

- **Özel yetenekli öğrencilerin matematik öz-yeterlik kaynaklarının matematik kaygıları üzerindeki etkilerinin incelenmesi**

An investigation of the effects of the mathematics sources of self-efficacy on talented students' mathematics anxiety

- **Altıncı sınıf öğrencilerinde probleme dayalı öğrenmenin akademik başarıya etkisi**

The effect of the problem based learning on academic success for the 6th grade students

- **İlkokul 2. sınıf İngilizce dersine yönelik dinleme ve konuşma başarı testinin geliştirilmesi**

Development of a listening and speaking achievement test for primary school 2nd grade English course

- **Sınıf öğretmenlerinin empatik beceri düzeylerinin sosyo-demografik değişkenlere ve tercih ettikleri disiplin türlerine göre incelenmesi**

The examination of empathetic skill levels of primary education teachers regarding socio-demographic variables and their preferred discipline types

- **Öğretmen adaylarının öğretmen eğitimcisine ilişkin metaforik algıları**

Prospective teachers' metaphoric perceptions regarding the teacher educator

- **Öğrencilerin dürüstlük ve doğruluk değerlerinin senaryo temelli ölçülmesi**

Evaluation of students' values of honesty and truth based on scenarios

- **Özel yetenekli öğrencilerin matematik öz-yeterlik kaynaklarının matematik kaygıları üzerindeki etkilerinin incelenmesi**
An investigation of the effects of the mathematics sources of self-efficacy on talented students' mathematics anxiety
- **Altıncı sınıf öğrencilerinde probleme dayalı öğrenmenin akademik başarıya etkisi**
The effect of the problem based learning on academic success for the 6th grade students
- **İlkokul 2. sınıf İngilizce dersine yönelik dinleme ve konuşma başarı testinin geliştirilmesi**
Development of a listening and speaking achievement test for primary school 2nd grade English course
- **Sınıf öğretmenlerinin empatik beceri düzeylerinin sosyo-demografik değişkenlere ve tercih ettikleri disiplin türlerine göre incelenmesi**
The examination of empathetic skill levels of primary education teachers regarding socio-demographic variables and their preferred discipline types
- **Öğretmen adaylarının öğretmen eğitimcisine ilişkin metaforik algıları**
Prospective teachers' metaphoric perceptions regarding the teacher educator
- **Öğrencilerin dürüstlük ve doğruluk değerlerinin senaryo temelli ölçülmesi**
Evaluation of students' values of honesty and truth based on scenarios

Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi Mart, Haziran, Eylül ve Aralık aylarında yılda dört defa yayımlanan **hakemli** bir dergidir. Dergi dili Türkçe ve İngilizcedir.

Dergi Sponsoru

Pegem Akademi Eğitim Danışmanlık Hizmetleri Tic. Ltd. Şti.

Sahibi

Servet SARIKAYA

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü

Servet SARIKAYA

Editör

Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY

Yardımcı Editör

M. Ed. Serkan DİNÇER

Redaksiyon Editörleri

Dr. Meral ŞEKER

Dr. Ayça DİNÇER

Kapak Düzenleme

Gürsel AVCI

Dizgi

Cemal İNCEOĞLU

Baskı

Ayrıntı Matbaası

İvedik Organize Sanayi 28. Cadde 770. Sokak No: 105 / A, Yenimahalle / Ankara

Dizinleme

Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi (PEGEGOG) TUBITAK ULAKBİM Sosyal ve Beşeri Bilimler, Proquest, Index Copernicus, EBSCO Host, Arastirmax ve ASOS Index veri tabanları tarafından dizinlenmektedir.

©Her hakkı saklıdır. Dergide yayımlanan yazıların tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Pegem Journal of Education and Instruction is a **refereed** journal published four times annually in March, June, September and December. The journal language is Turkish and English.

Sponsor

Pegem Akademi Eğitim Danışmanlık Hizmetleri Tic. Ltd. Şti.

Owner

Servet SARIKAYA

Publication Editor

Servet SARIKAYA

Editor in Chief

Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY

Associate Editor

M. Ed. Serkan DİNÇER

Proofreading Editors

Dr. Meral ŞEKER

Dr. Ayça DİNÇER

Cover Art

Gürsel AVCI

Designer

Cemal İNCEOĞLU

Publication

Ayrıntı Matbaası

İvedik Organize Sanayi 28. Cadde 770. Sokak No: 105 / A, Yenimahalle / Ankara

Abstracting - Indexing

Pegem Journal of Education & Instruction (PEGEGOG) is indexed in TUBITAK ULAKBİM Social and Humanities, Proquest, Index Copernicus, EBSCO Host, Arastirmax and ASOS Index.

© All rights reserved. Scientific responsibility for the articles belongs to the authors themselves.

Karanfil/2 Sokak No: 45, Kızılay-Ankara / TÜRKİYE

+90 312 460 67 50 / +90 312 431 37 38

<http://www.pegegog.net>

editor@pegegog.net

Bilim Kurulu [Editorial Board]	
Prof. Dr. Abdulvahit ÇAKIR	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ali BALCI	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Paşa AYAS	Bilkent Üniversitesi
Prof. Dr. Alim KAYA	Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Ayhan AYDIN	Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ayla OKTAY	Maltepe Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşegül ATAMAN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Aytaç ACIKALIN	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Bahri ATA	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Berrin AKMAN	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Cemal YURGA	İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Cevat CELEP	Kocaeli Üniversitesi
Prof. Dr. Dursun DİLEK	Sinop Üniversitesi
Prof. Dr. Eralp ALTUN	Ege Üniversitesi
Doç. Dr. Gulden UYANIK BALAT	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Gürhan CAN	Yeditepe Üniversitesi
Prof. Dr. Hakkı YAZICI	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hayati AKYOL	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin BAĞ	Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. İbrahim H. DİKEN	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Leyla KÜÇÜKAHMET	Gazi Üniversitesi Gazi
Prof. Dr. Mehmet Fatih TAŞAR	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN	Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Metin ORBAY	Amasya Üniversitesi
Prof. Dr. Murat OZBAY	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa SAFRAN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nesrin KALE	Girne Amerikan Üniversitesi
Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer ADIGÜZEL	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Özcan DEMİREL	Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Doç. Dr. Pasa Tevfik CEPHE	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. S. Sadi SEFEROĞLU	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Salih ÇEPNİ	Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Samih BAYRAKCEKEN	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin GELBAL	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Serap BUYURGAN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Servet OZDEMİR	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Süleyman DOĞAN	Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK	Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Prof. Dr. Temel ÇALIK	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Tülin GÜLER	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Vedat ÖZSOY	TOBB Ekonomi Üniversitesi
Prof. Dr. Vehbi ÇELİK	Mevlana Üniversitesi
Prof. Dr. Yahya AKYÜZ	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Yaşar BAYKUL	Yeditepe Üniversitesi
Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ziya SELÇUK	Gazi Üniversitesi

Cilt.5 – Sayı.4 için Hakem Listesi
[List of Reviewers for Vol.5 – No.4]

Dr. Bırsel AYBEK
Çukurova Üniversitesi

Dr. Celal UĞURLU
Cumhuriyet Üniversitesi

Dr. Cihat YAŞAROĞLU
Bingöl Üniversitesi

Dr. Derya KARA
Anadolu Üniversitesi

Dr. Faruk MANAV
Bingöl Üniversitesi

Dr. Hasan ŞAHAN
Balıkesir Üniversitesi

Dr. Hatice BEKİR
Gazi Üniversitesi

Dr. Kemal ÖZGEN
Dicle Üniversitesi

Dr. Koray KASAPOĞLU
Afyon Kocatepe Üniversitesi

Dr. Mehmet DENİZ
Yıldız Teknik Üniversitesi

Dr. Mehmet Emre SEZGİN
Çukurova Üniversitesi

Dr. Meltem ACAR GÜVENDİR
Trakya Üniversitesi

Dr. Mustafa AYDOĞDU
Fırat Üniversitesi

Dr. Nihal TUNCA
Dumlupınar Üniversitesi

Dr. Ömer Faruk VURAL
Gaziantep Üniversitesi

Dr. Senar ALKIN ŞAHİN
Dumlupınar Üniversitesi

Dr. Tuba GÖKMENOĞLU
Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi

İÇİNDEKİLER /CONTENTS

Ahmet DOĞANAY

Editörden..... v

Eyüp YURT, Ahmet KURNAZ

Özel yetenekli öğrencilerin matematik öz-yeterlik kaynaklarının matematik kaygıları üzerindeki etkilerinin incelenmesi

An investigation of the effects of the mathematics sources of self-efficacy on talented students' mathematics anxiety 347

Gülcan UYAR, Ayten Pınar BAL

Altıncı sınıf öğrencilerinde probleme dayalı öğrenmenin akademik başarıya etkisi

The effect of the problem based learning on academic success for the 6th grade students 361

Fatma ÖZÜDOĞRU, Oktay Cem ADIGÜZEL

İlkokul 2. sınıf İngilizce dersine yönelik dinleme ve konuşma başarı testinin geliştirilmesi

Development of a listening and speaking achievement test for primary school 2nd grade English course 375

Fatma KARAKUŞ, Songül TÜMKAYA

Sınıf öğretmenlerinin empatik beceri düzeylerinin sosyo-demografik değişkenlere ve tercih ettikleri disiplin türlerine göre incelenmesi

The examination of empathetic skill levels of primary education teachers regarding socio-demographic variables and their preferred discipline types..... 397

Özge BAHAR-GÜNER, Nihal TUNCA, Senar ALKIN-ŞAHİN, Aytunga OĞUZ

Öğretmen adaylarının öğretmen eğitimcisine ilişkin metaforik algıları

Prospective teachers' metaphoric perceptions regarding the teacher educator 419

İsa KORKMAZ

Öğrencilerin dürüstlük ve doğruluk değerlerinin senaryo temelli ölçülmesi

Evaluation of students' values of honesty and truth based on scenarios..... 445

Editörden

Değerli bilgi üretici ve tüketicileri,

Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi'nin (PEGEGOG) yeni bir sayısıyla sizlerle bir kez daha beraber olmaktan duyduğum mutluluğu paylaşmak istiyorum. Yoğun bir çalışma döneminin ardından umarım dinlenme fırsatı bulabiliyorsunuzdur. Öncelikli olarak dergimizin Proquest veri tabanında taranmaya başladığını, geçtiğimiz aylarda Social Sciences Citation Index'e başvurduğumuzu da sizlere bildirmekten mutluluk duyarım. Dergimiz sizlerin de sayesinde her geçen gün daha da nitelikli bir hale gelmekte, birçok alanda ismini duyurmaktadır. Böylelikle ileriki günlerde uluslararası diğer indekslerce de taranmaya başlanacağı aşikardır.

Eğitim oldukça dinamik bir süreç. Bu süreç ülkemizde daha da dinamik ve kaotik bir şekilde sürüyor. Hem ilk ve orta eğitimde hem de yüksek eğitimde temel standartları oluşturamamanın kaygısıyla sürekli bir değişim süreci içindeyiz. Eğitim sistemimizin daha sağlıklı bir yapıya kavuşabilmesi için, eğitim bilimlerinin farklı alanlarında kapsamlı, kuramsal temelleri sağlam, yeni değişim ve vizyon açıcı araştırmalara ihtiyacımız olduğu açıktır.

Dergimize bir öncesi sayının yayımlanmasından itibaren 50'ye yakın makale başvurusu olmuştur. Bu, dergimiz ve ülkemiz için sevindirici bir haberdır. Ancak üzülmek gerekiyor ki, bu makalelerin bazılarında format açısından önemli sorunlar vardı. Öncelikle birçok yazarımızın makalesindeki metinlerin başka makale ya da metinlerle birebir benzerliği nedeniyle üzülmek zorunda kaldık. Bize gelen tüm makaleleri ilk önce I-thenticate programıyla diğer kaynaklardan birebir alıntıları belirlemek için tarıyoruz. Bu tarama sonucunda yüksek oranda birebir alıntı olduğu belirlenen makaleleri hakem sürecine göndermeden ret ediyoruz. Bunun dışında, bir akademik makale formatına uymayan çalışmaları da hakemlerimizi boş yere yormamak adına geri çeviriyoruz.

Dergimize yapılan başvurularda ret etmek zorunda kaldığımız çalışmaların bir kısmında görülen sorunlardan birisi de veri analiziyle ilgiliydi. Veri, araştırma amaçları doğrultusunda ilgili kaynaklardan toplanan ham bilgilerdir. Bunların amaçlar doğrultusunda analiz edilmesi gerekir. Veriler sayısal ise istatistik teknikleri kullanarak nitel ise içerik analiz ya da betimsel analiz yöntemleri gibi yöntemlerle analiz etmek gerekir. Analiz verilerin bulguya dönüşmesini ve onlardan anlam çıkarılmasını sağlar. Özellikle belge analizi ve diğer nitel çalışmaların bazılarında verilerin bulgu olarak sunulduğu görülmektedir. Bazılarında ise veriler sadece betimlenerek sunulmaktadır. Başvuru yapılmadan önce çalışmaların derginin benimsediği kurallara uyarak makale formatına getirilmesi ve ondan sonra yayım için sunulması gerekmektedir.

Bu sayımızda da her zaman olduğu gibi hakem değerlendirme süreci tamamlanan ve daha önce doi numarası verdiğimiz altı makaleyi siz değerli bilgi üreticisi ve tüketicilerinin hizmetine sunuyoruz. Eğitim bilimlerinin çeşitli alanlarında yapılan bu çalışmaların yararlı olmasını ve eğitim uygulamalarına ve eğitim bilimleri alanındaki kuramsal bilgi birikimine katkı yapmasını diliyor, gelecek sayıda buluşmak dileğiyle en içten saygılarımı sunuyorum.

Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY

Özel Yetenekli Öğrencilerin Matematik Öz-Yeterlik Kaynaklarının Matematik Kaygıları Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi

Eyüp YURT^{a*}, Ahmet KURNAZ^b

^aGaziantep Üniversitesi, Nizip Eğitim Fakültesi, Gaziantep/Türkiye

^bNecmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Konya/Türkiye



Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2015.19

Makale Geçmişi:

Geliş 13 Kasım 2014
Düzeltilme 06 Nisan 2015
Kabul 17 Ağustos 2015

Anahtar Kelimeler:

Öz-yeterlik,
Öz-yeterlik kaynakları,
Matematik kaygısı,
Özel yetenekli öğrenciler.

Öz

Bu araştırmada, özel yetenekli (ÖY) öğrencilerin matematik öz-yeterlik kaynaklarının matematik kaygıları üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya; Adana, Bursa, Çorum, Elazığ, İzmir, İzmit, Kayseri, Konya, Manisa illerinde ve Manisa'nın Salihli ilçesinde bulunan bilim sanat merkezlerine devam eden ÖY 260 yedinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmaya katılan 260 öğrencinin %51.50'i (n=134) kız, %48.50'si (n=126) ise erkektir. Öğrencilerin öz-yeterlik kaynaklarını belirlemek için Matematik Öz-Yeterlik Kaynakları Ölçeği, matematik kaygılarını belirlemek için ise Matematik Kaygı Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde çoklu doğrusal regresyon kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öz-yeterlik kaynaklarını oluşturan; kişisel deneyimler, dolaylı yaşantılar, sosyal iknalar ve psikolojik durumlardan sadece kişisel deneyimlerin ÖY öğrencilerin matematik kaygıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu anlaşılmıştır. Öz-yeterlik kaynakları ÖY öğrencilerin matematik kaygılarındaki varyansın yaklaşık %48'ini açıklamaktadır. Elde edilen bulgular kuramsal açıklamalar ışığında tartışılmıştır.

An Investigation of the Effects of the Mathematics Sources of Self-Efficacy on Talented Students' Mathematics Anxiety

Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2015.019

Article history:

Received 13 November 2014
Revised 06 April 2015
Accepted 17 August 2015

Keywords:

Self-efficacy,
Sources of self-efficacy,
Mathematics anxiety,
Gifted students.

Abstract

This study aims to investigate the effects of the sources of self-efficacy in mathematics on gifted students' mathematics anxiety. The participants of this study are 260 seventh grade gifted students, who attend science and art centers located in Adana, Bursa, Çorum, Elazığ, İzmir, İzmit, Kayseri, Konya, Manisa and Salihli. Of all the participants, 51.50 % were female (n=134) and 48.50 % were male (n=126). The Sources of Self-Efficacy in Mathematics Scale was used to determine students' sources of self-efficacy in mathematics and the Mathematics Anxiety Scale was used to determine their levels of mathematics anxiety. The data were analyzed through multiple linear regressions. The results showed that of all the sources of self-efficacy in mathematics, namely personal experiences, vicarious experiences, social persuasions and physiological states, only personal experiences had a significant effect on gifted students' levels of mathematics anxiety. The sources of self-efficacy in mathematics were found to account for about 48% of variance in gifted students' levels of mathematics anxiety. The findings were discussed in the light of theoretical framework.

*Yazar: eyupyurt@gmail.com

Giriş

Günümüzde bilim ve teknolojinin temel yapı taşı olan matematik, yüz yıllardır ana bilim dalları içerisinde önemli bir yer tutmaktadır. Aynı zamanda matematik, günlük hayatta, bilimsel faaliyetlerde ve düşünme becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir araç olarak kullanılmaktadır (Umay, 2003). Diğer yandan, öğrencilerin matematik başarıları okul başarılarının yanı sıra kariyer gelişimleri açısından da oldukça fazla önem taşımaktadır (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000). Dolayısıyla günümüz matematik öğretim programları bireysel farklılıklar dikkate alınarak düzenlenmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009). Böylece her bireyin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda matematiksel bilgi ve becerilere sahip olması amaçlanmaktadır. İlgili literatür incelendiğinde, matematik başarısında; bilişsel (Arsal, 2009; Hahn, 2008; Özsoy, 2005; Pape & Wang, 2003; Şentürk & İkikardeş, 2011; Yurt & Sünbül, 2014a), duyuşsal (Chen & Zimmerman, 2007; Çalışkan, 2014; Dursun & Bindak, 2011; Lent, Lopez & Bieschke, 1991; Stevens, Olivárez & Hamman, 2006; Üredi & Üredi, 2005; Yurt, 2014), ailevi ve sosyo ekonomik (Savaş, Taş & Duru, 2010; Siegler et al., 2012) faktörlerin bireysel farklılıkların kaynağını oluşturduğu anlaşılmaktadır. Özellikle duyuşsal faktörlerin, öğrenmede bireysel farklılıkların dörtte biri gibi önemli bir kısmını açıkladığı belirtilmiştir (Bloom, 1979).

Matematik başarısını etkileyen en önemli duyuşsal faktörlerden biri matematik kaygısıdır (Bekdemir, 2009; Çatlıoğlu, Gürbüz & Birgin, 2014; İlhan & Öner Sünkür, 2012). Matematik kaygısı, günlük yaşamda bireylerin kaygı ve gerginlik duygularına kapılarak problem çözme ve sayıları kullanma performanslarını olumsuz yönde etkilemektedir (Şahin, 2000). Matematik kaygısı; öğretmenlerden, öğrencilerin kendilerinden, ailelerinden ve arkadaşlarından kaynaklı faktörlerden kaynaklanmaktadır (Alkan, 2011; Arı, Savaş & Konca, 2010; Bekdemir, 2010; Norwood, 1994). Öğretmenlerin sınıf içinde bireysel farklılıkları dikkate almadan kullanmış oldukları yöntem ve teknikler, öğrencileri zaman zaman kaygılandırabilmekte ve kaygı düzeylerinde yükselişe neden olabilmektedir (Williams, 1988). Diğer yandan, sınıf içi iletişimin sağlıklı bir şekilde yürümemesi de matematik kaygısının oluşmasında oldukça etkilidir. Sınıfta öğrencilerin birbirleriyle dalga geçmeleri veya geçebilecek olmaları da matematik kaygısının oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Aynı zamanda, ailelerin; çocuklarına gerekli desteği sağlayamamaları ve ev ödevi konusunda baskıcı bir tutum sergilemeleri öğrencilerin matematik kaygılarını artırabilmektedir (Alkan, 2011).

Öğrencilerin sahip olduğu öz-yeterlik inancı da matematik kaygısı üzerinde oldukça etkilidir (Alkan, 2011; Bandura, 1997). Çünkü bir görevin bireyde oluşturduğu kaygı ve stres miktarı, bireyin öz-yeterlik inancına bağlı olarak değişebilmektedir (Pajares & Graham, 1999; Pajares & Schunk, 2001). Bir göreve yönelik öz-yeterlik inanç düzeyi yüksek olan bireyler, o göreve yönelik öz-yeterlik inanç düzeyi düşük olan bireylere göre daha az stres ve kaygı yaşayarak daha soğukkanlı ve sakin olabilmektedir (Pajares, 1997). Öz-yeterlik, kişinin öğrenme düzeyini hedeflediği seviyeye ulaştırmak için kendi kapasitesine olan inancını ifade etmektedir (Bandura, 1997). Öz-yeterlik inancı, bireyin öğrenme sürecindeki; tercihlerini, çabalarını, göstermiş olduğu azim, sabır ve sebatını olumlu ve olumsuz yönde etkilemektedir. Bu duruma bağlı olarak öz-yeterlik inancı, bireyin öğrenme ve başarısına olumlu ve olumsuz yönde yansımaktadır (Bandura, 1997; Schunk & Pajares, 2009). Buna göre, benzer becerilere sahip farklı bireylerin, öz-yeterlik inançlarına bağlı olarak ortaya koydukları performansları farklılık gösterebilmektedir (Bandura, 1997; Usher, 2009). Bandura (1997)'ya göre öz-yeterlik inancı dört temel kaynaktan beslenmektedir. Bu kaynaklar; kişisel deneyimler, dolaylı yaşantılar, sosyal iknalar ve psikolojik durumlardır.

Öz-yeterlik inancını oluşturan en önemli kaynak kişisel deneyimlerdir (Bandura, 1997; Britner & Pajares, 2006). Kişinin kendi çabalarıyla bir görevi başarılı bir şekilde yerine getirmesi, o göreve ilişkin öz-yeterlik inancını olumlu yönde etkilemektedir. Bunun tam tersi de söz konusudur. Kişinin bir görevi başaramaması, o göreve ilişkin öz-yeterlik inancının olumsuz yönde etkilenmesine neden olabilmektedir. Zor ve kişisel çaba gerektiren görevlerin, kolay ve hızlı gerçekleştirilebilen görevlere göre, bireylerin öz-yeterlik inançları üzerinde daha etkili olduğu belirtilmiştir (Bandura, 1997).

Öz-yeterliği oluşturan bir diğer önemli kaynak dolaylı yaşantılardır. Birey başkalarını gözlemleyerek yapabilecekleriyle ilgili bir takım yargılara varabilmektedir. Bandura (1997), dolaylı yaşantılarda bireyin gözlemlediği modelin statüsünün önemli olduğunu belirtmiştir. Kendi statüsüne yakın olan bir modeli gözlemleyen birey, modelin başardığı ya da başaramadığı görevlerin sonuçlarından olumlu ya da olumsuz yönde etkilenebilmektedir. Modelin başardığı ve üstesinden geldiği görevler için bireyin aynı görevleri yerine getirebilme inanç düzeyi yüksek olabilmektedir. Sosyal iknalar öz-yeterlik inancını oluşturan bir diğer önemli kaynaktır. Bandura (1986)'ya göre, bireyin; sınıf arkadaşları, akranları, ebeveynleri ve öğretmeni gibi değer verdiği bireylerden almış olduğu cesaretlendirici sözler, sosyal iknaları temsil etmektedir. Bireyin bu kişilerden almış olduğu mesajlar öz-yeterlik inancını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Öz-yeterliği oluşturan dördüncü ve son kaynak psikolojik durumlardır. Bireylerin psikolojik durumlarını etkileyen; stres, umutsuzluk, ruhsal ve fiziksel dayanıklılık gibi faktörler, bireyin verilen bir görevi yerine getirme olasılığını etkileyebilmektedir (Bandura, 1997). Bireyin stres ve gerilim altında bulunması belirli bir göreve ilişkin öz-yeterlik inancını olumsuz yönde etkilemektedir (Zeldin & Pajares, 2000).

Pek çok birey için öz-yeterlik ile ilgili durum böyle iken akranlarının %97'sinden farklı olan özel yetenekli (ÖY) öğrencilerde kişisel özellikleri nedeni ile farklılıklar gözlemlenmektedir. ÖY öğrenciler zihinsel açıdan farklılıklar gösterdikleri gibi duyuşsal özellikleri itibari ile de farklıdırlar. ÖY öğrencilerin; sayılardan hoşlandıkları, mantıksal ilişkiler kurarak soru sorma, tartışma ve mantık yürütme, ilişkileri ve örüntüleri bulma, sıralama-gruplama becerilerinde netlik, tasarım yapma gibi matematiksel üstünlüklere sahip oldukları (Straker, 1983) ve karışık problemler çözmekten hoşlandıkları (Çağlar, 2004) belirtilmektedir.

Literatürde ÖY öğrencilerin öz-yeterlik inançları ile ilgili farklı görüşler bulunmaktadır. Özel yetenekli öğrencilerin üstlendikleri işi başından sonuna kadar yürütebilecek yüksek motivasyona sahip oldukları, (Stemberg & Davidson, 2005), sorunlara kendilerine özgü, sıra-dışı ve zekice çözümler ürettikleri, radikal oldukları, savundukları fikirlerden kolayca vazgeçmedikleri, risk alabildikleri ve maceraya atılabildikleri (Ataman, 2004), kendilerine güvenlerinin tam olduğu (Tuttle & Becker, 1980) bilinmektedir. Bununla birlikte kendi özel durumlarına bağlı olarak çevrelerinin kendilerinden beklentilerinin yüksek olması ve mükemmeliyetçi yapıları nedeni ile ÖY öğrencilerin motivasyon ve kaygı sorunu yaşadıkları bilinmektedir. Bu öğrenciler gördüklerini, duyduklarını, okuduklarını olduğu gibi kabul etmezler, eleştirerek değerlendirirler ve kabul ederler. Öğrenmeyi anne, baba, öğretmen ve yakınlarının isteği için değil, güçlü öğrenme isteklerini karşılamak için yaparlar. Üstün öğrenme arzusuna sahiptirler. Kendilerini çok geniş bir alana yoğunlaştırabilme gücüne sahiptirler. Teşvik ve takdir görmeseler de amaçlarına ulaşmak için çaba harcarlar (Çağlar, 2004). Pek çok eğitimci ve araştırmacı (Parker & Adkins, 1994; Silverman, 1993; Webb & Tolan, 1994) üstünlük kavramını mükemmeliyetçilik ile ilişkilendirmiştir. Son yıllarda yapılan bazı çalışmalarda ÖY öğrencilerin benlik kaybı, depresyon (Delisle, 1990), başarısızlık (Reis, 1987) ve umutsuzluk-kaygı (Kline & Short, 1991) gibi duygusal çalkantılar yaşadıkları ortaya konulmuştur. ÖY öğrencilerinde kendilerine özgü donanımları nedeni ile depresyon risklerinin az olduğu kanaatinin yanı sıra bu öğrencilerin normal öğrenciler kadar hatta daha yüksek düzeyde depresyon yaşayabileceği de belirtilmektedir (Kanlı, 2011). Bu nedenle ÖY öğrencilerin zihinsel yetenekleri kadar duyuşsal özellikleri de araştırılmalıdır (Haladyna, Shaughnessy & Shaughnessy, 1983; Silverman, 1993).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Birçok çalışmada matematik kaygısı ile öz-yeterlik inancı arasındaki ilişki ele alınmıştır (Cooper & Robinson, 1991; Hoffman, 2010; McMullan, Jones & Lea, 2012; Silk & Parrott, 2014). İlgili literatürde, genel olarak, öz-yeterlik inancı ile matematik kaygısı arasında negatif ilişkiler tespit edilmiş ve bu çalışmalar çoğunlukla ÖY olmayan öğrenciler üzerinde yürütülmüştür. Ülkemizdeki ÖY öğrencilerin duyuşsal özellikleri genellikle yurt dışında yapılan çalışmalardan elde edilen bulgulara göre açıklanmaktadır. Diğer yandan ülkelere göre özel yetenekli öğrencilerin sahip oldukları özellikler farklılık gösterebilmektedir (Çağlar, 2004). Bu nedenle ülkemizdeki ÖY öğrencilerin farklı alanlardaki özelliklerini

ortaya koyacak çalışmalara ihtiyaç vardır (Kurnaz, 2014). Yapılan bu çalışmada öz-yeterlik kaynaklarını oluşturan; kişisel deneyimler, dolaylı yaşantılar, sosyal iknalar ve psikolojik durumlar dikkate alınarak, bu kaynakların her birinin; matematik kaygısı ile olan ilişkisi ve matematik kaygısı üzerindeki görece önem sırası ÖY öğrenciler dikkate alınarak incelenmiştir. Bu doğrultuda şu araştırma sorularına cevap aranmıştır;

- Öz-yeterlik kaynakları ÖY öğrencilerin matematik kaygılarıyla nasıl bir ilişki göstermektedir?
- Öz-yeterlik kaynaklarının, ÖY öğrencilerin matematik kaygılarını yordama gücü nedir?

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi kısımlarına yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışma, matematik öz-yeterlik kaynakları ve matematik kaygısı arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlayan ve ilişkisel tarama modeline göre gerçekleştirilen betimsel bir çalışmadır. İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasındaki değişimin varlığını ve derecesini ölçmeyi amaçlayan modellerdir (Karasar, 2000).

Çalışma Grubu

Bu çalışmada özel yetenekli (ÖY) öğrencileri; Adana, Bursa, Çorum, Elazığ, İzmir, İzmit, Kayseri, Konya, Manisa ve Salihli’de bulunan bilim sanat merkezlerine devam eden 260 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Yedinci sınıf öğrencilerinin tercih edilme sebebi bu öğrencilerin henüz lise giriş sınav telaşı içinde bulunmamalarıdır. Öğrencilerin bilim ve sanat merkezlerine devam ediyor olması üstün zekâlı olarak tanılanmış olduğu anlamına gelmektedir. Çünkü bilim ve sanat merkezleri bir dizi tanılama uygulamasından sonra bireysel zekâ testinden (WISC-R) 130 ve daha yukarı zekâ puanı alan üstün zekâlı çocuklar kayıt hakkı kazanmaktadır. Literatürde bireysel zekâ testlerinden 130 ve üzeri puan alan öğrenciler üstün zekâlı olarak ifade edilmektedir (Ataman, 2004). Bununla birlikte, üstün zekâlı kavramının elitist ve ayrıştırıcı olarak görülmesi nedeniyle, Milli Eğitim Bakanlığının da önerisi doğrultusunda, bu kavramın yerine özel yetenekli kavramının kullanılması tavsiye edilmektedir (MEB, 2014). Bu doğrultuda, bu çalışmada araştırmaya katılan üstün zekâlı öğrenciler için “özel yetenekli öğrenciler” ifadesinin kullanılması tercih edilmiştir. Araştırmaya katılan 260 öğrencinin %51,58’i (n=134) kız, %48,5’si (n=126) ise erkektir.

Veri Toplama Araçları

Matematik Öz-Yeterlik Kaynakları Ölçeği

Araştırmaya katılan öğrencilerin matematik öz yeterlik kaynaklarını belirlemek için Usher ve Pajares (2009) tarafından geliştirilen, Yurt ve Sünbül (2014b) tarafından Türkçe ’ye uyarlanan Matematik Öz Yeterlik Kaynakları Ölçeği kullanılmıştır. 24 maddeden oluşan ölçek; Kişisel Deneyimler (6 madde), Dolaylı Yaşantılar (6 madde), Sosyal İknalar (6 madde) ve Psikolojik Durumlar (6 madde) olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte her bir madde 1 ile 100 arası değerlerle puanlanmaktadır. Bir ve bire yakın düşük puanlar maddelere katılım derecesinin düşük olduğunu, yüz ve yüze yakın yüksek puanlar ise maddelere katılım derecesinin yüksek olduğunu işaret etmektedir. Ölçeğin geçerliği açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Kişisel deneyimler, dolaylı yaşantılar, sosyal iknalar ve psikolojik durumlar boyutlarındaki maddelerin faktör yük değerleri sırasıyla; .60-.75, .46-.74, .62- .84,

.80-.85 arasında değişen değerler almıştır. Faktörlerin açıkladıkları varyans miktarları sırasıyla birinci faktör için % 43.78; ikinci faktör için % 12.96; üçüncü faktör için %7.40 ve dördüncü faktör için %4.99 olarak belirtilmiştir. Ölçeğin geneline ve boyutlarına ilişkin hesaplanan Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları .80 ile .94 arasında değişmektedir.

Matematik Kaygı Ölçeği

Araştırmaya katılan öğrencilerin matematik kaygı düzeylerini belirlemek için Bindak (2005) tarafından geliştirilen beşli Likert tipi Matematik Kaygı Ölçeği kullanılmıştır. 10 maddeden oluşan ölçeğin sadece 1 maddesi olumludur. Ölçeğin geçerliğini incelemek için açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır ve ölçeğin tek boyutlu olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin tek boyutlu yapısının açıkladığı varyans miktarı %51.70 olarak bulunmuştur. Ölçekte bulunan maddelerin faktör yükleri .50-.78 arasında değerler almıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için hesaplanan Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .80 olarak bulunmuştur. Ölçekteki her bir maddeden alınabilecek en yüksek puan 5, en düşük puan ise 1'dir. Puanın 5'e değerine yakın olması, öğrencilerin matematiğe yönelik kaygı düzeylerinin yüksek olduğu yönünde değerlendirilebilir.

Verilerin Toplanması

Araştırma için gerekli izinler alındıktan sonra; Adana, Bursa, Çorum, Elazığ, İzmir, İzmit, Kayseri, Konya, Manisa ve Salihli'de bulunan bilim ve sanat merkezleriyle iletişime geçilmiştir. Ölçme araçları posta yolu ile adı geçen bilim ve sanat merkezlerinde görev yapan ilgili öğretmenlere ulaştırılarak, ÖY yedinci sınıf öğrencilerinin araştırmaya katılımı sağlanmıştır. Ölçeğin cevaplanmasında gönüllülük esası dikkate alınmıştır. Ölçme araçlarının uygulanması yaklaşık 15 dakika sürmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada öz-yeterlik kaynakları ve matematik kaygısı arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı Tekniği ile hesaplanmıştır. 0 ile ± 0.29 arasındaki korelasyon değerleri düşük, ± 0.30 ile ± 0.59 arasındaki korelasyon değerleri orta ve ± 0.60 ile ± 1 arasındaki korelasyon değerleri ise yüksek düzey ilişki olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2011). Öz-yeterlik kaynaklarının matematik kaygısı üzerindeki etkisi ise doğrusal regresyon analizi ile incelenmiştir. Regresyon analizi gerçekleştirilmeden önce verilerin çok değişkenli analizler için uygun olup olmadığı incelenmiştir. Çok değişkenli analizler için; (i) verilerin çok değişkenli normal dağılım gösterip göstermediği, (ii) araştırmada incelenen bağımsız değişken ile yordayıcı değişkenler arasında doğrusal bir ilişkinin bulunup bulunmadığı ve (iii) bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olup olmadığı kontrol edilmelidir (Büyüköztürk, 2011). İlk olarak, Çok değişkenli normallik ve doğrusallık varsayımlarının karşılanmasını güçleştiren uç değerler olup olmadığı Mahalanobis uzaklık değerleri hesaplanarak incelenmiş ($\chi^2_{(5)}=20.52$; $p<.001$) ve veri setinde altı adet uç değer tespit edilmiştir. Bu uç değerlere ait veriler veri setinden çıkarılmıştır. Daha sonra, saçılma diyagramı matrisleri (scatter plot matrix) oluşturulmuştur. Matrisler incelendiğinde, dağılımların elips şekline yakın saçıldığı; çok değişkenli normallik ve doğrusallığın büyük ölçüde sağlandığı anlaşılmıştır. Son olarak, varyans artış faktörleri (VIF), tolerans değerleri (TV) ve durum indeksleri (CI) incelenerek, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Varyans artış faktörlerinin 10'a eşit veya daha büyük olması, durum indeksinin 30'a eşit veya daha büyük olması ve tolerans değerlerinin .10'a eşit veya daha küçük olması çoklu bağlantının olduğunu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2010). ÖY öğrencilere ait veriler üzerinde hesaplanan; varyans artış faktör değerleri 1.35-1.95, durum indeks değerleri 2.92-20.05 ve tolerans değerleri .44-.74 arasında değerler almıştır. Elde edilen bu değerler, bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olmadığını göstermiştir. Sonuç olarak, 260 katılımcının verileri kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Tablo 1’de ÖY öğrencilerde matematik öz-yeterlik kaynakları ve matematik kaygısı arasındaki ilişkilere ait korelasyon değerleri verilmiştir. Matematik öz-yeterlik kaynakları ve matematik kaygısı arasında farklı düzeylerde anlamlı ve anlamsız ilişkiler bulunmuştur. Buna göre, matematik kaygısı ile kişisel deneyimler arasında yüksek düzeyde negatif yönlü, psikolojik durumlar arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve sosyal iknalar arasında düşük düzeyde negatif yönlü ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öte yandan matematik kaygısı ile dolaylı yaşantılar arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ve anlamsız bir ilişki bulunmuştur.

Tablo 1.

ÖY Öğrencilerde Matematik Öz-Yeterlik Kaynakları ve Matematik Kaygısı Arasındaki Arası Korelasyon Değerleri.

Değişkenler	X	Ss	D1	D2	D3	D4	D5
D1 Matematik Kaygısı	17.20	7.89	1.00				
D2 Kişisel Deneyimler	532.53	75.38	-.70**	1.00			
D3 Dolaylı Yaşantılar	471.86	122.86	.03	.11	1		
D4 Sosyal İknalar	520.92	89.06	-.18**	.32**	.49**	1	
D5 Psikolojik Durumlar	63.37	81.11	.31**	-.42**	-.15*	-.40*	1

N=260, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$

Öz-yeterlik kaynaklarını oluşturan; kişisel deneyimler, dolaylı yaşantılar, sosyal iknalar ve psikolojik durumların ÖY öğrencilerin matematik kaygılarını ne şekilde yordadığını incelemek için eş zamanlı çoklu doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir (Tablo 2). Elde edilen sonuçlara göre, kişisel deneyimler, dolaylı yaşantılar, sosyal iknalar ve psikolojik durumlar birlikte, matematik kaygısıyla anlamlı bir ilişki vermektedir, $R = .70$, $R^2 = .48$, $p < .05$. Bu değişkenler birlikte, matematik kaygısındaki toplam varyansın %48’ini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin matematik kaygısı üzerindeki göreceli önem sırası; kişisel deneyimler ($\beta = -.70$), sosyal iknalar ($\beta = .05$), psikolojik durumlar ($\beta = .03$) ve dolaylı yaşantılar ($\beta = .02$) şeklindedir. Diğer yandan, hesaplanan katsayılara ait anlamlılık testi sonuçları incelendiğinde, yordayıcı değişkenlerden sadece kişisel deneyimlerin matematik kaygısının anlamlı yordayıcısı olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 2.

ÖY Öğrencilerin Matematik Öz-Yeterlik Kaynaklarının Matematik Kaygılarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
ÖY Öğrenciler							
Sabit	53.06	3.55		14.96	.00		
Kişisel deneyimler	-.07	.01	-.70	-13.65	.00	-.70	-.61
Dolaylı Yaşantılar	.00	.00	.02	.35	.73	.03	.02
Sosyal İknalar	.00	.01	.05	.86	.39	-.18	.04
Psikolojik Durumlar	.00	.01	.03	.64	.52	.31	.03
R = .70	$R^2 = .48$						
$F_{(4-255)} = 60.56$	$p = .00$						

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öz-yeterlik inancının en önemli kaynağı olan kişisel deneyimlerin (Bandura, 1997), ÖY öğrencilerin matematik kaygıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Buna göre, bu öğrencilerin; matematikle ilgili deneyimleri, almış olduğu ders notları, sınıf içi matematik etkinliklerindeki performansı, matematikle ilgili verilen ödev ve projelerdeki deneyimleri, farklı seçme ve yerleştirme sınavlarındaki matematik performansı gibi matematikle ilgili kişisel deneyimlerinin matematik kaygıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuç, yapılan kuramsal açıklamalarla örtüşmektedir. Buna göre, bireylerin matematikle ilgili kişisel deneyimlerinin olumlu ve olumsuz sonuçları, onların matematikle ilgili öz-yeterlik inancını etkileyerek, matematiğe ilişkin kaygı ve stres düzeylerini belirleyebilmektedir (Pajares & Graham, 1999; Pajares & Schunk, 2001). Buna göre, akranlarına göre daha başarılı matematiksel deneyimlere sahip olan ÖY öğrencilerin, matematikte daha az kaygı, stres ve gerginlik hissettikleri anlaşılmıştır.

Bu araştırmada elde edilen bir diğer bulgu, öz-yeterlik kaynaklarından biri olan sosyal iknaların ÖY öğrencilerin matematik kaygıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığıdır. Çevresindeki diğer kişilerin bireye matematikte iyi olduğunu söylemeleri ya da onu takdir etmeleri, arkadaşlarının bireyle matematik çalışmak istemesi gibi durumlar sosyal iknaları oluşturmaktadır (Usher & Pajares, 2009). Aynı zamanda, bireyin yakın çevresinden almış olduğu dönütler ve onların beklentileri de sosyal iknalar ile ilgilidir. Sosyal iknalar, bireylerin öz-yeterlik inançlarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Bandura, 1997). ÖY öğrencilerden elde edilen bulgular, bu kuramsal açıklamaları desteklememektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha özgür davranmaları (Tuttle & Becker, 1980), bağımsız çalışmaya daha fazla istekli olmaları (Ataman, 2004), teşvik ve takdir görmeseler de amaçlarına ulaşmak için daha fazla çabalamaları (Çağlar, 2004), faaliyete başlamak ve faaliyetleri sürdürmek için dış kuvvete daha az ihtiyaç duymaları (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi [MEGEP], 2009) bu öğrencilerin dolaylı yaşantılardan daha az etkilendiklerini ortaya koymaktadır. Bu özellikler, ÖY öğrencilerin dolaylı yaşantılarının matematik kaygıları üzerinde etkili olmaması durumunu açıklayabilir.

Araştırma verilerinden elde edilen bir diğer önemli bulgu, psikolojik durumların ÖY öğrencilerin matematik kaygıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığıdır. Öz-yeterlik inancını oluşturan kaynaklardan psikolojik durumlar bireyin; kaygı, stres, gerginlik, tükenmişlik ve bitkinlik gibi olumsuz ruh hâlleri ile ilgilidir (Usher & Pajares, 2009). Olumsuz ruh hâli bireyin herhangi bir göreve karşı (örneğin; problem çözme) kendini yeterli hissetmesini engelleyebilmektedir (Bandura, 1997). ÖY öğrencilerden elde edilen bulgular bu açıklamaları desteklememektedir. ÖY öğrenciler diğer öğrencilere göre; daha mutlu (Kerr, 1994), matematikle uğraşmaktan bıkip usanmayan, zor problemleri çözme enerjisine ve ısrarına sahip ve ruhi krizlere düşmeden kendilerinden beklenen performansları gösteren öğrencilerdir (MEGEP, 2009). Buna göre, ÖY öğrencilerin olumsuz psikolojik durumlardan daha az etkilendikleri ve bu duruma bağlı olarak matematik ile ilgili daha az kaygı duygusuna kapıldıkları söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu, öz-yeterliği oluşturan dolaylı yaşantıların ÖY öğrencilerin matematik kaygıları üzerinde etkilerinin bulunmamasıdır. Dolaylı yaşantılar, kişinin yakın çevresinde bulunan bireyleri izleyerek elde ettiği dolaylı deneyimleri ifade etmektedir (Bandura, 1997). Buna göre, gerek öğrencilerin akranları ve sınıf arkadaşları gerekse ebeveyn ve öğretmenlerinin matematiksel deneyimlerinin olumlu ve olumsuz sonuçları bireyin matematikle ilgili dolaylı yaşantılarını oluşturmaktadır. Kuramsal bilgiler göz önüne alındığında, bireylerin matematikle ilgili dolaylı yaşantılarının onların öz-yeterlik inançlarını olumlu ve olumsuz yönde etkilediği açıkça görülmektedir. Diğer yandan bu araştırmada bir öz-yeterlik kaynağı olarak dolaylı yaşantıların matematik kaygısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Bu durumun olası nedeni; matematik dersinin doğası olabilir. Matematik, diğer bireyleri gözlemleyerek, onların başarılarına ya da başarısızlıklarına şahit olunarak öğrenilebilecek bir ders değildir. Matematik gözlemleyerek öğrenmekten çok, bireysel düşünmeyi ve zihinsel aktiviteler gerçekleştirmeyi gerektirdiğinden bu araştırmada böyle bir sonuç ortaya çıkmış olabilir.

Extended Abstract

Mathematics, which constitutes the building block of science and technology today, has occupied a significant place among sciences for centuries. At the same time, mathematics is used as an important tool in daily life in scientific activities and in developing thinking skills (Umay, 2003). On the other hand, students' mathematics achievements are quite important for their career developments as well as their success at school (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000). Therefore, today's mathematics teaching programs are prepared by taking individual differences into consideration (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009; 2014). In this way, it is intended that all individuals will have mathematics knowledge and skills in parallel with their interests, abilities and capacities. When the studies conducted in the relevant literature are examined, it is understood that in mathematics achievement, cognitive (Arsal, 2009; Hahn, 2008; Özsoy, 2005; Pape & Wang, 2003; Şentürk & İkikardeş, 2011; Yurt & Sünbül, 2014a), affective (Chen & Zimmerman, 2007; Çalışkan, 2014; Dursun & Bindak, 2011; Lent, Lopez & Bieschke, 1991; Stevens, Olivárez & Hamman, 2006; Üredi & Üredi, 2005; Yurt, 2014), familial and socio-economic (Savaş, Taş & Duru, 2010; Siegler, et al., 2012) factors lie at the heart of individual differences. Affective factors, in particular, account for a significant portion of individual differences in learning, and constitute namely one fourth of the individual differences (Bloom, 1979).

