

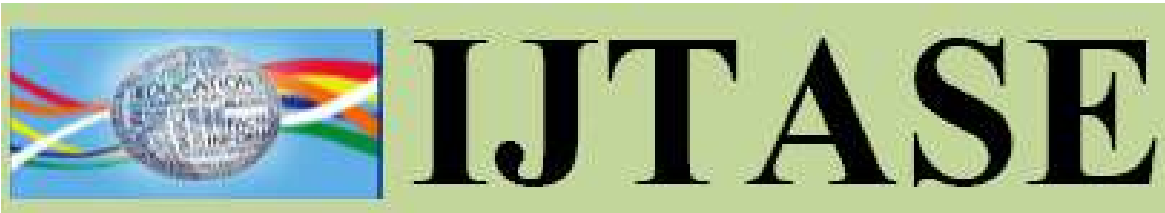
ISSN: 2146-9466

IJTASE



International Journal of New Trends in
Arts, Sports & Science Education

Volume 2 Issue 3



INTERNATIONAL JOURNAL OF NEW TRENDS IN ARTS, SPORTS & SCIENCE EDUCATION

JULY 2013

Volume 2 - Issue 3

Editor in Chief

Prof. Dr. Teoman Kesercioğlu

Editors

Prof. Dr. Salih Çepni

Prof. Dr. Bedri Karayağmurlar

Prof. Dr. Rana Varol

Associate Editors

Prof. Dr. Nergüz Bulut Serin

Assoc. Prof. Dr. Fatoş Silman

Assist. Prof. Dr. Fahriye Atınay

Assist. Prof. Dr. Zehra Altınay

Ms Umut Tekgüç

Message from the Editor

I am very pleased to publish third issue in 2013. As an editor of International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE), this issue is the success of the reviewers, editorial board and the researchers. In this respect, I would like to thank to all reviewers, researchers and the editorial board. The articles should be original, unpublished, and not in consideration for publication elsewhere at the time of submission to International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE), For any suggestions and comments on IJTASE, please do not hesitate to send mail.

Prof. Dr. Teoman Kesercioğlu
Editor in Chief

Copyright © 2013 International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education
All rights reserved. No part of IJTASE's articles may be reproduced or utilized in any form or
by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or by any
information storage and retrieval system, without permission in writing from the publisher.
Published in TURKEY

Contact Address:

Prof. Dr. Teoman KESERCİOĞLU - IJTASE Editor in Chief İzmir-Turkey

Editorial Team

Editor in Chief

PhD. Teoman Kesercioğlu, (Dokuz Eylül University, Turkey)

Editors

PhD. Salih Çepni, (Karadeniz Teknik University, Turkey)

PhD. Rana Varol, (Ege University, Turkey)

PhD. Bedri Karayağmurlar, (Dokuz Eylül University, Turkey)

Associate Editors

PhD. Zehra Altınay, (Near East University, North Cyprus)

PhD. Fatoş Silman, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Fahriye Atınay, (Near East University, North Cyprus)

PhD. Nergüz Bulut Serin, (European University of Lefke, North Cyprus)

Ms Umut Tekgüç, (Cyprus International University, North Cyprus)

Linguistic Editors

PhD. Mehmet Ali Yavuz, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Nazife Aydınoglu, (İzmir University, Turkey)

PhD. İzzettin Kök, (İzmir University, Turkey)

PhD. Uğur Altunay, (Dokuz Eylül University, Turkey)

Editorial Board

PhD. Abdulkadir Yıldız, (Kilis 7 Aralık University, Turkey)

PhD. Ahmet Adalier, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Ahmet Pehlivan, (Eastern Mediterranean University, North Cyprus)

PhD. Alev Önder, (Marmara University, Turkey)

PhD. Ali Bavik, (Al-Faisal University, Saudi Arabia)

PhD. Ali Doğan Bozdağ, (Adnan Menderes University, Turkey)

PhD. Alim Kaya, (İnönü University, Turkey)

PhD. Andreas Papapavlou, (Cyprus University, South Cyprus)

PhD. Asuman Seda Saracaloğlu, (Adnan Menderes University, Turkey)

PhD. Ayşegül Ataman, (Gazi University, Turkey)

PhD. Aytekin İşman, (Sakarya University, Turkey)

PhD. Azize Özgüven, (Yeni Yüzyıl University, Turkey)

PhD. Banu Yücel Toy, (Gazi University, Turkey)

PhD. Baştürk Kaya, (Selcuk University, Turkey)

PhD. Bedri Karayağmurlar, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Bedri Karayağmurlar, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Behbood Mohammadzadeh, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Benan Çokokumuş, (Ondokuz Mayıs University, Turkey)

PhD. Buket Akkoyunlu, (Hacettepe University, Turkey)

PhD. Burak Basmacıoğlu, (Anadolu University, Turkey)

PhD. Cansevil Tebiş, (Balıkesir University, Turkey)

PhD. Colin Latchem, (Open Learning Consultant, Australia)

PhD. Duygu Çelik, (Aydin University, Turkey)

PhD. Eda Kargı, (Eastern Mediterranean University, North Cyprus)

PhD. Erdoğan Ekiz, (Al-Faisal University, Saudi Arabia)

PhD. Esra Gül, (Anadolu University, Turkey)

PhD. Fahriye Atınay, (Near East University, North Cyprus)

PhD. Fatma Noyan, (Yıldız Technical University, Turkey)

