



ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN: 2149-0848

THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Editör

Prof. Dr. Onur KÖKSAL

Editör Yardımcıları

Arş. Gör. Hasan KIZILDAĞ

Bil. Uzm. Feride KIZILDAĞ

Yıl/Year: VIII Sayı/Issue: XXVI 2021



ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN: 2149-0848

THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

EDİTÖR/EDITOR IN CHIEF

Prof. Dr. Onur KÖKSAL



EDİTÖR YARDIMCILARI/SUBEDITOR

Arş. Gör. Hasan KIZILDAĞ



Bil. Uzm. Feride KIZILDAĞ



ISSN: 2149-0848

www.inesjournal.com

editorines@gmail.com

Selçuk Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Konya/Türkiye

Selçuk University School of Foreign Languages Konya/Turkey

30.03.2021

Yıl/Year: 8 Sayı/Number: 26 Mart/March 2021



ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN: 2149-0848

THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

EDİTÖR/EDITOR IN CHIEF

Prof. Dr. Onur KÖKSAL



EDİTÖR YARDIMCILARI/SUBEDITORS

Arş. Gör. Hasan KIZILDAĞ



Bil. Uzm. Feride KIZILDAĞ



EDİTÖRLER KURULU/EDITORIAL BOARD

ALAN EDİTÖRLERİ/THE MAIN FIELDS EDITORS

Doç. Dr. Serdar Derman: Gaziantep Üniversitesi - Türkçe Eğitimi - Türkiye

Doç. Dr. Murat Ateş: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Türkçe Eğitimi- Türkiye

Doç. Dr. Bekir Direkçi: Akdeniz Üniversitesi - Türkçe Eğitimi- Türkiye

Doç. Dr. Hüseyin Çakır: Gazi Üniversitesi - Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi- Türkiye

Dr. Nursel Yalçın: Gazi Üniversitesi - Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi - Türkiye

Prof. Dr. Ahmet Naci Çoklar: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi - Türkiye

Prof. Dr. Ömer Beyhan: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Eğitim Programları ve Öğretim- Türkiye

Prof. Dr. Mustafa Şanal: Erciyes Üniversitesi - Eğitim Programları ve Öğretim- Türkiye

Prof. Dr. Mehmet Şahin: Mersin Üniversitesi - Eğitim Programları ve Öğretim- Türkiye

Prof. Dr. Atilla Yıldırım: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Eğitim Yönetimi ve Planlaması - Türkiye

Doç. Dr. Osman Çekiç: Çanakkale 18 Mart Üniversitesi - Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi- Türkiye

- Prof. Dr. Gürhan Can: Hasan Kalyoncu Üniversitesi - Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık-
Türkiye
- Prof. Dr. Erdal Hamarta: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Rehberlik ve Psikolojik
Danışmanlık- Türkiye
- Prof. Dr. Cengiz Şahin: Hacı Bayram Veli Üniversitesi- Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık-
Türkiye
- Prof. Dr. Başaran Gençdoğan: Atatürk Üniversitesi - Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık-
Türkiye
- Dr. Selahattin Avşaroğlu: Necmettin Erbakan Üniversitesi- Rehberlik ve Psikolojik
Danışmanlık- Türkiye
- Doç. Dr. Semra Benzer: Gazi Üniversitesi - Fen Bilgisi Eğitimi- Türkiye
- Prof. Dr. Dünder Yener: Abant İzzet Baysal Üniversitesi - Fen Bilgisi Eğitimi- Türkiye
- Doç. Dr. Harun Çelik: Kırıkkale Üniversitesi - İlköğretim Fen Bilgisi Eğitimi- Türkiye
- Doç. Dr. Ela Ayşe Köksal: Niğde Üniversitesi - İlköğretim Fen Bilgisi Eğitimi- Türkiye
- Prof. Dr. Abdülkadir Tuna: Kastamonu Üniversitesi - Matematik Eğitimi- Türkiye
- Prof. Dr. Kemal Özgen: Dicle Üniversitesi - Matematik Eğitimi- Türkiye
- Dr. Hasan Es: Gazi Üniversitesi-İlköğretim Matematik Eğitimi- Türkiye
- Doç. Dr. Banu Arslantekin: Gazi Üniversitesi- Özel Eğitim- Türkiye
- Dr. Ahmet Sakin: Sakarya Üniversitesi - Okul Öncesi Eğitimi- Türkiye
- Doç. Dr. Özge Pınarcık: Düzce Üniversitesi - Okul Öncesi Eğitimi - Türkiye
- Doç. Dr. Asude Balaban Dağal: Marmara Üniversitesi - Çocuk Gelişimi- Türkiye
- Doç. Dr. Devlet Alakoç Pirpir: Selçuk Üniversitesi - Çocuk Gelişimi- Türkiye
- Doç. Dr. Gökhan Kayılı: Selçuk Üniversitesi - Çocuk Gelişimi - Türkiye
- Prof. Dr. Sabri Sidekli: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi - Sınıf Öğretmenliği- Türkiye
- Doç. Dr. Ömer Yılar: Atatürk Üniversitesi - Sınıf Öğretmenliği- Türkiye
- Prof. Dr. Mehmet Arif Özerbaş: Gazi Üniversitesi - Sınıf Öğretmenliği- Türkiye
- Doç. Dr. Alparslan Görücü: Selçuk Üniversitesi - Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi- Türkiye
- Dr. Ece Sarıgül: MEF Üniversitesi - İngiliz Dili Eğitimi- Türkiye
- Doç. Dr. Arif Bakla: Yıldırım Beyazıt Üniversitesi - Yabancı Dil Eğitimi- Türkiye
- Dr. Ahmet Çekiç: Cumhuriyet Üniversitesi - Yabancı Dil Eğitimi- Türkiye
- Prof. Dr. Arif Sarıçoban: Selçuk Üniversitesi - Yabancı Dil Eğitimi- Türkiye
- Doç. Dr. Hakan Demiröz: Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi - Yabancı Dil Eğitimi- Türkiye

Prof. Dr. Umut Balcı: Batman Üniversitesi - Alman Dili Eğitimi- Türkiye
Prof. Dr. Erdiñç Yücel: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Alman Dili Eğitimi- Türkiye
Prof. Dr. Halil İbrahim Sağlam: Sakarya Üniversitesi - Sosyal Bilgiler Eğitimi- Türkiye
Prof. Dr. Ömer Faruk Sönmez: Gaziosmanpaşa Üniversitesi - Sosyal Bilgiler Eğitimi- Türkiye
Prof. Dr. Zafer Kurtaslan: Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi - Müzik Eğitimi- Türkiye
Doç. Dr. Hüseyin Serdar Çakırer: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Müzik Eğitimi- Türkiye
Dr. Nilay Özaydın: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Müzik Eğitimi- Türkiye
Dr. Sedef Eryiğit: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Şehir ve Bölge Planlama- Türkiye

YAYIN KURULU/PUBLICATION BOARD

Dr. Ahmet Çekiç: Cumhuriyet Üniversitesi - Yabancı Dil Eğitimi- Türkiye
Doç. Dr. Arif Bakla: Yıldırım Beyazıt Üniversitesi - Yabancı Dil Eğitimi- Türkiye
Doç. Dr. Asude Balaban Dağal: Marmara Üniversitesi - Çocuk Gelişimi- Türkiye
Prof. Dr. Asuman Seda Saracaloğlu: Adnan Menderes Üniversitesi - Eğitim Programları ve Öğretim, Türkiye
Ms. Cheung Stephanie: The University of Hong Kong, Hong Kong
Mihaela Gavrilă-Ardelean: Universitatea Aurel Vlaicu din Arad, Romanya
Dr. Devrim Höl: Pamukkale Üniversitesi - İngiliz Dili Eğitimi, Türkiye
Prof. Dr. Gökhan Duman: Gazi Üniversitesi - Okul Öncesi Eğitimi, Türkiye
Doç. Dr. Fatih Gürbüz: Bayburt Üniversitesi - Fen Bilgisi Eğitimi, Türkiye
Prof. Dr. Hasan Şahan: Akdeniz Üniversitesi - Spor Yönetimi Bilimleri, Türkiye
Dr. Kimete Canaj: University of Prizren, Kosovo
Dr. Min-Hung Chen: National Cheng Kung Üniversitesi - Matematik Eğitimi, Tayvan
Prof. Dr. Münevver Çetin: Marmara Üniversitesi - Eğitim Bilimleri, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa Safran: Gazi Üniversitesi - Tarih Eğitimi, Türkiye
Dr. Nadzri Ab Ghani: Universiti Teknologi Mara, Kedah, Malezya
Prof. Dr. Ömer Beyhan: Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi - Eğitim Programları ve Eğitim. Türkiye
Prof. Dr. Sabri Sidekli: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi - Sınıf Öğretmenliği- Türkiye
Dr. Silvia Barnová: DTI University - Department of School Education and Psychology, Slovakia

Doç. Dr. Slávka Krásna: DTI University - Department of School Education and Psychology,
Slovakya

Dr. Sonya Kostova Huffman: Iowa State Üniversitesi, ABD

Prof. Dr. Tuncay Dilci: Cumhuriyet Üniversitesi - Eğitim Programları ve Öğretim, Türkiye

Prof. Dr. Virginia Zhelyazkova: Vuzf Üniversitesi, Bulgaristan

Prof. Dr. Yavuz Erişen: İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi - Eğitim Bilimleri, Türkiye

Prof. Dr. Zafer Kurtaslan: Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi - Müzik Eğitimi -
Türkiye

Dr. Ziad Said: College of the North Atlantic Qatar, Katar

Doç. Dr. Zührem Yaman: Selçuk Üniversitesi - Turizm İşletmeciliği, Türkiye

DANIŞMA KURULU/ADVISORY BOARD

Dr. Agnes N. Toth: Eötvös Loránd University, Macaristan

Prof. Dr. Ahmet Akkaya: Adıyaman Üniversitesi - Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Türkiye

Dr. Anna Marinova: Sofia Üniversitesi, Bulgaristan

Prof. Dr. Atilla Yıldırım: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Eğitim Yönetimi ve Planlaması -
Türkiye

Prof. Dr. Bülent Dilmaç: Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi - Rehberlik ve Psikolojik
Danışmanlık, Türkiye

Prof. Dr. Chien-Kuo Lee: National Taiwan University, Taiwan

Prof. Dr. Erdal Hamarta: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Rehberlik ve Psikolojik
Danışmanlık- Türkiye

Doç.Dr. Fatih Yılmaz: Gaziosmanpaşa Üniversitesi - Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Türkiye

Dr. Fengyi Frances Lin: USC University, Australia

Doç. Dr. Gabriela Gabrhelova: Dubnica Institute of Technology, Slovakya

Dr. Hassan Ali: The Maldives National Üniversitesi, Maldivler

Dr. Irshad Hussain Hussain: The Islamia University of Bahawalpur, Pakistan

Dr. Keiichi Yamada: Nakamura Gakuen Üniversitesi, Fukuoka, Japonya

Doç. Dr. Mehmet Bayansaldüz: Uşak Üniversitesi - Beden Eğitimi ve Spor, Türkiye

Prof. Dr. Mehmet Taşpınar: Gazi Üniversitesi - Eğitim Programları ve Öğretim Türkiye

Mgr. Monika Dohnanská: Dubnica Institute of Technology, Slovakya

Prof. Dr. Nadir Çeliköz: Yıldız Teknik Üniversitesi - Eğitim Programları ve Öğretim Türkiye

Prof. Dr. Ramazan Arı: Selçuk Üniversitesi - Çocuk Gelişimi, Türkiye

Dr. Shannon Melideo: Marymount Üniversitesi - Sınıf Eğitimi, ABD

Dr. Slavka Cepelova: Dubnica Institute of Technology, Slovakya

Dr. Tilo Li: Tung Wah College, Hong Kong

Dr. Uğur Demiray: Anadolu Üniversitesi, Türkiye (Vefat) - Türkiye

Prof. Dr. Yavuz Erişen: İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi - Eğitim Bilimleri, Türkiye

Prof. Dr. Yücel Gelişli: Gazi Üniversitesi, - Eğitim Programları ve Öğretim Türkiye

Prof. Dr. Zeki Kaya: Gazi Üniversitesi, Türkiye (Vefat) - Türkiye

Doç. Dr. Zührem Yaman: Selçuk Üniversitesi - Turizm İşletmeciliği, Türkiye

HAKEM KURULU/PEER REVIEW BOARD

Prof. Dr. Münevver Çetin: Marmara Üniversitesi - Eğitim Bilimleri, Türkiye

Dr. Murat Polat: Muş Alparslan Üniversitesi - Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık- Türkiye

Dr. Gamze Kasalak: Akdeniz Üniversitesi - Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi-
Türkiye

Prof. Dr. Mediha Sarı: Çukurova Üniversitesi - Eğitim Programları ve Öğretim- Türkiye

Doç. Dr. Cevat Eker: Bülent Ecevit Üniversitesi - Eğitim Programları ve Öğretim- Türkiye

Doç. Dr. İsmail Gelen: Ondokuz Mayıs Üniversitesi - Eğitim Programları ve Öğretim- Türkiye

Doç. Dr. Sevil Filiz: Gazi Üniversitesi - Eğitim Programları ve Öğretim- Türkiye

Prof. Dr. Kerim Gündoğdu: Adnan Menderes Üniversitesi - Eğitim Programları ve Öğretim-
Türkiye

Prof. Dr. Gülsen Ünver: Ege Üniversitesi - Eğitim Programları ve Öğretim - Türkiye

Doç. Dr. Bünyamin Yurdakul: Ege Üniversitesi - Eğitim Programları ve Öğretim- Türkiye

Prof. Dr. Ercan Yılmaz: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Eğitim Bilimleri- Türkiye

Dr. Banu Yaman Ortaş: Trakya Üniversitesi - Eğitim Bilimleri- Türkiye

Doç. Dr. Serhat Arslan: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Eğitim Bilimleri - Türkiye

Dr. Pervin Oya Taneri: Orta Doğu Teknik Üniversitesi - Program Geliştirme- Türkiye

Doç. Dr. Sevilay Kilmen: Abant İzzet Baysal Üniversitesi - Ölçme ve Değerlendirme- Türkiye

Dr. Necla Tuzcuoğlu: Marmara Üniversitesi - Psikolojik Danışma ve Rehberlik- Türkiye

Dr. Adem Semai Tuzcuoğlu: Marmara Üniversitesi - Psikolojik Danışma ve Rehberlik- Türkiye

Doç. Dr. Erhan Şengel: Uludağ Üniversitesi - Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi-
Türkiye

Doç. Dr. Ayşe Derya Işık: Bartın Üniversitesi - İlköğretim Sınıf Öğretmenliği- Türkiye
Dr. Ayşegül Karabay: Çukurova Üniversitesi - İlköğretim Sınıf Öğretmenliği- Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Yılmaz: Gazi Üniversitesi - Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi- Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Arif Özerbaş: Gazi Üniversitesi - İlköğretim Sınıf Öğretmenliği- Türkiye
Doç. Dr. Tuncay Canbulat: Dokuz Eylül Üniversitesi - İlköğretim Sınıf Öğretmenliği- Türkiye
Dr. Nejla Gürefe: Uşak Üniversitesi - İlköğretim Matematik Eğitimi- Türkiye
Prof. Dr. Ahmet Erdoğan: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Matematik Eğitimi- Türkiye
Prof. Dr. Abdülkadir Tuna: Kastamonu Üniversitesi - Matematik Eğitimi- Türkiye
Doç. Dr. Cemil İnan: Mardin Artuklu Üniversitesi - Matematik Eğitimi- Türkiye
Dr. Berna Tataroğlu Taşdan: Dokuz Eylül Üniversitesi: Matematik Eğitimi - Türkiye
Doç. Dr. Ersin Bozkurt: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Fizik Eğitimi - Türkiye
Doç. Dr. Nalan Akkuzu: Dokuz Eylül Üniversitesi - Kimya Eğitimi - Türkiye
Doç. Dr. Melis Arzu Uyulgan: Dokuz Eylül Üniversitesi - Kimya Eğitimi - Türkiye
Prof. Dr. Şafak Uluçınar Sağır: Amasya Üniversitesi - İlköğretim Fen Bilgisi Eğitimi- Türkiye
Doç. Dr. Ela Ayşe Köksal: Niğde Üniversitesi - İlköğretim Fen Bilgisi Eğitimi- Türkiye
Doç. Dr. Dilek Çelikler: Ondokuz Mayıs Üniversitesi- İlköğretim Fen Bilgisi Eğitimi- Türkiye
Doç. Dr. Dilek Karışan: Yüzüncü Yıl Üniversitesi - Fen Bilgisi Eğitimi- Türkiye
Prof. Dr. Selda Kılıç: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Biyoloji Eğitimi- Türkiye
Doç. Dr. Cengiz Yıldırım: Siirt Üniversitesi - Biyoloji ve Çevre Eğitimi- Türkiye
Dr. Derya Çığır Dikyol: İstanbul Üniversitesi - Sosyal Bilgiler Eğitimi- Türkiye
Doç. Dr. Zafer Tangülü: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi - Sosyal Bilgiler Eğitimi- Türkiye
Prof. Dr. Seyfettin Arslan: Dicle Üniversitesi - Sosyal Bilgiler Eğitimi - Türkiye
Dr. Alpay Aksin: Amasya Üniversitesi - Sosyal Bilgiler Eğitimi - Türkiye
Doç. Dr. Sedat Balyemez: Bartın Üniversitesi - Türkçe Eğitimi- Türkiye
Doç. Dr. Fatih Yılmaz: Gaziosmanpaşa Üniversitesi - Türkçe Eğitimi- Türkiye
Doç. Dr. Murat Ateş: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Türkçe Eğitimi- Türkiye
Doç. Dr. Nevin Akkaya: Dokuz Eylül Üniversitesi - Türkçe Eğitimi- Türkiye
Dr. Ece Sarıgül: MEF Üniversitesi - İngiliz Dili Eğitimi- Türkiye
Dr. Nur Akkuş Çakır: Orta Doğu Teknik Üniversitesi - İngiliz Dili Eğitimi - Türkiye
Doç. Dr. Gülcan Çakır: Anadolu Üniversitesi - Alman Dili Eğitimi- Türkiye
Öğr. Gör. Senem Seda Şahenk Erkan: Marmara Üniversitesi - Fransız Dili Eğitimi- Türkiye

Doç. Dr. Alper Akdeniz: Yıldırım Beyazıt Üniversitesi - Müzik Eğitimi- Türkiye
Dr. Ömür Bütev Dolgun: Artvin Çoruh Üniversitesi - Müzik Eğitimi- Türkiye
Doç. Dr. Mümtaz Hakan Sakar: Dokuz Eylül Üniversitesi - Müzik Eğitimi- Türkiye
Doç. Dr. Hüseyin Serdar Çakırer: Necmettin Erbakan Üniversitesi-Müzik Eğitimi- Türkiye
Prof. Dr. Barış Demirci: Atatürk Üniversitesi - Müzik Eğitimi- Türkiye
Prof. Dr. Zafer Kurtaslan: Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi - Müzik Eğitimi- Türkiye
Doç. Dr. Meltem Düzbastılar: Karadeniz Teknik Üniversitesi - Müzik Eğitimi - Türkiye
Prof. Dr. Gülümser Gültekin Akduman: Gazi Üniversitesi - Okul Öncesi Eğitimi- Türkiye
Dr. Deniz Ekinci Vural: Dokuz Eylül Üniversitesi - Okul Öncesi Eğitimi- Türkiye
Dr. Türker Sezer: Abant İzzet Baysal Üniversitesi- Okul Öncesi Eğitimi- Türkiye
Dr. Ahmet Sakin: Sakarya Üniversitesi- Okul Öncesi Eğitimi - Türkiye
Doç. Dr. Özkan Sapsağlam: Gaziosmanpaşa Üniversitesi- Okul Öncesi Eğitimi- Türkiye
Dr. Kamile Özer Aytekin: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Okul Öncesi Eğitimi - Türkiye
Doç. Dr. Bengü Türkoğlu: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Okul Öncesi Eğitimi - Türkiye
Prof. Dr. Hakan Sarı: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Özel Eğitim- Türkiye
Prof. Dr. Celal Büyük: Atatürk Üniversitesi - Din Kültürü Eğitimi- Türkiye
Prof. Dr. Aygül Aykut: Erciyes Üniversitesi - Resim Öğretmenliği- Türkiye
Prof. Dr. Oğuz Dilmaç: Atatürk Üniversitesi- Resim Öğretmenliği- Türkiye
Doç. Dr. Meral Batur: Karabük Üniversitesi- Resim Öğretmenliği- Türkiye
Doç. Dr. Gülşen Özcan: Abant İzzet Baysal Üniversitesi - Beden Eğitimi- Türkiye
Dr. Faruk Manav: Bingöl Üniversitesi - Felsefe Eğitimi- Türkiye
Dr. Şengül Uysal: Erciyes Üniversitesi Eğitim Yönetimi- Türkiye
Doç. Dr. Zührem Yaman: Selçuk Üniversitesi, Turizm İşletmeciliği, Türkiye- Türkiye

YABANCI DİL EDITÖRLERİ/EDITORS FOR FOREIGN LANGUAGE

Dr. Ece Sarıgül: MEF Üniversitesi-Türkiye
Doç. Dr. Arif Bakla: Yıldırım Beyazıt Üniversitesi-Türkiye
Dr. Ahmet Çekiç: Cumhuriyet Üniversitesi-Türkiye
Prof. Dr. Arif Sarıçoban: Selçuk Üniversitesi-Türkiye
Doç. Dr. Hakan Demiröz: Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi-Türkiye
Prof. Dr. Umut Balcı: Batman Üniversitesi-Türkiye

Prof. Dr. Erdiñç Yücel: Necmettin Erbakan Üniversitesi-Türkiye

Dr. Ahmet Çekiç: Cumhuriyet Üniversitesi-Türkiye

Doç. Dr. Arif Bakla: Yıldırım Beyazıt Üniversitesi-Türkiye

DIŞ TEMSİLCİLER/REPRESENTATIVE OF FOREIGN COUNTRY

Azerbaycan: Dr. Ruxsare Şükürova- Şifa Ocağı Kliniçası- Bakü

Bulgaristan: Dr. Ivan Mitev- Medical University-Sofya

Japonya: Dr. Chiyomi Shibita – Kurume-Fukuoka

Pakistan: Dr. Muzaffar Ali-Sindh Baloch Co-Operative Housing Society Karachi

Slovenya: Dr. Sanja Selimovic- İpak İnstitut-Velenje

TARANDIĞI İNDEKSLER/INDEXING

SOBİAD

Citefactor

SIS (Sciencitif Indexing Services)

TEİ (Türk Eğitim İndeksi)

Akademik Dizin

AkademicKeys

ASI (Advanced Science Index)

Genamics Journal Seek

Amaç ve Kapsam

INESJOURNAL (The Journal of International Education Science) uluslararası hakemli bir dergi olup yılda 4 kez yayınlanmaktadır. INESJOURNAL (The Journal of International Education Science) Dergisi, eğitim bilimlerinin her alanından yazı yayınlayan hakemli bir dergidir. Bu çerçevede özgün bilimsel makaleler, çeviriler, çeviri-yazılar, röportajlar, kitap, makale, sempozyum, panel ve bilimsel etkinlik tanıtma çalışmaları ile nekroloji metinleri yayınlar. Uluslararası akademik bir dergi olan INESJOURNAL eğitim bilimlerinde çalışmalar üreten herkese yönelik yazı çağrılarıyla çalışmaya davet eden bir platformdur. Bu doğrultuda uluslararası boyutta nitelikli yayınlar sunarak bilim dünyasına hizmet etme amacındadır.

Aims and Scope

The Journal of International Education Science is an international, peer-reviewed and indexed journal. The journal aims to publish research in the field of Educational Sciences and provide services to scientists. The Journal of International Education Science is an open-access journal that can be accessed easily and free of charge by readers. In The Journal of International Education Science, each article uploaded to the system is carefully checked and forwarded to expert referees in the field. This process is carried out with a large Privacy Policy. The Journal of International Education Science is based on the process of double-blind refereeing. The articles completed by the arbitration process are taken in order of publication according to the dates of arrival. The main objective of The Journal of International Education Science is to become a widely cited Journal in the field of educational sciences.

Etik Kurulu Değerlendirmesi

INESJOURNAL (The Journal of International Education Science)'a gönderilen makalelerde, "insan, toplum ve insanın etkileşim içinde bulunduğu tarihi eser ve kültürel varlıklar üzerinde yürütülecek anket, test, ölçek, mülakat, gözlem, bilgisayar ortamında test, video/film kaydı ve ses kaydı" gibi veri toplama yöntemleri ile yapılacak her türlü bilimsel araştırma ve çalışmalara ilişkin "ETİK KURUL ONAYI" talep edilmektedir.

Ethics Committee Review

INESJOURNAL (The Journal of International Education Science) request "ETHICS COMMITTEE REVIEW" for all kinds of scientific research and studies related to data collection methods such as "human, society, and human interact with historical artifacts and cultural assets to be conducted on the survey, test, scale, interview, observation, computer environment test, video/film recording and voice recording".

İntihal Politikası

INESJOURNAL (The Journal of International Education Science) , intihallere karşı uluslararası politikalara bağlı kalmaktadır. INESJOURNAL (The Journal of International Education Science) intihal algılama için Intihal.net yazılımını kullanmaktadır.

Screening for Plagiarism

The Journal of International Education Science adheres to the international policies against plagiarism. The Journal of International Education Science is uses the Intihal.net for plagiarism detection.

Yayın Etiği

INESJOURNAL (The Journal of International Education Science), tüm yazarların, gizlilik konularını ciddiye alan ve kişisel bilgilerinizi korumayı taahhüt eden COPE tarafından öngörülen etik standartlara uymasını zorunlu kılar.

Publication Ethics

The Journal of International Education Science requires all authors to adhere to the ethical standards as prescribed by the Committee on Publication Ethics (COPE) which take privacy issues seriously and is committed to protecting your personal information.

Telif Hakkı

Telif hakkı, makalenin bilimsel bir araştırmayı ayrıntılı olarak tanımlamak için yazılmış olduğu belirli yolları korumayı amaçlar. Yazarın haklarını korumak ve yayınlanan araştırmanın yeniden yazdırılması veya diğer amaçlarla kullanımına ilişkin izinleri düzenlemek için gerekli görülmektedir. Yayına kabul edilmiş çalışmaların telif hakları INESJOURNAL (The Journal of International Education Science)'a devredilmiş sayılır. INESJOURNAL (The Journal of International Education Science), Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır. INESJOURNAL (The Journal of International Education Science), kullanıcıların bir makaleyi kopyalamasına, dağıtmasına ve iletmesine, yazarın atfedildiği ve makalenin ticari amaçlar için kullanılmadığı sürece makaleyi uyarlamasına olanak tanır.

Copy Right

Copyright aims to protect the specific way the article has been written to describe a scientific research in detail. It is claimed that this is necessary in order to protect the author's rights and to regulate permissions for reprints or other use of the published research. The Journal of International Education Science has a copyright form which is required authors to sign over all of the rights when their article is ready for publication. INESJOURNAL-The Journal of International Education Science is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License. INESJOURNAL-The Journal of International Education Science allows users to copy, distribute, and transmit an article, adapt the article as long as the author is attributed and the article is not used for commercial purposes.

Açık Erişim Politikası

INESJOURNAL (The Journal of International Education Science) açık erişimli bir dergi olup, tüm içeriğin kullanıcıya veya kurumuna ücretsiz olarak serbestçe erişilebileceği anlamına gelir. Yayıncı veya yazarın önceden izni olmadan, kullanıcılar, makalelerin tam metinlerini okumak, indirebilir, kopyalayabilir, yazdırabilir, arama yapabilir,

Open Access Policy

INESJOURNAL (The Journal of International Education Science) is an open-access journal which means that all content is freely available without charge to the user or his/her institution. Users are allowed to read,

bağlantı kurabilir veya diğer yasal amaçlarla kullanabilir.

download, copy, distribute, print, search, or link to the full texts of the articles, or use them for any other lawful purpose, without asking prior permission from the publisher or the author.

Hakem Süreci

INESJOURNAL (The Journal of International Education Science), kör hakemlik sürecinden geçen bilimsel makalelerin yayınlandığı uluslararası indeksli ve hakemli bir akademik dergidir. Yayınların incelenmesi için çalışmaların içeriğine ve hakemlerin uzmanlık alanlarına göre en az iki hakem editör(ler) tarafından atanır. Tüm hakem değerlendirme raporları elektronik ortamda isimsiz olarak gönderilir. Değerlendirmeyi yapan hakemlerin isimleri çifte körleme yöntemi gereği raporlarda ve dergide belirtilmemektedir. Talep edilmesi halinde, hakem olarak dergiye katkı sağlandığına ilişkin yazılı bir belge hakemlere verilebilir. Dergide yayın yapmış tüm yazarlar, gelecek sayılarda hakem olarak dergiye katkı sağlamayı kabul etmiş sayılırlar.

Blind Peer-Review Process

The Journal of International Education Science is a double-blind peer-reviewed international academic journal. A minimum of three peer reviewers, who are recognized specialists specific to the topic and area of the submissions, are appointed by the editors. All peer review reports are electronically and anonymously delivered to the contributors. Reviewers' names are withheld by the journal to protect the integrity of the double-blind peer-review process. Upon request, written reports can be provided to the reviewer that attests to their contribution. All published authors accept to act as reviewers for future issues. Peer review is the founding mechanism of academic endeavor. Peer review helps editors make decisions in dialogue with authors. Authors gain important insights about their works and find the chance to develop their work by dint of criticism ensconced in the reviewers' reports and comments.



ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN: 2149-0848

THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Yıl: 8 Sayı: 26 Mart 2021



Year: 8 Sayı: 26 March 2021

İÇİNDEKİLER/CONTENTS

Atilla ERGİN

EVALUATION OF THE THIRD GRADE LIFE SCIENCE COURSE CURRICULUM ACCORDING TO EISNER'S EDUCATIONAL CRITICISM MODEL, 1-18

ÜÇÜNCÜ SINIF HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ EİSNER'IN EĞİTSEL ELEŞTİRİ MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Yener ÖZEN - Emine ER

THUS SPOKE THE TENGRI 'DO NOT EVEN SAY HUMPH' CHILD RESPONSIBILITY IN THE CONTEXT OF PHILOSOPHY, CULTURE AND RELIGIOUS BELIEF, 19-32

BÖYLE BUYURDU TANRI "OF BİLE DEME" FELSEFE, KÜLTÜR VE DİNİ İNANÇ BAĞLAMINDA EVLAT SORUMLULUĞU

Merve FAKİROĞLU - Sıddıka GİZİR

SINIF DUYGUSAL İKLİMİ ÖLÇEĞİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMALARI, 33-49
CLASSROOM EMOTIONAL CLIMATE SCALE: VALIDITY AND RELIABILITY STUDIES

Özden KUŞCU - İsmail Berat UZUN

HASTANEDE GÖREV YAPAN ÇOCUK GELİŞİMCİLERİN MESLEKİ BENLİK SAYGILARI İLE YAŞAM DOYUMU DÜZEYLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ, 50-64

EXAMINING PROFESSIONAL SELF-ESTEEM AND LIFE SATISFACTION LEVELS OF CHILD DEVELOPERS WORKING IN HOSPITALS ACCORDING TO DIFFERENT VARIABLES

Sibel AHRAZOĞLU - Gökhan KAYILI

**FARKLI BİLİŞSEL TEMPOYA SAHİP 60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN GÖRSEL ALGILARININ
İNCELENMESİ, 65-80**

**INVESTIGATION OF THE VISUAL PERCEPTION OF 60-72 MONTH-OLD CHILDREN WITH
DIFFERENT COGNITIVE TEMPO**

Yusuf CAN - Süha YILMAZ

**ÜÇ BOYUTLU ÖKLİD UZAYINDA DOĞRU KONUSUNA DAİR KAVRAM İMAJLARININ
İNCELENMESİ, 81-99**

**AN INVESTIGATION OF THE CONCEPT IMAGES ON THE LINE IN THREE
DIMENSIONAL EUCLIDEAN SPACES**

Halime CİHAN

**İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA MOTİVASYONLARI VE YAZMA
BECERİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ, 100-119**

**INVESTIGATION OF READING MOTIVATIONS AND WRITING SKILLS OF 4TH GRADE
PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES**

Engin ASAN - Hatice Tezer ASAN - Dilek ÇAPAR - Serkan YILMAZ

**TÜRK VE YABANCI EĞİTİM SENDİKALARININ EĞİTİM POLİTİKALARI VE İNSAN
YETİŞTİRME ANLAYIŞINA ETKİLERİNİN KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ, 120-131**

**A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE EFFECTS OF TURKISH AND FOREIGN EDUCATION
UNIONS ON EDUCATIONAL POLICIES AND HUMAN TRAINING APPROACH**



ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN: 2149-0848

THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Editörden

2014 yılında çalışmalarına başladığımız INESJOURNAL'ın (Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi/The Journal of International Education Science) yirminci altıncı sayısını yayınlamış bulunmaktayız. Uluslararası akademik bir dergi olan INESJOURNAL eğitim bilimlerinde çalışmalar üreten herkese yönelik yazı çağrılarıyla çalışmaya davet eden bir platformdur. Tıpkı geride bıraktığımız yirmi beş sayıda olduğu gibi, bu sayımızda da desteğini esirgemeyen yazarlara, derginin bugünlere gelmesinde emeği geçen dergi yönetimine, hakem, danışma ve yayın kurulundaki değerli akademisyenlere şükranlarımızı sunuyoruz. Eğitim bilimlerine yeni bir soluk getirmek niyetiyle çıktığımız bu yolda siz akademisyenleri yanımızda görmeyi umuyoruz. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederken iyi okumalar diler ve saygılarımızı sunarız.

From The Editor

We have published the twenty sixth issue of INESJOURNAL (The Journal of International Education Science) which started its publication life in 2014. INESJOURNAL, an international academic journal, is a platform that invites everyone to work in educational sciences with calls for articles. Just as in the twenty-five issue we left behind, we would like to express our gratitude to the authors, the management of the journal, the valuable academicians in the referee, advisory and editorial board for their support in this issue. We hope to see you, valuable academicians, with us on this road we set out with the intention of bringing a new breath to educational sciences. While thanking you for your contribution, we wish you good readings and express our respect.

Editör/Editor
Prof. Dr. Onur KÖKSAL



ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN: 2149-0848

THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

EVALUATION OF THE THIRD GRADE LIFE
SCIENCE COURSE CURRICULUM
ACCORDING TO EISNER'S EDUCATIONAL
CRITICISM MODEL

ÜÇÜNCÜ SINIF HAYAT BİLGİSİ DERSİ
ÖĞRETİM PROGRAMININ EİSNER'IN
EĞİTSEL ELEŞTİRİ MODELİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ

PhD. Stu. Atilla ERGİN

Yeditepe University, Institute of Educational Sciences

Doctoral Program in Curriculum and Instruction

aergin@itu.edu.tr  ORCID



Geliş/Submitted: 29.01.2021

Kabul/Accepted: 08.03.2021

Yayın/Published: 30.03.2021

 10.29228/INESJOURNAL.49101

Makale Türü:

Araştırma Makalesi

Article Information:

Research Article

Atıf / Citation

Ergin, A. (2021). Evaluation of the third grade life science course curriculum according to Eisner's educational criticism model. *The Journal of International Education Science*, 26 (8), 1-18.

Ergin, A. (2021). Üçüncü sınıf hayat bilgisi dersi öğretim programının Eisner'ın eğitsel eleştiri modeline göre değerlendirilmesi. *The Journal of International Education Science*, 26 (8), 1-18.

Bu makale İntihal.net tarafından taranmıştır.

This article was checked by İntihal.net.


intihal.net





ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN: 2149-0848

THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

EVALUATION OF THE THIRD GRADE LIFE SCIENCE COURSE
CURRICULUM ACCORDING TO EISNER'S EDUCATIONAL
CRITICISM MODEL

ÜÇÜNCÜ SINIF HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ
EİSNER'IN EĞİTSEL ELEŞTİRİ MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

PhD. Stu. Atilla ERGİN

Abstract: The aim of this study is to evaluate the 3rd Grade Life Science Course Curriculum, which was put into practice in the 2019-2020 academic year, according to Eisner's Educational Criticism Model. The study was conducted by taking the opinions of eight class teachers in four different primary schools in the European and Anatolian side of Istanbul. The findings of this study, designed as case study, are presented using the "Description", "Interpretation", "Evaluation" and "Thematics" sub-dimensions in the Eisner Educational Criticism model. In the research, data were collected using a semi-structured interview form developed by the researcher. Content analysis technique was used in the analysis of the data. The findings obtained from the research were generally criticized by the teachers who conducted the 3rd grade Life Science course. As a result, criticisms were made to the curriculum implementation such as the absence of student-centered activities, objectives-content incompatibility, abstract content, absence of extra-curricular activities in the learning and teaching process, the complexity of the course material, insufficient time, crowded classes, memorization-based exams in evaluation, and lack of technical equipment. However, it is thought that the implementation problems would be overcome and the curriculum would be transformed into a more effective form by making regular evaluations about the 3rd grade Life Science curriculum.

Keywords: Life Science Course Curriculum, Curriculum Evaluation, Eisner's Educational Criticism Model.

Öz: Bu çalışmanın amacı, 2019-2020 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Eisner'ın Eğitsel Eleştiri modeline göre değerlendirilmesidir. Çalışma, İstanbul ili Avrupa ve Anadolu yakasında dört farklı ilkokulda sekiz sınıf öğretmenin görüşleri alınarak yapılmıştır. Durum

çalışması olarak desenlenen bu araştırmanın bulguları, Eisner Eğitsel Eleştiri modelinde yer alan "Betimleme", "Yorumlama", "Değerlendirme" ve "Temalaştırma" alt boyutları kullanılarak sunulmuştur. Araştırmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular genel olarak 3. sınıf Hayat Bilgisi dersini yürüten öğretmenler tarafından eleştirilmiştir. Sonuç olarak öğretim programı uygulamasına, öğrenci merkezli etkinliklerin olmaması, kazanım-içerik uyumsuzluğu, soyut içerik, öğrenme ve öğretme sürecinde program dışı etkinliklerin olmaması, ders materyalinin karmaşıklığı, yetersiz zaman, kalabalık sınıflar, değerlendirmede ezbere dayalı sınavlar ve teknik donanım yetersizliği gibi eleştiriler yapılmıştır. Ancak 3. sınıf Hayat Bilgisi öğretim programı ile ilgili düzenli değerlendirmeler yapılarak uygulama sorunlarının aşılacağı ve programın daha etkili bir forma dönüştürüleceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı, Program Değerlendirme, Eisner Eğitsel Eleştiri Modeli.

Introduction

Life Science is taught at the first, second and third grade levels of primary school; it is an interdisciplinary course in which the subjects of Social Studies and Science courses are brought together (Kabapınar, 2009). It can be said that the Life Science lesson is a lesson that helps children prepare for life with vital information, by ensuring their active participation by living, by making them know the society and the natural environment (Uzunkol, 2014). In this context, it can be said that there is a curriculum that is taught at the 1st, 2nd, and 3rd grade levels and contributes to the program to reach the goals that the primary school aims (Sönmez, 1997; Karabağ, 2009). It is a course called Life Science that contributes to the knowledge, skills and values of life that will contribute to the understanding of life that will help children develop psychologically and physiologically, starting from the subjects such as family and the close environment in the first, second, third grades of their lives (Kabapınar, 2012). The life science lesson is given to the child's self-knowledge and self-knowledge, considering his / her understanding; It is the first lesson in science, social sciences, arts, thoughts and values, which gives the characteristics of being a good individual first, then a national citizen and ultimately a citizen of the world in a globalized world, and tries to gain the knowledge of life (Tay, 2017). In the primary school, when students become independent from the family and their identities begin to form; Life science lesson plays an important role in the ability of children to adapt to their environment effectively and positively, to think multi-faceted and creatively, to solve problems (Güneş and Demir, 2007). In the social studies course in which social, natural, artistic and intellectual events and facts are taught, the child knows, understands, interprets, analyses, evaluates and suggests new solutions. In this way, the basis of skills and features such as problem solving, self-knowledge, creative thinking, and adaptation to the society are laid in the life science lesson (Gündüz, 2014). Güngördü (2001) states that according to Gestalt psychology, develop-

ment is a whole, that primary school students tend to see and learn about events and things as a whole; therefore, it emphasizes that basic knowledge and skills should be handled as a whole, not under separate courses, and this will be provided within the context of the life science course. Life Science is one of the most important lessons of children as a basic lesson aiming to prepare for life and takes place in the first three levels of primary school. Education, which is one of the most effective powers of developments in many fields, especially from the past to the present, in the economic and social fields; is in circulation of change worldwide. Although each curriculum prepared in this change is multifaceted, it will lose its effect over time and the curriculum will need to be renewed (Alak and Nalçacı, 2013). After the proclamation of the Republic, John Dewey was invited by Mustafa Kemal Atatürk in the summer of 1924 in order to examine the education system and provide opinions. Dewey conducted studies and observations within two months and prepared a report because of these studies and observations. Dewey (1939) focused on three main concepts as "collective education, business school and Life Science". Dewey also stated that the education curriculum created should be changed according to the geographical region, and a link should be established between the education and training program to be implemented and the natural life. In the programs prepared with the effect of Dewey's views, the Life Science course has an important place and has been accepted as a pivot lesson.

For the Life Science course, which started to be taught in the 1st, 2nd and 3rd grades starting from 1926, programs were prepared from the Republican Era to the present day, from 1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2009, 2015 and 2018 (Gözütok et al., 2015; Bektaş, 2009; Bektaş and Karadağ, 2013). Today, there is a rapid change in science and technology. This situation also changes social and individual needs. Turkey comes in the education system one of the most affected areas in this process of change. The search for models in the education system remains current. The credit system, 8 years of uninterrupted education, 4 + 4 + 4, pre-school compulsion discussions, elementary school starting age, adjacent italic writing, vertical basic letter usage discussions are important issues of the recent period. Course curriculums are also in constant change and renewal with these processes. Considering that these model searches are continuing today, it will not be wrong to say that there are still no deep-rooted solutions to the problems accumulated in the system. Decreased success rates in university entrance exams, problems arising from meeting the student-centred goal, graduates of vocational high schools usually want to enter the university and the accumulation it brings, changes in university entrance exam system and literacy education, intermittent-uninterrupted education practices, frequent amnesties, program changes did not allow a solution within the education system (Aladağ and Duran, 2016; Kelleş and Hacısalihoğlu Karadeniz, 2015; Yılmaz and Zeybek, 1997). With the developing technology, the changes and innovations occurring in the world have covered all fields and affected education significantly. With the information age, the society has changed and the expectations of the society have changed. The Life Science course is also open to developments and changes with the developing technology (Ocak and Gündüz, 2006). Life Studies lesson started to be taught for the first time in 1869 during the Ministry of Education of Saffet Pasha and preserved its existence in all programs of the Republican period (Binbaşıoğlu, 2003; Şahin, 2009). From the proclamation of the Republic to the present, life studies teaching programs have been changed from time to time by the needs and expectations of the period. In the

first formation of the Life Science program in 1926, its original name is referred to as the "First Schools Curriculum" (Tay and Baş, 2015). Some changes were made in 1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2009, 2013, 2015 and finally in 2017 for the Life Science curriculum included in the program as a pivot lesson (Güleryüz, 2013; Şahin, 2009). In 2015, it was decided to apply the "Primary School Life Science Lesson (1st, 2nd and 3rd grades) Curriculum" which was prepared as a draft and started to be applied to the 1st grades gradually to the 2nd and 3rd grades. With the new regulations made in 2017, this gradual transition was attempted (MEB, 2015; MEB, 2017; MEB, 2018). For the first time in 2004, as a different approach, primary education programs were created based on the constructivist education approach and this was also valid for the Life Science curriculum. The Life Science curriculum, which was prepared in 2004 and tested in pilot provinces for a year, was put into practice in 2005. The 2005 curriculum also formed the basis of the Life Science program created in 2009 with minor changes. The curriculums made change over time, and will continue to do so after program development is a dynamic process. Each curriculum is prepared to achieve the best in conditions of its own time and needs to be updated again according to the developments and changes over time. These processes require the evaluation of the curriculums. Education has been in an international cycle of change over the years, with the influence of developments in different fields, especially social, cultural and economic fields, throughout our Republic history. Depending on these developments, a strong training program is needed to enable individuals to use their metacognitive thinking skills (Ünal, 2010; Ünal, 2015), which are parallel to their achievements, effectively. In order to have a strong training program, it is important to evaluate the Life Science curriculum in practice in the context of the effectiveness and quality of the program, as well as the program development studies, which is a dynamic process. The present study, which takes into consideration this importance, aims to evaluate the Life Science Lesson 3rd Grade Curriculum, which was put into practice in the 2019-2020 academic year, according to the educational criticism model. For this purpose, the status of the new curriculum in practice, the deficiencies encountered and the innovations offered with the program were evaluated by considering the opinions of the teachers within the framework of the themes determined based on the elements of the curriculum.

1. According to the opinions of the evaluators / teachers, under which themes is the 3rd grade Life Science curriculum written?

2. Which categories are collected under the themes determined according to evaluators / teachers' opinions?

3. Which codes were collected under the categories determined according to the opinions of evaluators / teachers?

The Educational Criticism Model of Eisner (1985, 1998) was used as a guide in the data collection and analysis phases to be carried out to answer the research questions.

Eisner Educational Criticism Model

The educational criticism model, which is an expert-oriented assessment approach developed by Eisner, gives importance to qualitative assessment. Educational criticism model consists of three stages as description, interpretation and evaluation (Erden, 1998 p.14, Semerci, 1998, Gözütok, 2001, p.484). Answers to some questions are sought in the implementation of

this model. These:

What kind of innovations has this program brought to the school?

Have there been any significant events?

What were the teachers 'and students' participation or reactions to these events?

What did the students learn from the new program?

These questions focus on the process, school life and school quality (Ornstein and Hunkins, 2004, p.351). Eisner emphasizes that the "Educational Criticism Model" should be used by experts in the field of teaching and program evaluation. In this model, evaluators are people who participate in classroom observations, ask questions, examine student studies, and evaluate the material (Gözütok, 2001, p.484; Ornstein and Hunkins, 2009, p.346; Semerci, 1998). At the same time, these experts stated that they should have education program and teaching knowledge in order to determine what to observe, how to see, how to appreciate and value (Ornstein and Hunkins, 2009, p. 48).

According to Ornstein and Hunkins (2009, p.17), Eisner points out that the expert or evaluator should be a good participant-observer and a constructive critic who has the art of appreciation. "We can only evaluate and interpret what we have experienced". With observations and interviews, the evaluator explains, interprets, evaluates, and finally themes what he first sees when making educational criticism about a program, class or school. Four qualitative models of Eisner developed in four main dimensions reflecting the action. *Description Dimension*: Yüksel (2010); Stating that the description dimension is about describing the current situation of the program, class and school, he explained that verbal expression should be sharp in the descriptive dimension. Therefore, as in art criticism, language and speech form are used as an emphasis in educational criticism while describing the dimensions of assessment and aesthetics. The description helps to reveal the basic and fine features of the experience by using the narrative. The aim is to express how it would be if we were there and its goal was to help, the reader knows (Eisner, 1998). When writing the descriptive part of educational criticism, researchers should give readers a sense of being in the classroom and "seeing" how students learn. The critic cannot participate in everything in the educational environment, but it creates factors that help the reader openly participate in the experience and understand and criticize comments based on these observations. The art of the description dimension should invite readers in and leave them clearly about the environment and experience (Kramer, 2015). *Interpretation Dimension*: Eisner (1985) states that the interpretative dimension of educational criticism is related to an attempt to understand the meaning and significance of many activities in the social environment. This dimension reveals the expert's knowledge of using more than one theory, perspective and model when interpreting the activities in that educational environment (Koetting, 1988). For example, a critic should answer interpretive questions such as how teachers and students interpret the rising hands in the classroom and what the classroom environment means for all participants (Yüksel, 2010). Accordingly, there is no single "correct" comment. On the contrary, the interpretation facilitates the interaction between the critic and the reader to develop a concept of reality that includes neither in an objective external world, nor in the subjective mind of the knower, but in the dynamic processes between the two (Barone, cited in 1992, Kra-

mer, 2015). *Evaluation Dimension*: The third dimension of educational criticism is evaluation. In this dimension, the educational significance and impact of interpreted experiences or activities are evaluated. In this process, some training criteria must be found to decide on experience. According to Koetting (1988), this situation addresses the normative feature of educational criticism. The evaluation dimension assesses the educational significance of identification and interpretation. The purpose of education is not only to change students, but also to improve their lives (Eisner, 1998) and evaluation help distinguish whether the observed educational experience has achieved this goal. *Thematics Dimension*: The final dimension of educational criticism provides the reader with larger lessons that a criticism will offer (Eisner, 1998). Thanks to this dimension, researchers provide the reader with the main themes that can guide future observations of school settings. These themes offer new theories or guidelines to help readers understand and evaluate the educational environment and / or pedagogy. By researching teacher practices, researchers can develop a strong understanding of what students mean in these environments. Live explanation, interpretation and analysis of these environments, student perceptions will direct teachers who want to create confirmatory situations for their students. Full educational criticism gives insights and inspiration to be followed to guide educators (Kramer, 2015).

Method

Research Model

In this study, a qualitative research approach was adopted and it was designed as a case study. Qualitative research is carried out in order to determine the conditions or conditions of the subject or topics to be researched in their environment (Yıldırım and Şimşek, 2011). Case studies are based on the 'how' and 'why' questions, allowing for an in-depth analysis of a phenomenon or event that the researcher cannot control (Yıldırım and Şimşek 2011). Besides, "case study", which is a qualitative research model, is seen as a distinctive approach used in seeking answers to scientific questions (Büyüköztürk et al., 2015). With the data obtained in the research, the Educational Criticism Model of Eisner, an expert program evaluation model, was considered while evaluating the 3rd Grade Life Science Lesson Curriculum. While collecting the research data, the Educational Criticism Model of Eisner, which is an expert evaluation model, was used and the findings were presented by considering the dimensions of the description, interpretation, evaluation and thematics.