One of the most important affective factors influencing mathematics achievement is mathematics anxiety (Bekdemir, 2009; Çatlıoğlu, Gürbüz & Birgin, 2014; İlhan & Öner Sünkür, 2012). Mathematics anxiety negatively affects individuals' problem solving skills and their abilities to use numbers by causing them to drift into feelings of anxiety and nervousness in daily life (Şahin, 2000). Mathematics anxiety may be caused by various sources such as teachers, the students themselves, from their families and their fellow students (Alkan, 2011; Arı, Savaş & Konca, 2010; Bekdemir, 2010; Norwood, 1994; Williams, 1988).

Self-efficacy beliefs, which students have, also have a significant effect on their mathematics anxieties (Alkan, 2011; Bandura, 1997; Zeldin & Pajares, 2000). The amount of anxiety and stress caused by a task on individuals may vary depending on their self-efficacy beliefs (Pajares & Schunk, 2001; Pajares & Graham, 1999). Individuals, who have a high level of self-efficacy regarding a task experience, have less anxiety and stress when compared with those who have a low level of self-efficacy beliefs and hence become more cool-headed and calm (Pajares, 1997). Self-efficacy involves individuals' beliefs in their capacity to raise their learning level to the target they set for themselves (Bandura, 1997; Schunk & Pajares, 2009; Usher, 2009). According to Bandura (1997, 1986), belief in self-efficacy is based on four fundamental sources. These sources are personal experiences, vicarious experiences, social persuasions and physiological states.

It is known that gifted students possess different characteristics from their peers both affectively and mentally (Ataman, 2004; Çağlar, 2004; Haladyna, Shaughnessy & Shaughnessy, 1983; Kanlı, 2011; Kurnaz, 2014; Parker & Adkins, 1994; Reis, 1987; Straker, 1983; Silverman, 1993; Tuttle & Becker, 1980; Webb & Tolan, 1994). These students may experience less anxiety and stress than their peers under the same conditions while they are performing a task (Delisle, 1990; Kline & Short, 1991). Moreover, self-efficacy beliefs, which these students have towards different tasks, may be higher than their peers' (Stemmer & Davidson, 2005). In this study, unlike the studies in the literature (Hoffman, 2010; Cooper & Robinson, 1991; McMullan, Jones & Lea, 2012; Silk & Parrott, 2014), personal experiences, vicarious experiences, social persuasions and physiological states, which constitute self-efficacy, were taken into consideration and the relationship of each of these sources with mathematics anxiety and its effect on gifted students' mathematics anxiety was investigated. In this way, the relative order of significance of sources constituting the self-efficacy belief on gifted will be able to be identified. Some practical

suggestions will be made depending on the findings that will be obtained. In this framework, answers were sought to the following research questions;

- What kind of relationships do self-efficacy sources exhibit with the mathematics anxieties of gifted students?
- To what extent can self-efficacy sources predict mathematics anxieties of gifted students?

Method

Research Design

This is a descriptive and scientific study conducted in the relational survey model to investigate the relationship between mathematics self-efficacy sources and mathematics anxiety. Relational survey models are models that are intended to measure the existence and degree of variation between two or more variables (Karasar, 2000).

Participants

260 seventh grade gifted students located in Adana, Bursa, Çorum, Elazığ, İzmir, İzmit, Kayseri, Konya, Manisa and Salihli participated in the study. 51.50 % of the 260 students, who participated in the study, were female (n=134) and 48.50 % were male (n=126).

Instrument

Mathematics Self-Efficacy Sources Scale, which was developed by Usher and Pajares (2009) and adapted to Turkish by Yurt and Sünbül (2014b), was used to determine mathematics self-efficacy sources of the students who participated in the study. The scale, which consisted of 24 items, was composed of four dimensions, namely Personal Experiences (6 items), Vicarious Experiences (6 items), Social Persuasions (6 items) and Physiology States (6 items). On the other hand, likert type Mathematics Anxiety Scale, which was developed by Bindak (2005) was used to measure the students' mathematics anxiety levels. The scale, which consisted of 10 items, had only 1 positive item. High scores obtained from the scale pointed to mathematics anxiety.

Data Analysis

The correlations between self-efficacy sources and mathematics anxiety in the study were calculated using Pearson Product-Moment Correlation Coefficient. The effects of self-efficacy sources on mathematics anxieties were investigated by using the linear regression analysis method. Moreover, before regression analysis was performed, whether or not the data at hand were suitable for analyses with variables was investigated. To this end, mahalanobis distance values, collective scatter plot matrix graphs of dependent and independent variables, variance increase factors (VIF), tolerance values (TV), and condition indexes (CI) were investigated (Büyüköztürk, 2011; Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2010). In conclusion, it was understood that the data at hand were suitable for multivariable analyses.

Results

According to the results of the regression analysis, which was conducted using the data about the gifted students, personal experiences, vicarious experiences, social persuasions and physiological states all exhibit a significant correlation with mathematics anxiety ($F_{(4-255)}=60.56$; $p<.01$). These variables all together account for 48 % of the variation in mathematics anxiety. According to standardized regression

coefficients, the relative order of significance of predictive variables with regard to mathematics anxiety is as follows; personal experiences ($\beta=-.70$), social persuasions ($\beta=.05$), physiological states ($\beta=.03$) and vicarious experiences ($\beta=.02$). On the other hand, when the results of the significance test belonging to the calculated coefficients are examined, it is understood that only personal experiences of the predictive variables is a significant predictor of mathematics anxiety.

Discussion, Conclusion & Implementation

According to the findings obtained from the study, personal experiences, which are the most important sources of self-efficacy belief (Bandura, 1997; Britner & Pajares, 2006), are effective on the mathematics anxiety of the gifted. Personal experiences, in particular, have a significant effect on mathematics anxieties of the gifted. According to this, individuals' experiences with mathematics, the course notes they have taken regarding mathematics, their performances in classroom mathematics activities, their experiences in mathematics assignments and projects, and their mathematics performance in different selection and placement tests may have a significant effect on their mathematics anxieties (Pajares & Schunk, 2001; Pajares & Graham, 1999).

Another finding obtained in this study is that social persuasions, one of the self-efficacy sources, do not have a significant effect on mathematics anxieties of the gifted. The situations which people around individuals tell them that they are good at mathematics or they appreciate them or that their friends want to study mathematics with them constitute social persuasions (Bandura, 1997; Usher & Pajares, 2009). The findings obtained from the gifted do not support these theoretical explanations. The fact that internal motivations of gifted students towards different tasks are higher (Ataman, 2004; Çağlar, 2004; Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi [MEGEP], 2009; Tuttle & Becker, 1980) may cause these students to be affected less by vicarious experiences.

Another important finding obtained from the research data is that physiological states have a significant effect on mathematics anxieties of the students not diagnosed as gifted, whereas they do not have a significant effect on the mathematics anxieties of the students diagnosed as gifted. Physiological states, one of the sources that constitute self-efficacy belief, are associated with negative psychological states of individuals such as anxiety, stress, nervousness, burnout and exhaustion (Usher & Pajares, 2009). Negative psychological states may prevent individuals from feeling themselves efficient towards a certain task (for example, problem solving) (Bandura, 1997). The findings obtained from the students not diagnosed as gifted overlap these explanations. On the other hand, the findings obtained from the students diagnosed as gifted do not support these explanations. The students diagnosed as gifted are happier when compared with the other students (Kerr, 1994), they never get tired of dealing with mathematics, possess the energy and perseverance to solve difficult problems and demonstrate the performances expected of them without getting into psychological crises (MEGEP, 2009). It can be said that such qualities of the students diagnosed as gifted ensure that they experience fewer negative emotions in the field of mathematics.

Another finding obtained in the study is that vicarious experiences, one of the sources that constitute self-efficacy, do not have an effect on the mathematics anxieties of the gifted. Vicarious experiences refer to indirect experiences that individuals obtain by observing the people in their immediate environment (Bandura, 1997). On the other hand, it was seen in this study that as a source of self-efficacy, vicarious experiences do not have a significant effect on mathematics anxiety. A possible reason for this may be that vicarious experiences may have less effect on mathematics anxiety than the other self-efficacy sources. In other words, it can be said that individuals' mathematical experiences, verbal persuasions they have received from their environment and the physiological states they are in with regard to mathematics are more effective on their mathematics anxieties than their vicarious mathematical experiences.

Kaynakça

- Alkan, V. (2011). Etkili matematik öğretiminin gerçekleştirilmesindeki engellerden biri: Kaygı ve nedenleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 89-107.
- Arı, K., Savaş, E., & Konca, Ş. (2010). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin matematik kaygısının nedenlerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 211-230.
- Arsal, Z. (2009). Öz düzenleme öğretiminin ilköğretim öğrencilerinin matematik başarılarına ve tutumuna etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 3-14.
- Ataman, A. (2004). Üstün zekâlı ve üstün özel yetenekli çocuklar. In R. Şirin, A. Kulaksızoğlu & A. E. Bilgili (Eds), *Üstün yetenekli çocuklar* (pp. 158-159). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. EnglewoodCliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bekdemir, M. (2009). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin ve başarılarının değerlendirilmesi. *Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 169-189.
- Bekdemir, M. (2010). The pre-service teachers' mathematics anxiety related to depth of negative experiences in mathematics classroom while they were students. *Educational Studies in Mathematics*, 75(3), 311-328.
- Bindak, R. (2005). İlköğretim öğrencileri için matematik kaygı ölçeği. *Fırat Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 17(2), 442-448.
- Bloom, B. S. (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (Trans. D. A. Özçelik) Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Britner, S. L., & Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(5), 485-499.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chen, P., & Zimmerman, B. (2007). A cross-national comparison study on the accuracy of self-efficacy beliefs of middle-school mathematics students. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 221-244.
- Cooper, S. E., & Robinson, D. A. (1991). The relationship of mathematics self-efficacy beliefs to mathematics anxiety and performance. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*. 24, 4-11.
- Çağlar, D. (2004). Üstün çocukların özellikleri. In R. Şirin, A. Kulaksızoğlu & A. E. Bilgili (Eds), *Üstün yetenekli çocuklar* (pp. 1265-274). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Çalışkan, M. (2014). Bilişsel giriş davranışları, matematik özkavramı, çalışmaya ayrılan zaman ve matematik başarıları arasındaki ilişkiler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(1), 345-357.
- Çatlıoğlu, H., Gürbüz, R., & Birgin, O. (2014). Do pre-service elementary school teachers still have mathematics anxiety? Some factors and correlates. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 28(48), 110-127.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Delisle, J. R. (1990). The gifted adolescent at risk: Strategies and resources for suicide prevention among gifted youth. *Journal for the Education of the Gifted*, 13(3), 212-228.
- Dursun, Ş., & Bindak, R. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin matematik kaygılarının incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 35(1), 18-21.
- Hahn, A. E. (2008). *Variables contributing to success in algebra I: A structural equation model*. Unpublished doctorate dissertation, New Mexico State University, Las Cruces, New Mexico.

- Haladyna, T., Shaughnessy, J., & Shaughnessy, J. M. (1983). A causal analysis of attitude toward mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 14(1), 19-29.
- Hoffman, B. (2010). "I think I can, but I'm afraid to try": The role of self-efficacy beliefs and mathematics anxiety in mathematics problem-solving efficiency. *Learning and Individual Differences*, 20(3), 276-283.
- İlhan, M., & Öner Sünkür, M. (2012). Matematik kaygısı ile olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçiliğin matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 178-188.
- Kanlı, E. (2011). Üstün zekâlı ve normal ergenlerin mükemmeliyetçilik, depresyon ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33(33), 103-121.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kerr, B. A., (1994). *Smart boys: Talent, manhood, and the search for meaning*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Kline, B., & Short, E. (1991). Changes in emotional resilience: Gifted adolescent females. *Roeper Review*, 13(3), 118-121.
- Kurnaz, A. (2014). Yirminci yılında bilim ve sanat merkezlerinin raporlar ve yönetici görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Journal of Gifted Education Research*, 2(1), 1-22.
- Lent, R. W., Lopez, F. G., & Bieschke, K. J. (1991). Mathematics self-efficacy: Sources and relation to science-based career choice. *Journal of Counseling Psychology*, 38(4), 424.
- McMullan, M., Jones, R., & Lea, S. (2012). Math anxiety, self-efficacy, and ability in British undergraduate nursing students. *Research in Nursing & Health*, 35(2), 178-186.
- MEB. (2009). *İlköğretim (6-8. sınıflar) matematik dersi öğretim program ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü BasımEvi.
- MEB. (2014). Özel yetenekli bireylerin eğitimi strateji ve uygulama kılavuzu. Retrieved from http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/68/01/973286/dosyalar/2013_10/22060635_zelyeten_eklbreylernetmstratejiueuygulamaklavuzu.pdf.
- MEGEP (2009). *Çocuk gelişimi ve eğitimi, üstün zekâ ve özel yetenekli çocuklar modülü*. Ankara: MEB Yayınevi.
- NCTM, (2000). *Principles and standards for school mathematics*. National Council of Teachers of Mathematics, Reston, VA.
- Norwood, K. S. (1994). The effect of instructional approach on mathematics anxiety and achievement. *School Science and Mathematics*, 94(5), 248-254.
- Özsoy, G. (2005). Problem çözme becerisi ile matematik başarısı arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 179-190.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. *Advances in motivation and achievement*, 10(149), 1-49.
- Pajares, F., & Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24(2), 124-139.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. Riding & S. Rayner (Eds), *Perception* (pp. 239-266). London: Ablex.
- Pape, S. J., & Wang, C. (2003). Middle school children's strategic behavior: Classification and relation to academic achievement and mathematical problem solving. *Instructional Science*, 31(6), 419-449.
- Parker, W. D., & Adkins, K. K. (1994). *Perfection is mand the gifted*. *Roeper Review*, 17(3), 173-176.
- Reis, S. (1987). We can't change what we don't recognize: Understanding the special needs of gifted females. *Gifted Child Quarterly*. 31(2), 83-88.

- Stemberg, R. J., & Davidson, J. E. (Eds.). (2005). *Conceptions of giftedness*. Cambridge University Press.
- Savaş, E., Taş, S., & Duru, A. (2010). Factors affecting students' achievement in mathematics. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 113-132.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 35–53). New York: Routledge.
- Siegler, R. S., Duncan, G.J., Davis-Kean, P.E., Duckworth, K., Claessens, A., Engel, M., Susperreguy, M.I., & Chen, M. (2012). Early predictors of high school mathematics achievement. *Psychological Science*, 23(7), 691-697.
- Silk, K. J., & Parrott, R. L. (2014). Math anxiety and exposure to statistics in messages about genetically modified foods: effects of numeracy, math self-efficacy, and form of presentation. *Journal of Health Communication*, 19(7), 838-852.
- Silverman, L. K. (1993). Social development, leadership, and gender issues. In L. K. Silverman (Ed.), *counseling the gifted and talented*, (pp. 291 – 327) Denver, CO: Love Publishing.
- Stemberg, R. J., & Davidson, J. E. (Eds.). (2005). *Conceptions of giftedness*. Cambridge University Press.
- Stevens, T., Olivárez, A., & Hamman, D. (2006). The role of cognition, motivation, and emotion in explaining the mathematics achievement gap between Hispanic and White students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 28(2), 161-186.
- Straker, A. (1983). *Mathematics for gifted pupils*. Harlow: Longman.
- Şahin, F. Y. (2000). Matematik kaygısı, *Eğitim Araştırmaları*, 1(2), 75-79.
- Şentürk, F., & İkikardeş, N. Y. (2011). The effect of learning and teaching styles on the 7th grade students' mathematical success. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(1), 250-276.
- Tuttle, F. B. & Becker, L. (1980). Characteristics and identification of gifted and talented students. Retrieved from <http://eric.ed.gov/PDFS/ED197519.pdf>.
- Umay, A. (2003). Matematiksel muhakeme yeteneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 234-243.
- Usher, E. L. (2009). Sources of middle school student's self-efficacy in mathematics a qualitative investigation. *American Educational Research Journal*, 46(1), 275–314.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2009). Sources of self-efficacy in mathematics: A validation study. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 89-101.
- Üredi, I., & Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250-260.
- Webb, J., Meckstroth, B., & Tolan, S. (1994). *Guiding the gifted child*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press, Inc.
- Williams, W. (1988). Answers to questions about math anxiety. *School Science and Mathematics*, 88(2), 95-104.
- Yurt, E. (2014). The predictive power of self-efficacy sources for mathematics achievement. *Education and Science*, 39(176), 159-169.
- Yurt, E., & Sünbül, A. M. (2014b). The adaptation of the sources of mathematics self-efficacy scale for Turkish context. *Education and Science*, 39(176), 145-157.
- Yurt, E., & Sünbül, A. M. (2014a). A structural equation model explaining 8th grade students' mathematics achievements. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(4), 1642-1652.
- Zeldin, A. L., & Pajares, F. (2000). Against the odds: Self-efficacy beliefs of women in mathematical, scientific, and technological careers. *American Educational Research Journal*, 37(1), 215-246.

Altıncı Sınıf Öğrencilerinde Probleme Dayalı Öğrenmenin Akademik Başarıya Etkisi*

Gülcan UYAR^{a†}, Ayten Pınar BAL^b

^aKonya İhsan Özkaşıkçı İlkokulu, Konya/Türkiye
^bÇukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Adana/Türkiye



Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2015.020

Makale Geçmişi:

Geliş 04 Haziran 2014
Düzeltilme 06 Mayıs 2015
Kabul 17 Ağustos 2015

Anahtar Kelimeler:

Matematik eğitimi,
Akademik başarı,
Problem tabanlı öğrenme.

Öz

Bu çalışma, altıncı sınıf matematik dersinde probleme dayalı öğrenmenin akademik başarıya etkisini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Düzce ili İsmetpaşa İlköğretim okuluna devam eden 79 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu deneme modelinde tasarlanmıştır. Veri toplama aracı olarak; “Matematik Başarı Testi” ve “Probleme Dayalı Öğrenmenin Uygulanması Hakkında Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” uygulanmıştır. Veriler kovaryans analizi ve içerik analizi ile test edilmiştir. Araştırmanın sonucunda probleme dayalı öğrenmenin uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puanları kontrol altına alındığında, başarı testi son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Deney grubunun bu öğretim yaklaşımına ilişkin görüşleri incelendiğinde ise kalıcı öğrenmeye fayda sağladığı, başarıyı arttırdığı ve problem çözme becerilerini geliştirdiği yönünde olumlu görüşler ortaya çıkmıştır.

The Effect of The Problem Based Learning on Academic Success For The 6th Grade Students

Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2015.020

Article history:

Received 04 June 2014
Revised 06 May 2015
Accepted 17 August 2015

Keywords:

Mathematics education,
Academic success,
Problem based learning.

Abstract

This study has conducted to reveal the effect of the problem based learning on academic success in the 6th grade math lesson. The working group of the study consists of 79 students who are 6th grade at Ismetpasa Secondary School in Düzce. The study has been designed in the model of pretest-posttest control group. “Mathematics success test” and “Semi-constructed interview form on the problem based learning” have been applied as data collection tool. Data has been tested with the analysis of both covariance and content. There is an important difference between pretest results and posttest results when the pretest points have been controlled. When the opinions of experimental group related to these learning methods have been examined these opinions provide the permanent learning, improve the success and develop the skills on problem solving.

* Bu çalışma Gülcan Uyar'ın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

†Yazar: gulcan257@hotmail.com

Giriş

Yaşantımızın her alanında karşılaştığımız birçok problem hayatımızı derinden etkilediğinden, problemlere uygun çözüm yollarının en uygun zamanda oluşturulması büyük önem kazanmaktadır. Probleme dayalı öğrenme, öğrenciyi gerçek yaşamda karşılaşılabileceği bir problem durumu ile sınayarak, öğretmenin yol göstericiliği ile problem çözme sürecini kendi çabasıyla tasarlamasını hedefleyen bir yaklaşımdır (Barrows, 1985; Barrows, & Tamblyn, 1980).

Literatürde probleme dayalı öğrenmeye ilişkin pek çok tanıma rastlamak mümkündür. Bu tanımlar probleme dayalı öğrenmenin öğretim ortamlarında gerçek yaşamda karşılaşılabilecek iyi yapılandırılmamış problemlerin kullanılması yoluyla öğrencinin kendi kendine ve grupla öğrenmesinin sağlanmasını; analiz, karşılaştırma, durumları açıklama, hipotez kurma ve çözüm geliştirme, yaratıcı ve eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin kullanılmasını teşvik ettiğini göstermektedir (Rahal, 1999; Hoffman & Richie, 1997; McAlpine & Clements, 2001; Cindy & Silver, 2004).

Probleme dayalı öğrenme, ilk olarak 1960’larda McMaster Üniversitesi Tıp Fakültesi tarafından kullanılmıştır. Probleme dayalı öğrenme daha sonra sağlık bilimlerinin tüm alanları ve mühendislik, mimari, işletme, hukuk, yönetim, matematik gibi pek çok alanda kullanılmaya başlamıştır (Schwartz, Mennin & Webb, 2001; Wee, Kek & Sim, 2001). Probleme dayalı öğrenmenin kuramsal temelinde “bilişsel bilgi işleme yaklaşımı” ve “yapılandırmacı yaklaşım” vardır (Savery & Duffy, 1995). Yapılandırmacı yaklaşıma göre, öğrenen kendisine ulaşan bilgiyi süzgeçten geçirip yorumlayarak kendi dünyasında bir anlam yükler (Brooks & Brooks, 1993). Bilişsel bilgi işleme yaklaşımına göre ise insan zihni kendisine ulaşan her şeye anlam bulmaya çalışan dinamik bir bilişsel yapıda olup bu anlam bulma öğrencinin deneyimine, yetiştiği kültüre ve bulunduğu ortama göre değişir. Bu bağlamda, Charlin, Mann ve Hansen (1998) probleme dayalı öğrenmeye ilişkin dört önemli ilke tanımlamıştır:

1. Öğrenciler bilginin aktif işleyicileridir.
2. Önbilgi etkin hale getirilir ve yeni bilgi önbilgi üzerine yapılandırılır.
3. Bilgi anlamlı bir bağlamda elde edilir.
4. Öğrenciler bilgiyi ayrıntılandırma ve düzenleme olanağına sahiptir.

Bu ilkelerden yola çıkarak probleme dayalı öğrenmede önbilginin önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Çünkü öğrenciler süreç içinde önce neleri bildiklerini (önbilgilerini hatırlama), daha sonra neleri öğrenmeye ihtiyaç duyduklarını (yeni bilgi) sorgularlar. Süreç sonunda da önbilgi ile yeni öğrenilenler ilişkilendirilerek bilgi yeniden yapılandırılır. Öte yandan, probleme dayalı öğrenmenin sınıf içi uygulama aşamasında ise görev üst düzey düşünmeyi gerektiren ilginç bir problem ile başlar. Çözüm sürecinde öğretmen görevin zorlu yönlerine yönelik öğrencilere rehberlik ederek onlara düşündüklerini ifade etmeleri ve savunmaları için uygun ortamlar sunar (Smith, Silver & Stein, 2005).

Literatürde matematik eğitimi alanında probleme dayalı öğrenmeye yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde genellikle akademik başarı (Ali, Akhter, Shahzad, Sultana & Ramzan, 2011; Akın, 2009; Ayvaci, 2011; Elshafei, 1999; Eski, 2011; Polanco, Calderon & Delgado, 2004; Özdil, 2011; Özgen, 2007; Uslu, 2006; Usta, 2013), tutum (Biber, 2012; Özdil, 2011; Özgen, 2007; Uslu, 2006) öz yeterlilik inancı (Günhan & Başer, 2008; Usta, 2011) gibi değişkenlerin irdelendiği görülmektedir. Ayrıca bu araştırmaların bir kısmının ilköğretim (Akın, 2009; Ayvaci, 2011; Eski, 2011; Günhan, 2006; Özdil, 2011; Usta, 2013) bir kısmının ortaöğretim (Elshafei, 1999; Özgen, 2007; Özgen & Pesen, 2007; Uslu, 2006) ve bir kısmının ise lisans (Biber, 2012; Liu, 2003; Polanco, Calderon & Delgado, 2004) düzeyi üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Ancak ortaokul düzeyinde probleme dayalı öğrenmeyi akademik başarı değişkeni açısından hem nitel hem de nicel boyutlarıyla irdelleyen literatürde sınırlı sayıda araştırma göze çarpmaktadır (Günhan, 2006; Özdil, 2011). Bu kapsamda, Günhan (2006) yedinci sınıf öğrencileriyle yürüttüğü araştırmasında probleme dayalı öğrenmenin matematik dersinde öğrencilerin olumlu tutum geliştirmelerine neden olduğunu ve başarı düzeylerini de arttırdığını ortaya koymuştur. Yine Özdil (2011) yedinci sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışmasında probleme dayalı öğrenmenin uygulandığı sınıflarda öğrencilerin akademik başarılarının ve matematiğe yönelik tutumlarının olumlu yönde arttığını ortaya koymuştur.

Yukarıdaki çalışmalardan da anlaşılacağı gibi probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Bu sonuçlardan yola çıkarak bu çalışmanın amacı da 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarı değişkeni kapsamında probleme dayalı öğrenme hakkındaki görüşlerini belirlemek ve alandaki sınırlı sayıdaki çalışmaya katkı sağlamaktır. Bu olgudan yola çıkarak araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Probleme dayalı öğrenmenin uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin, “Matematik Başarı Testi” ön test puanları kontrol altına alındığında, başarı testi son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark var mıdır?
- 2) Probleme dayalı öğrenmenin uygulandığı deney grubunun bu öğretim yaklaşımına ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel modele göre tasarlanmıştır. Yarı deneysel yöntemle göre grupların oluşturulması rastgele değil de ölçümlerle yapılır (Ekiz, 2003). Bu kapsamda, çalışmada, deney ve kontrol grubunun seçiminde öğrencilerin başarı düzeylerinin birbirine yakın olduğunu sinamak için, her iki gruba da Devlet Parasız Yatılı ve Bursluluk sınavı matematik testinde yer alan 25 soruluk bir test uygulanmış ve her iki gruptaki öğrencilerin başarı puanlarının birbirine yakın olduğu ($\chi^2=16.45$ ve $\chi^2=16.87$) sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca her iki gruptaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre ($\chi^2=.016$ Sd=1 p=.900); anne eğitim durumuna göre ($\chi^2=0.098$ Sd=3 p=.992) ve baba eğitim durumuna ($\chi^2=1.240$ Sd=4 p=.872) göre uygulanan kay kare analizi sonucunda bu değişkenler açısından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Deneyin simgesel görünümü Tablo 1’deki gibidir (Karasar, 2009).

Tablo 1.

Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü

Gruplar	Yansız belirleme	Öntest	Deneysel İşlem	Sontest
G1	R	O1.1 + O2.1	X	O1.2 +O2.2
G2	R	O3.1 + O4.1		O3.2 +O4.2

G1: Deney Grubu

G2: Kontrol Grubu

R: Grupların Oluşturulmasındaki Yansızlık

X: Bağımsız Değişken (deneysel işlem)

O1.1 -O3.1: Matematik Başarı Testi Öntest Puanları

O2.1.- O4.1: Matematik Tutum Ölçeği Öntest Puanları

O1.2 - O3.2: Matematik Başarı Testi Sontest Puanları

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet okulunun altıncı sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu grupların çalışma grupları olarak alınmasında; kişisel bağımsız değişkenlerinden olan cinsiyet ve anne-baba öğrenim düzeyinin bu sınıflarda homojen olarak bulunması etkili olmuştur. Uygulama yapılan ilköğretim okulunun altıncı sınıfından 79 öğrenci, deney (kız 17; erkek 22) ve kontrol (kız 18; erkek 22) gruplarını oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “Matematik Başarı Testi” ve “Probleme Dayalı Öğrenmenin Uygulanması Hakkında Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Sözü edilen ölçme araçları aşağıda ayrıntılı olarak anlatılmıştır.

Matematik Başarı Testi

Başarı testinin hazırlanması aşamasında işlenecek konuların kazanımları dikkate alınarak toplam 35 madde oluşturulmuş ve bu maddeler matematik eğitimi konusunda uzman üç öğretim elemanına, yüksek lisans öğrenimine devam eden üç öğretmene ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda çalışan dört matematik öğretmenine sunulmuştur. Bu kapsamda oluşturulan 35 maddelik formun son hali toplam 169 yedinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Uygulama sonunda formun madde ve test analizleri hesaplanmış ve madde güçlük derecesi (pj), standart sapma (sj), ayırıcılık indisi (rjx) ve alt ve üst gruplar %27'lik dilimler için bağımsız gruplar t-testi bu kapsamda sırasıyla uygulanmıştır. Ayırıcılık indisi, 0.20 ve altında olan beş soru (5. , 10. , 13. , 34. , 35.) testten çıkarılmıştır. Öte yandan, madde analizine ilişkin veriler incelendiğinde 30 maddeden oluşan matematik başarı testinin aritmetik ortalamasının 21.26, ortancasının 22 ve tepe değerinin 27 olduğu ve testin ortalama gücünün ise .71 olduğu görülmüştür. Testin KR-20 güvenirlik değeri .90 olarak hesaplanmış ve bu değer .70'den büyük olduğu için testin kabul edilebilir güvenirlikte olduğu saptanmıştır.

Probleme Dayalı Öğrenmenin Uygulanması Hakkında Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Deney grubundaki öğrencilerin, matematik dersi ve derste uygulanan probleme dayalı öğrenme ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla, araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Bu görüşme ile öğrencilerinden uygulanan yöntemi, grupla çalışmayı ve yapılan etkinlikleri değerlendirmeleri istenmiştir.

Denel İşlem Materyali

Araştırmada deney grubunda probleme dayalı öğrenme tekniği uygulanmıştır. Probleme dayalı öğrenmenin uygulandığı deney sınıfında ders planları; İlköğretim Matematik Programının altıncı sınıf öğrencileri için öngördüğü kazanımlar doğrultusunda hazırlanmıştır. Probleme dayalı öğrenme ile derslerin işlenişinde izlenecek adımlar için ilgili literatürden (Günhan, 2006; Savery & Duffy, 1995) yararlanılmıştır. Bu amaçla ilk olarak öğrenci kümeleri oluşturulmuştur. Bu kümelerde yüksek ve düşük başarılı öğrenciler eşit sayıda seçilmiştir. Bir sonraki aşamada ise gerçek yaşam senaryoları kullanarak iyi yapılandırılmamış yani rutin olmayan bir problem durumu tasarlanarak bu durum öğrencilere sunulmuştur. Öğrenciler küme arkadaşlarıyla birlikte problem hakkındaki fikir ve düşüncelerini ortaya koyarak problemi nasıl çözeceklerine ilişkin araştırma ve plan yapmışlardır. Görev dağılımının yapılması ve kaynaklara ulaşılma aşamasında öğrenciler birlikte beyin fırtınası yaparak çözüme odaklanmışlardır. Bu aşamada, öğretmen çözümü söylemeyip yalnızca rehberlik etmiştir. Son aşamada ise öğrenciler çözüme ulaşarak elde ettikleri yeni bilgilerin kendilerine ne ölçüde yardımcı olduğunu yorumlamışlardır.

Verilerin Toplanması

Araştırma sorularını test etmek amacıyla, öncelikle deney grubunda sınıf düzeni probleme dayalı öğrenmeye uygun olarak düzenlenmiştir. Kontrol grubunda sınıf düzeni değişmemiştir. Çalışmanın ilk haftasında "Matematik Başarı Testi" her iki gruba da öntest olarak uygulanmıştır. Öntestler uygulandıktan sonra, sekiz hafta boyunca haftada dört saat olmak üzere deney ve kontrol gruplarında dersler araştırmacılar tarafından biri tarafından işlenmiştir. Deney grubunda probleme dayalı öğrenme uygulanırken kontrol grubunda dersler mevcut matematik öğretim programı doğrultusunda kılavuz kitaptan işlenmiştir. Deneysel işlemlerin sonunda başarı testi deney ve kontrol gruplarına son test olarak verilmiştir. Son olarak da deney grubundaki öğrencilerin uygulanan yöntemle ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, öğrencilerle görüşmeler yapılmış ve ses kayıtları alınmıştır. Öte yandan, deney grubunda probleme dayalı öğrenme uygulanması sürecinde öğrenci kümeleri oluşturulmuştur. Öğrencilerin kümelere seçilmesi araştırmacı öğretmen tarafından yapılmıştır. Kümelere yüksek ve düşük başarılı öğrenciler eşit sayıda seçilmiştir. Uygulama aşamasında öğrenciler

öncelikle daha önceki bilgilerini kullanarak problem hakkındaki fikir ve düşüncelerini ortaya atmışlardır. Bundan sonra problemi nasıl çözeceklerine ilişkin araştırma ve plan yaparak beyin fırtınası yöntemiyle çözüme odaklanmışlardır. Son aşamada ise öğrenciler öğretmen rehberliğinde beklenen çözüme ulaşmışlardır.

Verilerin Analizi

Araştırmada öncelikle, grupların öntest ve sontest puanlarının birbirinden farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Daha sonra ise öğrencilerin başarı testi öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasında farklılaşma olup olmadığı kovaryans analizi ile test edilmiştir. Öte yandan, yapılan görüşme sonucundan elde edilen veriler ise içerik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Bu aşamada elde edilen veriler öncelikle bilgisayar ortamına aktarılmış; oluşturulan metinlere yönelik kodlamalar oluşturulmuştur. Son aşamada ise kodlar bir araya getirilerek ortak yönler bulunmuş ve temalar (kategoriler) ortaya çıkarılmıştır. Bulguları sunarken öğrencilerin görüşlerinden alıntılara da yer verilmiştir. Bu kapsamda, öğrencilerin cinsiyetleri (E: erkek; K: kız) ve öğrencilere verilen sıra numaraları (Örneğin, E1; K3 gibi) ise alıntılarının sonuna eklenerek kodlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde elde edilen bulgular araştırma amaçları doğrultusunda aşağıda verilmiştir. Araştırmanın birinci sorusu kapsamında deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin başarı testinden elde ettikleri ön test-son test puanlarına ilişkin toplam puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile son test düzeltilmiş ortalama puanları ile standart hata değerleri Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2.

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Matematik Başarı Testi Öntest-Sontest Toplam Puanlarına İlişkin Dağılım

Gruplar	N	Testler	Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Son Test Ortalamaları	
			$\bar{X}$	SS	$\bar{X}_d$	SH
Deney	39	Öntest	15.05	3.70	26.02	.24
		Sontest	26.03	3.04		
Kontrol	40	Öntest	15.02	4.66	22.30	.24
		Sontest	22.30	4.77		

Tablo 2 incelendiğinde, deney grubu ve kontrol grubunun son test puanlarının aritmetik ortalamalarının ön test puanlarına göre yükseldiği görülmektedir. Deney grubunun sontest puan ortalaması ($\bar{X}=26.03$), kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{X}=22.30$) yüksektir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Matematik Başarı Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kontrol Edilen Değişken (Öntest)	1045.87	1	1045.87	410.78	.00
Gruplama Ana Etkisi	270.71	1	135.36	106.32	.00
Hata	193.50	76	2.54		
Toplam	1513.46	78			

Tablo 3 incelendiğinde, kovaryans analizi sonuçları öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisi açısından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F(1,76)=106.329$; $p<.01$). Diğer taraftan araştırmamızın ikinci sorusuna uygun olarak deney grubundan sekiz öğrenciye probleme dayalı öğrenme ve yapılan uygulama ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Bu konudaki yanıtların kategori, alt kategori ve frekans dağılımı Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.

Matematik Dersi ve Probleme Dayalı Öğrenme Uygulamaları Konusundaki Öğrenci Görüşlerine İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	Alt kategoriler	Örnek Cümleler	Kodlar	f
Matematik Dersi ve Probleme Dayalı Öğrenme	Kazanımlar	"Bu derslerde öğrendiğimiz konularla ilgili her soruyu yaparım"	Öğrenme	5
		"Probleme Dayalı Öğrenme ile öğrendiklerimi unutmuyorum"	Kalıcılık	4
			Özgüven	4
			Başarı	4
			Problem Çözme	2
			Grupla Çalışma	2
	Senaryolar	"Hikayeler çok eğlenceliydi, okurken sonunu merak ettim"	Eğlence	5
		"Başımızdan geçebilecek olaylardı"	Gerçek yaşama yakınlık	4
			Meraklandırıcı	2
			Öğretici	1
	Probleme Dayalı Öğrenmenin Anlamı	"Matematik konularını bir problemten hareketle öğrenmiş olduk"	Problemlerle çalışma	6
		"Günlük hayattan eğlenceli hikayelerle konuyu öğrendik"	Eğlenerek öğrenme	5
			Günlük hayat	3
			Faydalı	2
Uygulama Süreci	Uygulamaların getirdiği Yenilikler	"Öğretmen bilgi veren kişi değildi, bizlere yol gösterdi"	Grup çalışması	6
		"Eskiden herkes kendi sırasındaydı, ama şimdi grup gücümüz var"	Öğretici Rehber	5
			Olumlu Tutum	5
			Eğlence	3
	Sınıf Ortamı	"Dersleri heyecanla bekledik, eskiden çok sıkıldım, artık matematik dersini çok seviyorum"	İlgi Çekici	2
			İletişim	4
			Grupla çalışma	3
		"Hepimiz yardımlaşarak, düşündüklerimizi paylaştık"	Demokratik	3
			Yardımlaşma	3
			Aktif katılım	3
	Karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri	"Hiç derse katılmayanlar bile söz hakkı istediler"	Grupla çalışma	3
			Gruba uyum	3
		"Grup çalışmaları sırasında arkadaşlarım çok konuştu"	Gürültü	2
			Küçük gruplar	2
Genel Düşünceler	Uygulanabilirlik	"Her derste yapılabilir"	Süre yetersizliği	1
		"Süre yetmez tüm konularda yapamayız"	Tüm konularda	6
	Değerlendirme	"Öğrenilen bilgi değerlendirildiği için iyi oldu"	Bazı konularda	2
		"Araştırmalarımız da değerlendirildi."	Faydalı	4
	Uygulama	"Araştırmalarımız da değerlendirildi."	Araştırma	1
		"Uygulama sırasında çok eğlendim"	Eğlenceli	8
		"Yapılan tüm derslerden farklıydı"	Farklı	2

Ayrıca görüşme yapılan tüm öğrenciler uygulamayı eğlenceli bulduğunu söylerken iki öğrenci uygulamayı diğer uygulamalardan farklı bulduğunu, dört öğrenci ise yöntemin faydalı olduğunu ve bir öğrenci de araştırma boyutu ile birlikte değerlendirme yapıldığı vurgusunu yapmıştır. Bu yönde görüş belirten öğrencilerin ikisinin görüşü şöyledir: “Öğretmen her öğrendiğimiz bilgiyi değerlendirdi, bu bizim için iyi oldu” (K6) ve “Uygulama sırasında çok eğlendim. Yapılan tüm derslerden farklıydı” (K1).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma altıncı sınıf öğrencilerinin akademik başarı değişkeni kapsamında probleme dayalı öğrenme hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda ise akademik başarı değişkeni bağlamında deney grubu lehine anlamlı düzeyde bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bu sonuç, literatürdeki diğer çalışma bulgularıyla da paralellik göstermektedir (Akin, 2009; Mossuto, 2009; Kanlı, 2008; Özgen, 2007; Özgen & Pesen, 2007; Uslu, 2006; Usta, 2013). Örneğin Usta (2013) çalışmasında probleme dayalı öğrenmenin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin matematik başarılarına, matematik özyeterliklerine ve problem çözme becerilerine olan etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda; probleme dayalı öğrenmeye göre ders işlenen deney grubunda öğrencilerin matematik başarılarının, geleneksel yöntemle göre ders işlenen kontrol grubundaki öğrencilerin başarılarından daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Uslu (2006) da probleme dayalı öğrenmenin matematik dersinde öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmanın sonucunda matematik öğretiminde probleme dayalı öğrenmenin öğrencinin akademik başarısını ve kalıcılık düzeyini geleneksel yöntemle göre anlamlı derecede artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın ikinci alt amacında ise deney grubundaki öğrencilere, probleme dayalı öğrenmenin sınıfta uygulanması ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde, öğrencilerin, kullanılan yöntemi eğlenceli buldukları, bu yöntem sayesinde matematik derslerini daha çok sevdikleri ve derse daha çok katılma isteği duydukları açıkça görülmektedir. Görüşmeye katılan öğrenciler özellikle gerçek yaşama yakınlık, aktif katılım, grupla çalışma ve özgüven vurgusu yapmışlardır. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar bu konuda yapılan diğer çalışmalarla da (Belland, Glazewski & Ertmer, 2009; Eski, 2011; Günhan, 2006; Özdil, 2011; Ribeiro, 2011) benzerlik göstermektedir. Örneğin; Belland, Glazewski & Ertmer 2009 yılında yaptıkları çalışmada araştırmaya katılan öğrencilerin probleme dayalı öğrenmenin akademik başarılarını, sosyal güvenlerini ve motivasyonlarını arttırdığı yönünde görüş bildirdiklerini ortaya çıkartmışlardır.

Öte yandan, literatürde bu araştırma bulgularıyla örtüşmeyen sınırlı sayıda benzer çalışmalara da rastlamak mümkündür (Eski, 2011; Elshafei, 1999). Bu kapsamda Eski (2011), ilköğretim yedinci sınıflarda yürüttüğü çalışmasında probleme dayalı öğrenmenin cebirsel ifadeler ve denklem öğretimi üzerine olan etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda deney ve kontrol gruplarının son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Yine aynı paralelde Elshafei (1999) da Cebir dersinde geleneksel ve probleme dayalı öğrenmenin akademik başarı ve tutum değişkenleri üzerine etkisini incelediği araştırmasında, probleme dayalı öğrenmenin uygulandığı sınıflardaki öğrencilerin diğer gruplara göre başarılı olamadıklarını ortaya koymuştur. Araştırma bulgularıyla uyuşmayan bu sonuçların içerikten ya da örneklemden kaynaklanmış olduğu söylenebilir.

Özetle, altıncı sınıf öğrencilerinin akademik başarı değişkeni kapsamında probleme dayalı öğrenme hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada probleme dayalı öğrenmenin uygulama öncesinde tüm konulara uygun hale getirilerek etkinlikler hazırlanmıştır. Ancak konu içinde bulunan bazı kavramsal ifadelerin probleme dayalı öğrenme ile verilmesi oldukça güçtür. Bunun için bu tür öğrenme yaklaşımlarında öğretmenin bu kavramları sınıf içerisinde önceden sunması daha sonra da probleme dayalı öğrenme etkinlikleri ile desteklemesi daha doğru bir yaklaşım olabilir. Ayrıca, deney grubunda bazı öğrenciler gruba uyum sağlamakta güçlük çekmişlerdir. Bunun önlenmesi için, hazırlık çalışmaları daha uzun süre uygulanabilir ve öğrencilerin uyum sürecini kolaylaştırıcı etkinliklerin sayısı artırılabilir. Bunun yanında probleme dayalı öğrenme tekniğinin uygulanması aşamasında sınıfta bazen gürültüler

olabilmektedir. Bu nedenle uygulamaların daha sağlıklı yürümesi için sınıftaki gürültü düzeyinin kontrol altına alınmasının derslerin daha verimli geçmesini sağlayacağı düşünülmektedir. Diğer taraftan bu çalışma 6. Sınıf öğrencileriyle sınırlandırılmıştır. Yapılacak başka deneysel çalışmalarla probleme dayalı öğrenmenin farklı sınıf düzeylerinde öğrencilerin hatırd tutma, derinlemesine öğrenme ve matematik kaygısı gibi farklı duyuşsal özellikler üzerine olan etkisi sinanabilir.

Extended Abstract

Introduction

Since our life is affected by many problems in every field the forming of the solutions methods about these problems can be important. The problem based learning is an approach that aims to design the problem solving process in accordance with itself by testing the student with a problem that can be occurred in real life (Barrows, 1985; Barrows & Tamblyn, 1980). Problem based learning was used for the first time by Medical Faculty at McMaster University in 1960s. Then it had been used in all disciplines of health science, engineering, architecture, business, law, management, and math (Schwartz, Mennin & Webb, 2001; Wee, Kek & Sim, 2001).

There are many definitions related to the problem based learning in the literature. These definitions show that the problem based learning provide the students to analyze, think, explain, and solve the problems that they meet during their learning process (Rahal, 1999; Hoffman & Richie, 1997; McAlpine & Clements, 2001; Cindy, Silver, 2004).

“Cognitive data processing approach” and “constructivist approach” are in the theoretical basis of problem based learning (Savery & Duffy, 1995). According to the constructivist approach, the learner strains the information and interprets it and attributes a meaning (Brooks & Brooks, 1993). According to the cognitive data processing approach, the learner attributes a meaning to everything and it changes in accordance with the learner’s experiences, culture and environment. In this context; Charlin, Mann and Hansen (1998) have determined four important principles for problem based learning:

1. Students are the active processor of the information.
2. Foreknowledge is activated and new information is added on the foreknowledge.
3. The information is obtained in a meaningful context.
4. The students have the ability to detail and recognize the information.

We can say that the foreknowledge is important for the problem based learning because the students question what they know and what they need to learn during the process. At the end of the process, the information is renewed by associating the foreknowledge with the new one. On the other hand, problem based learning starts with an interesting problem that requires thinking in the classroom application stage. The teacher provides the students to explain what they think and defend them by guiding the students away from the ways of the learning (Smith, Silver & Stein, 2005).