PhD. Fatoş Silman, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Ferda Aysan, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Gianni Viardo Vercelli, (Genova University, Italy)

PhD. Gizem Saygılı, (Süleyman Demirel University, Turkey)

PhD. Gökhan İskifoğlu, (European University of Lefke, North Cyprus)

PhD. Gökmen Dağlı, (Near East University, North Cyprus)

PhD. Gülhayat Gölbaşı Şimşek, (Yıldız Technical University, Turkey)

PhD. Gürol Zırlıoğlu, (Yüzüncü Yıl University, Turkey)

PhD. Hakan Kurt, (Selcuk University, Turkey)

PhD. Hakan Sarı, (Selcuk University, Turkey)

PhD. Haluk Soran, (Hacettepe University, Turkey)

PhD. Hasan Avcıoğlu, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Heli Ruokamo, (Lapland University, Finland)

PhD. Ing. Giovanni Adorni, (Genova University, Italy)

PhD. Irena Stonkuvience, (Vilnius University, Lithuania)

PhD. İbrahim Çetin (European University of Lefke, North Cyprus)

PhD. İzzettin Kök, (İzmir University, Turkey)

PhD. Jerry Willis, (Manhattanville College, USA)

PhD. Larysa M. Mytsyk, (Gogol State University, Ukrainian)

PhD. M. Sabri Kocakulah, (Balıkesir University, Turkey)

PhD. Maria Truchan-Tataryn, (University of Saskatchewan, Canada)

PhD. Mehmet Ali Yavuz, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Meryem Nur Aydede, (Niğde University, Turkey)

PhD. Muhittin Dinç, (Konya University, Turkey)

PhD. Mustafa Toprak, (Dokuz Eylül University)

PhD. Myroslaw Tataryn, (St. Jerome's University, Canada)

PhD. Nazife Aydınoglu, (İzmir University, Turkey)

PhD. Nejdett Konan, (İnönü University, Turkey)

PhD. Nergüz Bulut Serin, (European University of Lefke, North Cyprus)

PhD. Nezihe Şentürk, (Gazi University, Turkey)

PhD. Nilgün Seçken, (Hacettepe University, Turkey)

PhD. Nuray Yörük, (Hacettepe University, Turkey)

PhD. Oguz Serin, (European University of Lefke, North Cyprus)

PhD. Olena Huzar, (Ternopil National Pedagogical University, Ukraine)

PhD. Partow Izadi, (Lapland University, Finland)

PhD. Rana Varol, (Ege University, Turkey)

PhD. Rana Varol, (Ege University, Turkey)

PhD. Rengin Karaca, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Rengin Zembat, (Marmara University, Turkey)

PhD. Rozhan Hj. Mohammed Idrus, (University Sains Malaysia, Malaysia)

PhD. Sabahat Özmenteş, (Akdeniz University, Turkey)

PhD. Salih Çepni, (Karadeniz Teknik University, Turkey)

PhD. Selahattin Gelbal, (Hacettepe University, Turkey)

PhD. Selda kılıç, (Selcuk University, Turkey)

PhD. Sinan Olkun, (Ankara University, Turkey)

PhD. Süleyman Eripek, (Cyprus International University, Turkey)

PhD. Şirin Akbulut Demirci, (Uludağ University, Turkey)

PhD. Şule Aycan, (Muğla University, Turkey)

PhD. Teoman Kesercioğlu, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Tevhide Kargın, (Ankara University, Turkey)

PhD. Uğur Altunay, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Uğur Sak, (Anadolu University, Turkey)

PhD. Valerio De Rossi, (Safety Managemen Research Consultant, Italy)

PhD. Veysel Sönmez, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Yadigar Doğan, (Uludağ University, Turkey)

PhD. Zehra Altınay, (Near East University, North Cyprus)

PhD. Zeynep Ebrar Yetkiner Özel, (Fatih University, Turkey)

PhD. Z. Nurdan Baysal, (Marmara University, Turkey)

Ms Umut Tekgüç, (Cyprus International University, North Cyprus)

Table of Contents

Research Articles

IJTASE- Volume 2 - Issue 3 2013

TÜRKİYE’DE DEMOGRAFİK VERİLER ÜZERİNDEN OKUMA YAZMA
ORANLARININ CİNSİYET BAZINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

İnci Duygu BAYTUN

INVESTIGATION OF RELATIONSHIP BETWEEN THE FEAR OF NEGATIVE
EVALUATION AND MUSICAL INSTRUMENT ACHIEVEMENTS OF MUSIC
TEACHER CANDIDATES (GAZİOSMANPAŞA UNIVERSITY SAMPLING)

Hamit YOKUŞ

INVESTIGATING 8TH GRADE STUDENTS’ THINKING MANNERS ABOUT
FRACTAL PATTERNS

Mehmet Çağlar COŞAR, Cenk KEŞAN

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN İLETİŞİM
BECERİLERİ VE BENLİK SAYGILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Murat ÖZŞAKER

INVESTIGATION OF PROSPECTIVE TEACHERS’ SELF COMPASSION LEVELS IN
TERMS OF AGE, GENDER, PERCEPTION OF SUCCESS, FAMILY INCOME LEVEL
AND BRANCH VARIABLES