Participants

Participants are classroom teachers who have worked at least 7 and at most 20 years in the field of life science in terms of professional seniority. It was seen that all of the participants who participated in the interviews held in four different primary schools had sufficient knowledge about evaluating the curriculum as they had carried out 3rd grade Life Science lessons before. The participants of the research consisted of eight classroom teachers (n = 8) working in 4 different primary schools located in Beyoğlu, Bağcılar, Kartal and Ataşehir, Istanbul. In the study, the maximum diversity method, which is one of the purposeful sampling methods, was used and data was collected through the semi-structured interview questions with the classroom teachers who conducted the Life Science course. In order to ensure maximum diver-

sity, the interview was made considering the criteria such as gender, seniority year in teaching profession and conducting the Life Science course. The study was conducted based on volunteering of the participants and the meeting was held at the time and places determined by them. Interviews were recorded with a voice recorder while the phone was held with video conferences in line with the permission of the participants. The records obtained were written right after the interviews to prevent data loss. Codes such as E1 (Evaluator1) or E2 were given to each of the participants.

Table: 1 Distribution of Evaluator / Teacher in terms of gender and years of experience

Participant	Gender	Experience year
E1	Male	20
E2	Female	15
E3	Male	14
E4	Male	13
E5	Female	12
E6	Male	10
E7	Female	9
E8	Female	7

When Table 1 is analyzed, it is seen that of the eight ($n = 8$) teachers interviewed, four were female and four were male. Teachers interviewed have information about the content of the third grade Life Science course in practice in the 2019-2020 academic year. Because all teachers have between 7-20 years of experience in their profession and conducted the third grade Life Science curriculum implemented in previous years and this year. Therefore, it has been determined that they have the equipment and expertise to compare the curriculum in terms of "objectives, content, learning-teaching process and evaluation", which are the elements of the curriculum.

Data Collection and Analysis

A semi-structured interview form developed by the researcher was used as a data collection tool. The interview form was prepared to take consideration the evaluation criteria and principles regarding the program items (Karasar, 2016). Seven interview questions were prepared regarding the objectives, content, learning-teaching process and measurement-evaluation dimensions of the program. Opinions of the two field experts were taken regarding the prepared questions, the interview questions were rearranged in line with their suggestions, and individual interviews were conducted with eight participants. The voice recordings and observation notes obtained during the interviews were analyzed by transferring them to the computer. Content analysis was used to interpret the data obtained from the interviews. It is tried to identify the data by content analysis and to reveal the facts that may be hidden in the data. (Yıldırım and Şimşek, 2011). In the study, after a framework was created by considering the items and research questions of the Life Science course curriculum (Strauss and Corbin, 1990), sub-problems were described as themes and interpreted according to the participants' views. In the study, seven themes were identified, namely "professional experience, objectives, content, learning-teaching process, assessment-evaluation, effectiveness of the program and suggestions

about the program". In line with the determined themes, three of the four stages of Eisner model (Description, Interpretation and Evaluation) were used and the findings part of the research was created. Thematics, which is the last step of the Eisner model, was included in the conclusion section of the research.

Findings

In this section, the third grade Life Science course curriculum is evaluated according to the Eisner Educational Criticism Model and the findings are discussed under the titles of the model, "description, interpretation, evaluation". Themes created according to the codings obtained through content analysis were interpreted.

Description

The Life Science Lesson Curriculum has been prepared based on the General Objectives and Basic Principles of the Turkish National Education, which is expressed in the National Education Basic Law No. 1739. The main purpose of the program is; to raise individuals who have basic life skills, know themselves, lead a healthy and safe life, and absorb the values of the society they live in, are sensitive to nature and the environment, research, produce and love their country. Primary school age students;

Know himself and their environment.

Have the basic values of family and society.

Make national, spiritual and human values vital.

Be aware of what their needs to do to ensure their personal development.

Improve personal care skills.

Gain the consciousness of living a healthy and safe life.

Gain social participation skills.

Acquire the ability to perceive time and space.

Improve the ability to use resources efficiently.

Gain the ability to learn to learn.

Gain basic scientific process skills.

Love their country and is willing to live his historical and cultural values.

Have sensitivity to nature and the environment.

Use information and communication technologies appropriately (MEB, Primary School Life Science Course 1st, 2nd and 3rd grades Curriculum, 2018).

Each of the general objectives expressed here has its counterpart in objectives. In the planning of learning activities and the preparation of teaching materials, the objectives for general purposes should be evaluated as a whole. The basic life skills included in the Life Science Course Curriculum are as follows; using research, information and communication technology

gies, perceiving change and continuity, balanced nutrition, protecting nature, entrepreneurship, observation, communication, cooperation, decision making, career awareness, use of resources, self-protection, self-recognition, personal care, follow-up rules, perception of space, recognition of national and cultural values, self-management, health protection, problem-solving, social participation and time management (MEB, Primary School Life Science Course 1st, 2nd and 3rd grades Curriculum, 2018).

The Life Science Course Curriculum, which was put into practice in the 2018-2019 academic year, has been updated in terms of both learning areas and achievements (MEB, 2017; MEB, 2018). It is possible to apply the program to the successful format if the problems in the application and content are resolved. Evaluation of the elements of the Life Science Course Curriculum as a theme according to expert opinions is presented below.

Theme 1. Professional Experience

Participants are class teachers who have worked for at least seven years and maximum twenty years in the field of life science in terms of seniority in the teaching profession. When evaluated in this context, it is clear that people who are experienced in their fields are interviewed. It was seen that all of the participants who participated in the interviews at four different schools had sufficient knowledge and expertise at the point of evaluation of the curriculum, as they had carried out third Grade Life Science lessons before and during this period.

Theme 2. Objectives

When the opinions of the participants about the objectives of the curriculum are evaluated; three participants (E1, E4, E5) stated that the gains were expressed in a clear and understandable form. Four participants (E2, E6, E7, and E8) stated that the gains are not exactly clear and their expression is very long. One participant (E3) stated that the achievements are appropriate and clear for the student level, but not sufficient. All participants share the view that the objectives include the information and skills to be used in current and daily life. Compared to the previous program, it is observed that the number of wins is reduced. While the number of gains has been reduced, it has been observed that they are expressed as a single objective by combining some objectives.

Theme 3. Content

As the Life Science course is an interdisciplinary course in which the subjects of Social Studies and Science courses are brought together, the content has been prepared based on an inclusive approach to the subjects of these disciplines. The content of the Life Science Lesson Curriculum is structured in the context of general objectives, basic life skills, values and concepts, and unit and objectives. In addition, apart from the textbook, digital education sites such as EBA, MORPA and Okulistik are used.

In evaluating the content of the program; While four of the participants (E1, E4, E6, E7) stated that the curriculum achievements are not compatible with the content and that the content is compatible with the achievements and enriched, three (E2, E3, E5) program content is regular, understandable, suitable for the student level, life, learning. They stated that the titles of the study area attracted the attention of the students and were compatible with the objectives.

One of the participants (E8) stated that the program is not too theoretical and subjects in life, but the contents of the learning areas are appropriate and understandable to the student. All of the participants expressed the same opinion about the learning material is insufficient, lesson hours are less, the content is not suitable for the age of the student and it is developed.

Theme 4. Teaching-Learning Process

Six of the participants (E1, E2, E3, E4, E6, E7) expressed their opinions about the evaluation of the learning-teaching process of the program that the functioning was carried out in a more teacher-centred and passive manner, and that the activities were student-centred would save the student from boring and encourage them to attend the lesson. In addition, they stated that the operation is limited to only in-class activities and that it should be carried out with extra-curricular activities such as trips / museums / exhibitions. Two of the participants (E5, E8) stated that the learning-teaching process of the program was suitable for the level of students' readiness, and that student participation was available, and there were methods and techniques that guide the research into the curriculum.

Theme 5. Measurement and Evaluation

Four of the participants (E1, E3, E4, and E5) about the measurement-evaluation dimension of the curriculum stated that the multiple-choice and open-ended questions lead the student to memorization, instead, it is important to diversify them with assessment tools such as T / F, gap-filling and written exams, and to evaluate the student correctly. Two of the participants (E2, E8) stated that measurement-based assessment approach is preferred in measurement assessment, but measurement tools that measure the process should be used when process-oriented assessment methods are not considered. Two of the participants (E6, E7) also stated that they are a significant deficiency in assessing the students' motivation and the presence of teacher behaviours that harm the participation in the lesson in the classical test method and question-answer evaluation. They emphasized the importance of positive feedback in early age children who were taught in the 3rd grade.

Theme 6. Opinions about Effectiveness / Usability of Curriculum

All of the participants stated that the textbooks are not theoretical, insufficient and interesting for the student in evaluating the teacher about the effectiveness of the 3rd Grade Life Science Lesson Curriculum. In addition, because of crowded classes, lack of internet connection, lack of computer / technological equipment, lack of course material, they direct the student to the lesson and stated that they have problems in effective teaching. Five of the participants (E1, E3, E4, E5, and E8) stated that the number of objectives was too high and they had problems in developing the program. Three of the participants (E2, E6, E7) stated that some subjects remained abstract in practice, were far from real life problems and extra-curricular activities should be more.

Theme 7. Suggestions regarding Curriculum

Considering the suggestions regarding the curriculum, the subject agreed by the participants is that the objectives do not have a high number of behaviours, age-relative principles, do not include current life issues, have problems in gaining time, and are not compatible with the

content. The participants suggested that program acquisitions should be revised in new programs. Participants also suggested enriching the content that the textbook was inadequate or supporting with supplementary books. They suggested that learning-teaching processes could be productive through engaging, student-centred and hands-on activities suitable for the visual taste of children. In the measurement and evaluation, they stated that, instead of testing based on memorization, test situations appropriate for the age and level that students can test themselves by living should be done.

Interpretation

When the answers given to the research questions are examined, the majority of the teachers stated critical opinion about the 3rd grade Life Science course curriculum. In the student-centered curriculum, the achievements are clearly expressed and guide teachers.

The Life Science curriculum, which is a pivot lesson, is based on the unit-based approach, with the same name for each of the three grade levels in the program, "Life in Our School", "Life in Our Home", "Healthy Life", "Safe Life", "Life in Our Country" and "Life in Nature" Six units were determined as. When the learning areas presented with unit titles are reviewed, it is seen that it is aimed to educate students in accordance with the learning principle of the 21st century. Content reflecting the principle of relativity to life supports objectives in this context. However, in the case of the practitioner and evaluator, the teachers who participated in the current research stated that they had problems in applying the course contents. They expressed the importance of making the objectives compatible with the content. Some critical comments have been made that the content is theoretically appropriate but does not turn into an application stage, it is not abstract, far from current life and student-centered. For this reason, the content that was not prepared in accordance with the level in the proposed course material shows that the gains could not be achieved to the extent targeted. At the same time, it can be said that the textbook, which contains colourful images according to the level in line with the statements of the teachers, contains both complex terms in the textual sense and the relationship between the visuals and the texts in many sections is weak. Participants were stated that physical deficiencies, crowded classes, learning materials were insufficient, lesson hours were less, and the process was not suitable for the age of the students. In this case, it does not seem possible to state that targeted active learning can be applied in large amounts. They stated that the participants' multiple-choice and open-ended questions directed the student to memorization about the measurement-evaluation dimension of the program and that it should be diversified with assessment tools. They also stated that the results-oriented evaluation approach is preferred in measurement and evaluation, but that process-oriented evaluation is not considered. In teacher evaluations, they emphasized that the student's interest and participation in the class would be damaged and the importance of positive feedback in early age children.

Results obtained from research data; shows that efforts to update the curriculum are positive but not sufficient. Therefore, in order to implement the curriculum effectively, it is useful to evaluate the curriculum evaluation studies related to the 3rd grade Life Science course curriculum and to eliminate the existing deficiencies.

Evaluation

When evaluated in general terms, third grade Life Science Curriculum in practice is not considered sufficient by all participants in the context of educational criticism. The curriculum is a student-centred program based on 21st century skills. However, there is no student-centred practice in practice due to some activities due to the problem of adaptation between achievements and content, continuing traditional teacher-centred approach styles, insufficient curriculum-to-practice curriculum failure, and lack of physical material. The most criticized point is that the content of the textbook is insufficient; there are no visual elements suitable for age and the complexity of the texts.

Thematics (Conclusion and Discussion)

In this study, eight elementary teachers who are experts in their fields of primary school 3rd grade life studies have put forward their views on the 3rd grade life science lesson curriculum that is in practice in the 2019-2020 academic year. Description, Interpretation, Evaluation and Thematics the lower steps of the Eisner Educational Criticism model analysed the data obtained from the interviews with teachers, which is an expert evaluation model.

Our curriculums are at national and international level; they aim to raise individuals with the knowledge, skills and attitudes that they can use in their personal, social, academic and business lives. These competencies are listed as follows. 1) Communication in the mother tongue 2) Communication in foreign languages 3) Mathematical competence and basic competencies in science / technology 4) Digital competence: 5) Learning to learn 6) Social and civic competencies 7) Taking initiative and entrepreneurship 8) Cultural awareness and expression (MEB, Primary School Life Science Course 1st, 2nd and 3rd grades Curriculum, 2018). The realization of these competencies expected from students through objectives is the most important result of a program.

At primary school 3rd grade, what is expected of students in terms of objectives; sketching the class and the school, researching the history of the school, expressing the demands and needs of the school in democratic ways, neighbourhood relations, saving at home, planning, nutrition with seasonal foods, conscious consumer characteristics, traffic signs, accidents that may occur in the immediate vicinity, common use of the nation areas and vehicles, historical, natural and touristic places in the immediate vicinity, Atatürk's personality traits, direction finding, growing conditions of fruits and vegetables, results of human and environmental interaction, and taking responsibility for protecting nature and the environment (MEB, Primary School Life Science Course 1st, 2nd and 3rd grades Curriculum, 2018).

When the objectives dimension is evaluated, three participants stated that the objectives were clear and understandable, while four participants stated that the objectives were not clear and the way they were expressed was very long. One participant stated that the objectives are appropriate and clear to the student level, but not sufficient. All participants share the view that the objectives include the knowledge and skills to be used in daily life. Compared with the previous program, it is observed that the number of objectives has been reduced.

In the evaluation of the content; four of the participants stated that the curriculum ob-

jectives are not compatible with the content and that the content should be enriched. Three of the participants stated that the content is regular, understandable, appropriate for student level and life, the learning area titles attract students' attention and the objectives are compatible. One of the participants stated that the program is not too theoretical and subjects from life, but the content of learning areas is appropriate, understandable and useful for the student. The participants stated that the learning material is insufficient, lesson hours are less, the content is not suitable for the age of the student and it should be improved.

In evaluating the learning-teaching process, six of the participants stated that the functioning was carried out in a way that was more teacher-centered and passive, and that the student-centred activities would save the student from boring and encourage them to participate in the lesson. In addition, they stated that the process is limited to only in-class activities, and that it is essential to conduct it with extra-curricular activities. Two of the participants stated that the learning-teaching process is in line with the readiness level of the students, provides student participation, and some methods and techniques direct the research into the program.

When measurement-evaluation is examined, four of the participants stated that multiple choice and open-ended questions lead the student to memorization and should be diversified with assessment tools. Two of the participants stated that process-based evaluation methods are required rather than result-based evaluation approach in measurement and evaluation. Two of the participants emphasized that teacher behaviour is an obstacle to student interest and motivation in evaluating students in the classroom and the importance of positive feedback in early age children.

In the evaluation about curriculum effectiveness, the participants stated that the textbooks were not theoretical, insufficient and interesting to the student. In addition, because of crowded classes, lack of internet connection, lack of computer / technological equipment, lack of course material, they direct the student to the lesson and stated that they have problems in effective teaching. Five of the participants stated that the number of gains was very high and they had problems in raising the program. Three of the participants stated that some subjects remained abstract in practice, were far from real life problems and extra-curricular activities should be more.

When the suggestions about the curriculum are examined, the participants stated that objectives are more than the number of behaviours, they do not have the principle of age relativity, they do not include current life issues, and they have problems in gaining in the specified time and are not compatible with the content. The participants suggested that program objectives should be reviewed in new programs. The participants suggested that the textbook was insufficient, the texts were complex, and the content should be enriched or supported with supplementary books. They suggested that learning-teaching processes could be productive through engaging, student-centred and hands-on activities suitable for the visual taste of children. In the measurement and evaluation, they stated that, instead of testing based on memorization, test situations appropriate for the age and level that students can test themselves by living should be done.

When evaluated in general, the 3rd Grade Life Science Lesson Curriculum is capable of

supporting the acquisition of 21st century skills. The program, which is prepared as a student centred, aims the students to structure information by doing living, observing. But the objectives are content incompatibility, insufficient course material, difficulty in texts, lessons of extra-curricular activities, lack of real-life problems in content, lack of time allocated for the lesson activities, abundant abstract content according to student level, intensive use of teacher control, questions related to memorization in assessment. Due to reasons, the opportunity to learn by doing and living cannot be offered to the extent that the curriculum aims.

To summarize, "Thematics", the last stage of the Educational Criticism Model, is the decision-making step regarding the effectiveness, usefulness and applicability of the program in the framework of the positive and negative findings obtained from the opinions of teachers who are experts in conducting the third Life Science course. Considering the "objectives, content, learning-teaching process, evaluation" stages of the curriculum, although there are some problems in practice, the changes and the appropriate updates make the program feasible. Through regular evaluations about the curriculum, problems in practice could be overcome and transformed into a more effective curriculum in the end.

Recommendations

In the light of the findings obtained from the research, the following recommendations are included:

1. Content text should be revised by reviewing the teaching material / textbook.
2. In-service training provided to teachers should be structured in a way to meet the need.
3. In the program development process, attention could be paid to the harmony between content and acquisition.
4. The Life Science course hour could be increased to enable student-centred student activities that attract student attention and ensure active learning.
5. In the activities designed, the physical conditions of the schools, equipment / technology deficiencies and regional factors should be taken into consideration.
6. We can focus on current issues in the content and increase extracurricular activities.
7. Teachers could be provided with detailed information and content on Measurement and Evaluation criteria, as well as a teacher guide for teachers.
8. Taking into consideration the principle of age relative, abstract content in the teaching material could be reduced and content supporting concrete concepts can be replaced.
9. In the evaluation, students could conduct exams with diversified assessment tools (True / False, filling in spaces, written, multiple choice, open-ended, puzzle, etc.) that take students away from memorization and support their meaningful learning.
10. Regular curriculum evaluation studies and consideration of the opinions of all stakeholders will lead to a more effective program in practice.

References

- Aladağ, C. ve Duran, Y. (2016). 2011-LYS Coğrafya Sorularının Madde Güçlüğü ve Kavram Yanılgısı Yönünden Analizi. *İlköğretim Online*, 15(4), 1425-1435.
- Alak, G. ve Nalçacı, A. (2013). Hayat bilgisi öğretim programı öğelerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 36-51.
- Barone, T. E. (1992). On the demise of subjectivity in educational inquiry. *Curriculum Inquiry*, 22(1), 25-38.
- Bektaş, M. (2009). Hayat bilgisi dersinin dünü bugünü. İçinde; Öğülmüş, S. (Ed.). *İlköğretim hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen el kitabı* (s. 13-29). Ankara: Pegem A Akademi
- Bektaş, M. ve Karadağ, B. (2013). Hayat bilgisi öğretimi alanında yapılan lisansüstü tezlerinin eğilimleri ve değerlendirilmesi. *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 113-129.
- Binbaşoğlu, C. (2003). *Hayat bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Büyüköztürk,Ş. (2015). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*(21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eisner, E.W. (1985). *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs*. Macmillan Publishing New York.
- Eisner, E.W. (1998). *The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Prentice Hall: Ohio.
- Gözütok, F. D. (2001). *Program değerlendirme, öğretimde planlama ve değerlendirme içinde*. Anadolu Üniversitesi Yayınları: Eskişehir.
- Gözütok, F.D., Taş, İ.D., Rüzgar, M.E., Akçatepe, A.G. ve Yetkiner, A. (2015). İlkokul birinci sınıf hayat bilgisi kitaplarının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 14(3), 825-844.
- Güleryüz, H. (2013). *Hayat Bilgisi programları ve öğretimi*. Ankara: Tarcan Matbaacılık.
- Güngördü, E. (2001). *İlköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, T., ve Demir, S. (2007). İlköğretim müfredatındaki hayat bilgisi derslerinin, öğrencileri fen öğrenmeye hazırlamadaki etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 169-180.
- Gündüz, M. (2014). İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde 'Sorumluluk' Değerinin Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı İle Öğretiminin Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kabapınar, Y. (2009). *İlköğretimde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi*. Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan uygulamaya Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi*

- (Geniştirilmiş 3. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Karabağ, G. S. (2009). Hayat Bilgisi öğretim programına göre içerik. İçinde Öğülmüş, S. (Ed.), *İlköğretim hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel İrade Algı Çerçevesi İle Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar İlkeler Teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kelleş, T., and Hacısalihoğlu Karadeniz, M. (2015). 2006-2012 Yılları Arasında Yapılan ÖSS, YGS ve LYS Matematik ve Geometri Sorularının Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre İncelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, Vol.6 No.3, 532-552.
- Koetting, J. R. (1988). Educational connoisseurship and educational criticism: Pushing beyond information and effectiveness. Fifth Annual Open Forum: The Foundational Issues of the Field (pp. 442-457). *Annual Meeting of the Association for Educational Communications and Technology*, New Orleans, LA.
- Kumral, O. (2010). Eğitsel eleştiri modeli ile eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği öğretim programının değerlendirilmesi -bir durum çalışması. Doktora Tezi. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Kumral, O. ve Saracaloğlu, A. S. (2011). Eğitsel Eleştiri Modeliyle Sınıf Öğretmenliği Meslek Bilgisi Dersleri Programının Değerlendirilmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*. 6(1), 106-114.
- Kramer, J.B. (2015). The place of Eisner's educational connoisseurships and criticism in Jewish education. *International Journal of Jewish Research*, 8, 67-79.
- MEB, (2015). 1.2. ve 3. sınıf hayat bilgisi öğretim programı (Taslak). Ankara: Talim Terbiye Kurumu.
- MEB, (2017). 1.2. ve 3. sınıf hayat bilgisi öğretim programı (Taslak). Ankara: Talim Terbiye Kurumu
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018), Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar). Ankara.
- Ocak, G. ve Gündüz, M. (2006). 1998-2005 Hayat bilgisi ders programlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İl Örneği). *Milli Eğitim*, 172, 40- 54.
- Ornstein, A. C. and Hunkins, F. P. (2009). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. Boston: Allyn and Bacon
- Semerci, Ç. (1998). Mesleki ve teknik eğitim fakültesi programlarının değerlendirilmesi (Program değerlendirme modeli ve ölçme araçlarının geliştirilmesi). Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ
- Sönmez, V. (1997). *Hayat bilgisi öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Strauss, A.L. and Corbin, J. (1990). *Basic of qualitative research: Grounded theory prosedures and technicues*. Newbury Park, CA: Sage

- Şahin, M. (2009). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze Türkiye’de hayat bilgisi dersi programlarının gelişimi (Evolution of the social studies curriculum from republic to present). *The Journal of International Social Research*, 2(8)
- Tay, B. ve Baş, M. (2015). 2009 ve 2015 Yılı Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 341-374.
- Tay, B. (2017). 2005 Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile 2017 sosyal bilgiler dersi taslak öğretim programının karşılaştırması, *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(27), 461-487.
- Uzunkol, E. (2014). Hayat bilgisi öğretiminde uygulanan değerler eğitimi programının öğrencilerin özsaygı düzeyleri, sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Ünal, M. (2010). The relationship between meta-cognitive learning strategies and academic success of university students (Ahi Evran University Sample). *International Online Journal of Educational Sciences*, 2 (3), 840-864.
- Ünal, M. (2015). An investigation on revealing the learning modalities of undergraduate students. *Educational Research and Reviews*.10 (15), 2076-2083.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, C., and Zeyrek, H. (1997). Ders Geçme ve Kredili Sisteme Göre Liselerimizde Coğrafya Öğretiminin Yeri ve Bazı Sorunları. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10, (1).
- Yüksel, İ. (2010). How to Conduct a Qualitative Program Evaluation in the Light of Eisner’s Educational Connoisseurship and Criticism Model. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 1 (2), 78-83. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tojq/issue/21389/229342>



ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN: 2149-0848

THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

THUS SPOKE THE TENGRI 'DO NOT EVEN
SAY HUMPH' CHILD RESPONSIBILITY IN
THE CONTEXT OF PHILOSOPHY, CULTURE
AND RELIGIOUS BELIEF

BÖYLE BUYURDU TANRI "OF BİLE DEME"
FELSEFE, KÜLTÜR VE DİNİ İNANÇ
BAĞLAMINDA EVLAT SORUMLULUĞU

Doç. Dr. Yener ÖZEN

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

yenerozen@gmail.com  ORCID

Arş. Gör. Emine ER

Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

mtsoe94@gmail.com  ORCID



Geliş/Submitted: 11.02.2021

Kabul/Accepted: 26.03.2021

Yayın/Published: 30.03.2021

 10.29228/INESJOURNAL.49356

Makale Türü:

Araştırma Makalesi

Article Information:

Research Article

Atıf / Citation

Özen, Y. ve Er, E. (2021). Thus spoke the Tengri 'do not even say humph' child responsibility in the context of philosophy, culture and religious belief. *The Journal of International Education Science*, 26 (8), 19-32.

Özen, Y. and Er, E. (2021). Böyle buyurdu Tanrı "of bile deme" felsefe, kültür ve dini inanç bağlamında evlat sorumluluğu. *The Journal of International Education Science*, 26 (8), 19-32.

Bu makale İntihal.net tarafından taranmıştır.

This article was checked by Intihal.net.


intihal.net





ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN: 2149-0848

THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

THUS SPOKE THE TENGRI 'DO NOT EVEN SAY HUMPH' CHILD
RESPONSIBILITY IN THE CONTEXT OF PHILOSOPHY, CULTURE AND
RELIGIOUS BELIEF *

BÖYLE BUYURDU TANRI "OF BİLE DEME" FELSEFE, KÜLTÜR VE DİNİ
İNANÇ BAĞLAMINDA EVLAT SORUMLULUĞU

Doç. Dr. Yener ÖZEN

Arş. Gör. Emine ER

Abstract: Considering that the foundations of the child's personality structure are formed in the family and that the family is effective several areas such as the child's educational life and choice of profession, the effect of the parents on the child is prominent. However, the positive interaction between the parent and the child is very valuable considering the social values and habits of the child in the family environment. The child who grows in a functional environment is seen as an independent adult. In the Islamic tradition, the child must be polite and provide a number of services. The child's responsibility to his or her parents comes immediately after a number of duties to God. In this tradition, the child must obey his parents, provided that they do not contradict God's command. However, the same condition applies to the son's non-Muslim parent should also obey in the framework of courtesy. Mother-fathers and teachers are the individuals who conduct the children's developmental requirements. These individuals should know well children's biological, psychological, social and moral developmental features and they should behave in the light of these information. Mother-fathers and teachers should take care of children's healthy, efficient and balanced diet, and they should help children's behavior to become free from the external dependence in parallel to their cognitive development and become an independent individual.

Key Words: Filial Responsibility, culture and religion, responsibility

* Herhangi bir çıkar çatışması bildirilmemiştir. Sorumlu Yazar: Yener ÖZEN/No conflicts of interest were reported for this article. Corresponding Author: Yener ÖZEN

Öz: Çocuğun kişilik yapısının temellerinin ailede oluştuğu ve ailenin çocuğun eğitim yaşantısı, meslek seçimi gibi birtakım alanlarda etkili olduğu düşünülürse anne ve babanın çocuk üzerindeki etkisi belirgin bir şekilde ortaya konulmaktadır. Bununla birlikte çocuğun toplumsal değerleri ve alışkanlıkları aile ortamında edindiği dikkate alınırsa ebeveyn çocuk arasındaki olumlu etkileşim çok değerli olmaktadır. İşlevsel bir ortamda büyüyen çocuk, bağımsız bir yetişkin olarak karşımıza çıkmaktadır. İslam geleneğinde çocuğun ebeveynine nazik olması ve birtakım hizmetler sağlaması gerekmektedir. Çocuğun ebeveynine olan sorumluluğu Allah'a olan birtakım görevlerinden hemen sonra gelmektedir. Bu gelenekte Allah'ın buyurdıklarına ters olmamak koşuluyla evladın ebeveynine itaat etmesi gerekmektedir. Bununla birlikte aynı koşul geçerli olmak üzere evladın Müslüman olmayan ebeveynine de nezaket çerçevesinde itaat etmesi gerekmektedir. Çocukların gelişim gereksinimlerini karşılayacak olan kişiler öncelikle anne-babalar ve öğretmenlerdir. Bu kişiler, çocukların biyolojik, psikolojik, sosyal ve ahlaki gelişim özelliklerini iyi bilmeli ve bu bilgiler ışığında hareket etmelidirler. Anne-babalar ve öğretmenler, çocukların sağlıklı, yeterli ve dengeli beslenmelerine özen göstermeli ve zihinsel gelişimlerine paralel olarak çocukların davranışlarında dışa bağımlılıktan kurtulup özerk bir kişiliğe kavuşmalarına yardımcı olmalıdırlar.

Anahtar Kelimeler: Evlat Sorumluluğu, Kültür ve Din, Sorumluluk

Introduction

The origin of the child responsibility concept dates back to 551 B.C. In Confucian teachings it is emphasized that the child loves, respects and serves the parents. In the Asian society this respect is accepted as the filial piety. Parental respect must include extraordinary care, generosity and sincerity. In a study conducted with South Korean adolescents, it was revealed that this respect emphasized in the teachings was an important predictor of the child's responsibility (Sung, 1990).

As can be understood from the above, it is seen that the concept of the child responsibility dates back to very ancient chronicles. To understand better this radical concept, it is useful to examine first the parent's duty to the child. Without examining the parent's duties it will be difficult to define what the child responsibility concept is or why this responsibility is revealed. Apart from bringing the child into the world, it is a parental duty to provide the child with the necessary care, support and nursing. The parent desires to maintain the routine activities in the daily life while fulfilling the task of raising the child. If the parent's fulfilling the duties regarding the child prevents the parent from engaging in some activities, the parent may feel anger at the child. Especially when the child is small, the parent's care and nursing for the child should be at the highest levels (Blustein, 1977).

When the duties of the parent are analyzed, it becomes clear that the responsibility of the parent towards the child is dominant. On the other hand, as the age of the child grows and becomes independent from the parent, the symmetrical relationship between the child and the parent will be revealed (Fenton, 2017). In other words, while the parent's responsibility to the

child loses its dominance, the responsibility of the child to the parent will be revealed. At this point, the concept of the child responsibility will appear.

The theories explaining the existence of the child responsibility should be examined before proceeding to the definitions of the child responsibility concept. One of these theories belongs to Blenkner (1965). Blenkner (1965) introduced the concept of filial maturity as a developmental task specific to the mid-life period. The adult child in the mid-forties or mid-fifties faces a filial crisis. The reason for this crisis arises when the child realizes that the parent cannot fulfill the supporting role. Along with this awareness, the child's supporting role to the parent becomes significant. The child, who is sensitive to meeting the needs of the parents by protecting own independence, gains an adoption maturity (cited in Birditt et al., 2008).

The concept of filial maturity represents a dynamic process in which a middle-aged adult child can successfully perform normative tasks related to child responsibility. Filial maturity includes the ability of the adult child to see himself / herself psychologically separate from the parent by coming through the role of a strict child, and the strict parental role involves accepting the parent in a different way as an individual with needs (Fredriksen & Scharlach, 1996). The emergence of this concept is based on Blenkner's realization that Freudian personality theory is inadequate in explaining the task of caring for the parents of middle-aged adults. Many adults in their forties or fifties experience adoptive crises. The emergence of this concept is based on Blenkner's realization that Freudian personality theory is inadequate in explaining the task of caring for the parents of middle-aged adults. Many adults in their forties or fifties experience filial crisis. Filial crisis is experienced by children who realize that their parents need care and support. The recognition of the filial crisis involves accepting what the child cannot do, can do and what needs to do for the parent. Middle-aged adult children need to learn to accept and meet their parent's needs. However, when the filial duty or filial role is performed successfully, filial maturity can be achieved (Marcoen, 1995). This process includes the ability of the child to make own decisions, in other words, to gain independence from the parent, but also to feel close to the parent. According to theorists, filial maturity starts in the early adulthood and increases during the adulthood. Many studies reveal that as the age increases, the relationship between the parent and child becomes more positive. Apart from that, filial maturity becomes more apparent towards mothers. The reason for this is the fact that the mother invests more in the child and communicates more with the child. As the quality of the relationship between parent and child improves, the adult son spends time with pleasure rather than with assistance (Birditt, Fingerman, Lefkowitz and Dush, 2008). At the same time, the concept of parenting maturity along with the concept of filial maturity is included in the literature. According to Fredriksen and Scharlach (1996), the concept of parenthood maturity includes the ability of the parent to originate a close, empathetic and compassionate child-parent relationship and to accept the adult child as an individual with limits, needs and abilities.

Social exchange theory states that people are motivated by reward and punishment. For example, even though the parent demonstrates the necessary care and nursing to the child, and the child fails to show the attention that the parent needs, the child will experience some costs (guilt, deprivation of community approval) in this relationship. On the contrary to this, if the child shows the necessary care and nursing to his parents, he will experience rewards such as

satisfaction and gratitude. People seek a relationship with the principle of maximum profit and minimum costs. It is also implied in theory that there exists the principle of reciprocity in human relations. If this theory is evaluated in the context of the parent-child relationship, as the parent provides food, shelter and supervision, the child should also provide the parent with care and nursing when it is needed. (Nye, 1979; act. White et al., 2015). Also, it is underlined in this theory that the values provided by both sides should be equivalent.

Attachment theory is another theory that explains the existence of the concept of child responsibility. According to Cicirelli (1993), the emotional bond between the parent and the child helps the child to stay in contact with the parent and to protect the parent from harm. In other words, the friendship relationship between the parent and the child and shared positive feelings reveal the responsibility of the child (English, 1992).

The aforementioned theories provide a theoretical explanation of how the child responsibility emerges. After concluding through these theoretical explanations that the child responsibility concepts exist, the definitions of the child responsibility were examined.

If to analyze the definitions made by the researchers for the concept of child responsibility, in modern American society, as Seelbach (1977) states that in the definition made by Schorr (1960), the concept of child responsibility is defined as the duty of meeting the needs of the parents by the child. Blenkner (1965) defined the concept of child responsibility as an attitude of child's personal responsibility towards maintaining the well-being of the parent (Act. Seelbach, 1977). Finch and Mason (1993), on the other hand, defined the concept of child responsibility as the tasks that the child should do for the parents. He also stated that it was a family-specific form of responsibility. Hanson et al. (1983) stated that the responsibility of the child includes duties, protection and financial support against the parents.

Instead of the concept of child responsibility, the concept of the expectation of child responsibility also can be used. The term child responsibility is defined as the normative belief of the child regarding the responsibility that the child has to fulfill against the parent, while the expectation of the child responsibility reflects the expectation of the parent from the child within the scope of the child responsibility. The concept of child responsibility or expectation of child responsibility is defined as the normative belief about the responsibility of the child (Sung, 1995).

The concepts of expectations, norms and responsibility are included in the definitions made about the concept of child responsibility. Similarly as in the definition, the concept of the responsibility of the child in the literature takes place as the filial responsibility, filial piety, filial obligation, filial norm or the filial expectation. Since the term child responsibility is expressed in many terms in the literature, makes it difficult to define this concept. Researchers in general defined this concept according to the content and purpose of their research on the child responsibility (Sung, 1995).

Above, the roots of the child responsibility, the theories explaining the existence of the child responsibility and the definitions made about the child responsibility are examined and an overview of the child responsibility concept is provided. In the following, different perspectives

on the responsibility of the child are analyzed so that the concept of the responsibility of the child is examined in a deeper way.

Different Perspectives Concerning the Child Responsibility

In order to better understand the theories regarding the responsibility of the child given above, it is important to examine the cultural and religious traditions and philosophical perspectives that these theories are based on. These perspectives are described below.

Cultural traditions

Under this title, the classical Greek and Chinese traditions regarding the responsibility of the child are examined.

(1) Classical Greek Tradition

Greeks have dual feelings about older people. On the one hand, they hate this population because they evoke some negativity such as loss of power, depression and frustration. On the other hand, they argue that the child must support the elderly mother and father. The Greeks named the tasks of the responsibility of the child as *geroboskia* or *gerotrophia*. If the child fails to realize his responsibility to the parents, he is punished in the eye of law. This may be a penalty or also a partial deprivation of citizenship rights. The point of the origin of these laws based on that the sacrifices of the parent in the past should be paid by the child (Vaughan-Brakman, 1994).

The duties related to the child responsibility also have some limitations. For example, if the father neglects the education of the child, the child is exempted from the tasks related to the child responsibility. In general, the child's care of the parent takes place among the requirements of a good citizen or a good state official. The child who does not fulfill the duty to the parent may be banned from the state duty (Vaughan-Brakman, 1994).

While the child has certain duties to parent when the parent is alive, the duties also continue after the parent's death. When the parent dies, child's duty to bury the parent following with rituals reveals. As a result, the tasks related to the child responsibility in the Greeks have both moral and legal dimensions. Therewith, it can be said that the tasks related to the responsibility of the child are based on reciprocity (Vaughan-Brakman, 1994).

(1) Classical Chinese Tradition

This tradition is based on the teachings of Confucius. Parental respect is emphasized in these teachings. In addition, the concept of filial piety is used instead of the concept of child responsibility in these teachings. The child's respect for the parents is seen as the source of all other virtues. From a broader perspective, this virtue is thought to include other virtues such as gratitude, loyalty, courtesy and assistance. When this virtue is not fulfilled, it is thought that standard rules are broken (Laanemets, 1996).

Confucius emphasizes that the child's respect for the parents is a natural substance. The reason for this is that, every person has a parent and the biological nature is the root of the relationship between the parent and the child. This respect also contains obedience to the parent, but this obedience is not an imprudent obedience. When the parent makes misdirection, the

child must show the mistake to the parent in terms of respect. Also, when the parent is alive, the child has a number of tasks, similarly, some tasks reveal when the parent decease. In the teachings of Confucius, it is emphasized that there should be some rituals for the deceased mother and father (Nichols, 2013).

From the Confucian point of view, the child's responsibility to the parent is considered as a role responsibility. This role responsibility is correlative to the responsibility of the doctor to the patient. It is irrational to attempt to clarify the doctor's duties to the patient through the concepts of obligation, gratefulness or reciprocity as it is irrational to represents the child's duties to the parents in this way. There are several responsibilities that the child responsibility requires. To argue which concept defines this responsibility, obligation, gratefulness or reciprocity; or which one is correct, is meaningless. The child's responsibility to the parent maintains, even if the parent does not dignify this relationship. Likewise, even if the child is insincere or not diligent, the parent's responsibility to the child remains. Even when the parent is negligent, the duties related to the responsibility of the child continues to exist. As a result, the Confucian perspective asserts that the role of the child is sufficient in order to reveal the duties related to the child responsibility (Wee, 2014).

As it is seen above, the responsibility of the child to the parents is emphasized in the Classical Chinese tradition. Nonetheless, in the modern China, this concept maintained its existence. In the modern laws it is also stated that the parent should be supported by the child. Even if the parent does not have a gentle or positive attitude towards the child, the responsibility of the child to the parent endures. As a result, it is seen that the concept of the child responsibility takes place in the traditional and modern China (Vaughan-Brakman, 1994).

Rituals

Under this title, Jewish, Christian and Islamic traditions are explained which clarify the child responsibility.

(3) Jewish Tradition

It is a very powerful subject in the Jewish tradition that the child honors the parents. In this tradition, the concept of honor refers to the obligation to provide services to the parents (such as providing food, clothing) and to respect them. In addition, it is important for the child to have a positive attitude while serving the parents and to give pleasure. The parent's bringing the child into the world, raising and educating the child, reveals the responsibility of the child to the parent. In this tradition, parents are seen intrinsically as the creators or the partner creators with God (Vaughan-Brakman, 1994).

In addition, child's gentleness and respectfulness to the parents also causes some of the sins of the child to be erased. Nonetheless, it causes to be blessed in the other world. However, in this tradition, it is stated that children who do not treat their parents gently or use bad language to their parents should be punished by the authority. As a result, it is argued that in this tradition the relationship between the parent and the child resembles to the relationship between the God and the man. Demonstrating gratitude to the parent who brought him into the

world is a method to express the gratitude towards God who created the child (Vaughan-Brakman, 1994).

(4) Christian Tradition

In this tradition, explanations related to the child responsibility are not made in any sect or church in written form. The explanations which are related to this concept can be found in the Holy Scripture. All Christians believe that right and wrong are decided in accordance with the God's will. Due to different ways of narrating God's will distinct sects emerged. The love of God is also denominated as agape. Agape means unconditional love. In general, the child responsibility is thought to be based on the foundations of gratitude and compassion (Vaughan-Brakman, 1994).

(5) Islamic Viewpoint

In the Islamic tradition, as in the Chinese and Jewish traditions, the concept of child responsibility is considered important. In the Qur'an, there appears the duties of the child to the parents. These duties are divided into two as material and spiritual duties. In the material duties fulfilling the needs of the parent takes part. The verse in the Qur'an is related to the child's material duties to the parents, "O Muhammad they ask you what you will spend, say that the goods you will spend for mother, father, kinsmen, orphans, needies, passengers. Allah knows every favor you do." (Baccarat 2,215). As for spiritual duties, they are mentioned in many verses in the Qur'an. The Qur'an orders to "be nice" to the parents (En'am 6, 151-153; Nisa 4.36). The Qur'an "orders to carry this kindness further not even saying 'humph' which is an expression of impatience in the face of all sorts of unpleasant situations and discomforts that may arise from the elderliness of the mother and father, who are ageing in front of the child" (İsra 17,23-24).

In the Islamic tradition, the child needs to be kind to parents and provide some sorts of services. The child's responsibility to the parents comes after whereupon some duties to God. In this tradition, the child must obey the parents, on condition not to contradict with what God utters. However, the child must also obey the non-Muslim parent in the frames of courtesy according to the same condition (Vaughan-Brakman, 1994).

Disobedience to the parent is seen as a very serious sin. Obedience in the Qur'an actually involves the superior-subordinate relationship of the parent-child relationship. In other words, there is referred to the role of parent and child (Turan, 2013). Moreover, even if the parent treats the child badly, the responsibility of the child's to the parent will remain. As in the Chinese tradition, the responsibility of the child endures after the death of the parent. Muslim children of a Muslim parent must pray to God to forgive the parents' sins. The prayer for the parent is ordered to pray in this way, "Our Lord! On the day of reckoning, forgive me, my mother, father, and the believers" (Abraham 14.41). On the other hand, if the parent is non-Muslim, the child's responsibility will disappear (Vaughan-Brakman, 1994).

As can be seen in the Islamic tradition, the concept of the child responsibility is emphasized. In the Qur'an, the child's duties to the parents are mentioned in many verses.

Philosophical Viewpoint to the Child Responsibility

Under this title, the views of Plato, Aristotle, Aquinas and Locke about the concept of child responsibility are given.

(1) Plato's Viewpoint

According to Plato, children should accept the obligation to their parents. The reason for this obligation arises because the parent brought the child into the world and raised. Plato considers the child's responsibility as reciprocity. In other words, the parent gave birth to the child and raised, and in return, the child should honor the parent (Han, 1996).

Another reason why the child honors the parents is that God responds to the parent's prayers, by rewarding the good children and punishing the bad children. He also argued that this punishment was not only in the sight of God, but that the state should punish the children who neglected their parents. Among these punishments there is also imprisonment. It is also the citizenship duty to denounce the children who mistreat their parents. Even slaves may denounce this. Even if the slave denounces own owner, slave is freed and rewarded. As a result, according to Plato, even if the parent is worthless or painful, the child's responsibility obligation to the parent does not disappear (Han, 1996).

Aristotle's Viewpoint

According to Aristotle, children owe their parents honor, support and a certain degree of obedience. Children should honor their parents because the parent provided many benefits for the child. The parent provided benefit to the child through life, upbringing and education. Plato also referred to the parent's providing benefit to the child through bringing into the world and raising the child. However, it is the first time that the educational benefit is evaluated separately from other benefits (Vaughan-Brakman, 1994).

According to Aristotle, the benefits provided by the parent through life, upbringing and education form the basis of the child's gratitude to the parent. Aristotle also thinks that there is an unequal friendship between the boy and his father. The fact that the father is superior to his son in some respects leads to an unequal relationship. The first of these aspects is that the parent knows the child better. Parent sees the child more as a part of himself. Although the parent loves the child as soon as the child is born, it takes time for the child to separate the parent from other people which are around and love (Han, 1996).

Aristotle also states, when the parent does not benefit the child purposefully or if the parent has some interests other than just helping the child then the child owes a repayment to the parent of what the parent has done in the past. However, in such case, the child's responsibility based on friendship and gratitude will not be revealed. As a result, Aristotle argues that as a result of the friendship relationship between father and son, tasks related to the child responsibility arises (Vaughan-Brakman, 1994).

(2) Aquinas' Viewpoint

According to Aquinas, the child owes respect and service to the parents because the parent is the person who brings the child into the world. The child would not have been born without a parent. So that, by bringing the child into the world the parent provides the child

with the greatest benefit. In return, the child should be grateful to the parent and help the parent when the help is necessary. In other words, when the parent is ill, the child should visit, or if the parent suffers financially, the child must provide financial support to the parent. As a consequence, the child owes the parents honor, respect and care because the child would not have been born without the parent (Han, 1996).

(3) Locke's Viewpoint

The philosopher we will examine finally is Locke. According to Locke, the roles and duties of the parent outweigh the roles and duties of the child. The reason for this is that until the child takes care of himself or herself all alone, the parent makes decisions caring about the well-being of the child. When the child is able to make decisions on his own (according to Locke, he is 21 years old), the situation disappears. On the other hand, people who are mentally unstable people their parents since they will never reach this ability (Han, 1996).

When the child is an adult and can make decisions on his own, the parent and the child must be friends with each other. This friendship is not a source of child responsibility as Aristotle stressed, but a consequence. As the child reaches the ability to make decisions by oneself and gets older, the domination of the parent slowly disappears. Nevertheless, the child considers the parent as more experienced, so takes into account the parent's advice. As a result, in Locke's point of view, the child responsibility does not include obedience to the parent. There exists honor and respect in the child's responsibility to the parents. In addition, when the parent needs physical and financial support, it includes child's providing the parent with the necessary support (Vaughan-Brakman, 1994).

If to summarize the various explanations described above related to the child responsibility, religious and cultural traditions interpret the content and extent of the child responsibility to the parent in different ways, nevertheless, the child's honor, respect and duty obligation to the parent is considered. After examining religious and cultural traditions, Plato, Aristotle, Aquinas and Locke's views, which examined the child responsibility from a philosophical point of view, were included (Han, 1996).

Plato thought that the child responsibility is to bring the child into the world, to raise the child and to provide the necessary care for the child. Whereas Aristotle, in addition to what Plato said, said the parent's provision of education to the child was among the essentialities of the child responsibility. Similar to the views of Aristotle and Plato, Aquinas and Locke saw the parent's bringing the child into the world and caring as the source of the child responsibility. In addition, Locke and Aristotle emphasized the friendship between the parent and the child.

When the viewpoints of the philosophers mentioned above related to the child responsibility are analyzed, it is generally seen that the child should be grateful to the parent (Vaughan-Brakman, 1994).

Various theories regarding the child responsibility were put forward on the basis of different point of views about the child responsibility described above. It is necessary to analyze the definition of parent before examining the theories related to the child responsibility. It was traditionally assumed that each child had two parents with biological links. Individuals who

meet the needs of their children, raise them, take care of them and provide long-term care and maintenance for their child are considered as parents. Considering the parenting role in this way may suggest that the child may have too many parents in life. Teachers, family friends or caregivers are the examples. On the other hand, the teacher who plays an active role in the child's life, caregiver and close friends of the family also fulfill most of these conditions, but the duration of their participation in the child's life is restricted. For instance, when a child skips a term in school life, it is difficult for the child to keep in communication with the previous teacher. Individuals with parental roles who live with the child for many years in order to provide long-term care and maintenance to the child gain a place in child's life. Nevertheless, since this is not the issue for family friends or caregivers, it is impossible for them to have a parental role. When considered in this way, the number of adults who will acquire the role of parents diminishes (Fenton, 2017).

To envision that the individuals who provide the conditions within the parental definition are the only biological parents would not be completely correct. If a person except the biological parent fulfills these conditions, then this person can also be valued as a parent. For instance, to define a father who leaves his child shortly after birth, as a parent only because of the biological bond would be illogical. Also, if to consider that the child has a stepfather and that the stepfather has a great contribution in the raising of the child, it would be logical to define the stepfather as a parent in the context of parental definition. Nonetheless, stepfather as a parent reveals that genetics is more important than affection, care and maintenance in the definition of parenthood. In brief, adults need to devote their lives to fulfill the needs of the child (Fenton, 2017).

The theories at the present time appoint who the parent of the child is when the child is very small or even when the child is unborn. However, determining who the child's parent depends on what the parent is presently doing for the child, rather than what the parent will do in the future. Thus, except the traditional family type, there are also alternative family types. In order to better understand the child responsibility, it is crucial to examine the two most frequently encountered alternative types of family (Fenton, 2017).

Adopting Families: This type of the family is frequently encountered. It is when two individuals take responsibility for a child whom they do not bring into the world by themselves. In some cases there may also be a biological link with the adopted kid. This is the matter of a grandmother and grandfather who adopt their grandchild. In this family type, the responsibility of the child towards his grandparents becomes apparent. This is because the adoptive individuals provide the needs of the child raise and take care of the child for a long period. In some cases, the biological parent of the child may also play an active role in the child's life. In case the biological parent does not break the connection with the child, the responsibility of the child to the stepparents and biological parents will appear (Fenton, 2017).