When the studies related to the problem based learning are examined in the literature the variances such as academic success (Ali, Akhter, Shahzad, Sultana & Ramzan, 2011; Akin, 2009; Ayvaci, 2011; Elshafei, 1999; Eski, 2011; Polanco, Calderon & Delgado, 2004; Özdil, 2011; Özgen, 2007; Uslu, 2006; Usta, 2013), tutum (Biber, 2012; Özdil, 2011; Özgen, 2007; Uslu, 2006) self-sufficiency belief (Günhan & Başer, 2008; Usta, 2011) are examined. Moreover, this study has focused on primary school (Akin, 2009; Ayvaci, 2011; Eski, 2011; Günhan, 2006; Özdil, 2011; Usta, 2013) secondary school (Elshafei, 1999; Özgen, 2007; Özgen & Pesen, 2007; Uslu, 2006) and bachelor (Biber, 2012; Liu, 2003; Polanco, Calderon & Delgado, 2004) degree. There are limited studies that are both quantity and quality in terms of academic success variances in the secondary level (Günhan, 2006; Özdil, 2011). In this context, Günhan (2006) has explained that problem based learning provides the students to develop positive attitude and increase their success level in the study conducted with seventh grade students. At the same time, Özdil (2011) has revealed that problem based learning provides the students to develop positive attitude against the math and increase their success level in the study conducted with seventh grade students.

As we can understand the studies above mentioned, problem based learning affects the students' academic success positively. We can say that the aim of this study is to determine the opinions of 6th grade students on problem based learning and to contribute to the limited studies. The answers have been sought for the following questions in the study:

- 1) Is there any difference between the posttest points of the success test when the math success test of experimental and control groups results are controlled?
- 2) What are the opinions of the experimental group related to this learning approach?

Method

Research Design

This study has been designed according to the semi-experimental model. The problem based learning has been applied in the experimental group and the current method has been applied in the control group.

Participants

Population of the study consists of 6th grades students in Düzce; and the working group consists of 6th grades students of a state school in the same region. Gender and education level of the parents are important for creating these groups. 79 students from secondary school have included in both experimental and control groups.

Instrument

"Math success test" and "Semi-constructed interview form on the problem based learning" have been applied as data collection tool.

Data Analysis

First of all, independent group t-test has been applied in order to determine whether the pretest and posttest points are different or not. Pretest points have been regulated and it has been tested with covariance analysis in order to see the differences between them. On the other hand, data obtained from the results have been solved with context analysis method. Firstly, data has been transmitted to the computer environment; and codes have been created on the text. In the last stage, the codes are collected together and themes (categories) are revealed. In this context, gender (M: male; F: female) and number (M1; F3) of the students are added at the end of the quotes.

Results

The findings are given below on the basis of the study objectives. Arithmetic mean has been calculated with the total points of pretest and posttest points of the students and the Standard error value has been calculated with the average mean and Standard deviation value.

The arithmetic mean of the posttest points is higher than the pretest points. The posttest point mean of the experimental group ($X=26.03$) is higher than the average of the control groups' ($X=22.30$). In order to test the differences between them covariance analysis has been applied. The results show that pretest points have an important impact on the grouping ($F(1,76)=106.329$; $p<.01$).

Opinions of eight students in the experimental group have been received related to the problem-based learning and application in accordance with the second question of the study. The opinions consist of three themes such as math lesson; problem based learning and general thoughts. When the first theme is examined, there are three sub-categories such as gaining, scenarios and the meaning of problem based learning. The students' opinions related to the application process in the second theme are gathered in three sub-categories such as innovations, classroom environment and the problems and solutions.

In the last theme, the general thoughts of the students related to the problem based learning have been received. While six of them express this learning method as being applied in all subjects, two of them express it as being applied in some subjects. The student with number M1 said that "the time is not enough to apply the method to all subjects".

Discussion, Conclusion & Implementation

This study has conducted to reveal the effect of the problem based learning on academic success in the 6th grade math lesson. In the end of the study, there is a meaningful difference for the experimental group on the basis of academic success variance. This result is similar with the findings in other study in the literature (Akin, 2009; Mossuto, 2009; Kanlı, 2008; Özgen, 2007; Özgen & Pesen, 2007; Uslu, 2006; Usta, 2013). For instance, Usta (2013) has examined the effect of the problem based learning on math success, math self-sufficiency and problem solving ability of the 7th grades students. As a result of the study, math success of the experimental group is higher than the math success of the control group that the traditional method is applied. Similarly, Uslu (2006) who has conducted the study in order to determine the effect of the problem based learning on the math has claimed that the problem based learning increases the academic success of the students to teach math.

The opinions of the students have received related to the problem based learning in the second aim of the study. When the answers have been evaluated it shows that the applied method makes students more excited and they love math by the helping of the method. The students who attended to the interview said that it has helped them to be more active to attend. These results are similar with the results of the other studies Belland, Glazewski & Ertmer, 2009; Eski, 2011; Günhan, 2006; Özdiil, 2011; Ribeiro, 2011). For instance; Belland, Glazewski and Ertmer have claimed that the problem based learning increases the academic success and social trust and motivation.

On the other hand, there are limited studies that are not cohering with these findings of this study in the literature (Eski, 2011; Elshafei, 1999). In this context, Eski (2011) has examined the effect of the problem based learning on algebraic expression and equation learning. At the end of the study, there is no difference between the posttest success points of both experimental and control groups, but Elshafei (1999) claimed that the problem based learning cannot increase the academic success of the students than the other students'. These results that are not cohering with the findings could be occurred because of the context and the sample.

To sum up, some activities have been prepared by making them coherence with all subjects before the application in order to determine the opinions of the students about the problem based learning. To give some conceptual descriptions with the problem based learning is hard. For this reason, these descriptions should be given before the learning activities. On the other hand, this study is limited with 6th grades students. Other experimental studies can be useful for testing the effects of problem based learning on different learning levels and different classrooms.

Kaynakça

- Akın, P. (2009). *İlköğretim 5. sınıf matematik dersi için probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisi*. Unpublished master's thesis, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Ali, R., Akhter, A., Shahzad, S., Sultana, N., & Ramzan, M. (2011). The impact of motivation on students' academic achievement in mathematics in problem based learning environment. *International Journal of Academic Research*, 3(1), 306-309.
- Ayvacı, A. (2011). *Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının denklem kavramının öğretiminde Etkisi*. Unpublished master's thesis, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Barrows, H.S. (1985). *How to design a problem based curriculum for the preclinical years*. New York: Springer Publishing.
- Barrows, H.S., & Tamblyn R.M. (1980). *Problem based learning: an approach to medical education*. New York: Springer Publication.
- Belland, B. R., Glazewski, K. D., & Ertmer, P. A. (2009). Inclusion and problem-based learning: Roles of students in a mixed-ability group. *RMLE Online*, 32(9), 1-19.
- Biber, M. (2012). *Duyuşsal özelliklerin probleme dayalı öğrenme sürecinde öğrencilerin matematiksel kazanımlarına etkisi*. Unpublished doctorate dissertation, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Brooks, J., G., & Brooks, M., G. (1993). *The case for constructivist classroom, association for supervisor and curriculum development*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Charlin, B., Mann, K., & Hansen, P. (1998). The many faces of problem based learning: A framework for understanding and comparison. *Medical Teacher*, 20(4), 323-330.
- Cindy, E., & Silver, H. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3). Retrieved October 2, 2010, from <http://thorndike.tc.columbia.edu/~david/MTSU4083/Readings/Problem%20and%20Case-based%20ID/hmelo.pdf>.
- Elsfahei, D. (1999). A Comparison of problem based and traditional learning in algebra II. *Dissertation Abstract Index*, 60(01) 225A.
- Eski, M. (2011). *İlköğretim 7. sınıflarda cebirsel ifadeler ve denklemlerin öğretiminde probleme dayalı öğrenmenin etkisi*. Unpublished master's thesis, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Günhan, B. C. (2006). *İlköğretim II. kademedeki matematik dersinde probleme dayalı öğrenmenin uygulanabilirliği üzerine bir araştırma*. Unpublished doctorate dissertation, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Günhan, B.C., & Başer, N. (2008). Probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin geometriye yönelik özyeterlik inançlarına etkisi. *New World Sciences Academy*, 3(3), 551-562.
- Hoffman, B., & Ritchie, D. (1997). Using multimedia to overcome the problems with problem based learning. *Instructional Sciences*, 25, 97- 115.
- Kanlı, E. (2008). *Fen ve teknoloji öğretiminde probleme dayalı öğrenmenin üstün ve normal zihin düzeyindeki öğrencilerin erişimi, yaratıcı düşünme ve motivasyon düzeyleri üzerine etkisi*. Unpublished master's thesis, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Liu, P. (2003) *The relationship of a problem-based calculus course and students views of mathematical thinking*. Unpublished doctorate dissertation, Oregon State University, Oregon.
- McAlpine, L., & Clements, R. (2001). Problem based learning in the design of a multimedia project. *Australian Journal of Educational Technology*, 17(2), 115-130.

- Mossuto, M. (2009). Problem-based learning student engagement, learning and contextualized problem-solving. RMIT University Participant In The Ncver Building Researcher Capacity Community Of Practice Scholarship Program 2008. Retrieved January 21, 2014, from http://www.ncver.edu.au/research/opportunities.html#Community_of_practice_scholarship_for_VE_T_practitioners.
- Özdil, G. (2011). *Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının ilköğretim 7. sınıflarda çevre ve alan kavramında öğrenci başarısına etkisi*. Unpublished master's thesis, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Özgen, K. (2007). *Matematik dersinde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrenme ürünlerine etkileri*. Unpublished master's thesis, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Özgen, K., & Pesen C. (2008). Fonksiyon konusunun öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarı ve hatırd tutma düzeyine etkisi. *e-Journal of New World Science Academy*, 3(3), 505-522.
- Polanco, R., Calderon, P., & Delgado, F. (2004). Effects of a problem-based learning program on engineering students' academic achievements in a Mexican university. *Innovations in Education and Teaching International*, 41(2).
- Rahal, T. M. (1999). *Introducing problem-based learning to students of developing country: Problems and promises*. Paper Presented at 1st Asia Pacific Conference on PBL, Hong Hong.
- Ribeiro, L. R. C. (2011). The pros and cons of problem-based learning from the teacher's Standpoint. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 8(1), 1-17.
- Savery J. R., & Duffy TM. (1995). Problem-based learning: An instructional model and its constructivist framework. *Educ Technol*, 35, 31-37.
- Schwartz, P., Mennin, S., & Webb, G. (2001). *Problem based learning: Case studies, experience and practice*. London: Kogan Page.
- Smith, M. S., Silver, E. A., & Stein, M. K. (2005). *Improving instruction in geometry and measurement*. New York: Teachers College Press.
- Uslu, G. (2006). *Ortaöğretim matematik dersinde probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, akademik başarılarına ve kalıcılık düzeylerine etkisi*. Unpublished master's thesis, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Usta, N. (2013). *Probleme dayalı öğrenmenin ortaokul öğrencilerinin matematik başarısına, matematik özyeterliliğine ve problem çözme becerilerine etkisi*. Unpublished doctorate dissertation, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Wee, K. L., Kek, Y. C., & Sim, H. C. (2001). *Crafting effective problems for problem-based learning*. Australian Problem Based Learning Network ISBN 07259 11387. Retrieved April 2, 2010, from <http://pbl.tp.edu.sg/C1/Problem%20Crafting/Articles/WeeKekSim.pdf>.

İlkokul 2. Sınıf İngilizce Dersine Yönelik Dinleme ve Konuşma Başarı Testinin Geliştirilmesi*

Fatma ÖZÜDOĞRU^{a†}, Oktay Cem ADIGÜZEL^b

^aUşak Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Uşak/Türkiye

^bAnadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eskişehir/Türkiye



Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2015.021

Makale Geçmişi:

Geliş 04 Haziran 2014
Düzeltilme 05 Mayıs 2015
Kabul 18 Ağustos 2015

Anahtar Kelimeler:

Dinleme;
Konuşma;
Başarı testi geliştirme.

Öz

Bu çalışmada ilkököl 2. sınıf İngilizce öğretim programına devam etmekte olan öğrencilerde öngörülen amaçların gerçekleştirme durumunu ortaya çıkarmak amacıyla dinleme ve konuşma becerilerine odaklanan başarı testi geliştirilmesi amaçlanmıştır. Hazırlanan taslak başarı testinin geçerliliğini sağlamak için üç yabancı dil alan uzmanının ve üç 2. sınıf İngilizce öğretmeninin görüşleri alınarak taslak başarı testinde yer alacak madde sayısı belirlenmiştir ve sonrasında madde ayırt edicilik ve madde güçlük analizleri hesaplanmıştır. Hazırlanan taslak başarı testinin dinleme bölümü, 2013-2014 eğitim öğretim yılı bahar döneminde 202, başarı testinin konuşma bölümü ise 125 ilkököl 2. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Dinleme bölümünde analizler sonucunda 18 madde çıkarılmıştır. Kalan 22 maddeden puanlama kolaylığı sağlaması açısından maddelerin güçlük dağılımları arasındaki denge de gözeticilerle 2 kolay madde daha çıkarılmış nihai testte 20 madde yer almıştır. Konuşma bölümünde ise sadece madde güçlük analizi sonrasında 4 madde çıkarılmış ve puanlama kolaylığı açısından bir maddenin ölçme aracından çıkarılmasına karar verilmiştir ve nihai testte 20 madde yer almıştır. Testin iç tutarlılığı için KR-20 değerine bakılmış ve dinleme testinin .70, konuşma testinin .81 olarak yeterli bir güvenilirliğe sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Development of a Listening and Speaking Achievement Test for Primary School 2nd Grade English Course

Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2015.021

Article history:

Received 04 June 2014
Revised 05 May 2015
Accepted 18 August 2015

Keywords:

Listening;
Speaking;
Achievement test development.

Abstract

In this research, it is aimed to develop an achievement test focusing on listening and speaking skills in order to reveal the realization of the objectives set forth for students studying primary school 2nd grade English teaching curriculum. For validity purposes of the draft achievement test, three foreign language field experts and three 2nd grade English teachers were consulted and the number of items in the achievement test was determined and then item discrimination and item difficulty analyses were carried out. The listening part of the achievement test was applied to 202 students and the speaking part was applied to 125 2nd grade students in the spring semester of 2013-2014 academic years. The final listening test included 20 items after 18 items were excluded after analysis and 2 easy items were also excluded for grading easiness. For the speaking part, only 4 items were left out after item difficulty analysis and 1 item was excluded for grading easiness, so 20 items were included in the final speaking test. KR-20 value of the test was examined for the internal consistency and it was found that the listening test had .70 reliability and the speaking test had .81 reliability, which are adequate.

* Bu çalışma Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından (Proje No: 1303E046) desteklenmiştir.

†Yazar: fatma.ozudogru@usak.edu.tr

Giriş

Erken yaşta yabancı dil eğitimi konusu dil eğitiminde önemli tartışma konularından birini oluşturmaktadır. Yabancı dil eğitimine başlama yaşı konusunda dilbilimcilerin yaklaşımları incelendiğinde yaklaşımlar arası farklılıklar dikkati çekmektedir. Çayıroğlu-İşgören (2005), bu yaklaşımları şu üç başlık altında toplamaktadır: Yabancı Dil Eğitiminin Erken Yaşta Başlaması Gerektiği Konusundaki Yaklaşımlar, Yabancı Dil Eğitiminin İyi Bir Anadili Eğitiminin Sonrasında Başlaması Gerektiği Konusundaki Yaklaşımlar ve Yabancı Dil Eğitiminin Her Yaşta Başlayabileceği Konusundaki Yaklaşımlar.

Avrupa Birliği (AB) ülkelerinde yabancı dil öğretimi gittikçe daha erken yaşta başlamaktadır. Türkiye'deki yabancı dil alanında program geliştirme çalışmaları incelendiğinde ise, AB ülkelerinde olduğu gibi daha erken yaşta dil öğretimine başlama eğilimi göze çarpmaktadır. 1997 yılında, ilköğretimin sekiz yıla çıkmasıyla, ilk defa ilköğretim 4. ve 5. sınıflarda İngilizce dersi zorunlu olarak okutulmaya başlanmış ve bu uygulama ile yabancı dil öğrenimine 10 yaşında başlanmasına olanak sağlanmıştır (Haznedar, 2010). Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından alınan yeni alınan karara göre ise 2012-2013 öğretim yılından itibaren uygulanmakta olan 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim yerine, 12 yıllık zorunlu kademeli eğitim getirilmiş ve yabancı dil öğretiminin ilkökul 2. sınıftan itibaren başlamasına karar verilmiştir (MEB, 2012). Yeni sistemde İngilizce eğitiminin 4. sınıf yerine 2. sınıfta başlaması 2. ve 3. sınıflara yer veren yeni bir programın hazırlanmasını gerekli kılmıştır. Bu nedenle, genç öğrenenlerin ihtiyaçlarını dikkate alan yeni bir program ihtiyacı ortaya çıkmış ve bu doğrultuda programlar yenilenmiştir.

Mirici (2001), çocuklarla yetişkinlerin öğrenme-öğretme süreci içerisinde sahip oldukları hazır bulunuşluk düzeyleri, öğretme etkinliklerindeki tepkileri, öğrenme durumlarındaki motivasyonları vb. birbirinden farklı olduğu için her iki gruba yabancı dil öğretmek için izlenecek yolun da birbirinden farklı olması gerektiğini savunmaktadır. Bu nedenle, hazırlanan yeni programların çocukların öğrenme özelliklerine uygun kazanımlar, içerik, öğretim yöntem ve teknikleri ile ölçme ve değerlendirme tekniklerine sahip olması gerekmektedir.

Hazırlanan ilkökul 2. sınıf İngilizce öğretim programı 2013-2014 öğretim yılından itibaren uygulanmaktadır. İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programı incelendiğinde erken yaşlardan itibaren dil öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmenin programın temel amacı olduğu göze çarpmaktadır. İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programında dinleme ve konuşma olarak iki beceri ağırlıklı olarak hedeflenmektedir (MEB, 2013).

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının içeriğinde önceki konu ve etkinliklerin sık sık hatırlatılarak öğrencilerin bilgilerinin canlı tutulması esastır. Bunun yanında, ilkökul 2. sınıf İngilizce öğretim programı genç öğrenenlerin öğrenme süreci boyunca kendilerini rahat ve desteklenmiş hissetmelerini sağlayacak eğlenceli ve motive edici öğrenme ortamı öngörmektedir. Ayrıca, programda dili öğrenen/kullanıcıların eğlenceli görsel-işitsel araçlarla zenginleştirilmiş oyun temelli etkinlikler aracılığıyla öğrenmeleri planlanmıştır.

Hazırlanan bir öğretim programında öğrencilerin akademik gelişimlerinin programdan nasıl etkilendiğinin belirlenmesi de gerekmektedir (Parlett & Hamilton, 1977). Bu nedenle, ölçme ve değerlendirmenin tüm sınıf seviyelerinde etkili bir şekilde uygulanması önem taşımaktadır. İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutunda ise proje ve portfolyo değerlendirme, öz ve akran değerlendirme ve öğretmen gözlemleri ve değerlendirmeleri önerilmektedir. Bunun yanında, öğrenenlerin başarısını nesnel değerlendirmek amacıyla dinleme ve konuşma becerilerini ölçen ölçme ve değerlendirme yöntemleri önerilmektedir (MEB, 2013). Bu nedenle, bu araştırmada ilkökul 2. sınıf İngilizce öğretim programına devam etmekte olan öğrencilerde öngörülen amaçların gerçekleşme durumunu ortaya çıkarmak amacıyla konuşma ve dinleme becerilerine odaklanan başarı testi geliştirilmiştir. İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programında dinleme ve konuşma becerileri hedeflendiği için başarı testinde dinleme ve konuşma becerilerini ölçen maddeler yer almaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

“Tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır” (Karasar, 2012; s.77). Bu çalışmada, tarama modeli kullanılmıştır. Bir başarı testi geliştirilmiş olup, bu test yardımıyla mevcut durum betimlenebilir.

Katılımcılar

Araştırmanın evreni ilkökul 2. sınıf öğrencileridir. Hazırlanan taslak dinleme testinin güvenirlik analizi için katılımcı grubunu 2013-2014 öğretim yılı bahar döneminde üç ilkökulda sekiz farklı sınıfta öğrenim gören 202 ikinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Öğrencilerin 108'i kız, 94'ü erkek öğrencidir. Taslak konuşma testi ise üç ilkökulda sekiz farklı sınıfta öğrenim gören 125 ikinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Bu öğrencilerin 69'u kız, 56'sı erkektir.

Birinci Çalışma: Dinleme ve Konuşma Başarı Testinin Hazırlanması ve Geçerlik Çalışması

Araştırma kapsamında öğrencilerde programdaki dinleme ve konuşma becerisi kazanımlarının gerçekleşme durumunu ortaya koymada program kapsamında yer alan üniteler incelenmiş ve ölçülebilir nitelikteki kazanımlar belirlenmiştir. Belirlenen ölçülebilir nitelikteki dinleme becerisi kazanımları Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1.

İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programı Dinleme Becerisi Kazanımları.

Üniteler	Dinleme Becerisi Kazanımları
1. Ünite Words	1. Üretilen seslerle yazılı harfleri eşleştirebilir.
3. Ünite In the Classroom	2. Sınıfta kullanılan kısa ve basit yönergeleri anlayabilir.
4. Ünite Numbers	3. 1'den 10'a kadar rakamları tanıyabilir.
5. Ünite Colors	4. Renkleri anlayabilir.
6. Ünite At the Playground	5. Oyun alanı ile ilgili kısa ve basit yönergeleri takip edebilir.
7. Ünite Body Parts	6. Vücudun bölümlerini anlayabilir.
8. Ünite Pets	7. Evcil hayvanları tanıyabilir.
9. Ünite Fruits	8. Meyve isimlerini tanıyabilir.
10. Ünite Animals	9. Hayvan isimlerini tanıyabilir.

Tablo 1'de görüldüğü gibi, ilkökul 2. sınıf İngilizce öğretim programında dinleme becerisine yönelik ölçülebilir dokuz kazanım yer almaktadır. Testin dinleme bölümü kapsamında her kazanıma ilişkin en az üç soru hazırlanmıştır. Dinleme soruları hazırlanırken öğrencilerin yaş ve gelişim düzeyleri dikkate alınmıştır. Bu bağlamda resimlerden, renkli kartlardan yararlanılmıştır.

Dinleme sınavının kapsam geçerliği için dinleme bölümü uzman görüşüne sunulmuştur. Bu bağlamda, üç İngilizce öğretimi alan uzmanı ve üç 2. sınıf İngilizce öğretmeninin görüşleri ve dönütleri sonrasında gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Taslak dinleme testinde yer alacak madde sayısı 40 olarak belirlenmiştir. Geliştirilmesi hedeflenen dinleme testi, hem dinleme becerisinin doğası gereği hem de öğrencilerin içinde bulundukları gelişim özelliklerinden dolayı, Bloom'un eğitimin hedefleri ile ilgili aşamalı sınıflamasının uygulama, analiz, sentez, değerlendirme düzeylerinde sorular üretilmesi mümkün olamamıştır. Dinleme testi için hazırlanan belirtke tablosu Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.
Dinleme Testi Belirtke Tablosu.

	Kavrama
Words	6
In the Classroom	4
Numbers	5
Colors	5
At the Playground	4
Body Parts	4
Pets	4
Fruits	4
Animals	4
Toplam	40

Başarı testinin pilot uygulaması öncesinde testte yer alan maddelerin anlaşılabilirliğini ve düzeye uygunluğunu saptamak amacıyla dinleme kayıtları ilkökul 2. sınıfta öğrenim gören beş öğrenciye dinletilmiş ve alınan dönütler çerçevesinde gerekli değişiklikler ve düzeltmeler yapılmıştır. Dinleme kayıtlarını anadili İngilizce olan bir İngilizce öğretmeni okumuştur. Program kapsamında ölçülebilir nitelikteki konuşma becerileri kazanımları Tablo 3'te gösterilmiştir:

Tablo 3.
İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programı Konuşma Becerisi Kazanımları.

Üniteler	Konuşma Becerisi Kazanımları
1. Ünite Words	1. Nesneler, insanlar ya da hayvanlar için doğru kelimeyi kullanabilir.
2. Ünite Friends	2. Kendini tanıtabilir ve selamlaşabilir.
4. Ünite Numbers	3. Rakamları ve miktarları söyleyebilir.
5. Ünite Colors	4. Nesnelerin renklerini söyleyebilir.
7. Ünite Body Parts	5. Vücudun bölümlerini gösterip söyleyebilir.
8. Ünite Pets	6. Evcil hayvanların isimlerini söyleyebilir.
9. Ünite Fruits	7. Meyvelerin isimlerini söyleyebilir.
10. Ünite Animals	8. Hayvanların isimlerini söyleyebilir.

Tablo 3'te görüldüğü gibi, ilkökul 2. sınıf İngilizce öğretim programında konuşma becerisine yönelik ölçülebilir sekiz kazanım yer almaktadır. Testin konuşma bölümü kapsamında her kazanıma ilişkin en az iki soru hazırlanmıştır. Konuşma soruları hazırlanırken öğrencilerin yaş ve gelişim düzeyleri dikkate alınmıştır. Bu bağlamda resimlerden, renkli kartlardan yararlanılmıştır.

Konuşma sınavının kapsam geçerliği için konuşma bölümü uzman görüşüne sunulmuştur. Bu bağlamda, üç İngilizce öğretimi alan uzmanı ve üç 2. sınıf İngilizce öğretmeninin görüşleri ve dönütleri sonrasında gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Taslak konuşma testinde yer alacak madde sayısı 25 olarak belirlenmiştir. Geliştirilmesi hedeflenen konuşma testinde öğrencilere daha çok kavrama ve uygulama düzeyinde sorular sorulmuştur. Öğrencilerin yaş özelliklerinden dolayı analiz, sentez, değerlendirme düzeylerinde sorular üretilmesi mümkün olamamıştır. Konuşma testi için hazırlanan belirtke tablosu Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4.
Konuşma Testi Belirtke Tablosu.

	Kavrama	Uygulama	Toplam
Words	6	-	6
Friends	-	2	2
Numbers	3	-	3
Colors	3	-	3
Body Parts	4	-	4
Pets	3	-	3
Fruits	2	-	2
Animals	2	-	2
Toplam	23	2	25

Konuşma bölümünün pilot uygulaması öncesinde testte yer alan maddelerin anlaşılabilirliğini ve düzeye uygunluğunu saptamak amacıyla ilkök 2. sınıfta öğrenim gören beş öğrenciye sorulmuş ve alınan dönütler çerçevesinde gerekli değişiklikler ve düzeltmeler yapılmıştır.

İkinci Çalışma: Dinleme ve Konuşma Başarı Testinin Güvenirlik Analizi Uygulama ve Veri Analiz Sonuçları

Dinleme ve konuşma bölümlerinden oluşan taslak başarı testinin dinleme bölümü 2013-2014 bahar döneminde ilkök 2. sınıf İngilizce öğretim programının tamamlandığı Mayıs ayında üç ilkök 2. sınıf farklı sınıfta öğrenim gören 202 ilkök ikinci sınıf öğrencisine, konuşma bölümü ise 125 ilkök ikinci sınıf öğrencisine uygulanmış ve madde analizleri yapılmıştır. Madde analizleri kapsamında her maddenin ayırt edicilik ve madde güçlük indeksi hesaplanmıştır.

Madde ayırt edicilik indeksi (D), yoklanan davranışı öğrenmiş olan cevaplayıcıları bu davranışı öğrenmemiş olanlardan ayırma gücünü göstermektedir (Özçelik, 2013). Test geliştirmede, maddelerin, o madde ile ölçülen niteliğe sahip olanlarla olmayanları ayırmaları istenmektedir. Bu, ölçülmek istenen niteliğe sahip olanların maddeyi doğru cevaplamaları, olmayanların yanlış cevaplamaları ile eş anlamlıdır. Maddenin, ölçülen nitelik bakımından bireyleri ayırmasının bir ölçüsü olarak madde ayırt edicilik indeksi kullanılmaktadır (Baykul, 2010). Madde ayırt edicilik indeksi -1 ile +1 arasında değişebilir. Bu değer negatif olması, maddenin ölçülen özellik bakımından bireyleri ters ayırt ettiğini gösterir. Bu nedenle, bu tür maddeler testten çıkarılmalıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2013).

Madde ayırt edicilik değeri, testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt %27 ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların bağımsız t-testi kullanılarak test edilmesiyle bulunabilir. Bu bağlamda öncelikle testte yer alan maddelerin ayırt edicilik düzeylerine bakmak üzere alt ve üst %27'lik gruplar için bağımsız t-testi uygulanmıştır. Öğrencilerin başarı testinden almış oldukları puanlar büyükten küçüğe doğru sıralanmış ve alt ve üst %27'ye göre dinleme testinde 55 alt ve 55 üst grup, konuşma testinde alt ve üst %27'ye göre 34 alt ve 34 üst grup olmak üzere iki kategori oluşturulmuştur. Alt ve üst grubu oluşturan öğrencilerin vermiş oldukları cevaplara göre başarı testindeki her maddenin ayırt edicilik indeksi hesaplanmıştır. Statistical Package for Social Sciences (SPSS) veri çözümleme programı ile veriler incelenmiştir. Madde ayırt edicilik analizi aşamasında indeks değerleri 0,20 altında olan maddeler düşük ayırt edici olduğu kabul edilmiş ve testten çıkarılmıştır (Özçelik, 2013; Turgut & Baykul, 2012). Ayırt edicilik indeksi şu şekilde hesaplanabilir (Turgut & Baykul, 2012):

Üst grupta doğru cevaplayanların sayısı - Alt grupta doğru cevaplayanların sayısı

Grubun %27 si

Madde güçlük indeksi (P), bir maddeye doğru cevap verenlerin sayısının testi alanların sayısına oranıdır. Madde güçlük indeksi 0 ile 1 arasında değerler alır. Güçlük indeksinin 1'e yaklaşması maddenin kolaylaştığını, 0'a yaklaşması maddenin zorlaştığını göstermektedir (Turgut & Baykul, 2012). Başarı testi için bu genişliğin 0.20 ile 0.80 arasında olmasına dikkat edilmektedir (Özçelik, 1992). Madde güçlük indeksi aşağıdaki gibi hesaplanabilir (Turgut & Baykul, 2012):

Üst grupta doğru cevaplayanların sayısı+Alt grupta doğru cevaplayanların sayısı

Grubun %54'ü

Bu bağlamda, madde güçlük indeksi için frekans parametresinden maddelere doğru ve yanlış cevap verenlerin sayısı ve maddelerin doğru cevaplandırılma yüzdesi incelenmiştir. Analiz aşamasında madde güçlük indeksi (p) değerinin 0.20 ve 0.80 arasında olmasına dikkat edilmiştir. Zorluk derecesi 0.20'nin altında olan maddeler çok zor, 0.80'in üstünde olanlar ise çok kolay soru olarak nitelendirilmiş ve bu sorular başarı testine dâhil edilmemişlerdir. Madde güçlük indeksleri sınıflandırılırlarken: $0.20 \leq p \leq 0.40$ arası maddeler zor; $0.41 \leq p \leq 0.60$ arası maddeler orta; $0.61 \leq p \leq 0.80$ arası maddeler kolay olarak değerlendirilmiştir (Kutlu, 2004).

Bulgular

Dinleme Testine İlişkin Bulgular

Dinleme testinin madde ayırt ediciliğine ilişkin gerçekleştirilen alt ve üst %27'lik gruplar için bağımsız t-testi sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.
T-Testine İlişkin Sonuçlar.

Madde No	Varyansların Eşitliği İçin Levene Testi		Varyansların Eşitliği İçin t-testi		Madde No	Varyansların Eşitliği İçin Levene Testi		Varyansların Eşitliği İçin t-testi	
	F	Sig.	T	Sig.		F	Sig.	T	Sig.
M.1	11.37	.00	2.37	.01	M.21	9.85	.00	1.63	.10
M.2	31.76	.00	2.97	.00	M.22	.00	1	2.52	.01
M.3	11.44	.00	1.62	.10	M.23	11.92	.00	1.72	.08
M.4	16.01	.00	-1.92	.05	M.24	48.08	.00	3.51	.00
M.5	1.23	.26	1.92	.05	M.25	16.45	.00	3.02	.00
M.6	.50	.48	.94	.34	M.26	3.32	.07	.97	.33
M.7	109.07	.00	5.09	.00	M.27	1.33	.25	2.74	.00
M.8	13.72	.00	2.02	.04	M.28	18.82	.00	4.15	.00
M.9	.13	.71	-.18	.85	M.29	12.61	.00	1.68	.09
M.10	3.70	.05	3.17	.00	M.30	66.02	.00	4.89	.00
M.11	82.37	.00	6.58	.00	M.31	228.38	.00	5.09	.00
M.12	44.51	.00	3.86	.00	M.32	15.27	.00	1.84	.06
M.13	18.37	.00	2.06	.04	M.33	85.59	.00	3.60	.00
M.14	63.44	.00	4.01	.00	M.34	175.92	.00	4.65	.00
M.15	11.85	.00	3.65	.00	M.35	12.34	.00	2	.04
M.16	5.95	.01	1.23	.21	M.36	2.15	.14	.77	.44
M.17	44.32	.00	3.05	.00	M.37	63.44	.00	4.01	.00
M.18	35.63	.00	2.89	.00	M.38	6.98	.00	1.31	.19
M.19	41.64	.00	3.44	.00	M.39	16.31	.00	2.08	.03
M.20	20.05	.00	3.26	.00	M.40	202.55	.00	6.33	.00

Bağımsız iki grubun karşılaştırıldığı t-testinin hesaplanmasında gruplar arasında varyans farkının olup olmadığına dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu sebeple, bu çalışmada t-testi hesaplamasında öncelikle varyansların eşit olup olmadığının test edilmesine gerek duyulmuştur. Varyansların eşit olup olmadığını test eden testlerden biri de Levene testidir (Büyüköztürk, 2012). Levene testi anlamlılık düzeyi 0.05 değerinin altındaysa buradan iki grubun varyanslarının farklı olduğu anlaşılmaktadır. Farklı varyanslar olduğunda SPSS veri sayfasında “Equal variances not assumed (Varyansların eşitliğinin sağlanmadığı)” satırındaki değer dikkate alınmıştır.

Tablo 5’ten t değerine karşılık gelen anlamlılık değerleri incelendiğinde toplam 13 maddenin yeterince ayırt etmediği veya ters ayırt ettiği tespit edilmiştir. Bu nedenle M.3, M.4, M.5, M.6, M.9, M.16, M.21, M.23, M.26, M.29, M.32, M.36, M.38, taslak başarı testinden çıkarılmışlardır.

t testi değerlerine göre 13 soru maddesinin test içerisinden çıkarılması ile 40 soruluk test 27 soruluk bir teste dönüşmüştür. Madde ayırt edicilik indeksleri her soruya üst grupta doğru yanıt verenlerin sayısından alt grupta doğru cevap verenlerin sayısı çıkarılıp grubun %27’sine (55) bölünerek hesaplanmıştır. Madde ayırt edicilik indekslerinin yanında, madde güçlük indeksleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.
Madde Ayırt Edicilik ve Güçlük Değerlerine İlişkin Bulgular.

Madde No	t	P	Ayırt Edicilik İndeksi	Madde Güçlük İndeksi	Madde No	T	p	Ayırt Edicilik İndeksi	Madde Güçlük İndeksi
M.1	2.37	.01	0.22	0.40	M.22	2.52	.01	0.24	0.50
M.2	2.97	.00	0.25	0.69	M.24	3.51	.00	0.29	0.71
M.7	5.09	.00	0.40	0.71	M.25	3.02	.00	0.27	0.39
M.8	2.02	.04	0.18	0.65	M.27	2.74	.00	0.25	0.47
M.10	3.17	.00	0.29	0.55	M.28	4.15	.00	0.36	0.60
M.11	6.58	.00	0.51	0.65	M.30	4.89	.00	0.40	0.67
M.12	3.86	.00	0.33	0.33	M.31	5.09	.00	0.36	0.78
M.13	2.06	.04	0.16	0.77	M.33	3.60	.00	0.22	0.87
M.14	4.01	.00	0.33	0.71	M.34	4.65	.00	0.33	0.80
M.15	3.65	.00	0.33	0.58	M.35	2.00	.04	0.18	0.64
M.17	3.05	.00	0.24	0.77	M.37	4.01	.00	0.33	0.71
M.18	2.89	.00	0.24	0.74	M.39	2.08	.03	0.18	0.69
M.19	3.44	.00	0.29	0.69	M.40	6.33	.00	0.47	0.71
M.20	3.26	.00	0.29	0.38					

Tablo 6’dan dinleme testinde kalan 27 soruya yönelik madde ayırt edicilik indeksleri incelendiğinde 8., 13., 35. ve 39. maddelerin t değerleri anlamlı olsa dahi madde ayırt edicilik indekslerinin .20’nin altında olduğu görülmüş ve testten çıkarılmışlardır. Tablo 6’dan dinleme testinde yer alan maddelerin madde güçlük indeksleri hesapları yapıldığında 33. maddenin maddelerin güçlük indeksinin 0.87 olduğu görülmüştür. Bu soru çok kolay soru sınıflamasına girdiğinden dolayı ($p \leq 0.80$) bu madde de başarı testinden çıkarılmıştır.

Madde ayırt edicilik indeksine göre 4 maddenin çıkması ve madde güçlük indeksine göre 1 maddenin çıkmasıyla dinleme testinde 22 madde yer almıştır. Kalan 22 maddenin 13 maddesi kolay, 5 maddesi orta ve 4 maddesi ise zor madde olarak sınıflandırılmışlardır. 22 maddenin 100’lük puanlama sisteminde tam puana karşılık gelmemesinin testin kullanılabilirliğini olumsuz etkileyebileceği nedeniyle maddelerin güçlük dağılımları arasındaki denge de gözetilerek kolay sorulardan ayırt ediciliği en düşük iki maddenin ölçme aracından çıkarılmasına karar verilmiştir. Maddeler incelendiğinde kolay soru sınıfında bulunan maddelerden 17. ve 18. madde ölçme aracından çıkarılmışlardır. Çıkan maddeler sonrasında, güçlük dağılımlarının Tablo 7’deki gibi gruplandığı görülmüştür.

Tablo 7.*Madde Güçlük Değerlerine Göre Nihai Testteki Madde Dağılımı.*

Güçlük Değeri	Madde Sayısı	Madde No	Yorum
$0.61 \leq p \leq 0.80$	11	2.7.11.14.19.24.30.31. 34.37.40	Kolay madde
$0.41 \leq p \leq 0.60$	5	10.15.22.27.28	Orta madde
$0.20 \leq p \leq 0.40$	4	1.12.20.25	Zor madde

Tablo 7’den görüldüğü üzere nihai testte yer alan maddeler değişik zorluk seviyelerindedir ve bu nedenle farklı türdeki öğrenci seviyelerine hitap edebilecek yeterliliktedir. Testin iç tutarlılığını ölçmek için KR-20 (Kuder-Richardson) değeri hesaplanmıştır. Bilgi testlerinde maddeler doğru ve yanlış olarak iki kategoriden oluşuyorsa, iç tutarlılığı Kuder-Richardson formülleri ile hesaplanmaktadır (KR20; KR21). Bu formüllerden KR20, test maddelerin benzer güçlükte olmadığı varsayımı altında; KR21 ise test maddelerin yaklaşık olarak benzer güçlükte olduğu varsayımı altında kullanılmaktadır (Alpar, 2012; Baykul, 2010). Geliştirilen bu başarı testinde ise her güçlükten maddelere yer verildiği için KR-20 formülünün kullanılarak hesaplamının yapılması tercih edilmiştir. Hesaplanan güvenirlik katsayısının 0.70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2012). Yapılan analiz sonucu dinleme testinin iç tutarlılık katsayısı 0.72 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar, testin yeterli bir iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermiştir.

Konuşma Testine İlişkin Bulgular

Konuşma testinin madde ayırt ediciliğine ilişkin gerçekleştirilen alt ve üst %27’lik gruplar için bağımsız t-testi sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8.*T-Testine İlişkin Sonuçlar.*

Madde No	t	P	Ayırt Edicilik İndeksi	Madde Güçlük İndeksi	Madde No	T	p	Ayırt Edicilik İndeksi	Madde Güçlük İndeksi
M.1	15.48	.00	9.02	.00	M.14	4.81	.03	8.88	.00
M.2	29.70	.00	7.77	.00	M.15	231.91	.00	8.30	.00
M.3	55.61	.00	5.05	.00	M.16	117.02	.00	3.66	.00
M.4	6.13	.01	10.72	.00	M.17	117.02	.00	7.00	.00
M.5	10.27	.00	9.80	.00	M.18	8.69	.00	13.46	.00
M.6	69.97	.00	3.12	.00	M.19	39.07	.00	7.24	.00
M.7	218.56	.00	5.79	.00	M.20	39.07	.00	7.24	.00
M.8	41.94	.00	4.28	.00	M.21	9504	.00	6.09	.00
M.9	116.01	.00	3.44	.00	M.22	218.56	.00	4.51	.00
M.10	218.56	.00	4.51	.00	M.23	218.56	.00	5.79	.00
M.11	29.70	.00	2.36	.02	M.24	10.27	.00	9.80	.00
M.12	148.31	.00	6.56	.00	M.25	.50	.48	8.82	.00
M.13	1.60	.21	6.91	.00					

Tablo 8’den t değerine karşılık gelen anlamlılık değerleri incelendiğinde konuşma testinde yer alan tüm maddelerin yüksek başarılı ve düşük başarılı öğrencileri yeterince ayırt ettiği anlaşılmış ve madde çıkarılmasına gerek duyulmamıştır.

Madde ayırt edicilik indeksleri her soruya üst grupta doğru yanıt verenlerin sayısından alt grupta doğru cevap verenlerin sayısı çıkarılıp grubun %27’sine (34) bölünerek hesaplanmıştır. Madde ayırt edicilik indekslerinin yanında, madde güçlük indeksleri Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9.*Madde Ayırt Edicilik ve Güçlük Değerlerine İlişkin Bulgular.*

Madde No	t	P	Ayırt Edicilik İndeksi	Madde Güçlük İndeksi	Madde No	T	p	Ayırt Edicilik İndeksi	Madde Güçlük İndeksi
M.1	9.02	.00	0.74	0.57	M.14	8.88	.00	0.74	0.54
M.2	7.77	.00	0.68	0.40	M.15	8.30	.00	0.68	0.34
M.3	5.05	.00	0.50	0.34	M.16	3.66	.00	0.32	0.19
M.4	10.72	.00	0.79	0.54	M.17	7	.00	0.62	0.34
M.5	9.80	.00	0.76	0.56	M.18	13.46	.00	0.85	0.46
M.6	3.12	.00	0.26	0.84	M.19	7.24	.00	0.65	0.38
M.7	5.79	.00	0.53	0.71	M.20	7.24	.00	0.65	0.62
M.8	4.28	.00	0.44	0.66	M.21	6.09	.00	0.53	0.74
M.9	3.44	.00	0.26	0.87	M.22	4.51	.00	0.41	0.76
M.10	4.51	.00	0.41	0.76	M.23	5.79	.00	0.53	0.71
M.11	2.36	.02	0.21	0.84	M.24	9.80	.00	0.76	0.56
M.12	6.56	.00	0.59	0.68	M.25	8.82	.00	0.74	0.49
M.13	6.91	.00	0.65	0.53					

Tablo 9'dan konuşma testinde yer alan 25 soruya yönelik madde ayırt edicilik indeksleri incelendiğinde tüm maddelerin ayırt edicilik indekslerinin .20'nin üstünde olduğu ve ayırt edici olduğu görülmüştür. Bu nedenle, madde ayırt edicilik indekslerine göre madde çıkarımı yapılmamıştır. Tablo 9'dan konuşma testinde yer alan maddelerin madde güçlük indeksleri hesapları yapıldığında 6., 9. ve 11. maddelerin güçlük indekslerinin sırasıyla 0.84, 0.87 ve 0.84 olduğu tespit edilmiştir. Bu sorular çok kolay soru sınıflamasına girdiklerinden dolayı ($p \leq 0.80$) başarı testinden çıkarılmışlardır. Ayrıca, 16. maddenin güçlük indeksi 0.19 olarak bulunmuştur. Bu soru çok zor soru sınıflamasına girdiğinden dolayı başarı testinden çıkarılmıştır. Yapılan bu işlem sonrasında konuşma testi 21 soruluk bir teste dönüşmüştür.

Kalan 21 maddenin 8 maddesi kolay, 8 maddesi orta ve 5 maddesi ise zor madde olarak sınıflandırılmışlardır. 21 maddenin 100'lük puanlama sisteminde tam puana karşılık gelmemesinin testin kullanılabilirliğini olumsuz etkileyebileceği nedeniyle maddelerin güçlük dağılımları arasındaki denge de gözetenilerek kolay veya orta sorulardan ayırt ediciliği en düşük bir maddenin ölçme aracından çıkarılmasına karar verilmiştir. Maddeler incelendiğinde ayırt ediciliği en düşük maddenin (0,41) kolay güçlük sınıfındaki 10. ve 22. madde olduğu görülmüş ve 22. maddenin ölçme aracından çıkarılması tercih edilmiştir. Çıkan maddeler sonrasında, güçlük dağılımlarının Tablo 10'daki gibi gruplandığı görülmüştür.

Tablo 10.*Madde Güçlük Değerlerine Göre Nihai Testteki Madde Dağılımı*

Güçlük Değeri	Madde Sayısı	Madde No	Yorum
$0.61 \leq p \leq 0.80$	7	7.8.10.12.20.21.23	Kolay madde
$0.41 \leq p \leq 0.60$	8	1.4.5.13.14.18.24.25	Orta madde
$0.20 \leq p \leq 0.40$	5	2.3.15.17.19	Zor madde

Tablo 10'dan görüldüğü üzere nihai testte yer alan maddeler değişik zorluk seviyelerindedir ve bu nedenle farklı türdeki öğrenci seviyelerine hitap edebilecek yeterliliktedir. Testin iç geçerliliğini ölçmek için KR-20 (Kuder-Richardson) değeri hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucu konuşma testinin iç geçerlilik katsayısı 0.87 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar, konuşma testinin yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğunu göstermiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programı kapsamında öğrencilerin başarılarını ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek ve bu aracın madde analizlerini ortaya koymak hedeflenmiştir. İlk defa 2013-2014 öğretim yılında uygulanmaya başlayan ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programına devam etmekte olan öğrencilerde öngörülen amaçların gerçekleşme durumunu ortaya çıkarmak amacıyla konuşma ve dinleme becerilerine odaklanan başarı testi geliştirilmiştir. Yeni uygulanmaya başlanan programların öğrencilerin başarısına ne derece etki ettiğinin belirlenmesi önem taşımaktadır. Ölçme değerlendirme kapsamında sık kullanılan testlerden biri de başarı testidir.