Evren ERZEN, Meltem YURTÇU

SORGULAYICI-ARAŞTIRMA ODAKLI MESLEKİ GELİŞİM ÇALIŞTAYINA KATILIM
SONRASI KİMYA ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMEN ROLÜNE İLİŞKİN
ANLAYIŞLARININ İNCELENMESİ

Eylem BAYIR, Fitnat KÖSEOĞLU

SOSYAL AĞLARIN EĞİTİM-ÖĞRETİM SÜRECİNDE KULLANILMASI İLE İLGİLİ
KARMA ÖĞRENME ÖĞRENCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ:SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
ÖRNEĞİ

Aytekin İŞMAN, Nazire Burçin HAMUTOĞLU

ISSN: 2146-9466

TÜRKİYE'DE DEMOGRAFİK VERİLER ÜZERİNDEN OKUMA-YAZMA ORANLARININ CİNSİYET BAZINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

CONSIDERATION OF GENDER-BASED LITERACY RATES OF TURKEY UPON DEMOGRAPHICAL STATISTICS

İnci Duygu BAYTUN
Yakın Doğu Üniversitesi

Eğitim Yönetimi, Denetimi, Ekonomisi ve Planlaması Bölümü Doktora Öğrencisi, Lefkoşa - KKTC
duygubaytun@hotmail.com

ÖZET

Okuma ve yazma günümüz insanının yaşamındaki en önemli becerilerinden olduğundan halen bu becerilerden yoksun bireylerin azımsanamayacak oranda olması oldukça düşündürücüdür. Türkiye'de okuma- yazma bilmeyen kadın ve erkek nüfus baz alındığında, aralarındaki sayısal farklılık eğitim sosyolojisi açısından toplum kültürü hakkında önemli çıkarımlar yapılmasını sağlayacaktır. Bu araştırmada; 2008 ve 2011 yılları arasında TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) nüfus verileri üzerinden, on beş yaş ve üzeri, okuma ve yazma bilmeyen kadın ve erkek nüfusun genel bir portresi çıkartılırken, eğitim açısından alınan önlemler ve çözüm yollarını ortaya koymak temel amacı oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda toplam nüfusun; 2008 yılında okuma- yazma bilmeyen %9.23'lük diliminin %80.12'sini, 2009 yılında okuma- yazma bilmeyen %8.67'lik dilimin %80.44'ünü, 2010 yılında okuma- yazma bilmeyen %6.97'lik dilimin %81.70'ini ve 2011 yılında okuma- yazma bilmeyen % 5.68'lik dilimin %82.55'ini kadınların oluşturduğu bulunmuştur. Okuma- yazma bilmeyen toplam nüfusun 2008'den 2011 yılına kadar azaldığı gözlemlenirken, okuma- yazma bilmeyen kadın yüzdesinin bu yıllar arasında arttığı gözlemlenmiştir. Bu duruma sebep olan faktörler, okuma- yazma bilmeyen kadın oranının azaltılması yönünde yapılan çalışmalar ve alternatif çözüm önerileri ayrıca makalede yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okuma ve yazma, nüfus, cinsiyet, demografi.

ABSTRACT

Due to the fact that reading and writing are the most important talents for all human-beings at this moment in time, it is very outstanding how the literacy rates of Turkey are low enough to matter. As the gender-based illiteracy rates of Turkey are considered, the numeral difference between men and women will significantly reveal important facts of public culture for the purposes of educational sociology. As this survey expresses a general portrait of the illiterate men and women in Turkey - aged 15 years old or over- upon the demographical data of Turkish Statistical Institute (TUSI) belonging to the year of 2008 to 2011, it essentially aims to display the necessary precautions and different ways of solutions for developing education. According to the results of this survey; the illiteracy rate of Turkey for the year of 2008 is 9.23% and 80.12% of it involves women. In 2009, this percentage of women rises to 80.44% as the illiteracy rate falls to %8.67. In 2010, it rises more to 81.70% and illiteracy falls to 6.97%. Finally, for the year of 2011, the illiteracy in Turkey falls to 5.68% and 82.55% of it consists of women. In accordance with the results of this survey conducted by TUSI, the illiteracy rate of Turkey from the year of 2008 to 2011 continuously decreases while the percentage of illiterate women increases. The factors that cause this change, alternative solutions for this sociologic problem and the conducted studies in order to decrease the illiterate women rate in country are also explained in this paper.

Keywords: Literacy, population, gender, demography.

GİRİŞ

Bilgi çağı toplumu olarak nitelendirdiğimiz günümüz toplum anlayışında bireyin okuma alışkanlığı kazanması, okuduğunu anlaması, temel fikir ve düşüncelerini yazılı ifade etme becerisine sahip olma yetisi günlük hayatın önemli bir ihtiyacıdır. Çünkü ekonomi ve teknoloji odaklı toplumsal değişim nedeniyle kendini sürekli yenileyebilen, yüksek nitelikli insan gücü toplumsal kalkınmanın temelini teşkil etmektedir. Söz konusu insan gücünü sağlamak için geliştirilen eğitim politikaları değişimin getirdiği ivmeyi yakalamayı hedeflemektedir. Okuryazarlık ise bilginin bir güç olduğunun bilincine varmış toplumlarda, toplumsal gelişimin temel taşı ve bilgiye ulaşmanın ilk basamağını oluşturmaktadır.