Extended Families: A type of family that emerges in the case of cohabiting with grandparents or cohabiting with the same generation of family members. In this type of family, if grandparents and uncles, as well as members of the same generation family have played a dominant role in providing care and maintenance for the child, then they also have the parenting

role. As a consequence, the responsibility of the child will arise to these persons who fulfill the role of parent (Fenton, 2017).

Limited Aspects of Alternative Family Types: From this point of view, people who perform the role of parent can be considered as a parent even if there is no biological connection between them with the child. The blind side of this perspective is that a child can have three, four or even ten parents. In this case, it may become difficult to establish more than two cordial relationships with parents. It is also more difficult for a child who has many parents in his life to perform the tasks that are related to the responsibility of the child. Even in the two-parent situations, tasks related to the responsibility of the child can be considered as burden by some children. Nonetheless, the fact that there are many adults who have the right to speak in raising the child makes it difficult to reach consensus in making important decisions for the child. At the same time, having many parents, by increasing the numbers of parents who will take care of the child, makes the child feel safe. For instance, when a child becomes ill, he or she can have more than two adults to be taken care by. The last critique of having too many parents is that some parents can push themselves into the background with regards to providing the necessary care and maintenance in the child's life. Some parents devote their life to the child, whereas, other parents can enjoy the pleasure of being a parent. In this case, the child may sense the responsibility of the child more powerfully towards the parent who pays more attention to the child. Consequently, parents who are more concerned with their child will be more likely to receive more support from their child in the future (Fenton, 2017).

Conclusion

A healthy development of the responsibility underpins the happiness of both the individuals and the society. There is a reciprocal, close and meaningful relationship of children and adolescents between their biological, psychological and social development and moral feelings, thoughts and behaviors. The moral development of children and adolescents is shaped in parallel with these areas of development. There are seen disorders in moral emotions, thoughts and behaviors in the individuals who fail to pass their developmental stages healthily. The obstacles and problems faced by the individuals during the development process cause negative consequences in their moral behavior and adaptation to the environment. For such reason, children's biological, psychological, social and moral development necessities should be scrupulously provided from the birth to ensure that future generations grow up healthily in each respect (Özen & Er, 2019).

Parents and teachers are the ones who will meet the developmental needs of children. They should be well aware of the biological, psychological, social and moral development characteristics of children and act in the light of this information. Parents and teachers should take care of the healthy, adequate and balanced nutrition of children and help them to become autonomous in their behaviors in parallel with their mental development. In this regard, they should take into account the characteristics of the family, school, peer and friend environment that constitute the social learning environment of children. In addition, teachers should take into account the developmental characteristics of children while organizing the programs, methods and activities of the ethics courses they will give (Özen & Er, 2019).

Parents and teachers are the individuals to meet the developmental needs of children firstly. These people should be well acquainted with the biological, psychological, social and moral development features of children and behave in the light of these information. Parents and teachers should be attentive to children's healthy, adequate and balanced nourishment and they should help children to become free from external dependence in their behavior and achieve an autonomous personality in parallel to their mental development. In this respect, they should consider the features of the family, school, peer and the social circle that constitute the social learning circle of children. Additionally, teachers should take into consideration the developmental features of children while organizing the programs, methods and activities of the moral courses that they will give (Özen & Er, 2019).

If to summarize the views above, parenting is considered to be a role rather than a biological bond, and the result appears that adults who play a dominant role in the child's development by meeting the child's interests and needs also have a parental role.

References

- Birditt, Kira, Fingerman, Karen, Lefkowitz, Eva & Dush, Claire; Parents Perceived As Peers: Filial Maturity In Adulthood, *J Adult Dev*, 15, 2008, 1-12.
- Blustein, Jeffrey; On The Duties Of Parents And Children, *The Ethics Of The Family*, 1977, 427-441.
- Cicirelli, Victor. G.; Attachment And Obligation As Daughters' Motives For Care Giving Behavior And Subsequent Effect On Subjective Burden, *Psychology And Aging*, 8 (2), 1993, 144-155.
- English, Jane; *What Do Grown Children Owe Their Parents?*, N.S Jecker. (Eds.), *Aging And Ethics. Contemporary Issues In Biomedicine, Ethics, And Society*. 1992, 147-154.
- Fenton, Cameron; Who counts as a parent for the purposes of filial obligations?, *Journal of Applied Ethics*, 11 (1), 2017, 17-32.
- Finch, Janet Ve Mason, Janethen; *Negotiating Family Responsibilities*, London: Taylor & Francis E-Library. 1993.
- Fredriksen, Karen ve Scharlach, Andrew; Filial Maturity: Analysis and Reconceptualization, *Journal of Adult Development*, 3 (3), 1996, 183-191.
- Han, Sung Dong; *Ethical Partialism And Filial Obligations: An Analysis Of Human Relationships Within The Family*, Unpublished Doctoral Dissertation, Nebraska: University Of Nebraska, 1996.
- Hanson, Sandra, Sauer, William & Seelbach, Wayne; Racial And Cohort Variations In Filial Responsibility Norms, *The Gerontologist*, 23 (6), 1983, 626-631.
- Laanemets, Mart; The Conception Of Filial Piety in Early Confucian Texts, *Studie*, 4 (2), 1996, 139-147.
- Marcoen, Alfons; Filial Maturity of Middle-Aged Adult Children in the Context of Parent Care: Model and Measures, *Journal of Adult Development*, 2 (2), 1995, 125-136.

- Nichols, Ryan; The Origins And Effects Of Filial Piety (Xiao 孝): How Culture Solves An Evolutionary Problem For Parents, *Journal Of Cognition And Culture*, 13, 2013, 201-230.
- Özen, Y. ve Er, E. (2019). Biz babadan Böyle Gördük-Evlat Sorumluluğu-(We See This By The Father-Filial Responsibility) *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi.*(Life Skills Journal of Psychology) 3 (5), 2019, 13-22
- Seelbach, Wayne; Gender Differences In Expectations For Filial Responsibility, *The Gerontologist*, 17 (5), 1977, 421-425.
- Sung, Kyu-Taik; A New Look At Filial Piety: Ideals And Practices Of Family-Centered Parent Care In Korea, *The Gerontological Society Of America*, 30 (5), 1990, 610-617.
- Sung, Kyu-Taik; Measures And Dimensions Of Filial Piety In Korea, *The Gerontologist*, 35 (2), 1995, 240-247.
- Vaughan- Brakman, Sarah; A Philosophical Analysis Of Filial Obligations, Unpublished Doctoral Thesis, Uk: Rice University, 1994.
- Wee, Cecilia; Filial Obligations: A Comparative Study, *A Journal of Comparative Philosophy*, 13, 2014, 83-97.
- Turan, İbrahim; Günümüz Aile Problemleri Çerçevesinde Kur'an'da Ebeveyn Çocuk İlişkisi, (In The Context of Family Problems in Our Day The Relationship Between Child and Parents in the Qur'an) *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2013, no: 35, 71-104.
- White, James, Klein, David.,&MartinTodd.; *Family Theories: An Introduction*. Thousand Oaks, Ca: Sage. 2015.



ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN: 2149-0848

THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

SINIF DUYGUSAL İKLİMİ ÖLÇEĞİ:
GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMALARI

CLASSROOM EMOTIONAL CLIMATE
SCALE: VALIDITY AND RELIABILITY
STUDIES

Doç. Dr. Sıddıka GİZİR

Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

sgizir@gmail.com  ORCID

Merve FAKİROĞLU

Millî Eğitim Bakanlığı

mfakiroglu04@gmail.com  ORCID



Geliş/Submitted: 27.01.2021

Kabul/Accepted: 13.03.2021

Yayın/Published: 30.03.2021

 10.29228/INESJOURNAL.49073

Makale Türü:

Araştırma Makalesi

Article Information:

Research Article

Atıf / Citation

Gizir, S. ve Fakiroğlu, M. (2021). Sınıf duygusal iklimi ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *The Journal of International Education Science*, 26 (8), 33-49.

Gizir, S. and Fakiroğlu, M. (2021). Classroom emotional climate scale: validity and reliability studies. *The Journal of International Education Science*, 26 (8), 33-49.

Bu makale İntihal.net tarafından taranmıştır.

This article was checked by Intihal.net.


intihal.net





ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN: 2149-0848

THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

**SINIF DUYGUSAL İKLİMİ ÖLÇEĞİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK
ÇALIŞMALARI***

**CLASSROOM EMOTIONAL CLIMATE SCALE:
VALIDITY AND RELIABILITY STUDIES**

Doç. Dr. Sıddıka GİZİR

Merve FAKİROĞLU

Öz: Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin sınıf içerisindeki duygusal iklime yönelik algılarını belirlemek için geliştirilen ‘Sınıf Duygusal İklimi Ölçeği’nin geçerlik ve güvenirliğini incelemektir. Araştırmanın iki farklı çalışma grubunu 364 (183 kız, 181 erkek) ve 304 (133 kız, 171 erkek) ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yöntemleri kullanılmıştır. Analiz sonucunda ölçeğin, olumlu ve olumsuz duygusal iklim olarak isimlendirilen iki faktörlü yapıya sahip olduğu ve toplam 28 madde içerdiği belirlenmiştir. Bununla birlikte olumlu duygusal iklim için Cronbach alfa güvenirlik kat sayısı .94, olumsuz duygusal iklim için .91; ölçeğin geneline yönelik ise .94 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca test-tekrar test güvenirliğinin incelenmesi sonucunda da ölçeğin geneline korelasyon değerinin .83 olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda sınıfın duygusal iklimini ölçmek amacıyla geliştirilen bu ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu belirtilebilir.

Anahtar Kelimeler: Sınıfın duygusal iklimi, olumlu duygusal iklim, olumsuz duygusal iklim.

* Bu makale T.C. Reyhanlı Kaymakamlığı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü’nün 01.11.2018 tarih ve 92942029-903.01-E 20710603 sayılı izni çerçevesinde hazırlanmıştır. Bu çalışma, Merve FAKİROĞLU tarafından Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nde Doç. Dr. Sıddıka GİZİR danışmanlığında yapılan yüksek lisans tez çalışmasının bir bölümüdür. Herhangi bir çıkar çatışması bildirilmemiştir. Sorumlu Yazar: Sıddıka GİZİR / This article has been prepared within the framework of the permission of Reyhanlı District Governorship-District Directorate of National Education. This study, is a part of the master's thesis prepared by Merve FAKİROĞLU under the supervision of Assoc. Prof. Dr. Sıddıka GİZİR.No conflicts of interest were reported for this article. Corresponding Author: Sıddıka GİZİR

Abstract: This study aims examining the validity and reliability of Classroom Emotional Climate Scale developed to assess students' perceptions of the emotional climate in the classroom. There were two participant-groups in the study consisted of 364 (183 female, 181 male) and 304 (133 female, 171 male) middle-school students. Exploratory and confirmatory factor analyses were used to test the the construct validity of the scale. The results indicated that the scale were made up of two factors named as positive and negative emotional climate including totaly 28 items. Moreover, the Cronbach alpha coefficients of the two factors were .94 for positive emotional climate, .91 for negative emotional climate, .94 for the full scale. Also, the test-retests reliability coefficients of the scale was .83. As a result, it may be proposed that the this scale is valid and reliable for using to assess students' perceptions of the emotional climate in the classroom.

Key Words: Classroom emotional climate, positive emotional climate, negative emotional climate

GİRİŞ

Bir eğitim sistemi içerisinde öğrenme ve öğretme etkinliklerinin merkezi olarak görülen sınıf, öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenleriyle akademik, sosyal ve duygusal etkileşimde bulundukları bir ortamdır. Öğretmen ile öğrencilerin düzenli olarak birlikte en fazla vakit geçirdiği, etkileşimin en yoğun olduğu sınıf ortamı, öğrencilerin sosyal ve bilişsel gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır (Evans, Harvey, Buckley ve Yan, 2009). Bir öğretmenin ne öğrettiği kadar neyi nasıl öğrettiği, öğrencileriyle nasıl bir ilişki kurduğu, iletişimi, etkileşim şekli ve öğrencilerinin ihtiyaç ve beklentilerine ne kadar yanıt verdiği ise sınıf ortamını etkileyen önemli unsurlardandır. Bu noktada öğretmenlerin sınıf ortamını ilgi çekecek şekilde organize etmesi, öğrenciler arasında olumlu iletişim ve etkileşimini ön plana çıkaracak anlayış, tutum ve davranış içerisinde olması beklenilmekte ve dolayısıyla onlara büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenlerin bu sorumlulukları, sınıftaki öğrencilerin öğretmenleri ve akranlarıyla aralarındaki ilişki, iletişim ve etkileşimleri, sınıfta uyulması gereken kurallar ve sınıfın fiziksel şartlarının sınıf içerisinde oluşturduğu psikolojik, sosyal ve fiziksel etkiler şeklinde tanımlanan sınıf iklimi ile yakından ilişkilidir (Şendur, 1999).

İlgili alanyazın incelendiğinde, sınıf içerisinde meydana gelen olaylar ve yaşantılar, öğrencilerin sınıf ortamındaki bu yaşantıları nasıl algıladıkları ve bunlardan sağladıkları doyum, öğretmenler ile öğrenciler ve öğrencilerin kendi aralarındaki etkileşim ve iletişim şekli, öğrencilerin akademik başarısı, psikolojik durumu ve sınıflarına uyumlarının sınıf iklimiyle ilişkilendirildiği görülmektedir (Aslan, 2011; Barr, 2016; Çengel, 2013; Durdu, 2015). Her bir sınıftaki olay ve yaşantılar ile bunların öğrenciler ve öğretmenler tarafından algılanış şekli, o sınıfı oluşturan öğretmen ve öğrencilerin kendilerine özgü olması nedeniyle sınıf iklimi, bir sınıfı diğerinden ayıran özelliklerin tamamı şeklinde ifade edilmektedir (Özden, 2009). Öğrencilerin akranları ve öğretmenleriyle ilgili duygularını yansıtan geniş yapı olarak da tanımlanan sınıf iklimi (Fraser ve Treagust, 1986) aynı zamanda öğrencilerin sınıf ortamından aldığı doyumunu da işaret etmektedir (Çengel, 2013; Kayan, 2020).

Sınıf iklimi kavramı üzerinde uzlaşa sağlanmış tek ve genel bir tanımının olmadığı görülmekte ve yapılan tanımlarda rastlanan bu çeşitliliğin, sınıf ikliminin çok boyutlu ve kendine özgü bir yapısının olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir (Özden, 2009). Sınıf iklimi bazı çalışmalarda sosyal çevre ve sınıfın fiziksel ve görsel yönlerini kapsayan sınıflı düzenlemeye yönelik çevre olmak üzere iki boyutta ele alınırken bazı çalışmalarda ise kişiselleştirme, katılım, öğrencilerin birlikteliği, memnuniyet, görev oryantasyonu, yenilikçilik ve bireyselleşme olmak üzere yedi boyutta ele alınmıştır (Durdu, 2015; Fraser ve Treagust, 1986). Sınıf ikliminin çok boyutlu bir yapıya sahip olması dikkate alındığında, her sınıfta farklı bir iklimin egemen olduğu ve bu iklimin çeşitli belirleyicileri olduğu ifade edilebilir. Bu açıdan ele alındığında sınıf iklimi, sınıfın niteliği olarak da görülebilir (Aslan, 2011). Çengel (2013) sınıf ikliminin söz edilen bu belirleyicilerini öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrenci-öğrenci ilişkileri, öğrencilerin akademik yeterliği ve öğrencilerin sınıf içerisindeki süreç ya da yaşantılardan aldığı doyum şeklinde sıralamaktadır. Benzer şekilde Kayan (2020), öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci ilişkilerinin, sınıfın fiziksel koşullarının, dersin yapısının, kullanılan öğretim modelinin de sınıf iklimini belirleyeceğini ifade etmektedir. Bunun yanı sıra Durdu (2015), güç ilişkisi, iletişim, sınıfta korku ve kaygı, dikkat çekme, güdüleme, öğrenci özellikleri şeklinde sıralanabilecek sınıf iklimi belirleyicilerinin ayrıca fiziksel, psikolojik ve sosyal yönden sınıflandırılabilmesini ve bu belirleyicilerin sınıf içerisindeki enerjinin değişmesine yol açabileceğini belirtmektedir. Bu kapsamda Mumcu (2008), sınıf ikliminin belirlenmesine tek bir değişkene odaklanılmaması gerektiğini; bu belirleyicilerin bir arada ele alınmasının büyük önem taşıdığını ifade etmektedir. Bununla birlikte sınıf iklimi üzerine oluşan alanyazında yer alan tanımlamalar incelendiğinde, öğretmen-öğrenci ve öğrencilerin kendi aralarındaki ilişki, iletişim ve etkileşimin sınıf iklimindeki belirleyici rolünün oldukça önemli olduğu görülmektedir.

İlgili alanyazında sınıf ikliminin çeşitli şekillerde sınıflandırıldığı görülmekle birlikte sıklıkla olumlu ya da olumsuz sınıf iklimi şeklinde ele alındığı görülmektedir. Mutlu öğrencilerin olduğu, öğrenmelerin kolaylaştığı, sorumlulukların yerine getirildiği sınıf iklimi, olumlu sınıf iklimi olarak tanımlanırken; disiplin sorunlarının fazla olduğu, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin zayıf olduğu, katılımın az olduğu sınıf iklimi ise olumsuz sınıf iklimi olarak tanımlanmaktadır (Sağlam, 2006). Johnson (2009), olumlu sınıf iklimi oluşturmak için öğrenciler arasındaki iletişimin büyük önem taşıdığını, öğrenciler arasında etkileşim olmadan olumlu bir sınıf iklimi oluşturmanın zor olduğunu ifade etmektedir. Benzer olarak Çengel (2013) ise olumlu sınıf iklimini, karşılıklı bağlılığın olduğu ortamlar olarak tanımlamakta; öğrencilerin ortak amaçlar için bir araya geldiklerini, öğrenciler arasında etkileşim olmadan, açık ve doğru iletişim kurulmadan olumlu bir sınıf ikliminin sağlanamayacağını vurgulamaktadır.

Bununla birlikte şekilde Evans vd. (2009), sınıf içerisindeki olumlu iklimin, öğrencinin motivasyonuna katkı sağlayacağını, öğrencinin sosyal ve bilişsel gelişimiyle anlamlı ilişki gösterdiğini ifade etmektedir. Benzer şekilde Aslan (2011), eğitimde istenilen verimin elde edilebilmesi için olumlu sınıf ikliminin şart olduğunu; böyle bir iklime sahip olan sınıflarda öğrencilerin kendilerini daha rahat ve güvende hissedeceklerini belirtmektedir. Bunların yanı sıra Pianta, Belsky, Vandergrift, Houts ve Morrison (2008) sınıf içerisinde oluşacak olumlu iklimin kalitesini belirlenmesinde öğretmen-öğrenci öğrencilerin kendi aralarındaki sosyal ve duygusal etkileşimlerin önem taşıdığını, sosyal ve duygusal etkileşimlerin kalitesiyle ilgili olarak da 'sını-

fin duygusal ikliminin' oluşacağını vurgulamaktadırlar. Bu çalışmada da sınıfın duygusal iklimi ve bu iklimin öğrencilerin akademik, sosyal ve psikolojik gelişimlerdeki önemi üzerinde durularak öğrencilerin, öğretmenlerinin sınıf içerisindeki tutum ve davranışları temelinde sınıfın duygusal iklimini nasıl algıladıklarının belirlemesine yönelik Sınıfın Duygusal İklimi Ölçeği'nin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda öncelikle sınıfın duygusal iklimi kavramsal olarak ele alınmış ve ardından ülkemizde sınıfın duygusal iklimini belirlemek amacıyla bir ölçme aracına duyulan ihtiyaç üzerinde durularak, sözü edilen ölçme aracının geliştirilmesi aşamaları sunulmuştur.

Sınıfın Duygusal İklimi

Duygular, bireylerin bilincini etkileyerek bilinçli irade durumlarının birbirinden ayrılmasını sağlayan (Demircioğlu Sarı, 2013); düşünce ve davranışlara yön veren (Uslu ve Gizir, 2019) ve onların bir grup içerisindeki etkileşimlerinde oldukça önemli bir rol üstlenmektedir (Goldenberg, Halperin ve Saguy, 2014; Oliveria vd., 2015). Sosyal bir grup olarak ele alınan sınıf içerisinde de öğretmen-öğrenci ve öğrencilerin kendi aralarındaki etkileşim, bazı duyguların açığa çıkmasına sebep olmakta ve bu duygular sınıftaki tüm bireyleri etkilemektedir. Goldenberg vd. (2014), bireylerin ait olduğu sosyal ortamlarda açığa çıkan duyguların, grup temelli duygularda belirleyici olabileceğini; grup temelli duyguların da kolektif duyguya dönüşebileceğini ifade etmektedir. Kolektif duygular ise ortama hakim olan duyguyu belirlemekte; ortama hakim olan duygular ise duygusal iklimi oluşturmaktadır (De Rivera, 1992; Tobin, Ritchie, Oakley, Mergard ve Hudson, 2013). Bu kapsamda sınıftaki öğretmen ve öğrencilerin ürettiği kolektif duygusal uyarılma, sınıfın duygusal iklimi olarak tanımlanarak, sınıf içerisinde hakim olan duygular 'sınıfın duygusal iklimini' olarak ele alınmaktadır.

De Rivera (1992) duygusal iklimin nesnel olarak tanımlanmasının zor olduğunu belirterek ortamda anlık olarak hissedilen duyguların, duygusal iklimle karıştırılmaması gerektiğini; duygusal iklimin anlık duygulara göre daha kalıcı olduğunu vurgulamaktadır. Andersen, Evans ve Harvey (2012) da benzer bir uyarıda bulunarak sınıf içerisindeki duygusal iklimin anlık duyguları yansıtmadığını; sınıfın duygusal ikliminin tüm bireylerin ne hissettiğiyle ilgili olduğunu belirtmektedir. Diğer bir ifadeyle, sosyal bir grup ya da toplulukta duygusal iklimin oluşabilmesi için grup üyelerinin olaylara yönelik algılamaları, değerlendirmeleri ve duygu eğilimlerinin ortaklaşa hale gelmesi gerekmektedir (Demircioğlu Sarı, 2013).

Alanyazın incelendiğinde sınıf içerisinde hakim olan duygusal iklimin öğretim sürecinde büyük önem taşıdığı ve sınıfın önemli bir bileşeni olduğu görülmektedir (Evans vd., 2009). Sınıf içerisinde hakim olan olumlu bir duygusal iklim, öğrencilerin motivasyonları ve bilişsel gelişimleriyle ilişkilendirilmekte (Evans vd., 2009) ve onların akademik çabalarını destekleyerek başarı sağlamalarına katkıda bulunmaktadır (Rinchen, 2014; Tobin vd., 2013). Bununla birlikte sınıfın duygusal ikliminin, öğrencilerin sosyal gelişimleri, sınıftaki öğretmen-öğrenci ve öğrencilerin akranlarıyla etkileşimlerinin gücünü belirlediği (Bellocchi, Ritchie, Tobin, Sandhu ve Sandhu, 2013) ve onların sosyal bir kimlik oluşturmalarında önemli bir etken olduğu belirtilmektedir (De Rivera, 1992; Tobin vd., 2013). Bunun yanı sıra sınıf ortamı için hayati bir değer taşıdığını belirtilen duygusal iklimin, etkili öğrenme ortamlarının oluşumunda geleneksel unsurlardan farklı olduğu ve sınıfın diğer iklim alanlarına göre daha fazla öne çıktığı vurgulamak-

tadır (Andersen vd., 2012; Evans vd., 2009). Sınıfın duygusal ikliminin öğrencilerin tüm gelişim alanlarında önemli katkılarının olduğunu belirlenmesiyle birlikte, sınıfta öğrenmeyi kolaylaştıran ve öğrenci performansını geliştiren uygun bir duygusal iklim yaratılması sorumluluğunun öğretmenlere ait olduğu sıklıkla dile getirilmeye başlanmıştır (Durdu, 2015; Meirovich, 2012; Sağlam, 2006).

Meirovich (2012) bir grupta duygusal iklimi oluşturan duyguların çeşitli şekillerde nitelendirilebileceğini ifade etmektedir. Duygusal iklimin mutluluk, sevinç, grup aidiyeti gibi duygulara neden olabileceği gibi üzüntü, öfke, endişe, korku gibi duygulara da neden olabileceği belirtilmektedir (Brackett vd., 2011; De Rivera, 1992; Meirovich, 2012; Tobin vd., 2013). Bir grubun duygusal iklimini işaret eden duyguların bu şekilde tanımlanmasını dikkate alarak Tobin vd. (2013), sınıf içerisindeki duygusal iklimi, olumlu duygusal iklim ve olumsuz duygusal iklim olarak sınıflandırmaktadır. Mutluluk, sevinç, grup aidiyeti gibi duyguları olumlu duygusal iklimin unsurları olarak tanımlayan Tobin vd., üzüntü, öfke, endişe, korku gibi duyguları ise olumsuz duygusal iklimin unsurları olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde Meirovich (2012), öğrenciler arasında olumlu duyguların hakim olduğu ve onların öğrenmesini kolaylaştıran, performanslarını arttıran sınıf iklimini olumlu sınıf iklimi olarak tanımlarken; Reyes, Brackett, Rivers, White ve Salovey (2012) öğrencilerle öğretmenlerin duygusal olarak az bağlantı kurduğu, öğrencilerin göz ardı edildiği, sınıf içerisinde saygının olmadığı fiziksel tehditlerin hatta küçük düşürücü davranışların olduğu sınıf iklimini, olumsuz sınıf iklimi olarak tanımlamaktadır.

Bunların yanı sıra farklı sosyokültürel yapıdan gelen bireylerin grup içerisindeki etkileşimlerinde duygusal iklimin merkezi değer taşıyan bir unsur olduğu ileri sürülmektedir (De Rivera, 1992). Birbirinden farklı birçok sosyokültürel yapıyı içinde barındıran sınıf ortamı için de büyük önem taşıyan duygusal iklim çeşitli araştırmalarda ele alınmıştır (Reyes vd., 2012). Yapılan araştırmalarda olumlu duygusal iklimde sahip sınıf ortamlarında öğretmenlerin davranış yönetimi için fazladan bir çaba harcamasına gerek kalmadığı (Andersen vd., 2012; Fakiroğlu, 2019); olumlu duygusal iklimin hakim olduğu sınıf ortamında öğrencilerin kendilerini rahat ve güvende hissettiği (Andersen vd., 2012; Good, 2015; Meirovich, 2012) görülmektedir. Ayrıca bazı çalışmalarda da kendini güvende hisseden öğrencilerin öğrenim sürecine daha fazla katıldığı, öğrenmek için daha fazla çaba harcadığı, soru sormaktan çekinmediği, öğretmeninden kolaylıkla yardım istediği belirtilmektedir (Barr, 2016; Good, 2015; Reyes vd., 2012; Tobin vd., 2013). Bununla birlikte Herb vd. (2019), olumlu duygusal iklimin hakim olduğu sınıflardaki öğrencilerin, duygularını tanıma becerisine sahip olarak özdenetimlerini sağlayabildiklerini ve buna bağlı olarak sınıf ortamında istenmeyen davranışların açığa çıkma ihtimalinin azaldığını ileri sürmektedirler. Rucinski, Brown ve Downer (2017) da olumlu duygusal iklimin hakim olduğu sınıf ortamlarında duygusal etkileşimlerin ve duygusal desteğin fazla olduğunu; öğretmen-öğrenci ilişkilerinin daha kaliteli ve sıcak, öğrenci davranışlarının da saldırganlıktan uzak olduğunu belirtmektedir.

Olumsuz duygusal iklimde sahip sınıf ortamlarında ise bu durumun tam tersi yönde gerçekleştiği; olumsuz duygusal iklimin hakim olduğu sınıflarda öğrencilerin endişe dolu (Avant, Gazelle ve Faldowski, 2011), hayal kırıklıkları içerisinde olduğu (Tobin vd., 2013), olumsuz duygular yaşadığı ve duygusal uyumsuzluğa düştüğü (Goldenberg, 2014) ifade edilmektedir.

Meirovich (2012) olumsuz duygusal iklimin hakim olduğu sınıf ortamlarındaki öğrencilerin daha sabırsız ve zarar verici olduğunu, sınıftaki diğer öğrencilere karşı duyarsızlaştıklarını belirtmektedir. Benzer şekilde, olumsuz duygusal iklimin hakim olduğu sınıf ortamlarında saldırgan davranışların ortaya çıktığı (Andersen vd., 2012), akran zorbalığı riskinin arttığı ifade edilmektedir (Avant vd., 2011). Bu durum öğrenme ortamına zarar vermekte, öğrenmeyi zayıflatmaktadır (Good, 2015; Meirovich, 2012). Ayrıca olumsuz duygusal iklimin hakim olduğu sınıflarda öğretmen ile öğrenci arasında duygusal olarak bağın zayıf olduğu, öğrencilerin göz ardı edildiği, sınıf ortamında saygının olmadığı görülmektedir (Reyes vd., 2012). Bununla birlikte olumsuz duygusal iklimin hakim olduğu sınıflarda öğrencilerin kendi güç alanlarını oluşturmaya çalıştığı (Tobin vd., 2013), öğretmenlerin de tutarsız ve rahatsız edici davranışlar gösterdiği (Reyes vd., 2012) ileri sürülmektedir.

Benzer şekilde Good (2015), öğrencilerin girmek için sabırsızlıkla beklediği derslerin olabileceği gibi girmemek için bahaneler üretebileceği derslerin de olabileceğini vurgulamakta ve bu durumu sınıf ortamında hakim olan duygusal iklimle ilişkilendirmektedir. Good'a göre öğretmenlerin duyguları yöneterek oluşturduğu sınıf ikliminde istenmeyen davranışların açığa çıkma ihtimali çok düşük olmaktadır. Etkili bir sınıf yönetimi için olumlu bir sınıf iklimi oluşturma büyük önem taşıdığını belirten Good, sınıf lideri olarak öğretmenlerin bu yönde bir iklimin oluşturulmasında en önemli aktör olduğunu vurgulamaktadır. Fraser ve Treagust (1986) da benzer şekilde, sınıf ikliminin oluşturulması ve sürdürülmesi sürecinde öğretmenlerin davranışlarının, öğrencilerin sınıf içerisinde sergiledikleri davranışları, akademik başarılarını ve sınıftaki yaşantılarından sağladıkları doyumu etkilediğini belirtmektedir.

Sınıfın duygusal ikliminin, öğrencilerin akademik, sosyal ve psikolojik gelişimlerindeki önemini belirlenmesiyle birlikte yurt dışında bu kavrama odaklanan çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Ancak bu çalışma kapsamında yapılan alanyazın incelemesi sonucunda Türkiye’de sınıfın duygusal iklimini ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu çalışmada, sınıfın duygusal ikliminin önemine dikkat çekerek, ülkemizde bu kavram üzerine odaklanmak isteyen araştırmacılara katkı sağlamak amacıyla ‘Sınıfın Duygusal İklimi Ölçeği’ (SDİÖ) geliştirilmiştir. Sınıf yönetimi ve sınıf iklimi üzerine oluşan alanyazına katkı sağlayacağı düşünülen bu ölçek aracılığıyla ortaokul kademesindeki öğrencilerin, öğretmenlerinin sınıf içerisindeki tutum ve davranışları temelinde sınıfın duygusal iklimini nasıl algıladıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Çalışma Grupları

Bu çalışma kapsamında, Sınıf Duygusal İklimi Ölçeği’nin yapı geçerliğini test etmek amacıyla yapılan açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizinin (DFA) her biri için farklı çalışma grupları oluşturulmuştur. Çalışma gruplarının oluşturulmasında Hatay ili ve çevre ilçelerindeki okul ve öğrenci sayıları dikkate alınarak küme örnekleme yoluyla katılımcılar belirlenmiştir. Bu süreçte her bir ilçedeki okul ve öğrenci oranları hesaplanmış ve bu oranlar dikkate alınarak her ilçeden kaç okul ve öğrenciye ulaşılması gerektiği belirlenmiştir. Daha sonra belirlenen sayıda okul ve her bir okuldan çalışma gruplarına dahil edilecek sınıflar seçkiz olarak tespit edilmiştir.

Bu kapsamda AFA için oluşturulan çalışma grubu, 183'ü (% 50,3) kız, 181'i (%49,7) erkek olmak üzere toplam 364 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma grubunun 67'si (% 18,4) 6. sınıf, 72'si (% 19,8) 7. sınıf, 225'i (% 61,8) ise 8. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Öğrencilerin 3'ü (% 0,8) 10 yaşında, 44'ü (% 12,1) 11 yaşında, 63'ü (% 17,3) 12 yaşında, 138'i (%37,9) 13 yaşında ve 116'sı (% 31,9) ise 14 yaşında olup öğrencilerin yaş ortalaması 12,9'dur. SDİÖ'nin yapı geçerliği çalışmaları kapsamında yapılan DFA için oluşturulan çalışma grubu ise 304 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin 133'ü (% 43,7) kız, 171'i (%56,3) erkek öğrencidir. Ayrıca çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin 52'si (% 17,1) 6. sınıf, 100'ü (% 32,9) 7. sınıf ve 152'si (% 50) 8. sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin 1'i (% 0,3) 10 yaşında, 35'i (% 11,5) 11 yaşında, 52'si (% 17,1) 12 yaşında, 111'i (%36,5) 13 yaşında ve 105'i (% 34,5) de 14 yaşında olup öğrencilerin yaş ortalaması 12,9'dur.

Ölçeğin Geliştirilmesi

Bu çalışmada, ortaokul kademesindeki öğrencilerin (10-14 yaş), öğretmenlerinin sınıf içerisindeki tutum ve davranışları temelinde sınıflarının duygusal iklimini nasıl algıladıklarını belirlemek amacıyla SDİÖ'nin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda öncelikle duygusal iklim, sınıf iklimi ve sınıfın duygusal iklimi üzerine oluşan alanyazın detaylı olarak incelenmiş ve öğrencilerin gelişimsel özellikleri de dikkate alınarak 44 maddelik taslak ölçme aracı oluşturulmuştur. Taslak ölçme aracında yer alan maddelerde, öğretmenlerin sınıfın duygusal ikliminde belirleyici olabilecek tutum ve davranışlarına odaklanılmıştır. Daha sonra taslak olarak oluşturulan ölçme aracı uzman görüşü almak amacıyla Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında görevli 3 Doç. Dr. tarafından kapsam, anlam ve söz dizini açısından incelenmiştir. Uzman görüş ve önerileri doğrultusunda yeniden düzenlenen taslak ölçme aracına son şekli verilmiştir.

Son şekli verilen ölçme aracı, iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda, cinsiyet, yaş, sınıf gibi öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla beş soru; ikinci kısımda ise öğretmenlerin sınıfın duygusal ikliminde belirleyici olan bazı tutum ve davranışlarını yansıtan 44 madde yer almaktadır. Maddelerden 29 tanesi olumlu öğretmen tutum davranışını, 15'i ise olumsuz öğretmen tutum ve davranışını yansıtmaktadır. 'Kesinlikle Katılıyorum (1)', 'Katılıyorum (2)', 'Kararsızım (3)', 'Katılmıyorum (4)' ve 'Kesinlikle Katılmıyorum (5)' olarak 5'li Likert tipinde derecelendirilen ölçekten alınan puanların düşük olması, öğrencilerin sınıflarında olumlu duygusal iklimin baskın yüksek olduğunun göstergesi olabileceği öngörülmüştür.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, Sınıf Duygusal İklimi Ölçeği'nin yapı geçerliğini test etmek üzere öncelikle açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve ardından doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılmıştır. Ayrıca, ölçeğin güvenirliğini incelemek için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ve test-tekrar test katsayısı hesaplanmıştır.

Bulgular

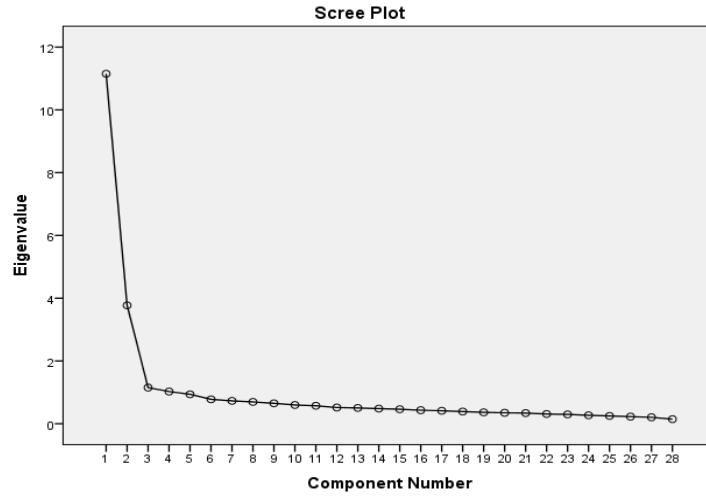
SDİÖ'nün Yapı Geçerliğinin İncelenmesi

SDİÖ'nün yapı geçerliğini incelemek amacıyla yapılan açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçları aşağıda detaylı olarak sunulmuştur.

SDİÖ'nün Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla öncelikle KMO ve Barlett's Küresellik Testi yapılmıştır. Ölçeğin KMO değeri .941 olarak belirlenmiş ve Barlett's Küresellik Testi sonucu da anlamlı bulunmuştur ($\chi^2_{(378)} = 6127,679$; $p < .01$). Bu doğrultuda, verilerin çok değişkenli normal dağılım gösterdiği ve faktör analizi için örneklem büyüklüğünün uygun olduğu görülmüştür.

SDİÖ'nün faktör sayısının belirlenmesi amacıyla örneklemde elde edilen verilere AFA temelinde Varimax Eksen Döndürme Yöntemi kullanılarak temel bileşenler analizi uygulanmış, elde edilen bulgular değerlendirilerek ölçeğin faktör yapısı belirlenmiştir. Elde edilen Öz Değerler Grafiği Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1: Sınıfın Duygusal İklimi Ölçeği'nin Faktör Yapısı

Kline'nın (2016) çok boyutlu ölçek çalışmaları için yapmış olduğu öneriler ve uyarılar dikkate alınarak bir faktörü açıklayan madde sayısı en az beş olacak şekilde en yüksek faktör yüküne sahip maddeler öncelikli olarak tercih edilmiş ve faktör yükü .50'nin altında olan ya da birden fazla faktöre yüklenen maddeler (1, 2, 7, 9, 15, 17, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 33, 35, 36, 37 numaralı maddeler) ölçekten çıkarılmıştır. Bu doğrultuda SDİÖ'nün özdeğeri 1'den büyük 2 faktörlü bir yapıya sahip olduğu ve toplam varyansın % 53.289'unu açıkladığı gözlemlenmiştir. Ölçeğin faktör yapısını, ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerini ve madde analizi sonucunda elde edilen madde- toplam korelasyonları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Sınıf Duygusal İklimi Ölçeği'ndeki maddelerin faktör yükleri, ortak faktör varyansları, aritmetik ortalama ve standart sapmaları (N=364)

Faktörler ve Maddeler	Faktör Yükleri		Ortak Varyans	Madde Toplam Korelasyonu	$\bar{X}$	Ss
	F1	F2				
Ulumlu Duygusal İklim	M13	.779	.615	.728	4.19	1.05
	M12	.768	.603	.725	3.96	1.14
	M6	.754	.581	.706	3.92	1.16
	M23	.741	.571	.713	3.82	1.27
	M4	.740	.618	.744	3.88	1.22

	M5	.730	.621	.742	3.99	1.14
	M11	.723	.540	.697	4.10	1.16
	M10	.712	.550	.684	3.93	1.23
	M14	.688	.505	.661	4.05	1.12
	M3	.677	.529	.678	3.94	1.18
	M8	.676	.502	.658	4.05	1.12
	M16	.663	.479	.646	3.85	1.19
	M20	.661	.478	.603	3.61	1.29
	M19	.614	.421	.652	3.99	1.17
	M22	.595	.378	.566	4.29	.98
	M18	.575	.352	.543	3.70	1.27
Olumsuz Duygusal İklim	M31	.781	.672	.771	3.45	1.45
	M40	.775	.669	.770	3.58	1.43
	M30	.758	.586	.699	3.22	1.45
	M44	.751	.575	.692	3.31	1.57
	M42	.746	.584	.705	3.19	1.53
	M39	.744	.574	.698	3.30	1.38
	M29	.704	.521	.657	2.99	1.46
	M41	.700	.552	.688	3.73	1.38
	M32	.697	.514	.654	3.13	1.41
	M43	.691	.535	.666	2.99	1.57
	M38	.605	.395	.571	3.73	1.30
	M34	.591	.399	.570	3.64	1.38
	Özdeğerler	11.15	3.77	-	-	-
	Varyans (%)	39.82	13.47	-	-	-
	Cronbach alfa	.94	.92	-	-	-

Tablo 1’de görüldüğü gibi Faktör 1’i (olumlu duygusal iklim) oluşturan 16 maddenin (3, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 22, 23) faktör yükleri .575 ile .779 arasında değişirken; Faktör 2’yi (olumsuz duygusal iklim) oluşturan 12 maddenin (29, 30, 31, 32, 34, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44) faktör yükleri .591 ile .781 arasında değişmektedir. Ayrıca, belirlenen madde toplam korelasyonları da tüm maddeler için .50’den yüksek ve pozitif değer taşımaktadır. Bu bulgular, ölçeğin 28 madde içerdiğini ve iki faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

SDİÖ’nün Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları

SDİÖ kapsamında yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin 28 madde ve iki faktörden oluştuğu görülmüş ve bu bulgu DFA için başlangıç noktası olarak kabul edilmiştir. İkinci çalışma grubundan elde edilen veri üzerinde yapılan DFA sonucunda ölçekten ayrıca madde atılmasına gerek olmadığı belirlenmiştir. DFA sonuçlarına göre ölçeğin faktör yapısı, ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri ve madde analizi sonucunda elde edilen madde-toplam korelasyonları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: SDİÖ'deki maddelerinin standardize edilmiş Lambda, t ve R^2 değerleri ile aritmetik ortalama ve standart sapmaları (N=304)

Faktörler ve Maddeler		λ	t	R^2	Madde Top- lam Korelas- yonu	$\bar{X}$	Ss
AFA No	DFA No						
<i>Olumlu Duygusal İklim</i>							
M3	M15	.67	13.11	.45	.64	3.70	1.27
M4	M21	.71	13.80	.50	.69	3.80	1.20
M5	M2	.81	16.72	.65	.78	3.95	1.11
M6	M27	.72	14.18	.52	.70	3.94	1.16
M8	M26	.79	16.23	.62	.76	3.85	1.12
M10	M14	.76	15.24	.57	.72	4.04	1.23
M11	M3	.65	12.58	.42	.62	3.78	1.27
M12	M11	.65	12.48	.43	.65	3.75	1.21
M13	M24	.76	15.39	.58	.72	4.01	1.17
M14	M13	.70	13.71	.49	.68	3.86	1.20
M16	M17	.63	11.94	.39	.60	3.68	1.17
M18	M4	.59	11.08	.35	.59	3.64	1.19
M19	M18	.64	12.26	.41	.64	3.45	1.27
M20	M5	.71	13.84	.50	.69	3.83	1.26
M22	M20	.69	13.35	.47	.66	4.15	1.07
M23	M1	.66	12.78	.44	.67	3.58	1.23
<i>Olumsuz Duygusal İklim</i>							
M29	M8	.59	10.83	.35	.54	3.07	1.43
M30	M16	.70	13.31	.49	.66	3.17	1.47
M31	M23	.76	15.51	.58	.71	3.37	1.44
M32	M7	.69	13.23	.48	.64	3.06	1.46
M34	M28	.69	13.39	.48	.63	3.44	1.34
M38	M19	.60	11.28	.36	.57	3.49	1.38
M39	M25	.55	10.01	.31	.57	3.13	1.49
M40	M10	.75	11.86	.57	.76	3.30	1.50
M41	M22	.66	12.45	.44	.65	3.34	1.50
M42	M9	.66	12.55	.44	.67	2.94	1.56
M43	M12	.68	12.85	.46	.68	2.86	1.50
M44	M6	.56	10.07	.31	.55	3.04	1.61

Bununla birlikte, Sınıf Duygusal İklimi Ölçeği için yapılan DFA analizi sonucunda elde edilen model uyum değerleri Tablo 3'te sunulmuştur. Analiz bulguları, 28 madde ve iki faktörlü SDİÖ ölçeği modeline ait bu değerlerin anlamlı olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, AFA ve DFA bulguları temelinde SDİÖ'nün yüksek düzeyde yapı geçerliğinin bulunduğu belirlenmiştir.

Tablo 3: Sınıf Duygusal İklimi Ölçeği'nin DFA sonuçları

Uyum Ölçütleri	Uyum Ölçütleri Kabul Değerleri*	Duygusal İklim Ölçeği Uyum Değerleri
Ki-kare	-	530.96
df	-	327
Kikare/df	< 2	1.62
RMSEA	< .05	.045
SRMR	< .05	.046
CFI	> .90	.99
GFI	> .90	.90
AGFI	> .90	.88

* Kline, 2016; Schumacker ve Lomax, 2010.

Sınıf Duygusal İklimi Ölçeği'nin Güvenirlik Çalışmaları

SDİÖ'nün güvenirliliğini belirlemek amacıyla Cronbach alfa iç tutarlık ve test-tekrar test yöntemleri kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlığını belirlemek için yapılan analiz sonucunda Cronbach alfa değeri "olumlu duygusal iklim" için .94; "olumsuz duygusal iklim" için .91 bulunmuştur. Ölçeğin geneline ve kapsadığı tüm boyutlara ilişkin Cronbach alfa değerinin ise .94 olduğu görülmektedir. Bu bulgular, ölçeğin yüksek düzeyde iç tutarlığa sahip olduğunu göstermektedir.

Bununla birlikte, test-tekrar test güvenirliliğinin incelenmesi için ölçek, 83 ortaokul öğrencisine, iki hafta arayla yeniden uygulanmıştır (Erkuş, 2013). Analiz sonucunda elde edilen korelasyon değerleri "olumlu duygusal iklim" için .82 ve "olumsuz duygusal iklim" için .80 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geneline ve kapsadığı tüm bileşenlere bakıldığında ise korelasyon değerinin .83 olduğu belirlenmiştir. Güvenirlik çalışmaları sonucunda elde edilen tüm değerler SDİÖ'nün yüksek düzeyde güvenirliliğe sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, ortaokul öğrencileri için sınıf duygusal ikliminin ölçülmesine yönelik Sınıf Duygusal İklimi Ölçeği'nin geliştirilmesi amaçlanmış ve bu kapsamda ölçeğin geçerlik ve güvenirliliği incelenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için öncelikle açıklayıcı faktör analizi ve ardından doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları SDİÖ'nün iki faktör ve 28 maddeden oluştuğunu ve ölçeğin yüksek düzeyde yapı geçerliği bulunduğunu ortaya konmuştur. İlgili alanyazın çerçevesinde her bir faktör kapsamında yer alan maddeler incelenerek bu faktörler, "olumlu duygusal iklim" ve "olumsuz duygusal iklim" olarak isimlendirilmiştir. Olumlu duygusal iklim faktörü 'Öğretmenlerimiz bize kendimizi değerli hissettirir', 'Öğretmenlerimiz bize karşı hoşgörülüdür' gibi maddeleri kapsarken; 'Öğretmenlerimizin bize karşı şiddet uygulayacağından korkarız', 'Öğretmenlerimiz bizi notla tehdit eder' gibi maddeler ise ölçeğin olumsuz duygusal iklimi olarak isimlendirilen faktöre örnek olarak sunulabilir.

Bunun yanı sıra ölçeğin güvenirliliğinin incelenmesi amacıyla yapılan analiz sonucunda Cronbach alfa değeri olumlu duygusal iklim için .94; olumsuz duygusal iklim için .91 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geneline ilişkin Cronbach alfa değerinin ise .94 olduğu görülmektedir. Bu

değerler, ölçeğin yüksek düzeyde iç tutarlığa sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca test-tekrar test güvenilirliği için iki hafta arayla elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan korelasyon değerleri, olumlu duygusal iklim için .82; olumsuz duygusal iklim için .80 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geneline yönelik korelasyon değerinin ise .83 olduğu belirlenmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda elde edilen bu bulgular, SDİÖ'nün 28 madde ve iki faktörlü bir yapı sergilediğini ve ortaokul öğrencilerinin sınıflarındaki duygusal iklime yönelik algılarını belirlemek amacıyla ilgili araştırmalarda kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır.

Daha önce de söz edildiği gibi sosyal bir grup olarak görülen sınıf içerisinde öğretmen ile öğrenciler ve öğrencilerin kendi aralarındaki etkileşim, bazı duyguların açığa çıkmasına sebep olmakta ve bu duygular sınıftaki tüm bireyleri etkileyerek kolektif duyguya dönüşmektedir (Goldenberg vd., 2014). Sınıf ortamında hakim olan kolektif duygular ve duygusal uyarılmalar ise sınıfın duygusal iklimini oluşturmaktadır (De Rivera, 1992; Tobin, vd., 2013). Sınıfta oluşan bu duygusal iklim, öğretim sürecinin önemli bir bileşeni olarak görülmekte ve öğrencilerin akademik, bilişsel ve sosyal gelişimleriyle ilişkilendirilmektedir (Evans vd., 2009; Bellocchi vd., 2013; De Rivera, 1992; Rinchen, 2014; Tobin vd., 2013). Sınıfın duygusal ikliminin öğrencilerin tüm gelişim alanlarında önemli bir etken olduğunun belirlenmesi, sınıfta öğrenmeyi kolaylaştıran ve öğrenci performansına olumlu katkı sağlayan uygun bir duygusal iklim oluşturulmasının gerekliliği ve bu yönde bir iklimin oluşturulması sorumluluğunun ise sınıfların liderleri olarak öğretmenlere ait olduğuna yönelik tartışmaları da beraberinde getirmiştir (Durdu, 2015; Meirovich, 2012; Sağlam, 2006). Andersen, Evans ve Harvey (2012) öğretmenler ve öğrenciler arasında çok yönlü ve karmaşık bir ilişki olduğunu ve bu karmaşık ilişkiyi anlama aşamasında duyguların oldukça önem taşıdığını ileri sürmektedir. Meirovich'e (2012) göre sınıf içerisinde hakim olan duygular ve duygusal uyarımlar, diğer bir ifadeyle sınıfın duygusal iklimi, öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimler temelinde belirlenmektedir. Bu etkileşim temelinde oluşan duygusal iklim, sınıfta olumlu sonuçlara neden olabileceği gibi olumsuz sonuçlar da doğurabilmekte, bu durum duygusal iklimin olumlu duygusal iklim, olumsuz duygusal iklim diye ayrılmasına sebep olmaktadır.