Gerçekleştirilen madde analizleri sonucunda geçerliği ve güvenirliği yüksek, 20 soruluk dinleme ve 20 soruluk konuşma testi oluşturulmuştur. Bunun yanı sıra, 2. sınıf programının hedeflediği temel beceriler olan dinleme ve konuşma becerilerine odaklanması oluşturulan testlerin güçlü yanısıdır.

Dinleme testi tüm sınıfa aynı anda uygulanabilmekte, konuşma testinde ise öğrenciler tek tek teste tabi tutulmaktadır. Dinleme testinde her sorunun iki defa dinletilmesiyle tüm sınıfa uygulanması yaklaşık 15-20 dakika sürmektedir. Konuşma bölümünün tamamlanması her bir öğrenci için yaklaşık beş dakika sürmektedir. Bu testlerin sınıf ortamında uygulanabilir ve kolaylıkla puanlanabilir olması sayesinde öğretmenler tarafından rahatlıkla kullanılabilen bir ölçme aracıdır. Geliştirilen testler 2. sınıf programında yer alan ölçülebilir tüm kazanımlara yönelik olduğu için dönem sonunda düzey belirleme testleri olarak kullanılabilirler. Geliştirilen testler öğrencilerin eksiklerini ölçme ve değerlendirmesi açısından da önemli materyallerdir. Türkiye’de ilk defa 2. sınıfta dil öğrenimi başladığı için ön teste gerek kalmaksızın bu testler son test olarak kullanılabilirler.

Extended Abstract

Introduction

Early foreign language learning is one of the important topics of discussion in language education. When the approaches of linguists about the age to start foreign language learning are analyzed, it is pointed out that there are differences between approaches. Çayıroğlu-İşgören (2005) gathers these differences into three titles: Approaches about Starting to Learn a Foreign Language at an Early Age, Approaches about Starting to Learn a Foreign Language after a Good Mother Tongue's Education and Approaches about Starting to Learn a Foreign Language at any age.

Early foreign language practices are applied in European Union (EU) countries. When the curriculum studies about foreign language education in Turkey are analyzed, the tendency is to start foreign language teaching early. In 1997, when the elementary education was extended to eight years, 4th and 5th grades started to take compulsory English courses for the first time and foreign language learning started at the age of 10 (Haznedar, 2010). In Turkey, with the decision taken by the Ministry of National Educational from the 2012-2013 education year on, twelve years compulsory education started instead of 8 years non-stop compulsory education and it was decided that foreign language teaching starts at the 2nd grade (MEB, 2012). In the new system, since English language teaching started to take place at the 2nd grade, it was needed that a new curricula locating second and third grades had to be prepared. Thus, a new curriculum considering the needs of young learners was necessary and in this line new curricula were designed. The second grade teaching program is being applied since the education years of 2013-2014. When the second grade teaching program is analyzed, it is seen that the core aim of the program is to develop positive attitudes towards English from an early age. In the 2nd grade teaching program, listening and speaking skills are aimed as the basic skills (MEB, 2013).

In the 2nd grade teaching program, it is essential to revise the previous topics and activities and remind them to students so that students will constantly remember them. Moreover, 2nd grade teaching program proposes an enjoyable and motivating learning context for young learners to make them feel comfortable and supported through the learning process. Besides, in the program it is planned for language learners/users to learn via game-based activities enriched with enjoyable audio-visual tools.

In a teaching program, it is important to find out how students' academic improvement is affected from the program (Parlett & Hamilton, 1977). For this reason, effective implementation of measurement and assessment in all grades is vital. In the measurement and assessment dimension of the 2nd grade English teaching curriculum, project and portfolio assessment, self and peer evaluation and teacher observations and evaluations are suggested. Furthermore, measurement and assessment methods measuring listening and speaking skills are recommended for objective evaluation (MEB, 2013). For that reason, in this study, an achievement test focusing on listening and speaking skills was developed in order to find out whether the 2nd grade aims were realized by 2nd grade students. Since listening and speaking skills are the core aims of 2nd grade English teaching program, in the achievement test items measuring listening and speaking skills took place.

Method

Research Design

"Survey models are research approaches that aim to describe a situation, which existed in the past or still exists, as it existed (Karasar, 2012; p. 77). In this study, survey model was used. An achievement test was developed and the present situation can be identified through this test.

Universe and Sample

The universe of the study is primary school second grade students. The participants for the reliability analysis of the draft listening test are 202 second grade students, who study in eight different classes of three primary schools in the spring semester of 2013-2014 education years. 108 of the participants are female and 94 of them are male. The draft speaking test was administered to 125 second grade students, who study in eight different classes of three primary schools. 69 of these students are female and 56 of them are male.

1st Study: The Design of Listening and Speaking Achievement Test and Validity Study

Within the framework of this study, the units of the program were analyzed and measurable aims were determined in order to find out whether the listening and speaking aims of the program were realized by the students.

In the program, there are nine measurable aims for listening skills. At least three questions were prepared for each listening aim. Students' age and developmental levels were taken into consideration while preparing the questions. Thus, pictures and colorful cards were utilized.

Experts were consulted for the content validity of the listening test. Necessary changes were realized after three English language field experts and three second grade English teachers' views and feedback. Finally, 40 questions took place in the draft listening test.

Due to the nature of the listening skill and the developmental features of students, the listening test did not include application, analysis, synthesis and evaluation level of questions of Bloom's taxonomy of educational aims.

Five second grade students were made listen to the listening texts in order to determine the clarity and relevance of the items to students before the pilot application of the achievement test; and necessary changes were realized after having obtained students' feedback. A native speaker of English read the listening records.

In the program, there are eight measurable aims for speaking skills. At least two questions were prepared for each speaking aim. Students' age and developmental levels were taken into consideration while preparing the questions. Thus, pictures and colorful cards were utilized.

Experts were consulted for the content validity of the speaking test. Necessary changes were realized after three English language field experts and three second grade English teachers' views and feedback. Finally, 25 questions took place in the draft speaking test.

Generally knowledge and comprehension level questions were asked to the students. Due to the age level of students, the speaking test did not include application, analysis, synthesis and evaluation level of questions.

Before the pilot application, the speaking questions were asked to five second grade students in order to determine the clarity and relevance of the items to students and necessary changes were realized after having obtained students' feedback.

2nd Study: The Reliability Study of Listening and Speaking Achievement Test Implementation and Results of Data Analysis

The draft test including listening and speaking parts was administered to second grade students. The listening part was administered to 202 second grade students who were studying in eight different classes of three primary schools, the speaking part was administered to 125 second grade students who were studying in eight different classes of three primary schools when the second grade English teaching

program was completed in May in the spring semester of 2013-2014 education year and item analyses were done. The item discrimination and item difficulty indexes were calculated for each item.

Item discrimination index serves to discriminate between students with higher and lower levels of knowledge (Özçelik, 2013). Item discrimination index may vary from -1 to +1. If the index has minus value, it shows that the item does not discriminate between individuals. Hence, such items must be omitted from the test (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel; 2013).

Item discrimination value may be calculated by using the upper and lower 27% technique. Independent samples t-test is used to calculate the difference between item average scores of both groups. Therefore, in this study students' scores were ordered from high to low and according to upper and lower %27 technique, two groups were formed: for the listening test 55 upper and 55 lower groups of students, for the speaking test 34 upper and 34 lower groups of students. Item discrimination index was calculated for each item according to upper and lower group students' responses. Statistical Package for Social Sciences (SPSS) was used to analyze the data. In the process of analysis, items having less than 0.20 index value were accepted as low discriminator and omitted from the test (Özçelik, 2013; Turgut & Baykul, 2012).

Item difficulty index expresses the proportion or percentage of students who answered the item correctly. Item difficulty can range from 0.0 to 1.0. When item difficulty index comes closer to 1, it means the item is easier and when it comes closer to 0, the item gets harder (Turgut & Baykul, 2012). The average level of difficulty must be between 0.20 and 0.80 (Özçelik, 1992). When classifying the item difficulty indexes, items between $0.20 \leq p \leq 0.40$ were commented as difficult, items between $0.41 \leq p \leq 0.60$ were commented as average and items between $0.61 \leq p \leq 0.80$ were commented as easy (Kutlu, 2004).

Results

Results Regarding Listening Test

It is necessary to pay attention to whether there are variance differences between groups to calculate t-test of two independent groups. Therefore, in this study testing whether the variances were equal was needed. Levene test is one of the tests to test the variance equality (Büyüköztürk, 2012). If the significance value for Levene test is below 0.05, it means the variance of two groups is different. When there are different variances, the value in the line of "Equal variances not assumed" is used.

When the significance values are analyzed for t value, 13 items were found not to discriminate or discriminate vice versa. Therefore, items I.3, I.4, I.5, I.6, I.9, I.16, I.21, I.23, I.26, I.29, I.32, I.36, and I.38 were omitted from the draft listening test. According to t test value, 13 items were omitted and 27 items remained.

Item discrimination indexes were calculated by subtracting the number of lower group respondents who gave correct answers to each item from the number of upper group respondents who gave correct answers to each item and then dividing to 55 which is %27 of each group. As a result, I8., I13., I35. and I39. were omitted because their discrimination indexes were below 0.20. Also, I33 was omitted because it was found too easy as a result of the item difficulty test.

As a result of the item discrimination index, four items were removed and one item was removed as a result of the item difficulty index. Thus, 22 items remained. 13 of the items were easy, five of them were average and four items were difficult. In order to provide measurement easiness, two more easy items whose item discrimination indexes were the lowest were removed from the test. I17 and I18 were removed from the test.

In order to measure inner reliability of the test, KR-20 (Kuder-Richardson) value was calculated. If the items are true-false items and have two categories, Kuder Richardson formulas (KR20; KR21) are used.

Reliability value must be above 0.70 and more to be enough (Büyüköztürk, 2012). As a result of the analysis, the inner reliability value was found to be 0.72 which is an enough value.

Results Regarding Speaking Test

When the significance values for t value were analyzed, it was found out that all the items could discriminate between high achieving and low achieving students enough so there was no need to remove any item. Item discrimination indexes were calculated by subtracting the number of lower group respondents who gave correct answers to each item from the number of upper group respondents who gave correct answers to each item and then dividing to 34 which is %27 of each group.

When the item discrimination indexes were analyzed, it was seen that item discrimination indexes were above 0.20 for each item. Hence, no items were omitted from the speaking test. However, after having done the item difficulty analysis, three items I6, I9 and I11 were removed from the test because they were too easy. Also, I16 was removed because it was too difficult with 0.19 item difficulty value. After that, 21 items remained in the test. Eight of the items were easy, eight were average and five of them were easy. In order to provide scoring easiness, it was decided that one more item whose item discrimination index was the lowest from easy or average level items would be omitted from the test. When the items were analyzed, the item having the lowest item discrimination value was I22. Hence, I22 was omitted from the test. In the final speaking test, different level difficulty items took place to address different level of students.

In order to test inner reliability value, KR-20 value was calculated. As a result of the analysis, the inner reliability value of the speaking test was found to be 0.87 which is a highly reliable value.

Discussion, Conclusion & Implementation

In this study, it was aimed to develop a valid and reliable measurement tool within the framework of primary school 2nd grade English teaching program and to identify the item analyses of this tool.

An achievement test, focusing on listening and speaking skills, was developed in order to find out whether students studying the primary school 2nd grade English teaching curriculum, which first started to be implemented in the education year of 2013-2014, attained the aims or not. It is important to determine how a new teaching program affects students' success. An achievement test is one of the most frequently used tests for measurement and assessment.

As a result of the item analyses, 20 items listening and 20 items speaking test were developed which are highly valid and reliable. Furthermore, the test focused on listening and speaking skills that are the core skills of the program, which makes the test strong.

The listening test can be administered to the whole class at the same time; however, speaking test is administered to students one by one. It takes 15 to 20 minutes to administer the listening test with each item listened to twice. It takes five minutes to apply the speaking test to each student. These tests are easily applied and scored so it is a teacher-friendly measurement and assessment tool. The tests can be used as level tests at the end of the year since they address all the measurable aims in the second grade English teaching program. These tests are also good measurement and assessment tools to determine the weak parts of students. Since students start to learn English at the second grade for the first time in Turkey, these tests can be used as post-test without needing pre-tests.

Kaynakça

- Alpar, R. (2012). *Uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlik*. Ankara: Detay Yayıncılık
- Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çayıroğlu-İşgören, O. (2005). *Yabancı dil öğretimine başlamada en uygun yaşın ne olduğuna ilişkin dilbilimsel yaklaşımlar ve öğretmen görüşleri*. Unpublished master's thesis, Abant Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Haznedar, B. (2010). *Türkiye’de yabancı dil eğitimi: Reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz*. Paper presented at International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya, Turkey. Retrieved from <http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/166.pdf>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kutlu, Ö. (2004). *Ölçme ve değerlendirme*. Unpublished course notes. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- MEB (2012). *12 yıl zorunlu eğitim: Sorular-cevaplar*. Retrieved May 26, 2014, from http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12Yil_Soru_Cevaplar.pdf
- MEB (2013). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) İngilizce dersi (2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara.
- Mirici, İ.H. (2001). *Çocuklara yabancı dil eğitimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Özçelik, D.A. (1992). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM.
- Özçelik, D.A. (2013). *Okullarda ölçme ve değerlendirme: Öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Parlett, M. & Hamilton, D. (1977). Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovatory programs. In M. Parlett & G. Dearden (Eds.), *Introduction to illuminative evaluation: Studies in higher education* (pp. 9-29). California: Pacific Soundings Press.
- Turgut, M.F. & Baykul, Y. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Ekler

Ek 1. Dinleme Başarı Testi

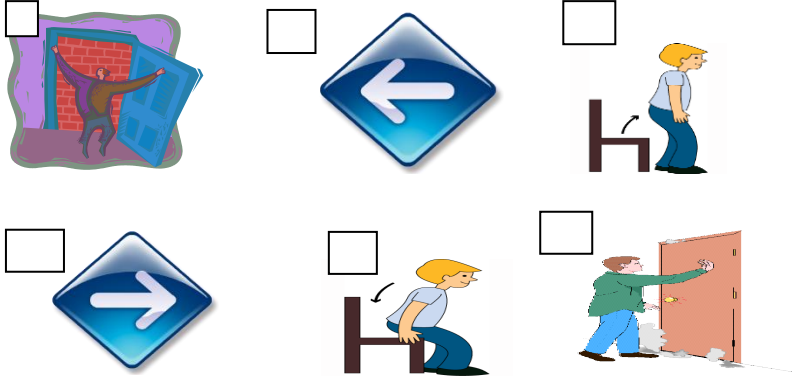
Ad-Soyad:

Dinleme Soruları

1. Bu soruda bazı harflerin okunuşunu dinleyeceksiniz. Dinlediğiniz harflerin kutusuna çarpı (X) işareti koyunuz.

a	i	n	u
d	k	o	y
e	l	s	w

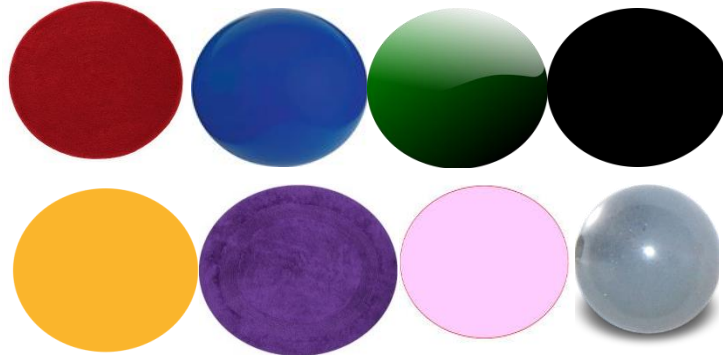
2. Bu soruda bazı emir cümlesi dinleyeceksiniz. Dinlediğiniz cümleler ile ilgili resimlerin kutusuna X (çarpı) işareti koyunuz.



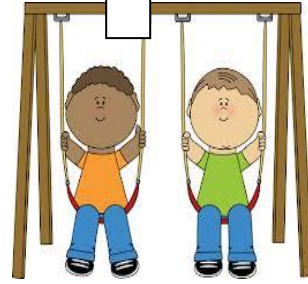
3. Bu soruda bazı sayıları dinleyeceksiniz. Dinlediğiniz sayıların kutusuna çarpı (X) işareti koyunuz.

0 3 6 9 1 4 7 10 2 5 8

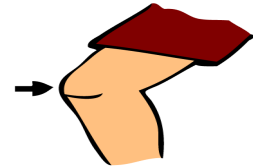
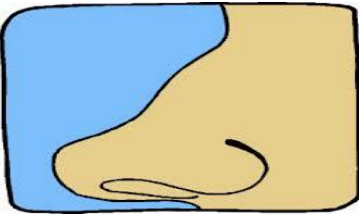
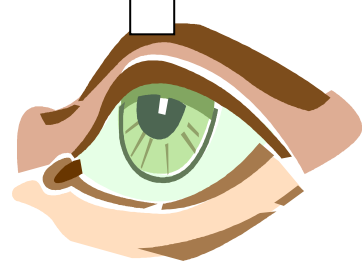
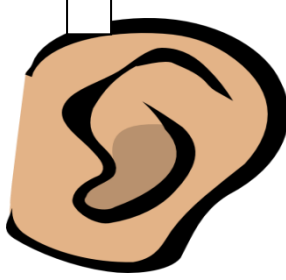
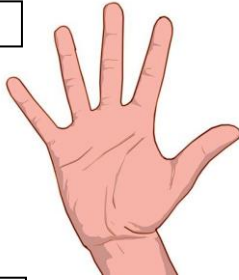
4. Bu soruda bazı renk adlarını dinleyeceksiniz. Dinlediğiniz renkler ile ilgili resimlerin kutusuna X (çarpı) işareti koyunuz.



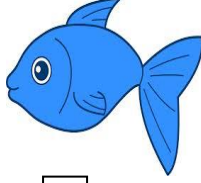
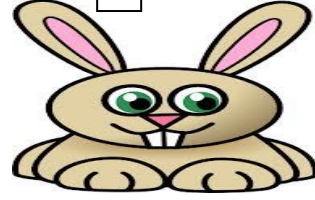
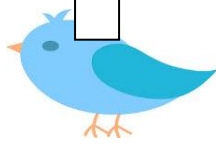
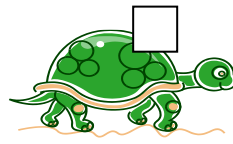
5. Bu soruda bazı öneri cümleleri dinleyeceksiniz. Dinlediğiniz cümleler ile ilgili resimlerin kutusuna X (çarpı) işareti koyunuz.



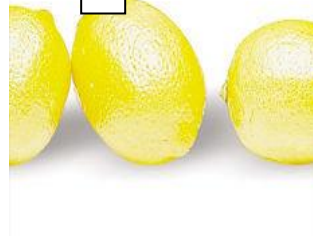
6. Bu soruda vücudun bazı bölümlerini dinleyeceksiniz. Dinlediğiniz vücudun bölümleri ile ilgili resimlerin kutusuna X (çarpı) işareti koyunuz.



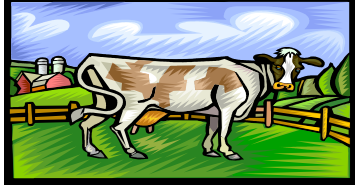
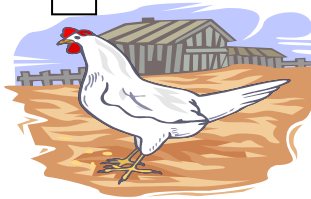
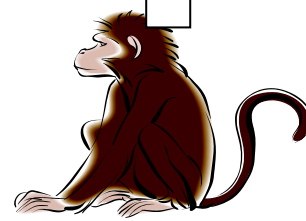
7. Bu soruda bazı evcil hayvanları dinleyeceksiniz. Dinlediğiniz evcil hayvanlar ile ilgili resimlerin kutusuna X (çarpı) işareti koyunuz.

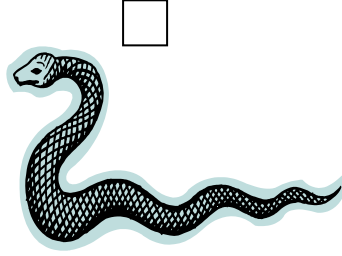
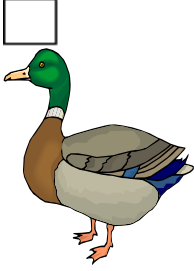
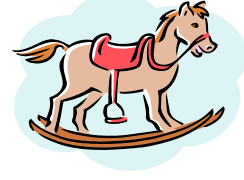
☐☐☐☐☐☐

8. Bu soruda bazı meyve isimlerini dinleyeceksiniz. Dinlediğiniz meyveler ile ilgili resimlerin kutusuna X (çarpı) işareti koyunuz.

☐☐☐☐☐☐

9. Bu soruda bazı hayvan isimlerini dinleyeceksiniz. Dinlediğiniz hayvanlar ile ilgili resimlerin kutusuna X (çarpı) işareti koyunuz.

☐☐☐☐☐☐



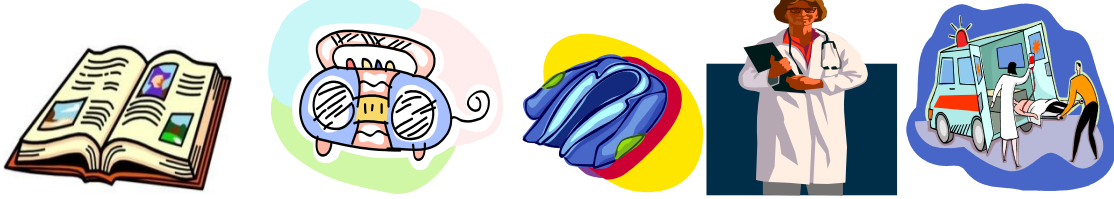
İlkokul 2. Sınıf İngilizce Dersi Dinleme Sınavı Kayıtları

1. 1. A 2. K
2. 1. Sit down! 2. Stand up!
3. 1. Nine 2. Zero 3. Eight 4. Two
4. 1. Black 2. Yellow
5. 1. Let's run 2. Let's play
6. 1. Eye 2. Knee 3. Shoulder
7. 1. Turtle 2. Bird
8. 1. Banana
9. 1. Chicken 2. Duck

Ek 2. Konuşma Başarı Testi

Konuşma Testi Soruları

1. Öğretmen öğrencilerden resimlerde gördükleri nesnelerin ne olduklarını sorar.



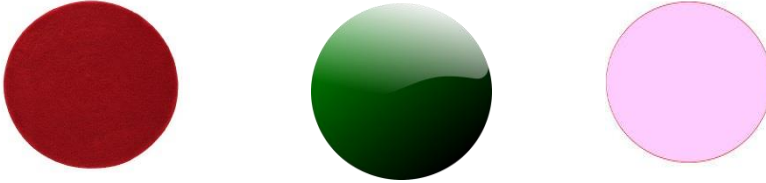
2. A: Hello. B: _____.

A: My name is _____. What is your name? B: _____

3. Öğretmen öğrencilerden gösterilen resimdeki nesnenin sayısını söylemelerini ister.



4. Öğretmen öğrencilere bazı kartlar gösterir ve bunların rengini sorar.



5. Öğretmen bir çocuk resmi gösterir ve işaretli vücudun bazı bölümlerinin ne olduklarını sorar.



6. Öğretmen evcil hayvan resimlerini gösterir ve ne olduklarını sorar.



7. Öğretmen meyve resmi gösterir ve ne olduğunu sorar.



8. Öğretmen bazı hayvan resimlerini gösterir ve ne olduklarını sorar.



İlkokul 2. Sınıf İngilizce Dersi Konuşma Sınavı Cevapları

1. 1. Book 2. Radio 3. Jacket 4. Doctor 5. Ambulance
2. 1. Hello. 2. My name is
3. 1. Four
4. 1. Red 2. Green 3. Pink
5. 1. Nose 2. Finger 3. Head
6. 1. Mouse 2. Cat 3. Fish
7. 1. Orange
8. 1. Lion 2. Elephant

Sınıf Öğretmenlerinin Empatik Beceri Düzeylerinin Sosyo-Demografik Değişkenlere ve Tercih Ettikleri Disiplin Türlerine Göre İncelenmesi*

Fatma KARAKUŞ^{a†}, Songül TÜMKAYA^a

^aÇukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Adana/Türkiye



Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2015.022

Makale Geçmişi:

Geliş 11 Aralık 2014
Düzeltilme 04 Nisan 2015
Kabul 20 Ağustos 2015

Anahtar Kelimeler:

Empatik beceri,
Disiplin türleri,
Sınıf öğretmeni.

Öz

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin bazı sosyo-demografik değişkenlere ve tercih ettikleri disiplin türlerine göre empatik beceri düzeylerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. İlişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışma olarak planlanan araştırmanın verileri 40 ilköğretim okulunda görev yapan 293 sınıf öğretmeninden, "Empatik Beceri Ölçeği- B Formu", "Disiplin Türleri Ölçeği" ve araştırmacı tarafından geliştirilen "Bilgi Toplama Formu" aracılığıyla elde edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda sınıf öğretmenlerinin empatik beceri puanlarının cinsiyete, medeni duruma, mesleği isteyerek tercih edip/etmeme durumuna ve okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bununla birlikte yaş ve eğitim düzeyi değişkenleri ile empatik beceri puanları arasında anlamlı farklılaşmanın olduğu; yaş arttıkça empatik becerinin azaldığı, eğitim düzeyi arttıkça empatik becerinin arttığı belirlenmiştir. Empatik beceri ile Disiplin Türleri Ölçeğinin alt boyutları olan "önleyici" ve "düzeltici disiplin" türleri arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişkinin olması araştırmadan elde edilen bir başka bulgudur. Bağımsız değişkenlerin empatik beceri düzeyini ne derece yordadığına ilişkin yapılan ikili lojistik analizi sonucunda, sadece "yaş" değişkeninin yüksek empatik beceri düzeyinde olmayı negatif yönde anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

The Examination of Empathetic Skill Levels of Primary Education Teachers Regarding Socio-Demographic Variables and Their Preferred Discipline Types

Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2015.022

Article history:

Received 11 December 2014
Revised 04 April 2015
Accepted 20 August 2015

Keywords:

Empathetic skill,
Discipline types,
Primary education teacher.

Abstract

The aim of the research is to examine the empathetic skill levels of primary education teachers according to socio-demographic variables and their preferred discipline types. The research model is relational screening model. The data of the research were obtained from 293 primary education teachers that are employed in 40 primary schools by "Empathetic Skill Scale – B form", "Discipline Types Scale" and information collection form developed by the researcher. The results obtained from the research show that there is a significant difference between empathetic skill scores of teachers regarding age, educational level and preferred discipline types; besides the age variable predicted the empathetic skill scores. It was revealed that the empathetic skill decreased with age while this skill increased with the increase of educational level. That there was a low, negative and significant correlation between the sub-dimensions of Discipline Types Scale and empathetic skill was another finding of the study. It was found that the age variable negatively and significantly predicted being at high level of empathetic skill. Consequently, some suggestions were offered by utilizing the findings of the research.

* Bu çalışma, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yapılan ve Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Proje Koordinasyon Birimi tarafından desteklenen (EF2011YL9) yüksek lisans tez çalışmasının özetidir.

[†]Yazar: fkaracoban@cu.edu.tr

Giriş

Bilgi, beceri, duygu ve düşüncelerin paylaşılması olarak tanımlanan iletişim, eğitim etkinliklerinin temelini oluşturmaktadır (Bolat, 1996). Öğretmenlik açısından değerlendirildiğinde, hem mesleki hem de kişisel özellikler anlamında önemli bir yere sahip olan iletişim becerisinin niteliği öğrenme sürecinin niteliğini, öğrencilerin kişilik gelişimlerini ve başarılarını etkilemektedir (Akbulut & Sağlam, 2010; Pehlivan, 2005).

Öğrenme, bir iletişim ürünüdür. Bu anlamda öğrenme ortamlarında kurulan iletişimin niteliği öğrenmenin niteliğini de doğrudan etkilemektedir (Ergin & Birol, 2000). Edwards (1997) etkili iletişimi, mesaj alma kadar mesaj verme etkinliği olarak ifade etmektedir. Bir öğretmenin, öğrencinin söylediklerine önyargısız yaklaşması ve öğrenciyi anlamaya çalışması etkili iletişimin gerekliliği olarak görülmektedir. Alan yazında “kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun penceresinden bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak algılaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi” (Rogers, 1983, p. 107; Dökmen, 2011, p. 157) olarak tanımlanan empatik düşünme becerisi, etkili iletişimin önemli bir bileşenidir (Barnett, 1990; Cüceloğlu, 1994; Dökmen, 2011; Voltan-Acar, 1994). Tettegah ve Anderson (2007) öğretmenler için gerekli olan bu beceriyi, “öğrenci algısını ve kaygısını dile getirme yeteneği” olarak ifade etmektedir. Bu anlamda öğrencisiyle sürekli iç içe olan öğretmenlerin, öğrencilerin duygu, düşünce, istek ve ihtiyaçlarını anlayabilmesi ve yargılamadan cevap verebilmesi, bununla birlikte olumlu ve güvenli sınıf atmosferi yaratabilmesi için yüksek düzeyde empatik düşünme becerisine sahip olması gerekmektedir (Pala, 2008; Ünal, 2003).

Psikolojik açıdan güvenli sınıf atmosferinin oluşması, öğretmenlerin empatik düşünme becerileri ve tercih ettikleri disiplin türleri ile yakından ilgilidir. Katı, aşırı müdahaleci, duygu ve düşüncelerin göz ardı edildiği, iletişimin öğretmenden öğrenciye doğru tek yönlü geliştiği ve esnek olmayan kuralların var olduğu bir ortamın öğrenci psikolojisi açısından güvenilir olduğunu söylemek mümkün değildir. Bu şekilde otokratik bir disiplin anlayışı, öğrencinin sorumluluk duygusunun ve öz-denetiminin gelişmesini engelleyerek, öğretmene olan bağımlılığını arttıracaktır. Oysa disiplin uygulamalarının genel amacı, öğrenme için verimli bir ortam oluşturma ve bu ortamda bulunan bireylerin fiziksel ve psikolojik güvenliğini sağlamaktır (Çetin & Ada, 2002). Bu nedenle öğrencilerin birey olarak kabul edilmesini sağlayan, duygu ve düşüncelerin ifade edilmesini destekleyen, karşılıklı güvenin ve empatik iletişimin yer aldığı bir sınıf ortamı hem gelişmeye açık, daha sosyal ve yapıcı bir ortam oluşmasını sağlayacak hem de anlamlı öğrenmelere zemin hazırlayacaktır (Şimşek, 2000; Özdemir, 2007; Eleser, 2007). Yapılan çalışmalarda (Çankaya, Canpolat, Aküzüm & Çanakçı, 2010), öğretmenlerin empati eğilimleri ile sınıf yönetimi stratejileri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunması ve empati eğilimi yüksek olan öğretmenlerin daha çok öğrenci merkezli sınıf yönetimi stratejilerini tercih etmeleri empatik düşünme becerisinin sınıf yönetimine olan etkisini kanıtlar niteliktedir.

Öğretmenin öğrenci için model olduğu düşünülürken, empatik düşünme becerisi yüksek olan öğretmenlerin var olduğu sınıf atmosferinde öğrencilerin, olumlu sosyal davranışları daha fazla sergileyecekleri ve daha az disiplin sorununa neden olacakları düşünülmektedir. Öğrencilerine empatik düşünme becerisinden uzak bir anlayışla yaklaşan öğretmenlerin ise, istendik davranışı kazandırma olasılıklarının düşük olduğu belirtilmektedir (Erdem & Gözel, 2011). Nitekim alan yazında, algılanan empatik atmosferin artması ile öğrencilerin gösterdiği zorbalık davranışlarının azaldığı yönünde bulgulara ulaşılmıştır (Kandemir & Özbay, 2009), bu görüşü destekler niteliktedir.

Yurt içi ve yurt dışı alan yazında yer alan ve sınıf öğretmenlerinin empatik düşünme becerilerine odaklanan araştırmalarda, genellikle “cinsiyet” (Alpay, 2009; Barut, 2004; Çelik, 2008; Çetin, 2008; Dev, 2010; Duru, 2002; Ekinci, 2009; Filiz, 2009; Genç & Kalafat, 2010; Nacar, 2010; Özcan, 2007; Rehber, 2007; Şahin & Özbay, 1999; Yaoar, 2008), “yaş” (Çelik & Çağdaş, 2010; Dev, 2010; Günindi, 2008; Perez & Pinto, 2010), “medeni durum” (Alver, 2003; Davis & Oathout, 1987; Franzoi, Davis & Young, 1985; Karlsberg & Karlsberg, 1994; Özcan, 2007; Uygun, 2006), “eğitim düzeyi” (Ay, 1999; Dev, 2010; Manav, 2008; Tanrıdağ, 1992), “mesleği isteyerek tercih edip/etmeme” (Alçay, 2009; Çelik, 2008; Çelik & Çağdaş, 2010; Dev, 2010; Uygun, 2006), “iletişim becerileri eğitimi alıp almama” (Dilekmen, 1999; Manav, 2008;

Kurt, 2007) ve “sosyo-ekonomik düzey” (Alper, 2007; Ekinci, 2009; Erçoşkun, 2005; Yavaş, 2007) gibi değişkenlerin empatik düşünme becerisi üzerindeki etkisinin incelendiği ve farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Ancak yapılan incelemelerde öğretmenlerin empatik düşünme beceri düzeyleri ile ilişkili bulunan değişkenlerin bu beceriyi ne düzeyde yordadığına ilişkin bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Yine benzer şekilde sınıf öğretmenlerinin empatik düşünme becerileri ile sınıf yönetimi yaklaşımları arasındaki ilişkiye odaklanan çalışmaların sınırlı sayıda (Çankaya et al. 2010; Morris, 1999; Tuncay, 2008) olması söz konusu iki değişken arasındaki ilişkinin incelenmesi ihtiyacını doğurmuştur.

Yapılan araştırmada, empatik düşünme becerisini yordayan değişkenlerin belirlenmesinin empatik düşünme becerisi ve iletişim becerisi üzerine oluşturulacak eğitim programlarının ya da ders içeriklerinin hazırlanmasında yol gösterici olacağı; empatik düşünme becerisi ile tercih edilen disiplin türleri arasındaki ilişkinin ortaya konulmasının ise alandaki bilgi birikimine katkı sağlayacağı ve bu konuda çalışmak isteyen diğer araştırmacılara yardımcı olacağı düşünülmektedir. Belirtilen noktalardan hareketle yapılan araştırmada, sınıf öğretmenlerinin empatik beceri puanlarıyla tercih ettikleri disiplin türleri arasındaki ilişkinin incelenmesine ve sözü edilen değişkenlerle birlikte tercih edilen disiplin türlerinin, öğretmenlerin empatik beceri puanlarını ne derece yordadığının belirlenmesine gereksinim duyulmuş ve aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin, empatik beceri düzeyleri nedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin, Disiplin Türleri Ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların dağılımı nedir?
3. Sınıf öğretmenlerinin empatik beceri puanları “cinsiyete, yaşa, medeni duruma, eğitim düzeyine, meleği isteyerek tercih edip/etmemelerine, iletişim becerileri eğitimi alıp/almamalarına ve okulun sosyo-ekonomik düzeyine” göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
4. Sınıf öğretmenlerinin Disiplin Türleri Ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanlar ile empatik beceri puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Sınıf öğretmenlerinin empatik beceri puanlarının düşük ve yüksek grupta olmasını “cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, meslek tercihi, iletişim becerileri eğitimi ve tercih edilen disiplin türleri” gibi faktörler anlamlı şekilde yordamakta mıdır?

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi kısımlarına yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin empatik beceri düzeylerini etkileyen faktörleri ve bu faktörlerin birbirleri ile etkileşimlerini saptamayı amaçlayan ilişkisel tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. İlişkisel tarama modeli, “iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli” olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2008, p.81). Araştırmanın bağımlı değişkeni, sınıf öğretmenlerinin empatik beceri düzeyleri; bağımsız değişkenleri ise tercih ettikleri disiplin türleri, cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, mesleği isteyerek tercih edip/etmeme durumu, hizmet içi iletişim becerileri eğitimi alıp/almama ve görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyi olarak belirlenmiştir. Bağımsız değişkenlerden yaş ve disiplin türleri sürekli, diğer değişkenler kategoriktir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini Adana ili merkez ilçelerinde (Seyhan, Çukurova, Sarıçam, Yüreğir) görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma için Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden okulların sosyo-ekonomik düzeylere göre dağılımını da kapsayan bir liste aracılığıyla merkez ilçelerde 5207 sınıf öğretmenin görev yaptığı belirlenmiş ancak tüm çalışma evrenine ulaşma gücü örnekleme almayı gerekli kılmıştır. Olasılığa dayalı (basit seçkisiz) oransız küme örnekleme yöntemi ile belirlenen örneklem için alt (14), orta (14) ve üst (12) sosyo-ekonomik düzeyde toplam 40 ilköğretim okulunda görev yapan 562 (%10) sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Ancak öğretmenlerin 63'ü veri toplama aracı olarak kullanılan "Empatik Beceri Ölçeği- B Formu"nda yer alan ilgisiz maddelerden herhangi birini işaretlediğinden; 14'ü Disiplin Türleri Ölçeğinde yer alan maddelerin tamamına yakını boş bıraktığından, 180'i empatik beceri puanlarının "düşük" ve "yüksek" olmak üzere iki kategorili hale getirilmesi işleminde ortalamanın ($x=126,95$; $ss=17,77$) 0.5 alt ve üst standart sapma aralığında yer aldığından ve 12'si lojistik regresyon analizinde uç değer olarak elendiğinden toplam 269 öğretmenden elde edilen veriler analize dâhil edilmemiştir. Böylece araştırmanın, %64'ünü "kadın", %36'sını erkek öğretmenlerin oluşturduğu toplam 293 (%6) öğretmenden elde edilen veriler doğrultusunda yürütülmesine karar verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak, Empatik Beceri Ölçeği-B Formu, Disiplin Türleri Ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Empatik Beceri Ölçeği-B Formu

Bu ölçek Dökmen'in (1988) Aşamalı Empatik Sınıflaması'na dayanılarak geliştirilmiştir. Ölçek, günlük yaşamla ilgili kısa paragraflarla ifade edilmiş altı ayrı psikolojik durumdan ve bu durumların her biri için verilebilecek 12 olası empatik tepkiden (toplam 72 empatik tepkiden) oluşmaktadır. Katılımcılardan verilen sorunlara göre bu 12 olası empatik tepkiden dördünü seçmeleri istenmektedir. Ölçekte her durum için bir tane olmak üzere toplam altı tane "ilgisiz cümle" bulunmaktadır. Bu ilgisiz cümleler ölçeğe katılımcıların dikkatini ölçmek amacıyla yerleştirilmiştir. Katılımcının ilgisiz tepkilerden birini bile seçmesi, ölçeği yeterince okumadığı gerekçesiyle formun değerlendirmeye alınmamasına neden olmaktadır. Puanlamada, her bir duruma ilişkin seçilen 4 cümleden (toplam 24 cümleden) alınan puanlar dikkate alınmaktadır. Puanların artması empatik becerinin arttığını, azalması empatik becerinin azaldığını göstermektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 63, en yüksek puan 219'dur.

Bu çalışmada ortalamanın 0.5 standart sapma altında (118 ve daha düşük ortalamaya sahip) kalan sınıf öğretmenleri düşük empatik beceri düzeyine; ortalamanın 0.5 standart sapma üstünde kalan (136 ve daha yüksek ortalamaya sahip) sınıf öğretmenleri yüksek empatik beceri düzeyine sahip öğretmenler olarak kabul edilmiştir.

Örnek Uygulama: Yapılan uygulamada katılımcılara aşağıda yer alan duruma benzeyen 5 durum daha verilmekte ve bu durumlara yönelik hazırlanan 12 ifadeden 4'ünü seçmeleri istenmektedir.

SORUN: Yemek, çamaşır, temizlik, dikiş, alış veriş, çocuklar... Bütün gün tek başıma koşturuyorum; yine de yetişemiyorum. Kendime ayıracak beş dakikam yok. Kendimi mutfakla banyo arasına hapsolmuş hissediyorum:

1. Ev işlerine yardım edecek bir yardımcı kadın tutmayı düşündün mü? (3 puan)
2. Bütün bu işler günde kaç saatini alıyor? (8 puan)
3. Eşin hiç yardım ediyor mu? (3 puan)
4. Anladığım kadarıyla ev işleri sana çok ağır geliyor. (9 puan)
5. Ev işlerini yapan dünyada bir tek sen değilsin; bu durumu böyle mesele yapmak doğru değil. (2 puan)
6. Haklısın; bu kadar iş insanı gerçekten bunaltır. (7 puan)

7. Bence senin problemin işleri becerememen değil, işlerin çok olması. (4 puan)
8. Senin yerinde olsam ben de çok bunalırdım. (6 puan)
9. Sanırım bunca iş karşısında kendini çaresiz ve yalnız hissediyorsun. (10 puan)
10. Sana katılıyorum ev işleri gerçekten kolaydır. (ilgisiz)
11. Annem de (veya bir başka yakınınız), senin gibi sürekli ev işi yapmaktan yoruluyor. (5 puan)
12. Sanırım bu kadar çok işi tek başına yapmak zorunda kalmak seni öfkeliendiriyor. (10 puan)

Yukarıda ifade edilen duruma yönelik 1., 2., 3., ve 4. ifadenin seçilmesi katılımcının belirtilen durumdan 23 puan aldığını göstermektedir. 10. maddede yer alan ilgisiz ifadenin seçilmesi ise, o formun tamamen değerlendirme dışı tutulmasına neden olmaktadır.

Güvenirlilik: Dökmen (1988) tarafından, 64 kişilik bir gruba üç hafta arayla iki defa uygulanan ölçeğin güvenirliği bu iki uygulamadan elde edilen puanlar arasındaki ilişki $r=.91$ olarak bulunmuştur.

Geçerlik: Dökmen (1988) tarafından klinik psikoloji ve psikolojik danışmada en az yüksek lisans derecesine sahip 14 kişilik bir gruba ve psikoloji eğitimi almamış 14 kişilik bir başka yüksek tahsilli gruba uygulanan formda iki grubun empatik beceri puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğu ortaya konmuş ($t=6,77$; $sd=26$; $p<0.001$) ve ölçeğin ölçme geçerliğine sahip olduğu ifade edilmiştir.

Disiplin Türleri Ölçeği

Öğretmenlerin tercih ettikleri disiplin türlerini belirlemek üzere Esen (2006) tarafından geliştirilen üç alt boyutlu “Disiplin Türleri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek “önleyici”, “destekleyici” ve “düzeltici” alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçeğin 50 maddelik deneme formu 55 kişiye uygulanmış ve belirtilen görüşler doğrultusunda 42 maddelik yeni form elde edilmiştir. Elde edilen yeni form ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapan 284 öğretmene uygulanmıştır. Faktör yükü .30’un üstünde olan 41 madde değerlendirmeye alındıktan sonra yapılan analizler sonucunda 11 maddenin 1. faktörde (destekleyici disiplin); 14 maddenin 2. faktörde (düzeltici disiplin) ve 16 maddenin ise 3. faktörde (önleyici disiplin) yığılma gösterdiği belirtilmiştir. Destekleyici disiplin alt boyutunda yer alan maddelerin faktör yüklerinin .34 ile .70 arasında değiştiği ve bu alt boyuta ilişkin Cronbach alfa güvenirlik katsayısının .86 olduğu; düzeltici disiplin alt boyutunda yer alan maddelerin faktör yüklerinin .34 ile 0.63 arasında değiştiği ve bu alt boyuta ilişkin Cronbach alfa güvenirlik katsayısının .84 olduğu; önleyici disiplin alt boyutunda yer alan maddelerin faktör yüklerinin ise .30 ile .65 arasında değiştiği ve bu alt boyuta ilişkin Cronbach alfa güvenirlik katsayısının .81 olduğu tespit edilmiştir.