Türkiye'de okuryazar birey yetiştirme yönündeki çalışmalar; açık öğretim kurumları, halk eğitim merkezleri, sivil toplum örgütleri ve çeşitli kurumlarca yürütülen kampanyalarla sürdürülmektedir. Bu

çalışma; TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) ADNKS (Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi) veri tabanının ortaya koyduğu istatistik veriler incelenerek, 2008 ve 2011 yılları arasındaki okuryazar olmayan nüfus göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır.

Çalışma hazırlanırken nicel yöntemlerden faydalanılmıştır. Nicel araştırmalar, olay ya da durumların niçin ortaya çıktığını, diğer olay ya da durumlardan ne düzeyde etkilendiğini nesnel olarak belirleyerek teorilerde yer alan genellemelerin doğruluğunu test etmeye ya da yeni genellemelere ulaşma amacını güder (Hoepfl 1997; Dobbin ve Gatowski, 1999). Bu çalışmada ise nicel modellerden biri olan “*tarama*” modeli kullanılmıştır. Böylece var olan durum betimlenmeye çalışılmıştır. Karasar’ın da (2005) dediği gibi; Tarama araştırmacısı, nesnenin ya da bireyin doğrudan kendisini inceleyebileceği gibi, önceden tutulmuş çeşitli kayıtlara (yazılı belge ve istatistikler, resimler, ses ve görüntü kayıtları vb.) eski kalıntılar ve alandaki kaynak kişilere başvurarak, elde edeceği dağınık verileri, kendi gözlemleri ile bir sistem içinde bütünleştirerek yorumlar.

Bu çalışmada da istatistik nüfus verilerinden faydalanarak var olan okuryazarlık durumu hakkında yüzdelik sonuçları belirtmek ve bu sonuçları günümüz eğitim tedbirleri kapsamında değerlendirerek, sosyolojik çıkarımlarda bulunmak amaçlanmıştır.

Verilerden faydalanarak yapılan istatistikî çıkarımlar sonucu ise toplam nüfusun; 2008 yılında okuma-yazma bilmeyen %9.23’lük diliminin %80.12’sini, 2009 yılında okuma- yazma bilmeyen %8.67’lik dilimin %80.44’ünü, 2010 yılında okuma- yazma bilmeyen %6.97’lik dilimin %81.70’ini ve 2011 yılında okuma- yazma bilmeyen % 5.68’lik dilimin %82.55’ini kadınların oluşturduğu bulunmuştur.

Sonuç olarak; okuma- yazma bilmeyen toplam nüfusun 2008’den 2011 yılına kadar azaldığı gözlemlenirken, okuma- yazma bilmeyen toplam nüfus içinde kadın yüzdesinin bu yıllar arasında arttığı gözlemlenmiştir. Duruma yönelik yapılan çalışmalara rağmen kadın nüfusunun okuryazar olmayan yüzdesinin mevcut durumunu tetikleyen faktörler tartışılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada; 2008 ve 2011 yılları arasında TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) nüfus verileri üzerinden, on beş yaş ve üzeri, okuma ve yazma bilmeyen kadın ve erkek nüfusun genel bir portresi çıkartılması, eğitim açısından alınan önlemler ve çözüm yollarının ortaya koyulması temel amacı oluşturmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Evren, genel anlamda, araştırma sonuçlarının genellenmek istediği elemanlar bütünüdür (Karasar, 1999). Bu çalışmada araştırmanın evreni Türkiye’deki nüfus olarak belirlenmiştir. Örneklem ise (Kaptan 1993), belirli bir evrenden, belirli kurallar çerçevesinde seçilen küçük grup olarak tanımlandığı göz önünde bulundurularak nüfus verilerinde yer alan ve okuma yazma bilmeyen kadın ve erkek nüfus olarak belirtilebilir.

Araştırmanın Sınırlılığı

TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) web sitesinde yer alan ve 2008- 2011 yılları arasında nüfus sayımına katılmış olan bireylerden okuryazar olmayan on beş yaş ve üzeri kadın ve erkek nüfus toplamı araştırmanın sınırlılığını teşkil etmektedir.

Kullanılan Yöntemler

Bu çalışma hazırlanırken öncelikle literatür taraması yapılarak çeşitli kaynaklara ulaşılmış ve okuryazarlık konusunda yapılmış olan çalışmalar incelenmiştir. Daha sonra nicel araştırma

yöntemlerinden tarama metodu ile TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) ADNKS (Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi) veri tabanı kullanılmak sureti ile oluşturulmuş, okuma yazma durumu ve cinsiyete göre 15 yaş ve üzeri nüfus 2008 ve 2011 yılları ve bu yıllar arasındaki veriler göz önünde bulundurularak incelenmiştir.