Olumlu duygusal iklimin hakim olduğu sınıf ortamında öğrencilerin kendilerini rahat ve güvende hissettiği (Andersen vd., 2012; Good, 2015; Meirovich, 2012); kendini güvende hissedenden öğrencilerin öğrenim sürecine daha fazla katıldığı, öğrenmek için daha fazla çaba harcadığı, soru sormaktan çekinmediği, öğretmeninden kolaylıkla yardım istediği (Barr, 2016; Good, 2015; Reyes vd., 2012; Tobin vd., 2013), öğretmenlerin davranış yönetimi için fazladan bir çaba harcamasına gerek kalmadığı (Andersen vd., 2012; Fakiroğlu, 2019) ve öğrencilerin duygularını tanıma becerisine sahip olarak özdenetimlerini sağlayabildiklerini ve buna bağlı olarak sınıf ortamında istenmeyen davranışların açığa çıkma ihtimalinin azaldığı (Herb vd., 2019) çeşitli çalışmalarla ortaya konmuştur. Benzer şekilde, ilgili alanyazında olumsuz duygusal iklimin hakim olduğu sınıflarda ise öğretmenlerin tutarsız ve rahatsız davranışlar gösterdiği (Reyes vd., 2012), öğrencilerin endişe dolu oldukları (Avant, Gazelle ve Faldowski, 2011), hayal kırıklıkları (Tobin vd., 2013), olumsuz duygular yaşadıkları ve duygusal uyumsuzluğa düştükleri (Goldenberg, 2014), daha sabırsız ve zarar verici oldukları, sınıfa karşı duyarsızlaştıkları (Meirovich, 2012) ve öğrenciler arasında akran zorbalığı riskinin arttığı (Avant vd., 2011) ifade

edilmektedir. Sınıfın duygusal ikliminin öğrencilerin tüm gelişim alanlarında önemli bir etken olduğunun ortaya konduğu bu çalışmaların yurtdışında yapıldığı; ülkemizde öğretmenlerin sınıf içerisindeki tutum ve davranışları temelinde oluşan sınıfın duygusal ikliminin öğrencilerin algılarına göre belirlenmesine yönelik bir ölçme aracının olmaması nedeniyle geliştirilen SDİÖ'nin alanyazında önemli eksikliği gidereceği düşünülmektedir.

Bununla birlikte geliştirilen bu ölçeğin geçerlilik ve güvenirlilik çalışmaları sınırlı bir örnekleme ve sadece ortaokul öğrencilerini kapsayan bir örneklem ile yapılmıştır, dolayısıyla ölçeğin daha geniş bir örnekleme tekrar değerlendirilmesi ve diğer öğretim kademelerinde öğrenim görmekle olan öğrenciler için kullanılması durumunda geçerlik ve güvenirlilik çalışmalarının yeniden yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Andersen, R. J., Evans, I. M. and Harvey, S. T. (2012). Insider views of the emotional climate of the classroom: What new zealand children tell us about their teachers' feelings. *Journal of Research in Childhood Education*, 26 (2), 199-220. <https://doi.org/10.1080/02568543.2012.657748>
- Avant T. S., Gazelle H. and Faldowski R., (2011). Classroom emotional climate as a moderator of anxious solitary children's longitudinal risk for peer exclusion: A child x environment model. *Developmental Psychology*, 47(6), 1711-27.
- Aslan, M. (2011). *Öğretmen liderliği davranışları ve sınıf iklimi: Öğretmen ve öğrenci görüşleri bağlamında bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Barr, J. J. (2016). Developing a positive classroom climate. *Idea Paper*, 61, 1-5.
- Bellocchi, A., Ritchie, S. M., Tobin, K., Sandhu, M., and Sandhu, S. (2013). Exploring emotional climate in pre-service science teacher education. *Cultural Studies of Science Education*, 8, 529-552.
- Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, R. S., Elbertson, N. A. and Salovey P. (2011). Classroom emotional climate, teacher affiliation, and student conduct. *Journal of Classroom Interaction*, 46(1), 27-36.
- Çengel, M. (2013). *Sınıf iklimi oluşması sürecinde örtük program: Meslek liseleri üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- De Rivera, J. (1992). Emotional climate: Social structure and emotional dynamics. *International Review of Studies on Emotion*, 2, 197-218.
- Demircioğlu Sarı, A. (2013). *Ahlaki imgelem ile örgütün duygusal iklimi arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Durdu, İ. (2015). *Duygusal zeka ve sınıf iklimi arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Evans, I. M., Harvey, S.T., Buckley, L. and Yan, E. (2009). Differentiating classroom climate con-

- cepts: Academic, management, and emotional environments. *New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 4, 131–146.
- Erkuş, A. (2013). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin.
- Fakiroğlu, M. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin sınıf içi disiplin yaklaşımlarına yönelik algıları ile sınıfın duygusal iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Fraser, B. J. and Treagust, D. F. (1986). Validity and use of an instrument for assessing classroom psychological environment in higher education. *Higher Education*, 15, 37–57. <https://doi.org/10.1007/BF00138091>.
- Goldenberg, A., Halperin, E. and Saguy, T. (2014). How group- based emotions are shaped by collective emotions: Evidence for emotional transfer and emotional burden. *Journal of Personality and Social Psychology*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/a0037462>
- Good, N. (2015). Creating a positive emotional climate in an elementary school classroom. *Master's Theses and Capstone Projects*, 186. <https://doi.org/10.33015/dominican.edu/2015.edu.11>
- Herb, H. E. B., Miller, A. L., Martoccio, T. L., Horodyski, M., Senehi, N., Contreras, D., Peterson, K., Merckling, D. D., Favreau, Z., Sturza, J., Kaciroti, N. a Lumeng, J. C. (2019). Do child gender and temperament moderate associations between head start classroom social-emotional climate and children's social-emotional competencies? *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 518- 530.
- Johnson, D. I. (2009). Connected classroom climate: A validity study. *Communication Research Reports*, 26, 146–157. <https://doi.org/10.1080/08824090902861622>
- Kayan, M. F. (2020). *Evde ders okulda ödev modelinin akademik başarı, kalıcılık ve sınıf iklimi üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). New York: The Guilford Press.
- Meirovich, G. (2012). Creating a favorable emotional climate in the classroom. *The International Journal of Management Education*, 10 (2012) 169–177. doi: 10.1016/j.ijme.2012.06.001
- Mumcu, M. (2008). *İlköğretim okulu öğrenci ve öğretmenlerinin gerçek ve tercih edilen sınıf atmosferi algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Oliveria P. A., Sequeira P., Tullio E. D., Petisca S., Guerra C., Melo F. and Paiva A., (2015). Emotional climate as a group-level emotional expressionin HRI. *Artificial Intelligence for Human-Robot Interaction Papers from the AAAI 2015 Fall Symposium*.
- Özden, T. (2009). *İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Okullarındaki İletişim İklimine Yönelik Algıları* (Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

- Pianta, R. C., Belsky, J., Vandergrift, N., Houts, R. and Morrison, F. J. (2008). Classroom effects on children's achievement trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 45, (2), 365- 397.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, E. A., White, M. ve Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104 (3), 700-712. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0027268>
- Rinchen, S. (2014). *A study of the emotional climate of a science education class for pre-service teachers in bhutan*. Doktora Tezi. Queensland University of Technology, Faculty of Education.
- Rucinski, C. L., Brown, J. L. and Downer, J. T. (2017). Teacher-child relationships, classroom climate, and children's social-emotional and academic development. *Journal of Educational Psychology*, 110(7), 992-1004.
- Sağlam, H. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin sınıf iklimi algılarının çok boyutlu olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling* (3rd ed.). New York: Routledge.
- Şendur, E. P. (1999). *Sınıf atmosferi ve öğrenci güdüsü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Tobin, K., Ritchie, S. M., Oakley, J., Mergard, V., and Hudson, P. B. (2013). Relationship between emotional climate and the fluency of classroom interactions. *Learning Environments Research*, 6, 71-89.
- Uslu, Y. ve Gizir, C. A. (2019). Duygu-durum farkındalığı ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi (INESJOURNAL)*, 6(19), 18-29.

Extended Abstract

Introduction

From the sociological perspective, emotions are directly associated with individuals' social environment. In other words, individuals as interactive social beings are influenced by social structures, such as family, school, classroom as well as country, politics, and religion. Interactions within a classroom as a social structure shape students' and teachers' emotions, because they are in a continuous verbally and nonverbally communication and interaction with one another in whole school day. Specifically, as a result of the classroom interactions in a whole school day, students and teachers as members of a classroom experience collective states of emotions, rather than the individual level. In the related literature, the classroom climate produced by the transformation of individual emotions into common emotional state is defined as classroom emotional climate (Tobin et al., 2013). Classroom emotional climate is categorized as positive and negative classroom emotional climate, and also associated with students' academic, social and psychological experiences in their school lives (Andersen et al., 2012; Evans et al.,

2009) . In this respect, classroom emotional climate can be perceived as a vital part of students' lives as they interact with one another and also with their teachers. Moreover, teachers are seen as responsible for creating a positive classroom climate which is essential for student success (Durdu, 2015; Meirovich, 2012; Sağlam, 2006). With this background, the present study has been conducted to examine the validity and reliability of Classroom Emotional Climate Scale (CECS) developed to assess the middle-school students' perceptions of the classrooms emotional climate which is created based on teachers' attitudes and behaviours.

Method

The draft scale including 44 items was developed by considering the related literature. After taking expert opinions from three faculty members and retrieving by considering the suggestions of experts, the last version of scale was obtained. There were mainly two participant-groups in the study consisted of 364 (183 female, 181 male) and 304 (133 female, 171 male) middle-school students. Exploratory and confirmatory factor analyses were used to test the construct validity of the scale. In addition, the reliability of the scale was assessed through internal consistency and test-retest analyses.

Results and Conclusion

The results indicated that the scale were made up of two factors named as positive and negative emotional climate including totally 28 items. Moreover, the Cronbach alpha coefficients of the two factors were .94 for positive emotional climate, .91 for negative emotional climate, and also .94 for the full scale. Also, the test-retests (two weeks interval) reliability coefficients of the scale was .83. As a result, it may be proposed that the this scale is valid and reliable for using to assess students' perceptions of the emotional climate in the classroom. However, it must be stated that further studies should be carried out to examine the strength of the psychometric properties of the scale with a large and varied stdy groups.



ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN: 2149-0848

THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

HASTANEDE GÖREV YAPAN ÇOCUK
GELİŞİMCİLERİN MESLEKİ BENLİK
SAYGILARI İLE YAŞAM DOYUMU
DÜZEYLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLERE
GÖRE İNCELENMESİ

EXAMINING PROFESSIONAL
SELF-ESTEEM AND LIFE SATISFACTION
LEVELS OF CHILD DEVELOPERS
WORKING IN HOSPITALS ACCORDING
TO DIFFERENT VARIABLES

Dr. Öğr. Üyesi Özden KUŞCU

Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü

ozdenkusc@hotmail.com  ORCID

Arş. Gör. İsmail Berat UZUN

Kapadokya Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Yüksekokulu

ibu07b@gmail.com  ORCID



Geliş/Submitted: 01.03.2020

Kabul/Accepted: 28.03.2021

Yayın/Published: 30.03.2021

 10.29228/INESJOURNAL.49731

Makale Türü:

Araştırma Makalesi

Article Information:

Research Article

Atıf / Citation

Kuşcu, Ö. ve Uzun, İ. B. (2021). Hastanede görev yapan çocuk gelişimcilerin mesleki benlik saygıları ile yaşam doyumu düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *The Journal of International Education Science*, 26 (8), 50-64.

Kuşcu, Ö. and Uzun, İ. B. (2021). Examining professional self-esteem and life satisfaction levels of child developers working in hospitals according to different variables. *The Journal of International Education Science*, 26 (8), 50-64.

Bu makale İntihal.net tarafından taranmıştır.

This article was checked by İntihal.net.


intihal.net





ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN: 2149-0848

THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

**HASTANEDE GÖREV YAPAN ÇOCUK GELİŞİMCİLERİN MESLEKİ BENLİK
SAYGILARI İLE YAŞAM DOYUMU DÜZEYLERİNİN FARKLI
DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ***

**EXAMINING PROFESSIONAL SELF-ESTEEM AND LIFE SATISFACTION
LEVELS OF CHILD DEVELOPERS WORKING IN HOSPITALS ACCORDING
TO DIFFERENT VARIABLES**

Dr. Öğr. Üyesi Özden KUŞCU

Arş. Gör. İsmail Berat UZUN

Öz: Bu araştırmanın amacı, kamu hastanelerinde görev yapan çocuk gelişimcilerin mesleki benlik saygıları ile yaşam doyum düzeylerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, Türkiye'nin çeşitli illerinde kamu hastanelerinde görevini sürdürmekte olan ve araştırmaya gönüllü katılım sağlayan 65 çocuk gelişimci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya dahil olan çocuk gelişimcilere, kişisel bilgi formu, Yetim (1993) tarafından uyarlanan "Yaşam Doyumu Ölçeği" ile Arıca (1999) tarafından geliştirilen "Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği" çevrimiçi form halinde ulaştırılarak veriler toplanıp analiz edilmiştir. Yapılan çalışma sonucunda çocuk gelişimcilerin mesleki benlik saygısı ile yaşam doyumunda istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Araştırmada hastanede görev yapan çocuk gelişimcilerin mesleki benlik saygısı ve yaşam doyum düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı analiz edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Hastane, Çocuk Gelişimci, Mesleki Benlik Saygısı, Yaşam Doyumu

* Bu makale, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'nun 06.07.2020 tarih ve 2020/06-EK sayılı etik kurul onayı çerçevesinde hazırlanmıştır. Herhangi bir çıkar çatışması bildirilmemiştir. Sorumlu Yazar: Özden KUŞCU/ This article has been prepared within the framework of the ethics committee approval of Selçuk University Faculty of Health Sciences Non-Invasive Clinical Research Ethics Committee. No conflicts of interest were reported for this article. Corresponding Author: Özden KUŞCU

Abstract: The purpose of conducting this research is to examine the professional self-esteem and life satisfaction levels of child development specialists working in public hospitals. The research sample included 65 child development specialists from public hospitals in various provinces of Turkey who volunteered to take part in the study. For this study the survey research design was adopted. For the study, a personal information form, the "Life Satisfaction Scale" adapted by Yetim (1993), and the "Professional Self-Esteem Scale" developed by Arıçak (1999) were made accessible to all participants via the internet and the data was gathered and the analysed. The results showed no statistically significant relationship between professional self-esteem and life satisfaction of child development specialists. It was analyzed whether the professional self-esteem and life satisfaction levels of the child development specialists working in the hospital differed significantly according to various variables.

Keywords: Hospital, Child Development, Professional Self-Esteem, Life Satisfaction

GİRİŞ

İnsanın döllenmeden başlayarak ergenliğe kadar devam eden dönemi “çocuk” olarak adlandırmak ve çocuğun hayatındaki devinimleri ve süreklilikleri “gelişim” olarak ifade etmek mümkündür (Şahin, 2018). Toplumların sağlıklı nesiller yetiştirebilmeleri için o toplumun önemli bir parçası olan çocukların eğitim ve sağlıklı gelişim koşullarının en iyi şekilde sağlanmasının gerektiği herkes tarafından kabul edilmiş bir gerçektir (Arıkan, vd., 2000).

Çocuk gelişimi alanı çok yönlü ele alınması gereken oldukça kapsamlı bir disiplin olması nedeniyle pek çok kurum ve kuruluşta yetkin ve uzman iş gücüne ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyacı karşılayabilecek multidisipliner meslek profesyonelleri arasında çocuk gelişimciler önemli bir paya sahiptir. Çocuk gelişimciler başta eğitim, sağlık ve sosyal hizmet olmak üzere çeşitli sektörlerde çocuğun ailenin ve toplumun üstün yararına hizmet sunmak amacıyla görev alırlar. Çocuk gelişimciler 0-18 yaş dilimlerini kapsayan, normal gelişim gösteren, özel gereksinimi bulunan, korunmaya ihtiyaç duyan, risk altındaki ve hastanede yatan çocukların gelişimini tüm boyutlarıyla değerlendiren önleyici ve destekleyici programlar oluşturmanın yanı sıra çocuğa, ebeveyne ve topluma katkı sunan meslek elemanlarıdır.

Sağlık Bakanlığı tarafından yayınlanan, Sağlık Meslek Mensupları ile Sağlık Hizmetlerinde Çalışan Diğer Meslek Mensuplarının İş ve Görev Tanımlarına Dair Yönetmelik’e göre sağlık meslek mensubu olarak tabip, diş tabibi, hemşire, ebe, diyetisyen, odyolog, sağlık fizikçisi, dil ve konuşma terapisti, optisyen gibi meslek profesyonellerinden oluşurken; sağlık hizmetlerinde görev alan diğer meslek mensuplarında ise çocuk gelişimcisi, sağlık idarecisi, biyolog ve psikolog gibi meslek elemanları yer almaktadır (T.C. Resmi Gazete, 2014).

Bütün meslekler, toplumsal hayattaki iş paylaşımı neticesinde süregelen yaşamsal bir gereklilik olup, toplumsal hayatın devam ettirilmesinde önemli yer tutar (Sönmez vd., 2000). Kişi, toplum içinde mesleği vasıtasıyla bir konum edinir, geçimini sürdürür, geleceğini bu zemin üzerine şekillendirir. Bunun yanı sıra meslek, bireyin kişilik yapısını ciddi düzeyde etkilemektedir. Benlik yapısıyla uyum gösteren mesleğe sahip olan bireylerin benliğinde pozitif ge-

lişmeler görülürken, benlik yapısıyla uyum göstermeyen bir meslek, kişi için ciddi olumsuzluklar barındırır. Bununla birlikte, benliği ile uyum içerisinde mesleğe sahip olan kişilerin daha üretken ve başarılı olması beklenirken, benliğiyle uyum içerisinde olmayan meslek sahibi kişilerin doyumsuzluk ve çatışma ile karşılaşma durumları yüksektir (Arıca ve Dilmaç, 2003).

Kulaksızoğlu (2000), benlik kavramını kişinin öz değerlendirmelerinin tamamı olarak ifade etmektedir. Super (1963) göre benlik kavramı, kişinin kendisi adına oluşturduğu bir resimdir. Benlik kavramının özünde kişinin şahsına ilişkin tutumlarının yanında, başka insanların birey ile ilgili tutumlarını da içermektedir. Benlik saygısı; kişiliğin kayda değer bir parçası olarak insan yaşamının bütün yönlerini etkileyerek onun davranışlarına biçim verebilmektir. En geniş manasıyla benlik saygısı, bireyin kendini gayretli, değerli, gururlu, başarılı ve etkin hissetmesidir. Bütüncül olarak öz değerlendirme ve yargılama sonucu meydana çıkan bir histir. Kişinin öz değerlendirmesiyle ulaştığı öz kabullenme sonucunda meydana gelen beğenmedir (Özkan, 1994). Mesleki benlik saygısı ise bireyin seçim yaptığı mesleğine yönelik geliştirmiş olduğu değerlilik yargısıdır. Benlik saygısı (selfesteem), ruh sağlığının ve bireysel uyumun temel şartı iken, mesleki benlik saygısı da bireyin mesleki doyuma ulaşması ve mesleki uyumunun gerçekleşmesinin temel şartını oluşturmaktadır (Arıca ve Dilmaç, 2003). Birey seçim yapacağı mesleğin kendisi ile ne düzeyde uyumlu olduğunu kişilik özellikleri açısından değerlendirmelidir, aksi durumda meslekler hem bireyin kendisine hem de içinde bulunduğu topluma zararı dokunabilir (Dilmaç ve Arıca 2003; Sayın 2003).

Bireyler, hayatının önemli bir kısmını iş yerinde geçirmekte, çalışma atmosferinde karşılaştığı müspet ve menfi deneyimleri ise yalnızca iş çevresi ile sınırlı olmamakla birlikte iş hayatı haricindeki yaşamına, evine ve ailesine de yansıtılabilmektedir. Bireyin bedensel, sosyal ve ruhsal ihtiyaçlarının yeterince karşılanmaması halinde açığa çıkan iş doyumsuzluğu, bireyin bedensel ve ruh halini ve yaşamındaki doyumunu negatif şekilde etkilemektedir (Arslan, 2008).

Neugarten tarafından ilk kez 1961 senesinde öne sürülen yaşam doyumu kavramı, bireyin beklentileriyle mevcut sahip olduklarının kıyaslanmasıyla ulaşılan durumu veya neticeyi ifade etmektedir (Özer ve Karabulut, 2003). Yaşam doyumu, öznel iyilik halinin bilişsel boyutunu oluşturmakta ve yaşama yönelik bilişsel değerlendirmelerin tümünü içine almaktadır (Yetim, 2001). Yaşam doyum alanlarının aile, iş durumu, sağlık, ekonomi, barınma, benlik durumu, boş zaman ve kişinin yakın çevresi olabildiği bununla birlikte cinsiyet, medeni durum, yaş ve eğitim düzeyi gibi çeşitli faktörlerden etkilendiği ifade edilmektedir (Roberts ve Clement, 2007; Toker, 2012).

(Taştepe ve Akyol, 2014) yaptıkları çalışmada hastanelerde görevli çocuk gelişimcilerinin mesleklerine ilişkin pozitif tutuma sahip olmalarına rağmen görevli oldukları çalışma ortamına ilişkin tutumlarının negatif özellik sergilediklerini tespit etmişlerdir.

Sağlık hizmetleri sektöründe çalışan çocuk gelişimcilerin etkili ve üretken bir hizmet sunabilmeleri mesleki benlik saygılarının ve yaşam doyum düzeylerini yeterli seviyede sağlamalarıyla mümkün olabilir. Sağlık hizmetleri sektöründe çalışan çocuk gelişimcilere ilişkin alanyazın tarandığında, hastanede görev alan çocuk gelişimcilerin mesleki benlik saygıları ile yaşam doyumu düzeylerine ilişkin tespitleri ortaya koyan araştırmaların sınırlı olduğu görül-

mektedir. Araştırma bulgularının ve sonuçlarının, sağlık hizmetleri sektöründe çalışan çocuk gelişimciler ile ilintili alanyazına destek olması bakımından yeni yapılacak araştırmalara katkı sunacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan meydana gelen bu evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile, evrenin tamamı veya içinden alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinden yapılan tarama düzenlemeleridir. Genel tarama modelleri ile ilişkisel ya da tekil taramalar yapılabilir. Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeliyle desenlenmiştir. En temel özelliği ise geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı olmasıdır (Karasar, 2005).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; Türkiye'nin çeşitli illerinde Sağlık Bakanlığı'na bağlı devlet hastanelerinde görev yapan 57'si kadın 8'i erkek olmak üzere toplam 65 çocuk gelişimcisi oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araç Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği

Araç (1999) tarafından geliştirilen "Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği" bir meslek seçiminde bulunan, bir alanda mesleki eğitim gören ya da bir mesleği icra eden 17 yaş ve üstü kişilerin seçtikleri mesleğe olan saygı tutumlarını değerlendirmek amacıyla uygulanabilir. Likert tipi bir ölçme aracı olan Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği de on dördü olumlu ve on altısı olumsuz olmak üzere toplam otuz maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler "Kesinlikle katılıyorum" 5, "Katılıyorum" 4, "Kararsızım" 3, "Katılmıyorum" 2 ve "Kesinlikle katılmıyorum" 1 olarak puanlanmıştır. Olumsuz maddelerde puanlama ters yönde yapılmıştır.

Yaşam Doyumu Ölçeği

The Satisfaction with Life Scale (SWLS) Deiner, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türk popülasyonuna uygulaması Yetim (1993) tarafından yapılmıştır. Yaşam Doyumu Ölçeği —hiç uygun değil (1) ile —tamamıyla uygun (7) arasında değişen Likert tipinde 5 maddeden oluşan bir kendini değerlendirme ölçeğidir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri, 2020 yılı ocak ayında Türkiye'nin çeşitli illerinde Sağlık Bakanlığı'na bağlı devlet hastanelerinde çalışan çocuk gelişimcilerine ulaşılarak, kişisel bilgi formu ve ilgili ölçek maddeleri çevrimiçi formlar gönderilerek toplanmıştır. Araştırma verileri SPSS'22 paket programı ile analiz edilmiş olup Mann-Whitney U testi, Kruskal Wallis H testi ve bağımsız gruplar için t testi ve Pearson testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Tablo 1: Mesleki Benlik Saygısının Gelirinin Uygun Olduğunu Düşünme Durumuna Göre Değişimine İlişkin t Testi Sonuçları

Aylık gelirinizin mesleki sorumluluğunuza göre uygun olduğunu düşünüyor musunuz?	N	Ortalama	S.S	t	P
Evet	13	122,00	14,94	-,271	.787
Hayır	52	123,13	13,16		

p≤.05

Tablo 1’de hastanede çalışan çocuk gelişimcilerin mesleki benlik saygısı puanlarının gelirinin uygun olduğunu düşünme durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda anlamlı düzeyde fark görülmemiştir, T=-2,71 ; p=.787.

Tablo 2: Yaşam Doyumu Sıra Ortalamalarının Gelirinin Uygun Olduğunu Düşünme Durumuna Göre Değişimine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Aylık gelirinizin mesleki sorumluluğunuza göre uygun olduğunu düşünüyor musunuz?	N	Sıra Ortalaması	U	P
Evet	13	34,77	315,000	.705
Hayır	52	32,56		

p≤.05

Tablo 2’de hastanede çalışan çocuk gelişimcilerin yaşam doyumu sıra ortalamalarının aylık gelirinin uygun olduğunu düşünme durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda yaşam doyumu sıra ortalamaları gelirinin uygun olduğunu düşünme durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır, U=315,000 ; p=.705.

Tablo 3: Mesleki Benlik Saygısı Sıra Ortalamalarının Çalışma Yılına Göre Değişimine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Çalışma Yılı	N	Sıra Ortalaması	X ²	P
0-2 yıl	38	34,53	6,718	.081
3-4 yıl	12	40,71		
5-6 yıl	6	25,92		
7 ve üzeri	9	21,00		
Toplam	65			

p≤.05

Tablo 3’te hastanede çalışan çocuk gelişimcilerinin mesleki benlik saygısı sıra ortalamalarının çalışma yılına göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda mesleki benlik saygısı sıra ortalamalarının

çalışma yılına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır, $X^2=6,718$; $P=.081$.

Tablo 4: Yaşam Doyumu Sıra Ortalamalarının Çalışma Yılına Göre Değişimine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Çalışma Yılı	N	Sıra Ortalaması	X^2	P
0-2 yıl	38	34,30	3,963	.265
3-4 yıl	12	30,21		
5-6 yıl	6	20,83		
7 ve üzeri	9	39,33		
Toplam	65			

$p \leq .05$

Tablo 4'te hastanede çalışan çocuk gelişimcilerin yaşam doyumu sıra ortalamalarının çalışma yılına göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda yaşam doyumu sıra ortalamaları çalışma yılına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır, $X^2=3,963$; $p=.265$.

Tablo 5: Mesleki Benlik Saygısı Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Değişimine İlişkin T Testi Sonuçları

Eğitim Durumu	N	Ortalama	S.S	T	P
Lisans	53	122,96	13,40	,068	.946
Yüksek Lisans	12	122,67	14,06		

$p \leq .05$

Tablo 5'te hastanede çalışan çocuk gelişimcilerin mesleki benlik saygısı puanlarının eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu incelemek amacıyla bağımsız örneklem için t testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda mesleki benlik saygısı puanları eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır; $T:0,068$; $p=.946$.

Tablo 6: Yaşam Doyumu Puanlarının Sıra Ortalamalarının Eğitim Durumuna Göre Değişimine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	U	P
Lisans	52	30,77	200,000	.045*
Yüksek Lisans	13	42,83		

$p \leq .05$

Tablo 6'da hastanede çalışan çocuk gelişimcilerin yaşam doyumu sıra ortalamalarının eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu incelemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda yaşam doyumu sıra ortalamaları eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Buna göre lisans mezunu çocuk gelişimcilerin yaşam doyumu sıra ortalaması(30,77), yüksek lisans mezunu çocuk gelişimcilerin yaşam doyumu sıra ortalamasından(42,83) daha düşüktür.

Tablo 7: Mesleki Benlik Saygısının Kurum Tarafından Sunulan Hizmet İçi Eğitimlere Katılma Durumuna Göre Değişimine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Hizmet içi eğitime katılma düzeyi	N	Sıra ortalaması	X ²	P
Hiç	16	34,63	3,148	.369
İki yılda bir defa	5	35,90		
Yılda 1-2 defa	35	34,50		
Yılda 3 ve üstü	9	22,67		
Toplam	65			

$p \leq .05$

Tablo 7’de hastanede çalışan çocuk gelişimcilerin mesleki benlik saygısı puanlarının sıra ortalamalarının kendi kurumlarında düzenlenen hizmet içi eğitime katılma düzeylerine göre anlamlı oranda farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda mesleki benlik saygısı sıra ortalamaları, kurumda düzenlenen hizmet içi eğitime katılma düzeyine göre anlamlı oranda farklılaşmamıştır, $X^2=3,148$; $p=.369$.

Tablo 8: Yaşam Doyumunun Kurum Tarafından Sunulan Hizmet İçi eğitime Katılma Durumuna Göre Değişimine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Hizmet içi eğitime katılma düzeyi	N	Sıra ortalaması	X ²	P
Hiç	16	34,38	8,336	.040*
İki yılda bir defa	5	16,60		
Yılda 1-2 defa	35	31,40		
Yılda 3 ve üstü	9	45,89		
Toplam	65			

$p \leq .05$

Tablo 8’de hastanede çalışan çocuk gelişimcilerin yaşam doyumu puanlarının sıra ortalamalarının kurum tarafından düzenlenen hizmet içi eğitimlere katılma düzeyine göre anlamlı oranda farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda yaşam doyumu sıra ortalamaları hizmet içi eğitime katılma düzeylerine göre anlamlı oranda farklılaştığı görülmüştür, $X^2=8,336$; $p=.040$. Buna göre en yüksek yaşam doyumu yılda 3 ve üstü hizmet içi eğitime katılanlara ait iken(45,89), en düşük yaşam doyumu sıra ortalaması iki yılda bir defa(16,60) hizmet içi eğitime katılanlara aittir.

Tablo 9: Mesleki Benlik Saygısının Kurum Harici Hizmet İçi Eğitime Katılma Düzeyine Göre Değişimine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Hizmet içi eğitime katılma düzeyi	N	Sıra ortalaması	X ²	P
Hiç	16	42,69		
İki yılda bir defa	14	21,79		

Yılda 1-2 defa	27	32,78	9,162	.027*
Yılda 3 ve üstü	8	34,00		
Toplam	65			

$p \leq .05$

Tablo 9’da hastanede çalışan çocuk gelişimcilerinin mesleki benlik saygısı sıra ortalamalarının kurum harici hizmet içi eğitimlere katılma düzeyine göre anlamlı oranda farklılaşma durumunu incelemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda mesleki benlik saygısı sıra ortalamalarının kurum harici hizmet içi eğitimlere katılma düzeyine göre anlamlı oranda farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır, $X^2=9,162$; $p=.027$. Buna göre en yüksek mesleki benlik saygısı sıra ortalaması hiç kurum harici hizmet içi eğitimlere katılmayanlarda(42,69) iken, en düşük mesleki benlik sıra ortalaması iki yılda bir kurum harici hizmet içi eğitimlere katılanlara(21,79) aittir.

Tablo 10: Yaşam Doyumunun Kurum Harici Hizmet İçi Eğitime Katılma Düzeyine Göre Değişimine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Hizmet içi eğitime katılma düzeyi	N	Sıra ortalaması	X^2	P
Hiç	16	28,97		
İki yılda bir defa	14	30,43		
Yılda 1-2 defa	27	35,96	1,808	.613
Yılda 3 ve üstü	8	35,56		
Toplam	65			

$p \leq .05$

Tablo 10’da hastanede çalışan çocuk gelişimcilerin yaşam doyumunun sıra ortalamalarının kurum haricinde hizmet içi eğitime katılma düzeyine göre anlamlı oranda farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda yaşam doyumu sıra ortalamaları hizmet içi eğitime katılma düzeyine göre anlamlı oranda farklılaşmamıştır, $X^2=1,808$; $p=.613$.

Tablo 11: Mesleki Benlik Saygısının Yaşa Göre Değişimine İlişkin t Testi Sonuçları

Yaş aralığı	N	Ortalama	S.S	T	P	η^2
20-30 yaş	52	125,03	13,31	4,293	.000*	.05
31-40 yaş	12	112,42	7,93			

$p \leq .05$

Tablo 11’de hastanede çalışan çocuk gelişimcilerin mesleki benlik saygısı puanlarının yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda mesleki benlik saygısı puanları yaşa göre anlamlı oranda farklılaşmıştır. Söz konusu farka ilişkin eta kare değerlendirildiğinde etki büyüklüğünün dar olduğu söylenebilir, $T=4,279$; $p=.000$; $\eta^2=.05$. Buna göre 20-30 yaş grubunun mesleki benlik saygısı puanları ($\bar{x}=125,03$) 31-40 yaş grubunun mesleki benlik saygısı puanlarından ($\bar{x}=112,42$) yüksektir.

Tablo 12: Yaşam Doyumu Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin t Testi Sonuçları

Yaş aralığı	N	Ortalama	S.S	T	P
20-30 yaş	52	22,87	4,77	,489	.626
31-40 yaş	12	22,08	5,93		

$p \leq .05$

Tablo 12’de hastanede çalışan çocuk gelişimcilerin yaşam doyumlarının yaşa göre farklılaşma durumunu incelemek amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda yaşam doyumu puanlarının yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır, $T=0,489$; $p=.626$

Tablo 13: Hastanede Çalışan Çocuk Gelişimcilerin Yaşam Doyumları İle Mesleki Benlik Saygısı Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Pearson Testi Sonuçları

Yaşam doyumu	
N	65
Pearson	
Mesleki Benlik Saygı- sı	katsayısı
	,170
	P
	.176

$p \leq .05$

Tablo 13’te hastanede çalışan çocuk gelişimcilerin mesleki benlik saygısı ve yaşam doyumu puanlarının arasında anlamlı korelasyon olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda bu iki değişken arasında anlamlı korelasyon bulunamamıştır, $r=.170$; $p=.000$.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada hastanede çalışan çocuk gelişimcilerin mesleki benlik saygısının ve yaşam doyumunun aylık gelirin uygun olduğunu düşünme durumu açısından farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Başer ve Taşkın (2017) tarafından sosyal hizmet bölümü öğrencileri ile yapılan çalışmada, Uslu (2014) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada gelir düzeyinin mesleki benlik saygısını etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Kiremitçi (2019) yaptığı çalışmada mesleki benlik saygısının ve yaşam doyumunun aylık gelir durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Alanyazındaki bu sonuçlar, bireylerin meslek tercihinde bulunurken sadece ekonomik şartları göz önüne almadığını, bunun yanı sıra benlik saygılarını olumlu şekilde etkileyecek mesleklere yöneldiği şeklinde yorumlanabilir (Sayiner ve ark 2007). Bununla birlikte araştırmaya dahil olan çocuk gelişimcilerin hepsinin kamu hastanelerinde çalışmakta olması nedeniyle elde edilen aylık gelirin birbirine çok yakın olmasından kaynaklanabilir.

Hastanede çalışan çocuk gelişimcilerin mesleki benlik saygısının, çalışma yılına göre

farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Kiremitci (2019) tarafından yapılan çalışma ile tutarlılık göstermektedir. Kiremitci (2019) sosyal çalışmacılar ile yaptığı araştırmada mesleki benlik saygısının hizmet yılına göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Literatürde bu sonucu destekleyen başka araştırmalar da mevcuttur. Sarı (2016), Kutlu ve Soğukpınar (2015), Çetinkaya-Uslusoy (2016), Irmak (2015) yaptıkları araştırmalarda hizmet yılı ile mesleki benlik saygısı arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuşlardır.

Araştırma bulgularına göre; hastanede çalışan çocuk gelişimcilerin yaşam doyumunun çalışma yılına göre farklılaşmadığı görülmektedir. Kiremitci (2019) sosyal çalışmacıların ile yaptığı araştırmada yaşam doyumunun hizmet yılına göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Kıvılcım (2014) ve Akgöz (2015) öğretmenler ile yaptıkları çalışmada, Benli (2016) hemşireler ile yaptığı çalışmada hizmet yılının yaşam doyumunu etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Çocuk gelişimcilerin sağlık sektöründe özellikle son yıllarda yaygınlaşması nedeniyle yapılan araştırmada kıdem yılının büyük çoğunluğunun 0-2 yıl arasında yoğunlaştığı görülmektedir. Daha heterojen gruplarla çalışmalar yapılmasının gerektiği düşünülmektedir.

Hastanede çalışan çocuk gelişimcilerin mesleki benlik saygısının eğitim duruma göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Erbil ve Bostan (2004), ebe ve hemşirelerin benlik saygısını araştırdıkları çalışmada ebe ve hemşirelerin eğitim durumuna göre (Sağlık meslek lisesi, ön lisans, lisans) benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Soğukpınar (2014) rehber öğretmenlerle yaptığı araştırmada öğretmenlerin eğitim düzeyi ile mesleki benlik saygıları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Hastanede çalışan çocuk gelişimcilerin eğitim durumları ile yaşam doyumu arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir deyişle yüksek lisans mezunu çocuk gelişimcilerin lisans mezunu çocuk gelişimcilere göre yaşam doyumu daha yüksektir. Literatürde bu sonucu destekleyen çalışmalar mevcuttur. Gümüşsoy (2018) ve Şimşek (2011) yaptıkları araştırmada eğitim durumunun arttıkça yaşam doyumunun arttığını bulgulamışlardır.

Hastanede çalışan çocuk gelişimcilerin mesleki benlik saygısı kendi kurumlarında düzenlenen hizmet içi eğitime katılma düzeylerine göre anlamlı oranda farklılaşmamıştır. Kiremitci (2019) yaptığı araştırmada sosyal çalışmacıların akademik programlara katılma durumuna göre mesleki benlik saygısı arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Hastanede çalışan çocuk gelişimcilerin yaşam doyumu puanlarının sıra ortalamalarının kurum tarafından düzenlenen hizmet içi eğitimlere katılma düzeyine göre anlamlı oranda farklılaştığı görülmüştür. Kiremitci (2019) yaptığı araştırmada sosyal çalışmacıların akademik programlara katılma durumuna göre yaşam doyumu düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğunu tespit etmiştir.

Hastanede çalışan çocuk gelişimcilerinin mesleki benlik saygısı sıra ortalamalarının kurum harici hizmet içi eğitimlere katılma düzeyine göre yapılan analiz sonucunda anlamlı oranda farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre en yüksek mesleki benlik saygısı sıra ortalaması hiç kurum harici hizmet içi eğitimlere katılmayanlarda iken, en düşük mesleki benlik sıra ortalaması iki yılda bir kurum harici hizmet içi eğitimlere katılanlara aittir.

Hastanede çalışan çocuk gelişimcilerin yaşam doyumunun sıra ortalamalarının kurum

haricinde hizmet içi eğitime katılma düzeyine göre yaşam doyumu arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.

Hastanede çalışan çocuk gelişimcilerin mesleki benlik saygısı düzeyleri ile yaş değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada 20-30 yaş arasındaki bireylerin 31-40 yaş arasındaki bireylere göre mesleki benlik saygısı daha yüksektir.

Hastanede çalışan çocuk gelişimcilerin yaşam doyumları ile yaş değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Maden Turgut (2010) hemşirelerle yapmış olduğu araştırmada, Sağlam (2017) bakım personeliyle yaptığı araştırmada, Bekiroğlu (2017) psikolojik danışmanlar ile yaptığı araştırmada, Çoban (2017) yetişkin bireyler ile yaptığı araştırmada, Kiremitci (2019) sosyal çalışanlarla yaptığı araştırmada yaşam doyumu ile yaş değişkeni arasında anlamlı ilişki olmadığını tespit etmişlerdir.

Hastanede çalışan çocuk gelişimcilerin mesleki benlik saygısı ve yaşam doyumu puanlarının arasında yapılan analiz sonucunda bu iki değişken arasında anlamlı korelasyon bulunamamıştır. Fakat alanyazında farklı sonuçlar da mevcuttur. Çivilidağ vd. (2018) farklı fakülte ve bölümlerde okuyan üniversite öğrencileriyle yaptıkları araştırmada mesleki benlik saygısı ile yaşam doyumu arasında olumlu yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kiremitci (2019) özel bakım merkezlerinde görev alan sosyal çalışanların mesleki benlik saygılarıyla yaşam doyumları arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Araştırmamızın çalışma grubunu kamu hastanelerinde çalışan çocuk gelişimciler oluşturmaktadır dolayısıyla çalışma koşullarının birbirine yakın olmasından kaynaklı böyle bir sonuca ulaşıldığı düşünülmektedir.

ÖNERİLER

Bu çalışmada kamu hastanelerinde görev yapan çocuk gelişimcilerin mesleki benlik saygısı ve yaşam doyumu arasındaki ilişki incelenmiştir. Çocuk gelişimciler kamu ve özel sektörde pek çok farklı alanda çalışabilmektedir. Başka kurum ve kuruluşlarda çalışan çocuk gelişimcilerle ve daha geniş örneklemele yeni araştırmaların yapılması önerilmektedir.

Alanyazında çocuk gelişimcilerle yapılan çok sınırlı sayıda araştırma mevcuttur. Çocuk gelişimcilerle ilgili yapılacak yeni araştırmaların alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

İlgili bakanlıklar ve dernekler tarafından çocuk gelişimcilerin mesleki benlik saygısını ve yaşam doyumunu arttıracak etkinlikler, seminerler ve çeşitli eğitim faaliyetlerinin yapılması hastanelerde görev yapan çocuk gelişimcilerin mesleğe olan bakış açılarını olumlu yönde değiştirebileceği gibi alanda yapılan yeni çalışmalardan ve gelişmelerden haberdar olmaları da sağlanabilir.

Hastane yetkilileri tarafından çocuk gelişimcilerin görev yaptıkları birimlerde ortamın fiziksel koşullarının daha etkin ve kullanışlı hale getirilmesi sağlanabilir. Gelişimsel değerlendirme odasında ihtiyaç duyulan materyallerin ve değerlendirme araçlarının temini sağlanabilir. Çocuk gelişimcilerin mesleki gelişimini arttıracak çeşitli gelişimsel değerlendirme sertifikası programlarına katılmasına teşvik edilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akgöz, S. vd. (2005). Uludağ Üniversitesi Sağlık Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde Çalışan Hemşirelerin Mesleki Doyumları. *Türkiye Klinikleri Journal Of Medical Ethics-Law And History*, 13,2, 86-96.
- Arıca, T. ve Dilmaç, B. (2003). Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğrencilerinin Bir Takım Değişkenler Açısından Benlik Saygısı ile Mesleki Benlik Saygısı Düzeylerinin İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt:3, Sayı:1
- Anıkan, D., Yaman, S., & Çelebioğlu S. (2000). Çocuk ihmali ve istismarı konusunda hemşirelerin bilgileri. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 3(2), 29-35
- Arslan, E. (2008). Onkoloji hemşirelerinin iş doyum ve yaşam doyumunun incelenmesi. Yüksek lisans tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Başer, D., & Taşkın, M.(2018). Sosyal hizmet öğrencilerinin mesleki benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi: Selçuk Üniversitesi örneği. International Academic Resarch Congress, s.929, 18-21 Ekim 2017, Antalya,Türkiye.
- Bekiroğlu, Ç.(2017). Psikolojik danışmanlık hizmeti verenlerde tükenmişlik düzeyleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Benli, S. (2016). Hemşirelerin yaşam doyum ve ölüme karşı tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Çetinkaya-Uslusoy, E., Paslı-Gürdoğan, E.ve Kurt, D. (2016). Hemşirelerde mesleki benlik saygısı ve meslektaş dayanışması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7,1, 29-35.
- Çivilidağ, A. vd. (2018). Mesleki benlik saygısı, sürekli kaygı ve yaşam doyum düzeylerinin incelenmesi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 2,3, 45-60.
- Çoban, F.(2017). Kamu ve özel kurumlarda çalışan kişilerin mesleki doyum ve yaşam doyumlarının karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Diener, E. vd. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49 (1), 71-75.
- Erbil, N. ve Bostan, Ö. (2004). Ebe ve hemşirelerin iş doyum, benlik saygısı ve etkileyen faktörler. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 7(3), 56-66.
- Gümüşsoy, U.(2018). Çalışanlarda sosyal desteğin iş-aile çatışması, yaşam doyum ve yaşam kalitesi ile ilişkisi. Yüksek Lisans tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Irmak, M. (2015). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki benlik saygılarının belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar-ilkeler-teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kıvılcım, P.(2014). Öğretmenlerde iş doyumunu, özyeterlik inancı ve yaşam doyumunu ilişkisinin karşılaştırılması. Yüksek lisans tezi, Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Kiremitçi, M. (2019). Özel Bakım Merkezinde Görev Yapan Sosyal Çalışmacıların Mesleki Benlik Saygısı ve Yaşam Doyumlarının Araştırılması.Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kulaksızoğlu, A. (2000). *Ergenlik psikolojisi*. Ankara: Remzi Kitapevi.
- Kutlu, M. ve Soğukpınar, E.(2015). Rehber öğretmenlerin benlik saygısı ile mesleki benlik saygısı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi/Examination Of Self Esteem And Professional Self Esteem Levels Of Guidance Teachers İn Terms Of Some Variables. EInternational Journal of Educational Research, 6,1, 84-101.
- Maden-Turgut, E. (2010). İş doyumunu ve yaşam doyumunu ilişkisi ve İstanbul'daki devlet üniversite hastanelerinde çalışan ameliyat hastane hemşirelerine yönelik bir araştırma. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özer, M. ve Karabulut, Ö. Ö. (2003). Yaşlılarda yaşam doyumunu. Geriatri, 6(2), 72-. 74.
- Özkan, İ. (1994). *Benlik Saygısını Etkileyen Etkenler*. Düşünen Adam, 7 (3): 4-9.
- Roberts, J.A. ve Clement, A. (2007). "Materialism And Satisfaction with Over-All Quality of Life and Eight Life Domains". *Social Indicators Research*, 82: 79-92.
- Sağlam, Y.(2017). Engelli ve yaşlı bakım personellerinin tükenmişliği, iş yaşamı kalitesi ve yaşam doyumunu ilişkileri üzerine bir araştırma, Yüksek Lisans Tezi, Kırklareli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırklareli.
- Sarı, K. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevgilerinin ve mesleki benlik saygılarının profesyonellik değişkenleri açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya
- Sayiner, B. vd. (2007). Yükseköğretim gençliğinin benlik algısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: İstanbul Ticaret Üniversitesi örneği, *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6,11, 253-65.
- Sönmez,V vd.(2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Super, D. (1963). *Career development: Self-concept theory*. New York: Colombia Univ.
- Şahin, S. (2018). Çocuk gelişimine giriş. N. Aral ve F. Temel (Ed.), *Çocuk gelişimi*.(s.16). Ankara: Hedef Yayınevi.
- Şimşek, E.(2011). Örgütsel iletişim ve kişilik özelliklerinin yaşam doyumuna etkileri. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehirersity Teachers College Press.
- Taştepe, T. ve Akyol, A. (2014). Hastanelerde Görev Yapan Çocuk Gelişimcilerin Çalışma Or-

amları İle Mesleklerine İlişkin Görüşlerin İncelenmesi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi* 2014 3 (1-2-3), 29-54

Toker, B. (2012). "Life Satisfaction Among Academicians: An Empirical Study on the Universities of Turkey". *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 47: 190-195.

Uslu, S.(2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki benlik saygılarının demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23,1, 141-60.

Yetim, Ü. (2001). *Toplumdan bireye mutluluk resimleri*. İstanbul: Bağlam Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

Child development specialists can work in a wide variety of institutions and organizations with their professional knowledge and experience. Wherever there is a child, there is definitely a need for a child development specialist. Guiding the child's development process, these specialists are responsible for both solving the behavioural problems that arise in this process and following the development and informing all stakeholders related to the child, particularly the family. Being aware of all their responsibilities, child development specialists should be able to continue their professional lives in the institutions where they work, especially in the Ministry of Health. As with all professional groups, professional self-esteem and life satisfaction are considered important and even a necessity in business life where most of the day is spent. Child development profession, by its very nature, requires a dynamic personality and continuous bilateral relations, so it is a specialty area where development and professional competence are at the forefront. Variables such as work experience, in-service training, educational background, age and income level suggest that there may be a relationship between professional self-esteem and life satisfaction levels of child development experts. Besides these variables, it is seen that individuals who have a profession compatible with self-perception have positive developments in their work and social lives and they become more productive at the same time. It is believed that individuals who have a positive outlook on life and their profession will also have high levels of life satisfaction. The purpose of conducting this research is to examine the professional self-esteem and life satisfaction levels of child development specialists working in public hospitals. The research sample included 65 child development specialists from public hospitals in various provinces of Turkey who volunteered to take part in the study. For this study the survey research design was adopted. For the study, a personal information form, the "Life Satisfaction Scale" adapted by Yetim (1993), and the "Professional Self-Esteem Scale" developed by Arıcak (1999) were made accessible to all participants via the internet and the data was gathered and the analysed. The results showed no statistically significant relationship between professional self-esteem and life satisfaction of child development specialists. It was analyzed whether the professional self-esteem and life satisfaction levels of the child development specialists working in the hospital differed significantly according to various variables.



ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN: 2149-0848

THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

FARKLI BİLİŞSEL TEMPOYA SAHİP 60-72
AYLIK ÇOCUKLARIN GÖRSEL ALGILARI-
NIN İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF THE VISUAL
PERCEPTION OF 60-72 MONTH-OLD
CHILDREN WITH DIFFERENT
COGNITIVE TEMPO

Uzm. Öğr. Sibel AHRAZOĞLU

Selçuk Üniversitesi

sibelahrazoglu@hotmail.com  ORCID

Doç. Dr. Gökhan KAYILI

Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü

gokhankayili@selcuk.edu.tr  ORCID



Geliş/Submitted: 10.02.2021

Kabul/Accepted: 14.03.2021

Yayın/Published: 30.03.2021

 10.29228/INESJOURNAL.49354

Makale Türü:

Araştırma Makalesi

Article Information:

Research Article

Atıf / Citation

Ahrazoğlu, S. ve Kayılı, G. (2021). Farklı bilişsel tempoya sahip 60-72 aylık çocukların görsel algılarının incelenmesi. *The Journal of International Education Science*, 26 (8), 65-80.

Ahrazoğlu, S. and Kayılı, G. (2021). Investigation of the visual perception of 60-72 month-old children with different cognitive tempo. *The Journal of International Education Science*, 26 (8), 65-80.

Bu makale İntihal.net tarafından taranmıştır.

This article was checked by Intihal.net.


intihal.net





ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN: 2149-0848

THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

FARKLI BİLİŞSEL TEMPOYA SAHİP 60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN GÖRSEL
ALGILARININ İNCELENMESİ *

INVESTIGATION OF THE VISUAL PERCEPTION OF 60-72 MONTH-OLD
CHILDREN WITH DIFFERENT COGNITIVE TEMPO

Uzm. Öğr. Sibel AHRAZOĞLU

Doç. Dr. Gökhan KAYILI

Öz: Bu araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden farklı bilişsel tempoya sahip 60-72 ay çocukların görsel algılarının incelenmesi amacı ile yapılmıştır. Çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılı Konya il merkezinde, MEB'e bağlı bağımsız anaokulları ve anasınıflarında eğitim alan 726 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Wright (1971) Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşünsellik-İçtepisellik Ölçeği A Formu (Kansas Reflection-Impulsivity Scale for Preschoolers Form A – KRISP) ve Frostig Görsel Algı Testi (Frostig Developmental Test of Visual Perception) kullanılmıştır. Araştırmada ulaşılan genel sonuç; Bilişsel Tempounun, Frostig Görsel Algı Testi Toplam puan ortalamaları ve Göz-motor koordinasyonu, Şekil-Zemin Algılanması, Mekânsal İlişkilerin Algılanması alt testlerine ait puan ortalamaları üzerinde bir etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. Fakat Frostig Görsel Algı Testi'nin Şekil Sabitliğinin Algılanması ve Mekânda Konumun Algılanması alt testlerine ait puan ortalamalarının çocukların bilişsel tempolarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu farklılaşma reflektif çocukların lehinedir.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi eğitim, görsel algı, bilişsel tempo.

Abstract: This research was carried out to examine the visual perception of 60-72 month-old children with different cognitive styles attending preschool education institutions. The study group consists of 726 children studying in independent

* Bu makalenin veri toplama safhası 2018-2019 yılında gerçekleştirildiği için etik kurul raporu gerekmemektedir. Herhangi bir çıkar çatışması bildirilmemiştir. Sorumlu Yazar: Sibel AHRAZOĞLU/ Since the data collection phase of this article was conducted in 2018-2019, ethics committee report is not required. No conflicts of interest were reported for this article. A part of this study was presented orally in International Artvin Symposium. Corresponding Author: Sibel AHRAZOĞLU

kindergartens and kindergartens affiliated to the Ministry of National Education in the city center of Konya in the 2018-2019 academic year. Relational scanning model was used in the research. Wright (1971) Kansas Mindfulness-Impulsivity Scale Form A (Kansas Reflection-Impulsivity Scale for Preschoolers Form A – KRISP) and Frostig Visual Perception Test (Frostig Developmental Test of Visual Perception) were used as data collection tools. The general result reached in the research; It was determined that the Cognitive Tempo had no effect on the average scores of the Frostig Visual Perception Test and the mean scores of the Eye-motor coordination, Figure-Ground Perception, Perception of Spatial Relations subtests. However, it has been determined that the average scores of the Frostig Visual Perception Test's Perception of Shape Constancy and Perception of Position in Space subtests differ significantly according to the cognitive tempo of the children. This differentiation is in favor of reflective children.

Key Words: Preschool education, visual perception, cognitive tempo.

GİRİŞ

Algı; dış dünyadan duyular aracılığıyla gelen bilgilerin bir bütün oluşturmalarını sağlayan ve yorumlanmasını içeren bir süreçtir. İnsan, dünyaya geldiği andan itibaren, tüm yaşamında duyuları yoluyla dış dünyada gerçekleşen olayları anlamak, yorumlamak ve ortaya çıkan yeni durumlara adapte olmak için algısal becerilerini kullanmaktadır. Algısal gelişim olgunlaşma ve öğrenmeden etkilenen bir süreçtir. Çocuk dünyaya geldikten sonra edindiği deneyimler sayesinde benzerlikleri anlama ve farklılıkları görme becerisi gelişmektedir (Erben,2005).Algısal gelişim ve kavrama süreci arasında oldukça anlamlı bir bağ bulunmaktadır. Kavrama sürecinin gelişiminde algılama aktif bir rol üstlenmektedir. Başka bir deyişle algılama bilişsel gelişimin temelini oluşturan önemli etkenlerden bir tanesidir (Ülgen ve Fidan, 1991).

Her bir duyu organı algılama sürecinde önemli role sahiptir. Algı gelişiminin anlaşılmasında görsel algılamanın önemi büyüktür. Bireyin içinde bulunduğu çevreyi anlaması ve anlamlandırması bütün duyuların etkileşimi sonucunda olur. Fakat tüm algı türleri içerisinde en etkili olan görsel algıdır (Morgan, 2009). Görsel algı; eylemin hedefine ve yönlendirmesi doğrultusunda tanımlama, değerlendirme ve karara varma yaklaşımıyla nesneyi algılama, kodlama ve çözümleme gibi bir çok işlemi içinde barındıran psiko-fizyolojik, kompleks bir süreç olarak tanımlanabilir (Bezrukikh ve Terebova, 2009). Mercier ve arkadaşları (2001) ise görsel algıyı beyne görsel yolla iletilen bütün uyarıcıların algılanması, özümsemesi, düzenlenmesi ve işlenmesinden oluşan bir sürecin birleşimi olarak tanımlamışlardır. Görsel algı tek bir beceriyi gerektiren basit bir süreç değil, bir beceriler bütünüdür. Öğrenciler, akademik bilgi edinmek ve kullanmak için ayırt etme, bellek ve kavrama becerileri kullanmaktadırlar. Araştırma, sıralama ve kavrama gibi zihinsel süreçlerin, algılama, ayırt etme ve fark etme gibi temel görsel beceriler ile bir arada sunulması gerektirir (Dickey ve Hendricks, 1991; Akt. Gülsoy ve Memiş , 2019). M. Frostig görsel algılama alanını göz-motor koordinasyonu, şekil-zemin ayırımı, şekil sabitliği, mekânla konumun algılanması, mekan ilişkilerinin algılanması olmak üzere beş başlık altında ele almıştır.

Birey, yaşadığı dış çevreye yönelik izlenimlerinin büyük bir bölümünü görme duyusu

aracılığı ile edinir. Öyleyse görme duyusunun, bireyin içinde bulunduğu çevreyi algılama ve anlamlandırmasında, dolayısıyla dış dünyayla birtakım bağlar oluşturmada büyük önem taşıdığını söyleyebiliriz (İnceoğlu, 2010).Çocukların görme işitme ve dokunma duyularına yönelik sunulan uyaranların, zihinsel gelişim ve öğrenme sürecinde büyük öneme sahip olduğu belirtilmektedir. Yapılan araştırmalarda çevreden gelen uyaranların ve planlı şekilde uygulanan eğitimlerin etkisi ile çocukların görsel algı gelişimlerinde artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Mangır ve Çağatay, 1987).

Bireysel olarak çocukların bilgileri kendi özgül algılama, işleme ve geri çağırma yöntemleri vardır. Bunlar, çocukların performanslarının saptandığı yetenek farklılıkları değildir. Daha ziyade, düşünme biçimi (form) ve tarzı ile alakalı farklılıklardır (Sigel ve Brodzinsky, 1977; Akt. Gander ve Gardiner, 1998). Araştırmacıların bu farklılıkları belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmalardan biri, bir bireyin bilişsel stilini betimlemek ve değerlendirmektir; bilişsel stil; çocukların bireysel olarak zihinsel bir göreve yaklaşım biçimleridir (Gander ve Gardiner, 1998). Bilişsel üsluplar, bireylere has farklılıklarda, insanların performanslarındaki değişken anlamında pek çok uzman ve eğitim psikoloğu tarafından üzerinde durulmuş ve araştırılmıştır. Stil konusu araştırılırken pek çok kavramdan söz edilmiştir. En yaygın olan kavramlar bilişsel stil, düşünme stilleri, öğrenme stilleridir. Sözü geçen stillerin hepsi kavramsal anlamda birbirinin aynısı olmasa bir açıdan benzerlik gösterirler. Bu benzerliği yetenekten bütünüyle farklı olmaları olarak ifade edebiliriz. Bireyin neyi yapabileceğini belirleyen yetenektir, bireyin yeteneğini nasıl kullanacağını belirleyen ise stil kavramıdır (Zhang, 2002).

Bilişsel üslup, çocukların bireysel olarak herhangi bir göreve yaklaşım tarzlarıdır. Araştırmalarda pek çok bilişsel üslup tespit edilmiştir. En fazla araştırma konusu olan bilişsel üsluplardan bir tanesi kavramsal tempo olarak da bilinen bilişsel tempodur. Bilişsel tempo içtepisel (impulsive) veya düşünsel (reflective) olabilir (Kagan, 1966). İçtepisel olan çocuklar problem çözerken hızlı yanıt verirler ve fazla hata yaparlar. Düşünceli olan çocuklar ise problem çözümünde daha uzun vakit kullanırlar, ama yanlış sayıları çok azdır (Gander ve Gardiner 1998).

Bilişsel tempoda bireyler aşağıda bulunan dört gruptan herhangi birinde sınıflandırılırlar. Yavaşlar -yanlış yapanlar; grubun ortalamasından daha fazla vakit harcayarak ortalama hata sayısının üzerinde hata yaparlar. Yavaşlar-doğru yapanlar (reflektifler-daha fazla düşünme süresi harcayanlar); grubun ortalamasına göre daha fazla vakit kullanırlar ve ortalama hata sayısının altında hata yaparlar. Hızlılar-yanlış yapanlar (impulsifler-düşünmeden acele hareket edenler); grubun ortalamasından daha az zaman harcarlar ve ortalamaya göre daha fazla hata yaparlar. Hızlılar-doğru yapanlar; grubun ortalamasından daha az zaman kullanırlar ve ortalamaya göre daha az hata yaparlar. Bu bilişsel tempoya sahip bireyler yeterli başarıya ulaşan bireylerdir (Seçer, 2003).

Bu verilerden yola çıkarak görsel algı gelişimin ve bilişsel temponun çocukların içinde yaşadıkları çevreyi anlama ve anlamlandırma becerileri, bilişsel gelişimleri, öğrenme kapasiteleri üzerinde büyük etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu nedenle görsel algı ve bilişsel temponun birbirlerinden etkilenebileceği düşünüldüğünden, farklı bilişsel tempoya sahip 60-72 ay çocukların görsel algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda ki alt amaçlara cevap aranmıştır;

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 ay çocukların Frostig Görsel Algı Testi'nin Göz-motor koordinasyonu alt testine ait puan ortalamaları sahip oldukları bilişsel tempoya göre farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 ay çocukların Frostig Görsel Algı Testi'nin Şekil-Zemin Algılanması alt testine ait puan ortalamaları sahip oldukları bilişsel tempoya göre farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 ay çocukların Frostig Görsel Algı Testi'nin Şekil Sabitliğinin Algılanması alt testine ait puan ortalamaları sahip oldukları bilişsel tempoya göre farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 ay çocukların Frostig Görsel Algı Testi'nin Mekânda Konumun Algılanması alt testine ait puan ortalamaları sahip oldukları bilişsel tempoya göre farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 ay çocukların Frostig Görsel Algı Testi'nin Mekânsal İlişkilerin Algılanması alt testine ait puan ortalamaları sahip oldukları bilişsel tempoya göre farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 ay çocukların Frostig Görsel Algı Testi genel görsel algı puan ortalamaları sahip oldukları bilişsel tempoya göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden farklı bilişsel tempoya sahip 60-72 ay çocukların görsel algılarının incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada, var olan durumu ya da durumları var olduğu gibi ortaya koymak ve iki durum arasındaki ilişki hakkında bilgi vermeyi amaçlandığından ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada örneklem seçimi yapılırken çok aşamalı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Çok aşamalı örnekleme yöntemi, örneklem belirleme sürecinin iki ya da daha fazla aşamada tamamlandığı örnekleme yöntemi olarak tanımlanmaktadır.

Birinci aşamada örneklem seçiminin grup temelinde yapıldığı küme örnekleme yönteminden yararlanılarak Konya ilinde yer alan bağımsız anaokulları ve ilkokul bünyesinde bulunan anasınıfları seçilmiştir. İkinci aşamada ise amaçlı örnekleme kullanılarak okullardaki 60-72 aylık reflektif ve impulsif bilişsel tempoya sahip çocuklar seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılı Konya il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız anaokulları ve ilkokulların bünyesinde bulunan anasınıflarında okul öncesi eğitimi alan toplam 726 (360 kız, 366 erkek) 60-72 aylık çocuk oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan çocukların % 27 (196)'si reflektif bilişsel tempoya, % 31,4 (228)'ü impulsif bilişsel tempoya, % 41,6 (302)'si diğer bilişsel tempo boyutlarına sahiptirler. Araştırmada etik ilkelere önem verilmiş, katılımcıların ailelerinden araştırmaya katılımları için onam formu doldurtulmuş ve ailelerden bu yolla çocuklarının araştırmaya dahil olabilmeleri için izin alınmıştır. Ayrıca hazırla-

nan araştırma önerisinin uygunluğuna Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu 21.05.2019 (465731) tarihli toplantısında karar vermiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada çalışma grubuna alınan 60-72 aylık çocukların bilişsel tempolarını belirlemek amacıyla Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşünsellik-İçtepisellik Ölçeği A formu kullanılmıştır. Görsel algı becerilerini belirlemek amacıyla ise Marianne Frostig tarafından geliştirilen Frostig Görsel Algı Testi (Frostig Developmental Test of Visual Perception) kullanılmıştır.

Kansas Reflection-Impulsivity Scale for Preschool (KRISP).

Wright (1971) tarafından geliştirilen Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşünsellik-İçtepisellik Ölçeği A formu (Kansas Reflection-Impulsivity Scale for Preschoolers Form A - KRISP) toplam 10 şekilden oluşmaktadır. 10 şekilden önce çocuklara testin nasıl çözüleceği ile ilgili bilgi veren 5 örnek şekil daha vardır. Her çocuk için testin uygulama süresi yaklaşık 25-30 dakika sürmektedir. Uygulayıcı çocukla birlikte ilk önce 5 örnek şekil üzerinde çalışır, daha sonra ölçeğin uygulamasına başlanır. Hedef şeklin olduğu ve hedef şekle çok benzeyen şekillerin olduğu sayfa çocuğa aynı anda gösterilir ve çocuktan hedef şeklin aynısını bulup göstermesi istenir. Yönerge verildikten hemen sonra kronometreye basılır ve çocuğun ilk verdiği yanıt süresi hazırlanan puantaj sayfasına kaydedilir. Eğer çocuğun yanıtı yanlış ise doğru yanıtı verene kadar yönerge tekrarlanır. Çocuğun doğru şekli bulana kadar verdiği hatalı yanıtların sayısı da aynı puantaj sayfasına kaydedilir. Daha sonra diğer şekillere geçilir ve 10 şekil bir oturumda tamamlanır. Her çocuğun toplam yanıt süresi ve hata sayısı toplanır.

Frostig Görsel Algı Testi (Frostig Developmental Test of Visual Perception)

Bu araştırmada görsel algı becerilerini belirlemek amacıyla Marianne Frostig tarafından geliştirilen Frostig Görsel Algı Testi (Frostig Developmental Test of Visual Perception) kullanılmıştır. Frostig Görsel Algı Testi Göz-motor koordinasyonu, şekil-zemin algılanması, şekil sabitliğinin algılanması, mekân konum ilişkisinin algılanması, mekânsal ilişkilerin algılanması (Wilson, 1978, Frostig, Lefever, Whitlesey, 1963: 87-100) olmak üzere beş alt testten oluşmaktadır.

Testin uygulanma süresi otuz ila kırk dakika arasındadır. 3-9 yaş arasındaki çocuklara uygulanabilmektedir. Frostig Görsel Algılama Testinin Puanlaması; Frostig Görsel Algı Testinin alt testlerindeki soru sayıları ve puanlamaları birbirinden farklıdır.

Göz-Motor Koordinasyonu: Farklı genişlikte paralel çizgiler arasında başlangıç noktasından bitişe kadar kesintisiz, yatay, dikey, kıvrımlı ve açılı çizimler yapmayı içerir. Bu alanda beş bölüme ayrılmış 16 çalışma bulunmaktadır. Bu bölümde maksimum 30 puan alınabilir. Her item 0-1-2 olarak puanlanır. Sınırlara değmeden düzgün bir çizim '2', kenardaki çizgilere değen bir çizim '1', çizginin dışına taşar ise '0' puan alır.

Şekil-Zemin Ayrımı: Şekil-zemin ayrımı giderek karmaşılaşan zeminler içinde şekli algılamayı içerir. Bu testte kolaydan zora doğru sıralanmış 8 madde bulunmaktadır. Bu bölümde maksimum 20 puan alınabilir. Çocuğun karışık şekillerin içinden istenen şekli bulması ve çiz-

mesi istenir. Bulunan her şekil '1' puandır.

Şekil Sabitliği: Bu alan belirli geometrik şekillerin değişik büyüklük, duruş, gölgeleme ve pozisyonlarda algılanması ve benzer şekillerden ayırt edilebilmesi yeteneğini ölçmeyi hedefler. Bu alt testte çocukların bulması beklenen 17 şekil vardır. Çember ve oval kartlar çocuklara gösterilir. Çemberi kastederek, bu bir yuvarlak toptur, bu ise bir yumurtadır. Şimdi bu sayfada ki yuvarlak topların kenarları üzerinden gidin. Daireleri bulma işlemi tamamlandıktan sonra aynı şekilde kare ve dikdörtgen kartlar gösterilir ve kareleri bulması istenir. Çocuklardan birinci kısımda 4 daire, 5 kare; ikinci kısımda 2 daire, 6 kare bulması ve çizgileri üzerinden gitmesi istenir. Her bulduğu ve doğru çizdiği şekil için '1' puan, yanlış çizdiği şekil için '-1' puan alır.

Mekânda Konumun Algılanması: Bu alt testte 2 bölüme ayrılmış 8 çalışma bulunmaktadır. Bu bölümde maksimum 8 puan alınabilir. Çocuklardan baştağının aynısını ve baştağinden farklı olan şekli bulması istenir. Doğru işaretlenen her bir şekil için '1' puan verilmektedir.

Mekânsal İlişkilerin Algılanması: İki ya da daha fazla nesnenin kendisi ve diğeri ile olan ilişkilerini algılamayı içerir. Bu bölümde 8 madde bulunmaktadır. Bu alt testte çocuğun sayfanın sol tarafındaki şeklin aynısını sağ tarafına çizmesi istenir. Çizilen her doğru şekil için '1' puan verilir.

Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testinin her bir alanına ait standart puanlama kriterleri mevcuttur. Çocuğun her alt alandan aldığı ham puanların standart puan karşılığı vardır. Standart puan ise Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi için geliştirilen yüzde tablolarından elde edilmektedir. Standart puan, çocuğun yaşına karşılık gelen kolondaki puandır (Tuğrul, Aral, Erkan ve Etikan, 2001).

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan ölçeklerin uygulanması iki oturumda gerçekleştirilmiştir. Birinci oturumda araştırmaya katılan çocukların bilişsel tempolarını belirlemek amacı ile Wright'ın (1971) geliştirdiği Kansas Okul öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepiselilik Ölçeği A formu bireysel olarak uygulanmıştır. Daha sonra her çocuğun Kansas Okul öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepiselilik Ölçeği A formundan elde ettikleri yanıt süresi ve hata sayısı ayrı ayrı toplanmıştır. Ortalamadan daha fazla süre harcayan, ortalama hata sayısının altında hata yapan (reflektif) çocuklar ve ortalamadan daha az süre harcayan, ortalama hata sayısının üstünde hata yapan (impulsif) çocuklar belirlenmiştir. İkinci oturumda reflektif ve impulsif bilişsel tempoya sahip çocukların görsel algı düzeylerini belirlemek için Marianne Frostig tarafından geliştirilen Frostig Görsel Algı Testi (Frostig Developmental Test of Visual Perception) 8 kişilik gruplar halinde uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

İlk aşamada araştırmaya katılan çocukların Kansas Okul öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepiselilik Ölçeği A formundan elde ettikleri yanıt süreleri ve hata sayıları ayrı ayrı hesaplanmıştır. Daha sonra her çocuğun yanıt süresi ve hata sayısı ortalamalarına göre reflektif ve impulsif olma durumları belirlenmiştir. *Yavaşlar-doğru yapanlar (reflektifler-daha fazla düşünme süresi harcayanlar);* Grubun ortalamasına göre daha fazla vakit kullanırlar ve ortalama hata sayısının altında hata yaparlar. *Hızlılar-yanlış yapanlar (impulsifler-düşünmeden acele hareket*

edenler); Grubun ortalamasından daha az zaman harcarlar ve ortalama göre daha fazla hata yaparlar. İkinci aşamada reflektif ve impulsif bilişsel tempoya sahip çocukların görsel algı düzeyleri karşılaştırılmıştır. Bu araştırmanın bir sınırlılığı olarak kabul edilebilir.

Reflektif ve impulsif olarak iki gruba ayrılan çocukların görsel algılarının karşılaştırılmasında, SPSS 22.0 sosyal bilimle için veri analizi programı kullanılarak bağımsız gruplarda t- testi işlemleri uygulanmış, etki büyüklüğünün hesaplanmasında cohen d istatistik formüllerinden yararlanılmış ve puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı. 05 manidarlık düzeyinde test edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmada sonucunda elde edilen bulgular araştırmanın alt amaçları doğrultusunda sıralanarak aşağıda sunulmuştur;

Araştırmanın birinci alt amacına yönelik olarak;

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların Frostig Görsel Algı Testi'nin Göz-motor koordinasyonu alt testine ait puan ortalamaları sahip oldukları bilişsel tempoya göre farklılaşmakta mıdır? Sorusuna ilişkin ilişkisiz gruplarda t-testi sonuçları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1 Farklı Bilişsel Tempoya Sahip Çocukların Frostig Görsel Algı Testi'nin Göz-Motor Koordinasyonu Alt Testine Ait Puan Ortalamalarının İlişkisiz Gruplarda T-Testi Sonuçları

Bilişsel Tempo	n	X	S	sd	t	p	d
Reflektif çocuklar	196	53,95	31,12	422	-0,239	0,811	0,02
İmpulsif çocuklar	228	53,25	28,75				

Tablo 1. incelendiğinde, farklı bilişsel tempoya sahip okul öncesi dönem çocuklarının, Frostig Görsel Algı Testi'nin Göz-motor koordinasyonu alt testine ait puan ortalamalarının $[t(422)=-.239, p>.05]$, çocukların bilişsel tempolarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Bilişsel temponun okul öncesi dönem çocuklarının Frostig Görsel Algı Testi'nin Göz-Motor koordinasyonu alt testine ait puan ortalamaları üzerindeki etki büyüklüğünü hesaplamak amacıyla Cohen d istatistiği kullanılmıştır. Cohen d değeri, işaretine bakılmaksızın .2, .5 ve .8 olmak üzere sırasıyla küçük, orta ve geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanmaktadır (Cohen, 1992). Bu değerler referans alındığında bilişsel temponun, çocukların Frostig Görsel Algı Testi'nin Göz-motor koordinasyonu alt testine ait puan ortalamalarının üzerinde bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt amacına yönelik olarak;

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların Frostig Görsel Algı Testi'nin Şekil-Zemin Algılanması alt testine ait puan ortalamaları sahip oldukları bilişsel tempoya göre farklılaşmakta mıdır? Sorusuna ilişkin ilişkisiz gruplarda t-testi sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2 Farklı Bilişsel Tempoya Sahip Çocukların Frostig Görsel Algı Testi'nin Şekil-Zemin Algılanması Alt Testine Ait Puan Ortalamalarının İlişkisiz Gruplarda T-Testi Sonuçları

Bilişsel Tempo	n	X	S	sd	t	p	d
Reflektif çocuklar	196	38,65	23,05	422	1,213	0,226	0,11
İmpulsif çocuklar	228	36,01	21,64				

Tablo 2'nin değerleri incelendiğinde, farklı bilişsel tempoya sahip okul öncesi dönem çocuklarının, Frostig Görsel Algı Testi'nin Şekil-Zemin Algılanması alt testine ait puan ortalamalarının $[t(422)=1.213, p>.05]$, çocukların bilişsel tempolarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Ayrıca elde edilen cohen d değeri referans alındığında bilişsel temponun, çocukların Frostig Görsel Algı Testi'nin Şekil-Zemin Algılanması alt testine ait puan ortalamalarının üzerinde bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt amacına yönelik olarak;

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların Frostig Görsel Algı Testi'nin Şekil Sabitliğinin Algılanması alt testine ait puan ortalamaları sahip oldukları bilişsel tempoya göre farklılaşmakta mıdır? Sorusuna ilişkin ilişkisiz gruplarda t-testi sonuçları Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3 Farklı Bilişsel Tempoya Sahip Çocukların Frostig Görsel Algı Testi'nin Şekil Sabitliğinin Algılanması Alt Testine Ait Puan Ortalamalarının İlişkisiz Gruplarda T-Testi Sonuçları

Bilişsel Tempo	n	X	S	sd	t	p	d
Reflektif çocuklar	196	45,18	25,65	422	1,984	,048*	0,2
İmpulsif çocuklar	228	40,06	27,22				

Tablo 3'e göre, farklı bilişsel tempoya sahip okul öncesi dönem çocuklarının, Frostig Görsel Algı Testi'nin Şekil Sabitliğinin Algılanması alt testine ait puan ortalamalarının $[t(422)=1.984, p<.05]$, çocukların bilişsel tempolarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bu fark reflektif çocukların lehinedir. Elde edilen cohen d değeri referans alındığında bilişsel temponun, çocukların Frostig Görsel Algı Testi'nin Şekil Sabitliğinin Algılanması alt testine ait puan ortalamalarının üzerinde küçük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü alt amacına yönelik olarak;

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların Frostig Görsel Algı

Testi'nin Mekânda Konumun Algılanması alt testine ait puan ortalamaları sahip oldukları bilişsel tempoya göre farklılaşmakta mıdır? Sorusuna ilişkin ilişkisiz gruplarda t-testi sonuçları Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4 Farklı Bilişsel Tempoya Sahip Çocukların Frostig Görsel Algı Testi'nin Mekanda Konumun Algılanması Alt Testine Ait Puan Ortalamalarının İlişkisiz Gruplarda T-Testi Sonuçları

Bilişsel Tempo	n	X	S	sd	t	p	d
Reflektif çocuklar	196	66,05	26,59	422	1,914	,046*	0,23
İmpulsif çocuklar	228	60,03	27,02				

Tablo 4 incelendiğinde, farklı bilişsel tempoya sahip okul öncesi dönem çocuklarının, Frostig Görsel Algı Testi'nin Mekânda Konumun Algılanması alt testine ait puan ortalamalarının $[t(422)=1.914, p<.05]$, çocukların bilişsel tempolarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılaşma reflektif çocukların lehinedir. Ayrıca elde edilen cohen d değeri referans alındığında bilişsel temponun, çocukların Frostig Görsel Algı Testi'nin Mekan-Konum ilişkisinin Algılanması alt testine ait puan ortalamalarının üzerinde küçük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmanın beşinci alt amacına yönelik olarak;

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların Frostig Görsel Algı Testi'nin Mekânsal İlişkilerin Algılanması alt testine ait puan ortalamaları sahip oldukları bilişsel tempoya göre farklılaşmakta mıdır? Sorusuna ilişkin ilişkisiz gruplarda t-testi sonuçları Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5 Farklı Bilişsel Tempoya Sahip Çocukların Frostig Görsel Algı Testi'nin Mekânsal İlişkilerin Algılanması Alt Testine Ait Puan Ortalamalarının İlişkisiz Gruplarda T-Testi Sonuçları

Bilişsel Tempo	n	X	S	sd	t	p	d
Reflektif çocuklar	196	65,89	28,59	422	0,462	0,644	0,04
İmpulsif çocuklar	228	64,64	27,02				

Tablo 5'in değerleri incelendiğinde, farklı bilişsel tempoya sahip okul öncesi dönem çocuklarının, Frostig Görsel Algı Testi'nin Mekânsal İlişkilerin Algılanması alt testine ait puan ortalamalarının $[t(422)=.462, p>.05]$, çocukların bilişsel tempolarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Hesaplanan cohen d değeri incelendiğinde ise bilişsel temponun, çocukların Frostig Görsel Algı Testi'nin Mekânsal İlişkilerin Algılanması alt testine ait puan ortalamalarının üzerinde bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın altıncı alt amacına yönelik olarak;

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların Frostig Görsel Algı Testi Toplam puan ortalamaları sahip oldukları bilişsel tempoya göre farklılaşmakta mıdır? Sorusuna ilişkin ilişkisiz gruplarda t-testi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6 Farklı Bilişsel Tempoya Sahip Çocukların Frostig Görsel Algı Testi Toplam Puan Ortalamalarının İlişkisiz Gruplarda T-Testi Sonuçları

Bilişsel Tempo	n	X	S	sd	t	p	d
Reflektif çocuklar	196	42,22	24,22	422	1,139	0,225	0,11
İmpulsif çocuklar	228	39,48	25,12				

Tablo 6'ya göre, farklı bilişsel tempoya sahip okul öncesi dönem çocuklarının, Frostig Görsel Algı Testi Toplam puan ortalamalarının $[t(422)=1.139, p>.05]$, çocukların bilişsel tempolarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Elde edilen cohen d değeri referans alındığında bilişsel temponun, çocukların Frostig Görsel Algı Testi Toplam puan ortalamalarının üzerinde bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma bulgularının alan yazın ışığında tartışılmasına ve yorumuna yer verilmiştir. Tartışma ve yorumda araştırmanın genel amacı ve alt amaçları doğrultusunda reflektif –impulsif bilişsel tempoya sahip çocukların Frostig görsel algı testinin alt testlerinden ve toplam genel görsel algı testinden elde edilen sonuçlar ayrı ayrı ele alınarak tartışılmıştır.

Farklı bilişsel tempoya sahip çocukların Frostig Görsel Algı Testi'nin alt test ve genel görsel algı puan ortalamaları incelendiğinde; çocukların bilişsel tempolarına (reflektif - impulsif) göre Frostig Görsel Algı Testi'nin Göz-motor koordinasyonu alt testinden aldıkları puanların farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka deyişle düşünsel ve içtepsel çocukların göz-motor koordinasyon becerilerinin aynı düzeye sahip olduğu görülmüştür. Bu sonuç, göz-motor koordinasyonunun daha çok motor beceriler aracılığıyla gerçekleştirildiği için bilişsel tempodan etkilenmediğini düşündürmektedir.

Frostig Görsel Algı Testi'nin Şekil-Zemin Algılanması alt testine ait puan ortalamalarına bakıldığında; çocukların bilişsel tempolarına (reflektif – impulsif) göre Frostig Görsel Algı Testi'nin Şekil-Zemin Algılanması alt testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu doğrultuda bilişsel temponun Şekil-Zemin Algılanması üzerinde bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir. Bu durum içtepsel çocukların düşünsel çocuklarla aynı şekil - zemin algılama becerilerine sahip olduklarını göstermektedir.

Frostig Görsel Algı Testi'nin Şekil Sabitliğinin Algılanması alt testine ait puan ortalamaları incelendiğinde ise; farklı bilişsel tempoya sahip okul öncesi dönem çocuklarının, Frostig Görsel Algı Testi'nin Şekil Sabitliğinin Algılanması alt testinden elde ettikleri puanların, çocukların bilişsel tempolarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılaşma reflektif çocukların lehinedir. Diğer bir deyişle şekil sabitliğinin algılanması alt testinden impulsif çocuklar reflektif çocuklara göre daha yüksek puanlar almışlardır. Bu bulgu

ışığında reflektif çocukların impulsif çocuklara göre şekil sabitliğinin algılanması becerilerinde daha başarılı olduğu söylenebilir.

Frostig Görsel Algı Testi'nin Mekânda Konumun Algılanması alt testine ait puan ortalamalarına bakıldığında; farklı bilişsel tempoya sahip okul öncesi dönem çocuklarının, Frostig Görsel Algı Testi'nin Mekân-Konum İlişkisinin Algılanması alt testine ait puan ortalamalarının, çocukların bilişsel tempolarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılaşma reflektif çocukların lehinedir. Bu doğrultuda reflektif bilişsel tempoya sahip çocukların, impulsif bilişsel tempoya sahip çocuklara göre Frostig Görsel Algı Testi'nin Mekan-Konum İlişkisinin Algılanması alt testinden daha yüksek puanlar aldıkları belirlenmiştir. Yani reflektif çocukların algılama sürecinde nesnenin mekan ile konum ilişkisini anlama ve anlamlandırma konusunda impulsif çocuklara oranla daha başarılı oldukları söylenebilir.

Frostig Görsel Algı Testi'nin Mekânsal İlişkilerin Algılanması alt testine ait puan ortalamalarına bakıldığında; Frostig Görsel Algı Testi'nin Mekânsal İlişkilerin Algılanması alt testine ait puan ortalamalarının, çocukların bilişsel tempolarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Yani bilişsel temponun, çocukların Frostig Görsel Algı Testi'nin Mekânsal İlişkilerin Algılanması alt testine ait puan ortalamalarının üzerinde bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir deyişle reflektif ve impulsif çocukların mekânsal ilişkileri algılama becerileri düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

Frostig Görsel Algı Testi Toplam puan ortalamaları incelendiğinde; Frostig Görsel Algı Testi Toplam puan ortalamalarının, çocukların bilişsel tempolarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Diğer bir deyişle araştırmada bilişsel temponun, çocukların Frostig Görsel Algı Testi Toplam puan ortalamalarının üzerinde bir etkiye sahip olmadığı, reflektif ve impulsif çocukların Frostig görsel algı testi toplam puanlarının birbirine benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulardan yola çıkarak bilişsel temponun 5-6 yaş grubu çocukların görsel algı becerilerini etkilemediği söylenebilir.

İlgili alan yazına bakıldığında araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte çalışmalara rastlanmıştır. Ergin'in (2015) çalışmasında annelerin açıklayıcı akıl yürütme davranışı ve bilişsel uyarım davranışları, çocuklarının el-göz koordinasyonu gelişim düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamadığı sonucu elde edilmiştir. Yıldız (2019), çalışmasında Okul öncesi dönem çocuklarının sıcakkanlılık-utangaçlık, sebatkarlık ve tepkisellik mizaç puanlarının çocukların bilişsel tempolarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Finch ve diğerleri (1982), yaptıkları araştırmada, dikkat dağınıklığından özgürlük ya da kelime anlaşılabilirliği yönünden reflektif ve impulsif çocuklar arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirlediler.

Konu ile yapılan çalışmalarda farklı sonuçlara da ulaşılmıştır. Koçyiğit ve Kayılı (2014) 5-6 yaş grubu çocukların, bilişsel stilleri ile ilkokula hazır olma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada impulsif çocukların ilkokula hazır olma düzeylerinin, reflektif çocuklara göre daha geç gerçekleştiğini ifade etmektedirler. Kagan (1965), ilkokul çocuklarında yoğun düşünme- içtepisellik (reflectionimpulsivity) ve okuma yeteneğini incelediği araştırmasında, 130 çocuğun her birine birinci ve ikinci sınıfın sonunda düzenleme gerektiren görsel eşleştirme problemleri, resimler ve okuma-tanıma testlerini uygulamıştır. Görsel eşleştirme testinde İmpulsif çocukların reflektif çocukların tersine, her iki durumda da İngilizce kelimeleri okumada

daha fazla hata yaptıklarını bulmuştur. Colet ve Vives (2005), çocuklarda içtepisellikle zeka ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırma bulgularına göre içtepisellik ve zeka arasında negatif ilişki bulurken, akademik yetersizlik ile içtepisellik arasında pozitif ilişki olduğunu saptamıştır. Gargolla (1993), çalışmasında yansıtıcı özelliklere sahip çocukların dürtüsel özellik gösteren çocuklara göre akademik yeterlilik puanlarının daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Peters ve Bernfeld (1983) çalışmalarında yansıtıcı özellik gösteren çocukların problem durumlarına yönelik çözüm bulma becerilerinin daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Kagan, Pearson ve Welch (1966), 6 yaş grubu çocuklarla yaptıkları çalışma sonucuna göre reflektif çocukların nesnel testlerde impulsif çocuklara oranla daha yüksek performans sergilediklerini ve daha yeterli olarak değerlendirildiklerini ifade etmişlerdir. Reflektif çocuklar daha güçlü yargılama yeteneğine sahiptirler ve bu da onların daha az hata yapmalarının sebebi olabilir. Aynı çalışmada reflektif çocukların impulsif çocuklara oranla tümevarımsal yargılama testlerinde hata sayıları daha azdır ve bu durum yansıtıcı özelliklerle ilgili bilgileri doğrulamaktadır (Akt. Durak Demirhan, 2012).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma; farklı bilişsel tempoya sahip 60-72 ay çocukların görsel algılarını incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayanarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

Frostig Görsel Algı Testi'nin Göz-motor koordinasyonu alt testine ait puan ortalamalarının, çocukların bilişsel tempolarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Yani bilişsel temponun, çocukların Frostig Görsel Algı Testi'nin Göz-motor koordinasyonu alt testine ait puan ortalamalarının üzerinde bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Frostig Görsel Algı Testi'nin Şekil-Zemin Algılanması alt testine ait puan ortalamalarının, çocukların bilişsel tempolarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Başka bir deyişle bilişsel temponun(Reflektif-impulsif), Frostig Görsel Algı Testi'nin Şekil-Zemin Algılanması alt testine ait puan ortalamalarının üzerinde bir etkiye sahip olmadığı saptanmıştır.

Frostig Görsel Algı Testi'nin Şekil Sabitliğinin Algılanması alt testine ait puan ortalamalarının, çocukların bilişsel tempolarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bu puan ortalamalarına göre reflektif çocukların Şekil sabitliğinin algılanması becerilerinin impulsif çocuklara oranla daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Frostig Görsel Algı Testi'nin Mekânda Konumun Algılanması alt testine ait puan ortalamalarının, çocukların bilişsel tempolarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bu bulgulara göre reflektif çocukların Frostig Görsel Algı Testi'nin Mekânda Konumun Algılanması alt testinden elde ettikleri puanlar impulsif çocukların puanlarına oranla daha yüksek olduğu görülmüştür.

Frostig Görsel Algı Testi'nin Mekansal İlişkilerin Algılanması alt testine ait puan ortalamalarının, çocukların bilişsel tempolarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaş-

madığı görülmektedir. Bu bulgulara göre bilişsel temponun(Reflektif-impulsif), Frostig Görsel Algı Testi'nin Mekânsal İlişkilerin Algılanması alt testine ait puan ortalamalarının üzerinde bir etkiye sahip olmadığı gözlenmiştir.

Frostig Görsel Algı Testi Toplam puan ortalamalarının, çocukların bilişsel tempolarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre bilişsel temponun(Reflektif-impulsif), Frostig Görsel Algı Testi toplam puan ortalamaları üzerinde bir etkiye sahip olmadığı saptanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında ulaşılan genel sonuç; Bilişsel Temponun (Reflektif-impulsif), Frostig Görsel Algı Testi Toplam puan ortalamaları ve Göz-motor koordinasyonu, Şekil-Zemin Algılanması, Mekansal İlişkilerin Algılanması alt testlerine ait puan ortalamaları üzerinde bir etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. Fakat Frostig Görsel Algı Testi'nin Şekil Sabitliğinin Algılanması ve Mekanda Konumum Algılanması alt testlerine ait puan ortalamaları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda, aşağıdaki öneriler geliştirilebilir;

Okul öncesi dönem çocuklarının görsel algılarının bilişsel tempoya ilişkisini ortaya koymayı amaçlayan araştırmalar farklı örneklem grupları ve evren ile yeniden yapılabilir.

Okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel tempolarının ve görsel algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesini amaçlayan araştırmalar yapılabilir.

Okul öncesi eğitim programları hazırlanırken görsel algı becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere daha fazla yer verilerek çocukların görsel algı gelişimine katkı sağlanabilir.

Okul öncesi eğitim programları düzenlenirken çocukların farklı bilişsel tempolara sahip oldukları göz önünde bulundurularak daha nitelikli programlar oluşturulabilir. Bilişsel temponun çocukların öğrenme ve akademik başarıları üzerindeki etkisinin kavranması amacı ile okul öncesi öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim düzenlenerek öğretmenlerin, çocukların farklı bilişsel tempolara sahip olduklarını göz önünde bulundurarak etkinlik planlamalarına katkı sağlanabilir.

KAYNAKLAR

- Bezrukikh, M.M., Terebova, N.N., (2009), Characteristic Of The Development Of Visual Perception In Five-To Seven Year-Old Children., *Human Physiology*, 35(6): 684-689.
- Colet, A.V., Vives, F. M., (2005), How Impulsivity is Related to Intelligence and Academic Achievement, *The Spanish Journal of Psychology*, 8(2), 199-204
- Dickey, J. P. ve Hendricks, R. C. (1991). Visual perception qualities of instructional materials. *The Clearing House*, 64(3), 168-170. <https://doi.org/10.1080/00098655.1991.9955837>
- Durak Demirhan, T. (2012). *Bilişsel Tempo Eğitimi Programının 5-6 Yaş Çocuklarının Bilişsel Tempo-*

- ları ve Davranış Sorunlarına Etkisinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Erben, S. (2005). *Montessori Materyallerinin Zihin Engelli ve İşitme Engelli Çocukların Alıcı Dil Gelişiminden Görsel Algı Düzeyine Etkisi*, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya
- Ergin, B. (2015). *Annelerin Çocuklarına Uyguladıkları Açıklayıcı Akıl Yürütme ve Bilişsel Uyarım Davranışları Açısından Çocuklarının Görsel Algı ve Alıcı Dil Gelişimlerinin İncelenmesi*, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya
- Finch Jr, A.J., Saylor, C. F. Spirito, A. (1982), Impulsive Cognitive Style and Impulsive Behavior in Emotionally Disturbed Children. *The Journal of Genetic Psychology*, 141, 293-294
- Gargallo, B. (1993). Basic Variables İn Reflection-İmpulsivity: A Training Programme To Increase Reflectivity. *European Journal of Psychology of Education*, 8(2), 151-167.
- Gander, M. J., Gardiner, H.W., (1998), *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. (Çev. Ali Dönmez Nilgün Çelen ve Bekir Onur), 3. Baskı, Ankara: İmge Kitabevi.
- Gülsoy, Y. & Demiroğlu Memiş, A. (2019). İlkokul öğrencilerinin görsel algı düzeylerinin incelenmesi. *The Journal of International Education Science*, 21 (6), 1-19. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.37805>
- İnceoğlu, M. (2010), *Tutum-Algı İletişim*, İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınları.
- Kagan, J. (1965), Reflection-impulsivity and reading ability in primary grade children, *Child development*, 609-628.
- Kagan, J. (1966), Reflection-impulsivity: The Generality and Dynamics of Conceptual Tempo, *Journal of Abnormal Psychology*, 71(1), 17.
- Koçyiğit, S., Kayılı, G., (2014), Farklı Bilişsel Tempoya Sahip Anaokulu Çocuklarının İlkokula Hazır Bulunuşluklarının İncelenmesi, *Eğitim ve Bilim*, 39(175).
- Mangır, M., Çağatay, N., (1987), *Anaokuluna Giden ve Gitmeyen Dört-Altı Yaş Çocukların Görsel Algılamaları Üzerine Bir Araştırma*, Ankara: Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Yayınları.
- Mercier, L., Desrosiers, J., Hebert, R., Rochette, A., Dubois, M.F. (2001). *Normative Data Project Motor-Freevisual Perception Test-Vertical*. *Physical and Occupational Therapy in Geriatrics*, 19(2): 39.
- Morgan, T.C. (2009), S. Karakaş, R. Eski (Editörler), *Psikolojiye Giriş*, Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Peters, R. V., Bernfeld, G. A., (1983). *Reflection-İmpulsivity and Social Reasoning*. *Developmental Psychology*, 19(1), 78.
- Seçer, Z. (2003) *Yoğun Düşünme Eğitimi Programının Çocukların Ahlaki Yargılarına Etkisinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Tuğrul, B., Aral, N., Erkan, S., Etikan, İ., (2001). Altı Yaşındaki Çocukların Görsel Algılama Dü-

zeylerine Frostig Gelişimsel Görsel Algı Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi, *Journal of Qafqaz University*, 8, 67-84.

Ülgen, G., Fidan, E., (1991). Çocuk Gelişimi, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Yıldız, Y. (2019) 5-6 Yaş Çocuklarının Bilişsel Tempolarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Zhang, L. F. (2002). *Thinking Styles and Cognitive Development*. The Journal of Genetic Psychology, 163(2), 179-195.



ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN: 2149-0848

THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

ÜÇ BOYUTLU ÖKLİD UZAYINDA DOĞRU
KONUSUNA DAİR KAVRAM İMAJLARININ
İNCELENMESİ

AN INVESTIGATION OF THE CONCEPT
IMAGES ON THE LINE IN THREE
DIMENSIONAL EUCLIDEAN SPACES

Bil. Uzm. Yusuf CAN

Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

fbyusufcan1996@gmail.com  ORCID

Prof. Dr. Süha YILMAZ

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi

suha.yilmaz@deu.edu.tr  ORCID



Geliş/Submitted: 18.10.2020

Kabul/Accepted: 27.02.2021

Yayın/Published: 30.03.2021

 10.29228/INESJOURNAL.46981

Makale Türü:

Araştırma Makalesi

Article Information:

Research Article

Atıf / Citation

Can, Y. ve Yılmaz, S. (2021). Üç boyutlu Öklid uzayında doğru konusuna dair kavram imajlarının incelenmesi. *The Journal of International Education Science*, 26 (8), 81-99.

Can, Y. and Yılmaz, S. (2021). An investigation of the concept images on the line in three dimensional Euclidean spaces. *The Journal of International Education Science*, 26 (8), 81-99.

Bu makale İntihal.net tarafından taranmıştır.

This article was checked by İntihal.net.


intihal.net





ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN: 2149-0848

THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

**ÜÇ BOYUTLU ÖKLİD UZAYINDA DOĞRU KONUSUNA DAİR KAVRAM
İMAJLARININ İNCELENMESİ***

**AN INVESTIGATION OF THE CONCEPT IMAGES ON THE LINE IN THREE
DIMENSIONAL EUCLIDEAN SPACES**

Bil. Uzm. Yusuf CAN

Prof. Dr. Süha YILMAZ

Öz: Bu araştırmanın amacı, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının üç boyutlu Öklid uzayında doğru kavramına yönelik kavram imajlarını tespit etmektir. Çalışma 2019-2020 eğitim-öğretim yılında İzmir ilinin bir devlet üniversitesinin İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programında üçüncü sınıfa kayıtlı 80 lisans öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın deseni, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının doğru kavramına yönelik kavram imajlarının tespiti için araştırmacının geliştirdiği 3 adet açık uçlu soru uygulanmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme ile 12 öğrenci seçilmiştir. Seçilen öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış klinik görüşmelerden elde edilen bulgular içerik analiziyle derinlemesine incelenmiştir. Öğretmen adaylarının doğru kavramına yönelik kavram imajları belirlenirken Tall ve Vinner'ın (1981) kavram tanımı-kavram imajı yapısı ışığında hareket edilmiştir. Yapılan veri analizi sonucuna göre öğretmen adaylarının doğru kavramını genellikle doğrunun kapalı denklemi çerçevesinde zihinlerinde yer edindirdikleri görülmüştür. Ayrıca günlük yaşam deneyimleriyle oluşmuş kavram imajlarının daha kalıcı olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Doğru, kavram, kavram tanımı, kavram imajı, öklid uzay

*Bu makale Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi tarafından alınan 17.01.2020 tarih ve 85316909-399.99-E.6582 sayılı araştırma izni çerçevesinde hazırlanmıştır. Herhangi bir çıkar çatışması bildirilmemiştir. Bu çalışma Prof. Dr. Süha YILMAZ danışmanlığında Yusuf CAN tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Sorumlu Yazar: Süha YILMAZ/ This article was prepared within the framework of a research permit issued by the Dokuz Eylül University Buca Education Faculty. No conflicts of interest were reported for this article. A part of this study was presented orally in International Artvin Symposium. Corresponding Author: Süha YILMAZ

Abstract: The aim of this research is to determine the concept images of pre-service mathematics teachers towards the concept of line in three-dimensional Euclidean space. The study was carried out with a third-year undergraduate student enrolled in the Department of Elementary Mathematics Teaching at a state university in Izmir in the 2019-2020 academic year. The layout of the study, the plan as a case study model from qualitative research methods. 3 open-ended questions developed by the researcher were applied to determine the concept images of pre-service teachers for the line concept. 12 students were selected with maximum diversity sampling. The findings obtained from the semi-structured clinical interviews with the selected students were analyzed in depth with content analysis. While determining the concept images of teacher candidates for the concept of line, it was acted in the light of the concept definition-concept image structure of Tall and Vinner (1981). According to the results of the data analysis, it was seen that the pre-service teachers had the concept of line in their minds generally within the framework of the closed equation of the line. In addition, it was concluded that the concept images formed by daily life experiences are more permanent.