Disiplin türleri ölçeğinin alan yazında tekrarlanan bir güvenirlik çalışmasının olmaması ve farklı bir örneklem grubu ile çalışılması güvenirlik çalışmasının esas uygulamadan önce yeniden yapılmasını gerekli kılmıştır. Bu amaçla ölçek Adana merkez ilçelerindeki dört farklı okulda görev yapan toplam 59 sınıf öğretmenine iki hafta ara ile uygulanmıştır. Yapılan test-tekrar test analizleri sonucunda ölçeğin destekleyici disiplin alt boyutunda korelasyon katsayısının .68, düzeltici disiplin alt boyutunda .73 ve önleyici disiplin alt boyutunda .78 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İki değişken için hesaplanan korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak, 0.70-0.99 arasında olması yüksek, .69-.30 arasında olması orta, .29-.01 arasında olması düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanmış olması (Büyüköztürk, 2010, p.32) Disiplin Türleri Ölçeğinin kullanılabilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

Beşli likert tipinde hazırlanan ölçekte maddeler “(1)Hiçbir Zaman”, “(2)Nadiren”, “(3)Ara Sıra”, “(4)Çoğu Zaman” ve “(5)Her Zaman” şeklinde derecelendirilmiştir. İstatistiksel işlemler yapılırken derecelerin sahip olduğu puanlar kullanılmaktadır. Öğretmenlerin hangi disiplin türünü daha çok tercih ettikleri bu puanların ortalaması ile belirlenmiştir. Aritmetik ortalamaların değerlendirilmesi için belirlenen puan aralıkları Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1*Disiplin Türleri Ölçeği Puan Aralıkları.*

Seçenekler	Verilen Puanlar	Puan Aralıkları
Hiçbir zaman	1	1.00-1.79
Nadiren	2	1.80-2.59
Ara Sıra	3	2.60-3.39
Çoğu Zaman	4	3.40-4.19
Her Zaman	5	4.20-5.00

Kişisel Bilgi Formu

Öğretmenlerin “cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, iletişim becerileri eğitimi alıp/alınmaları ile mesleği isteyerek tercih edip etmemeleri” hakkındaki bilgileri araştırmacı tarafından hazırlanan “Bilgi Formu” aracılığıyla toplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 2011-2012 eğitim öğretim yılının Eylül-Ekim-Kasım aylarında, Adana ili merkez ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinden elde edilmiştir. Veri toplama araçlarının uygulanabilmesi için Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığından Valilik Makamına gerekli izinler için başvuruda bulunulmuştur. Uygulama için gerekli olan valilik oluru alındıktan sonra çalışma belirlenen ilköğretim okullarına gidilerek okul yöneticileri ile araştırmaya yönelik ölçeklerin uygulanması konusunda izlenecek yöntem görüşülmüştür. Buna göre ölçme araçlarının öğretmenlere uygulanması araştırmacı tarafından yöneticilerden yardım alınarak gerçekleştirilmiştir. Ölçeklerin güvenilir biçimde doldurulmasının sağlanması için öğretmenlere gerekli açıklamalar yapılmış ve yaklaşık 15 dakikalık bir süre içerisinde formların cevaplandığı gözlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının uygulanması tamamlandıktan sonra, araştırmacının birinci ve ikinci amacı için aritmetik ortalama ve standart sapma, üçüncü amacın her bir alt amacı için parametrik testlerin sayıltıları sağlanmadığından, nonparametrik testler olan Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H Testine, dördüncü amacı için de benzer şekilde veriler normal dağılım göstermediği için Spearman Brown Sıra Farkları analizine ve beşinci amacı için ikili lojistik regresyon analizine başvurulmuştur.

Lojistik regresyon analizi için bağımlı değişkenin iki kategorili bir değişken olması varsayımı empatik beceri ölçeğinden elde edilen puanların iki kategorili hale getirilmesini gerekli kılmıştır. Bu amaç doğrultusunda lojistik regresyon analizi için örnekleme oluşturan sınıf öğretmenlerinin empatik beceri ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması belirlenmiş ($x=128.86$, $ss=19.61$) ve 0.5 alt ve üst standart sapma aralığında yer alan 180 kişiye ait puanlar dikkate alınmamıştır.

Lojistik regresyonda ilk adım model uyumundaki gelişmeyi ya da iyileşmeyi karşılaştırabilmek için oluşturulan “başlangıç modeli”dir. Başlangıç modelinin (Null modeli) temel mantığı daha sonraki adımlarda yordayıcı değişkenlerin girdiği model ile karşılaştırma yapabilmek adına bir model oluşturmaktır. Yapılan analizler sonucunda “başlangıç modeli iterasyon öyküsü” sonucunda -2log olabilirlik indeksi “404.377” bulunmuştur.

Lojistik regresyonda ikinci adım amaçlanan modelin kestirimidir. Bu model yordayıcı değişkenleri içeren regresyon modelidir. Burada başlangıç modelinden sonra yordayıcı değişkenlerin analize girmesi ile uyumda iyileşme olması beklenmektedir. Bu çalışmada yordayıcı değişkenler analize dâhil edildikten

sonra -2log olabilirlik indeksinde düşme olduğu (376,813) ve bu farkın anlamlı olduğu ($p<0.05$) görülmüştür. -2log "0" a eşit olduğunda olabilirlik 1 olduğundan, -2log olabilirlik değerinin düşmesi beklenmektedir. -2log değerindeki farkın anlamlı olması, amaçlanan modelde yordayıcı değişkenlerin kestirilen modelin uyumunun iyileşmesine anlamlı katkı sağladığının göstergesidir.

Başlangıç modelinde eşitlikte yer almayan bağımsız değişkenlerin ilk ki-kare değerinin anlamlı olduğu ($p=0.03$) görülmüştür. Bu durum modelde yer almayan yordayıcı değişkenlere ilişkin katsayıların, sıfırdan (0) anlamlı derecede farklı olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte yordayıcı değişkenlerden bir ya da daha fazlasının modele eklenmesinin modelin yordama gücünü artıracağını da göstermektedir.

Model katsayılarına ilişkin analiz sonuçlarında, tüm bağımsız değişkenleri içeren modelin öğretmenlerin empatik beceri düzeylerini açıklamada anlamlı olduğu ($\chi^2=27.564$; $sd=10$; $N=293$; $p<0.05$) ve empatik beceri düzeyindeki varyansın %12'sini (Nagelkerke R^2) açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Hosmer ve Lemeshow Testi sonucunda yüksek ve düşük empatik beceri düzeyine sahip öğretmenlerin gözlenen ve beklenen frekansları arasında anlamlı fark olmadığı ($p=.166$) belirlenmiştir. Bu sonuç kurulan modelin uyumunun yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir.

Lojistik regresyon analizi sonucunda modelin, düşük empatik beceri düzeyine sahip öğretmenlerin 158'inden 110'unu (%70), yüksek empatik beceri düzeyine sahip öğretmenlerin 135'inden 68'ini (%50) doğru sınıflandırdığı belirlenmiştir. 293 kişiye ilişkin verilere uygulanan lojistik regresyon analizi uyumlu sonuçlar vermiş ve %60,4 oranında verileri başarıyla sınıflandırmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde alt problemlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Empatik Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

Örnekleme dâhil olan sınıf öğretmenlerinin empatik beceri düzeylerine ilişkin hesaplanan frekans ve yüzde değerlerine Tablo 2'de yer verilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin %54'ünün düşük, %46'sının yüksek empatik beceri düzeyinde yer aldığı görülmektedir.

Tablo 2.

Sınıf Öğretmenlerinin Empatik Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları.

Empatik Beceri Düzeyi	f	%
Düşük (63-118 puan)	158	54
Yüksek (136-219 puan)	135	46
Toplam	293	100

Sınıf Öğretmenlerinin Disiplin Türleri Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin disiplin türlerine ilişkin puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3.

Sınıf Öğretmenlerinin Disiplin Türleri Ölçeğinin Alt Boyutlarından Elde Ettikleri Puanlara İlişkin Bulgular.

Disiplin Türleri	n	$\bar{X}$	ss
Önleyici Disiplin	293	4.50	0.28
Düzeltilici Disiplin	293	4.24	0.35
Destekleyici Disiplin	293	4.52	0.31

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin destekleyici, önleyici ve düzeltici disiplin türlerinin üçünü de “her zaman” kullandıkları görülmektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin Empatik Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Bağımsız Değişkenlere Göre Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Sınıf öğretmenlerinin empatik beceri puanlarının cinsiyete göre Mann Whitney U sonuçları Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4.

Sınıf Öğretmenlerinin Empatik Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Mann Whitney U Sonuçları.

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	188	149.38	28084	9422	0.519
Erkek	105	142.73	14987		

Sınıf öğretmenlerinin empatik beceri puanlarının cinsiyete göre değişimini gösteren Mann Whitney U testi sonuçlarına Tablo 4’te yer verilmiştir. Buna göre, kadın öğretmenlerin empatik becerilerinin erkek öğretmenlerin empatik becerilerinden yüksek olduğu ancak bu farklılığın anlamlı olmadığı ($U=9422$; $p>0.05$) tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin empatik beceri puanlarının yaşlarına göre Kruskal Wallis H testi sonuçlarına Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5.

Sınıf Öğretmenlerinin Empatik Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.

Yaş	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
25-35 yaş arası (1)	51	157.95	2	13.213	0.001	1>3; 2>3
36-45 yaş arası (2)	162	158.05				
46- 60 yaş arası (3)	80	117.65				

Tablo 5 incelendiğinde en yüksek empatik beceri puan ortalamalarına “36-45 yaş aralığında” olan sınıf öğretmenlerinin, en düşük empatik beceri puan ortalamalarına ise “46-60 yaş aralığında” olan öğretmenlerin sahip olduğu ve gruplar arası farklılaşmanın anlamlı olduğu ($\chi^2= 13.213$; $p<0.05$) görülmektedir. Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın kaynağını tespit etmek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda “25-35 ve 36-45 yaş aralığında” olan sınıf öğretmenlerinin empatik beceri puanlarının “46-60 yaş aralığında” olan sınıf öğretmenlerinin empatik beceri puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin empatik beceri puanlarının medeni duruma göre Mann Whitney U sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

Sınıf Öğretmenlerinin Empatik Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Medeni Duruma Göre Mann Whitney U Sonuçları.

Medeni Durum	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evli	264	147.70	38993	3643	0.669
Bekar	29	140.62	4078		

Tablo 6 dikkate alındığında evli olan sınıf öğretmenlerinin empatik beceri puanlarının bekâr sınıf öğretmenlerinden yüksek olduğu ancak bu farkın anlamlı olmadığı ($U=3643$; $p>0.05$) görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin empatik beceri puanlarının eğitim düzeylerine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7.

Sınıf Öğretmenlerinin Empatik Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Sahip oldukları Eğitim Düzeylerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.

Eğitim Düzeylerine	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Eğitim Enstitüsü (EE)	81	119.91	2	11.451	0.003	L > EE
Lisans (L)	196	157.44				
Yüksek Lisans (YL)	16	156.28				

Tablo 7’de en yüksek empatik beceri puan ortalamasına “lisans” mezunu sınıf öğretmenlerinin, en düşük ortalamaya ise “eğitim enstitüsü” mezunu sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu görülmektedir. Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın ($\chi^2=11.451$; $p<0.05$) kaynağını tespit etmek için yapılan Mann Whitney U Testi ile “lisans” mezunu sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarının “eğitim enstitüsü” mezunu sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin empatik beceri puanlarının mesleği isteyerek tercih edip/etmeme durumlarına göre Mann Whitney U sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Sınıf Öğretmenlerinin Empatik Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Mesleği İsteyerek Tercih Edip/Etmeme Durumlarına Göre Mann Whitney U Sonuçları.

Meslek Tercihi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İsteyerek Tercih Eden	235	143.77	33786	6056	0.189
İsteyerek Tercih Etmeyen	58	160.09	9285		

Tablo 8’de mesleği isteyerek tercih eden sınıf öğretmenlerinin empatik beceri puanları ile mesleği isteyerek tercih etmeyen sınıf öğretmenlerinin empatik beceri puanları arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı ($U=6056$; $p>0.05$) görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin empatik beceri puanlarının hizmet içi iletişim becerilerine yönelik eğitim alıp/almama durumlarına göre Mann Whitney U sonuçları Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9.

Sınıf Öğretmenlerinin Empatik Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Hizmet İçi İletişim Becerilerine Yönelik Eğitim Alıp/Almama Durumlarına Göre Mann Whitney U Sonuçları.

İletişim Becerileri Eğitimi Alıp/Almama	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Alan	188	153.63	28883	8623	0.073
Almayan	105	135.12	14188		

Tablo 9 incelendiğinde iletişim becerilerine yönelik hizmet içi eğitim alan sınıf öğretmenlerinin empatik beceri puanlarının bu alanda herhangi bir eğitim almayan sınıf öğretmenlerinin empatik beceri puanlarından yüksek olduğu fakat bu farklılığın anlamlı olmadığı ($U=8623$; $p>0.05$) anlaşılmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin empatik beceri puanlarının okulun sosyo-ekonomik düzeylerine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10.

Sınıf Öğretmenlerinin Empatik Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.

SED	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Düşük (D)	121	160.21	2	5.796	0.055
Orta (O)	92	143.03			
Yüksek (Y)	80	131.58			

Tablo 10 incelendiğinde en yüksek empatik beceri puan ortalamasına “düşük sosyo-ekonomik düzeydeki” okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, en düşük empatik beceri puan ortalamasına ise “yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki” okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu ancak gruplar arası farkın anlamlı olmadığı görülmektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin Empatik Beceri Düzeyleri İle Disiplin Türleri Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin empatik beceri puanları ile disiplin türleri alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki ilişki incelenmiş, değişkenlerin normal dağılmaması üzerine yapılan Spearman Brown Sıra Farkları analizine ilişkin sonuçlar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.

Sınıf Öğretmenlerinin Empatik Beceri Puanları İle Disiplin Türleri Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişkiye Yönelik Spearman Brown Sıra Farkları Analiz Sonuçları.

	Önleyici		Düzeltilici		Destekleyici	
	r	p	r	p	r	p
Empatik Beceri	-.117	0.046	-.202	0.000	-.113	0.053

$p < 0.05$; $n = 293$

Tablo 11 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin empatik beceri düzeyleri ile disiplin türleri ölçeğinin “önleyici ve düzeltici disiplin” alt boyutlarından elde ettikleri puanlar arasında düşük düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı ($r^2_o = 0.013$; $r^2_d = 0.041$; $p < 0.05$) bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin “destekleyici disiplin” alt boyutundan elde ettikleri puanlar ile empatik beceri puanları arasında görülen ilişkinin ise anlamlı olmadığı ($p > 0.05$) sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Demografik ve Mesleki Özellikleri ile Disiplin Türleri Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Empatik Beceri Düzeylerini Yordamaya İlişkin Bulgular

Bağımsız değişkenlerin öğretmenlerin empatik beceri düzeylerini yordama derecelerine ilişkin odds oranları ($\text{Exp}(\beta)$) Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.

Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Ve Mesleki Özellikleri İle Disiplin Türleri Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Empatik Beceri Düzeylerini Yordamaya İlişkin İkili Lojistik Regresyon Sonuçları.

Değişkenler	B	S.H.	Wald	Sd	P	Exp(β)
Cinsiyet	-.005	.272	.000	1	.984	1.005
Yaş	-.050	.024	4.286	1	.038	.951
Medeni Durum (1)	-.114	.426	.071	1	.789	1.121
Eğitim Düzeyi			2.058	1	.357	
Eğitim Düzeyi (1)	-.695	.595	1.365	1	.243	.499
Eğitim Düzeyi (2)	-.279	.547	.261	1	.609	.756
Meslek Tercihi (1)	-.564	.315	3.197	1	.074	.569
İletişim Becerilerine Yönelik Hizmet İçi Eğitim Alıp/Almama (1)	.182	.265	.472	1	.492	1.199
Önleyici Disiplin	-.020	.034	.351	1	.554	.980
Düzeltilici Disiplin	-.065	.037	3.172	1	.075	.937
Destekleyici Disiplin	.007	.051	.020	1	.888	1.007
Sabit	7.483	2.318	10.424	1	.001	1777.636

Nagelkerke $R^2 = 0.12$; $sd = 1$; Modeli doğru sınıflandırma yüzdesi = % 60.4; $p < 0.05$; $N = 293$

Lojistik regresyon analizi modelinde yer alan her bir değişkene ait katsayıların ayrı ayrı önem kontrolünü yapabilmek için Wald test istatistiği sonuçlarından yararlanılmıştır. Tablo 12’de yer alan Wald test istatistik sonuçlarına bakıldığında sadece “yaş” değişkeninin, sınıf öğretmenlerinin “yüksek empatik beceri düzeyine sahip” grupta bulunmalarını açıklamada anlamlı katkılar yapan bir değişken olduğu belirlenmiştir. Tablo 12 incelendiğinde “yaş” değişkenindeki 1 birimlik artışın “yüksek empatik beceri düzeyi”nde bulunmanın odds’unda %5’lik düşüşe neden olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada belirlenen ilk iki alt amaç doğrultusunda yapılan analizler sonucunda örnekleme de yer alan sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlasının empatik beceri düzeylerinin düşük olduğu ve tamamının üç disiplin türünü kullanmayı tercih ettiği belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin empatik becerileri ile ilgili yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar öğretmenlerde bu becerinin yüksek olduğu yönündedir (Alçay, 2009; Erçoşkun & Nalçacı, 2008; Alper, 2007; Yavaş, 2007; Erçoşkun, 2005). Mesleki bir gereklilik olarak görülen ve tüm öğretmenlerin, özellikle duygu ve düşüncelerini ifade etme konusunda daha fazla desteğe ihtiyaç duyan ilkökul öğrencilerine rehberlik eden sınıf öğretmenlerinin, bu beceriye düşük düzeyde sahip olmaları beklenmeyen bir sonuçtur. Alan yazında bu sonucu destekleyen çalışmaya rastlanılmamış olması ve elde edilen verilerin, bulgunun nedenlerini açıklamada yetersiz kalması bu doğrultuda yapılacak çalışmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir. İkinci alt amaç doğrultusunda, öğretmenlerin sınıf yönetiminde birden fazla disiplin türünü tercih ettiklerinin belirlenmesi ise öğretmenlerin sınıf yönetimini sağlamak için daha çok ve farklı disiplin türü kullandığının bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Araştırmada elde edilen bir başka bulgu, sınıf öğretmenlerinin önleyici, destekleyici ve düzeltici disiplin türünü tercih etme puanları ile empatik beceri puanları arasında negatif yönlü, düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olmasıdır. Alan yazında yer alan çalışmalar incelendiğinde duygu ve düşüncelerin rahatlıkla ifade edildiği, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarının merkeze alındığı demokratik ortamlarda öğrenmenin daha kolay gerçekleştiği ve öğrencilerin daha az disiplin problemlerine neden olduğu görülmektedir (Aspy & Roebuck, 1977; Brophy & Evertson, 1976; Ceyhan, 2006; Çankaya et al. 2010). Bu anlamda düşük empatik beceriye sahip öğretmenlerin olduğu öğrenme ortamlarında, disiplin problemlerinin engellenebilmesi için birden çok disiplin türünün tercih edilmesi beklenen bir sonuç olarak yorumlanabilir.

Araştırmada yanıt aranan sorular arasında sınıf öğretmenlerinin empatik beceri puanlarının çalışma kapsamında belirlenen sosyo-demografik değişkenlere göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi de yer almaktadır. Bu amaç doğrultusunda yapılan analizler sonucunda sınıf öğretmenlerinin empatik beceri puanlarının yaş ve eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaştığı buna karşın cinsiyet, medeni durum, okulun sosyo ekonomik düzeyi, mesleği isteyerek tercih edip/etmeme durumu ve iletişim becerileri eğitimi alıp almama değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

Alan yazında eğitim düzeyine göre empatik becerinin farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen çalışmalardan elde edilen bulgular, empatik becerinin eğitim düzeyi ile doğru orantılı olduğunu göstermekte ve bu çalışmada ulaşılan bulguyu desteklemektedir (Dev, 2010; Manav, 2008; Tanrıdağ, 1992). Lisans mezunlarının eğitim enstitüsü mezunlarından daha yüksek empatik beceriye sahip olmaları mesleki eğitim sürelerinin daha uzun ve eğitimlerinin psikoloji ve iletişim temelli ders içeriklerine sahip olmasıyla açıklanabilir.

Bununla birlikte yine alan yazında empatik becerinin yaşa bağlı olarak anlamlı şekilde farklılaştığını gösteren (Çelik & Çağdaş, 2010; Dev, 2010; Perez & Pinto, 2010; Günindi, 2008; Alver, 2003) çalışmalara da rastlamak mümkündür. Sosyal bir duyarlılık olarak ifade edilen, etkin dinlemeyi ve bireyin yaşadığı ortamı, inanç ve tutumlarını dikkate almayı gerektiren empatik beceri yaş değişkenine göre kişiden kişiye farklılık gösterebilir. Alver (2003) yaş ilerledikçe empatik beceri düzeyinin azalmasında, kişinin yaşam

zorluklarının artmasının da etkili olduğunu belirtmektedir. Bununla beraber yaş ilerledikçe tükenmişlik duygusunun artması (Dolunay & Piyal, 2003; Ergin, 1996; Girgin, 1995), empatik becerinin ise tükenmişlik arttıkça azalması (Köksal, 2009; Omdahl & O'Donnell, 1999; Baxter, 1992) bu bulgunun elde edilmesinde etkili olabilir.

Araştırmada yapılan analizler sonucunda sınıf öğretmenlerinin mesleği isteyerek tercih edip/etmemelerinin empatik beceri puanları arasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı görülmüştür. Akbulut ve Sağlam'ın (2010) çalışmalarında empatik beceri düzeyi ile mesleği isteyerek tercih edip/etmeme durumu arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşmaları bu bulguyu destekler niteliktedir.

Yapılan analizler sonucunda sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun bulunduğu sosyo-ekonomik düzeye göre empatik beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın görülmemesi okulun içinde bulunduğu sosyo ekonomik düzeyin sahip olunan empatik beceri düzeyini etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada empatik beceri puanıyla arasında anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı değişkenlerden bir diğeri cinsiyettir. Çelik, (2008) ve Alçay (2009), “nüfusun büyük kesiminin şehirlerde yaşamaya başlaması ile birlikte sosyalleşmeye paralel olarak kişi üzerinde toplum baskısının azalması”, “eğitim-öğretimin yaygınlaşması sonucunda çocuk yetiştirme tutumlarında cinsiyet rollerinin birbirine yaklaşması” ve “iletişim becerilerine yönelik yapılan eğitim çalışmalarının artmasının” cinsiyete göre empatik beceri puanlarının farklılaşmamasının nedeni olarak belirtmişlerdir. Bu bağlamda araştırmanın örneklemi oluşturan öğretmenlerin empatik beceri puanlarının cinsiyete göre farklılaşmamasının nedenleri arasında uzun yıllar almış oldukları eğitimin etkisiyle geleneksel cinsiyet rollerinden uzaklaşmış olmaları ve günümüzde artık kadın- erkek rol ve sorumluluklarının giderek benzemeye başlaması gösterilebilir. Bununla birlikte özellikle mesleği öğretmenlik olan bireylerde, duygusallık ve hassasiyet düzeylerinin birbirine yakın olması da bu bulgunun elde edilmesinde etkili olmuş olabilir.

Medeni durum değişkeni dikkate alındığında yapılan bu çalışmadan elde edilen bulgular ve alan yazında yer alan benzer çalışmalar doğrultusunda (Alçay, 2009; Alper, 2007; Çelik & Çağdaş, 2010; Dev, 2010; Manav, 2008; Yavaş, 2007; Yiğiter, 2008) empatik beceri üzerinde medeni durum değişkeninin etkili olmadığı söylenebilir.

Alan yazında empatik beceriye yönelik eğitim alan bireylerin empatik beceri düzeylerinin, eğitim almayan bireylerin empatik beceri düzeylerinden anlamlı derecede yüksek çıktığı yönünde bulgular olmasına rağmen (Kahraman, 2007; Manav, 2008; Şahin & Akbaba, 2010) yapılan çalışmada anlamlı farklılığın bulunamaması empatinin öğrenilebilecek bir yetenek olmamasıyla ilgili olabilir (Davis, 2005). Davis'e göre empati üç aşamada gerçekleşmektedir. Yer değiştirme ve sempati aşamalarının öğretilebileceğini belirten Davis, duygusal bir aşama olan “köprü kurmanın” öğretilemeyeceğini ve bireyin öğretilemeyen bu aşamaya sahip olmaması durumunda empatik davranışın görülemeyeceğini ifade etmektedir.

Araştırmada elde edilen diğer bir temel bulgu yapılan lojistik regresyon analizi sonucunda “yaş” değişkenindeki artışın yüksek empatik beceri düzeyine sahip olmada düşüşe neden olduğu yönündedir. Lojistik regresyon analizinden elde edilen bir başka sonuç ise cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, meslek tercihi, iletişim becerileri eğitimi alıp/almama durumu ve tercih edilen disiplin türleri değişkenlerinin yüksek empatik beceri düzeyinde olma odds'unda anlamlı bir etki yaratmadığıdır. Bu durum, yaş değişkeni dışında belirtilen değişkenlerin empatik beceri düzeyini yordamada anlamlı bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç olarak sınıf öğretmenlerinin empatik beceri puanlarının bazı sosyo-demografik değişkenlere ve tercih edilen disiplin türlerine göre incelendiği bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda uygulamaya ve yapılacak araştırmalara yönelik şu önerilerde bulunulmuştur:

- Sınıf öğretmenlerinin empatik düşünme becerisi puanlarının düşük çıkmasının nedenleri, neden olabilecek farklı değişkenler kapsamında araştırılabilir ve bu beceriyi geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim çalışmaları yapılabilir.
- Hem hizmet öncesi dönemde hem de hizmet içi dönemde iletişim becerileri eğitiminden ziyade empatik beceriye yönelik bir “beceri” eğitiminin verilmesi daha faydalı olabilir.
- Veri toplama araçlarından biri olan “Bilgi Formu”nda öğretmenlere sadece “iletişim becerileri”ne yönelik bir eğitime katılıp katılmadıkları sorulmuştur. Bir başka çalışmada öğretmenlerin empatik düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eğitime katılıp katılmadıkları sorulabilir.
- Bu çalışmada Adana ili merkez ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin bazı değişkenler açısından empatik düşünme beceri düzeyleri incelenmiş ve yaş değişkeninin yordayıcı değişken olduğu belirlenmiştir. Bir başka çalışmada ilişkili olduğu düşünülen farklı değişkenlerin (problem çözme becerisi, özyeterlik, benlik saygısı, tükenmişlik, iş doyumu vb.) empatik düşünme becerisini yordama düzeyi incelenebilir.
- Sınıf öğretmenliğini istemeyerek tercih eden öğretmenlerin empatik beceri puan ortalamasının isteyerek tercih eden öğretmenlerin puan ortalamasından daha yüksek olmasına neden olan etkenlerin tespitine yönelik derinlemesine nitel araştırmalar yapılabilir.
- Araştırma yapılırken empatik beceri ve disiplin türleri ile ilgili sınırlı sayıda ölçme aracının olduğu görülmüştür. Bu nedenle hem empatik düşünme becerisine hem de disiplin türlerine yönelik ölçme araçları geliştirilebilir.
- Yapılan çalışmada çoğunlukla kategorik ve demografik bağımsız değişkenler kullanılmıştır. Bir başka çalışmada sınıf öğretmenlerinin ya da öğretmen adaylarının empatik becerilerinin farklı psikosoyal değişkenlerle olan (işbirliği, üretkenlik, girişimcilik vb.) ilişkisine bakılabilir.

Extended Abstract

Introduction

Defined as sharing information, skills, emotions and opinions, communication constitutes the basis of educational activities (Bolat, 1996). Quality of the communication skill, which is significant in terms of both professional and personal characteristics, affects the quality of the learning process, student personality development and their successes when considered in sense of teaching (Akbulut & Sağlam, 2010; Pehlivan, 2005).

Learning is an outcome of communication. In this sense, the quality of the communication established in learning environments also affects the quality of the learning directly (Ergin & Birol, 2000). Edwards (1997) expresses the effective communication as the activity of giving a message as well as receiving it. A teacher's approach to the statements of the student without any prejudgments and trying to understand the student is seen as the necessity of the effective communication. Empathetic thinking skill, which is defined as "putting yourself in someone else's shoes and look at the cases from his/her perspective, understanding and feeling that person's emotions and opinions correctly and relaying this situation to him/her" (Rogers, 1983, p. 107; Dökmen, 2011, p. 157) in the literature, is an important component of the effective communication (Barnett, 1990; Cüceloğlu, 1994; Dökmen, 2011; Voltan-Acar, 1994). Tettegah and Anderson (2007) state this skill, which is necessary for teachers, as "the ability to utter the perception and anxiety of the student." In this context, teachers, who are with students all the time, must understand the emotions, opinions, demands and needs of the students and answer without judging, and have a high empathetic thinking skill to create a positive and safe classroom environment (Pala, 2008; Ünal, 2003).

Psychologically, the formation of a safe classroom environment is closely related to the empathetic thinking skills of the teachers and discipline types they prefer. It is not possible to say that a strict and excessively intervening environment, where emotions and opinions are ignored, communication develops unidirectionally from the teacher towards the students and inelastic rules exist, is safe for the students' psychology. In this way, an understanding of autocratic discipline will prevent the development of the student's feeling of responsibility and self-control and increase the dependence on the teacher. However, the general objective of the discipline implementations is to form an efficient environment for learning and enable the physical and psychological safety of the individuals in this environment (Çetin & Ada, 2002). Therefore, a classroom environment, which enables the consideration of students as individuals, supports the expression of emotions and opinions and includes mutual trust and empathetic communication, will both help with the formation of a development-oriented, more social and constructive environment and prepare the foundation for meaningful learning (Şimşek, 2000; Özdemir, 2007; Eleser, 2007). In the conducted studies (Çankaya, Canpolat, Aküzüm & Çanakçı, 2010), the fact that a significant relationship exists between the teachers' tendency for empathy and classroom management strategies and teachers, whose tendency for empathy is high, mostly prefer student-centered classroom management strategies proves the effect of the empathetic thinking skill on the classroom management.

Considering the teacher as a model for the students, it is assumed that students will exhibit more positive social behaviors and cause fewer discipline problems in a classroom atmosphere where there are teachers with high empathetic thinking skills. It is stated that the possibility of the teachers, who approach their students with an understanding far from the empathetic thinking skill, to help students gain the desired behavior is low (Erdem & Gözel, 2011). Thus, the discovery of findings related to a decrease in the violent behaviors of the students together with the increase in the perceived empathetic atmosphere (Kandemir & Özbay, 2009) supports this view.

It is observed that the effect of variables generally such as “gender” (Alpay, 2009; Barut, 2004; Çelik, 2008; Çetin, 2008; Dev, 2010; Duru, 2002; Ekinci, 2009; Filiz, 2009; Genç & Kalafat, 2008; Nacar, 2010; Özcan, 2007; Rehber, 2007; Şahin & Özbay, 1999; Yavaş, 2008;), “age” (Çelik & Çağdaş, 2010; Dev, 2010; Günindi, 2008; Perez & Pinto, 2010), “marital status” (Alver, 2003; Davis & Oathout, 1987; Franzoi, Davis & Young, 1985; Karlsberg & Karlsberg, 1994; Özcan, 2007; Uygun, 2006), “educational level” (Ay, 1999; Dev, 2010; Manav, 2008; Tanrıdağ, 1992), “willing preference/non-preference of the profession” (Alçay, 2009; Çelik, 2008; Çelik & Çağdaş, 2010; Dev, 2010; Uygun, 2006), “received/not received communication skills training” (Dilekmen, 1999; Manav, 2008; Kurt, 2007) and “socio-economic level” (Alper, 2007; Ekinci, 2009; Erçoşkun, 2005; Yavaş, 2007;) on the empathetic skill were examined and different results were obtained in the researches that focused on the empathetic skills of the classroom teachers in the domestic and foreign literature. However, no studies have been encountered during the examinations regarding at what level the variables, which were found related to the empathetic thinking skill levels of the teachers, predicted this skill. Similarly, the limited number of the studies which focus on the relationship between the classroom teachers’ empathetic thinking skills and classroom management approaches (Çankaya et al. 2010; Morris, 1999; Tuncay, 2008) led to the need for examining the relationship between the aforementioned two variables.

In the research conducted within this context, examination of the relationship between the classroom teachers’ scores of empathetic skills and the discipline types they prefer and determination of how much the preferred discipline types predicted the teachers’ scores of empathetic skills together with the aforementioned variables were needed, and answers were sought for the questions below.

1. What are the empathetic skill levels of the classroom teachers?
2. What is the distribution of the scores received by the classroom teachers from the sub-dimensions of the Discipline Types Scale?
3. Do the classroom teachers’ scores of empathetic skills differ significantly according to “gender, age, marital status, educational level, whether they preferred the profession willingly and received communication skills training, and the socio-economic level of the school”?
4. Is there a significant relationship between the scores received by the classroom teachers from the sub-dimensions of the Discipline Types Scale and their scores of empathetic skills?
5. Do the factors such as “gender, age, marital status, educational level, professional preference, communication skills training and preferred discipline types significantly predict whether the classroom teachers’ scores of empathetic skills shall be in the low or high group?

Method

Research Design

This research is a descriptive research in the relational screening model aiming at determining the factors that affect the empathetic skill levels of the classroom teachers and the interactions of these factors with each other. Relational screening model is defined as a research model that aims at determining the covariance existence and/or degree between two or more variables” (Karasar, 2008, p.81).

Participants

The study population of the research consists of classroom teachers who worked in central towns (Seyhan, Çukurova, Sarıçam, Yüreğir) of Adana during the months of September, October and November in the 2011-2012 academic year. The study was conducted with 293 (6%) teachers in total, who worked in 40 primary schools at low (14), medium (14) and high (12) socio-economic levels, for the sampling determined with the irrational cluster sampling method based on probability (simple random).

Instrument

Empathetic Skill Scale-B Form, Discipline Types Scale, and personal information form were used for the collection of the data. The Empathetic Skill Scale-B Form consists of six separate psychological statuses related to the daily life, which are expressed with brief paragraphs, and 12 probable empathetic reactions that could be given for each of these statuses (72 empathetic reactions in total). Participants are asked to select four of these 12 probable empathetic reactions according to the problems given. In total, six “irrelevant sentences” exist in the scale; one sentence is for each status. These irrelevant sentences are placed on the scale to assess the attention of the participants. The participant’s selection of any irrelevant reaction leads to the non-consideration of the form for evaluation. Within the scoring, scores received from 4 sentences (from 24 sentences in total), which are selected in relation to each status, are taken into account.

Developed by Esen (2006), the three sub-dimensional “Discipline Types Scale” was used to determine the discipline types preferred by the teachers. The scale includes the sub-dimensions of “preventive”, “supportive” and “corrective”. In the scale prepared in five-point likert type, items were graded as “(1) Never”, “(2) Rarely”, “(3) Sometimes”, “(4) Frequently” and “(5) Always”. The increase in the scores with respect to any discipline type increases the preferability rate of that discipline type as well.

Information about the teachers’ “genders, ages, marital statuses, educational levels, whether they received communication skills training and preferred the profession willingly” was collected by means of the “Information Form” prepared by the researcher.

Data Analysis

After the completion of the application of the data collection instruments used in the research, arithmetic mean and standard deviation were applied for the first and second objectives of the research, nonparametric Mann-Whitney U, and Kruskal-Wallis H Tests were applied for each sub-objective of the third objective because the premises of the parametric tests couldn’t be provided, the Spearman Brown’s rank differences analysis was applied for the fourth objective because the data couldn’t again be normally distributed and the dual logistic regression analysis was applied for the fifth objective.

Results

It was seen as a result of the analyses performed for the sub-objectives stated in the research that more than half of the classroom teachers had a low empathetic skill level, they “always” used three of the supportive, preventive and corrective discipline types, and empathetic skill levels did not present significant differences according to gender, marital status, socio-economic level of the school, whether the profession was preferred willingly, and in-service training was received in relation to communication skills.

It was discovered that 36-45-year-old classroom teachers had the highest empathetic skill rank means, 46-60-year-old teachers had the lowest empathetic skill rank means, intergroup differentiation was significant, accordingly, empathetic skill levels of the teachers differed as per their educational levels, bachelor graduates had the highest empathetic skill rank mean and graduates of the educational institutes had the lowest mean.

It is another finding of the research that there existed a low-level, negative-directional and significant relationship between the empathetic skill levels of the classroom teachers and the scores they obtained from the sub-dimensions of the discipline types scale.

It was concluded as a result of the logistic regression analysis that the age variable was a variable that made significant contributions to explaining the presence of the classroom teachers in the group with the high empathetic skill level and 1-unit increase in the age variable led to a 5% decrease in the odds of the presence at the high empathetic skill level.

Discussion, Conclusion & Implementation

It was seen as a result of the analyses performed for the sub-objectives determined in the research that the classroom teachers' scores of empathetic thinking skills differed significantly according to age and educational level, however, they did not differ significantly as per the variables of gender, marital status, socio-economic level of the school, whether the profession was preferred willingly and communication skills training was received.

In the literature, findings obtained from the studies which examined whether the empathetic thinking skill differed according to the educational level indicate that empathetic thinking skill is directly proportionate to the educational level and supports the finding obtained in this study (Dev, 2010; Manav, 2008; Tanrıdağ, 1992). The fact that bachelor graduates have higher empathetic thinking skills than the graduates of the educational institutes can be explained with both the longer duration of their professional education and studying more psychology and communication-based courses.

Moreover, it is again possible to encounter results in the literature showing that the empathetic thinking skills differ depending on the age significantly (Çelik & Çağdaş, 2010; Dev, 2010; Perez & Pinto, 2010; Günindi, 2008; Alver, 2003). Empathetic skill, which is expressed as a social sensitivity and requires efficient listening and considering the individual's environment of residence, beliefs, and manners, may differ from person to person in line with the age variable. Alver (2003) states that the increase in the living difficulties of the person also affects the decrease of the empathetic skill level as the person becomes older. Besides, the increase in the burnout feeling as the person becomes older (Dolunay & Piyal, 2003; Ergin, 1996; Girgin, 1995) and the decrease in the empathetic thinking skill as the burnout increases (Köksal, 2009; Omdahl & O'Donnell, 1999; Baxter, 1992) may have an effect on obtaining this finding.

Another main finding obtained in the research is the fact that the increase in the "age" variable caused a decrease in having a high empathetic thinking skill as a result of the logistic regression analysis. Another result that emerged from the logistic regression analysis is that the variables of gender, marital status, educational status, professional preference, status of having received communication skills training and preferred discipline types did not create a significant effect on the odds of being at the high empathetic skill level. This situation can be interpreted as follows: variables mentioned except for the age variable do not have a significant effect on the prediction of the empathetic skill level.

Consequently, the following suggestions have been made for the implementations and researches that will be conducted in line with the findings obtained from this study, where the classroom teachers' scores of empathetic thinking skills were examined in terms of some socio-demographic variables and the preferred discipline types:

- Reasons behind the classroom teachers' low scores of empathetic thinking skill can be researched within the scope of different variables, which are likely to cause them, and in-service training studies can be made to develop this skill.
- It can be more useful to provide "skill" training in terms of empathetic skill rather than the communication skills training in both pre-service and in-service periods.
- In the "Information Form", which is one of the data collection instruments, teachers were only asked whether they had participated in a training related to "communication skills". In another study, it can be asked whether teachers attended training for the development of empathetic thinking skills.

- In this study, empathetic thinking skill levels of the classroom teachers, who worked in central towns of Adana, were examined in respect of some variables and the age variable was found to be a predictor variable. In another study, the level of different variables, which are thought to be related (problem-solving skill, self-sufficiency, self-respect, burnout, professional satisfaction etc.), to predict the empathetic thinking skill can be examined.
- Deep qualitative researches can be made for the determination of the factors that cause the score mean of the teachers' empathetic skills who preferred classroom teaching unwillingly to be higher than the score mean of the teachers who preferred it willingly.
- It was noticed during the research that there was a limited number of assessment instruments related to empathetic skill and discipline types. Therefore, assessment instruments can be developed with respect to both empathetic thinking skill and discipline types.
- Mostly, categorical and independent demographic variables were used in the study conducted. In another study, the relationship of the classroom teachers' or candidate teachers' empathetic skills with different psycho-social variables (cooperation, productivity, attempting manner etc.) can be reviewed.

Kaynakça

- Akbulut, E. & Sağlam, F. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin incelenmesi. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 1068-1083.
- Alçay, U. (2009). *Farklı okul türlerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin empatik beceriler açısından karşılaştırılması*. Unpublished master's thesis, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Alpay, A. (2009). *Yakın ilişkilerde bağışlama: Bağışlamanın; bağlanma, benlik saygısı, empati ve kıskançlık değişkenleri yönünden incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Alper, D. (2007). *Psikolojik danışmanların ve sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri-iletişim ve empati becerilerinin karşılaştırılması*. Unpublished master's thesis, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Alver, B. (2003). *Çeşitli kamu kurum ve kuruluşlarında çalışanların empatik becerileri, karar stratejileri ve psikolojik belirtileri arasındaki ilişkiler*. Unpublished doctorate dissertation, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Aspy, D. & Roebuck, R.(1977). *Kids don't learn from people they don't like*. Amherst, MA: Human Resources Development Press.
- Ay, F. A. (1999). *Hemşirelerin empati becerilerinin değerlendirilmesi*. Unpublished master's thesis, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Barut, Y. (2004). *Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma eğilimi düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Retrieved April 24, 2012 from <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/271.pdf>.
- Barnett, M.A. (1990). Empathy and related responses in children. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development*. (pp. 146-163). Cambridge: Cambridge University Press.
- Baxter D. E. (1992). *Empathy: Its role in nursing burnout*. Unpublished doctorate dissertation, Vanderbilt University's Peabody College, Nashville:
- Bolat, S. (1996) *Eğitim öğretimde iletişim: Hacettepe Eğitim Fakültesi uygulaması. Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 75-78.
- Brophy, J. & Evenston, C. (1976). *Learning from teaching a developmental perspective*. Boston: Allyn, Bacon.
- Büyükoztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (1994). *Yeniden İnsan İnsana*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Çankaya, H., İ., Canpolat, C., Aküzüm, C. & Çanakçı, H. (2010). Öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları ile empati eğilimleri arasındaki ilişki. IX. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, Elazığ, Türkiye. Retrieved from http://www.pegem.net/Akademik/kongrebildiri_detay.aspx?id=121856.
- Çelik, E. (2008). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilimlerinin bazı değişkenlere açısından incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Çelik, E. & Çağdaş, A. (2010). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23, 23-38.
- Çetin, C. N. (2008). *İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik beceri düzeylerinin ana baba tutumları ve özsaygı ile ilişkisi*. Unpublished master's thesis, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çetin, Ö., M. & Ada, S. (2002). *Eğitim ve öğretim ortamında disiplin nedir?* Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Davis, C. M. (2005). Empati nedir, empati öğretilir mi? Ö. Sezer & S. Damar, (Çev.). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(9), 77-88.
- Davis, M.H. & Oathout, H.A. (1987). Maintenance of satisfaction in romantic relationships: Empathy and relational competence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(2), 397-410.

- Dev, N. (2010). *İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin empatik beceriler açısından karşılaştırılması*. Unpublished master's thesis, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Dilekmen, M. (1999). *Grupla psikolojik danışmanın öğretmen adaylarının demokratik tutum ve empatik beceri düzeylerine etkisi*. Unpublished master's thesis, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Dolunay, A. B. & Piyal, B. (2003). Öğretmenlerde bazı mesleki özellikler ve tükenmişlik. *Kriz Dergisi*, 11(1), 35-48.
- Dökmen, Ü. (1988). Empatinin yeni bir modele dayandırılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 155-190.
- Dökmen, Ü. (2011). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Duru, E. (2002). *Öğretmen adaylarında kişi-durum yaklaşımı bağlamında yardım etme davranışı eğilimi, empati ve düşünme stilleri ilişkisi ve bu değişkenlerin bazı psikososyal değişkenler açısından incelenmesi*. Unpublished doctorate dissertation, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Edwards, C. (1997). *Classroom discipline and management*. PrinticeHall: IncNew Jersey.
- Ekinci, Ö. (2009). *Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Eleser, G. (2007). *İlköğretim birinci kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları disiplin problemleri ve bunlarla baş etme yolları*. Unpublished master's thesis, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Erçoşkun, M., H. (2005). *Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin empatik becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Erçoşkun, H., M. & Nalçacı, A. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının empatik beceri ve demokratik tutumların incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 180, 204-215.
- Erdem, A., R. & Gözel, E. (2011). Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının gösterdiği empati becerisinin öğretim elemanları ve 4. sınıf öğretmen adayları tarafından değerlendirilmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 177-195.
- Ergin, C. (1996). Maslach tükenmişlik ölçeğinin Türkiye sağlık personeli normları. *3 P Dergisi*, 4(1), 28-33.
- Ergin, A. & Birol, C. (2000). *Eğitimde iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Esen, H. (2006). *İlk ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kullandıkları disiplin türleri*. Unpublished master's thesis, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Filiz, A. (2009). *Farklı lise türlerindeki öğrencilerin empatik eğilimleri ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Franzoi, S.L, Davis, M.H. & Young, R. D.(1985). The effects of private self-consciousness and perspective taking on satisfaction in close relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(6), 1 584-1 594.
- Genç, S., Z. & Kalafat, T. (2010). Öğretmen adaylarının empatik becerileri ile problem çözme becerileri. *Kuramsal Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 135-147.
- Girgin G. (1995). *İlkokul öğretmenlerinde meslekten tükenmişliğin gelişimini etkileyen değişkenlerin analizi ve bir model önerisi: İzmir ili kırsal ve kentsel yöre karşılaştırması*. Unpublished doctorate dissertation, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Günindi, N. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne-babalarının empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kandemir, M. & Özbay, Y. (2009). Sınıf içinde algılanan empatik atmosfer ile benlik saygısı arasındaki etkileşimin zorbalıkla ilişkisi. *İlköğretim Online*, 8(2), 322-333. Retrieved October 12, 2011 from <http://ilkogretimonline.org.tr/vol8say2/v8s2m5.doc>.