Okuryazarlık

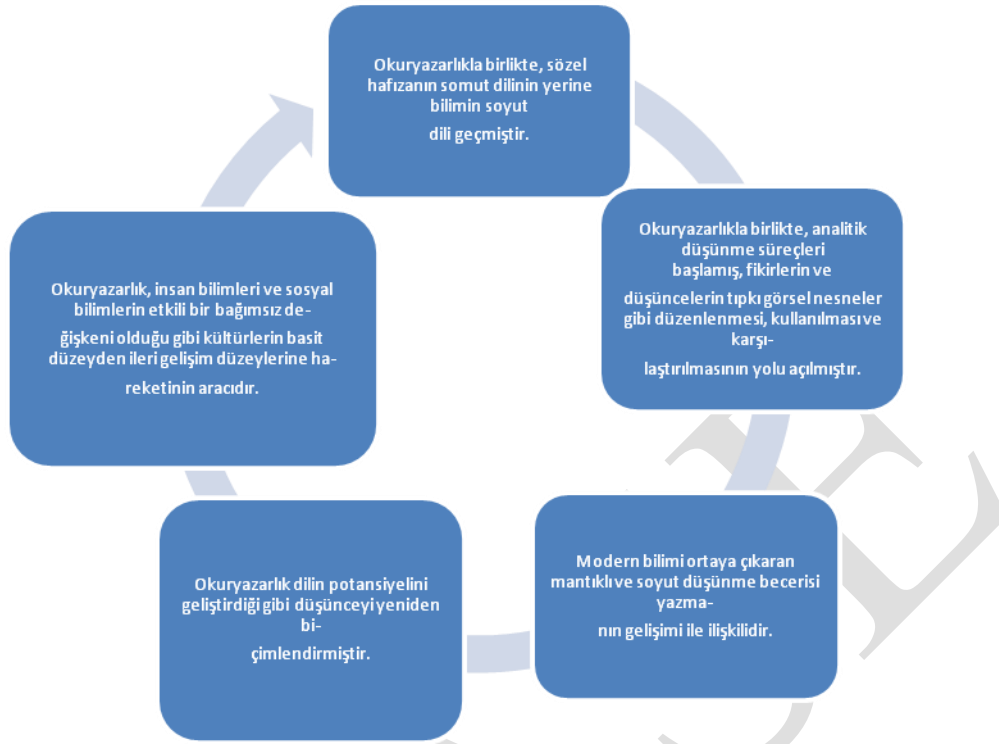
“Okumak ve yazmak” ilk anlamı ile yazı sembollerini kullanmak ve yine aynı yazı sembolleriyle oluşturulan anlamı çözmektir. Kelimenin bu ilk anlamı dışında, okuma kelimesi mecazî anlamda (gözlerinden okumak) ve gerçek anlamda (grafik okumak) gibi yazıyı okuma eyleminden daha geniş bir anlam ifade etmektedir. Yaşadığımız dünya, yazı sembolleri yanında binlerce sembolik anlatımı da içermektedir. Bütün bu sembolleri anlamlandırmaya çalışma bir tür okuma şeklidir. Aslında, farkına vararak veya varmadan çevremizi, kendimizi, etrafımızda olup bitenleri ve olayları okuyoruz; bazen de yine semboller kullanarak kendimizi ifade etmek için yazıyoruz (Altun, 2005). Okuryazarlık kelime anlamı olarak “okuma yazma bilme durumu” olarak ifadelendirilebilir. Fakat bu kavrama yüklenen anlamın günlük hayatta bu kadar kısıtlı tutulması söz konusu değildir. Yani okuryazar kişi sadece yazma ve okuma eyleminin yanı sıra bu beceriyi hayatına uyarlamış ve okuduğunu anlayabilme becerisine de sahip kişi olarak değerlendirilmektedir.

Okuryazarlık, “okuma” ve “okuma alışkanlığı” kavramları ile doğrudan bağlantılı ve iç içedir. “Okuma” kavramını, bireyin yaşam bilgisini artırması, “okuma alışkanlığı” kavramını ise bu artışın süreklilik kazanması, sonuçta; her iki kavramın da bireyin gelişmesi, yaşamda etkin olması anlamına geldiği söylenebilir. Böylece, bireye okuryazar niteliğinin verilebilmesi için bu beceriyi yaşama uygulama ölçütünün yanı sıra okuma alışkanlığına sahip olup olmadığı ölçütünü de eklemek gerekmektedir. Kaldı ki okuryazarlık becerisi ile okuma alışkanlığı kavramlarının gerçekleştirilmesi yaşamda iç içe olmaktadır. Biri olmadan diğerrinin olması mümkün değildir. O halde sürekli okuma yazma alışkanlığı kazanmamış okuryazar, gerçekte okumasız yazmasızlardan pek de ayrı değildir (Yılmaz, 1989).

Avrupa, Amerika ve Avustralya’daki okuryazarlık çalışmalarına bakıldığında, kavramın tanımının ilk defa 1950’lerde yapıldığı görülür. Bu tanım, okuryazarlığı temel okuma yazma becerileri ile sınırlamıştır. Daha sonra yapılan araştırmalarda, okuryazarlığın temel okuma yazma becerileri ile sınırlı olmadığı, okuryazarlığın okuduğunu anlama ve kendini yazıyla ifade etme, zihin becerilerinin gelişimi gibi daha geniş bir bilgi ve beceri alanı ile ilişkili olduğu anlaşılmıştır (Güneş, 1997). Okuryazarlığın ilerleyen yıllarda pek çok tanımı yapılmıştır.

1960 ve 1980 yılları arasında, Eric Havelock, Jack Goody ve Walter Ong gibi araştırmacıların eserlerinde, daha önce alfabetik sisteme bağlı bir zihin becerisi olarak algılanan okuryazarlık kavramına farklı anlamlar yüklenmiştir (Aşıcı, 2009). Bu eserlerde okuryazarlık ilk defa epistemoloji ile ilişkilendirilerek açıklanmıştır. Lankshear (1999)’a göre okuryazarlığın değişen tanımlarını veren bu fikirlerden öne çıkanlar aşağıda Şema-1 ile ifade edilmeye çalışılmıştır.