Key Words: Concept, concept definition, concept image, euclidean space, line

GİRİŞ

Kavram öğretiminde pozitif nitelikler taşıyan kavram öğrenimi sağlamak amacıyla kavramlar bilişsel bir süreçten geçmektedir. Bu bilişsel süreçte doğru bir kavram öğrenimi için üç öge önem taşımaktadır: kavramın adı, kavramın tanımı ve kavrama dair oluşan imajlar. Bu öğeler eğitim-öğretimin her aşamasında ve her bilim dalında olduğu gibi matematik bilim dalında bir kavramın öğretiminde oldukça önem teşkil etmektedir. Matematik bilim dalı; nicelikler, sayılar, işlemler, geometrik şekiller vb. somut olmayan varlıkların niteliklerini ve birbirleriyle ilişkilerini mantıksal metotlar kullanarak araştırmayı sağlamaktadır (Tuncer, 1995). Matematik, bireylerin çevrelerinde oluşmuş nesnel gerçekliğin algılanması amacıyla, bunları soyut nitelikte kelime veya simgeyle biçimlendirerek kavrama dönüştürür ve aralarındaki etkilere ışık tutar. Bu yolda kullanılmakta olan simgeler, formüller, kelimeler vb. araçlar sadece matematik lisanıdır.

Geometri, matematik alanının önemli bir dalıdır. Bireylerin fiziksel çevrelerini algılamaya ve görmeye olan ihtiyaçlarıyla doğan, öğrenilmesi gerekli hale gelen bir bilimdir. Fiziksel çevremizi ve bu çevrede oluşan şekil ve cisimlerin incelenmesine olanak sağlamaktadır (Dictionnaire Larousse, 1993). Geometri yalnızca şekilleri ve cisimleri değil, tüm bunların olası hareketlerine de ışık tutmaktadır. Ancak geometri dalının yalnızca şekilleri, cisimleri ve bunların hareketlerini incelememize olanak sağladığını düşünmek bir hata olacaktır. Bireyin bu incelemeleri gerçekleştirirken soyut düşünebilme becerilerini de geliştireceği düşünülmektedir. Bu yönüyle geometri, bireylerin mantık yürütme, pratik düşünme, çözüm üretme gibi birçok bilişsel kabiliyetinin gelişimini de sağlamaktadır.

Geometrinin temelini oluşturan bazı kavramların tanımları bulunmamaktadır. Örneğin çalışmada da hakkında inceleme yapmış olduğumuz doğru kavramını “İki zıt doğrultuda son-

suza uzanan noktalar kümesi" şeklinde tanımlamaktayız. Yani bir kavramı tanımlarken, mevcut başka bir kavramdan yararlanmaktayız. Nokta, doğru, düzlem, uzay gibi geometride tanımı olmayan kavramların tanımlanabilmeleri için birbirlerine ihtiyaçları vardır. Altun (2002) tanımı olan kavramların, tanımı yapılamayan veya öncesinde tanımlanmış kavramlar yardımıyla tanımlanabildiğini söyleyerek bu konuya ışık tutmaktadır. Özellikle nokta, doğru, düzlem gibi geometrinin temelini oluşturan tanımı olmayan kavramların öğrenciye eksik ve hatalı aktarımı, öğrencilerin bu kavramlarla bağlantılı olan diğer geometrik kavramları hatalı veya eksik öğrenmesine sebep olabilmektedir. Dolayısıyla bunlardan hareketle matematik ve geometride ön şart niteliği taşıyan bilgiler ve kavramların olduğunu söyleyebiliriz. Bu bilgi ve kavramlar hakkında doğru niteliklere sahip kavram imajları oluşumu, bunlarla ilişkili diğer kavram ve bilgiler hakkında doğru niteliklerde kavram imajları oluşumu sağlayacaktır.

Diğer tüm alanlarda da olduğu gibi matematik ve geometride de elde edilecek bilgiler oluşturulurken ön şart ilkesi esas alınmaktadır. Matematiksel bir bilginin öğretim amacına ulaşabilmesi için süreç esnasında yalnızca öğretmenin aktarımı yeterli olmayacaktır. Öğrencilerin deneyimleri çevresinde edinilen bilgiler daha kalıcı niteliktedir. Matematikte hedef konunun ediniminde, öğrencinin o konu hakkında bilişsel yorumlamalar yapabilmesi esas amaç olmalıdır. Pesen'e (2006) göre öğrenciler, mevcut bilgi ile hedef bilgiyi ilişkilendirmeleri ve bu ilişkiyi anlamlandırmaları yöntemiyle hedef bilgiye ulaşırlar. Örneğin "İki zıt doğrultuda sonsuza uzanan noktalar kümesi" şeklinde tanımlanan doğru kavramını, nokta kavramı hakkında hiçbir bilgisi bulunmayan bir bireyin anlamlandırması güç olacaktır.

Öğretmen adaylarının belirli kavramlara dair, tüm öğrenim hayatları boyunca inşa etmiş ve lisans eğitimlerine dek biriktirmiş oldukları kavram imajlarını tespit etmek, geçmiş öğretim yaşantılarının araştırılmasında yol gösterecektir.

Teorik Çerçeve

Kavram terimine dair literatürde birçok tanım bulunmaktadır. En genel anlamıyla TDK (1975) kavramların terimlerin esas manalarını edinmelerini sağlayan ve bu terimlerin özelliklerine göre sınıflandırma yapmamızı sağlayacak somut oluşumların bireylerin soyut fikirlerine iletilme biçimi olduğunu aktarmaktadır. Kavram denilince bireyin aklına gelen ilk olgu kavramların bir nesne, şekil, olay ve konuya ait isim ve semboller olduğudur. Kavramlar, bir konu, olay, nesne veya olgu hakkındaki düşüncelerimizin oluşumuna olanak sağlamaktadırlar. Tüm bunlardan yola çıkarak kavramların durumları, nesneleri ve benzeri şeyleri öğrenme sürecine başladığımızda ilk karşılaştığımız terim ve semboller topluluğu olduğunu söyleyebiliriz. Beydoğan (1998) kavramların adlandırma, tanımlama, anlamlandırma ve sınıflandırma gibi birçok niteliklere sahip olduğunu söylemektedir. Örneğin; dikdörtgen terimi matematiğin bir dalı olan geometride, geometrik şekiller arasından, karşılıklı kenarları birbirine eşit, dik ve paralel olan dörtgene verilen bir isimdir. Dikdörtgen terimi bu tanımı karşılayan her dörtgenin sınıflandırılmasına olanak sağlamaktadır. Dikdörtgen terimini de içine alan geometrik şekiller kavramı ise dikdörtgeni ve dikdörtgen dışında kalan diğer geometrik şekilleri kapsayan bir kavramdır ve tüm bu şekillerin adlandırılmasını sağlamaktadır. Kavram edinimi sürecinde yalnızca kavrama ait isim veya sembol yeterli olmayacaktır. İlgili kavrama ait bir tanım ve esas olarak bu süreç içerisinde kavram edinimi amacıyla geçtiğimiz bilişsel süreç oldukça önemlidir. Bu fikri

destekleyen araştırmacı Skemp (1976), tüm deneyimlerimiz ve yaşantılarımızın, kendi aralarında benzer ve farklı özellikleri esasında sınıflandırılıp bilişsel bir sürece tabi tutulmaları sonucu kavramların meydana geldiğini aktarmaktadır. Vinner (1983) ise kavramların, ilgili kavramın kısa ve net olarak belirtilmesine olanak sağlayan terimler, şekiller, sayılar ve sembollerden oluştuğunu dile getirmiştir.

Tüm bu kavramların fiziksel yaşantımızdan ayırıp bilişsel dünyamıza dâhil olmasını sağlayan iki faktörden söz edilmektedir. Bu iki faktörün tanımı ilk kez 1981 yılında Tall ve Vinner tarafından yapılmıştır ve bu tanımı yapılan faktörler kavram tanımı ve kavram imajıdır. Araştırmacılara göre bir kavramı aktarmak için kullanılan kelimeler bütünü kavram tanımını oluştururken, bu kavramın adı anıldığında veya kavram görüldüğünde insanın bilişsel yapısında kendini gösteren yaşantılar, deneyimler ve görseller zinciri ise kavram imajını oluşturmaktadır. Örneğin; dikdörtgen kavramının ismini veya şeklini gördüğümüzde bu kavramı öğretiminde öğretmenin tutumu, vermiş olduğu örnekler, yapmış olduğu etkinlikler, kavram hakkında yaşadığımız olaylar, dikdörtgen şeklindeki bir masa, defter, kitap ve daha bir sürü şey bilişsel yapımızda kendini göstermektedir. Tall ve Vinner (1981) bilişsel yapımızda kendini gösteren tüm bu olguları kavram imajı terimi ile isimlendirmiştir. Kavram imajı yapısı özellikle matematik alanında bir kavramın doğru bir şekilde edinilip edinilmediğini anlamada en etkili araçtır. Kavram imajı yapısı öğrencilerin matematiksel bir kavram veya duruma yönelik zihinsel aktivitelerinin incelenmesinde oldukça gereklidir. Kavram imajı yapısının esas amacı, ilgili kavramın bilişsel yapımızda ne şekillerde meydana geldiğini keşfetmektir.

Araştırmacı Vinner'ın (1991) kavram öğreniminin ne şekillerde gerçekleştiğini incelemek üzere yaptığı bir çalışmada, kavram öğrenme sürecinin kavram tanımı ve kavram imajı olmak üzere iki hücreden oluştuğunu aktarılmaktadır. Vinner'a (1991) göre bu hücrelerin ikisi birden boş olabileceği gibi herhangi birisi de boş olabilmekte ve deneyimler sonucunda ise kavram imajı hücrelerinin zamanla dolmaktadır. Bu iki hücrenin oluşumu esnasında bir etkileşim de olabileceği gibi, bu hücreler etkileşim olmadan birbirlerinden ayrı bir şekilde de oluşabilmektedirler. Araştırmacı özellikle ortaokul ve ortaöğretim sürecinde öğretmen öğrenci arasındaki etkileşimin tek yönlü olduğunu gözlemlediğini aktarmaktadır. Vinner'ın (1991) yapmış olduğu incelemelere ortaokul ve ortaöğretim düzeylerindeki öğretim sürecinde değinilen kavram tanımları ışığında kavram imajı oluşumu gerçekleşmektedir. Yani öğretim sürecinde bir kavramın ediniminde temelin kavram tanımından oluştuğu gözlemlenmiştir. Ancak araştırmacı, kavram tanımından ziyade kavram imajı ışığında edinilen kavram öğreniminin hedef öğrenme yöntemi olması gerektiğini savunmaktadır. Günümüzde edindiğimiz kavramlardan da bu sonuca varmamız zor olmayacaktır. Sınava hazırlanan bir öğrenciyi ele alalım. Bu öğrenci sınavda sorulacak bir kavramın sadece tanımını öğrenip sınava girdiği takdirde bilişsel yapısında bilecek olan tek şey kavramın tanımına dair sözcükler dizisi olacaktır ve ilgili kavramın öğrenimi ezberden öteye gidemeyecektir. Aynı öğrenci bu kavramın tanımını ikinci planda bırakarak kavrama dair birçok etkinlik ve örnekler ışığında sınava hazırlandığı takdirde ise bilişsel yapısında ilgili kavrama dair birçok görsel, yaşantı ve deneyim kendini gösterecektir. Bu şekilde yaşantı ve deneyimler yoluyla kavram imajı oluşturarak bir kavramı öğrenen birey, kavramın tanımını ezberlemediği gibi deneyimlerinden yola çıkarak kendi özgün kavram tanımını da yapabilecektir. Tüm bunlardan yola çıkarak kavram öğrenimi süreci kavram imajı oluşturmak

esasinda gerçeleştirildiğinde, bireyin muhakeme, yorumlama ve analiz etme gibi birçok bilişsel becerisine de katkı sağlayacağı sonucuna varabilmekteyiz.

Genellikle öğretim süreci formal bir süreç olduğu için kavram öğreniminde öğrenciler öncelikli olarak kavram tanımından faydalanmaktadır. Sezgisel bir öğretim sürecindeyken ise öğrenciler kavram öğreniminde kavram imajını esas almaktadırlar. Kavram imajı çalışmalarında incelemeye tabi tutulan imajlar, bilişsel yapımızda kendini gösterecek tüm kavram imajları değil, yalnızca kendini göstermiş olan kavram imajlarıdır. Bir kavrama yönelik öğrencilerin bilişsel yapılarında her seferinde aynı kavram imajlarının kendini gösterme zorunluluğu bulunmamaktadır.

Alanyazında matematik ve geometri dallarında kavram imajı ve kavram tanımı esasında birçok araştırma mevcuttur. Limit ve süreklilik (Tall and Vinner, 1981; Przenioslo, 2002), fonksiyonlar (Wilson, 1993; Meehan, 2002), Prizma, koni, silindir, pramit, küre (Avgören, 2011), trigonometrik fonksiyonların periyotları (Öner, 2013), parabol (Shriki and David, 2001), nokta, doğru, düzlem ve açı (Kılıç, Temel and Şenol, 2015), açı, çember, geometrik yer ve metrik (Gülkılık, 2008), lineer cebirde alt uzay (Wawro, Sweeney ve Rabin, 2011), silindir ve koni (Karakuş, 2018), problemler (Vinner, 1991), türev (Bingolbali and Monaghan, 2007; Hartter, 1996), kuadratik fonksiyonlar (Eraslan, 2005), periyot (Öner and Ertekin, 2015; Shama, 1998; Van Dormolen and Zaslavsky, 2003), denklem (Attorps, 2006), belirli integral (Delice and Sevimli, 2011; Rösken and Rolka, 2007), belirsiz integral (Sevimli and Delice, 2012) ve matematiksel tanımlar (Soğancı, 2006) bunlardan bazılarıdır.

Matematikte ve geometri alanlarında ön şart niteliğinde birçok kavram bulunmaktadır. Örneğin öğrencilerin nokta kavramını bilmeden doğru kavramını anlaması çok güçtür. Araştırmamızda incelemiş olduğumuz doğru kavramı da ön şart niteliğindeki kavramlardan birisidir. Doğru kavramıyla ilköğretimden lisans eğitime dek matematik ve geometride sürekli karşılaşmaktayız. Ön şart niteliğindeki bu temel kavramın hatalı veya eksik öğrenimi halinde bu kavramla ilgisi olan diğer kavramların da hatalı veya eksik olması olağandır. Sulak ve Cihangir (2000) bu düşüncüyü desteklemektedir. Araştırmacılara göre bu ön şart niteliğindeki kavramların edinilmemesi halinde yeni konunun öğreniminin gerçekleşmeyeceğini, hedef konumdaki konunun öğrenimi için öncesinde ön şart niteliğindeki kavramların edinilmesi gerekmektedir. Bir kavramın hatalı ve eksik öğrenilmesi halinde bu durum o kavrama ait yanlış imaj gelişimine sebep olacaktır. Dolayısıyla kavram öğrenimi sürecinde pozitif nitelikli kavram imajlarının oluşumuna ihtiyaç vardır. Bu amaç ışığında birey, kendisine öğretilmesi amaçlanan ana kavrama ait alt kavramların ediniminde de pozitif nitelikli kavram imajları geliştirmiş olmalıdır.

Bu araştırmada, uzun yıllar matematik öğretimi sürecinden geçmiş lisans öğrencilerinin, geometri alanında ön şart niteliği taşıyan doğru kavramına yönelik kavram imajlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Daha önce kavram imajı çerçevesinde incelenmemiş olan doğru kavramına dair geçmiş öğrenim yaşantılarının araştırılmasının, bilişsel bir çalışma sürecindeyken kavram tanımı ve kavram imajı hücrelerinden ne şekilde yararlandıklarının saptanması açısından literatüre katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Bu bağlamda araştırmada “Analitik Geometri -I- dersine giren ilköğretim matematik

öğretmenliği üçüncü sınıf lisans öğrencilerinin üç boyutlu Öklid uzayında doğru konusuna dair kavram imajlarına ilişkin durumları nelerdir?" sorusuna cevap aranmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırmanın deseni nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak belirlenmiştir. Creswell'e (2007) göre durum çalışmaları araştırmacının belli bir süreç içerisinde bir ya da daha çok durumu birden çok veri toplama aracı yardımıyla detaylı olarak irdelediği ve durumun tanımının yapıldığı nitel araştırma yöntemidir (Aktaran: Subaşı and Okumuş, 2017). Durum çalışmalarında amaç bir hipotezi kanıtlamak değildir. Burada amaç yeni görüşler keşfetmek ve bu ışıkta yeni sınıflandırmalar ortaya koymaktır (Hancock and Algozzine, 2006). Aynı zamanda durum çalışma türleri üzerine birçok araştırma yapılmıştır (Stake, 2005; Merriam, 1998; Bassey, 1999; Yin, 1984).

Katılımcılar

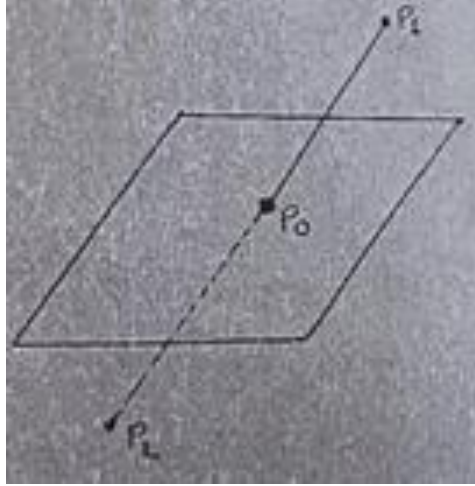
Araştırmanın evrenini, 2019-2020 eğitim-öğretim sürecinde bir devlet üniversitesinde İlköğretim Matematik Öğretmenliği programının üçüncü sınıfına kayıtlı olup Analitik Geometri-I-dersini alan 80 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Bu 80 lisans öğrencisini seçerken seçkisiz olmayan örnekleme yöntemi esas alınmıştır. Daha sonra ise maksimum çeşitlilik örnekleme ile 12 asil, 6 yedek, toplamda 18 öğrenci seçilmiştir. 12 asil öğrenci kendi aralarında düzeye göre yüksek, orta ve düşük düzey olmak üzere 3 gruba ayrılmıştır. Bu ayırma işlemi rubrik kullanılarak puanlama sonucu oluşturulmuştur. Her düzey 2 kız, 2 erkek, toplam 4 öğrenci olacak şekilde belirlenmiştir. Her grup klinik görüşme katılımcılarını oluşturmaktadır. Burada amaç, araştırılan durum ışığında incelenen birey çeşitliliğinin maksimum seviyede olmasını sağlamaktır.

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Yapılan uygulamalardan önce araştırmacı ilgili alanda araştırma yapıp sonrasında kullanılacak veri toplama araçları seçilmiştir. Araştırma adına toplanması gereken veriler, Uzman görüşleri rehberliğinde ilgili literatür irdelenerek araştırmacı tarafından oluşturulan 3 adet açık uçlu soru ve öğrencilerle yapılan görüşmeye dair görüşme formu olacak şekilde iki veri toplama aracı ile toplanmıştır.

Araştırmada, İlköğretim Matematik Öğretmenliği üçüncü sınıf lisans öğrencilerine doğru kavramına yönelik kavram imajlarını keşfetmek için araştırmacı tarafından 3 adet açık uçlu soru oluşturulmuştur. Bu makalede, araştırmanın yazarınca gerçekleştirilmiş doğru kavramına ait 3 adet açık uçlu soruya dair bulgulardan söz edilmiştir. Bu sorular aşağıda gösterilmiştir:

1. Üç boyutlu Öklid uzayında doğru nedir? Açıklayınız.
2. Şekle uygun örnek bir problem hazırlayıp çözünüz.



Şekil 1. İkinci açık uçlu soruya ait şekil

3. IR^3 'te aynı doğruya dik iki düzlemin birbirlerine göre durumlarını inceleyiniz. Şekil çizip açıklayınız.

Öncelikle 1 ders saati içerisinde açık uçlu sorular 80 lisans öğrencisine uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından uygulama öncesinde çalışmanın amaç ve önemi öğrencilere aktarılmıştır. Burada amaç öğrencilerden sorulan sorulara içten bir şekilde cevap vermelerinin gerektiğidir.

Araştırmacının önderliğinde, seçilen her öğrenci ile 20-30 dakika arasında ortalama 25 dakika gibi bir sürede yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde öğrenciler araştırmacı tarafından sorulan sorular kalem kâğıt kullanmadan sesli düşünce yoluyla cevaplamışlardır. Görüşmelerden elde edilen veriler gerek not alınarak gerekse ses ve görüntü kayıt cihazlarıyla kayıt altına alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde sorulacak olan sorular uygulama öncesinde uzman görüşleri de alınarak belirlenmekte ve uygulama sürecinde gerek görülen yerlerde asıl soruya bağlı yeni sorular türetilerek desteklenebilmektedir. Görüşme sürecinde öğrencilerin açık uçlu sorulara vermiş oldukları yanıtlara karşılık "Neden?" ve "Nasıl?" şeklinde sorular sorulmuştur. Bu sorulara alınan cevaplardan elde edilen veriler ise içerik analizi yöntemi kullanılarak detaylı bir şekilde incelenmiştir. Veri toplama araçlarından elde edilen tüm veriler kavram imajı bazında incelenirken Tall ve Vinner'ın (1981) kavram tanımı ve kavram imajı yapısı esas alınmıştır. Tüm araştırma sürecinde belirlenen veri toplama araçlarının uygulanması ve elde edilen verilerin analizi araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tüm araştırma sürecin bir gözlemci olarak dâhil olmuştur.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının birden fazla olması ile çeşitleme sağlanmış ve bu sayede araştırmanın yapı geçerliliği sağlanmıştır. Çalışmanın konusuna ilişkin altı adet açık uçlu soru sonucunda düzeyleri farklı olan; yüksek düzeyde, orta düzeyde ve düşük düzeyde olarak nitelendirdiğimiz on iki kişi ile görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca bu on iki kişiden; düşük düzeyde olan 2 erkek ve 2 kız öğrenci, orta düzeyde olan 2 erkek ve 2 kız öğrenci ve yüksek düzeyde olan 2 erkek ve 2 kız öğrenci seçilmiştir. Böylelikle sonuçların farklı durumlar için yorumlanabilmesine çalışılmıştır. Sonuç olarak iç geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışmada eşdeğer durumdaki öğrencilerle çalışmanın olabildiğince aynı koşullarda uygulama süre-

cinden geçirilmesi hedeflenmiş olup dış geçerlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışmamızda gerek araştırmanın yöntem, aşama, veri toplama ve analiz yöntemlerinden elde edilen verilerin yorumlanarak sonuca varılması evrelerinin ayrıntılı anlatımı ile dış geçerlilik, gerekse yapılan yapı yapılandırılmış görüşmelerin kayıt altına alınması ile de iç geçerlilik sağlanması hedeflenmiştir.

Verilerin Analizi

Sorulara verilmiş olunan cevaplar Rubrik ile incelenmiş ve bu Rubriğe göre bir puanlama anahtarı oluşturulmuştur. Çalışmada kullanılmış olunan Rubrik aşağıda verilmiştir:

Tablo 1. İlköğretim matematik öğretmenliği üçüncü sınıf öğrencilerinin doğru tanımı için kullanılan rubrik

Geometrik Cisim	Kategoriler	Değerlendirme Kriteri	Yapılan Tanımlarda Odaklanılan İfadeler
Doğru	Tam doğru tanımlar	Doğru ile ilgili tam ve doğru açıklamalar yapan	- Başlangıç ve bitiş noktası olmayan, her iki ucu da sonsuza giden aynı doğrultudaki noktalar kümesi - Uzayda herhangi bir $P(x_0, y_0, z_0)$ noktasından geçen ve $\vec{u}=(a,b,c)$ vektörüne paralel olan doğrunun denklemi; $\frac{x-x_0}{a} = \frac{y-y_0}{b} = \frac{z-z_0}{c} = \lambda \text{ 'dır.}$
	Kısmen doğru / eksik tanımlar	Doğru ile ilgili eksik ya da kısmen doğru açıklamalar yapan	- Bir ucundan öteki ucun sonuna değin yönü değişmeyen bir $\vec{u}=(a,b,c)$ vektörünün λ kadar büyük halidir. - İki düzlemin ara kesiti
	Yanlış tanımlar	Bilimsel anlamda hatalı tanım ve açıklamalar yapan	- Doğrultusu ve yönü olan sonsuz uzunlukta vektör - Sonsuz noktadan oluşan yapı
	Boş	Herhangi bir açıklama yapmayan	

Rubrik puan anahtarı oluşturulma sürecinde, öğrencilerin açık uçlu sorulara vermiş oldukları cevaplar ve bu cevapların ilgili kavramlara ait kavram imajlarını belirlemeye ilişkin olmasına dikkat edilmiştir. Puanlama anahtarında her açık uçlu soru için birbirinden farklı 4 başarı derecesi planlanmıştır. Bunlar: 0 puan “yanlış”, 1 puan “kısmen doğru”, 2 puan “iyi” ve 3 puan “çok iyi” şeklindedir. 80 lisans öğrencisine uygulanan açık uçlu sorulardan elde edilen veriler ele alınarak yapılan maksimum çeşitleme örneklemesiyle 4 öğrenci düşük (2’si kız, 2’si erkek), 4 öğrenci orta (2’si kız, 2’si erkek) ve 4 öğrenci yüksek (2’si kız, 2’si erkek) olacak şekilde 12 öğrenci seçilmiştir. Bu 12 öğrenci klinik görüşme katılımcılarını oluşturmaktadır.

Üçüncü açık uçlu soru incelenirken nasıl puanlandığı hakkında bilgi vermek gerekmektedir. Düzlemlerin durumuna göre:

Paralel olabilir (1 Puan)

Çakışık olabilir (1 Puan)

Şekil çizip kısaca formüle edilmesi (1 Puan) şeklinde puanlama yapılmıştır.

3 adet açık uçlu sorudan elde edilen veriler, nitel veri toplama yöntemlerinden yarı yapılandırılmış klinik görüşmelerle desteklenmiş ve sağlanan tüm veriler nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi ile detaylı bir şekilde incelenmiştir. Veri toplama araçlarından görüşme formuyla tüm verilerin incelenmesi, araştırmacı aracılığıyla sağlanmıştır. İçerik analizinin kullanılmasının en önemli sebebi betimsel analize göre daha detaylı bir inceleme imkânı sunmaktadır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu çalışmanın ana problemi “Analitik Geometri -I- dersine giren ilköğretim matematik öğretmenliği üçüncü sınıf lisans öğrencilerinin üç boyutlu Öklid uzayında doğru konusuna dair kavram imajlarına ilişkin durumları nelerdir?” şeklindedir. Bu ana probleme yanıt bulabilmek amacıyla doğru kavramına yönelik açık uçlu sorulardan ve bu soruların esas alındığı yarı yapılandırılmış klinik görüşmelerden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular her soru ayrı incelemeye alınarak, çalışmanın bu bölümünde 3 ayrı başlıkta nakledilmiştir. Aşağıda doğru kavramına yönelik olan açık uçlu sorulardan elde edilen sonuçlar cinsiyet faktörü ele alınarak verilmiştir.

Tablo 2.

Doğru kavramına yönelik açık uçlu sorulardan alınan puanların başarı düzeyi ve cinsiyete göre dağılımı

Başarı Düzeyleri ve Cinsiyet	Düşük		Orta		Yüksek		TOPLAM
	Erkek (E1,A1)	Kız (S2,İ2)	Erkek (G1,S1)	Kız (D2,E2)	Erkek (H1,M1)	Kız (C2,Ş2)	
Açık Uçlu Sorular							
1.Açık Uçlu Soru	2,1	1,1	1,1	2,3	2,3	3,3	= 23
2.Açık Uçlu Soru	0,3	1,1	3,3	1,0	3,3	3,3	= 26
3.Açık Uçlu Soru	0,0	1,0	1,1	0,1	2,1	2,2	= 11
TOPLAM	= 6	= 5	= 10	= 7	= 14	= 16	

Birinci Açık Uçlu Soruya Ait Bulgular ve Yorumlar

Bu soruda amaç “İlköğretim matematik öğretmenliği üçüncü sınıf lisans öğrencilerinin üç boyutlu Öklid uzayında doğru tanımına ilişkin kavram imajları nasıldır?” sorusuna cevap bulmaktır.

Çalışmaya katılan 80 kişinin kâğıtları incelenmiş ve birtakım bulgulara ulaşılmıştır. Doğru tanımına ilişkin öğrencilerin birçoğu formül yazma yoluna gitmiştir. Örneğin;

The image shows a handwritten formula on a piece of paper. The title at the top is "2. Üç Boyutlu Euclidean Uzayında Doğru". Below the title, the formula is written as: $(d): \frac{x-x_0}{p} = \frac{y-y_0}{q} = \frac{z-z_0}{r} = \lambda$.

Şekil 2. H1 kodlu öğrencinin doğru tanımı

Katılımcıların birçoğu üç boyutlu Öklid uzayda doğrunun formülünü yazmıştır. Bu formülü yazanlar ile kayıt altına alınan görüşmelerde kendilerine “p, q ve r (veya a, b ve c) nedir?” diye soru yöneltildiğinde ise, doğrultman vektör olduğunu söyleyenler (G1 kodlu, orta düzeyde öğrenci), şekil üzerinde gösterip herhangi bir açıklama yapmayanlar (Ş2 kodlu, yüksek düzeyde öğrenci) mevcuttur. Kendisine yarı yapılandırılmış görüşmede p, q ve r nedir diye sorulduğunda ise bunların $V^-(p, q, r)$ vektörüne paralel doğrunun denklemidir cevabını vermiştir.

Öğrencilerin soruya verdiği cevapta yer alan x_0, y_0, z_0 ifadeleri bulunmaktadır. Katılımcılara bu sebeple “ x_0, y_0, z_0 nedir?” diye sorulmuştur. $\frac{x-x_0}{a} = \frac{y-y_0}{b} = \frac{z-z_0}{c} = \lambda$ denklemi Öklid aksiyomlarını sağlıyorsa buna üç boyutlu uzayda doğru denir cevabını vermiştir (H1 kodlu yüksek düzeyde öğrenci). Kendisine yarı yapılandırılmış görüşmede x_0, y_0 ve z_0 nedir? Söyleyebilir misin diye sorulduğunda ise bunların doğru üzerinde alınan bir nokta olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin hemen hemen hepsi, yazdığı doğru denkleminde p, q, r (veya a, b, c) ve x_0, y_0, z_0 ’ı kullanmıştır fakat birçoğu bu p, q, r ve x_0, y_0, z_0 ’ın ne anlama geldiğini yazmamıştır. Yazmayanlar arasından seçtiğimiz kişilere bunlar nedir? Ne anlama geliyor? Gibi sorular sorduğumuzda ise öğrenciler ne anlama geldiğini bilmektedir. Bir diğer dikkat çeken bulgu ise hiçbir öğrenci doğrunun vektörel denklemini yazmamıştır. Yine hiçbir öğrenci doğrunun parametrik denklemine tek başına yer vermemiş; simetrik denklemi ile birlikte yazmıştır.

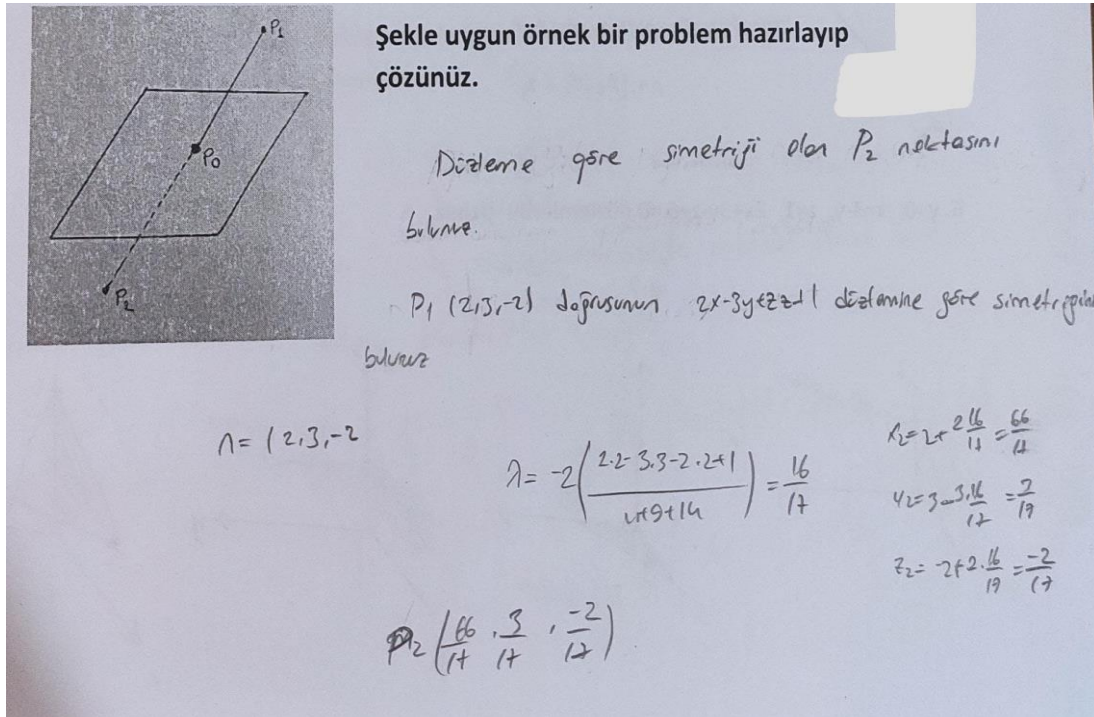
Öğrencilere yaptığınız tanım R^2 için geçerli midir? R^2 ’deki doğrudan farkı nedir? Sorusu yöneltilmiştir. Geçerlidir. Doğru hep aynıdır, boyut değişse de fark etmez (S1 kodlu, orta düzeyde öğrenci), Z bileşeni olamayacak, kâğıt gibi olacak ve yüksekliği olmayacak (H1 kodlu, yüksek düzeyde öğrenci), Tanımının R^2 ’den tek farkı z-ekseni olması. R^2 ’de z-ekseni yok (C2 kodlu, yüksek düzeyde öğrenci). Her 3 düzeyden de öğrencilerin yaptığı tanımların R^2 için

geçerli olup olmadığı hakkında net fikirleri olmadığı gözlenmiştir. Bunun temel sebeplerinden biri şüphesiz ki öğrencilerin üç boyutlu uzayda (R^3) doğru kavramını bilişsel yapılarında oluşturmamalarıdır.

Formül yazamayan öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşmede üç boyutlu Öklid uzayında doğrunun formülü soruldu ve her öğrenci doğrunun Kartezyen yani simetrik denklemini yazabildi. Bu beklenen bir sonuçu çünkü çalışmaya katılıp doğrunun formülünü yazabilen herkes doğrunun kartezyen denklemini yazmıştır. Birinci açık uçlu sorudan düşük düzeydeki hiçbir öğrenci tam puan alamazken, orta düzeyden sadece bir kız öğrenci tam puan alabilmiştir. İyi düzeyden ise bir erkek öğrenci hariç diğer öğrenciler tam puan almıştır.

İkinci Açık Uçlu Soruya Ait Bulgular ve Yorumlar

Bu soruda amaç “İlköğretim matematik öğretmenliği üçüncü sınıf lisans öğrencilerinin üç Boyutlu Öklid uzayında bir düzlemi kesen doğruya ilişkin problem kurmaları nasıldır?” sorusuna cevap bulmaktır. Öğrencilerin birçoğu noktanın düzleme göre simetrisini bulma problemi kurup çözmüşlerdir. Yani öğrenciler “ P_1 noktasının düzleme göre yansıması olan P_2 noktasını bulunuz” problemini oluşturmuştur. Örneğin;



Şekle uygun örnek bir problem hazırlayıp çözüünüz.

Düzleme göre simetrisi olan P_2 noktasını bulunuz.

$P_1 (2, 3, -2)$ doğrusunun $2x - 3y + 4z + 1$ düzlemine göre simetrisini bulunuz

$A = (2, 3, -2)$

$\lambda = -2 \left(\frac{2 \cdot 2 - 3 \cdot 3 - 2 \cdot 2 + 1}{4 + 9 + 16} \right) = \frac{16}{17}$

$x_2 = 2 + \frac{2 \cdot 16}{17} = \frac{66}{17}$

$y_2 = 3 - \frac{3 \cdot 16}{17} = \frac{7}{17}$

$z_2 = -2 + \frac{2 \cdot 16}{17} = \frac{-2}{17}$

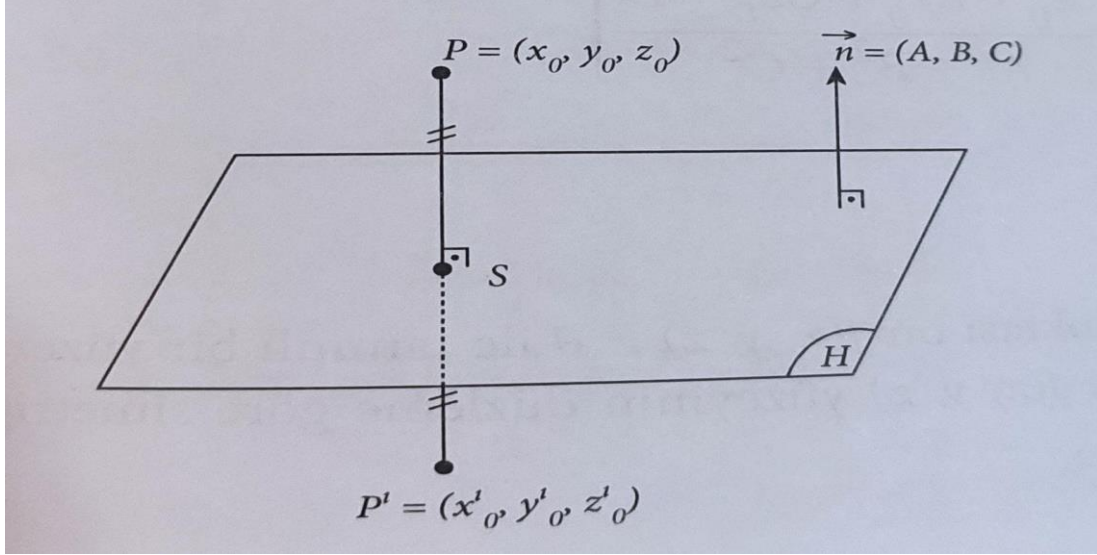
$P_2 \left(\frac{66}{17}, \frac{7}{17}, \frac{-2}{17} \right)$

Şekil 3. H1 kodlu öğrencinin kurduğu problem

G1 kodlu öğrencinin ve benzer problemi kuran diğer öğrencilerin problemde $\overline{P_1 P_2}$ doğrusunun düzleme dik olduğunu yani düzlemin normaline paralel olduğunu varsayılmıştır fakat problem cümlesinde veya soru görselinde bu belirtilmemiştir. Bu bağlamda Yüce (2020) kitabında bu durumu şu şekilde açıklamaktadır:

Uzayda bir $P(x_0, y_0, z_0)$ noktasının bir $Ax + By + Cz + D = 0 \dots (H)$ düzlemine göre si-

metriği olan $P'(x'_0, y'_0, z'_0)$ noktasına P noktasının (H) düzlemine göre bir yansıması denir. Burada P noktasının düzlem üzerindeki dik izdüşümünün ayağı S olmak üzere $||\overrightarrow{PS}|| = ||\overrightarrow{SP'}||$ ve $\overrightarrow{PP'} \parallel \vec{n}$ geçerlidir (Yüce, 2020, s. 143-144).



Şekil 4. Yüce (2020), noktanın düzleme göre yansıması

Bazı öğrenciler düzlemi hiç kullanmayarak iki farklı noktanın orta noktasının bulunması ile ilgili problem kurup ve çözmüşlerdir (H1 kodlu, yüksek düzeyde öğrenci). $\overrightarrow{P_1P_2}$ doğrusu, düzleme dik midir? Problemini kurup çözen öğrenciler de mevcuttur (İ2 kodlu, düşük düzeyde öğrenci). İ2 kodlu öğrenci $\overrightarrow{P_1P_2}$ (1,1,1) şeklinde yani nokta formatında yazmıştır. $P_1: 2x+3y+3z+12$ ve $P_2: x-3y+3z+6$ noktalarının orta noktası olan P_0 'ın koordinatları nedir? Problemini kurup çözen öğrenciler de mevcuttur (E1 kodlu, düşük düzeyde öğrenci). E1 kodlu öğrenci P_1 ve P_2 noktalarını düzlem denklemi formatında yazmıştır. Neden bu soruyu seçtin diye sorulduğunda ise İ2 ve E1 kodlu öğrenciler lise bilgilerinden aşına olduklarını belirtmişlerdir.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde düşük düzeyde bulunan öğrenciler kurduğu problemlerden ve çözümlerinden emin olmadıkları gözlenmiştir. Düşük düzeyde bulunan öğrencilerden sadece bir kişi tam puan alırken diğer üç kişi, bir puanı geçememişlerdir. Düşük düzeyde bulunan öğrencilerin, diğer düzeydeki öğrencilerden farkı kavramsal olarak bazı terimleri bilmemeleridir. Buna örnek vermek gerekirse İ2 kodlu öğrencinin doğru olarak (1, 1, 1) yazmasıdır ki bu nokta formatıdır. Yine benzer şekilde E1 kodlu öğrencinin $P_1 = 2x+3y+3z+12=0$ ve $P_2 = x-3y+3z+6=0$ olmak üzere iki nokta aldığını belirtmesidir. Bu denklem üç boyutlu Öklid Uzayda nokta değil, düzlem belirtmektedir.

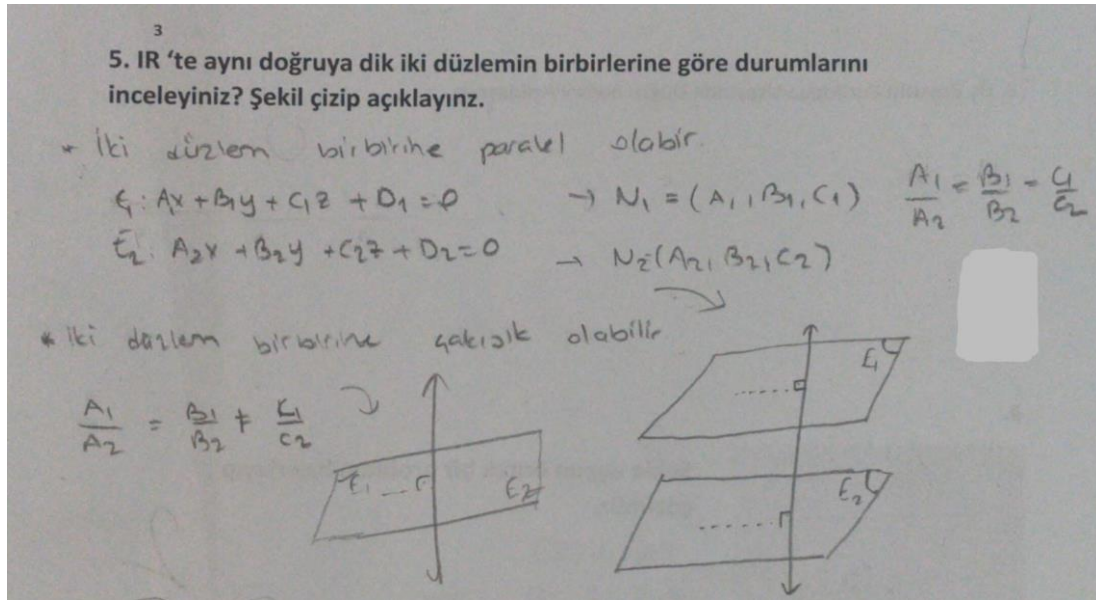
Burada dikkat çeken bir diğer bulgu ise yarı yapılandırılmış ve kayıt altına alınan görüşmeye katılan on iki öğrenciden, yüksek düzeyde olan dört öğrencinin hepsi ikinci açık uçlu sorudan tam yani üç puan almıştır. Buna karşın diğer hiçbir düzeyde tam puan alan grup olmamıştır. Bir diğer dikkat çeken bulgu ise orta düzeydeki erkek öğrenciler problem kurma so-

rusundan tam puan alırken; kız öğrenciler 1 ve 0 puan olarak toplamda 1 puan alabilmişlerdir. Bu da orta düzeyde bulunan erkeklerin, orta düzeyde bulunan kızlardan daha iyi problem kurabildiklerini göstermektedir.

Üçüncü Açık Uçlu Soruya Ait Bulgular ve Yorumlar

Bu soruda amaç “İlköğretim matematik öğretmenliği üçüncü sınıf lisans öğrencilerinin üç boyutlu Öklid uzayında doğru ile düzlem arasındaki ilişkiyi anlamaları nasıldır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Her soru gibi bu sorudan da alınabilecek en yüksek puan üç olmasına karşılık yarı yapılandırılmış görüşmeye katılan hiçbir öğrenci tam yani üç puan alamamıştır. Bunun sebebi olarak kısaca formüle edilemeyen veya kısa bir ispat verilememiş olmasıdır. Başka bir sebep ise somut olarak düşünülememesi olarak söylenebilir. Bunun yanı sıra çalışmaya katılan 80 ilköğretim matematik öğretmen adayı arasından yalnızca bir kişi bu açık uçlu sorudan tam puan alabilmeyi başarmıştır;



Şekil 5. Tam puan alan öğrencinin (yüksek düzeyde) cevabı

Çalışmaya dâhil olan çoğu öğretmen adayı bu iki düzlemin paralel olabileceğini yazmıştır. Ş2 kodlu, yüksek düzeydeki öğrenci klinik görüşmelerde iki doğrunun paralel harici çakışık da olabileceğini fark ettiğini söyleyerek bunu “ $\neq \frac{D_1}{D_2}$ dersem paralel = $\frac{D_1}{D_2}$ dersem çakışık olur” şeklinde ispatlama yoluna gitmiştir. Bunun yanı sıra S1 kodlu, orta düzeydeki öğrenci de klinik görüşmelerde iki doğrunun paralel harici çakışık da olabileceğini söylemiş ancak bunun ispatlanması istendiğinde ise aklına gelmediğini belirtmiştir.

M1 kodlu, yüksek düzeydeki öğrenci ise açık uçlu soruya vermiş olduğu cevapta iki düzlem arası uzaklığı kullanmıştır. Bunun nedeni sorulduğunda ise paralel olacağını anladığı için onu yazdığını ancak paralel olduklarını belirtmeyi unuttuğunu söylemiştir. Formül etmesi istendiğinde ise yapamamıştır. Cevabında kullanmış olduğu D_1 ve D_2 'nin ne anlama geldiği sorulduğunda ise bunların derinlik/seviyelerini belirlediğini söylemiş, A, B ve C'nin iki düzle-

min paralel olabilmesi için aynı kalmaları gerektiğini söylediğinde ise D_1 ve D_2 'nin aynı olması halinde iki düzlemim durumlarının ne olacağı sorulmuştur. Öğrenci ise bu durumda iki düzlemin çakışık olabileceği sonucuna varmıştır.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarından bu iki düzlemin *sadece* paralel olabileceğini söyleyen oldukça fazlayken, iki düzlemin *sadece* çakışık olabileceğini söyleyen öğretmen adayları hiç gözlemlenmemiştir. Bunların yanı sıra paralel veya çakışık olabileceğini belirten öğretmen adayları bulunmaktadır. Bu öğretmen adaylarına paralel ve çakışık olma şartları sorulduğunda C2 kodlu, yüksek düzeydeki öğrenci, $\frac{A_1}{A_2} = \frac{B_1}{B_2} = \frac{C_1}{C_2}$ ifadelerinin mutlaka eşit olması gerektiğini,

aksi takdirde paralelliğin bozulacağını, buna ek olarak $= \frac{D_1}{D_2}$ olursa çakışık, $\neq \frac{D_1}{D_2}$ olursa paralel

olacağını belirtmiştir. İ2 kodlu, düşük düzeydeki öğrenci ise, iki düzlemin A, B ve C katsayıları orantısı birbirlerine eşit olduğunda D'lerin katsayıları da eşit olursa çakışık; eşit olmazsa paralel olacağını söylemiştir.

Yapılan incelemeler sonucu klinik görüşmelere katılan öğrenciler arasından bu açık uçlu sorudan alınan en yüksek puanın 2 olduğu görülmüştür. Bu açık uçlu sorudan 12 kişi arasından yalnızca 2 kişi 2 puan almıştır ve o iki kişi de yüksek düzeyde bulunan öğrencilerdir. Dikkat çeken bir diğer husus ise öğrencilerin büyük bir kısmı araştırmacı tarafından düzlem olarak elleri ve dik doğru olarak da kalem kullanarak düşünmesi yönünde yönlendirmeleri sonucunda bu iki düzlemin paralel ve çakışık olabileceğinin ayırdına varmışlardır.