- Kahraman, H. (2007). *Empatik beceri eğitiminin okul öncesi dönemdeki çocukların empatik becerilerine ve sorun davranışlarına etkisi*. Unpublished master's thesis, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karlsberg, J.A. & Karlsberg, R.C. (1994). The affectionate bond: the goal of couple-centered therapy. *The Journal of Humanistic Psychology*, 34(1), 132-142.
- Kızılkaya, E. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin olumlu disiplin yöntemlerini öğrenme ihtiyacı*. Unpublished master's thesis, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Köksal, H. (2009). *Hemşirelerin empatik eğilim ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Unpublished master's thesis, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kurt, G. (2007). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma bölümü öğrencilerine verilen duygusal zeka düşünme becerileri eğitiminin empatik beceri düzeylerine etkisi*. Unpublished master's thesis, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Manav, A. (2008). *Hemşirelerin empatik eğilim ve becerilerinin değerlendirilmesi*. Unpublished master's thesis, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Morris, E. R. (1999). *Teachers' understanding of empathy and its application in the management of students' misbehavior in secondary classrooms*. Retrieved September 21, 2011, from <http://search.proquest.com/pqdft/docview/304574872/137C0361D4878005FF4/1?accountid=15725>
- Nacar, F. S. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin iletişim ve kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Omdahl B. L&O'Donnell C. (1999). Emotional contagion, empathic concern and communicative responsiveness as variables affecting nurses' stress and occupational commitment. *Journal of Advanced Nursing*, 29(6), 1351-1359.
- Özcan, Z. (2007). *Empati ve dini inanç arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Unpublished master's thesis, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Özdemir, İ. E. (2007). Sınıfta ortamında istenmeyen davranışlar ve yönetimi. In Ç. Özdemir (Ed.) *Sınıf yönetimi* (pp. 155-156). Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Pala, A. (2008). Öğretmen adaylarının empati kurma düzeyleri üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 13-23.
- Pehlivan Baykara, K. (2005). Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 4(2), 17-23.
- Perez, B. L. & Pinto, I. F. (2010). Diferencias de edad en empatía: desde la adolescencia hasta la tercera edad. *Ansiedad Estrés*, 16(2), 139-150.
- Rehber, E. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarının incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Çukurova Üniversitesi.
- Rogers, C., R. (1983). Empatik olmak, değeri anlaşılmamış bir varoluş şeklidir. F. Akkoyun (Trans.). *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(1), 103-124.
- Şahin, M. & Akbaba, S. (2010). İlköğretim okullarında zorbacı davranışların azaltılmasına yönelik empati eğitim programının etkisinin araştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 331-342.
- Şahin, M. & Özbay, Y. (1999). Üniversite öğrencilerinin empatik sınıf atmosferine ilişkin algılamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 74-83.
- Şimşek, Ö., F. (2000). *Bir grup rehberliği programının öğretmenlerin disiplin anlayışına etkisi*. Unpublished master's thesis, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Tanrıdağ, R., Ş. (1992). *Ankara'daki ruh sağlığı hizmetlerinde çalışan personelin empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Unpublished doctorate dissertation, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tettegah, S.,& Anderson, C. J. (2007). Pre-service teachers' empathy and cognitions: Statistical analysis of text data by graphical models. *Contemporary Educational Psychology*, 32(1), 48-82.
- Tuncay, A. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin aile hayatı-çocuk yetiştirme tutumları, öğrenci kontrol eğilimleri ve empati eğilimleri arasındaki ilişkilerinin incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Uygun, E. (2006). *Psikiyatri servisinde çalışan hemşirelerin empati beceri düzeylerinin belirlenmesi*. Unpublished master's thesis, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Uysal, G. (1991). *Ortaöğretim kurumları disiplin yönetmeliği hükümlerine göre disiplin uygulamalarının değerlendirilmesi*. Unpublished master's thesis, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ünal, F. (2003). *Empatik iletişimin eğitiminin okul öncesi çocuğu olan annelerin empatik beceri düzeylerine etkisi*. Unpublished doctorate dissertation, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Voltan-Acar, N. (1994) *Terapötik İletişim: Kişilerarası ilişkiler*. Ankara: Şafak Matbaası.
- Yaoar, A. A. (2008). *Üniversitesi öğrencilerinin mükemmeliyetçi kişilik özelliği ile empati düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yavaş, B. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğretmenlerinin empati becerileri ile ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları arasındaki ilişki*. Unpublished master's thesis, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yiğiter, K. (2008). *Kocaeli ilinde görevli ilk ve ortaöğretim kurumlarında çalışan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin empati becerilerinin incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Öğretmen Adaylarının Öğretmen Eğitimcisine İlişkin Metaforik Algıları

Özge BAHAR-GÜNER^{a*}, Nihal TUNCA^a, Senar ALKIN-ŞAHİN^a, Aytunga OĞUZ^a

^aDumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kütahya/Türkiye



Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2015.023

Makale Geçmişi:

Geliş 28 Ocak 2015
Düzeltilme 03 Temmuz 2015
Kabul 12 Ekim 2015

Anahtar Kelimeler:

Öğretmen adayı,
Öğretmen eğitimcisi,
Öğretmen eğitimi,
Metafor.

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının öğretmen eğitimcisi kavramına yükledikleri anlamları metaforlar yoluyla belirlemektir. Araştırma olgu bilim desenindedir. Çalışma grubunu, üç eğitim fakültesinin, 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 272 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı öğretmen adaylarından, “Öğretmen eğitimcisidır. Çünkü ...” cümlesini tamamlamaları istenmiş ve oluşturdıkları metaforlar içerik analizi yaklaşımı ile çözümlenmiştir. Analiz sonucu oluşturulan metaforların olumlu ve olumsuz olmak üzere iki ana temada toplandığı belirlenmiştir. Ortak özellikleri bakımından olumlu metaforların; “yol gösterici, bilgi kaynağı, öğrenmeye ve gelişime açık, şefkatli, çalışkan ve model olan, geleceği biçimlendiren, eleştirel düşünen, mesleğine ve öğrencilerine değer veren” olarak öğretmen eğitimcisi temaları altında toplandığı; olumsuz metaforlara ilişkin temaların ise “öğretim sorumluluğunu yerine getirmeyen, gelişime açık olmayan, kendini üstün gören, otoriter, açık fikirli olmayan ve ayrımcılık yapan, öğrencilerle etkili iletişim kurmayan, öğrencilere psikolojik şiddet uygulayan, kendi çıkarları doğrultusunda hareket eden, sisteme boyun eğen ve öğrenciyi kullanan” öğretmen eğitimcisi temaları altında toplandığı belirlenmiştir. Araştırmada öğretmen adayları tarafından öğretmen eğitimcisine ilişkin olumlu metaforlar kadar olumsuz metaforların da oluşturulması nitelikli bir öğretmen eğitimi için öğretmen eğitimcilerinin özelliklerinin yeniden sorgulanması gerektiğine işaret etmektedir.

Prospective Teachers’ Metaphoric Perceptions Regarding The Teacher Educator

Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2015.023

Article history:

Received 28 January 2015
Revised 03 July 2015
Accepted 12 October 2015

Keywords:

Prospective teacher,
Teacher educator,
Teacher education,
Metaphor.

Abstract

The aim of the present study is to determine the meanings that prospective teachers attribute to the concept of teacher educator through metaphors. The study has been designed with a phenomenological approach. The study group has been composed of 272 prospective teachers studying at the education faculties of three different universities in Turkey. The prospective teachers were asked to complete the following sentence: “A teacher educators is because, and the metaphors they used were analyzed with content analysis approach. As a result of the analysis done, the metaphors were categorized under two main themes as positive and negative ones. The themes for the positive aspects of lecturers are “guiding, source of information, open to learn and develop oneself, passionate, hardworking, model, shaping the future, critical thinking, valuing their profession and students” while the themes for the negative metaphors are “not fulfilling the teaching responsibility effectively, not developing oneself/not being open to development, thinking themselves superior to students, authoritarian, not being open-minded, discriminating, not having an effective communication with students, resorting to psychological violence against students, acting for the benefit of themselves, complying with the system/submissive and exploiting the students”. That there are negative metaphors for the teacher educators besides the positive ones indicate that the qualities of teacher educators should be questioned for a quality teacher education.

*Yazar: hozge.guner@dpu.edu.tr

Giriş

Okullarda öğrencilerin öğrenmelerini, gelişimlerini ve kişilik kazanmalarını etkileyen önemli değişkenlerden biri öğretmendir. Eğitim sürecinin başarısı, sürdürülebilir olması ve nitelikli duruma gelmesinde öğretmenler önemli bir ögedir (Altan, 2014). Öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıran, gelişimlerini destekleyen ve kişiliklerini bulmalarına rehberlik eden etkili öğrenme ortamları düzenleyebilmesi ise sahip oldukları yeterliklerine bağlıdır. Bu nedenle, öğretim hizmetinin niteliğini artırabilmek için, öğretmen eğitimi programlarında öğretmen adaylarına meslekleriyle ilgili bilgi ve becerilerin etkili bir biçimde kazandırılması gerekmektedir. Eğitimde istenilen hedeflere ulaşılması için öğretmen yetiştiren öğretim elemanlarının niteliği önemli bir etkidir (Saylan & Uyangör, 1998). Üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarını kendilerine rol model aldıkları göz önüne alındığında (Smith, 2011; Timmerman, 2009), geleceğin öğretmenlerini yetiştiren öğretim elemanlarının özelliklerinin incelenmesi gereği doğmaktadır.

Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının özelliklerinin belirlenmesinde yararlanılabilecek önemli bilgi kaynaklarından biri öğretmen adaylarıdır. Öğretmen adaylarının öğretmen eğitimcisi kavramına yükledikleri anlamlar, zihinlerinde oluşturdukları metaforlar aracılığıyla belirlenebilir. Metaforlar, en güçlü zihinsel araçlardan biri olarak görülmekte; algıların, düşüncelerin ve inançların belirlenmesinde kullanılabilmektedir (Koç, 2014; Konaklı & Göğüş, 2013; Kumral, 2009; Leavy, McSorley & Botè, 2007; Ocak & Gündüz, 2006; Oğuz, 2009a; Özdemir, 2012; Saban, Koçbeker & Saban, 2006). İstiare ile eş anlamlı kabul edilen metafor kavramı, “bir şeyi anlatmak için ona benzetilen başka bir şeyin adını eğreti olarak kullanma” (Türk Dil Kurumu, 2005, p. 988); bir olguyu bilinen kavramlar yoluyla ifade etme ya da nitelendirme olarak tanımlanabilir (Dickmeyer, 1989; cited in Farrell, 2006). Lakoff ve Johnson’a (2005, p. 27) göre ise metafor “bir tür şeyi başka bir tür şeye göre anlamak ve tecrübe etmektir” ve bireyin günlük etkinliklerine yön vermektedir.

Metaforlar, değerleri ve inançları yansıtan bir dil olduğundan öğretmenin davranışlarını, öğretim uygulamalarını etkileyebilmektedir (McEwan, 2007). Mesleki yaşam ve uygulamalara ilişkin yansıtıcı bir bakış açısı sağlayan metaforlar, yaşantı ve uygulamaların farklı açılardan keşfedilmesine olanak vermektedir (Perry & Cooper, 2001). Öğretmen adaylarının oluşturdukları metaforlar; aile, okul ve okul sonrası yaşantılarını içeren kişisel geçmişlerinin yansımaları olarak görülmekte ve öğretmen eğitiminde, öğretmen adaylarının düşüncelerinin ve uygulamalarının açıklığa kavuşturulmasında kullanılabilecek çok yararlı bir araç işlevi görmektedir (Knowles, 1994). Metaforlar, öğretmen ve öğretmen adaylarının algılarını belirlemek; üstlendikleri rolleri, öğrencilerle ve eğitimle ilgili inançlarını ortaya çıkarmak (Ben-Peretz, Mendelson & Kron, 2003) ve öğretmenlerin mesleki kimliklerini ifade etmelerini sağlamak (Pajak, 1986) gibi amaçlara ulaşılmasında araç olarak kullanılabilmektedir.

Öğretmen eğitiminde metaforlardan, öğretim uygulamalarını yönlendirmek, öğretmen rollerini yeniden değerlendirmek ve öğretmen adaylarının gereksinimlerini belirlemek gibi amaçlara ulaşmak için yararlanılmaktadır (Vadeboncoeur & Torres, 2003). Örneğin, sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamının ve sınıf kültürünün, öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin metaforlarını etkilediği belirtilmektedir. Böyle bir ortamda, öğretmen adaylarının kavramsal değişimler oluşturacakları, bunu içselleştirecekleri ve böyle bir değişimi öğretim uygulamalarına yansıtabilecekleri umulmaktadır (Akar & Yıldırım, 2009). Metaforlar, düşünceler ve eylemlerin keşfedilmesinde önemli bir güce sahiptir (Cook-Sather, 2003). Bu çerçevede, öğretmen eğitiminde metaforlardan, öğretmen eğitimcilerinin ve öğretmenlerin öğretim uygulamalarının ve tutumlarının açıklığa kavuşturulması, öğrencilerini ve meslektaşlarını nasıl algıladıklarını göstermesi açısından yararlanılabilir (Gillis & Johnson, 2002).

Eğitim alanında metaforlar kullanılarak katılımcıların çeşitli kavramlara ilişkin inançlarının, duygularının, düşüncelerinin ve algılarının incelendiği çalışmalar bulunmaktadır. Bu kapsamda, alanyazında; öğretmen/öğretmen adayı (Akar & Yıldırım, 2009; Akbari, 2013; Aydın & Pehlivan, 2010; Çelikten, 2006; Guerrero & Villamil, 2000; Güler, Oçal & Akgün, 2011; Lasley, 1994; Maxwell, 2014; Pektaş & Kıldan, 2009; Saban, 2011; Saban, 2004; Saban et al., 2006; Thomas & Beauchamp, 2011; Wan, Low & Li, 2011), öğrenci (Saban, 2009a), öğretme ve öğrenme (Güner, 2013; Leavy et al., 2007; Shaw &

Mahlis, 2008; Stylianou, Kulinna, Cothran & Kwon, 2013; Szukala, 2011), okul (Aydoğdu, 2008; Balci, 1999; Ben-Peretz et al., 2003; Cerit, 2006; Engin-Demir, 2007; Maxwell, 2014; Saban, 2008), müfettiş/teftiş (Akan, Yalçın & Yıldırım, 2013; Döş, 2010; Töremen & Döş, 2009) ve eğitim programı/program geliştirme (Gültekin, 2013; Özdemir, 2012; Semerci, 2007; Taşdemir & Taşdemir, 2011) gibi kavramlara ilişkin çeşitli metafor çalışmalarına rastlanmaktadır. Ancak bu çalışmalar incelendiğinde, özellikle öğretmen, öğrenme, öğretme ve okul gibi kavramlara ilişkin metaforlarla ilgili çok sayıda araştırma yapılmasına karşılık, Türkiye’de öğretim elemanı ya da öğretmen eğitimcisi kavramına ilişkin oldukça sınırlı sayıda metafor çalışmasının (Demirtaş & Çoban, 2014; Kumral, 2009; Tortop, 2013) yapıldığı dikkat çekmektedir. Metaforların yükseköğretimde (Kemp, 1999) ve öğretmen eğitiminde (Sowder, Leavitt, Smith & Tanase, 2013) öğretim uygulamalarını değerlendirme aracı olarak kullanılabileceği belirtilmektedir. Metaforlar yoluyla öğretimi, rolleri ve inançları belirlemeye dönük çalışmalar gerçekleştirilebilmektedir (Farrell, 2006; Guerrero & Villamil, 2000; Perry & Cooper, 2001). Geleceğin öğretmenlerini yetiştiren öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına rol model oldukları dikkate alındığında, öğretmen adaylarının öğretmen eğitimcilerini nasıl algıladıklarının belirlenmesi önemli görülmektedir. Bu bağlamda araştırmada, öğretmen adaylarının öğretmen eğitimcisi kavramına ilişkin algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın, öğretmen eğitimcilerine, sahip olmaları gereken özellikler açısından geri bildirim sağlaması umulmaktadır. Böylelikle öğretmen eğitimcilerinin niteliğinin artırılmasına ve öğretmen eğitimi programlarının etkili biçimde uygulanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Öğretmen adaylarının öğretmen eğitimcisi kavramına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla inceleyen bu çalışma, olgu bilim deseninde nitel bir araştırmadır. Olgu bilim deseni, farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır ve veriler bu olguyu yaşayan, dışı vurabilecek ya da yansıtabilecek bireyler ya da gruplardan toplanmaktadır. Metafor ise çalışılan konu, olgu, olay ve durum hakkında zengin bir resim sunan, görsel bir imaj sağlayan (Yıldırım & Şimşek, 2011) ve düşüncelere yön veren (Lakoff & Johnson, 2005) kavramlar olarak tanımlanmaktadır.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında, Türkiye’deki üç devlet üniversitesinin Eğitim Fakültelerinde, 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören 272 öğretmen adayını oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında, amaçlı örnekleme tekniklerinden “maksimum çeşitlilik örnekleme” işe koşulmuştur. Bu teknik; araştırma amacına ulaşılmasında görüş bildirecek bireylerin çeşitliliğinin maksimum derecede yansıtılmasına, bu çeşitlilik ile amaca ilişkin farklı bulgulara ulaşılmasına, çeşitlilik gösteren durumlar arasındaki benzerlikler ve farklılıklardan hareketle, verilerin zenginleştirilmesine olanak sağlaması (Yıldırım & Şimşek, 2011) nedeniyle tercih edilmiştir. Bu bağlamda, üniversitelerin içinde bulundukları illerin gelişmişlik düzeyi, üniversitelerin kuruldukları bölgenin sosyo-kültürel yapısı, eğitim fakültelerindeki öğrenci sayısı, öğretim üyesi sayısı, bölüm ve anabilim dalı sayısı değişkenleri dikkate alınarak Türkiye’deki üç devlet üniversitesi bünyesinde yer alan üç eğitim fakültesine ulaşılmıştır. Böylelikle, araştırmada ulaşılabilecek bulguların, başka bir örnekleme tekniği işe koşularak ulaşılabilecek bulgulardan daha zengin olabileceği düşünülmüştür. Araştırmada, eğitim fakültelerinde öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin tercih edilme nedeni, öğrenim gördükleri süreye bağlı olarak, fakültelerinde görev yapan öğretmen eğitimcilerinin özelliklerini, yeterlilikleri ve etkililikleri daha fazla gözlemlemiş olmalarıdır. Araştırmanın katılımcılarının % 34’ü erkek, % 66’sı kadındır; % 69’u 3. sınıfta, % 31’i 4. sınıfta öğrenim görmektedir. Öğretmen adaylarının % 9’u Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, % 7’si Fen Bilgisi, % 4’ü Türkçe, % 5’i Zihinsel Engelliler, % 7’si Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, % 19’u Sınıf, % 25’i Sosyal Bilgiler, % 12’si Okulöncesi, % 10’u İngilizce, % 2’si Resim İş Öğretmenliği programlarında öğrenim görmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının % 2’si 1-1.99, % 63’ü 2.00-2.99, % 35’i 3.00-4.00 arasında akademik başarıya sahiptir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, öğretmen adaylarının kişisel bilgilerine yönelik sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise öğretmen adaylarından fakültede/sınıfta gözlemledikleri öğretim üyelerinin özelliklerini düşünerek, onları bir metaforla tanımlamaları ve kullandıkları metaforun nedenini belirtmeleri istenmiştir. Bu amaçla öğretmen adaylarından, “Öğretmen eğitimcisi.....dır. Çünkü” cümlesini tamamlamaları istenmiştir.

Araştırmada elde edilen veriler, NVivo8.0. Paket Programı kullanılarak içerik analizi yaklaşımına göre analiz edilmiştir. Bu süreçte, metafor özelliği taşımayan ya da kullanılan metafor ile metafora ilişkin yapılan açıklamanın (“Çünkü.....”) uyuşmadığı veriler çıkarıldıktan sonra kalan veriler programa yüklenmiş ve her biri açılarak okunmuştur. Öğretmen adaylarının öğretim eğitimcisine ilişkin belirtmiş oldukları metaforların nedenleri dikkate alınarak oluşturulmuş 289 kod, yeniden okunarak benzerlik ve farklılıkları belirlenmiş, birbiriyle ilişkili olan kodlar bir araya getirilmiş, kodlardan oluşan her bölümün kavramsal olarak ifade ettiği anlam bulunmaya çalışılmış ve temalaştırılmıştır. Veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının aynı metafora farklı anlamlar yükledikleri, başka bir deyişle, aynı metafora ilişkin farklı açıklamalar yaptıkları durumların olduğu görülmüştür. Böyle durumlarda, ilgili metafor, farklı temaların altında aynı isimle kodlanmıştır. Örneğin öğretmen adaylarından biri “Öğretim elemanı kitaptır. Çünkü bize bilgi sağlar.” ifadesini kullanmış ve bu metafor “Bilgi sağlayıcı öğretim elemanı” temasının altına yerleştirilmiştir. Bir diğer öğretmen adayı ise, “Öğretim elemanı kitaptır. Çünkü hepsi benimsedikleri birer kitabın içindeki bilgilerle sınırlı kalmış kişilerdir. Kendileri dışında farklı düşünceler olabileceği konusunda dışa kapalıdır.” ifadesini kullanmış ve bu metafor da “Gelişime açık olmayan öğretim elemanı” temasının altına yerleştirilmiştir.

Araştırmada elde edilen temalar, doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Araştırmanın güvenilirliği için, analizi yapan araştırmacının dışında kalan bir başka araştırmacı, her bir ana tema, alt tema ve metaforları alıntılarıyla birlikte incelemiştir. Daha sonra araştırmacılar bir araya gelerek tartışmalı kod ve temalarda görüş birliğine varmaya çalışmışlardır. Ayrıca, araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için, elde edilen yapı, hem alan hem de nitel araştırma konusunda uzman olan diğer iki araştırmacıya sunulmuş ve oluşturulan yapının uygunluğu konusunda görüş bildirmeleri istenmiştir. Araştırmacıardan gelen görüşler doğrultusunda, araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda % 91 oranında görüş birliğine varılmıştır. Bu oranın % 70’in üzerinde çıkması (Miles & Huberman, 1994), araştırma için güvenilir kabul edilmiştir. İç geçerliğin sağlanması adına, araştırma raporu, bir nitel araştırma uzmanına sunulmuştur. Uzmardan gelen görüş ve öneriler doğrultusunda araştırma raporunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Bulgular

Öğretmen adaylarının öğretim eğitimcisi kavramına yükledikleri anlamların analizleri sonucunda elde edilen temalar, olumlu ve olumsuz olmak üzere iki ana tema altında toplanmıştır. Öğretmen adaylarının öğretim eğitimcisine yönelik kullandıkları metaforlara ilişkin belirlenen temalar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının öğretmen eğitimcisine yönelik kullandıkları olumlu metaforlara ilişkin belirlenen temalar “yol gösterici, bilgi kaynağı, öğrenmeye ve gelişime açık, şefkatli, çalışkan, model, geleceği biçimlendiren, eleştirel düşünen, mesleğine ve öğrencilere değer veren öğretmen eğitimcisi” iken; olumsuz metaforlara ilişkin belirlenen temalar “öğretim sorumluluğunu etkili bir biçimde yerine getirmeyen, kendini geliştirmeyen/gelişime açık olmayan, kendini öğrencilerden üstün gören, otoriter, açık fikirli olmayan, ayrımcılık yapan, öğrencilerle etkili iletişim kurmayan, öğrencilere psikolojik şiddet uygulayan, kendi çıkarları doğrultusunda hareket eden, sisteme boyun eğen/ itaatkâr, öğrenciyi kullanan öğretmen eğitimcisi”dir.

Öğretmen adayları, belirttikleri olumlu metaforlara ilişkin en çok öğretmen eğitimcisinin yol gösterici özelliğine, olumsuz metaforlara ilişkin ise, en çok öğretim sorumluluğunu etkili bir biçimde yerine getirmeme özelliğine vurgu yapmışlardır.

Tablo 1

Öğretmen Adaylarının Öğretim Eğitimcisine Yönelik Kullandıkları Metaforlara İlişkin Belirlenen Temalar.

Olumlu metaforlara ilişkin temalar	f	Olumsuz metaforlara ilişkin temalar	f
Yol gösterici öğretmen eğitimcisi	51	Öğretim sorumluluğunu etkili bir biçimde yerine getirmeyen öğretmen eğitimcisi	58
Bilgi kaynağı olarak öğretmen eğitimcisi	43	Kendini geliştirmeyen/gelişime açık olmayan öğretmen eğitimcisi	22
Öğrenmeye ve gelişime açık öğretmen eğitimcisi	15	Kendini öğrencilerden üstün gören öğretmen eğitimcisi	14
Şefkatli öğretmen eğitimcisi	13	Otoriter öğretmen eğitimcisi	11
Çalışkan öğretmen eğitimcisi	12	Açık fikirli olmayan öğretmen eğitimcisi	7
Model olarak öğretmen eğitimcisi	8	Ayrımcılık yapan öğretmen eğitimcisi	6
Geleceği biçimlendiren öğretmen eğitimcisi	6	Öğrencilerle etkili iletişim kurmayan öğretmen eğitimcisi	5
Eleştirel düşünen öğretmen eğitimcisi	5	Öğrencilere psikolojik şiddet uygulayan öğretmen eğitimcisi	4
Mesleğine ve öğrencilere değer veren öğretmen eğitimcisi	2	Kendi çıkarları doğrultusunda hareket eden öğretmen eğitimcisi	3
		Sisteme boyun eğen/itaatkar öğretmen eğitimcisi	3
		Öğrenciyi kullanan öğretmen eğitimcisi	1
TOPLAM	155	TOPLAM	134

Öğretmen Adaylarının Öğretim Eğitimcisi Kavramına Yükladıkları Olumlu Metaforlara İlişkin Temalar

Yol gösterici öğretmen eğitimcisi

Öğretmen adaylarının belirttikleri olumlu metaforlar doğrultusunda oluşturulan temalardan ilki “yol gösterici öğretmen eğitimcisi”dir. Öğretmen adaylarının belirttikleri metaforlar doğrultusunda bu tema “topluma yol gösterici öğretmen eğitimcisi” ve “öğrenciye yol gösterici öğretmen eğitimcisi” olmak üzere iki alt temaya ayrılmıştır. Öğretmen adayları topluma yol gösterici olarak gördükleri öğretmen eğitimcisini “anahtar” ve “aydın” olmak üzere iki metaforla açıklamışlardır. Aşağıda, ilgili metaforlara ilişkin örnek olabilecek doğrudan alıntı yer almaktadır.

ÖA_52. *Öğretim elemanı anahtardır. Çünkü değişimin, yeniliğin, gelişimin, hızlı gelişen düzenin, bilimin ve daha birçok dinamiğin bir araya gelerek oluşturduğu toplumu ileriye götüren kapının anahtarını elinde bulundurur.*

Öğretmen adayları, öğrencilere yol gösterici olarak gördükleri öğretmen eğitimcisine ilişkin; en çok “ışık (f:10), rehber (f:8), pusula (f:4); daha sonra ise sırasıyla güneş (f:3), fener (f:2), anahtar (f:2), kaptan (f:2), araba (f:1), el (f:1), danışman (f:1), göz (f:1), harita (f:1), ansiklopedi (f:1), kumanda (f:1), mum (f:1), navigasyon aleti (f:1), örümcek (f:1), harita (f:1), rüzgar (f:1), sanatkar (f:1), şans (f:1), şoför (f:1), tramvay (f:1), yardımcı (f:1), örnek insan (f:1), geleceğe açılan kapı (f:1), boya takımı (f:1)” olmak üzere toplam 27 metafor belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmen adaylarının belirttikleri metaforlara ilişkin doğrudan alıntılar yer almaktadır.

ÖA_183. *Öğretim elemanı ışıktır. Çünkü mesleğimizle ilgili bizi bilgilendirip geleceğimizi aydınlatmamızı, kendimizi aydınlatmamızı, olaylara farklı açıdan bakabilmeyi öğretir. Üniversite okumanın bize verdiği ayrıcalığın farkında olmamızı bu sayede bizim de toplumu aydınlatabilmemizi sağlar.*

ÖA_161. *Öğretim elemanı rehberdir. Çünkü bize bildiğimiz yollarda yanılmamamızı sağlar. Bilmediğimiz yollarda ise bize yol gösterir. Doğruya ulaşmamızı hedefler. Meslek hayatımızda yapmamız gerekenleri bize gösterir. Olası ihtimalleri bize sunar ve bize hep rehber olur.*

ÖA_26. *Öğretim elemanı pusuladır. Çünkü iyi bir pusula bizi ulaşmak istediğimiz yere götürür ve herhangi bir derse giren öğretim üyesinin hayatımızın yönünü değiştirme gücü vardır.*

ÖA_148. *Öğretim elemanı örümcektir. Çünkü ağlar örerek kendisine ve öğrencilerine yollar gösterir. Çok çalışır ve bir ürün oluşturur.*

Bilgi kaynağı olarak öğretmen eğitimcisi

Öğretmen adaylarının belirttikleri metaforlar doğrultusunda oluşturulan temalardan bir diğeri, “bilgi kaynağı olarak öğretmen eğitimcisi”dir. Bu temayı en sık temsil eden metaforlar “bilgi küpü (f:8), ağaç (f:4), kitap (f:4)”tır. Öğretmen adayları tarafından kullanılan diğer metaforlar ise “kütüphane (f:3), ışık (f:3), bitki (f:2), kaynak (f:2), açık büfe (f:1), ansiklopedi (f:1), aracı (f:1), arı (f:1), ayaklı çanta (f:1), ayna (f:1), ekşi sözlük (f:1), güneş (f:1), kalem (f:1), mum (f:1), pencere (f:1), su (f:1), tamirci (f:1), toyota (f:1), trafik lambası (f:1), usta (f:1) ve yağmur (f:1)”dur. Aşağıda öğretmen adaylarının belirttikleri metaforlara ilişkin doğrudan alıntılar yer almaktadır.

ÖA_41. *Öğretim elemanı bilgi küpüdür. Çünkü geniş bir bilgi dağarcığı vardır. Sürekli bilgilerine bilgi katar bunları da öğrencilere uygun bir şekilde aktarırlar.*

ÖA_77. *Öğretim elemanı ağaçtır. Çünkü öğretim üyeleri ağaçlar gibi misali gölgesinde barındırır. Öğrencinin zihinsel duyuşsal ve psikomotor açıdan olgunlaşmasını sağlar. Bir ağaç gibi yaydığı bilgiyle bir temiz hava gibi öğrenciyi ferahlatır. Onu yaşama bağlar.*

ÖA_24. *Öğretim elemanı trafik lambasıdır. Çünkü öğrencilere nasıl yaklaşmamız gerektiğini, nerede yoğunlaşacağımızı dengeli bir şekilde nasıl yaklaşmamız gerektiğini bize öğretir.*

ÖA_78. *Öğretim elemanı kütüphanedir. Çünkü akademik kariyerini yaparken ister istemez birçok konu hakkında bilgi sahibi olur. Bu yüzden öğretim üyesi her konuda kendisine danışılan saygı duyulan kişidir.*

Öğrenmeye ve gelişime açık öğretmen eğitimcisi

Öğretmen adaylarının belirttikleri metaforlar doğrultusunda oluşturulan temalardan bir diğeri, “öğrenmeye ve gelişime açık öğretmen eğitimcisi”dir. Bu temayı en sık temsil eden metafor “araştırmacı (f:4)” iken; diğer metaforlar “ağaç (f:3), bilgi (f:2), değirmen (f:1), emek (f:1), ideal (f:1), kuş (f:1), oyun hamuru (f:1) ve kartal (f:1)”dır. Aşağıda öğretmen adaylarının belirttikleri metaforlara ilişkin doğrudan alıntılar yer almaktadır.

ÖA_35. *Öğretim elemanı ağaçtır. Çünkü ağacın her yaprağı bir bilgi olsa bunlar sonbaharda dökülür. Sonra yenilenir. İşte öğretim üyesi ne kadar çok bilgisi olsa onu yenilemek zorundadır.*

ÖA_38. *Öğretim elemanı kuştur. Çünkü öğretim üyesi tüm diyarlara gitmelidir. Sadece belirli bir alanda kendini yetiştirmiş olmasına karşın, yeniliklere, kendi alanının dışındaki etkinliklere karşı ılımlı yaklaşmalıdır. Üniversite diğer eğitim kurumlarının yanı sıra öğrenci üzerinde etkisinin en büyük payı olduğu kurumdur. Ve bu kurumların etkili olabilmesi için de öğretim üyelerinin her yönden fikirleri açık, yeniliklere özverili birer birey olmaları gerekmektedir.*

Şefkatli öğretmen eğitimcisi

Öğretmen adaylarının belirttikleri metaforlar doğrultusunda oluşturulan temalardan bir diğeri, “şefkatli öğretmen eğitimcisi”dir. Bu temayı en sık temsil eden metafor, “arkadaş (f:4)” iken, diğer metaforlar “anne baba (f:3), can (f:3), güneş (f:2) ve mum (f:1)”dur. Aşağıda öğretmen adaylarının belirttikleri metaforlara ilişkin doğrudan alıntılar yer almaktadır.

ÖA_17. Öğretim elemanı arkadaşdır. Çünkü çok cana yakın ve çoğu şeyi paylaşabildiğimiz ve onlardan bizlerle çoğu şeyi paylaştıkları için arkadaşlırlar.

ÖA_8. Öğretim elemanı anne babadır. Çünkü öğretim üyelerine ders dışında başımız sıkıştığında yanımızda olan kişidir. Öğretim üyesini bir hoca olarak görmemeliyiz. Şahsen ben görmüyorum. Çünkü başım ne zaman sıkışsa hangi konuda olursa olsun muhakkak elimden tutmuşlardır.

Çalışkan öğretmen eğitimcisi

Öğretmen adaylarının belirttikleri metaforlar doğrultusunda oluşturulan temalardan bir diğeri, “çalışkan öğretmen eğitimcisi”dir. Öğretmen adayları çalışkan olarak gördükleri öğretmen eğitimcisini en çok “karınca (f:8)” metaforuyla, ardından ise “arı (f:3) ve inek (f:1)” metaforlarıyla betimlemişlerdir. Aşağıda öğretmen adaylarının belirttikleri metaforlara ilişkin doğrudan alıntılar yer almaktadır.

ÖA_10. Öğretim elemanı karıncadır. Çünkü sürekli araştırma yapmak zorunda olan öğretim üyeleri bir şeyler üretmek için koşuşturur dururlar. Buna ek olarak bir de öğrencilerle ilgilenmek zorundadırlar. Bu kadar iş arasında aile, arkadaşlık ilişkilerini de ihmal etmemek gerekir. Yani kısaca öğretim üyeleri uykusuz kalan, az zamanda çok işler yapmaya çalışan kişilerdir.

ÖA_17. Öğretim elemanı arıdır. Derse donanımlı gelir. Dersle alakalı tüm bilgi ve becerilere sahiptir ve bunları öğrenciye aktarmak için çalışır. Sorumluluk sahibi ve çalışkan bir kişiliği vardır.

Model olarak öğretmen eğitimcisi

Öğretmen adaylarının belirttikleri metaforlar doğrultusunda oluşturulan temalardan bir diğeri, “model olarak öğretmen eğitimcisi”dir. Bu temayı en sık temsil eden metafor “idol (f:2)” iken; belirtilen diğer metaforlar “ayna (f:1), heykel (f:1), kalite (f:1), ekol (f:1), model (f:1), adamın dibi (f:1)”dir. Aşağıda öğretmen adaylarının belirttikleri metaforlara ilişkin doğrudan alıntılar yer almaktadır.

ÖA_33. Öğretim elemanı idoldür. Çünkü pek çok yönüyle öğrencilerinden, etrafındaki insanlardan çok daha geniş bir bakış açısına sahip. Öğrencileri ve toplumu için model oluşturur. Olayları dışarıdan gözlemleyebilir ve yaptığı şeylerle, yorumlarla yol gösterir.

ÖA_83. Öğretim elemanı adamın dibidir. Çünkü güler yüzlüdür. Sağlam bir karaktere sahiptir. Gerek davranışları gerek hareketleri gerek konuşmalarıyla örnek alınabilecek biridir. Hiçbir öğrenciyi mağdur etmez hiçbir öğrenciyi kapıdan çevirmez.

Geleceği biçimlendiren öğretmen eğitimcisi

Öğretmen adaylarının belirttikleri metaforlar doğrultusunda oluşturulan temalardan bir diğeri, “geleceği biçimlendiren öğretmen eğitimcisi”dir. Bu temayı temsil eden metaforlar, “aşçı (f:1), kalıp (f:1), oyun hamuru (f:1), su (f:1) ve toprak (f:1)”dır. Öğretmen adaylarının belirttikleri metaforlara ilişkin doğrudan alıntılar yer almaktadır.

ÖA_175. Öğretim elemanı kalıptır. Çünkü öğrenciye nasıl davranırsa ona nasıl gösterirse öğrenci onu alır, o şekle girer.

ÖA_75. *Öğretim elemanı topraktır. Çünkü verimli ve zengin topraklarda yeşeren bitkiler ve buna bağlı olarak doğa nasıl canlı ve doygun olursa, kendini geliştirmiş ve donanımlı öğretmenlerin yetiştirdiği öğrenciler de bilgiye ulaşma ve uygulamada daha istekli ve enerjik, yaşama bağlı olacaktır. Çorak topraklarda hayat yeşermeyeceği gibi bilgisiz ve kültürsüz bir eğitimcinin yetiştirdiği öğrencilerden de bir gelişim beklenmez.*

Eleştirel düşünen öğretmen eğitimcisi

Öğretmen adaylarının belirttikleri metaforlar doğrultusunda oluşturulan temalardan bir diğeri, “eleştirel düşünen öğretmen eğitimcisi”dir. Bu temayı temsil eden metaforlar “farklı (f:2), eleştirmen (f:1), gökkuşağı (f:1), gözlük (f:1)”dır. Aşağıda öğretmen adaylarının belirttikleri metaforlara ilişkin doğrudan alıntılar yer almaktadır.

ÖA_125. *Öğretim elemanı farklıdır. Çünkü bir konuyu ele alırken kendince sentezleyip anlatır. Olduğu gibi değil. Farklı bakış açıları kazandırır. Farklı düşündürür. Farklı soru sorar ve farklı cevaplar.*

ÖA_159. *Öğretim elemanı gökkuşağıdır. Çünkü tüm öğrenciler farklı renklerdir ve öğretim üyesi bu renkleri kendi bünyesinde barındırır. Farklı özellikler, din, dil, ırk, algı, öğrenim gibi farklılaşmaları, öğrencilere ait farklılaşmaları bünyesinde barındırır, onları tanır, özelliklerini bilir.*

Mesleğine ve öğrencilere değer veren öğretmen eğitimcisi

Öğretmen adaylarının belirttikleri metaforlar doğrultusunda oluşturulan temalardan bir diğeri, “mesleğine ve öğrencilere değer veren öğretmen eğitimcisi”dir. Bu temayı temsil eden metaforlar “mecnun (f:1) ve “sanatkâr (f:1)”dır. Aşağıda öğretmen adaylarının belirttikleri bir metafora ilişkin doğrudan alıntı yer almaktadır.

ÖA_61. *Öğretim elemanı mecnundur. Çünkü öğrencilerine ve dersine karşılıksız ve koşulsuz bir aşkla bağlıdır. Eğitimi çölde bir damla su kadar değerli ve kıymetli görür. İşini severek aşk ve şevkle yapar.*

Öğretmen Adaylarının Öğretmen Eğitimcisi Kavramına Yükledikleri Olumsuz Metaforlara İlişkin Temalar

Öğretim sorumluluğunu etkili bir biçimde yerine getirmeyen öğretmen eğitimcisi

Öğretmen adaylarının belirttikleri olumsuz metaforlar doğrultusunda oluşturulan temalardan ilki, “öğretim sorumluluğunu etkili bir biçimde yerine getirmeyen öğretmen eğitimcisi”dir. Bu temayı en çok temsil eden metaforlar “papağan (f:11), robot (f:4), ağustos böceği (f:3), makine (f:3)” iken; diğer metaforlar, “bozuk plak (f:2), sunucu (f:2), bilgisayar (f:2), hazırcı (f:2), sivrisinek (f:1), yazıcı (f:1), kendi çalıp kendi dinleyen (f:1), sesli kitap (f:1), bitmiş akü (f:1), akbaba (f:1), bukalemun (f:1), fare (f:1), fotoğraf makinesi (f:1), amele başı (f:1), kasetçalar (f:1), tuzluk (f:1), sıkıcı (f:1), oturan boğa (f:1), kopyacı (f:1), kütüphane (f:1), muhabbet kuşu (f:1), okuyucu (f:1), kuala (f:1), basmakalıp (f:1), tiyatrocu (f:1), vurdumduymaz (f:1), patates (f:1) ve kelebek (f:1)”dır. Aşağıda öğretmen adaylarının belirttikleri metaforlara ilişkin doğrudan alıntılar yer almaktadır.

ÖA_116. *Öğretim elemanı papağandır. Çünkü yazılmış bir kitabı slaytı bir papağan gibi tekrarlamaktan öteye gidemez. Nasıl ki papağan aynı şeyleri tekrarlayarak sinir bozucu olabiliyorsa o öğretim üyesi bundan öteye gidemez. Bir farkı yoktur. Ayrıca öğrencilerinin kendilerinin de istediği zaman okuyup daha güzel anlayabileceğini, orada öğrenciyi zorla oturtturarak zamanını alarak öğrenciyi daha kukla haline getirip onu pasif kılarak şekillendirmeye çalışırlar.*

ÖA_203. Öğretim elemanı robottur... Pek odalarında bulunmazlar. Öğrenciler onları aradığında bulamaz yani. Bize anlattıkları yöntem ve teknikleri kendi derslerinde kullanmazlar. Düz anlatımı veya power pointi kullanmak daha cazip sanırım.

ÖA_197. Öğretim elemanı bitmiş aküdür. Çünkü genellikle ders dışında çok yoğun, ders içinde ise ezbercidir. Hep bilim işleri ile uğraşır görünüp derslerde yeterince aktif değildir. Bitmiş aküde de olduğu gibi bazen ilerler gibi yapar ama genellikle öğrencilere çok faydalı değildir. Ayrıca akü ile asla iletişime giremeyeceğin gibi (nadir hocalar hariç) kolay kolay öğretim üyesi ile de iletişime giremezsin.

ÖA_128. Öğretim elemanı kütüphanedir. Çünkü çok şey bilerler fakat anlatabildikleri oldukça kısıtlıdır.

Kendini geliştirmeyen/gelişime açık olmayan öğretmen eğitimcisi

Öğretmen adaylarının belirttikleri metaforlar doğrultusunda oluşturulan temalardan bir diğeri, “kendini geliştirmeyen/gelişime açık olmayan öğretmen eğitimcisi”dir. Bu temayı en çok temsil eden metaforlar “kitap (f:3), davul (f:3)”; diğer metaforlar ise “boş teneke (f:2), ağustos böceği (f:1), boş levha (f:1), bozuk plak (f:1), bozuk saat (f:1), bukelamun (f:1), dinazor (f:1), dogmatik (f:1), fosil (f:1), kozadaki tırtıl (f:1), memur (f:1), standart (f:1), şoför (f:1) ve tekrar tuşu (f:1)”dur. Aşağıda öğretmen adaylarının belirttikleri metaforlara ilişkin doğrudan alıntılar yer almaktadır.

ÖA_12. Öğretim elemanı ağustos böceğidir. Çünkü olması gerekenden çok var olanla yetiniyor, gerekli çalışmayı göstermiyor.

ÖA_111. Öğretim elemanı dogmatiktir. Çünkü öğretim üyesi oluncaya kadar çalışıp çabalar. Ama istediği mevkie gelince artık kendini yenilemekten çok sürekli tekrarlar yapar.

ÖA_66. Öğretim elemanı tekrar tuşudur. Çünkü genellikle kendini tekrarlamaktadır. Kendini sürekli olarak tekrarlar ve yeniliklere kapatır. Kitaplardan okuduğu bilgiyi her sene konuyla ilgisi olan sınıflarda tekrarlamaktan öteye gidemez. Sadece aynı cümleler aynı bilgiler ve aynı şeylerle konuyu geçirirler. Ne artı bir bilgi ya da konuyla ilgili güncel bir bilgi yoktur. Sadece ezberlenen öge verilir. Bundan öteye gidilmez.

Kendini öğrencilerden üstün gören öğretmen eğitimcisi

Öğretmen adaylarının belirttikleri metaforlar doğrultusunda oluşturulan temalardan bir diğeri, “kendini öğrencilerden üstün gören öğretmen eğitimcisi”dir. Bu temayı en çok temsil eden metafor “yürüyen ego (f:3)” iken; kullanılan diğer metaforlar ise “artist (f:2), çok bilmiş (f:2), dayatmacı (f:1), fatih terim (f:1), havalı (f:1), kale (f:1), ukala (f:1) ve kendini beğenmiş (f:1)”dir. Aşağıda öğretmen adaylarının belirttikleri metaforlara ilişkin doğrudan alıntılar yer almaktadır.

ÖA_64. Öğretim elemanı yürüyen egodur. Çünkü öğrencilere yukardan bakıp genelde kendilerinin yapmaları gereken işleri ve sorumlulukları öğrencilerin üzerine yıkan tiplerdir. Başarısızlıklarını öğrencilerin üzerlerine atarlar.

ÖA_12. Öğretim elemanı artisttir. Çünkü egolarını sınıftaki öğrencilere kızarak veya üstünlüğünü göstererek tatmin ederler.

ÖA_137. Öğretim elemanı kaledir. Çünkü kaleler konum itibarı ile herkesi tepeden görebilecek bir yeredir. Kimseye yakından bakmazlar. Derste “her şeyi ben biliyorum, ben sizden üstünüm” cümlesini kurmadan hissettirirler. Kendilerini kalelerde yaşayan soylular gibi görürler. Soyluların halkın içine karışmaması gibi onlar da öğrenci içine karışmazlar. Sanki öğrencilere yakın veya biraz anlayışlı davranışlar seviyeleri düşecekmiş hastalık kapacakmış gibi uzak dururlar. Kaleler gibi duvarları vardır. Sınırları kesin ve bellidir. Kalenin gölgesinde dahi barınamazsın. Çünkü muhafızlar kaleye saldırı gibi görürler. Aynı o şekilde onlar da bilgilerini paylaşmazlar. Paylaşırlarsa onların bir şeyler kaybedeceğini düşünürler.

Otoriter öğretmen eğitimcisi

Öğretmen adaylarının belirttikleri metaforlar doğrultusunda oluşturulan temalardan bir diğeri, “otoriter öğretmen eğitimcisi”dir. Bu temayı temsil eden metafor “aslan (f:3)” iken; diğer metaforlar, “diktatör (f:1), duvar (f:1), güç (f:1), keyfinin kahyası (f:1), padişah (f:1), otoriter (f:1), patron (f:1) ve satıcı (f:1)”dir. Aşağıda öğretmen adaylarının belirttikleri metaforlara ilişkin doğrudan alıntılar yer almaktadır.