Günümüzde okuryazarlığın tanımı ve mahiyeti hızla değişmektedir. Bugün Türkiye’de ortaokullarda medya okuryazarlığı gibi seçmeli derslerin varlığı bunun bir sonucudur, diyebiliriz. Özellikle 1990’lardan sonra, okuryazarlığın kavram çerçevesi, teknolojik gelişmelere, şehirlerdeki hayat şartlarının değişmesine ve ortaya çıkan yeni ihtiyaçlara bağlı olarak çeşitlenmiştir. Artık, okuryazarlık kavramı tekil değil, çoğul olguları kapsar hale gelmiştir. Okuryazarlık, bilgisayar okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, internet okuryazarlığı, medya okuryazarlığı gibi farklı okuryazarlık türleri ile birlikte kullanılır olmuştur (Altun 2005).



Şema- 1 Okuryazarlığın Değişen Tanımları

Türkiye’de Okuryazarlık Durumunun 2008- 2011 Yılları Arasında On Beş Yaş ve Üzeri Nüfusa Göre İstatistikî Değerlendirilmesi

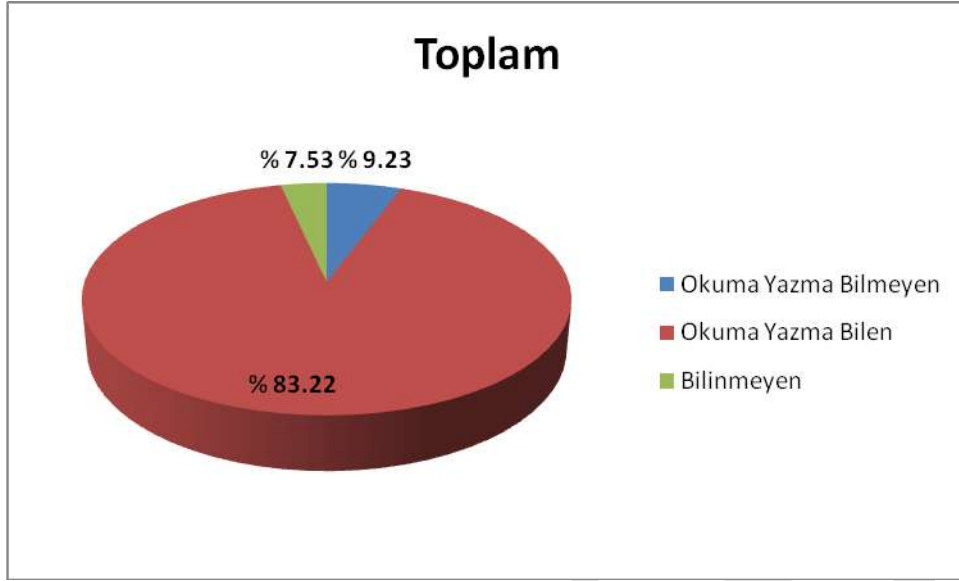
TUIK verileri göz önünde bulundurularak, Türkiye’de on beş yaş ve üzeri, kadın ve erkek nüfusun 2008 ve 2011 yılları arasındaki okuryazarlık oranları incelenmiştir. Buna göre Tablo-1, Tablo-2, Tablo-3 ve Tablo-4’te yer alan verilerden faydalanarak istatistikî veriler grafiklenmiş ve yorumlanmıştır. Tablolar oluşturulurken yabancı ikametçiler kapsama alınmamıştır.

2008 yılına ait bulgulardan elde edilen veriler, Tablo-1’de yer almaktadır. Tablo-1 okuma yazma bilen, bilmeyen ve okuma yazma bildiği bilinmeyen bireyleri, kadın ve erkek nüfus olarak göstermektedir.

Tablo 1. Okuma Yazma Durumu ve Cinsiyete Göre Nüfusun On Beş Yaş ve Üzeri Dağılımı Verileri 2008

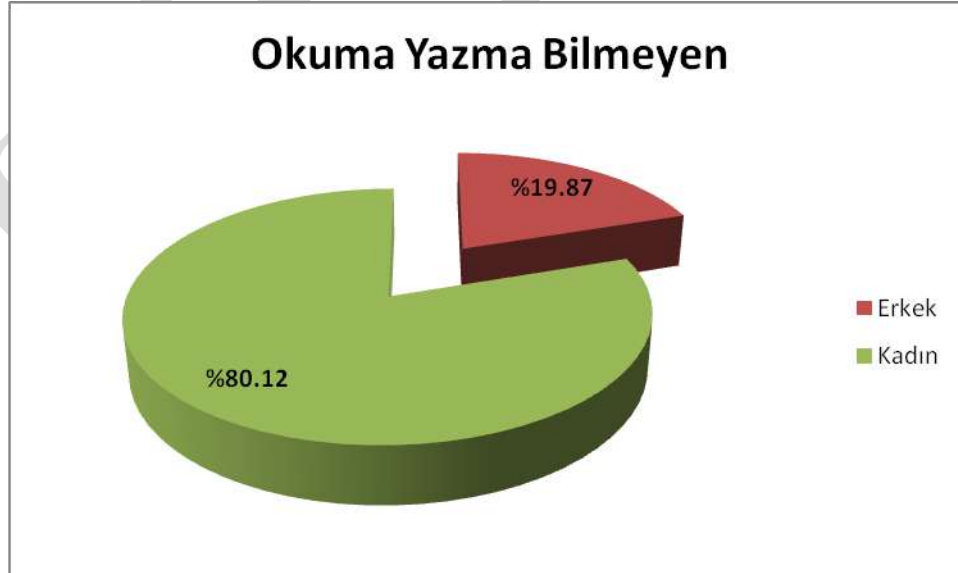
Okuma yazma durumu	Toplam	Erkek	Kadın
Okuma yazma bilmeyen	4.863.414	966.698	3.896.716
Okuma yazma bilen	43.806.774	23.076.597	20.730.177
Bilinmeyen	3.966.417	2.171.909	1.794.508
Toplam	52.636.605	26.215.204	26.421.401