Tüm bu bulgulardan yola çıkarak Analitik Geometri dersinde somutlaştırma ve günlük yaşantıdan örneklerle pekiştirmenin önemini görmekteyiz. Bu şekilde kavramı somutlaştırabilen öğrencilerin klinik görüşmelerde paralellik ve kesişme şartlarını yazabildiği gözlemlenmiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Yapmış olduğumuz araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin doğru kavramını tanımlarken denklem kullanmıştır. Denklemde bulunan p, q, r (ya da a, b, c) ile x_0 , y_0 , z_0 ifadelerinin anlamlarını yazmadıkları gözlemlenmiştir. Bu verilerden hareketle, klinik görüşmelerde öğrencilerin bu ifadelerin anlamlarını bilip bilmedikleri incelenmiştir. Sonuç olarak her üç düzeydeki öğrencilerin de doğru denklemde bulunan bu ifadelerin anlamlarını bildikleri gözlemlenmiştir. Bu durum ise öğrencilere doğru kavramının öğretiminde kullanılan denklemlerin (Kartezyen (simetrik), vektörel, parametrik) birden fazla oluşu ile alakalıdır.

Öğrencilerden doğru kavramına yönelik bir problem kurmaları ve bunu çözmeleri istendiğinde ise, öğrencilerin çoğunlukla verilen şekilden hareketle noktanın düzleme göre simetriğini bulma konusunu esas alan problemler türettikleri gözlemlenmiştir. Araştırmacı bu durumun nedenini, öğrencilerin ortaokul ve ortaöğretim geometri dersinde, noktanın doğruya göre simetriğini bulma konulu problemleri sıklıkla çözmeleri olduğunu düşünmektedir. Bir diğer neden olarak ise, şekilde verilen iki nokta ve bir düzlemin, öğrencilerin bilişsel yapılarında ilk olarak bu tip problemleri oluşturduğu düşünülmektedir.

Oluşturulan bu problem çeşidinde kullanılan formülü bazı öğrencilerin yanlış yazdıkları

rı gözlemlenmiştir. Araştırmacı problem kurma temelli olan açık uçlu soruda, düşük düzeydeki öğrencilerin kurmuş oldukları probleme getirdikleri çözümlerden emin olmadıklarını gözlemlemiştir. Bu açık uçlu sorunun puanlamasında düşük düzeydeki yalnızca bir öğrenci 1 puanı geçebilmiştir. Bu bulgulardan hareketle düşük düzeydeki öğrencilerin problem kurma becerilerinin yeterince gelişmediği görülmektedir. Bir diğer gözlemlenen durum ise düşük düzeydeki öğrencilerin orta ve yüksek düzeydeki öğrencilerden farklı olarak kavramları hatalı veya eksik öğrenmiş oldukları ya da karıştırıyor olmalarıdır.

İkinci açık uçlu soru, öğrencilerin en yüksek puanı almış oldukları sorudur. Bunun sebebinin, bu sorunun günlük hayat ile bağdaştırılabilen ve öğrencilerin somut düşüncelerine olanak sağlayabilen bir soru olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu bulgunun bizlere, bir kavrama dair olan kavram imajı oluşumunda somut düşünebilme ve deneyimlerden faydalanma yöntemlerinden yararlanıldığında, daha etkin bir imaj oluşumunun mümkün olabileceğini, oluşan kavram imajlarının daha kalıcı olduğunu gösterdiği düşünülmektedir. Matematikte, bir kavram öğrenimi sürecinde tanım veya formül ezberleme yoluna gidildiğinde, bu durum ilgili kavramı öğrencinin anlamlandıramamasına ve kavramın esas anlamından uzaklaşmasına sebep olmaktadır. Bu fikri destekleyen araştırmacılar Öner ve Ertekin (2015), öğretmen adaylarının bir kavrama dair kavram imajı gelişimlerinin, ilköğretimden başlayarak lisans sürecine dek yaşamış oldukları deneyimler ve yaşantılar ışığında gerçekleştiğini aktarmaktadırlar.

Öğretmenler için, öğrencilerin bu tanımlarla ilgili kavramsal tanımlarını ve bu tanımlarla bağlantılı kavram imajlarını anlamak önemlidir. Öğretmenler öğrencilerin imaj bilgilerini kavradığında, sadece öğrencilerin temel kavramlar hakkındaki görüşlerinden öğrenmeyecek, aynı zamanda öğrencilerin kendileri tarafından oluşturulan anlamlı matematiksel fikirleri oluşturmak için de kullanacaklardır (Wawro ve ark. 2011). Bu bağlamda öğrencilere öğretilmesi planlanan bir kavrama ait doğru niteliklerde bir öğretim süreci planı için öğretmenin iyi bir gözlemci olması gerektiği sonucuna varmaktayız.

Problem kurma esasında olan açık uçlu sorudan alınan puanları incelersek eğer yüksek düzeydeki tüm öğrencilerin bu sorudan tam puan aldıkları gözlemlenmektedir. Diğer açık uçlu sorularda böyle bir durum gözlemlenmemektedir. Vinner (1991), sonuca varabilmek için tanımlamalardan yararlanan öğretmen adaylarının, tanımlara hâkim olmayan öğretmen adaylarına kıyasla cevaplarının doğruluğu ve eminliğinden farklı olduğunu aktarmaktadır. Bu yorumdan yola çıkarak, kavram edinimi sürecinde ön planda tuttuğumuz pozitif kavram imajı oluşturma olgusunun yanı sıra, bireyin kavram tanımına da hâkim olması gerektiğini söyleyebilmekteyiz. Bir kavrama dair kesin ve net bir tanımı bilmenin, ilgili kavrama ait yönlendirilen soruları cevaplarırken öğrencilere özgüven sağladığı gözlenmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgulardan, bir kavrama dair kavram imajı geliştirme sürecinde, günlük yaşantılarımız ve deneyimlerimizden yararlandığı takdirde yeni durumlara daha iyi adaptasyon yapılabildiğini ve kavramı daha iyi anlamlandırabildikleri sonucuna varılmıştır. Yapılan gözlemler, öğrencilerin bir kavramı somutlaştırabilme düzeyinin artmasının, oluşan kavram imajlarının niteliğinin aynı ölçüde pozitif anlamda arttırdığını göstermektedir.

Doğru kavramı öğretmen adaylarının eğitim-öğretim yaşantılarında erken etkileşim kurmaya başladıkları ve lisans sürecinde de sıklıkla etkileşim içerisinde oldukları bir kavram

olmasına rağmen, oluşan kavram imajları hedeflenen ölçüde ve anlaşılır olmadığı gözlemlenmiştir. Sonuç olarak araştırma alanyazında kavram imajı üzerine olan çalışmalardan elde edilen sonuçları destekler niteliktedir.

Öneriler

Kavram öğretimi sürecinde yapılan en büyük hata kavramın tanımı veya formülünü ezberletme yoluna gidilmesidir. Bu durum öğrencinin ilgili kavramı yalnızca ezberlemesine yarayıp anlamlandırmasını sağlayamamaktadır. Araştırma gerçekleştirilirken incelenen dergi, kitap, makale gibi kaynakların ilgili kavramın ne olup olmadığı üzerinde yeterince durmadığı gözlemlenmiştir. Ulusoy (2013) bu durumu destekleyerek, mevcut öğretmen kılavuz kitaplarının kavram tanımlarında yeterli nitelikler taşımadığını aktarmaktadır (Aktaran: Sitrava, 2017).

İlgili kavrama dair öğretmen adaylarında doğru niteliklerde kavram imajları oluşması için, öğretmen adaylarının bu kavramın tanımını anlamlandırmış olmaları lazımdır. Geometri gibi görsel öğelerin etrafında gerçekleşen derslerde somutlaştırmaya imkân sağlamak adına görsel örneklerle daha çok yer verilmesi önerilmektedir. Ayrıca kavram imajı gelişimine destek sağlayacağı düşünülen dinamik geometri yazılımlarının kullanılması önerilmektedir.

Bu araştırmadan çıkarılabilecek en iyi öneri, özellikle matematik ve geometri dallarında kavram imajı gelişiminde, günlük yaşantılar ve deneyimler esas alınması olacaktır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, farklı öğrenciler ve farklı alanlar üzerinde çalışılıp karşılaştırılabilir ve araştırmanın çalışma grubu değiştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Altun, M. (2002). İlköğretim İkinci Kademedeki Matematik Öğretimi. 10. Baskı, Alfa Yayınları, Bursa.
- Attorps, I. (2006). *Mathematics teachers' conceptions about equations*. University of Helsinki, Faculty of Behavioural Sciences Department of Applied Sciences of Educations, Research Report 206.
- Avgören, S. (2011). *Farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerin katı cisimler (prizma, piramit, koni, silindir, küre) ile ilgili sahip oldukları kavram imajı*. (Yüksek lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara).
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Philadelphia: Open University Press.
- Beydoğan, H. Ö. (1998). *Çocuklarda kavram öğrenme ve kavram öğretme*. Atatürk Üniversitesi Yayınları, Erzurum.
- Bingolbali, E., Monaghan, J., and Roper, T. (2007). Engineering students' conceptions of the derivative and some implications for their mathematical education. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 38(6), 763-777.
- Delice, A., and Sevimli, E. (2011). İntegral kavramının öğretiminde konu sıralamasının kavram

- imgeleri bağlamında incelenmesi; belirli ve belirsiz integraller. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 51-62.
- Dictionnaire, G. (1993). *Dictionnaire Francais Anglais/Anglais-Francais*. Paris: Larousse.
- Eraslan, A. (2005). Qualitative Study: Algebra Honor Students' Cognitive Obstacles as They Explore Concepts of Quadratic Functions. *Electronic Theses [Treatises and Dissertations]*. Paper 557; 2005.
- Gülkılık, H. (2008). Öğretmen adaylarının bazı geometrik kavramlarla ilgili sahip oldukları kavram imajlarının ve imaj gelişiminin incelenmesi üzerine fenomenografik bir çalışma. (Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara).
- Hacısalıhoğlu, H. H. (1995). *2 ve 3 Boyutlu Uzaylarda Analitik Geometri*. Ankara.
- Hancock, D. R., and Algozzine, B. (2006). *Doing case study research: A practical guide for beginning researchers*. Columbia University, NY: Teachers College Press.
- Hartter, B. J. (1996). Concept image and concept definition for the topic of the derivative.
- Karakuş, F. (2018). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Silindir ve Koniye Yönelik Kavram İmajlarının İncelenmesi. *Elementary Education Online*, 17(2).
- Kılıç, A. S., Temel, H., and Şenol, A. (2015). Öğretmen adaylarının “nokta, doğru, düzlem ve açı” kavramları hakkında bilgi düzeyleri ve kavram yanlışlarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (26), 205-229.
- Kurumu, T. D. (1975). *Toplumbilim terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK.
- Meehan, M. (2002). Students meeting advanced mathematics for the first time: Can mathematics education research help. *Irish Mathematical Society Bulletin*, 49, 71-82.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Öner, A. (2013). Bilgisayar destekli öğretimin ilköğretim matematik öğretmen adaylarının trigonometrik fonksiyonların periyotlarıyla ilgili kavram imajlarına etkisi. (Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi).
- Öner, A and Ertekin, E. (2015). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Periyot Kavramıyla İlgili Kavram İmajları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 333-353.
- Pesen, C. (2006). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre matematik öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Przenioslo, M. (2004). Images of the limit of function formed in the course of mathematical studies at the university. *Educational Studies in Mathematics*, 55(1-3), 103-132. Kluwer Academic Publishers, Printed in the Netherlands.
- Rösken, B., and Rolka, K. (2007). Integrating intuition: The role of concept image and concept definition for students' learning of integral calculus. *The Montana Mathematics Enthusiast*, 3, 181-204.
- Sevimli, E., and Delice, A. (2012). The relationship between students' mathematical thinking

- types and representation preferences in definite integral problems. *Research in Mathematics Education*, 14(3), 295-296.
- Shama, G. (1998). Understanding periodicity as a process with a gestalt structure. *Educational Studies in Mathematics*, 35(3), 255-281.
- Shriki, A., and David, H. (2001). How do mathematics teachers (inservice and preservice) perceive the concept of parabola?. In *PME CONFERENCE* (Vol. 4, pp. 4-169).
- Soğancı, Ö. (2006). *Öğreniminde ve öğretiminde öğretmen adaylarının matematiksel tanımlara yaklaşımları üzerine fenomenografik bir çalışma*. (Doctoral dissertation, Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara).
- Sitrava, R. T. (2017). Matematik Öğretmeni Adaylarının Cebirsel İfadelere ve Denklemlere İlişkin Kavram İmajları. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 6(2), 249-268.
- Stake, R. R. (2005). Case studies. In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (Third edition). London: Sage.
- Tall, D., and Vinner, S. (1981). Concept image and concept definition in mathematics with particular reference to limits and continuity. *Educational studies in mathematics*, 12(2), 151-169.
- Tuncer, T. (1995). *Matematik sözlüğü*. İstanbul Üniversitesi Fen Fakültesi.
- Van Dormolen, J., and Zaslavsky, O. (2003). The many facets of a definition: The case of periodicity. *The Journal of Mathematical Behavior*, 22(1), 91-106.
- Vinner, S. (1983). Concept definition, concept image and the notion of function. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 14(3), 293-305.
- Vinner, S. (1991). The Role of Definitions in the Teaching and Learning of Mathematics, (vol. 11). *Advanced Mathematical Thinking*, Netherlands.
- Wawro, M., Sweeney, G. F., and Rabin, J. M. (2011). Subspace in linear algebra: Investigating students' concept images and interactions with the formal definition. *Educational Studies in Mathematics*, 78(1), 1-19.
- Wilson, M. R. (1993). One Preservice Secondary Mathematics Teacher's Evolving Understanding of Mathematical Functions.
- Yin, R. (1984). *Case study research: design and methods*. (3. Basım). California: Sage Publications.
- Yüce, S. (2020). *Analitik Geometri*. Pegem Akademi Yayıncılık



ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN: 2149-0848

THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
OKUMA MOTİVASYONLARI VE YAZMA
BECERİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER
AÇISINDAN İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF READING
MOTIVATIONS AND WRITING SKILLS OF
4TH GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS
IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

Halime CİHAN

İstanbul Üniversitesi

halimeogretmen@gmail.com  ORCID



Geliş/Submitted: 28.01.2021

Kabul/Accepted: 03.03.2021

Yayın/Published: 30.03.2021

 10.29228/INESJOURNAL.49082

Makale Türü: **Araştırma Makalesi**

Article Information:

Research Article

Atıf / Citation

Cihan, H. (2021). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ve yazma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of International Education Science*, 26 (8), 100-119.

Cihan, H. (2021). Investigation of reading motivations and writing skills of 4th grade primary school students in terms of various variables. *The Journal of International Education Science*, 26 (8), 100-119.

Bu makale İntihal.net tarafından taranmıştır.

This article was checked by Intihal.net.


intihal.net





ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN: 2149-0848

THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

**İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA MOTİVASYONLARI VE
YAZMA BECERİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ***

**INVESTIGATION OF READING MOTIVATIONS AND WRITING SKILLS OF
4TH GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN TERMS OF VARIOUS
VARIABLES**

Halime CİHAN

Öz: Bu araştırmanın amacı okuma motivasyonu ile yazma becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi ve çeşitli değişkenlerle olan bağlantılarından yola çıkarak bütüncül olarak incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu farklı sosyoekonomik çevrelerde bulunan okullardan seçilmiş 264 ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Okuma Motivasyonu Ölçeği, Bütüncül Yazı Değerlendirme Formu ve Kişisel Bilgiler Formu ile toplanmıştır. Okuma motivasyonu ile yazma becerisini etkileyen çeşitli değişkenlerin incelendiği bu çalışmada şu sonuçlar elde edilmiştir: okuma motivasyonu ile yazma becerisi arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Okuma motivasyonunun cinsiyet, okumaya başlama zamanı, sosyoekonomik çevre ve aileyle beraber evde kitap okuma değişkenlerinden etkilendiği ancak anne-baba eğitim durumu ve okul öncesi eğitim alma değişkenlerinden etkilenmediği görülmüştür. Yazma becerisinin ise cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, sosyoekonomik çevre ve okul öncesi eğitim alma değişkenlerinden etkilendiği ancak okumaya başlama zamanı ve aileyle beraber kitap okuma değişkenlerinden etkilenmediği sonucu elde edilmiştir. Bu bulgulardan yola çıkılarak ailede ve okul ortamında öğrencilerin okuma motivasyonlarının sağlanması, ev okuryazarlık çalışmalarının geliştirilmesi, okul rehberlik servislerinin motivasyon ile ilgili çalışmalar yürütmesi gerekliliği konularında önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: okuma motivasyonu, yazma becerisi, dil becerileri

* Bu araştırmanın veri araştırması safhası 2016-2017 yılında gerçekleştirildiği için etik kurul raporu gerekmemektedir./Since the data collection phase of this research was conducted in 2016-2017, ethics committee report is not required.

Abstract: The aim of this study is to examine the relationship between reading motivation and writing skill, and to understand it holistically based on its relations with various variables. The study group of this research consists of 264 primary school fourth-grade students selected from schools in different socioeconomic environments. The research data are collected with The Reading Motivation Scale, The Holistic Writing Assessment Form, and The Personal Information Form. In this study, various variables affecting reading motivation and writing skills are investigated and the following results are obtained: A positive and significant relationship is found between reading motivation and writing skill. It is observed that reading motivation is affected by the variables of gender, time to start reading, socioeconomic environment, and reading books at home with the family, but not by the variables of parents' education level and preschool education. We conclude that the writing skill is affected by the variables of gender, parents' education level, socioeconomic environment, and pre-school education, but not by the variables of the time students start to read and reading books with the family. Based on these findings, suggestions are made on the issues of ensuring the reading motivation of students in the family and the school environment, improving home literacy studies, and the necessity of school guidance services to carry out studies on motivation.

Key Words: reading motivation, writing skill, language skills

GİRİŞ

Okul yaşamının başlaması ile birlikte öğrencilere, Türkçe dersine dair pek çok bilgi ve beceri kazandırılması hedeflenmektedir. Bu beceriler dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileridir ve bu öğrenme alanları karşılıklı olarak birbirlerini etkilemektedir. Doğumdan itibaren dinleme becerisi gelişmeye başlarken, ilerleyen dönemde konuşma becerisi gelişme göstermektedir. Okul yaşamı ile beraber de okuma ve yazma becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır. Okuma, ilkokulun öğrencilere kazandırmayı amaçladığı ve aynı zamanda günlük yaşamda önemli bir yere sahip belli başlı becerilerin başında gelmektedir. Okul hayatı boyunca öğrencilerin inşa edecekleri öğrenme yaşantılarının temelini okuma oluşturmaktadır. Hulme ve Snowling (2015)'e göre okuma, ilkokulun temel hedeflerinden birisidir ve okuma konusunda yaşanan sorunlar ilerleyen yıllarda okulu bırakmaya kadar varabilecek sonuçlar görülmesine sebep olmaktadır. İlkokulun ilerleyen sınıf düzeyleri ile birlikte öğrencilerden beklenen, okuma becerilerinin artmasının yanında yazma becerilerinin de gelişmiş olmasıdır. Bu becerilere sahip olmak için yoğun çaba ve zamana ihtiyaç vardır. Bu nedenle bahsedilen becerilerin kazanılmasında motivasyon olmazsa olmaz öğelerden bir tanesidir.

Motivasyon kişinin farklı görevleri yerine getirme becerisine olan güvenini ifade eder. Pek çok öğrenci okulda yaptıkları farklı faaliyetlere karşı güçlü bir yeterlilik duygusu hissetme eğilimindedir. Çocukların okul yaşamı boyunca kendi performanslarını anlama kapasitesi zamanla artmaktadır (Wigfield, Eccles, Fredricks, Simpkins, Roeser ve Schiefele, 2015). Yapılan araştırmalar çocukların, yıllar ilerledikçe kendi kapasitelerine yönelik daha gerçekçi bir algıya

sahip olduklarını ve sosyal karşılaştırmalar ile motivasyonlarının değişime uğradığını göstermektedir (Eccles, Wigfield ve Schiefele, 1998; Wigfield, Eccels ve Pintric, 1996). İlkokuldaki motivasyonun, öğrencinin tüm akademik hayatını etkileyebilecek düzeyde olması nedeniyle okuma motivasyonunu etkileyen faktörlerin belirlenmesi 1990'lı yıllardan itibaren araştırmacıların ilgisini çekmeye başlamıştır (Eccles, Wigfield ve Schiefele, 1998; Guthrie ve Alvermann, 1999; Guthrie ve Wigfield, 2000; Wigfield ve Guthrie, 1997).

Öğrencilerin okuma gibi etkinliklerde kendilerine güvenmeleri ve okumaları üzerinde kontrole sahip olmaları, okuma konusunda daha yüksek performans göstermelerine zemin hazırlamaktadır (Schunk ve Pajares, 2009). Eğitimciler motivasyonun okuma konusunda merkezi bir rolü olduğu konusunda hemfikirdir. Okuma motivasyonu; bireysel amaçların, değerlerin ve inançların okuma süreçleri ve sonuçlarını etkilemesi olarak tanımlanmaktadır (Guthrie ve Wigfield, 2000). Bununla beraber araştırmacıların kavrama olan ilgileri her geçen gün artarak devam etmiş ve okuma motivasyonunun pek çok bileşenle ilişkisi incelenmiştir (Becker, McElvany ve Kortenbruck, 2010; İlahiyah, Andina, Tiven ve Cahyono, 2019; Katrancı, 2015; Kızgın ve Baştuğ, 2020; McGeown, Goodwin, Henderson ve Wright, 2012; Retelsdorf, Köller ve Möller, 2011; Schaffner, Schiefele ve Ulferts, 2013; Stutz, Schaffner ve Schiefele, 2016; Wigfield vd., 2015; Yıldız, 2010; Yıldız, 2013a; Yıldız, 2013b; Yıldız ve Akyol, 2011).

Okuma üzerine yapılan çok sayıda çalışmada (Baker ve Wigfield, 1999; Becker vd., 2010; Retelsdorf, vd., 2011; Schaffner vd., 2013; Stutz vd., 2016; Taboada vd., 2009; Wang ve Guthrie, 2004; Yıldız, 2013b; Yıldız ve Akyol, 2011) okuma motivasyonu ile okuduğunu anlama, okuma akıcılığı ve okuma sıklığı arasında bağlantılar kurulmuştur.

İlkokulun temel beceri alanlarından birisi de şüphesiz yazma becerisidir. Yazma, Akyol (2008) tarafından *işaret ve sembolleri kurallara uygun bir biçimde düşünceleri ifade etmek için kullanma becerisi* olarak, Sever (2011) tarafından *yaşadıklarımız, gördüklerimiz, duygu ve düşüncelerimiz ile tasarladıklarımızı yazı ile anlatma* olarak ve Walker, Shippen, Alberto, Houchins ve Cihak (2005) tarafından *bireylerin temel becerilerini çok yönlü bir biçimde organize etmeye dayalı bilişüstü karmaşık bir etkinlik* olarak tanımlanmaktadır. Yazma kişilerin duygu, düşünce ve fikirlerini ifade edebilmelerine olanak sağlamaktadır.

Konuşma ve dinleme becerileri okul öncesi dönemde gelişirken okuma ile birlikte yazma becerisinin gelişimi ilkökul ile birlikte başlamaktadır. Bunun yanında yazma becerisinin kullanılması için diğer birçok becerinin (dinleme, konuşma ve okuma) gelişmiş olması gerekmektedir. Çünkü yazma bu beceriler içinde en son ve en zor kazanılanıdır. Schiller (1954)'e göre öğrenciler dil becerileri içinde enerjilerinin çoğunu yazma için harcarlar. Bu önkoşul becerilerin kazanımı ile ilgili yaşanan zorluklar yazma becerisini de olumsuz etkileyebilmektedir. İyi bir okuyucunun yazma sırasında daha kolay kelime üretmek cümle kurması beklenir. Bunun yanında kişinin belli seviyede yazım, noktalama, dil bilgisi ve kelime dağarcığına sahip olması gerekmektedir. Yani yazma becerisi için gerekli olan bu ön koşul becerilerin dinleme, konuşma ve özellikle de okuma ile elde edilmiş olması beklenmektedir. Bu durum, okuma ve yazma becerileri arasındaki güçlü ilişkiyi açıklamaktadır. Okuduklarını doğru bir biçimde anlamlandıran ve yapılandıran öğrencilerin yazma sürecinde bu anlamlandırdıkları bilgilerini gözden geçirerek yazma becerisi konusunda başarılı olmaları beklenir.

Önem

Okuma motivasyonları artan öğrenciler daha fazla okumaya başlamaktadır (Stanovich, 1986) ve bu da okuma sıklığının artmasına, dolayısıyla okuma becerileri konusunda başarı sağlanmalarına yardım etmektedir. Okuma becerisi gelişen öğrencilerin, ifade edici dil becerilerinden yazmaya olan ilgilerinin arttığı ve bu alanda beceri sağlayabilecekleri öngörülmektedir.

Son yıllarda ulusal ve uluslararası alanda yapılan çalışmalara bakıldığında okuma motivasyonu ile ilgili çalışmalara yönelik ilginin ciddi ölçüde arttığı görülmektedir. Okumanın ilkokulda kazandırılması hedeflenen diğer becerileri nasıl ve hangi düzeyde etkilediği; bunun yanında hangi değişkenlerden etkilendiği araştırmacıların merak konusu olmuştur. Bu konudaki alanyazına bakıldığında ilkokul seviyesi için ifade edici dil becerilerinden olan yazma becerisi ile okuma motivasyonu arasındaki ilişkiyi ve bu becerilerin farklı değişkenlerle ilişkisini aynı anda inceleyen bir çalışmanın olmadığı görülmüştür. Yapılmış olan bu araştırma ile okuma motivasyonu ve yazma becerisinin farklı değişkenlerle karşılaştırılmasının ve bütüncül bir şekilde incelenmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada ilkokulun temel çıktılarından okuma ve yazma becerilerine odaklanılmıştır. Bu kapsamda okumaya yönelik motivasyon ile yazma becerisi arasındaki ilişkiyi incelemek ve okuma motivasyonu ile yazma becerisinin hangi değişkenlerden etkilendiğini belirlemek araştırmanın ana amacını oluşturmaktadır.

Araştırma Soruları

1. Okuma motivasyonu ile yazma becerisi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Cinsiyet, anne ve babanın eğitim durumu, sosyoekonomik çevre, okul öncesi eğitim alma, okumaya başlama zamanı, aileyle beraber kitap okuma değişkenleri ile okuma motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Cinsiyet, anne ve babanın eğitim durumu, sosyoekonomik çevre, okul öncesi eğitim alma durumu, okumaya başlama zamanı, aileyle beraber kitap okuma değişkenleri ile yazma becerisi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ile yazma becerisi arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlandığından “ilişkisel tarama modeli” kullanılmıştır. Bu model “geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan tarama modeli kapsamında, karşılaştırma ve korelasyon türünden tarama yapmaya imkân tanıyan bir model” (Karasar, 2002) olarak tanımlanmaktadır. Bununla beraber öğrencilerin yazma becerisinin ne düzeyde olduğunu ölçmek amacıyla öğrencilerin yazılı anlatımları değerlendirilmiştir. Bu nedenle “araştırılması amaçlanan durumla ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin analizinin yapılması” olarak tanımlanan “doküman inceleme” yöntem olarak kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesindeki devlet okullarında eğitim gören ilköğretim 4. sınıf öğrencileridir. Çalışmada 4. sınıf öğrencilerin seçilmesinin temel sebebi ilköğretimin hedeflenen kazanımlarına sahip olması beklenen bir sınıf düzeyi olmasıdır. Araştırmada elde edilen verilerin evrene ait özellikleri daha iyi yansıtılması amacıyla araştırma grubunda yer alan öğrencilerin farklı sosyoekonomik düzeylerden seçilmesine özen gösterilmiştir. Evreni temsil eden örneklem yöntemi “amaçlı tabakalı örnekleme” olarak belirlenmiştir. Tabakalı örneklemin belirlenmesinde Küçükçekmece İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden okulların dahil oldukları sosyoekonomik çevre bilgisi konusunda destek alınmıştır. Araştırmaya dâhil edilecek okullar evreni temsil eden alt, orta ve üst sosyoekonomik çevre okullarının ilçedeki ağırlıkları oranında yapılmıştır. Uygulama yapılacak okulların seçiminde sosyoekonomik çevreleri (SEÇ) temsil eden okullar rastgele seçilmiştir. Okullarda araştırmaya konu olacak sınıflar yine rastgele seçilmiştir. Bununla beraber araştırmaya ölçekleri eksiksiz dolduran 264 öğrenci dâhil edilmiştir. Katılımcıların, devam ettikleri okulların bulunduğu sosyoekonomik çevreye göre dağılımları Tablo 1’de, cinsiyete göre dağılımları ise Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 1. Örneklem grubundaki öğrencilerin sosyoekonomik çevreye göre dağılımı

Sosyoekonomik Çevre	Katılımcı Sayısı	%
Alt SEÇ	100	37.88
Orta SEÇ	96	36.36
Üst SEÇ	68	25.76
Toplam	264	100

Tablo 2. Örneklem grubundaki öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı

Cinsiyet	Katılımcı Sayısı	%
Kız	133	50.38
Erkek	131	49.62
Toplam	264	100

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerinin toplanmasında Kişisel Bilgiler Formu, Okuma Motivasyonu Ölçeği ve Yazılı Anlatım Becerileri Test Formu kullanılmıştır. Çalışmada adı geçen tüm ölçekler araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Öğrencilerin yazma becerilerinin ölçülmesi amacıyla Yazılı Anlatım Becerileri Test Formu kullanılmış, bu form Bütüncül Yazı Değerlendirme Formu kullanılarak puanlanmıştır.

Kişisel Bilgiler Formu: Öğrencilerin cinsiyet, anne ve baba eğitim durumları, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim alma, okumaya başlama zamanı ve aileyle beraber kitap okuma durumlarına ilişkin sorular yer almaktadır. Kişisel bilgiler formunun geliştirilmesi amacıyla alanında uzman iki kişiden destek alınmıştır.

Okuma Motivasyonunun Ölçülmesi: Araştırmada okuma motivasyonuna ait veriler, Guthrie ve Wigfield (1997)’ın geliştirdiği ve Yıldız (2013b)’ın Türkçe’ye uyarladığı Okuma Motivasyonu Ölçeği ile toplanmıştır. Ölçeğin kullanımı için Yıldız’dan e-posta yoluyla izin alınmıştır.

Ölçekte 21 madde bulunmaktadır ve her bir soru şöyle puanlanmaktadır: 1 (Benden çok farklı), 2 (Benden biraz farklı), 3 (Bana biraz benziyor) ve 4 (Bana çok benziyor). Ölçek araştırmacı tarafından öğrencilere madde madde okunarak ve aynı sınıftaki tüm öğrencilere süre verilerek eş zamanlı doldurulmuştur.

Bütüncül Yazı Değerlendirme Formu: Yazma becerisini ölçmek amacıyla 13 adet anahtar kelimenin yer aldığı bir “Yazılı Anlatım Becerileri Test Formu” hazırlanmıştır. Formun hazırlanmasında alan uzmanından destek alınmıştır. Öğrencilerden bu formda yer alan 13 kelimenin 3 tanesini seçerek bir hikâye yazması istenmiştir. Öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmek amacıyla da Akyol (2008) tarafından geliştirilen “Bütüncül Yazı Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Öğrencilerin yazdıkları hikayelerin yer aldığı formlar alan uzmanı (araştırmacı ile birlikte 2 kişi) puanlayıcılar tarafından değerlendirilmiştir. Öğrencilerin yazdıkları hikâyelerin yer aldığı her bir test formu, yazılı anlatım beceri düzeylerine göre yazı organizasyonu, yazma amacı, yazı kapsamı, dilin etkili kullanımı ve ana fikre uygunluk çerçevesinde değerlendirilerek 4 üzerinden puanlanmıştır.

Veri Toplamada Etik: Araştırma için gerekli olan veriler Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilkokullardan toplanmıştır. Bu amaçla araştırma öncesi araştırmanın yapıldığı Küçükçekmece ilçesinin bağlı bulunduğu İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğünden araştırma için gerekli izinler alınmıştır. Etik kaygılar gereği öğrencilerden ad ve soyad bilgileri istenmemiştir. Bunun yerine öğrencilerden kendileri için bir kod adı belirlemesi istenmiştir. Öğrencilere uygulanan tüm veri toplama araçlarında, öğrenciler belirledikleri bu kod adları kullanmışlardır. Veri toplama öncesi tüm öğrencilere bunun gönüllü bir çalışma olduğu ve isteyen öğrencilerin katılmayabileceği söylenmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmaya ait veriler, Kişisel Bilgiler Formu, Okuma Motivasyonu Ölçeği ve Bütüncül Yazı Değerlendirme Formu ile bu formun puanlandırılması amacıyla kullanılan Yazılı Anlatım Becerileri Test Formundan elde edilmiştir. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde bir istatistik paket programı kullanılmıştır. Çalışmaya ait veriler ve araştırmaya ait bulgular, tablolar halinde Bulgular bölümünde yer almaktadır.

BULGULAR

Yazma becerisi ile okuma motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi için Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi işe koşulmuştur. Tablo 3 bu değişkenler arasındaki ilişkiyi göstermektedir.

Tablo 3. Okuma Motivasyonu ve Yazma Becerisi Puanları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi için Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi

Değişken	N	r	p
Yazma Becerisi Puanı	264	,172	,005
Okuma Motivasyonu Puanı			

Yazma becerisi ile okuma motivasyonu arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu, öğrencilerin okumaya olan motivasyonları arttıkça yazma becerilerinin de arttığı görül-

mektedir.

Tablo 4'te okuma motivasyonu ile yazma becerisine ilişkin alınan puanlar cinsiyet açısından analiz edilmiştir. Bu amaçla bağımsız gruplar t testine başvurulmuştur.

Tablo 4. Okuma Motivasyonu ve Yazma Becerisi Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Okuma Motivasyonu Puanı	Kız	133	3,33	,449	,039	3,838	262	,000
	Erkek	131	3,09	,552	,048			
Yazma Becerisi Puanı	Kız	133	3,11	1,02	,088	4,761	262	,000
	Erkek	131	2,53	,979	,086			

Yapılan analiz sonucunda kızların yazma becerisi testinden aldıkları puanların erkeklerle göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir. Benzer biçimde okuma motivasyonu puanlarında da kızların erkeklere göre anlamlı biçimde yüksek puan aldıkları görülmektedir.

Okuma motivasyonu ve yazma becerisinin öğrencilerin anne eğitim durumlarından etkilenme durumlarını görmek amacıyla Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi yapılmış olup sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Okuma Motivasyonu ve Yazma Becerisi Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Anne Eği- tim Du- rumu	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Okuma Mo- tivasyonu Puanı	Okuryazar değil	25	3,04	,725	G.Arası	1,497	4	,374	1,413	,230
	İlkokul mezunu	82	3,25	,444						
	Ortaokul mezunu	61	3,29	,491	G.İçi	68,575	259	,265		
	Lise me- zunu	47	3,17	,523						
	Üniversite mezunu	49	3,17	,518	Toplam	70,071	263			
	Toplam	264	3,21	,516						
Yazma Bece- risi Puanı	Okuryazar değil	25	2,32	,802	G.Arası	16,395	4	4,099	3,958	,004
	İlkokul mezunu	82	2,72	1,022						

Ortaokul mezunu	61	2,74	,982	G.İçi	268,238	259	1,036
Lise me- zunu	47	2,96	1,122				
Üniversite mezunu	49	3,22	1,046	Toplam	284,633	263	
Toplam	264	2,82	1,040				

Tablo 5 incelendiğinde okuma motivasyonunun anne eğitim durumu değişkeninden etkilenmediği ancak yazma becerisi puanlarını anlamlı bir şekilde etkilediği görülmektedir. Anne eğitim seviyesi yükseldikçe öğrencilerin yazma becerisi puanlarının da anlamlı bir biçimde arttığı görülmektedir.

Okuma motivasyonu ve yazma becerisinin öğrencilerin baba eğitim durumlarından etkilenme durumlarını görmek amacıyla Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi yapılmış olup sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Okuma Motivasyonu ve Yazma Becerisi Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		<i>f</i> , $\bar{x}$ ve ss Değerleri				ANOVA Sonuçları				
Puan	Baba Eği- tim Du- rumu	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Okuma Mo- tivasyonu Puanı	Okuryazar değil	13	2,97	,784	G.Arası	1,810	4	,452	1,717	,147
	İlkokul mezunu	48	3,30	,457	G.İçi	68,261	259	,264		
	Ortaokul mezunu	49	3,17	,549	Toplam	70,071	263			
	Lise me- zunu	83	3,16	,518						
	Üniversite mezunu	71	3,28	,455						
	Toplam	264	3,21	,516						
Yazma Bece- risi Puanı	Okuryazar değil	13	2,62	,768	G.Arası	20,068	4	5,017	4,911	,001
	İlkokul mezunu	48	2,52	1,091	G.İçi	264,565	259	1,021		
	Ortaokul mezunu	49	2,51	,960	Toplam	284,633	263			
	Lise me- zunu	83	2,89	1,012						

Üniversite mezunu	71	3,20	1,023
Toplam	264	2,82	1,040

Tablo 6'ya göre okuma motivasyonunun baba eğitim durumu değişkeninden etkilenmediği ancak yazma becerisi puanlarını anlamlı bir şekilde etkilediği görülmektedir. Baba eğitim seviyesi yükseldikçe öğrencilerin yazma becerisi puanlarının da anlamlı bir biçimde arttığı görülmektedir.

Tablo 7'de okuma motivasyonu ile yazma becerisinin sosyoekonomik çevre değişkeninden etkilenme durumlarını görmek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 7. Okuma Motivasyonu ve Yazma Becerisi Puanlarının Okulların Bulunduğu Sosyoekonomik Çevre (SEÇ) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

$f, \bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Okulların Bulunduğu SEÇ	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Okuma Motivasyonu Puanı	Alt	100	3,14	,563	G.Arası	2,87	2	1,439	5,589	,004
	Orta	96	3,35	,434	G.İçi	67,193	261	,257		
	Üst	68	3,13	,516	Toplam	70,071	263			
	Toplam	264	3,21	,516						
Yazma Becerisi Puanı	Alt	100	2,43	,998	G.Arası	27,692	2	13,846	14,065	,000
	Orta	96	2,95	,922	G.İçi	256,941	261	,984		
	Üst	68	3,22	1,077	Toplam	284,633	263			
	Toplam	264	2,82	1,040						

Tablo 7 incelendiğinde okuma motivasyonu puanlarının alt ve üst SEÇ grubunda benzer olduğu, orta SEÇ grubunda ise anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Yazma becerisi puanlarının ise SEÇ düzeyi arttıkça anlamlı bir biçimde arttığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Tablo 8'de okuma motivasyonu ve yazma becerisi puanlarının öğrencilerin okul öncesi eğitimi alma değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup T Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 8. Okuma Motivasyonu ve Yazma Becerisi Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Puan	Okul Öncesi Eğitim	N	$\bar{x}$	ss	Sh _{$\bar{x}$}	t Testi		
						t	Sd	p
Okuma Motivasyonu	Almış	166	3,26	,512	,039	1,786	262	,075

Puanı	Almamış	98	3,14	,516	,052			
Yazma Becerisi Puanı	Almış	166	3,01	1,084	,084	3,971	262	,000
	Almamış	98	2,50	,876	,089			

Tablodan da görüleceği gibi öğrencilerin yazma becerisi puanları okul öncesi eğitimi almış öğrencilerde anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Okuma motivasyonu puanlarının ise okul öncesi eğitim alan ve almayan gruplar arasında bir farklılığa sebep olmadığı görülmüştür.

Tablo 9'da okuma motivasyonu ile yazma becerisinin okumaya başlama zamanı değişkeninden etkilenme durumlarını görmek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 9. Okuma Motivasyonu ve Yazma Becerisi Puanlarının Okumaya Başlama Zamanı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{X}$ ve <i>ss</i> Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Puan	Okumaya Başlama Zamanı	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Okuma Motivasyonu Puanı	1. sınıftan önce	53	3,33	,465	G.Arası	2,789	2	1,394		
	1. sınıf	193	3,21	,493	G.İçi	67,283	261	,258	5,409	,005
	1. sınıftan sonra	18	2,88	,735	Toplam	70,071	263			
	Toplam	264	3,21	,516						
Yazma Becerisi Puanı	1. sınıftan önce	53	3,06	1,045	G.Arası	5,648	2	2,824		
	1. sınıf	193	2,79	1,035	G.İçi	278,984	261	1,069	2,642	,073
	1. sınıftan sonra	18	2,44	,984	Toplam	284,633	263			
	Toplam	264	2,82	1,040						

Tabloda yer alan sonuçlara göre okuma motivasyonu okumaya 1. sınıftan önce başlayan öğrencilerin bulunduğu grupta en yüksek olurken, onu 1. sınıfta okumaya başlayanlar takip etmektedir. Okuma motivasyonu en düşük olan grup ise okumaya 1. sınıftan sonra başlayan öğrencilerin bulunduğu gruptur. Yazma becerisi puanlarının en yüksek olduğu grup 1. sınıftan önce okuma başlayanlar olurken, yazma becerisi puanlarının en düşük olduğu grup okumaya 1. sınıftan sonra başlayanlardır. Ancak bu sonuç yazma becerisinden alınan puanlar açısından anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

Tablo 10'da öğrencilerin aileleriyle beraber kitap okuma durumlarının okuma motivasyonu ile yazma becerisi puanları açısından anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup T Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 10. Okuma Motivasyonu ve Yazma Becerisi Puanlarının Aileyle Beraber Kitap Okuma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Puan	Aileyle Beraber Kitap	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Okuma Motivasyonu Puanı	Okuyor	178	3,34	,470	,035	6,400	262	,000
	Okumuyor	86	2,94	,502	,054			
Yazma Becerisi Puanı	Okuyor	178	2,88	,993	,074	1,351	262	,178
	Okumuyor	86	2,70	1,128	,122			

Tablo incelendiğinde aileleriyle beraber kitap okuyan öğrencilerin okuma motivasyonlarının okumayanlara göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanında öğrencilerin aileleriyle beraber kitap okuma durumları onların yazma becerisi puanları üzerinde etkili olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

TARTIŞMA

Bu araştırmada okuma motivasyonu ile yazma becerisi arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Yani okuma motivasyonu arttıkça yazma becerisi de artmaktadır. Yapılan araştırmalar, okuma motivasyonunun artmasının akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesini sağladığını göstermektedir (Yıldız 2013a, 2013b). Okuma becerileri gelişmiş olan öğrencilerin ifade edici dil becerilerinden olan yazma becerilerinin yüksek olması beklenmektedir. Okuma motivasyonu yüksek olan dolayısıyla akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerileri gelişmiş olan öğrencilerin yazma becerisinin de yüksek olması bu bağlantılar ile açıklanabilir. İlahiyah vd. (2019)'nin yabancı dil olarak İngilizce öğretimi ile ilgili yaptıkları çalışmada okuma motivasyonu ile yazma becerisi arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu araştırmada anlamlı bir fark olmasına rağmen ilişkinin negatif yönlü olduğu sonucu dikkat çekicidir. İlahiyah vd. (2019)'nin yaptıkları çalışmada yabancı dil öğrenimini incelemiş olmaları ve çalışma grubunun üniversite öğrencilerinden oluşması sonuçlar arasındaki farklılığın sebebi olarak görülmektedir.

Bu araştırmada kızların okuma motivasyonlarının erkeklerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Ulusal ve uluslararası araştırmalar, kızların okuma motivasyonlarının erkeklere göre daha yüksek olduğunu göstermekte ve elde edilen sonuçları doğrulamaktadır (McGeown vd., 2012; Yıldız, 2013a; Katrancı, 2015). McGeown vd. (2012) 8-11 yaş grubundaki 182 öğrenci ile yaptıkları çalışmada okuma becerileri konusunda kızlar ve erkeklerin benzer puanlara sahip olmalarına ve okumada dışsal motivasyon açısından kızlar ile erkekler arasında anlamlı fark olmamasına rağmen kızların erkeklerden daha yüksek içsel okuma motivasyonuna sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Yıldız (2013a) 3., 4. ve 5. sınıfa devam

eden 520 öğrenci ile yaptığı çalışmada McGeown vd. (2012)'den farklı olarak kızların dışsal motivasyonlarının erkeklerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. İnanç ve kültürel değerler aracılığı ile okuma motivasyonunun kültürden etkilendiği bilinmektedir (Wang ve Guthrie, 2004). Araştırmaların birinin Birleşik Krallık değerinin ise Türkiye'de yapılmış olması nedeniyle motivasyon kaynağının kültürel beklentiler ile açıklanabileceği değerlendirilebilir. Ancak her iki çalışmada elde edilen bulgular bu çalışmada elde edilen toplam motivasyon puanları ile beraber değerlendirildiğinde elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir. Benzer biçimde Katrancı (2015) ilkokul dördüncü sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek kitap okuma motivasyonuna sahip olduğu sonucuna varmıştır.

Yapılan bir çalışmada, erkeklerin ve kızların ilkokulun başlarında okuma yeterlilikleri konusunda benzer inançları oldukları, ancak ilerleyen zamanla birlikte erkeklerin yeterliliklerine ve okuma değerlerine olan inançlarının kızlara göre daha hızlı bir biçimde azaldığı saptanmıştır (Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles ve Wigfield, 2002). Bu bulgular, kızların okuma konusunda erkeklere göre daha olumlu görüşlere sahip oldukları yönündeki kültürel beklentileri yansıtabilir (Wigfield vd., 2015).

Cinsiyet değişkeni ile yazma becerisi arasındaki ilişkinin kızlar lehine anlamlı bir farklılık gösteriyor olması araştırmanın bir diğer bulgusudur. Bu alan ile ilgili yapılan benzer çalışmalarda da bu bulguyu doğrulayan sonuçlar olduğu görülmüştür. Uzun yıllardır yapılan araştırmalar erkeklerin kızlara kıyasla yazma becerilerini ölçen ölçeklerden düşük puanlar aldıklarını göstermektedir (Bourke ve Adams, 2011; Bölükbaş, 2006; Fearington vd., 2014; Lee ve Al Otaiba, 2015, Tüfekçioğlu, 2010). Bu sonuç, erkeklerin yazılı anlatımda esas becerilerden olan metin oluşturma akıcılığı konusunda sorun yaşamalarından kaynaklanmaktadır (Berninger ve Fuller, 1992). Elde edilen bulgular, Arıcı ve Urgan (2008) tarafından yazma hataları konusunda yapılan bir çalışmada elde edilen kızların ana fikir, plan, cümle, noktalama, imlâ ve yazı konularında erkeklerden daha az hata yaptıkları, dolayısıyla yazılı anlatım becerileri konusunda daha başarılı oldukları sonucu ile örtüşmektedir.

Bu çalışmada anne eğitim düzeyinin yüksek olmasının öğrencilerin okuma motivasyonlarını anlamlı bir şekilde etkilemediği ancak yazma becerisini artırdığı sonucu elde edilmiştir. Anne eğitim düzeyinin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı yönünde pek çok çalışma bulunmaktadır (Ural ve Çınar, 2014; Hall, Davis, Bolen ve Chia, 1999; Dereli ve Koçak, 2005; Gelbal, 2008; Urfalı-Dadandı, Dadandı ve Koca, 2018; Temel ve Katrancı, 2019). Gelbal (2008), 30.714 sekizinci sınıf öğrencisiyle yaptığı çalışmada anne eğitim seviyesi yükseldikçe öğrencilerin Türkçe dersi başarılarının da yükseldiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmamızda okuma motivasyonu özelinde anne eğitim durumu yükseldikçe motivasyon puanlarının anlamlı bir biçimde artmadığı ancak anne eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin yazma becerisi puanlarının arttığı görülmüştür. Elde edilen bu bulgular, Temel ve Katrancı (2019)'nın yaptıkları çalışmadaki anne eğitim düzeyi yükseldikçe yazma becerisinin anlamlı bir biçimde arttığı sonucu ile paraleldir.

Anne eğitim düzeyinde olduğu gibi baba eğitim düzeyinin de öğrencilerin okuma motivasyonlarında anlamlı farklılık oluşturmadığı ancak yazma becerisini etkilediği görülmüştür.

Baba eğitim düzeyi yükseldikçe öğrenciler yazma becerisi ölçeklerinden daha yüksek puan almaktadır (Kadioğlu, 2012; Gelbal, 2008; Urfalı-Dadandı, Dadandı ve Koca, 2018; Temel ve Katrancı, 2019). Temel ve Katrancı (2019) babası ilkokul mezunu olan öğrenciler ile babası üniversite mezunu olan öğrencilerin yazma becerisi puanları arasında babası üniversite mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğunu belirlemişlerdir.

Anne ve babanın eğitim düzeyinin yüksek olması ev okuryazarlık çalışmalarının artması, eğitime verilen değerin artması ve öğrencilerin ebeveynleri tarafından desteklenmesi sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle anne ve babanın eğitim düzeyi arttıkça yazma becerisinin de artması beklenen bir sonuçtur. Tüm bunlardan farklı olarak Tüfekçioğlu (2010), 6. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği yazma becerisinin çeşitli değişkenler ile ilişkisinin incelediği çalışmada anne ve babanın eğitim durumunun kompozisyon yazma başarıları üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışmanın daha büyük yaş grubu öğrenciler ile yapılması ortaya çıkan bu farklılığın sebebi olabilir.