ÖA_45. *Öğretim üyesi padişahdır. Çünkü sınıfta baskın ve otoriterdir.*

ÖA_195. *Öğretim üyesi patrandur. Çünkü sınıf onun elindedir, korkutması da notladır. Tehdit hat safhadadır. Her şey onun elindedir.*

Açık fikirli olmayan öğretmen eğitimcisi

Öğretmen adaylarının belirttikleri metaforlar doğrultusunda oluşturulan temalardan bir diğeri, “açık fikirli olmayan öğretmen eğitimcisi”dir. Bu temayı temsil eden metaforlar “bencil (f:1), buzlu cam (f:1), dar görüşlü (f:1), dayatmacı (f:1), kalıp (f:1), keçi (f:1), kral (f:1), saygısız (f:1) ve sır kutusu (f:1)”dur. Aşağıda öğretmen adaylarının belirttikleri metaforlara ilişkin doğrudan alıntılar yer almaktadır.

ÖA_60. *Öğretim elemanı buzlu camdır. Kendi eksik yönlerini tam anlamıyla göremez. Ve göstermek istemez.*

ÖA_41. *Öğretim elemanı sır kutusudur. Çünkü içinde ne sakladığını asla bilemeyiz. Kendisi gibi kalıp yargı içine sokmaya çalışıyor bizi. Veya bizim bir düşünce sistemi içinde düşünmemizi istiyor... Ve ayrıca dışarıdan gelen her şeye kapalı. Kendi doğruları var. Başkalarının düşüncelerini asla önemsemez ve saygı duymaz. Gerekirse kendi gibi düşünmeyi dışlar.*

Ayrımcılık yapan öğretmen eğitimcisi

Öğretmen adaylarının belirttikleri metaforlar doğrultusunda oluşturulan temalardan bir diğeri, “ayrımcılık yapan öğretmen eğitimcisi”dir. Bu temayı en çok temsil eden metafor “kedi (f:3)” iken; kullanılan diğer metaforlar, “bukalemun (f:1), saygısız (f:1) ve siyaset yapan (f:1)”dir. Aşağıda öğretmen adaylarının belirttikleri metaforlara ilişkin doğrudan alıntılar yer almaktadır.

ÖA_45. *Öğretim elemanı saygısızdır. Çünkü öğrencilere fiziksel özelliklerine, dış görünüşüne göre yargılamakta ve hakaret etmektedir.*

ÖA_8. *Öğretim elemanı siyaset yapandır. Çünkü derse siyasetle başlayıp onun üzerinden ders işlemek bu okulda adet olmuş. Ve ne tuhaftır ki eşitlikten bahseden bu öğretim görevlileri verdikleri örneklerde bunun tersini düşündürürler.*

Öğrencilerle etkili iletişim kurmayan öğretmen eğitimcisi

Öğretmen adaylarının belirttikleri metaforlar doğrultusunda oluşturulan temalardan bir diğeri, “etkili iletişim kurmayan öğretmen eğitimcisi”dir. Bu temayı temsil eden metaforlar “hayalet (f:1), kaya (f:1), laf anlamaz (f:1) ve kaset (f:1)”dir. Aşağıda öğretmen adaylarının belirttikleri bir metafora ilişkin doğrudan alıntı yer almaktadır.

ÖA_71. *Öğretim elemanı kayadır. Derste en ufak dağılmaya ya da konuşmaya tahammülleri yoktur. Kendilerini öğrencilerin yerine koymazlar. 90 dakika boyunca anlattıkları şeyleri pür dikkat dinlememizin çok da imkânı yoktur. Ama bizden bunu beklerler. Oysaki dinlemek bazen anlatmaktan daha zordur.*

Öğrencilere psikolojik şiddet uygulayan öğretmen eğitimcisi

Öğretmen adaylarının belirttikleri metaforlar doğrultusunda oluşturulan temalardan bir diğeri, “öğrencilere psikolojik şiddet uygulayan öğretmen eğitimcisi”dir. Bu temayı temsil eden metaforlar, “cadı (f:1), engebe (f:1), saygısız (f:1) ve sıkıcı (f:1)”dır. Aşağıda öğretmen adaylarının belirttikleri bir metafora ilişkin doğrudan alıntı yer almaktadır.

ÖA_79. *Öğretim elemanı cadıdır. Çünkü öğrencilerini sürekli eleştiren ve ilkokul öğrencisi gibi azarlayan bir öğretim üyesidir. Sürekli negatif bir enerji vardır.*

Kendi çıkarları doğrultusunda hareket eden öğretmen eğitimcisi

Öğretmen adaylarının belirttikleri metaforlar doğrultusunda oluşturulan temalardan bir diğeri, “kendi çıkarları doğrultusunda hareket eden öğretmen eğitimcisi”dir. Bu temayı temsil eden metaforlar “çıkarıcı (f:1), maddiyat (f:1) ve yahudi (f:1)”dır. Aşağıda öğretmen adaylarının belirttikleri metaforlara ilişkin doğrudan alıntılar yer almaktadır.

ÖA_105. *Öğretim elemanı maddiyattır. Çünkü sadece keyfi çıkarlar ve hayatlarını devam ettirebilme daha üst seviyede hayat standartlarına ulaşabilmek için bu mesleği icra etmek istemektedirler.*

Sisteme boyun eğen/itaatkar öğretmen eğitimcisi

Öğretmen adaylarının belirttikleri metaforlar doğrultusunda oluşturulan temalardan bir diğeri, “sisteme boyun eğen/itaatkar öğretmen eğitimcisi”dir. Bu temayı temsil eden metaforlar “çoban köpeği (f:1), koyun (f:1) ve motor (f:1)”dur. Aşağıda öğretmen adaylarının belirttikleri metaforlara ilişkin doğrudan alıntılar yer almaktadır.

ÖA_28. *Öğretim elemanı motordur. Çünkü kendi isteğiyle bir şey yapmaz. Hareket etmesi istendiği için hareket eder.*

ÖA_29. *Öğretim elemanı çoban köpeğidir. Çünkü koruyucu ve güven veren olmasının yanında sistemin (çobanın) emrinden çıkmaz.*

Öğrenciyi kullanan öğretmen eğitimcisi

Öğretmen adaylarının belirttikleri metaforlar doğrultusunda oluşturulan temalardan bir diğeri, “öğrenciyi kullanan öğretmen eğitimcisi”dir. Bir öğretmen adayı tarafından belirtilen metafor “asalak”dır. Aşağıda öğretmen adayının belirttiği metafora ilişkin doğrudan alıntı yer almaktadır.

ÖA_107. *Öğretim elemanı asalaktır. Çünkü öğrencilere verdikleri ödevleri kendi tezlerinde kullanırlar.*

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, araştırmada, öğretmen adaylarının öğretmen eğitimcisi kavramına ilişkin algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi amaçlanmıştır. Metaforlar, bireylerin olayları nasıl algıladıklarının ve kavramsallaştırdıklarının belirlenmesinde; problemlerin yeni bir bakış açısıyla değerlendirilip gerçeğin yeniden tanımlanmasında (Goldstein, 2005), öğretim uygulamalarına ilişkin düşüncelerinin, bakış açılarının (Sowder et al., 2013) ve inançlarının (Farrell, 2006; Shaw & Mahlios, 2008; Wan et al., 2011) ortaya konulmasında önemli bir araç olarak görülmektedir. Öğretmen eğitiminde de öğretmen adayları tarafından oluşturulan metaforlar, onların sorunlarının, düşüncelerinin, inançlarının ve tutumlarının anlaşılabilmesinde önemli bir araç olarak kabul edilmektedir (Akan et al., 2013; Marshall, 2001; Oğuz, 2005). Bu araştırmada da öğretmen adayları öğretmen eğitimcisiyle ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya koymuşlardır.

Araştırmada, öğretmen adayları tarafından belirtilen metaforların analiz edilmesi sonucu, öğretmen adaylarının, öğretmen eğitimcisi kavramına olumlu ve olumsuz anlamlar yükledikleri ve olumlu anlamların olumsuzlardan daha fazla olduğu belirlenmiştir. Alanyazında da benzer şekilde, öğretmen ve öğretim elemanı kavramlarına ilişkin olumlu ve olumsuz anlam taşıyan metaforların oluşturulduğu görülmektedir (Çelikten, 2006; Demirtaş & Çoban, 2014; Kalyoncu, 2012; Koç, 2014; Kumral, 2009; Polat, Apak & Akdağ, 2013; Tortop, 2013). Araştırmada öğretmen adayları tarafından oluşturulan olumlu metaforlara ilişkin temalar; “yol gösterici, bilgi kaynağı, öğrenmeye ve gelişime açık, şefkatli, çalışkan, model, geleceği biçimlendiren, eleştirel düşünen, mesleğine ve öğrencilere değer veren” öğretmen eğitimcisidir. Bu bulgular, genel olarak, Cook-Sather’ın (2003) çalışmasında, birçok araştırmada ortak olarak görülen, öğretmen kavramına ilişkin “bilim adamı, araştırmacı, sanatçı, koç, yönetici, bahçıvan” metaforlarıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmada olumlu metaforlar arasında öğretmen eğitimcisinin en çok yol gösterici özelliğinin vurgulanması dikkat çekmektedir. Öğretmen adayları öğretim elemanlarını hem topluma yol gösterici olarak görmekte ve bunu, “anahtar” ve “aydın” metaforlarıyla belirtmekte; hem de öğrencilere yol gösterici olarak görmekte ve bu düşüncelerini daha çok “ışık” “rehber”, “pusula” ve “güneş” metaforlarıyla ortaya koymaktadırlar. Bu metaforlar, öğretmen/öğretim elemanı kavramına ilişkin algıların ve rollerin belirlenmesini ve öğretmenlik mesleğinin tanımlanmasını amaçlayan başka araştırmalarla (Aydın & Pehlivan, 2010; Demirtaş & Çoban, 2014; Kalyoncu, 2012; Mahlios & Maxson, 1998; Oğuz, 2009a; Pektaş & Kıldan, 2009; Polat et al., 2013; Saban, 2004; Saban et al., 2006; Seferoğlu, Korkmazgil & Ölçü, 2009; Tortop, 2013; Yılmaz, Göçen & Yılmaz, 2013) örtüşmektedir. Bütün bu çalışmalarda, öğrenciye rehberlik etmenin, yol göstermenin ön planda olduğu görülmektedir. Guerrero ve Villamil (2000) de İngilizce öğretmenlerinin rollerine ilişkin inançlarını belirlediği araştırmasında, en sık belirtilen metaforların, “öğrencilere rehberlik etme, koçluk etme, yönetme özellikleriyle işbirlikçi lider rolünü vurgulayan metaforlar” olduğunu belirtmişlerdir. Shaw ve Mahlios’un (2008) araştırmasında da öğretmen adaylarının öğretim kavramına ilişkin oluşturdukları “rehberlik etme” metaforuyla benzerlik göstermektedir. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğretmenlerden, öğrencilere bilgi aktarmak yerine; öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak, öğrenmeyi öğrenmelerini kılavuzlamak, öğrencilere rehberlik etmek ve onları desteklemek gibi rolleri yerine getirmeleri (Özyılmaz, 2013; Saban, 2009b) beklendiğinden, öğretmen adaylarının öğretmen eğitimcilerini rehber olarak görmeleri beklenen bir durumdur. Bu rehberlik edici öğretmen davranışlarının gösterilmesi, eğitimin farklı kademelerinde görev yapan öğretmenler için geçerli olduğu gibi, genel olarak yükseköğretim kademesinde görev yapan öğretim elemanları, özel olarak da öğretmen yetiştiren eğitimciler için de geçerlidir. Topluma ve öğrencilere rehberlik etme, öğretim elemanlarından beklenen rollerden biridir. Üniversitelerin topluma önderlik etmesi toplumun gelişimi açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle, öğretim elemanları, bilgi ve becerileriyle ve yaptıkları çalışmalarla bir yandan kendilerini geliştirirlerken diğer yandan da öğrencilerine ve topluma rehberlik etmek durumundadırlar. Kendisini geliştirmeyen öğretim elemanının çevresindekileri aydınlatması, onlara rehberlik etmesi beklenemez. Bu nedenle, öğretim elemanlarının bilgi ve becerilerini sürekli güncelleyerek kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir.

Öğretmen adayları öğretmen eğitimcisini kendisine danışılabilir ve kendisinden yardım alınabilecek bir bilgi kaynağı olarak görmektedir. Bu düşüncelerini en çok “bilgi kütüğü” metaforuyla ortaya koymuşlardır. Bu sonuç, Tortop’un (2013) araştırmasında, öğretmen adaylarının üniversite hocasını bilgi kaynağı ve aktarıcısı olarak belirttikleri bulguyla ve Polat vd. (2013) araştırmasında sınıf öğretmeni adaylarının akademisyenleri en fazla bilgi kaynağı olarak gördüklerini belirttikleri bulguyla örtüşmektedir. Bazı araştırmalarda da (Aydın & Pehlivan, 2010; Balcı, 2001; Cerit, 2006; Guerrero & Villamil, 2000; Ocak & Gündüz, 2006; Oğuz, 2009a; Saban 2004; Saban et al., 2006; Wan et al., 2011; Yılmaz et al., 2013) öğretmenin bilgi kaynağı, bilgi veren bir kişi olarak algılandığı belirtilmektedir. Akbaba-Altun ve Apaydın’ın (2013) araştırmasında da benzer şekilde, öğretmen adayları, eğitimi, kaliteli yaşam sağlamada bilgi sağlayıcı olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

Öğretmen eğitimcisi yeni edindiği ve ürettiği bilgileri çevresine aktarmasından dolayı bilgi aktarıcısı olarak düşünülmüş olabilir. Ancak, bilgi toplumunun öğretmenini yetiştirmek için, öğretmen eğitimcilerinin, çok sayıda bilgiyi öğretmen adaylarına aktarması değil, onlara bilgiye ulaşmanın yollarını öğretmesi önem taşımaktadır.

Öğretmen adayları en çok “araştırmacı”, “ağaç” ve “bilgi” metaforları kullanarak öğretim elemanlarının öğrenmeye ve gelişime açık olduklarını belirtmişlerdir. Tortop’un (2013) araştırmasında da, benzer şekilde, öğretmen adayları öğretim elemanını, araştırmacı-sorgulayıcı ve sürekli yeni bilgiler bulmaya çaba gösteren biri olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Demirtaş ve Çoban’ın (2014) araştırmasında ise öğretim elemanlarının araştırmacı, bilim adamı ve üretici yönüne vurgu yapılması dikkat çekmektedir. Araştırma sonucu ayrıca, öğretmen kavramına ilişkin metaforların ortaya konulduğu diğer araştırmalarla da benzerlik göstermektedir (Pektaş & Kıldan, 2009). Örneğin, Oğuz’un (2009a) araştırmasında da benzer şekilde, öğretmen adayları; hem ortaöğretim öğretmeni kavramını temsil eden hem de kendilerini öğretmen olduklarında temsil edeceğini düşündükleri metaforlar arasında “araştırmacı” metaforunu belirtmişlerdir. Öğretim elemanının, bilgiyi elde etme, üretme ve paylaşma gibi görevleri yerine getirmesi, bireysel ve toplumsal gelişimi desteklemesinin önemli bir aracıdır. Bu çerçevede öğretmen eğitimcisinin, öğrenmeye ve gelişime açık olması; eksikliklerini tamamlamaya, yanlışlarını düzeltmeye çaba göstermesi; var olan bilgi ve becerilerini daha iyi duruma getirebilmek için sürekli kendisini geliştirme yolları araması önemlidir.

Araştırmada öğretmen adayları, öğretmen eğitimcisinin çalışkanlığını da vurgulamışlar ve bunu en çok “karınca” metaforuyla açıklamışlardır. İlgili temaya ilişkin metaforlar ve doğrudan alıntılar incelendiğinde, öğretmen eğitimcisinin çalışkan olmasının, hem araştırmacılık özelliğiyle hem de öğrenme ortamını düzenlemek için gösterdiği çabayla ilişkilendirildiği dikkat çekmektedir. Öğretmen adayları öğretim elemanlarının; bilgi üretmek, derse hazırlık yapmak, öğrenme ortamları düzenlemek, öğrencilere bilgiler kazandırmak; öğrencileriyle, arkadaşlarıyla ve ailesiyle ilgilenmek gibi birçok işi yapmak zorunda oldukları için sürekli çalışmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Polat vd. (2013) araştırmasında da benzer şekilde, sınıf öğretmeni adayları, “arı, fabrika” gibi metaforlarla akademisyenlerin bilgi üreticisi özelliğini vurgulamışlardır. Öğretim elemanının bilgi üretebilmesi ve paylaşabilmesi çalışkan olmasını gerektirir. Alanyazında da etkili öğretmen tanımı içinde, çalışkan, kendisini yenileyen öğretmenlerden söz edilmektedir (Şen & Erişen, 2002). Öğretim elemanlarının sürekli çalışarak kendilerini yenileyip geliştirmeleri öğrenme ortamlarının niteliğini, öğrenme ortamlarının niteliği ise, öğretmen adaylarının davranışlarını olumlu yönde etkiler. Nitelikli öğrenciler nitelikli öğretmenlerin, nitelikli öğretmenler de nitelikli öğretim elemanlarının düzenledikleri öğrenme ortamlarında yetiştirilebilir. Altan’ın da (2014, p. 254) belirttiği gibi “C kalite öğretim üyelerinden asla A kalite öğretmen; C sınıfı öğretmenlerden de asla A kalite öğrenci” yetişmesi beklenemez. Bu nedenle, öğretmen eğitimi programlarında görev yapan öğretim elemanlarının iyi yetişmiş olmaları, bilimsel bilgi üretebilmeleri, kendi alanlarında özel öğretim yöntemlerini başarıyla uygulayabilmeleri ve meslektaşlarıyla işbirliği yapabilmeleri gerekmektedir (Özcan, 2011). İşbirlikli uygulamalar ve araştırmalar yapılması ve uygulamalara ilişkin dönütler elde edilmesi öğretimin niteliğini olumlu yönde etkileyebilir. Örneğin, Sowder vd. (2013) araştırmasında, öğretmen eğitimcileri küçük gruplarda işbirlikli uygulamalar gerçekleştirmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu uygulamalara ilişkin kullandıkları metaforlarda, etkili bir öğretimin, öğretim stratejilerinden yararlı olanların seçilmesiyle gerçekleştirilebileceğini değil; sihirli bir öğretmenin gerçekleştirebileceğini düşündükleri görülmüştür.

Araştırmada ayrıca, öğretmen adayları, “arkadaş”, “anne baba” ve “can” gibi metaforlarla şefkatli öğretmen eğitimcisine vurgu yapmışlardır. Öğretmen adayları, öğretim elemanlarının, öğrencilerin sorunlarını çözmek ve öğrenme ortamındaki yeniliklere ayak uydurabilmelerini sağlamak için onlara ilgi ve şefkatle yaklaşmaları gerektiğini belirtmişlerdir. İlgili metaforlar, öğretmen adaylarının, öğretmen eğitimcisini, öğrenme sürecinde anne ve babaları gibi rahat iletişim kurabilecekleri, kendileriyle yakından ilgilenen, herhangi bir sorunları olduğunda çekinmeden danışabilecekleri biri olarak gördüklerine işaret etmektedir. Ergün, Duman, Kıncal ve Arıbaş (1999) sözü edilen duyuşsal özelliğin, öğretmenlerde olduğu gibi, öğretim elemanlarında da bulunması gerektiğini belirtmektedirler. Tortop’un (2013) araştırmasında

da öğretmen adayları benzer şekilde, üniversite hocasını, koruyucu, kollayıcı biri olarak gördüklerini “şemsiye ve ebeveyn” metaforlarıyla belirtmişlerdir. İlgili metaforlar, özellikle de anne-baba metaforu, öğretmen kavramı üzerinde çalışan başka araştırmalarda da görülmektedir (Akbari, 2013; Cerit, 2006; Clarken, 1997; Çelikten, 2006; Kalyoncu, 2012; Ocak & Gündüz, 2006; Yılmaz et al., 2013). Farrell’in (2006) çalışmasında ise İngilizce öğretmeni adayları öğretmen kavramına ilişkin; “anne, motive edici, kolaylaştırıcı” gibi metaforlar kullanmışlar ve öğretmenin anne gibi motive ettiğini ve yardım ettiğini belirtmişlerdir.

Öğretmen adayları öğretmen eğitimcisini model olarak gördüklerini en çok “idol” metaforuyla açıklamışlardır. Alanyazında bu bulguya benzer olarak, çeşitli metaforlar kullanarak öğretmenin model olma özelliğini ortaya koyan araştırma bulguları bulunmaktadır (Akbari, 2013; Aydın & Pehlivan, 2010; Yılmaz et al., 2013). Öğretim elemanları da öğretmenler gibi, bilgi, beceri, tutum ve davranışlarıyla öğrencileri etkileyebilir, onlara rol model olarak etkili öğretmenlik davranışları kazandırabilirler. Saban’ın (2009b) da belirttiği gibi, öğretmenin sınıfta öğrenciye ne anlattığı değil, yaptığı davranışlar daha etkili olmaktadır. Eğitim fakültesi öğrencileri sadece öğrenci olmayıp öğretmek için öğrenen öğretmen adayları oldukları için, öğretim üyelerinden derslerin sadece içeriğini değil, nasıl öğretildiğini de öğrenmektedirler (Özcan, 2011). Ancak, Türkiye’de öğretmen eğitimcilerinin öğretmen adayları üzerindeki etkilerinin bilinmediği belirtilmekte ve öğretmen eğitimcilerinin öğretmen adayları tarafından ne düzeyde model alındığının araştırılması gerektiğine işaret edilmektedir (Yıldırım, 2013). Öğretmen adayı bazı davranışlar bakımından bir öğretim elemanını kendisine model olarak alırken; bazı davranışlar bakımından başka bir öğretim elemanını örnek alabilir. Her bir öğretmen adayının kendisine model olarak gördüğü öğretim elemanı da farklı olabilir. Burada önemli olan öğretmen eğitimcilerinin öğretmen eğitimindeki yenilikleri izleyip öğretmen adaylarına kazandırılmak istenilen öğretmenlik davranışlarını etkili bir biçimde sergileyebilmeleridir. Öğretmen adaylarının model aldıkları öğretim elemanlarının davranışları onların gelecekte nasıl bir öğretmen olacaklarının da ipuçlarını verebilir. Bu bir anlamda, model davranışlar sergileyerek gelecekteki öğretmen davranışlarını biçimlendirmek demektir. Korthagen (2004), öğretmenin; ortamı, davranışları, yeterlikleri, inançları, bireysel kimliği ve misyonu arasında tam bir uyum ve bağlantının olması gerektiğinden söz etmektedir. Öğretmen eğitimcisi bunları kendi temel nitelikleriyle ilişkilendirerek geliştirirse öğretmen adaylarının da temel niteliklerinin gelişmesini sağlayabilir. Bu durumda, öğretmen eğitimcisinin niteliklerinin gelişimi öğretmen adaylarının yetiştirilmesinin önkoşulu olmaktadır.

Öğretmen adayları öğretmen eğitimcisinin geleceği biçimlendirdiğini; “aşçı, kalıp, oyun hamuru, su ve toprak” metaforlarını kullanarak belirtmişlerdir. Bu bulgu, Tortop’un (2013) araştırmasında, öğretmen adaylarının üniversite hocasını yetiştirici biri olarak gördükleri yönündeki bulguyla da örtüşmektedir. Demirtaş ve Çoban’ın (2014) araştırmasında ise geliştirme ve olgunlaştırma işlevi nedeniyle, su ve bahçıvan metaforları hem kadın hem de erkek üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarını tanımlamakta kullandıkları ortak metaforlar olarak belirtilmektedir. Bazı araştırmalarda da (Akbaba-Altun & Apaydın, 2013; Akbari, 2013; Aydın & Pehlivan, 2010; Ocak & Gündüz, 2006; Saban, 2004; Saban et al., 2006; Yılmaz et al., 2013) benzer şekilde, öğretmenin ya da eğitimin öğrencileri biçimlendirdiği vurgulanmaktadır. Guerrero ve Villamil’in (2000) araştırmasında da öğretmenlerin, kullandıkları metaforlarla öğretmenlerin mücadeleci/değişim ajanı rollerine vurgu yaptıkları dikkat çekmektedir. Öğretmen eğitimcileri de öğretmenler gibi öğretmen adaylarını geleceğe hazırlamaktadır. Bu durumda, öğretmen eğitimcilerinin sahip olduğu bilgi ve becerileri ile tutumları, inançları ve değerleri, öğretmen adaylarının nasıl biçimlendirildiğinde belirleyici rol oynayabilir. Ancak bu biçimlendirme, öğrencileri belli kalıplara alarak değil, gizil güçlerinin kendilerine özgü bir biçimde açığa çıkmasını, gelişmesini sağlayacak şekilde olmalıdır. Bilgi toplumunun bireylerini yetiştirecek öğretmen adaylarının; etkili iletişim becerilerine sahip, problem çözebilen, işbirliği yapabilen, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen bireyler olarak biçimlenmelerine yardım edilebilir.

Araştırma bulgularına göre, öğretim elemanlarında bulunması gereken özelliklerden bir diğeri ise eleştirel düşünme olarak belirlenmiştir. Öğretmen adayları; “farklı, eleştirmen, gökkuşağı ve gözlük” metaforlarıyla öğretmen eğitimcisinin eleştirel düşünme özelliğine işaret etmişlerdir. Polat ve diğerleri

(2013) de sınıf öğretmeni adaylarının akademisyenleri eleştirmen olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Öğretim elemanı, gereksinimi olan bilgiyi kaynaklardan araştırırken, bilgiyi üretirken, öğrencilerini kaynaklara yönlendirirken, öğrencilerini değerlendirirken, kısacası, araştırma ve öğretim sürecinin her bir aşamasında eleştirel düşünmeyi işe koşmalıdır. Eleştirel düşünme, yapılandırmacı, demokratik öğrenme ortamlarındaki öğretmenlerde bulunması gereken özelliklerden biridir. Ottekin-Demirbolat'ın (2006) araştırmasında da öğretmen adayları, durağan/ kurumsal roller yerine, demokratik ve global öğretmen rollerini önemli görmekteyler.

Araştırmada öğretmen adayları öğretmen eğitimcisinin, mesleğine ve öğrencilere değer verme özelliğini, “mecnun, sanatkâr” metaforlarıyla belirtmişlerdir. Kumral (2009) ile Ergün vd. (1999) araştırmasında da öğrenciler, öğretim elemanlarının öğrenciye değer vermesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Araştırmada öğretmen adaylarının metaforlar aracılığıyla öğretmen eğitimcisi kavramına yükledikleri olumlu anlamlar olduğu gibi olumsuz anlamlar da bulunmaktadır. Öğretmen adayları oluşturdukları olumsuz metaforlarla; “öğretim sorumluluğunu etkili bir biçimde yerine getirmeyen; kendisini geliştirmeyen/gelişime açık olmayan; kendisini öğrencilerden üstün gören; otoriter olan; açık fikirli olmayan; ayrımcılık yapan; etkili iletişim kurmayan; öğrencilere psikolojik şiddet uygulayan; kendi çıkarları doğrultusunda hareket eden; sisteme boyun eğen/itaatkar; öğrenciyi kullanan” öğretmen eğitimcisine vurgu yapmışlardır. Olumsuz metaforlarda en çok, “papağan”, “robot”, “makine” gibi metaforlar kullanılarak öğretmen eğitimcisinin öğretim sorumluluğunu etkili bir biçimde yerine getirmeme özelliği vurgulanmıştır. Kumral'ın (2009) araştırmasında da benzer şekilde, öğretmen adayları; öğretim elemanlarının iletişim kopukluğunu ya da yetersizliğini, alanlarında ve formasyonlarında zayıf olduklarını, katı tutumlarını, öğrenciye karşı saygısız ve küçümseyici tavırlar gösterdiklerini olumsuz davranışlar olarak belirtmişlerdir. Polat vd. (2013) araştırmasında da sınıf öğretmeni adayları, akademisyen kavramına yönelik ürettikleri “kursü, metal, papağan” gibi metaforlarla, öğretim elemanlarının kendilerini hep yüksekte görme, otoriter ve soğuk davranma, her şeyi bildiğini savunma gibi özelliklerine vurgu yapmışlardır. Demirtaş ve Çoban da (2014) bu araştırma sonucunun aksine, üniversite öğrencileri tarafından öğretim elemanı kavramına ilişkin üretilen olumsuz metaforların olumlulardan daha fazla olduğunu ve en çok “bir otorite unsuru olarak öğretim elemanı” temasının vurgulandığını, ikinci olarak da “mekanikleşmiş bir varlık olarak öğretim elemanı” temasının öne çıktığını belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmada en çok kullanılan gardiyan metaforuna dikkat çekilerek öğretim elemanlarının aynı şekilde ders anlatmaları ve ezberciliği önemsemeleri olumsuz metaforların nedenleri arasında sayılmakta; öğretim elemanları ile öğrenciler arasındaki iletişim sorununa da işaret edilmektedir.

Öğretmen adayları, “kitap, davul, boş teneke” gibi metaforlar üreterek kendisini geliştirmeyen/gelişime açık olmayan öğretmen eğitimcisine dikkat çekmişlerdir. Ayrıca, “yürüyen ego, artist, çokbilmiş” gibi metaforlarla kendini öğrencilerden üstün gören öğretmen eğitimcisi; “aslan, diktatör, padişah” gibi metaforlarla da otoriter öğretmen eğitimcisi tanımlamışlardır. İlgili metaforlar, öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarıyla iyi iletişim kuramamalarının, öğretim elemanlarından otoriter tutum ve davranışlar görmelerinin sonucu olarak değerlendirilebilir. Alanyazında bu görüşleri destekleyen araştırmalara rastlanmaktadır. Örneğin, Ergün vd. (1999) araştırma bulgularına göre, öğrenciler, öğretim elemanlarının; kendi siyasi fikirlerini empoze etme, ayırım yapma, notu silah olarak kullanma, kırıncı olma gibi istenmedik davranışlar gösterdiklerini belirtmişlerdir. Tortop'un (2013) çalışmasında da öğretmen adaylarının öğretim elemanını değişen-farklılaşan ve uzaklaştırıcı- korkutucu biri olarak gördükleri belirtilmiştir.

Öğretmen adaylarının öğretmen eğitimcisine ilişkin; “öğretim sorumluluğunu etkili bir biçimde yerine getirmeme; kendini geliştirmeme/gelişime açık olmama; kendini öğrencilerden üstün görme ve otoriter tavırlar sergileme; açık fikirli olmama ve etkili iletişim kurmama” gibi olumsuz anlamlar yüklemeleri; öğretmen eğitimcisinin, öğrencilere söz hakkı vermediği, yalnızca kendisinin etkin olduğu ve katı tutumlar sergilediği öğrenme ortamları oluşturmamasından kaynaklanıyor olabilir. Aydın ve Pehlivan (2010) tarafından yapılan çalışmada da, Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğrenci kavramlarına ilişkin oluşturdukları metaforların çok azının öğrenci merkezli eğitim anlayışını yansıttığı belirtilmektedir.

Saban'ın (2004) araştırmasında ise sınıf öğretmeni adayları, oluşturdıkları metaforlarla öğretmenin geleneksel rolünü tanımlamışlardır. Genel olarak yükseköğretimde öğrencilerin derslerde etkin olmadığı vurgulanmakta; özgür ve bilimsel düşünme yeteneklerinin gelişebilmesi için etkin olmaları, tartışmaları, problem çözmeleri ve araştırmalar yapmaları gerektiğine işaret edilmektedir (Yüksel, 2002). Öğretmen eğitiminde de öğretim elemanlarının, öğretmen adaylarının etkin olacakları, öğretim elemanlarıyla etkili iletişim kuracakları, öğrenme sorumluluğunu üstlenecekleri öğrenci merkezli, insancıl, yapılandırmacı öğrenme ortamları düzenlemeleri gerekmektedir. Ancak Türkiye'deki öğretmen eğitim programları, öğretmen adaylarına mesleki tutumların kazandırılması bakımından başarılı olmadığı (Ottekin-Demirbolat, 2006) ve yapılandırmacı öğretmen rollerini yeterince kazandıramadığı (Oğuz, 2009b) açısından eleştirilmektedir. Şen ve Erişen (2002) de etkili öğretmen özelliklerinin çok az öğretim elemanı tarafından yansıtıldığını belirtmektedir. Öğretim elemanlarının öğrenci merkezli öğrenme ortamlarında öğretim sorumluluklarını etkili bir biçimde yerine getirmeleri ve olumlu tutum ve davranışlar göstermeleri, öğretmen adaylarının öğretmen eğitimcisi kavramına yükledikleri anlamları etkileyebileceği gibi, olumlu öğretmenlik rollerini, tutum ve davranışlarını kazanmalarını da etkileyebilir.

Sonuç olarak, öğretmen adayları öğretmen eğitimcisi kavramına ilişkin olumlu anlamlar yükledikleri kadar olumsuz anlamlar da yüklemektedirler. Bu durum, nitelikli bir öğretmen eğitimi için öğretmen eğitimcilerinin özelliklerinin yeniden sorgulanması gerektiğine işaret etmektedir. Öğretim sorumluluğunu etkili bir biçimde yerine getirmeyen; kendisini geliştirmeyen/gelişime açık olmayan; kendisini öğrencilerden üstün gören; otoriter; açık fikirli olmayan; ayrımcılık yapan; etkili iletişim kurmayan; öğrencilere psikolojik şiddet uygulayan; kendi çıkarları doğrultusunda hareket eden; sisteme boyun eğen/itaatkar; öğrenciyi kullanan öğretmen eğitimcilerinin, bilgi toplumunun ihtiyaç duyduğu öğretmenleri yetiştirmesi beklenemez. Öğretmen eğitimcileri, sahip oldukları özelliklerle ve gösterdikleri davranışlarla öğretmen adaylarına etkili bir rol model olmalıdırlar. Gelecek araştırmalarda, metaforlar aracılığıyla, öğretmen eğitiminde farklı öğrenme ortamlarında ve farklı zamanlarda öğretmen adaylarının öğretmen eğitimcisine yükledikleri anlamlarda değişme olup olmadığı incelenebilir. Yine gelecekte, farklı eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının görüşlerine başvurularak ve gözlem, görüşme gibi farklı veri toplama tekniklerinden yararlanılarak öğretmen eğitimcilerinin farklı özellikler açısından değerlendirildiği araştırmalar yapılabilir. Araştırmada öğretmen eğitimcilerinin özelliklerine ilişkin ortaya koyulan temalardan yararlanılarak, ölçek geliştirme çalışmaları yapılabilir. Böylelikle öğretmen eğitimcilerinin değerlendirilmesi amacıyla daha geniş kitlelerden veri toplanarak bu konuda genellenebilir sonuçlara ulaşılabilir.

Extended Abstract

Introduction

One of the important elements of the educational environments is the teacher. Teachers have an important role in the success of the educational process, its maintainability and quality (Altan, 2014). The attitudes and behaviours of the teacher in the teaching-learning environment can affect students' learning in a positive or negative way. For this reason, prospective teachers should gain the teacher competencies in the teacher education programs. The quality of teacher educators in training qualified teachers is an important factor (Saylan & Uyangör, 1998). Teacher educators who are to lead teachers gain teacher competencies should also have teacher competencies. The teacher educators, who have these competencies, can be effective models for the prospective teachers and guide them. When the fact that university students take teacher educators as role models is taken into account (Smith, 2011; Timmerman, 2009), it is crucial to examine the qualities of teacher educators who train the teachers of the future.

One of the data sources to apply in determining the qualities of teacher educators is the prospective teachers. The meanings that prospective teachers attribute to teacher educators can be determined through the metaphors in their minds. Metaphor can be defined as using the name of one thing to talk about something similar (Türk Dil Kurumu, 2005, p. 988) or explaining or modifying a phenomenon through familiar concepts (Dickmeyer, 1989; cited in Farrell, 2006). According to Lakoff and Johnson (2005, p. 27), "a metaphor is to identify and experience one thing through another thing". Metaphors, being one of the strongest conceptual tools, can be used to determine perceptions, thoughts and beliefs (Koç, 2014; Konaklı & Göğüş, 2013; Kumral, 2009; Leavy, McSorley & Botè, 2007; Ocak & Gündüz, 2006; Oğuz, 2009a; Özdemir, 2012; Saban, Koçbeker & Saban, 2006).

As metaphors reflect the values and beliefs, they can influence the teacher behaviours and teaching practices (McEwan, 2007). The metaphors that prospective teachers form are seen as the reflection of their personal backgrounds including the family, school and after-school lives and function as a very useful means in revealing the prospective teachers' thoughts and practices (Knowles, 1994). Metaphors can be used to determine teachers' and prospective teachers' perceptions, roles they undertake, to reveal their beliefs about students and education (Ben-Peretz, Mendelson & Kron, 2003) and as a means in achieving the goals like teachers' expressing their 'professional identity' (Pajak, 1986).

Metaphors are used in teacher education to guide teaching practices, re-evaluate teacher roles and to determine the needs of prospective teachers (Vadeboncoeur & Torres, 2003). For example, it is put forward that a social constructivist learning environment and classroom culture influence the prospective teachers' metaphors about the classroom management. Prospective teachers are expected to make conceptual changes, internalize them and reflect such a change to their teaching practices (Akar & Yıldırım, 2009). Metaphors have a crucial power in exploring the thoughts and actions (Cook-Sather, 2003). In this respect, they can be used in teacher education to clarify the teaching practices of teacher educators and teachers and how they perceive their students and colleagues (Gillis & Johnson, 2002).

In the literature, there are a lot of studies regarding the participants' beliefs, feelings, thoughts and perceptions based on the metaphors (Akbari, 2013; Farrell, 2006; Perry & Cooper, 2001; Sowder, Leavitt, Smith & Tanase, 2013). In this respect, various metaphor studies on teacher/prospective teacher (Akar & Yıldırım, 2009; Akbari, 2013; Aydın & Pehlivan, 2010; Çelikten, 2006; Guerrero & Villamil, 2000; Güler, Öçal & Akgün, 2011; Lasley, 1994; Maxwell, 2014; Pektaş & Kıldan, 2009; Saban, 2011; Saban, 2004; Saban et al., 2006; Thomas & Beauchamp, 2011; Wan, Low & Li, 2011), student (Saban, 2009a), teaching and learning (Güner, 2013; Leavy et al., 2007; Shaw & Mahlios, 2008; Stylianou, Kulinna, Cothran & Kwon, 2013; Szukala, 2011), school (Aydoğdu, 2008; Balcı, 1999; Ben-Peretz et al., 2003; Cerit, 2006;

Engin-Demir, 2007; Maxwell, 2014; Saban, 2008), inspector/inspection (Akan, Yalçın & Yıldırım, 2013; Döş, 2010; Töremen & Döş, 2009) and curriculum/curriculum development (Gültekin, 2013; Özdemir, 2012; Semerci, 2007; Taşdemir & Taşdemir, 2011) can be found in the literature. However, it is noteworthy that in Turkey there is a limited number of metaphor studies regarding lecturers or teacher educators (Demirtaş & Çoban, 2014; Kumral, 2009; Tortop, 2013). Absolutaley, metaphors can be made use of in higher education (Kemp, 1999) and teacher education (Sowder et al., 2013) to evaluate the teaching practices. The present study is expected to provide feedback to teacher educators in terms of the qualities that they should have and in this way, contribute to the enhancement of the qualities of teacher educators and effective implementation of the teacher education programs.

Method

Research Design

The present study is a qualitative study in the phenomenological design. Phenomenological design focuses on the phenomena that we are aware of but do not have an extensive understanding about and the data are gathered from the individuals or groups that experience this phenomenon and can externalize or reflect it (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Participants

The study group is composed of 272 prospective teachers, who study at the education faculties of three different universities in Turkey at the programs in Computer Education and Instructional Technologies, Science Education, Turkish Language Education, Mentally Retarded Education, Psychological Counselling and Guidance, Elementary Education, Social Studies Education, Early Childhood Education, Foreign Language Education and Art and Crafts Education. In forming the study group, “maximum variation sampling” –one of the purposive sampling techniques- was used. 34% of the participants are male and 66% are female; 69% of them are juniors while 31% are seniors.

Instrument

The data gathering instrument is composed of two sections. The first section includes questions about the participants’ (prospective teachers) personal information. In the second section, prospective teachers are asked to describe the university teachers with a metaphor thinking the characteristics of the university teachers they observe in the faculty or class. For this reason, the prospective teachers were asked to complete the following sentence: “Teacher educators is because The data were analyzed using NVivo8.0. Package Program and content analysis approach. After the data which are not in the metaphor form or the metaphors which do not correspond to their explanation (“because...”) were eliminated from the analysis, the remaining ones were uploaded to the program. The metaphors were coded according to the reasons stated and then themes were formed depending on the similarities.

Data Analysis

To ensure the reliability, another researcher examined each main theme, sub-themes and the metaphors with the quotations chosen. Moreover, for reliability two more researchers –one being an expert in the field and the other in qualitative researches- were asked to analyze the structure elicited to have an agreement on the codes and themes. The reliability was calculated using the formula suggested by Miles and Huberman (1994) and the reliability coefficient was found to be 91%.

Results

As a result of the analysis done, the themes regarding the metaphors were categorized under two main themes as positive and negative ones. The themes for the positive aspects of lecturers are “guiding, source of information, open to learn and develop oneself, passionate, hardworking, model, shaping the future, critical thinking, valuing their profession and students”. On the other hand, the themes for the negative metaphors are “not fulfilling the teaching responsibility effectively, not developing oneself/not being open to development, thinking themselves superior to students, authoritarian, not being open-minded, discriminating, not having an effective communication with students, resorting to psychological violence against students, acting for the benefit of themselves, complying with the system/submissive and exploiting the students”.

Discussion, Conclusion & Implementation

The present study aims to determine the metaphoric perceptions of prospective teachers towards teacher educators. Metaphors are regarded as important tools in determining how individuals perceive and conceptualize the incidents, evaluating the problems with a new point of view and redefining the facts (Goldstein, 2005), setting forth the opinions related with the teaching practices, viewpoints (Sowder et al., 2013) and beliefs (Farrell, 2006; Shaw & Mahlios, 2008; Wan et al., 2011). The metaphors proposed by prospective teachers can give clues to understand their problems, thoughts, beliefs and attitudes and help guide them in the curricula (Akan et al., 2013; Marshall, 2001; Oğuz, 2005). Depending on the data obtained from the analyses of the metaphors proposed by the prospective teachers, it was found out that the prospective teachers attribute both positive and negative meanings to the concept of teacher educator. Similarly, in the literature there can be found positive and negative metaphors for teacher and lecturer concepts (Çelikten, 2006; Demirtaş & Çoban, 2014; Kalyoncu, 2012; Koç, 2014; Kumral, 2009; Polat, Apak & Akdağ, 2013; Tortop, 2013). It is noteworthy that among the positive metaphors, the “guiding” feature, and among the negative ones “not fulfilling the teaching responsibility effectively” are emphasized most.

The positive metaphors used by the prospective teachers emphasize the lecturer who is “guiding, source of information, open to learn and develop oneself, passionate, hardworking, model, shaping the future, critical thinking, valuing their profession and students”. In the literature, in the studies examining the perceptions and roles regarding teacher or lecturer concepts (Akbari, 2013; Aydın & Pehlivan, 2010; Balcı, 2001; Cerit, 2006; Clarken, 1997; Çelikten, 2006; Cook-Sather, 2003; Demirtaş & Çoban, 2014; Farrell, 2006; Guerrero & Villamil, 2000; Kalyoncu, 2012; Mahlios & Maxson, 1998; Ocak & Gündüz, 2006; Oğuz, 2009a; Pektaş & Kıldan, 2009; Polat et al., 2013; Saban, 2004; Saban et al., 2006; Seferoğlu, Korkmazgil & Ölcü, 2009; Shaw & Mahlios, 2008; Tortop, 2013; Wan et al., 2011; Yılmaz, Göçen & Yılmaz, 2013) it is seen that similar metaphors were used. In all these studies, the guiding feature is in the forefront. As in the constructivist learning environments, teachers are expected to facilitate student learning, guiding them in learning to learn and supporting them instead of transferring knowledge (Özyılmaz, 2013; Saban, 2009b), prospective teachers’ regarding the teacher educators as guides is an expected case. Prospective teachers emphasized the guiding feature of the lecturers with such metaphors as “key, intellectual, light, guide, compass”; their being the source of information with “knowledge jar”, being open to learn and develop with “researcher, tree and information”, being hardworking with “ant” and their being passionate with “friend, mother-father and beloved”.

In some other studies (Aydın & Pehlivan, 2010; Balcı, 2001; Cerit, 2006; Guerrero & Villamil, 2000; Ocak & Gündüz, 2006; Oğuz, 2009a; Saban, 2004; Saban et al., 2006; Wan et al., 2011; Yılmaz et al., 2013) teacher is seen as the source of information. Similarly, in Akbaba-Altun and Apaydın’s (2013) study, prospective teachers state that they regard education as information provider for a quality life. The reason for the teacher educators’ being seen as the information provider could be their transferring the new knowledge they learn or produce. However, it is crucial that teacher educators teach the prospective teachers how to reach information rather than transfer a lot of information to them.

In the study, prospective teachers emphasized the teacher educators' being hardworking and used the 'ant' metaphor mostly for this. In the literature, the definition of an effective teacher includes hardworking teachers who improve themselves (Şen & Erişen, 2002). Teacher educators' studying consistently and improving themselves influence the quality of the learning environments, while the quality of the learning environments influence the behaviours of the prospective teachers positively. Qualified students can be trained in the environments that qualified teachers organize and qualified teachers can be trained in the environments organized by qualified teacher educators. As Altan (2014) states teacher educators of C quality cannot be expected to train teachers of A quality and teachers of C quality cannot train students of A quality. For this reason, teacher educators should be well trained, produce scientific information, apply the field-specific teaching methods and collaborate with their colleagues (Özcan, 2011).

