversitesi Dış Hekimliği Fakültesi öğrencilerinin sosyal ve psikolojik özellikleri. *Ankara Üniversitesi Dış Hekimliği Fakültesi Dergisi*. 32(1), 35-44.
- Vara, Ş.(1999). Yoğun Bakım Hemşirelerinde İş Doyumu ve Genel Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir.
- Weber, B., Mathe, A., Nolsen, E. (1997). Relationships among multiple suicide ideation risk factors in college students. *Journal of College Student Psychotherapy*. 11, 49-64.

Weiss, R.S. (1973). Loneliness: The experience of emotional and social isolation. Cambridge, MA: MIT Press.

Wilson, S., Washington, L.A., Engel, J.M., Ciol, M. A. and Jensen, M. P. (2006). Perceived Social Support, Psychological Adjustment, and Functional Ability in Youths With Physical Disabilities. *Rehabilitation Psychology*. 51(4), 322-330

Yalom. İ. (2000). Varoluşçu Psikoterapi. İyidoğan-Babayiğit Z. (Çev.). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

Yapael, R. (1984). Sosyal İlişkilerdeki Başarı ve Başarısızlık Nedenlerinin Algılanması ile Yalnızlık Arasındaki Bağlantı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yenibaş, R., Şirin, A. (2007). Ailede Çocuğun İstismarı ve Umutsuzluk. İstanbul: Nobel Yayın Evi.

Yetim, Ü. (2001). Kişisel Projelerin Organizasyonu ve Örüntüsü Açısından Yaşam Doyumu. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

İnternet:

Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK] (2015). Erişim Tarihi: 1 Nisan 2017.

[http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt\\_id=1018](http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1018)

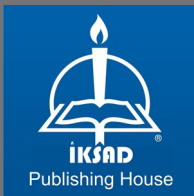
Türk Dil Kurumu [TDK] (2008). Erişim Tarihi: 7 Mayıs 2017.

[http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.592f2d270558d9.46721389](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.592f2d270558d9.46721389)









**ISBN: 978-625-7897-25-9**