Araştırmanın bir diğer sonucu ise sosyoekonomik çevrenin öğrencilerin hem okuma motivasyonları hem de yazma becerileri üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğu bulgusudur. Öğrencilerin eğitim gördükleri SEÇ yükseldikçe yazma becerisi puanlarının da arttığı görülmüştür. Öğrencilerin, okullarının bulunduğu sosyoekonomik çevre iyileştikçe dil becerilerinden aldıkları puanların da yükseldiğini gösteren pek çok çalışma mevcuttur (Kadioğlu, 2012; Urfalı-Dadandı, Dadandı ve Koca, 2018; Baştuğ ve Keskin, 2012; Chiu ve Chow, 2015; Crowe, Connor ve Petscher, 2009; Kim ve Quinn, 2013; Temel ve Katrancı, 2019). Temel ve Katrancı (2019) ilkokul 4. sınıfa devam eden öğrencilerle yaptıkları çalışmada yazma becerisinin öğrencilerin okullarının bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyine göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Yazma becerilerinin sosyoekonomik çevre düzeyi iyileştikçe arttığı bulgusu yapılan araştırma ile örtüşmektedir. Yılmaz Hiğde, Baştuğ ve Cihan (2020)'ın okul öncesi dönemdeki öğrencilerin ebeveynleriyle ev okuryazarlığı yaşantılarını incelediği çalışmada, üst sosyoekonomik çevrede ev okuryazarlık aktivitelerinin alt gruptan yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında sosyoekonomik düzey arttıkça ev ile okul arasındaki iş birliğinin artması, üst sosyoekonomik çevredeki öğrencilerin yazma becerilerinin yüksek olma sebebini açıklamaktadır.

Araştırmada okuma motivasyonunun öğrencilerin devam ettiği okulun sosyoekonomik çevre değişkeni ile anlamlı bir şekilde farklılaştığı, bu farkın orta düzey sosyoekonomik çevrede bulunan okullara devam eden öğrenciler lehine ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç, Yıldız (2010)'ın orta sosyoekonomik çevredeki öğrencilerin diğer gruplardan daha yüksek dışsal motivasyona sahip olması sonucu ile benzerlik göstermektedir. Yıldız dışsal motivasyonun alt faktörlerinden de yola çıkarak bu durumu orta sosyoekonomik çevredeki öğrencilerin okuma konusunda öğretmen ve okul beklentilerini karşılama eğilimlerinin diğer gruplardaki öğrencilerden daha fazla olması ile açıklamıştır.

Okul öncesi eğitim alma değişkeninin öğrencilerin okuma motivasyonuna katkı sağlamasına rağmen yazma becerisinde anlamlı farklılık yarattığı bu araştırmanın bir diğer bulgusudur. Yapılan araştırmalar okul öncesi eğitim alan öğrencilerin yazma becerilerinin de yüksek olduğunu belirlemiştir (Obalar, 2009; Arı ve Özcan, 2016). Obalar (2009), okul öncesi eğitim alanların almayanlara göre dikte ve yazma becerilerinin anlamlı bir biçimde yüksek olduğunu

sonucunu bulmuşlardır. Benzer şekilde ilkokul öğrencileriyle yürütülen bir başka araştırmada ise okul öncesi eğitimi alma durumunun yazma becerisini pozitif yönde etkilediği ortaya çıkmıştır (Arı ve Özcan, 2016). Okul öncesi eğitim dönemi, öğrencilerin ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerinin arttığı, okula karşı pozitif tutum benimsedikleri ve ilkokula yazmaya hazırlık yaptıkları oldukça önemli bir dönemdir. Okul öncesi eğitim alan ve bu araştırmanın bir diğer bulgusu olan üst sosyoekonomik çevrede eğitim gören öğrencilerin yazma becerilerinin yüksek olduğu sonucu, üst sosyoekonomik çevrede okul öncesi eğitime devam oranının yüksek olması ile açıklanabilmektedir.

Bu araştırmanın bir diğer bulgusu okumaya 1. sınıftan önce başlayan çocukların okuma motivasyonlarının en yüksek olduğu sonucudur. Okumaya 1. sınıftan sonra başlayan öğrencilerin okuma motivasyonlarının ise en düşük olduğu görülmüştür. Çocukların birçoğunun okumaya dair deneyimleri ilkokula başlamadan önceki döneme aittir (Cunningham, Moore, Cunningham, Moore, 1995). Bu dönem, öğrencilerin okula dair olumlu veya olumsuz inançlarının oluşmaya başladığı bir dönemdir. Öğrencilerin, okuma ve yazma becerilerini ise ilkokula başlamaları ile beraber geliştirmeleri beklenir. Ancak bazı öğrenciler bu becerileri ilkokula başlamadan geliştirmeye başlarken bazı öğrenciler 1. sınıfa ait olan bu kazanımları edinmekte zorluk yaşarlar. Okuma ile ilgili sorun yaşayan öğrencilerde ilerleyen süreçte özellikle okuma ve dolaşımı ile yazma becerisi sekteye uğrar. Stanovich (1986)'ın "Matthew Etkisi" olarak adlandırdığı bu durum, yavaş okuma ediniminin okumaya ve daha sonra okula olan olumsuz tutumların da sebebi olması olarak tanımlanmaktadır. Okumaya erken başlayan öğrencilerin ev ortamında aileleri tarafından desteklenmesi, ilkokula başlamadan kitaplar ile zaman geçirmesi onların okumaya olan meraklarının artmasının sebebi olabilir. Evde ebeveynleriyle okuryazarlık etkinliklerine katılan bu çocukların okumaya olan ilgilerinin arttığı buna bağlı olarak motivasyonlarının da yükseldiği söylenebilir.

Tüm bunların yanında Başar (2013) ve Bektaş (2013)'ın ilkokula başlamadan okuma yazma öğrenen çocukların ilkokula yazma öğretimi sırasında motivasyon düşüklüğü yaşadığı sonucu dikkat çekicidir. Bu öğrencilerin yaşadıkları motivasyon düşüklüğünün sebebi kendi düzeylerinin altında kalan bir akademik ortamla karşılaşmalarıdır. Bu araştırmada elde edilen sonuçla birlikte değerlendirildiğinde ilkokula yazmaya geçiş sürecinde öğrencilerin motivasyon düşüklüğü yaşamalarına rağmen ilerleyen süreçlerde okuma motivasyonlarının yüksek oldukları söylenebilir.

Çalışmada aileleriyle beraber evde kitap okuyan öğrencilerin okuma motivasyonlarının yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Evdeki basılı materyallerle vakit geçiren ve okumaya dair ilk karşılaşmaları keyifli olan çocukların sonraki yıllarda okumaya olan motivasyonlarının yüksek olduğu bilinmektedir (Baker, Scher ve Mackler, 1997). Aile ortamında okuma deneyimleri kazanan, ailesiyle beraber kitap okuyan, dile ait sembollerin yazılı kaynaklarda bulunduğu farkındalığı kazanan çocukların okumaya olan ilgileri ve meraklarının yüksek olması beklenir. Bütün bunlar, bu araştırmada elde edilen okumaya erken başlayan ve ailesiyle beraber kitap okuyan öğrencilerin okuma motivasyonlarının yüksek olduğuna dair bulgularla örtüşmektedir.

ÖNERİLER

Öğretmenler sınıf içi uygulamalar ile farklı okuma seviyesindeki öğrencilerin kendi seviye-

lerine uygun metinler ile karşılaşmalarını sağlayarak okuma motivasyonlarını artırmaya çalışmalıdır.

Okumaya geç başlayan öğrencilerin ileriki yıllarda okul ve okumaya yönelik motivasyonlarının düşüşünün engellenmesi amacıyla okul rehberlik servisleri bu konuda çalışmalar yürütebilirler.

Öğretmenler öğrencilerinin okuma konusundaki başarılarının artması için bu alana yönelik motivasyon çalışmalarını artırmalı ve öğrencilerin okumaya değer vermelerine yardımcı olmalıdırlar.

Aile okuryazarlığı konusunda ebeveynlere bilgilendirme çalışmalarının yapılması faydalı olabilir.

Sosyoekonomik çevre bakımından dezavantajlı okullara devam eden öğrencilere yönelik olarak okuma motivasyonlarını yükseltecek çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2008). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri* (2. Baskı). Kök Yayıncılık: Ankara.
- Arı, A. ve Özcan, E. (2016). Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Olgunluğu Düzeylerinin, Okuma Yazmayı Öğrenmelerine Etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 47, 74-90.
- Arıcı, A. F. ve Urgan, S. (2008). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarının Bazı Yönlerden Değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 317-328.
- Baker, L. ve Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452-477.
- Baker, L., Scher, D. ve Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32(2), 69-82.
- Başar, M. (2013). 60-66 ay aralığında ilkokula başlayan öğrencilerin kişisel öz bakım ve ilkokuma-yazma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 8(8), 241-252.
- Baştuğ, M. ve Keskin, H.K. (2012). Akıcı Okuma Becerileriyle Anlama Düzeyleri (Basit ve Çıkarımsal) arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 227-244.
- Becker, M., McElvany, N. ve Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 773-785.
- Bektaş, E. (2013). İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Yollarının Karma Yöntem Aracılığıyla İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karade-

niz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

- Berninger, V. ve Fuller, F. (1992). Gender differences in orthographic, verbal, and compositional fluency: Implications for assessing writing disabilities in primary grade children. *Journal of School Psychology, 30*(4), 363–382.
- Bourke, L., ve Adams, A. (2011). Is it difference in language skills and working memory that account for girls being better at writing than boys. *Journal of Writing Research, 3*(3), 249–277.
- Bölükbaş, F. (2006). “Öğrencilerin Okuma ve Yazmaya Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi”, *Çağdaş Eğitim, 31*(333), 32–39.
- Chiu, M. M. ve Chow, B. W. Y. (2015). Classmate Characteristics and Student Achievement in 33 Countries: Classmates’ Past Achievement, Family Socioeconomic Status, Educational Resources, and Attitudes Toward Reading. *Journal of Educational Psychology, 107*(1), 152–169.
- Crowe, E. C., Connor, C. M. ve Petscher, Y. (2009). Examining the Core: Relations Among Reading Curricula, Poverty, and First Through Third Grade Reading Achievement. *Journal of School Psychology, 47*(3), 187–214.
- Cunningham, P.M., Moore, S.A., Cunningham, J.W. ve Moore, D.W. (1995). Reading and Writing in Elementary Classrooms. *Longman Publishers, USA*.
- Dereli, E. ve Koçak, N. (2005). Okul Öncesi Eğitimde Devam Eden 4-6 Yaş Arasındaki Çocukların İfade Edici Dil Düzeylerinin Bakım Tarzı ve Anne-Baba Eğitim Düzeyi Açısından İncelenmesi (Konya İli Örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*, 245–253.
- Eccles, J.S., Wigfield, A. ve Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. IV, 5th ed., pp. 1017–1095). New York: John Wiley.
- Fearrington, J.Y., Parker, P.D., Kidder-Ashley, P., Gagnon, S.G., McCane-Bowling, S. ve Sorrell, C.A. (2014), Gender Differences in Written Expression Curriculum-Based Measurement in Third- Through Eighth-Grade Students. *Psychology in Schools, 51*: 85–96.
- Wigfield, A. ve Guthrie, J. T. (1997). Relations of children’s motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology, 89*(3), 420–432.
- Gelbal, S. (2008). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Özelliklerinin Türkçe Başarısı Üzerinde Etkisi, *Eğitim ve Bilim, 33*(150), 1–13.
- Guthrie, J.T. ve Alvermann, D. (Eds.). (1999). Engagement in reading: Processes, practices, and policy implications. New York: Teachers College Press.
- Guthrie, J. T. ve Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, ve R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (3rd ed., pp. 403–422). New York: Longman.
- Hall, W., Davis, N., Bolen, L. ve Chia, R. (1999). Gender and Racial Differences in Mathematical Performance. *The Journal of Social Psychology, 139*(6), 677–689.

- Hulme, C. ve Snowling, M. J. (2015). Learning to read: What we know and what we need to understand better. *Child Development Perspectives*, 7(1), 1–5.
- Ilahiyah, A. I., Andina, D. M., Tiven, P. A. ve Cahyono, B. Y. (2019). Indonesian EFL students' reading motivation and writing achievement across gender. *EduLite: Journal of English Education, Literature and Culture*, 4(2), 119–131.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S. ve Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73, 509–527.
- Kadioğlu, H. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazma becerisi, hızı ve tutumlarının incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2002) *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Katrancı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi, *Anadil Eğitim Dergisi*, 3(2), 49–62.
- Kızgın, A., ve Baştuğ, M. (2020). Okuma Motivasyonu ve Okuduğunu Anlama Becerisinin Akademik Başarıyı Yordama Düzeyi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*.
- Kim, J. S. ve Quinn, D. M. (2013). The Effects of Summer Reading on Low-Income Children's Literacy Achievement From Kindergarten to Grade 8: A Meta-Analysis of Classroom and Home Interventions. *Review of Educational Research*, 83(3), 386–431.
- Lee, J. ve Al Otaiba, S. (2015). Socioeconomic and gender group differences in early literacy skills: a multiple-group confirmatory factor analysis approach. *Educational Research and Evaluation*, 21(1), 40–59.
- McGeown, S., Goodwin, H., Henderson, N. ve Wright, P. (2012). Gender differences in reading motivation: does sex or gender identity provide a better account? *Journal of Research in Reading*, 35(3), 328–336.
- Obalar, S. (2009). "İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma Yazma Becerileri ile Sosyal Duygusal Uyum ve Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi." Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Retelsdorf, J., Köller, O. ve Möller, J. (2011). On the effects of motivation on reading performance growth in secondary school. *Learning and Instruction*, 21(4), 550–559.
- Schaffner, E., Schiefele, U. ve Ulferts, H. (2013). Reading amount as a mediator of the effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 48(4), 369–385.
- Schiller, A. (1954). The Use of Creative Writing in the Teaching of Literature, *College English*, 16(2), 110–117.
- Schunk, D. H. ve Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In K. R. Wentzel ve A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 35–54). New York, NY: Routledge.

- Sever, S. (2011). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360–405.
- Stutz, F., Schaffner, E. ve Schiefele, U. (2016). Relations among reading motivation, reading amount, and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences*, 45, 101–113.
- Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A. ve Guthrie, J. T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing*, 22(1), 85–106.
- Temel, S. ve Katrancı, M. (2019). İlkokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri, Yazmaya Yönelik Tutumları ve Yazma Kaygıları Arasındaki İlişki. *AVRASYA Uluslararası Araştırmalar Dergisi*. 7(17), 322–356.
- Tüfekçioğlu, B. (2010). Yazma Becerisinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Dil Dergisi*, 149, 30–45.
- Ural, A. ve Çınar, F. N (2014). Anne ve Babanın Eğitim Düzeyinin Öğrencinin Matematik Başarısına Etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 41–56.
- Urfalı Dadandı, P., Dadandı, G. ve Koca, F. (2018). Pisa 2015 Türkiye Sonuçlarına Göre Sosyoekonomik Faktörler ile Okuma Becerileri Arasındaki İlişkiler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1239–1252.
- Walker, B., Shippen, M.E., Alberto, P, Houchins, D.E. ve Cihak, D.F. (2005) Using the Expressive Writing Program to Improve the Writing Skills of High School Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(3), 175–183.
- Wang, J. H. ve Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162–186.
- Wigfield, A., ve Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420–432.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., ve Pintrich, P.R. (1996). Development between the ages of 11 and 25. In D. Berliner ve R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 148–185). New York: Macmillan.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Fredricks, J. A., Simpkins, S., Roeser, R. W. ve Schiefele, U. (2015). Development of achievement motivation and engagement. In M. E. Lamb, R. M. Lerner, M. E. Lamb, ve R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science* (Vol. 3, 7th ed., pp. 657–700). Hoboken, NJ: Wiley.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (Ed.) (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2010). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

- Yıldız, M. (2013a). İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 260–271.
- Yıldız, M. (2013b). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies*, 8(4), 1461–1478.
- Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793–815.
- Yılmaz Hiğde, A., Baştuğ, M. ve Cihan, H. (2020). Okul Öncesi Dönem Ebeveynlerinin Ev Okuryazarlığı Yaşantılarının İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 628–645.



ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN: 2149-0848

THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

TÜRK VE YABANCI EĞİTİM
SENDİKALARININ EĞİTİM POLİTİKALARI VE
İNSAN YETİŞTİRME ANLAYIŞINA
ETKİLERİNİN KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ

A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE
EFFECTS OF TURKISH AND FOREIGN
EDUCATION UNIONS ON EDUCATIONAL
POLICIES AND HUMAN TRAINING
APPROACH

Doktora Öğr. Engin ASAN

Erzurum Tekman YBÖ  ORCID

Dr. Hatice Tezer ASAN

İzmir Aliğa RAM  ORCID

Dr. Dilek ÇAPAR

Antalya İl MEM  ORCID

Eğitim Uzmanı Serkan YILMAZ

İzmir Aliğa RAM  ORCID



Geliş/Submitted: 08.10.2020

Kabul/Accepted: 27.01.2021

Yayın/Published: 30.03.2021

 10.29228/INESJOURNAL.46816

Makale Türü: **Araştırma Makalesi**

Article Information:

Research Article

Atıf / Citation

Asan, E., Asan, T. H., Çapar, D. ve Yılmaz, S. (2021). Türk ve yabancı eğitim sendikalarının eğitim politikaları ve insan yetiştirme anlayışına etkilerinin karşılaştırmalı analizi. *The Journal of International Education Science*, 26 (8), 120-131.

Asan, E., Tezer Asan, H., Çapar, D. and Yılmaz, S. (2021). A comparative analysis of the effects of Turkish and foreign education unions on educational policies and human training approach. *The Journal of International Education Science*, 26 (8), 120-131.

Bu makale İntihal.net tarafından taranmıştır.

This article was checked by İntihal.net.


intihal.net





ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN: 2149-0848

THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

**TÜRK VE YABANCI EĞİTİM SENDİKALARININ EĞİTİM POLİTİKALARI
VE İNSAN YETİŞTİRME ANLAYIŞINA ETKİLERİNİN KARŞILAŞTIRMALI
ANALİZİ***

**A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE EFFECTS OF TURKISH AND
FOREIGN EDUCATION UNIONS ON EDUCATIONAL POLICIES AND
HUMAN TRAINING APPROACH**

Doktora Öğr. Engin ASAN

Dr. Hatice Tezer ASAN

Dr. Dilek ÇAPAR

Eğitim Uzmanı Serkan YILMAZ

Öz: Bu çalışmada, tüm sosyal kurumların temel yapı taşı olan eğitim alanında, sendikalaşma çabaları Türkiye ile Avrupa ve Amerika Birleşik Devletleri bazında karşılaştırmalı olarak alınmıştır. Eğitim çalışanlarının, ülkelerindeki eğitim politikalarına, kendi özlük haklarına ve uygulamalara, iş şartlarına ve eğitimle ilgili her konuya müdahalede ve etkide bulunabildikleri “eğitim sendikaları”nın Türkiye merkez alınarak yabancı sendikalarla karşılaştırmalı olarak analizi, eğitim alanında yapılan çalışmalara, sivil inisiyatiflerin eğitim politikalarına etki/katkılarına ışık tutabilecektir. Yapılan inceleme ve analizlerde Türk eğitim sendikalarının öğretmenlerin özlük haklarının (izin, yer değiştirme, görevde yükselme vb.), ücretlendirmelerin iyileştirilmesi konularına yoğunlaştıkları, Türk eğitim sendikal yapılanmasında siyasi dünya görüşünün halâ belirleyici bir gücü olmasından dolayı sendikalar arasında işbirliği ve ortak çalışmanın yok denecek kadar az olduğu; bu nedenlerin de beslemesiyle ülkenin eğitim politikalarının oluşturulması ve geliştirilmesinde Avrupa, Amerika Birleşik Devletleri eğitim sendikaları kadar etkin olmadıkları görülmüştür. Sonuç olarak; çalışmada sendikal yapılanmaların eğitim politikaları ve pratikleri üzerindeki işlevsel etkilerinin izleri sürülerek Türkiye ile diğer ül-

* Bu makalenin veri derleme aşaması 2019 yılında gerçekleştirildiği için etik kurul onayı gerekmemektedir. Herhangi bir çıkar çatışması bildirilmemiştir. Sorumlu Yazar: Hatice Tezer ASAN/ Since the data compilation phase of this article was carried out in 2019, ethics committee approval is not required. No conflicts of interest were reported for this article. Corresponding Author: Hatice Tezer ASAN

ke sendikal yapılanmalarının çalışmalarının karşılaştırmalı analizleri ile toplumun kilit kurumu olan eğitim üzerindeki belirleyiciliğine sorgulama kapısı aralanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, sendika, eğitim sendikaları, öğretmen sendikaları.

Abstract: In this study, all social institutions is the basic building block of the field of education, unionization efforts in Europe and the United States and Turkey has been a comparative basis. Education employees, their education policies in the country, their own personal rights and practices, work conditions and able to intervene in all matters related to education and the effects of "education unions" comparative analysis of the foreign trade unions on Turkey centers on studies in the field of education, the impact / contribution to the civil initiative training policy will be able to shed light. In the analysis and analysis, Turkish education unions focus on improving teachers' personal rights (leave, relocation, promotion, etc.), wages, and because the political worldview is still a determining force in Turkish education union structure, cooperation and joint work between unions are almost nonexistent. is; With the support of these reasons, it has been observed that the country is not as effective as the education unions of Europe and the United States in the formulation and development of the country's education policies. As a result; working embodiments are spaced union training policies and decisiveness door to questioning on education, which is key institutions of society with a comparative analysis of the functional effect of rubbing traces on the practical embodiments of Turkey and other countries trade union work.

Keywords: Education, trade unions, education unions, teacher unions.

1. GİRİŞ

Bilim ve teknolojinin hızlı gelişme gösterdiği, sanayi ve ekonomik gelişmelerin ivme kazandığı ve bununla birlikte rekabet ve insan kavramının önem kazandığı dünyamızda tüm kesimler böylesi sert ve zor şartlarda yaşam koşullarını en iyi seviyeye çıkarma amacını gütmektedirler. Günümüzde hem emek sahipleri hem de sermaye sahipleri kendi hak ve çıkarlarını koruma ve onları daha iyi seviyeye taşıma kaygısına sahiptirler. Bununla birlikte devlet kurumu da kendisinden beklenen rol ve sorumlulukları hem önemi her geçen gün artan sivil toplum örgütleriyle paylaşmakta hem de politika ve eylemlerini belirlerken geniş kesimlerin sesi anlamına gelen bu örgütlerden etkilenmektedir.

Eğitim, bir ülkede ülkenin tüm kurumlarına doğrudan ya da dolaylı olarak etki eden, geniş anlamda o ülkenin insan yapısına, kültürüne, ekonomisine şekil veren en önemli süreçtir (Uras, 2002). Eğitim politikaları ve eylemleri belirlenirken ve uygulanırken eğitimcilerin bunun dışında kalması, o ülkedeki eğitim politika ve uygulamalarının üzerinde eğitimcilerin iradesinin, isteklerinin ve beklentilerinin yer almaması anlamına gelecektir.

Eğitim çalışanları, ülkelerindeki eğitim politikalarına, kendi özlük haklarına ve uygulamalara, iş şartlarına ve eğitimle ilgili her konuya "eğitim sendikaları" aracılığı ile müdahalede ve etkide bulunma gücüne sahiptirler. Bu nedenle eğitimcilerin istek ve beklentilerini, eği-

tim politikacıları ve uygulayıcılarına iletme ve etkide bulunma misyon ve gücüne sahip olmakla önemli bir role sahiptirler. Sendikaların bu misyonlarını ne şekilde ve ne derecede kullandıklarının incelenmesi, eğitim politikaları ve uygulamaları üzerinde eğitim sendikalarının var olan etkilerini tespit etmede ve bu etkilerinin artırılmasına yönelik alternatif öneriler üretilmesinde etkili olacaktır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, sistem yaklaşımıyla eğitim sendikalarının (Türkiye örneği temel alınarak diğer ülkelerdeki benzerleriyle karşılaştırmalı olarak) işlevlerinin analiz edilmesi hedeflenmektedir. Eğitim sendikalarının misyon, vizyon ve amaçlarının yanı sıra gerçekleştirdikleri uygulama ve çalışmaları baz alınarak yapılacak olan bu analiz, eğitim sendikalarının eğitim politikaları ve uygulamalarındaki yerinin ve fonksiyonlarının nasıl işlediğine dair bir kurgu sunacaktır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Eğitim sendikalarının işlevlerinin analizi çerçevesinde demokrasi eğitimi, demokratik eğitim kavramları da ele alınarak incelenecektir. Bu çerçevede Türk eğitim tarihinde farklı dönemlerdeki sendikal eğitim anlayışları, uygulamaları, politikalarının mercek altına alınması önem arz etmektedir. Eğitim en başta bireylerin sosyalleşmesine ve içinde bulunulan toplumun ve yapının gereksinim duyduğu nitelikleri taşıyan kişilere dönüştürülmesine hizmet eden kurumların başında geldiği pek çok araştırmacı tarafından ifade edilmektedir. Eğitim talep ve arzını belirleyen dinamiklerin analizinin yapılması, eğitim işlevlerinin farklı kuramlar açısından ele alınması topyekün olarak eğitimin iktidar aracı biçimlerini analiz etmeyi olanaklı kılacaktır. Bir toplumun varlığı ve devamında kilit konumda bulunan 'eğitim'de, eğitimcilerin ve siyasi iktidar dışında yer alan eğitim uzmanlarının görüş, öneri, isteklerinin temsilcisi olabilme misyonuyla eğitim çalışmalarında etkili olabilen eğitim sendikalarının Türkiye merkezli yabancı sendikalarla karşılaştırmalı analizi, eğitim sendikalaşmasında günümüze ışık tutabileceği gibi gelecekteki sendikal çalışmaların daha etkin bir şekilde organize edilmesine de katkı sağlayabilecektir. Globalleşen bir dünyada eğitim politikalarının siyasî yapılanmaların tercihlerinin üzerine taşınarak 'insan' odaklı eğitim programlarının üretilmesinin önemi git gide artmaktadır. Eğitim politikalarının siyasî kontrol mekanizmalarının kontrolünden uzaklaştırılarak 'insan' odaklı olarak şekillendirilmesinde gelişmiş eğitim sendikalarının etkili olabileceği düşünüldüğünde; Türkiye'de mevcut sendikal durumun ortaya konarak, sendikalaşmanın daha verimli hale taşınma önerilerinin oluşturulmasının demokratik okul yapılanmalarına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Türk eğitim sendikalarının Avrupa ülkelerinin yanı sıra Amerika Birleşik Devletleri'ndeki eğitim sendikaları ile karşılaştırmalı analizinin yapılması Türk eğitim sendikacılığının işlevsel olarak sorgulanmasını mümkün kılacağı gibi Türk eğitim sendikacılığı anlayışına da katkıda bulunacaktır.

2. YÖNTEM

Bu çalışma "Kuramsal analitik araştırma"dır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden araştırmanın doğasına uygun olan '*çözümleyici analiz deseni*' kullanılmıştır. Çözümleyici analiz çalışması, bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan ve durumları çok yönlü, sistemli ve derinlemesine inceleyen görgül bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek,

2005; Patton, 1990; Cohen ve Manion, 1997). Çözümleyici analiz çalışması, durumun sınırlanması, araştırma olgusunun belirlenmesi, veri setinin araştırılması, bulguların oluşturulması, yorumların yapılması ve sonuçların yazılması aşamalarını içerir (Denzin ve Lincoln, 1996; Bassey, 1999). Araştırmada çözümleyici analiz çalışması desenlerinden “iç içe geçmiş tek durum deseni” kullanılması öngörülmüştür. Bu desende, tek bir durum içinde birden fazla alt birime yönelme esastır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Çözümleyici çalışmalarında kullanılan veri toplama tekniklerinden biri dokümanlardır (Robson, 2001). *Doküman incelemesi*, araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Araştırma problemi hakkında geniş bir zaman dilimine dayalı analizi olanaklı kılması, çeşitli yazılı materyallere ulaşma yoluyla geniş bir örneklem oluşturulması, verilerin araştırmacı tarafından değil de birey tarafından özgün bir biçimde kaydedilmesi bakımından üstündür (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Diğer yandan materyalin hazır olması, veri toplama sürecini, araştırmacının öznelliğinden kurtarır (Mayring, 2000).

2.1. Çalışma Kümesi

Çalışma Türkiye’deki eğitim sendikalarından üye sayısı bakımından ilk sıralarda yer alan Eğitim Bir Sen, Türk Eğitim Sen, Eğitim Sen, Eğitim İş ve Anadolu Eğitim Sen ile Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere, Fransa, Almanya ve İsveç’te faaliyet gösteren, üye sayısı en yüksek eğitim sendikalarının eğitim çalışmalarının incelenmesine dayanmaktadır. Bunun yanı sıra Türk sendikaları ile karşılaştırmalı olarak Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Sendikaları’ndan; AFT (American Federation of Teachers), NEA (National Education Association), New Orleans (United Teachers of New Orleans); İngiltere Eğitim Sendikaları’ndan; NUT (National Union of Teachers), ATL (Association of Teachers and Lecturers), VOICE (The Union for Education Professionals), NAHT (National Association of Head Teachers); Almanya Eğitim Sendikaları’ndan; GEW (Eğitim ve Bilim Sendikası), DL (Alman Öğretmenler Birliği), VBE (Tahsil ve Eğitim Birliği); ayrıca; SNES (Fransız Ulusal Eğitimciler Sendikası ile İsveç Öğretmenler Sendikası da mercek altına alınmıştır.

Çalışma bu sendikalarının eğitim politikalarına katkılarının incelenmesi ve karşılaştırmalı analizinin yapılması ile sınırlıdır.

2.2. Çalışmada İncelenen Türk ve Yabancı Eğitim Sendikaları

Türkiye Eğitim Sendikaları

EĞİTİM-BİR SEN (Eğitimciler Birliği Sendikası)

TÜRK EĞİTİM-SEN (Türkiye Eğitim ve Öğretim Hizmetleri İşkolu Çalışanları Sendikası)

EĞİTİM-SEN (Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası)

AES (Anadolu Eğitim Sendikası)

Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Sendikaları

AFT (American Federation of Teachers)

NEA (National Education Association)

New Orleans (United Teachers of New Orleans)

İngiltere Eğitim Sendikaları

NUT (National Union of Teachers)

ATL (Association of Teachers and Lecturers)

VOICE (The Union for Education Professionals)

NAHT (National Association of Head Teachers)

Almanya Eğitim Sendikaları

GEW (Eğitim ve Bilim Sendikası)

DL (Alman Öğretmenler Birliği)

VBE (Tahsil ve Eğitim Birliği)

Ayrıca;

SNES (Fransız Ulusal Eğitimciler Sendikası) ile,

İsveç Öğretmenler Sendikası da mercek altına alınmıştır.

2.3. Araştırmanın etik izinleri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir. Çalışma 2019 yılında gerçekleştirilmiştir.

3. BULGULAR

Türkiye’de ve gelişmiş ülkelerdeki öğretmen sendikalarının eğitim politikalarına etkilerine bakıldığında; sendikaların Türkiye’de çalışmalarında daha çok öğretmenlerin parasal kazanım ve atama, yer değiştirmelerdeki (özlük hakları) haklarındaki kazanımlarına yoğunlaştıkları görülmektedir. Türkiye’de öğretmen sendikaları üyelerinin maddi kazanımlarına daha fazla ağırlık verirken yeni eğitim politikaları ve içerikleri oluşturulmasında çok aktif değildirler. Zaman zaman düzenlenen sempozyum ve seminerler (Demokratik eğitim kurultayı, şiddete karşı seminerler, kadın hakları seminerleri vs..) dışında eğitim politikalarına yeni öneriler konusunda etkili çalışmalar oluşturulmadığı görülmektedir. Eğitim politikalarının oluşturulmasında devlete ve eğitim politikalarına yön vermesi beklenen sendikalar ellerindeki bu gücü çok da etkin kullanmamaktadırlar. Var olan sistem ve politikaların eleştirilmesinden öteye gidemeyen Türk öğretmen sendikalarının kendi aralarında organize çalışma ve birbirlerine destekleme gibi işbirliğine dayalı etkileşim sahası da yok denecek kadar azdır. Bunun yanında yapılan bir çalışmayı her sendikanın kendi çalışması, kendi kazanımı olarak sunduğu ve özellikle özlük haklarını içeren kazanımların sendikalarca reklam amaçlı kullanıldığı görülmektedir. Üye sayısı bakımından Türkiye’nin ilk üç sendikası konumunda bulunan ve 2002’den bu yana “yetkili sendika” vasfını dönüşümlü olarak elinde bulunduran Eğitim-Sen, Türk Eğitim-Sen ve Eğitim Bir-Sen’in son 11 yıllık çalışmaları incelendiğinde sendikalar arasında siyasî görüş bazı kutuplaşmalar olduğu; eğitim sorunlarına bu ideolojik ayırmadan

dolayı ortak tavır göstermekte zorlandıkları ve işbirliği içeren çalışmalarının yok denecek az olduğu görülmektedir. Aynı zamanda literatür incelendiğinde öğretmenlerin sendikalara üye olma/olmama tutumlarının sendikaların ideolojik duruşlarından etkilendiğini destekleyici çalışmalar bulunmaktadır (Eğitimsen, 2019; Eğitimbirsen, 2019; Türkeğitimsen, 2019; Aldatmaz, 2002; Baysal, 2006; Gül, 2007; Yıldırım, 2007; Gökçe, 2009; Yasan, 2012; Eraslan, 2013; Kayıkçı, 2013).

Buna karşılık Amerika Birleşik Devletleri'nin ve Avrupa öğretmen birliklerinin eğitim politikaları üretme ya da eğitim politikacılarını etkileme çalışmalarında daha aktif oldukları gözlemlenmektedir. Gelişmiş ülkelerdeki bazı sendikalar bu güçlerini kendi ülkeleri sınırları dışına taşan ilişkilerle diğer ülkelerdeki eğitim sistemlerine kadar yansıtmaktadır. Özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde güçlü sendikalar eyalet yöneticileri ve merkezi hükümetle sürekli ve güçlü bir iletişime sahiptirler. Yeni eğitim politikaları oluşturmada gelişmiş ülke sendikaları bizim sendikalarımıza göre daha önde bir görünüm sergilemektedir. Bu ülkeler bir sivil inisiyatif olarak sendikalar daha yaptırım gücüne sahiptirler ve bu güçlerini de etkin olarak kullanmaya yönelik çalışmalar yapmaktadırlar (Albrecht, 2005; Hubert, 2005; Forsell, 2005; AFT, 2019; Nea, 2019; LaAft, 2019; Teachers, 2019; Atl, 2019; Voicetheunion, 2019; Naht, 2019; Gew, 2019; Lehrerverband, 2019; Vbe, 2019).

Yapılan inceleme ve analizlerde Amerika Birleşik Devletleri ve Avrupa öğretmen sendikalarının birlikte çalışma, birbirlerine çalışmalarda destek verme anlamında daha ileride oldukları görülmüştür. Nitekim bu sendikalar kendilerini tanıttıkları ve çalışmaları hakkında bilgiler verdikleri web sitelerinde ülkelerindeki diğer sendikaların çalışmalarına destek mahiyetinde mesajlar yayınlamakta ve diğer sendikaların web site adreslerine kendi sitelerinde yer vermektedirler. Bu sayede bir sendikanın web sitesinden ülkenin diğer sendikalarının sitelerine direkt giriş sağlanabilmektedir. Öte yandan bir sendikanın eğitim ve eğitim çalışanlarını ilgilendiren herhangi bir konuda gerçekleştirdiği eylem ya da organizasyonlara diğer sendikalar da destek olmakta hatta katılım sağlamaktadırlar. Türk öğretmen sendikalarında ise bu görüntü yok denecek kadar azdır. Genel olarak Türk öğretmen sendikalarında siyasi görüş anlamında ayrışmalar olduğu ve bu görüş farklılıklarından dolayı eğitim alanında yapılan çalışmalarda da birlik gösteremedikleri, birbirlerine destek sağlamadıkları aksine eleştirel ortamın daha ağır bastığı görülmektedir. Bu ayrışma nedeniyle de eğitim alanında yapılan çalışmalarda sendikalar tek başlarına mücadele verir bir görüntü oluşturmaktadırlar. Analizlerde tüm sendikalarının ortak fikirde olduğu (genelde özlük hakları ve ücret artışına dair) konularda bile Türk sendikalarının bir araya gelip, ortak hareket etme çalışmalarının bile oluşmadığı; her sendikanın tek başına çalışma yaptığı; bundan dolayı da bir kazanım gerçekleştiğinde her sendikanın bu kazanımı sahiplendiği görülmektedir. Siyasi düşüncelerdeki farklılıklardan dolayı eğitim politikalarına ortak etkide bulunma ya da yeni bir eğitim politikasının üretilmesini sağlama noktasında da Türk öğretmen sendikalarının birlik sağlama, birlikte organize olma ve dolayısıyla siyasi erke güçlü bir etkide bulunma etkililikleri üst düzeye çıkamamaktadır.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Eğitim Sendikaları, eğitim politikalarına etki edebilme ve eğitim uygulamalarını pozitif

tif yönde geliştirebilme güç ve misyonlarını daha etkin kullanmalıdırlar. Bir ülkenin eğitimi, o ülkenin insanların ekonomik, kültürel, sosyal ve kişisel gelişimleri anlamına gelmektedir. Eğitim politikaları da ülkede yürütülecek eğitimin içeriğini, yöntemini ve amacını tayin edecektir. Eğitim sendikaları bu politika ve uygulamaları daha fazla takip ederek, eğitimde politika yapıcılara yön verebilir, karşılıklı etkileşim içinde daha yararlı ve gelişime sahip politikalar üretilmesinde etkili olabilirler.

Sendikalar, üyelerinin hak ve özgürlükleriyle de ilgilenmelidir. Ancak tüm sorumluluk ve eylemler bununla daraltılmamalıdır. Etkide bulunulacak eğitim politikaları uzun vadede o ülkenin kaderini tayin etme anlamını taşımaktadır. Bu tarihi misyonu eğitimciler sendikalar vasıtasıyla kullanabilirler.

Bu nedenlerle de Türkiye'deki sendikaların, sadece öğretmen özlük hakları ve ekonomik haklarla ilgilenmekten daha öteye geçmeleri, eğitim politikacılarıyla daha yakın ilişki içerisinde, mevcut durumu analiz edici ve ileriye dönük yeni politikalar üretmeye yol açıcı çalışmalar yapmaları gerekmektedir.

Sendikalar, eğitim politikaları oluşturmak üzere uzman ve bu amaç üzerinde profesyonel çalışmalar yapan ekipler oluşturmalı, eğitim ile ilgili tüm politika ve hedefleri yakından takip etmelidirler. Yeni politikalar üretip eğitim politikacılarına etkide bulunmaya çalışmalıdırlar. Bu amaçlarla seminerler, sempozyumlar, konferanslar düzenlemelidirler. Sık periyotlarla sendikaların eğitim politikacılarıyla özel görüşmeleri olmalı ve bu görüşmeleri analiz ederek kamu önünde yeni politikalar oluşturmaya yönelmelidirler.

Türk eğitim sendikalarının siyasi dünya görüşü farklılıkları nedeniyle ortak çalışmalar yapamadıkları, aynı fikirde oldukları konularda bile işbirliği içine giremedikleri; bu tür konularda oluşan kazanımlar hususunda kazanımlara sahip çıkma yarışı içine girdikleri göz önüne alındığında bu kutuplaşma ve ayrışmanın sona ermesi için sendikalar üstü ortak bir yapılanmaya gidilmesi önerilebilir. Zira sendikaların üye kazanımlarında bile bu ayrışmaların öne çıktığı Türkiye'de siyasî iktidara göre yetkili sendikanın değiştiği gözlemlenmiştir. Eğitim, siyaset üstü bir alan olarak algılanmalı ve Türk eğitim sendikaları bu anlayışla ortak bir çalışma sahası oluşturmalıdır. Bu işbirliğinin sağlanamaması sendikaların eğitim politikaları ve düzenlemeleri hususunda politika yapıcılara etkileri cılız ve sınırlı olmakta, yeni eğitim politikaları önerileri oluşturmalarında pasif durumda kalmalarına neden olmaktadır.

Avrupa ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki eğitim sendikalarının sadece ulusal boyutta kalmayan eğitim çalışmaları bu anlamda daha yakından incelenmeli ve Türkiye sendikalaşma çalışmalarına -kendi kültürel ihtiyaçlarımız ve yapımız merkeze alınarak- yararlı yönleri değerlendirilmelidir. Bunun için gelişmiş ülke sendikalarıyla düzenli olarak fikir alışverişlerine gidilebilir ve ortak çalışmalara dahil olunabilir. Aksi takdirde siyasî iktidarlara göre sürekli değişen ve çoğunlukla sağlam alt yapısı oluşturulmadan denenmeye çalışılan eğitim politikaları ve düzenlemelerine karşı daha akılcı ve alt yapısı olan eğitim programları sunulamayacaktır. Her iktidarın kendi ihtiyacı olan insan profilini oluşturma aracı olarak eğitimi kullandıkları göz önüne alındığında; 'yaratıcılık ve insan' temelli, siyasetler üstü bir eğitim sahası oluşturmada eğitim sendikalarının acil ihtiyacı ve önemi son yıllarda çok daha fazla öne çıkmaktadır.

KAYNAKÇA

- Adalet Bakanlığı. (2019). Mevzuat. (18.09.2019 tarihinde <http://www.mevzuat.adalet.gov.tr/html/1113.html> sitesinden erişilmiştir.)
- Aft. (2019). News. (23.09.2019 tarihinde www.aft.org sitesinden erişilmiştir.)
- Albrecht, A. (2005). Demokratik Eğitim Kurultayı, Bireysel ve Kurumsal Bildiriler, Ankara, Eğitim-Sen Yayınları, 2. Cilt, s. 487-492.
- Akgöl, H. (1981). Türkiye Öğretmenler Sendikası, TÖS (65-71), Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye, 7-9.
- Aldatmaz, E. (2002). Türkiye’de Eğitim Sendikaları ve Etkilerinin Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Anayasa. (2019). Anayasa. (25.09.2019 tarihinde <http://www.anayasa.gen.tr/1961ay.htm> sitesinden erişilmiştir.)
- Asan, H. T. (2013). Türk Eğitiminde İktidar-Eğitim İlişkileri ve İnsan Yetiştirme Politikalarının Michel Foucault’un Panoptikon Metaforuna Göre İncelenmesi (1795-1946), Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye, 293.
- Atl. (2019). News. (21.09.2019 tarihinde <http://www.atl.org.uk/> sitesinden erişilmiştir.)
- Bassey, M. (1999). *Case Study Research in Educational Settings*, Open University, USA, 66.
- Battal, E. (2004). *Sendikal örgütlenme ve Eğitim Bir Sen*, Eğitim Bir Sen Yayınları, Ankara, Türkiye, 20-43.
- Baysal, Ö. (2006). *Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Örgütlenmelere ilişkin Tutumları (Uşak Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon, Türkiye, 12-21.
- Cohen, L., Manion, L. (1997). *Research Methods in Education*, Routledge, London, England, 106.
- Çankaya, İ. (2005). Sivil Toplum Örgütlerinin Eğitim Amaçlı Faaliyetleri (Elazığ İli Sendika Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Elazığ, Türkiye, 1-20.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (1996). *Strategies of Qualitative Inquiry*, Sage Publications, London, England, 103.
- Doğan, İ. (2000). *Sivil Toplum*, Sistem Yayıncılık, İstanbul, Türkiye, 3-43.
- Eğitimbirsen. (2019). Online Katalog. (23.09.2019 tarihinde www.egitimbirsen.org.tr sitesinden erişilmiştir.)
- Eğitimsen. (2019). Faaliyetler. (23.09.2019 tarihinde www.egitimsen.org.tr sitesinden erişilmiştir.)
- Eraslan, L. (2013). *Öğretmen Adaylarının Sendika Algısı*, Yayınlanmamış Araştırma Raporu, Ankara, Türkiye.
- Erdem, A. R. (1996). Eğitim Sendikalarının Amaçlar Yönünden İrdelenmesi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 1, Denizli, Türkiye, 3-11.

- Erol, A. (1996). *Demokrasi Örgütlenme Özgürlüğü ve İsveç Örneği*, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, Türkiye, 157.
- Forsell, J. (2005). *Demokratik Eğitim Kurultayı, Bireysel ve Kurumsal Bildiriler*, Eğitim-Sen Yayınları, 1. Cilt, Ankara, Türkiye, 167-170.
- Gew. (2019). Die Nachrichten. (22.09.2019 tarihinde http://www.gew.de/GEW_Papier_mit_Schoenfaerb-Faktor.html sitesinden erişilmiştir.)
- Gökçe, E. (2009). *İlköğretim Öğretmenlerinin Öğretmen Örgütlerine (Sendikalara) Üye Olmama Sebepleri*, Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Gönel, A. (2001). *Önde Gelen Sivil Toplum Örgütleri*, Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 12-108.
- Gülmez, M. (1990). *Türkiye’de Memurlar ve Sendikal Haklar (1926-1994)*, (Genişletilmiş 2. Basım), TODAİE Yayınları, No. 255, Ankara, Türkiye, 245-396.
- Gülmez, M. (1996). *Dünyada Memurlar ve Sendikal Haklar*, Todai Yayınları, Ankara, Türkiye, 17.
- Hubert (2005). *Demokratik eğitim kurultayı*, Bireysel ve Kurumsal Bildiriler, Eğitim-Sen Yayınları, 1. Cilt, Ankara, Türkiye, 163-166.
- İlo. (2019). Ankara Sözleşmesi. (05.09.2019 tarihinde <http://www.ilo.org/public/turkish/region/eurpro/ankara/sozlesme/soz087> sitesinden erişilmiştir.)
- İşkur. (2019). Mevzuat. (16.09.2019 tarihinde <http://www.iskur.gov.tr/mydocu/mevzuat/ilo1.htm> sitesinden erişilmiştir.)
- Kayıkçı, K. (2013). *Türkiye’de Kamu ve Eğitim Alanında Sendikalaşma ve Öğretmen ile Okul Yöneticilerinin Sendikalardan Beklentileri*, Amme İdaresi Dergisi, Cilt 46, Sayı 1, Mart 2013, 99-126.
- Koç, Y. (2003). *Türkiye’de İşçi Sınıfı ve Sendikacılık Hareketi Tarihi*, Analiz Basım Yayım Dağıtım, İstanbul, Türkiye, 5-20.
- LaAft. (2019). News. (23.09.2019 tarihinde <http://la.aft.org/utno/> sitesinden erişilmiştir.)
- Lehrerverband. (2019). Die Nachrichten. (22.09.2019 tarihinde <http://www.lehrerverband.de> sitesinden erişilmiştir.)
- Mayring, P. (2000). *Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş*, (A. Gümüş & M. S. Durgun, Çev.), Baki Kitabevi, Adana, Türkiye, 36-37.
- Naht. (2019). (21.09.2019 tarihinde <http://www.naht.org.uk/> sitesinden erişilmiştir.)
- Nea. (2019). News. (23.09.2019 tarihinde <http://www.nea.org/index.html> sitesinden erişilmiştir.)
- Özen, B. A. (2003). 1930’lu Yıllarda Öğretmenlerin Meslek Birlikleri, *Journal of Historical Studies*, Sayı:1, 1/8, 56.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Sage, USA, 384.
- Robson, C. (2001). *Real World Research*, Blackwell, Oxford, England, 159.
- Serinoğlu, R. (2004). *Eğitim Hizmet Kolundaki Sendikaların Eğitim Anlayışları ve Amaçladıkları İnsan*

Modelleri, Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde, Türkiye, 7.

- TBMM. (2019). Tutanaklar. (24.09.2019 tarihinde <http://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/tutanakbsd.birlesimbaskilangicyazici?P4=263&P5=B&page1=16&page2=16> sitesinden erişilmiştir.)
- Teachers. (2019). News. 23.09.2019 tarihinde <http://www.teachers.org.uk/> sitesinden erişilmiştir.)
- Töremen, F. (1995). *Yaşam Boyu Eğitime İlişkin Görüşler, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ, Türkiye, 7.*
- Türkeğitimsen. (2019). Arşiv. (23.09.2019 tarihinde www.turkegitimsen.org.tr sitesinden erişilmiştir.)
- Uras, M. (2002). *Eğitim Üzerine, Eğitimin Toplumsal Temelleri, E. Toprakçı (Ed.), Ütopya Yayınevi, Ankara, Türkiye, 190-240.*
- Vbe. (2019). Die Nachrichten. (22.09.2019 tarihinde <http://www.vbe-bw.de/>, 05/09/2013 sitesinden erişilmiştir.)
- Voicetheunion. (2019). (21.09.2019 tarihinde <http://www.voicetheunion.org.uk/> sitesinden erişilmiştir.)
- Yasan, T. (2012). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Ve Öğretmenlerinin Sendikalara İlişkin Görüşlerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi: Malatya İl Merkezi Örneği, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31(1), Samsun, Türkiye.*
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayınları, Ankara, 187-291.*
- Yıldırım, İ. S. (2007). Türkiye’de Sendikalaşma Sürecinde Öğretmen Sendikaları ve Siyasetle İlişkisi: Adapazarı Örneği, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya, Türkiye.

SUMMARY

Comparatively analyzing unionization efforts in the Education field which is the basic building block of all the social institutions on the basis of Turkish, European and American is an important issue that can contribute to the development of trade union works in Turkey.

Education unions which the education workers can have an impact on education policies, their personal rights and applications, work conditions and every subject connected with education in their own countries, comparative analysis of Turkish and foreign education unions can reveal the contribution to the works are made in education field and civil education policies.

In this study, it is traced of union studies of education workers and experts which are expected to have an impact on education policies and applications in their countries in Turkey and in America and Europe.

As a result of analysis; it is analysed that as a study area of turkish education unions, they concentrate on improving of their personal rights, their salaries adn they are in a seperation according to their political views and they have difficulty to study on a common subject, because of this their impact on education policies remains weak. On the contrary of this, in foreign unions, their contribution to their education policies and applications are higher and in common works they can join together better than Turkey.

In this study, it is discussed that education should be perceived more than political and Turkish education unions should create an common studying area. Addition to this the national and internationl studies of European and American unions are examined closer and taken as a center of the unionization efforts in Turkey, our own cultural needs and our structure, the advice of using useful sides are taken as an another discussion point.