Prospective teachers used the 'idol' metaphor mostly to explain that they see teacher educators as a model. Like teachers, teacher educators can influence students with their knowledge, skills, attitudes and behaviours and help them acquire the effective teaching behaviours being a role model for them. As Saban (2009b) says, not what the teacher tells students in class, but what s/he does is more effective. Due to the fact that students of education faculties are not only students, but also prospective teachers, they both learn the content of the courses from the lecturers and how to teach this content (Özcan, 2011). However, the influence of teacher educators on prospective teachers is not known so it is necessary to conduct researches on to what extent prospective teachers take teacher educators as role models (Yıldırım, 2013). The behaviours of teacher educators that prospective teachers take as models give clues about what kind of teachers they will be in the future. This, in a way, means to shape the future teacher behaviours by displaying model behaviours. Korthagen (2004) puts forward that there should be a harmony and connection among the environment, behaviours, competencies, beliefs, individual identity and mission of the teacher. If the teacher educator develops these features relating them to their main qualifications, they can help prospective teachers to develop their main qualifications. In this case, the development of teacher educator's qualifications is the prerequisite for the training of the prospective teachers.

According to the research findings, another qualification that teacher educators should have is the critical thinking. A teacher educator should be able to think critically while searching for or producing information, suggesting some resources for the students, or evaluating the students –shortly, in every phase of the instructional process. Critical thinking is one of the qualifications that teachers in constructivist and democratic learning environments should have. In Ottekin-Demirbolat's (2006) study, it was found out that prospective teachers see democratic and global teacher roles important rather than constant/institutional roles.

Besides the positive metaphors, there are some negative metaphors attributed to teacher educators by prospective teachers. With the negative metaphors, the prospective teachers emphasized the lecturer who is not fulfilling the teaching responsibility effectively, not developing oneself/not being open to development, thinking themselves superior to students, authoritarian, not being open-minded, discriminating, not having an effective communication with students, resorting to psychological violence against students, acting for the benefit of themselves, complying with the system/submissive and exploiting the students. The reason behind the negative metaphors could be the learning environments where only the teacher educator is active and set out strict attitudes. In Kumral's (2009) and Demirtaş and Çoban's (2014) studies, too, some negative metaphors are indicated. In the study, prospective teachers stated that lecturers do not fulfill their teaching responsibility effectively using such metaphors as "parrot", "robot" or "machine". These negative ideas can be the result of negative schooling experiences. In the literature there are some findings about these negative experiences (Ergün, Duman, Kınal & Arıbaş, 1999; Tortop, 2013; Uyangör, 1998). However, Yüksel (2002) emphasizes that students of higher education are not active in class though they should discuss, solve problems and do researches for their free and scientific thinking skills to develop. Teacher education programs in Turkey are

criticized as they are not successful in providing the prospective teachers with the professional attitudes (Ottekin-Demirbolat, 2006) and constructivist teacher roles (Oğuz, 2009b).

As a result, prospective teachers attribute both positive and negative meanings to the concept of lecturer. It is essential that the meanings attributed by the prospective teachers are taken into account in teacher education and teacher educators' qualities are questioned for a quality teacher education. Moreover, teacher educators should be effective role models to the prospective teachers with their qualities and behaviours. Teacher educators who train the teachers of the knowledge society have to endeavour to remove the negative aspects in the learning environments and prepare effective ones. In this respect, metaphors can be made use of to follow and evaluate the beliefs, perceptions and concepts that prospective teachers form in learning environments. It can also be studied whether there occurred any changes in the meanings that prospective teachers attribute to the teacher educator in different learning environments and at different times. Moreover, further studies evaluating the teacher educators from different aspects can be conducted with different prospective teachers at different education faculties using different data gathering techniques like observation or interview. Scales can be developed making use of the themes related with the qualities of teacher educators. In that way, gathering data from bigger populations to evaluate teacher educators, more generalizable results can be obtained.

Kaynakça

- Akan, D., Yalçın, S., & Yıldırım, İ. (2013). Teachers' mental/metaphorical perceptions to education inspector. *Mevlana International Journal of Education*, 3(1), 58-67.
- Akar, H., & Yıldırım, A. (2009). Change in teacher candidates' metaphorical images about classroom management in a social constructivist learning environment. *Teaching in Higher Education*, 14(4), 401-415.
- Akbaba Altun, S., & Apaydın, Ç. (2013). Kız ve erkek öğretmen adaylarının eğitim kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(3), 329-354.
- Akbari, M. (2013). Metaphors about EFL teachers' roles: A case of Iranian non-english major students. *IJ-ELTS: International Journal of English Language & Translation Studies*, 1(2), 100-112.
- Altan, M. Z. (2014). *Türkiye'nin eğitim çıkmazı: Girişimci öğretim girişimci öğretmen*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, İ. S., & Pehlivan, A. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğrenci kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar. *Turkish Studies*, 5(3), 818-842.
- Aydoğdu, E. (2008). İlköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları okul algıları ile ideal okul algılarının metaforlar yardımıyla analizi. Unpublished master's thesis, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Balcı, A. (1999). *Metaphorical images of school: School perceptions of students, teachers, and parents from four selected schools (in Ankara)*. Unpublished doctorate dissertation, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Balcı, A. (2001). Öğrenci, öğretmen ve velilerin okul kavramlaştırmaları: Okul'un metaforik bir analizi. X. *Ulusal Eğitim Bilimleri Sempozyumu, Haziran 2001* (pp. 130-135). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yayınları.
- Ben-Peretz, M., Mendelson, N., & Kron, F.W. (2003). How teachers in different educational context view their roles. *Teaching and Teacher Education*, 19, 277-290.
- Cerit, Y. (2006). Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin okul kavramıyla ilgili metaforlara ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(3), 669-699.
- Clarcken, R. H. (1997). Five metaphors for educators. *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, 24-28 March 1997. Chicago.
- Cook-Sather, A. (2003). Movements of mind: The matrix, metaphors, and re-imagining education. *Teachers CollFege Record*, 105(6), 946-977.
- Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 269-283.
- Demirtaş, H., & Çoban, D. (2014). Üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarına ilişkin metaforları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1279-1300.
- Döş, İ. (2010). Aday öğretmenlerin müfettişlik kavramına ilişkin metafor algıları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 607-629.
- Engin-Demir, C. (2007). Metaphors as a reflection of middle school students' perceptions of school: A cross-cultural analysis. *Educational Research and Evaluation*, 13(2), 89-107.
- Ergün, M., Duman, T., Kıncal, R., & Arıbaş, S. (1999). İdeal bir öğretim elemanının özellikleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 1-19.
- Farrell, T. S. C. (2006). 'The teacher is an octopus': Uncovering preservice English language teachers' prior beliefs through metaphor analysis. *RELC Journal*, 37(2), 236-248.
- Gillis, C., & Johnson, C. L. (2002). Metaphor as renewal: Re-imagining our professional selves. *English Journal*, 91(6), 37-43.

- Goldstein, L. S. (2005). Becoming a teacher and a hero's journey: Using metaphor in preservice teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 32(1), 7-25.
- Guerrero, M. C. M., & Villamil, O. S. (2000). Exploring ESL teachers' roles through metaphor analysis. *TESOL Quarterly*, 34(2), 341-351.
- Güler, G., Öçal, M. F., & Akgün, L. (2011). Pre-service mathematics teachers' metaphors about mathematics teacher concept. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 327-330.
- Gültekin, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 126-141.
- Güner, N. (2013). Bir labirentte çıkış aramak mı? Yoksa yeni ufuklara yelken açmak mı? On ikinci sınıf öğrencilerinden matematik öğrenmek ile ilgili metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1929-1950.
- Kalyoncu, R. (2012). Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının öğretmenlik kavramına ilişkin metaforları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 471-484.
- Kemp, E. (1999). Metaphor as a tool for evaluation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24(1), 81-89.
- Knowles, J. G. (1994). Metaphors as windows on a personal history: A beginning teacher's experience. *Teacher Education Quarterly*, 21, 37-66.
- Koç, E. S. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1).
- Konaklı, T., & Göğüş, N. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim fakültesine ilişkin metaforik algıları: Kocaeli üniversitesi eğitim fakültesi örneği. *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 67-93.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- Kumral, O. (2009). Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının davranışlarına yönelik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 92-102.
- Lasley, T. J. (1994). Teacher technicians: A "new" metaphor for teachers. *Action in Teacher Education*, 16(1), 11-19.
- Leavy, A. M., McSorley, F. A., & Botè, L.A. (2007). An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1217-1233.
- Mahlis, M., & Maxson, M. (1998). Metaphors as structures for elementary and secondary preservice teachers' thinking. *International Journal of Educational Research*, 29, 227-240.
- Marshall, H. H. (2001). Metaphor as an instructional tool in encouraging student teacher reflection. *Theory into Practice*, 29(2), 128-132.
- Maxwell, B. (2014). Teacher as professional as metaphor: What it highlights and what it hides. *Journal of Philosophy of Education*, 49(1), 86-106.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- McEwan, A. E. (2007). Do metaphors matter in higher education? *Journal of College & Character*, 8(2), 1-8.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2005). *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil*. İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Ocak, G., & Gündüz, M. (2006). Eğitim fakültesini yeni kazanan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine giriş dersini almadan önce ve aldıktan sonra öğretmenlik mesleği hakkındaki metaforlarının karşılaştırılması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 293-311.

- Oğuz, A. (2009a). Öğretmen adaylarına göre ortaöğretim öğretmenlerini temsil eden metaforlar. *Milli Eğitim*, 38(182), 36-57.
- Oğuz, A. (2009b). Öğretmen eğitimi programlarındaki uygulamaların yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğunun öğretmen adayı görüşleriyle değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 129-155.
- Oğuz, A. (2005). Öğretmen eğitimi programlarında metafor kullanma. İçinde, H. Kıran (Ed.) *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Kongre Kitabı*, Cilt: I, Denizli, 28-30 Eylül 2005 (pp. 582-588), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ottekin-Demirbolat, A. (2006). Education faculty students' tendencies and beliefs about the teacher's role in education: A case study in a Turkish University. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1068–1083.
- Özcan, M. (2011). *Bilgi çağında öğretmen eğitimi, nitelikleri ve gücü: Bir reform önerisi*. Ankara: Türk Eğitim Derneği İktisadi İşletmesi.
- Özdemir, S. M. (2012). Eğitim programı kavramına ilişkin öğretmen adaylarının metaforik algıları. *Kuramsal Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 369-393.
- Özyılmaz, Ö. (2013). *Türk milli eğitim sisteminin sorunları ve çözüm arayışları*. 4. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Pajak, E. F. (1986). Psychoanalysis, teaching and supervision. *Journal of Curriculum and Supervision*, 1(2), 122-131.
- Pektaş, M., & Kıldan, A. O. (2009). Farklı branşlardaki öğretmen adaylarının “Öğretmen” kavramı ile ilgili geliştirdikleri metaforların karşılaştırılması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 271-287.
- Perry, C., & Cooper, M. (2001). Metaphors are good mirrors: Reflecting on change for teacher educators. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 2(1), 41-52.
- Polat, S., Apak, Ö., & Akdağ, M. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının akademisyen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 57-78.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri*, 2(2), 135-155.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459-496.
- Saban, A. (2009a). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip olduğu zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Saban, A. (2009b). *Öğrenme öğretme süreci*. 5. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Saban, A. (2011). Bilgisayar öğretmeni adaylarının “okul” ve “bilgisayar öğretmeni” kavramlarına ilişkin zihinsel imgeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 423-446.
- Saban, A., Koçbeker, B. N., & Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 461-522.
- Saylan, N., & Uyangör, N. (1998). Öğrenci görüşlerine göre Necatibey Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarında bulunan öğretmenlik niteliklerinin belirlenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 35-67.
- Seferoğlu, G., Korkmazgil, S., & Ölçü, Z. (2009). Gaining insights into teachers' ways of thinking via metaphors. *Educational Studies*, 35(3), 323-335.
- Semerci, Ç. (2007). Program geliştirme kavramına ilişkin metaforlarla yeni ilköğretim programlarına farklı bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(2), 125-140.
- Shaw, D. M., & Mahlios, M. (2008). Pre-service teachers' metaphors of teaching and literacy. *Reading Psychology*, 29(1), 31-60.

- Smith, K. (2011). The Multi-faceted teacher educator: A Norwegian perspective. *Journal of Education for Teaching Aquatic Insects*, 37(3), 337–349.
- Sowder, M., Leavitt, T., Smith, T. B., & Tanase, M. (2013). When magic becomes art: Educating teachers. *Studying Teacher Education*, 9(3), 298-310.
- Stylianou, M., Kulinna, P. H., Cothran, D., & Kwon, J. Y. (2013). Physical education teachers' metaphors of teaching and learning. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32, 22-45.
- Szukala, A. (2011). Metaphors as a tool for diagnosing beliefs about teaching and learning in social studies teacher education. *Journal of Social Science Education*, 10(3), 53-73.
- Şen, H. Ş., & Erişen, Y. (2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 99-116.
- Taşdemir, M., & Taşdemir, A. (2011). İlköğretim programları üzerine öğretmen metaforları. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 27-29 Nisan 2011 (pp. 795-809). Antalya.
- Thomas, L., & Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27, 762-769.
- Timmerman, G. (2009). Teacher educators modelling their teachers? *European Journal of Teacher Education*, 32(3), 225–238.
- Tortop, H. S. (2013). Öğretmen adaylarının üniversite hocası hakkındaki metaforları ve bir değerlendirme aracı olarak metafor. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(2), 153-160.
- Töremen, F., & Döş, İ. (2009). The metaphoric perceptions of primary school teachers on the concept of inspection. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(4), 1999-2012.
- Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: 4. Akşam Sanat Okulu Matbaası.
- Vadeboncoeur, J. A., & Torres, N. (2003). Constructing and reconstructing teaching roles: A focus on generative metaphors and dichotomies. *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education*, 24(1), 87-103.
- Wan, W., Low, G. D., & Li, M. (2011). From students' and teachers' perspectives: Metaphor analysis of beliefs about EFL teachers' roles. *System*, 39, 403-415.
- Yıldırım, A. (2013). Türkiye'de öğretmen eğitimi araştırmaları: Yönelimler, sorunlar ve öncelikli alanlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 175-191.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, F. Göçen, S., & Yılmaz, F. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algıları: Bir metaforik çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 151-164.
- Yüksel, S. (2002). Yükseköğretimde eğitim-öğretim faaliyetleri ve örtük program. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 361-370.

Öğrencilerin Dürüstlük ve Doğruluk Değerlerinin Senaryo Temelli Ölçülmesi

İsa KORKMAZ^{a*}

^aNecmettin Erbakan Üniversitesi, Konya/Türkiye



Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2015.024

Makale Geçmişi:

Geliş 18 Kasım 2014
Düzeltilme 05 Temmuz 2015
Kabul 12 Ekim 2015

Anahtar Kelimeler:

Değer Ölçümü,
Doğruluk, Dürüstlük,
Kopya Alma.

Öz

Bireylerin herhangi bir konuya ilişkin değer yargılarını, tercihlerini ve tutumlarını ölçmede kullanılan yaklaşımlardan biri de senaryo temelli veri toplamadır. Bu çalışmanın amacı üniversitede okuyan öğrencilerin dürüstlük ve doğruluk değerlerine ilişkin tutumlarının incelenmesidir. Senaryo temelli veri toplama nitel yaklaşım geleneğine dayanmaktadır. Bu çalışmaya eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören toplam 104 dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Çalışma durum tespitine yönelik olup ve çalışma grubuna beş senaryo verilmiştir. Öğrencilerden bu senaryolardaki durumlarla karşılaştıklarında nasıl davranabileceklerini açıklamaları istenmiştir. Verilen senaryoya göre öğrencilerin tahmini olarak gösterecekleri davranış onların değer yargılarıyla ilişkilidir. Katılımcıların davranış tercihleri ve açıklamaları içerik analizi yapılmıştır. Katılımcıların tercihleri en çok tercihten en aza doğru sıralanmıştır. Her bir senaryoda cevaplayıcı herhangi bir ipucu almadan tamamen kendisine ait duygu ve düşüncelerini ifade etmektedir. Bu çalışmaya katılan öğrencilerin kopya çekmeyi çok kötü bir davranış olarak algılamamaktadırlar. Bir başka senaryonu sonucuna göre öğrencilerin ailelerine karşı sorumluluk duygusunun güçlü olduğunu görülmektedir. Bu çalışmaya katılan öğrencilerin doğrudan kendini ilgilendirmeyen konularda toplumun düzeni ve haklının hakkını alması adına tavır almaları anlamlı ve önemlidir.

Evaluation of Students' Values of Honesty and Truth Based on Scenarios

Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2015.024

Article history:

Received 18 November 2015
Revised 05 July 2015
Accepted 12 October 2015

Keywords:

Values based on Scenario,
Honesty, and Truth
Cheating,

Abstract

Scenario could be used to evaluate individuals' values, preferences, and attitudes about special issues or content as a data collecting approach in research. The aim of this study is to investigate the participants' preferences and values about particular situations. The participants consisted of 104 senior elementary education students at the education faculty. In order to collect the data, five scenarios were presented to students and then asked them to write how they behaved when they experienced the situation in the scenario. After collecting students' responses, content analysis were used to examine students' preferences and ranked from highest to lowest. The results indicated that almost half of the students in this study had attitudes and tendencies towards cheating. However, the majority of the students expressed honestly to share with their parents. On the other hand, they expressed that they were willing to help as a witness to investigate to find truth in case of that it was not their business. The importance of the study investigated has a crucial indication for future of society to be order and dynamisms.

*Yazar: ikorkmaz@konya.edu.tr

Giriş

İnsan gelişimi durumuna göre planlanan eğitim faaliyetleri bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor olarak üç temel öğrenme alanına dayanmaktadır. Eğitimin nihai hedefi toplumdaki bireylerin bu üç temel boyutta var olan potansiyellerini maksimum seviyeye çıkarmaktır. Özellikle yirminci yüzyıl başlarından itibaren eğitim faaliyetlerinde bilişsel boyutun daha fazla ön plana çıkarılmış olmasına rağmen günümüzde insan gelişiminde duyuşsal gelişiminde önemli olduğu fark edilmeye başlanmıştır. Özellikle duygusal zekânın önemine dikkat çeken çalışmalarda duygusal zekânın kişinin aile yaşamından mesleki başarısına, toplumsal ilişkilerinden sağlık durumuna kadar birçok alanda önemli bir etkisi olduğu ifade edilmiştir (Goleman, 1995). Bireylerin duygusal gelişimleri onların sadece akademik başarılarına değil toplumsal uyum ve sosyalleşmelerinde de önemli bir etkiye sahiptir. Hatta bireylerin bilişsel gelişimleri ve eğitim kazanımları sonuç itibarıyla büyük ölçüde kendilerini etkilerken, duyuşsal gelişimleri toplumdaki tüm insan ilişkilerini etkilemektedir. Çünkü bireylerin toplumdaki olaylara, insanlara ve çevreye karşı davranışlarını yönlendiren temel boyuttaki bir duruma ilişkin sahip oldukları değerleri ve tutumlarıdır. Bireylerin bir konuya ilişkin tercihleri, değerleri ve tutumlarını ölçmek ve sonuçlarını güvenilir bir şekilde açıklamak oldukça zordur. Bazen değer yargılarında, tercihlerde ve tutumlarda duruma göre çıkmaz, karmaşa veya ikilem (dilemma) yaşanmaktadır. Çünkü doğrular veya tercihler her yerde ve zamanda herkese göre tek doğru olmayabilir. Özellikle bireyin o andaki durumları yorumlama ve buna göre davranış gösterme ve davranışını rasyonelleştirmesi farklılık gösterebilir.

Ülkeler kabul ettikleri toplumsal ve bireysel değerleri yeni nesillerine eğitim yoluyla aktarmayı planlamaktadırlar. Öğrencilere kazandırmayı düşündükleri değerlerin başında sorumluluk alma, birbirleriyle yardımlaşma ve dayanışma, özsaygı, farklılığa karşı hoşgörü ve ihtiyacı olanlara yardım etme gelmektedir. Türkiye’de 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’na göre Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarında bu değerler ifade edilmektedir (MEB, 2015).

Değer kavramı, çok farklı biçimlerde anlamlandırılmasının yanı sıra sözlük anlamı olarak “bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet, bir şeyin para ile ölçülebilen karşılığı, kıymet, paha, valör, üstün nitelik, meziyet, kıymet” şeklinde tanımlanmaktadır. Değer kelimesinin Türk Dil Kurumunun sözlüğünde şu karşılıkları bulunmaktadır. Değer bir isim olarak; “ Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet”. Ekonomide kullanılan değer; “ Bir şeyin para ile ölçülebilen karşılığı, bedel, kıymet, paha, valör”. Sosyoloji ve psikolojide kullanılan değer; üstün nitelik, meziyet, kıymet, üstün, yararlı nitelikleri olan kimse. Felsefede ise değer; kişinin isteyen, gereksinim duyan bir varlık olarak nesne ile bağlantısında beliren şey (TDK, 2015).

Schwartz (1996) değer kavramını olası davranışlardan birini seçme, olayları değerlendirirken bir tutum ve bakış açısı oluşturarak açıklamak olarak ifade etmektedir. Güngör (1998) ise değerleri psikolojik ve felsefi bakış açısına göre açıklamaktadır. Psikolojide kullanılan değer kavramı felsefeden farklıdır. Psikoloji değeri sadece bir inanç olarak alır. Çünkü psikolojide değer önemi onun nesnel bir esasa dayanıp dayanmamasında değil, fakat insan davranışlarının yol göstericisi olarak oynadığı roledir. Özellikle ahlaki davranış konusunda değer, bir kimsenin çeşitli insanları, insanlara ait nitelikleri, istek ve niyetleri, davranışları değerlendirirken başvurduğu bir ölçüt demektir. Kısacası değer belirli bir durumu bir diğerine tercih etme eğilimi olarak tanımlanmaktadır. “Değer kavramı, “olması gerekeni” ifade eder, bilimin ve bilginin doğrudan konusu olan olmuş olandan farklıdır. Dolayısıyla değer kavramı, teoriden çok ameli/pratik bir karakter taşır. Yani o, eyleme ve ideale yöneliktir. Bundan dolayı değerler, insanın varlık şartlarıdır, demek yanlış olmaz” (Bolay, 2007).

Değerler insanların duygu, düşünce ve davranış boyutlarıyla yakından ilgilidir. Sosyal bilimcilerin birçoğu değerlerin insan davranışlarını açıklamada temel bir öneme sahip olduğunu ifade etmektedir (Kuşdil & Kağıtçıbaşı, 2000). Davranış, Kurt Levin’in yaşam alanı kuramına göre “kişinin yaşam alanındaki algıların, duyguların, tutumların, inançların, düşüncelerin ve hislerin dışarıya yansımasıdır” olarak ifade edilmiştir (Hall & Lindzey, 1978). Davranış, kişinin alternatifler içindeki tercihlerin yaşam alanında anlamlandırılarak öncelikli duruma getirip göstermesidir. Dolayısıyla davranışların temelindeki itici güç

kişinin öncelikli ihtiyaçlarıdır. Değerler kişisel olmasından ötürü her bireyde karşılaşılan duruma göre karar verme ve tercihlerini belirlemeyi ifade eder.

İnsanlar değer yargılarına göre düşünür ve değer yargılarına göre hareket ederler (Ulusoy & Dilmaç, 2012). Değer ile inanç arasında birbirini tamamlayıcı bir ilişki vardır. İnanç kişinin kabullerini yaşam alanına yerleştirmesi, değer ise kişinin kabul ettiği şeyleri davranış haline getirmesini içerir. Bu nedenle kişinin inandığı her şeyi onun değeri olmayabilir. Onun bu inancını içselleştirerek her yerde ve ortamda davranışa dönüştürmesi gerekmektedir. Kişinin gösterdiği davranışın değer boyutunu tam anlamak için davranışın gösterme durumunu ve seçimini analiz etmek gerekir. Değer, bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inançlar olarak tanımlanabilir (Güngör, 1993, 1998). Belirli bir durumu bir diğerine tercih etme eğilimi olarak değerler, davranışlara kaynaklık eden ve onları yargılamaya yarayan anlayışlardır (Erdem, 2003). Bir olguyu, olayı, oluşumu anlamlı kılan onun değeridir. Değer bir yargılama ölçüsüdür. Bu ölçü güzeli çirkinden, doğruyu yanlıştan, iyiyi kötünden ayırt edebilme gücüdür (Güler, 2008). Schwartz (1994) değerleri, bireyin ya da diğer toplumsal unsurların yaşamına yol gösteren ilkeler olarak hizmet eden, önemlilikleri farklılık gösteren, arzu edilen amaçlar olarak ifade etmiştir.

Yöntem

Bu çalışmanın amacı öğrencilerin bazı konulara ilişkin davranışlarına yön verecek değer yargılarını incelemektir. Bireylerin bir durumla karşılaştıklarında nasıl davranacaklarına ilişkin karar vermede etkili olan düşüncelerin temelinde karşılaşılan durumun onlar için önemli, öncelikli ve anlamlı olması gerekir. Bireylerin sahip olduğu değer de onların karşılaşılan duruma kendilerine göre bir yorum getirerek buna uygun davranış göstermelerini sağlamaktadır. Çalışma senaryo temelli veri toplama nitel yaklaşım geleneğine dayanmaktadır. Bu çalışmaya eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören toplam 104 dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Çalışma grubunun seçilmesinde seçkisiz olmayan amaca uygunluk ve kolay ulaşılabilirlik ilkesi kullanılmıştır. Çalışma durum tespitine yönelik olup ve çalışma grubuna beş senaryo verilmiştir. Öğrencilerden bu senaryodaki durumla karşılaştıklarında nasıl davranabileceklerini açıklamaları istenmiştir. Verilen senaryoya göre öğrencilerin tahmini olarak gösterecekleri davranış onların değer yargılarıyla ilişkilidir. Katılımcıların davranış tercihleri ve açıklamalarına yönelik içerik analizi yapılmıştır. Katılımcıların tercihleri en çok tercihten en aza doğru sıralanmıştır. Her bir senaryoda cevaplayıcı herhangi bir ipucu almadan tamamen kendisine ait duygu ve düşüncelerini ifade etmektedir. Dolayısıyla açık uçlu soru tipleri cevaplayıcıya orijinallik, özgürlük ve bireysellik vermektedir. Senaryo temelli çalışmalar; bireylerin bilişsel ve ahlaki gelişimlerinin anlamlandırılmasına katkı sağlamaktadırlar. İçerik analizi; insanların iletişimlerinde kullandıkları yazılı materyallerin içeriklerin analiz yapılarak insan davranışları üzerinde dolaylı olarak çalışma tekniğidir. Kişi ve grupların bilinçli ve bilinçsiz inançları, tutumları, değerleri ve bakış açıları iletişimlerinde etkili bir faktör oluşturmaktadır (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012).

Bulgular

Katılımcıların her bir senaryo için verdikleri açıklamalar ve davranış tercihlerine yönelik içerik analizi yapılarak katılımcıların duruma ilişkin eğilimlerinde ortak başlıklar oluşturulmuştur. Tabloların oluşturulmasında katılımcıların tercihleri en çok tercihten en aza doğru sıralanmıştır.

Senaryo 1. Hoca derse geldiğinde, odasında yoklama kâğıdını unuttuğunu fark etti. Size odasının anahtarını verdi ve masasının üzerinde yoklama listesini getirmenizi istedi. Siz odaya vardığınızda masanın üzerinde sizin dersinizin sınavı için hazırlanmış ve basılmış sorulardan oluşan kâğıtları gördünüz. Bu durumda ne yaparsınız lütfen nedenini açıklayınız?

Tablo 1*Kopyaya İlişkin Davranışları.*

Sıra	Tercihleri	N	%
1	Sorulara bakmam	49	47
2	Sorulara bakarım	42	40
3	Kararsızım	13	13
	Toplam	104	100

Bu çalışmaya katılan 104 öğrenciden 49'u (% 47) sınav sorularının farkına vardığında sorulara bakmayacaklarını ifade etmişlerdir. Bu kararlarında etkili olan düşüncelerinden bazı örnekler şu şekilde ifade etmişlerdir:

- “Hocaya olan saygımdan dolayı ve aynı zamanda hocanın güvenini zedelememek”,
- “Kâğıtlara bakmanın diğer arkadaşlara haksızlık olacağından dolayı”,

Diğer yandan dini duygularından ve vicdanının bunu kabul etmeyeceğini düşünerek kâğıtlara bakmayacaklarını ifade edenler de olmuştur. Sorulara bakacaklarını ifade eden 42 (% 40) öğrencinin gerekçeleri ise şu şekilde ifade edilmiştir.

- “Yüksek not alma isteği ve aynı zamanda sınıf geçmek için”,
- “Öğrencilik hali olarak bu davranışın yanlış olduğunu düşünmemektedirler”.

Bu çalışmaya katılan 13 (% 13) öğrencide bu durumda kesin karar veremeyeceklerini o andaki duruma göre değişik kararlar verebileceklerini ifade etmişlerdir. O anda nasıl davranacaklarını kestiremeyeceklerini ifade eden katılımcılar nasıl davranacaklarına etkili olan faktörleri; o andaki psikolojik durumlarına, derslerin zorluk derecelerine ve hocaya göre değişiklik gösterebileceklerini ifade etmişlerdir. Hatta bir öğrenci gününe göre farklı davranacağını ifade etmiştir.

- “Cuma günü bakmam diğer günleri bilemem”.

Senaryo 2. Üniversiteyi kazanıp okula kayıt yaptırdıktan sonra aileniz size okula başlarken ayda 350 TL göndereceğini söyledi. Siz ailenizin haberi olmadan özel bir bursa başvurdunuz ve size ayda 100 TL burs çıktı. Eğer aileniz bu burstan haber olursa size ayda 350 yerine 250 lira gönderecek. Bu durumda ne yaparsınız lütfen nedenini açıklayınız?

Tablo 2*Burs Kazanınca Ne yapacaklarına İlişkin Davranışları.*

Sıra	Tercihleri	N	%
1	Aileme söylerim.	77	74
2	Aileme söylemem.	18	17
3	Kararım ailemin durumuna göre değişir.	9	9
	Toplam	104	100

Bu çalışmaya katılan öğrencilerden 77'i (% 74) bursun çıktığını ailelerine haber vereceklerini ifade etmişlerdir. Gerekçelerini şu şekilde sıralamışlardır;

- “Aileme söylerim ama azaltmamaları şartıyla. Üniversite öğrencisine 1000 Lirada verilse ayda yetmez”.
- “Söylerim çünkü aileme çok değer veririm ve kesinlikle dürüst olmaya çalışırım”.
- “Ailemin bana ihtiyacından fazla para göndermesi benim için mutlu edici bir durum değildir”.
- “Söylerim, sonuçta babamın parası benim paramdır”.

Diğer yandan öğrencilerin % 17'si burs çıktığını ailelerine söylemeyeceklerini ifade etmişlerdir. Gerekçeleri ise;

-“Hiç haber vermem. Bana ayrılmış o para sonuçta”.

-“Öğrenci olunca paranın fazlası her zaman iyidir”.

Burs çıktığını o anda ailesinin ekonomik durumuna göre söyleyip söylemeyeceğini ifade edenlerin oranı ise % 7'dir.

- Eğer ki ailemin o zamanki maddi durumu kötüyse söylerim. Fakat iyiye söylemem. Sonuçta öğrenciyiz, para lazım.

Senaryo 3. Okula geldiğinizde cüzdanınızı evde unuttuğunuzu fark ettiğiniz bir günde, okuldan çarşıya doğru yolda yürürken 20 lira gördünüz ve çevrede paranın sahibi olabilecek kimse görünmüyordu. Bu durumda ne yaparsınız lütfen nedenini açıklayınız?

Tablo 3

Yolda Bulunan Paraya İlişkin Davranışları.

Sıra	Tercihleri	N	%
1	Parayı alır yardım yapardım.	49	47
2	Parayı almam.	48	46
3	Parayı alır kendime harcardım	7	7
	Toplam	104	100

Bu çalışmaya katılan öğrencilerin tamamına yakını (% 93) ihtiyaçları olmasına rağmen parayı kendileri için almayacaklarını ifade etmişlerdir. Parayı alır yardım yapardım diyenler ile parayı hiç almam diyenler aynı gerekçeleri kullanmaktadırlar. Yani yoldaki paranın kendilerine ait olmadığı için alıp kendilerinin ihtiyacını karşılamalarını doğru bulmamakta ve kul hakkına ihlal olarak görmektedirler. Diğer yandan bulunan parayı tereddütsüz alıp kendime harcarım diyenlerin oranı ise % 7'dir. Gerekçelerini şu şekilde ifade etmişlerdir.

-“Allah tarafından gönderilmiş ödül kabul edip alırdım”.

-“Küçükken böyle bir durumda etrafa sorulup eğer kimsenin değilse alınabilir diye öğretilmişti bana. İşte o yüzden alırdım en helalinden”.

-“O parayı alır çatır çatır harcardım”.

-“Kesinlikle alırdım”.

-“Parayı alır test kitabı alırdım”.

Senaryo 4. Evden okula gelirken bir kazaya şahit oldunuz ve tek görgü tanığı sizsiniz, sizin gördüklerinizi polise anlatmanız kazanın doğru aydınlatılmasını sağlayacaktır. Bu durumda ne yaparsınız lütfen nedenini açıklayınız?

Tablo 4

Görgü Tanıklığına İlişkin Davranışları

Sıra	Tercihleri	N	%
1	Polise olanları anlatırdım.	84	81
2	Kararsızım	14	13
3	Şahitlik yapmam, başıma iş açmam.	6	6
	Toplam	104	100

Bu çalışmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (% 81) gördüklerini polise anlatabileceklerini ifade etmiştir. Bu davranışlarını aşağıdaki gerekçelerle açıklamışlardır.

- “Vatandaşlık görevi”.
- “Adaleti sağlamak için”.
- “İnsanlık vazifemdir”.

Bazı öğrenciler (% 13) ise olay karşısında ilk anda şaşkınlık yaşayacaklarını ve nasıl davranacaklarına ilişkin tereddütler yaşayabileceklerini ifade etmişlerdir.

- “O anki psikolojime bağlı. İfade verebilirim de vermeyebilirim de”.
- “Olayına göre değişir. Her durumu anlatmam galiba. Toplum bozuk çünkü”.
- “Valla hiç aldığım para verseler cevap veririm”.

Diğer yandan 104 öğrenciden sadece 6’sı başlarına bela almamak için şahitlik yapmayacaklarını ifade etmişlerdir.

- “Sanırım bulaşmam. Durduk yerde başımı ağrıtmam”.
- “Valla annem hep böyle durumlarda kaç der, arkama bakmadan giderdim. Etrafta kamera falan vardır zaten”.

Senaryo 5. KPSS’ye girmeden 15 gün önce samimi bir arkadaşınız sınavda çıkacak 30 soruyu emin kaynaktan elde ettiğini ve sizinle paylaşmak istediğini söyledi. Bu durumda nasıl davranırdınız lütfen açıklayınız?

Tablo 5
Sınavdan Önce Soru Almaya İlişkin Düşünceleri

Sıra	Tercihleri	N	%
1	Soruları almam	57	54
2	Soruları alırım	36	35
3	Arkadaşımı şikâyet ederim.	4	4
4	Kararsız	7	7
	Toplam	104	100

Bu çalışmaya katılan 104 öğrenciden yarıdan fazlası (% 54) sınav sorularını almayacaklarını ifade etmişlerdir. Soruları almayacaklarını ifade eden öğrenciler açıklama yapmadan sadece haksızlık ve kul hakkına tecavüz olarak gördükleri için almayacaklarını belirtmişlerdir. Diğer yandan 36 öğrenci (% 35) KPSS sınavında çıkacak 30 soruyu arkadaşından alabileceğini ifade etmişlerdir. Bazılarının gerekçeleri ise;

- “KPSS sınavı adil bir sınav değildir”.
- “Şu anda böyle bir zamanda böyle bir durumla karşılaşsam soruları bende alırdım. Ama başka şartlar altında olsak böyle bir şey yapmayabilirdim”.

Bu çalışmaya katılan 104 öğrenciden 4’ü KPSS sınavında çıkacak 30 soruyu elde ettiğini ifade eden arkadaşını yetkililere şikâyet edebileceklerini ifade etmişlerdir. Bu senaryoda karar vermede zorlanan öğrenci sayısı ise 7’dir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Senaryo 1’de, bu çalışmaya katılan öğrencilerin soru kâğıtlarına bakma oranı (% 47) ile bakmama oranı (% 40) birbirine yakındır. Öğrenciler arasında haksız not alma ve sınıf geçme ciddi bir sorun olarak algılanmamaktadır. Diğer yandan % 13’ü ise kararsızlıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç öğrencilerin kopya çekme eğilimlerini göstermektedir. Hatta bazı öğrenciler haksız ve uygunsuz bir şekilde not almanın onları hiçbir şekilde rahatsız etmeyeceğini ifade etmişlerdir. Bu durum bizim toplumsal olarak üzerinde durmamız gereken bir durumdur. Çünkü benzer çalışmalar farklı kültür ve toplumlarda değişiklik göstermektedir. Amerikan ve Rus üniversite öğrencileri kopya çekmeye karşı farklı tutum, algı ve eğilim göstermektedirler. Rus öğrencilerin Amerikalı öğrencilere göre kopya çekmeye daha fazla eğilimleri oldukları gözlenmiştir. Hatta Rus öğrencilerin kopya çekmede kendilerini daha az kötü hissetmişler ve kopya çekmenin dürüstlüklerini etkileyeceğine inanmamaktadırlar (Lupton & Chapman, 2002).

Senaryo 2’te öğrencilerin ailelerinin bilgisi olmadan kazandıkları burs ile ilgili bilgiyi aileleriyle paylaşp paylaşmama durumu incelenmiştir. Bu çalışmaya katılan öğrencilerin büyük bölümü (% 74) ailelerine bilgi vereceğini ifade ederken, % 17’si aileleriyle paylaşmayacaklarını ifade etmişlerdir. Diğer yandan % 9’u ailelerinin o andaki ekonomik durumuna göre hareket edeceğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar öğrencilerin ailelerine karşı sorumluluk ve iletişimlerini gösterebilir. Bu senaryoda öğrenciler karar vermede bireysel ihtiyaçtan ziyade aile ihtiyacına göre davranış göstermişlerdir.

Senaryo 3’de öğrencilerin yolda para bulduklarında nasıl davranacaklarını incelemektedir. Bu çalışmaya katılan öğrencilerin sadece % 7 civarı parayı alıp kendileri için harcayabileceklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar Türk toplumunda haram yeme durumuna yapılan vurguyu yansıtmaktadır. Yani öğrenciler ekonomik olarak sıkıntılı bir durumda bile hakkı olmayan parayı almama eğilimini göstermişlerdir. Bu durum aynı zamanda konuya ilişkin öğrencilerin bireysel vicdanlarının güçlülüğünü yansıtmaktadır. Bu sonuçlar Gökçe’nin (1994) çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Gençlerin yarıdan fazlası inançlı olma, dürüstlük, yardımseverlik, aile/mutluluk, eşitlik gibi değerlere sahip olduğu görülmüştür (Cite in: Ulusoy & Dilmaç, 2012).

Senaryo 4’te öğrencilere şahit oldukları bir olayda doğruyu bulmak için görgü şahitliği yapmalarına ilişkin tercihleri sorulmuştur. Bu çalışmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (% 81) gördüklerini polise anlatabileceklerini ve doğrunun ortaya çıkmasına yardımcı olabileceklerini ifade etmişlerdir. Bu senaryoda öğrencilerin doğrudan kendini ilgilendirmeyen konularda toplumun düzeni ve haklının hakkını alması adına tavır almaları anlamlı ve önemlidir. Bu sonuçlar Türk Milli Eğitim Sistemindeki kazandırılmak istenilen adil olma, dürüstlük, sorumluluk gibi değerlerle paralellik gösterilmektedir (Doğanay, 2009). Bu sonuç toplumun geleceği açısından umut verici görülmektedir. Bu sonuçlara paralel olarak senaryo 5’te KPSS sınavına girecek öğrencilerin haksız bir şekilde sınav sorularının bir kısmını elde etme fırsatları olduğu halde bundan kaçınmaları oldukça önemli ve anlamlı bir tutumdur.

Extended Abstract

Introduction

Educational activities, planned in line with human development, are cognitive, affective, and psychomotor domains. The ultimate aim of education is to maximize individuals' potential in these three basic dimensions of human development. Although cognitive training activities have been considered more in the early twentieth century, recently emotional development has been paid more attention to. In particular, emotional intelligence has a significant impact on the work place, person's professional and family life, and maintaining communication with other people in the society (Goleman, 1995). Emotional development has not only a significant impact on academic achievement but also in social adaptation and communication with individuals in the society. It is difficult to measure individuals' values, attitudes and related results in a reliable manner. Sometimes individuals are in confusion or dilemma related to their values, preferences, and attitudes in their daily life. In fact, individuals do not react uniformly to similar situations as their interpretation of the situation and the rationalization of behavior may vary.

Common values of countries are transferred to new generations through education. Priority is given to taking responsibility, helping each other, solidarity, increasing self-esteem, and tolerance. According to the 1739 National Education Law in Turkey, these values are among the general objectives of the Ministry of Turkish National Education (MONE, 2015).

Güngör (1998) illustrates the values according to the psychological and philosophical perspective. Psychology considers the concept in a different way than philosophy. In psychology, values are considered just as a belief and have not an objective basis, but are guiding human behavior. Value is defined as the tendency to favor a particular situation to another. Philosophical concept of value considers science and knowledge different from the subject. Therefore, the concept of value, the very act of theory guides individuals. Values, considered from a philosophical or psychological perspectives guide human behavior and cannot be labeled as right or wrong (Bolay, 2007).

Values are related to people's feelings, thoughts and behavior. Many social scientists attempted to define the role of values of human (Kuşdili & Kağıtçıbaşı, 2000). Behavior, according to Kurt Levin's field theory is "people's perceptions of living space, feelings, attitudes, beliefs, thoughts and feelings" (Hall & Lindzey, 1978). Behavior shows the priority status of the daily life preferences of alternatives. Value refers to the determination of the decisions and choices faced by each individual. People think according to the values and act according to the values (Ulusoy & Dilmaç, 2012). There is a complementary relationship between the values and faith. Therefore if people believe in something, it's of value. Value may be defined as something that may be desirable and believable (Güngör, 1993, 1998). According to Schwartz (1994) values are guiding the lives of individuals in society and indicate importance of desired behaviors and objectives.

Method

Scenario was used both to evaluate individuals' values, preferences, and attitudes about certain situations and to collect data. In order to collect data, five scenarios were presented to the students. They were then asked to write how they would behave in the particular scenario. After collecting students' responses, content analysis were used to examine students' preferences. Their answers were ranked from the highest to the lowest.

Results

Scenario 1 is about cheating. “A teacher comes to the class and realizes not having the attendance lists. S/he asked you to bring the list from his/her office. When you enter the office you see your exam questions.” The participants were asked to write what they would do when they see the exam papers on the desk. The results indicate that almost half of the students in this study had attitudes and tendencies for cheating.

Scenario 2 is about responsibility and honesty. “You apply for scholarship without your parents’ information and get it. Would you inform your parents? If you do so, you may get less financial support.” The majority of participants (about 75 %) expressed that they would inform their parents because of honesty and responsibility.

Scenario 3 is about self–conscience and honesty. “One day, you forget your wallet/purse at home. You need money for lunch. While walking on the street, you see some money.” The participants were asked what they would do when they find money on the street. More than 90 % of the participants expressed that they would not take the money. They thought that it was not right to take the money that does not belong to them.

Scenario 4 is about social responsibility. Participants are asked what to do when they witness on accident while coming to school. Their witness is important for the officers to reach the truth. About 80% of the participants expressed that they are willing to be a voluntary witness because one day they may face same situation.

Scenario 5 is about cheating but in this scenario cheating is a nationwide exam. The participants are asked what they would do if they would get some exam questions ahead. Almost half of the participants expressed that they did not any questions of the exam because it is illegal and illegitimate.

The results indicate that the students had strong self-conscience about legitimacy. The results of the study may shed light about societies’ situations about order and dynamism.

Kaynakça

- Bolay S. H. (2007). *Aşkın Değerler Buhranı, Değerler ve Eğitimi*. Uluslararası Değerler ve Eğitimi Sempozyumu (Edt. R. Kaymakcan et al.). İstanbul: DEM Yayınları.
- Doğanay, A. (2009). *Değerler Eğitimi. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi: Yapılandırmacı Bir Yaklaşım* (Edt. C. Öztürk). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Erdem, A. R. (2003). Üniversite kültüründe önemli bir unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 129-149
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education* (8th edt.). New York: McGram-Hill Companies, Inc.
- Goleman, D. (1995). *Duygusal Zekâ: Neden IQ'dan daha önemlidir*. (Trans: B. S. Yüksel (2002), (21. edt). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Hall, C. S. & Lindzey, G. (1978). *Theories of Personalities* (3th edt.). New York: John Willey & Sons.
- Güler, A. (2008). *Türk toplumunda korku kültürü*. Ankara: Punto Tasarım.
- Güngör, E. (1993). *Değerler psikolojisi*. Amsterdam: Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Vakfı Yayınları.
- Güngör E. (1998). *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Kuşdil, M. E. & Kağıtcıbaşı, C. (2000). Türk öğretmenlerin değerler yönelimi ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.
- Lupton, R. A & Chapman, K. J. (2002). Russian and American College Students' Attitudes, Perceptions, and Tendencies Toward Cheating. *Educational Research Bulletin*,
- MEB. (2015). *1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanun*. Retrieved January 5, 2015 from http://personel.meb.gov.tr/dairele/mevzuat/mevzuatlar/mili_egitim_temel_kanunu_1739.pdf
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *The Journal of Social Issues*. 50 (4), 19-45.
- Schwartz, S.H. (1996). *Value priorities and behavior: Applying a theory of integrated value systems*. In C. Seligman, J.M. Olson, & M.P. Zanna (Eds.), *The psychology of values: The Ontario Symposium*, Vol. 8 (pp.1-24). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- TDK. (2015). *Türkçe Sözlük*. Retrieved January 11, 2015 from http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.54b2c5a6e45148.88635146
- Ulusoy, K. & Dilmaç, B. (2012). *Değerler Eğitimi*. Ankara: Pegem A Akademi.