Tablo- 1’den elde edilen bulgularla 2008 yılında okuma yazma durumunun genel bir portresi, pasta grafik üzerinde gösterilmiştir. Böylece okuma yazma bilen ve bilmeyen toplam nüfus ile okuma yazma durumu bilinmeyen nüfusun yüzdelikleri hesaplanmıştır.

Grafik 1. 2008 Yılında Okuma Yazma Durumu

Grafik-1'e göre 2008 yılında 15 yaş üstü toplam nüfus içinde % 83.22'si okuma yazma bilmekte, % 9.23'ü okuma yazma bilmemekte ve % 7.53'lük kısmın ise okuma yazma bilip bilmediği bilinmemektedir.

Yine Tablo-1'deki verilerden faydalanarak Grafik-2 hazırlanmıştır. Buna göre okuma yazma bilmeyen kadın ve erkek nüfusun durumu Grafik- 2'de gösterilmiştir. Gösterimde kolaylık olması açısından Grafik-2 pasta grafik kullanılarak hesaplanmıştır.

Grafik 2. 2008 Yılında Okuma Yazma Bilmeyen Kadın ve Erkek Nüfusun Durumu

Grafiğe göre; okuma yazma bilmeyen erkek nüfusun, tüm nüfusa oranı % 1.83 olarak belirlenirken, okuma yazma bilmeyen erkek nüfusun okuma yazma bilmeyen nüfusa oranı ise % 19.87 olarak bulunmuştur. Yine bu orana kadın nüfus için bakıldığında; okuma yazma bilmeyen kadın nüfusun,

tüm nüfusa oranı % 7.4 olarak belirlenirken, okuma yazma bilmeyen kadın nüfusun okuma yazma bilmeyen nüfusa oranı ise % 80. 12 olarak hesaplanmıştır.

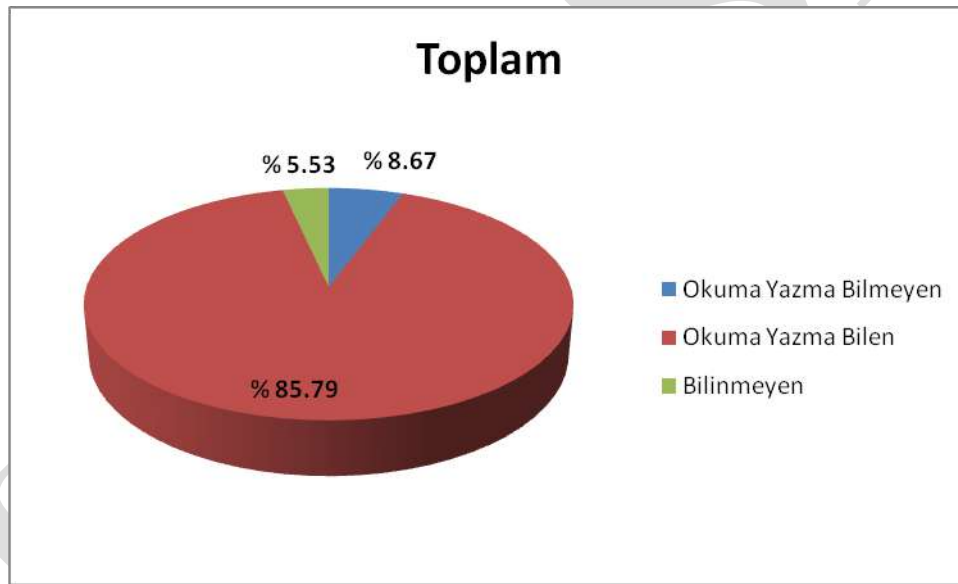
2009 yılında yapılan nüfus sayımından elde edilen bulgulara ilişkin veriler, Tablo- 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Okuma Yazma Durumu ve Cinsiyete Göre Nüfusun On Beş Yaş ve Üzeri Dağılımı Verileri (2009)

Okuma yazma durumu	Toplam	Erkek	Kadın
Okuma yazma bilmeyen	4.645.638	908.628	3.737.010
Okuma yazma bilen	45.942.369	24.175.728	21.766.641
Bilinmeyen	2.962.823	1.626.257	1.336.566
Toplam	53.550.830	26.710.613	26.840.217

Tablo-2’den elde edilen bulgularla 2009 yılında okuma yazma durumunun genel bir portresi, pasta grafik üzerinde gösterilmiştir. Böylece okuma yazma bilen ve bilmeyen toplam nüfus ile okuma yazma durumu bilinmeyen nüfusun yüzdelikleri hesaplanmıştır.

Grafik 3. 2009 Yılında Okuma Yazma Durumu

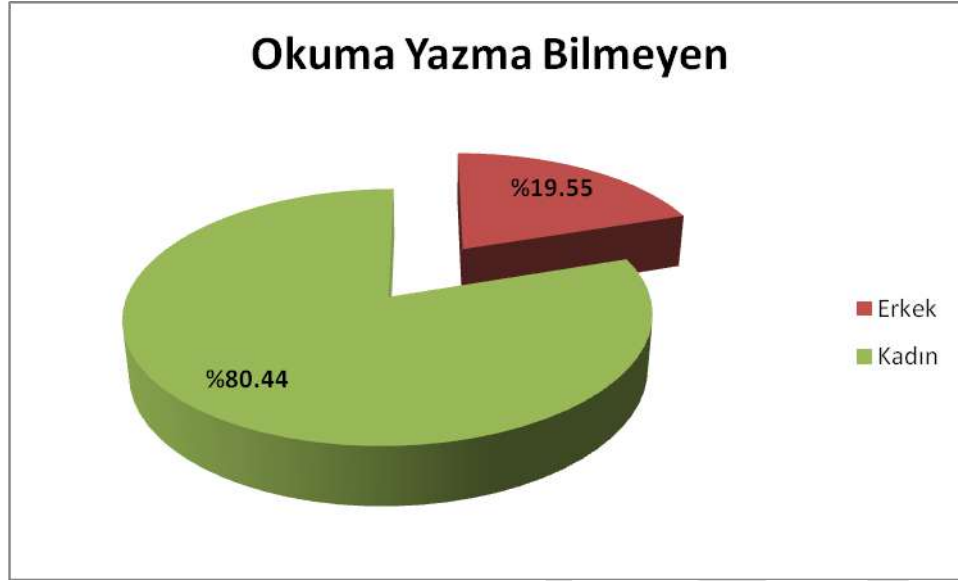


Grafik-3’e göre 2009 yılında 15 yaş üstü toplam nüfus içinde % 85. 79’u okuma yazma bilmekte, % 8.67’si okuma yazma bilmemekte ve % 5.53’lük kısmın ise okuma yazma bilip bilmediği bilinmemektedir.

Yine Tablo-2’deki verilerden faydalanarak Grafik-4 hazırlanmıştır. Buna göre okuma yazma bilmeyen kadın ve erkek nüfusun durumu Grafik-4’te gösterilmiştir. Gösterimde kolaylık olması açısından Grafik- 4 pasta grafik kullanılarak hesaplanmıştır.

Grafik 4’e göre; okuma yazma bilmeyen erkek nüfusun, tüm nüfusa oranı %1.69 olarak belirlenirken, okuma yazma bilmeyen erkek nüfusun okuma yazma bilmeyen nüfusa oranı ise % 19.55 olarak bulunmuştur. Yine bu orana kadın nüfus için bakıldığında; okuma yazma bilmeyen kadın nüfusun, tüm nüfusa oranı % 6.97 olarak belirlenirken, okuma yazma bilmeyen kadın nüfusun okuma yazma bilmeyen nüfusa oranı ise % 80.44 olarak hesaplanmıştır.

Grafik 4. 2009 Yılında Okuma Yazma Bilmeyen Kadın ve Erkek Nüfusun Durumu



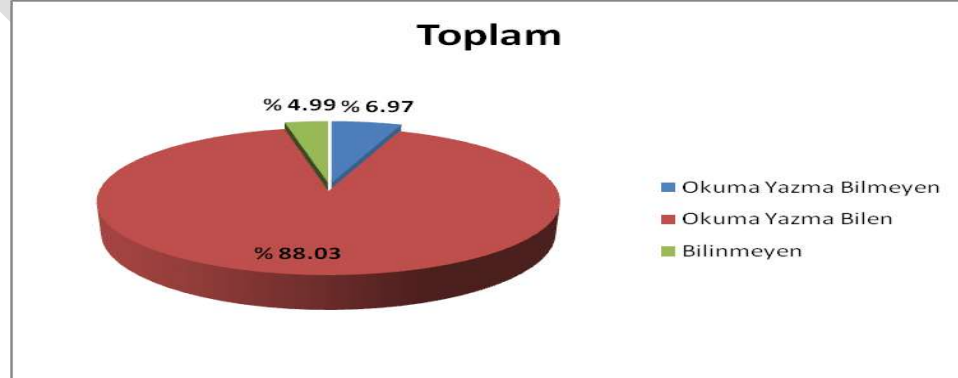
2010 yılında yapılan nüfus sayımından elde edilen bulgulara ilişkin veriler, Tablo- 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. Okuma Yazma Durumu ve Cinsiyete Göre Nüfusun On Beş Yaş ve Üzeri Dağılımı Verileri (2010)

Okuma yazma durumu	Toplam	Erkek	Kadın
Okuma yazma bilmeyen	3.812.092	697.305	3.114.787
Okuma yazma bilen	48.128.011	25.126.997	23.001.014
Bilinmeyen	2.731.288	1.447.424	1.283.864
Toplam	54.671.391	27.271.726	27.399.665

Tablo-3’den elde edilen bulgularla 2010 yılında okuma yazma durumunun genel bir portresi, pasta grafik üzerinde gösterilmiştir. Böylece okuma yazma bilen ve bilmeyen toplam nüfus ile okuma yazma durumu bilinmeyen nüfusun yüzdelikleri hesaplanmıştır.

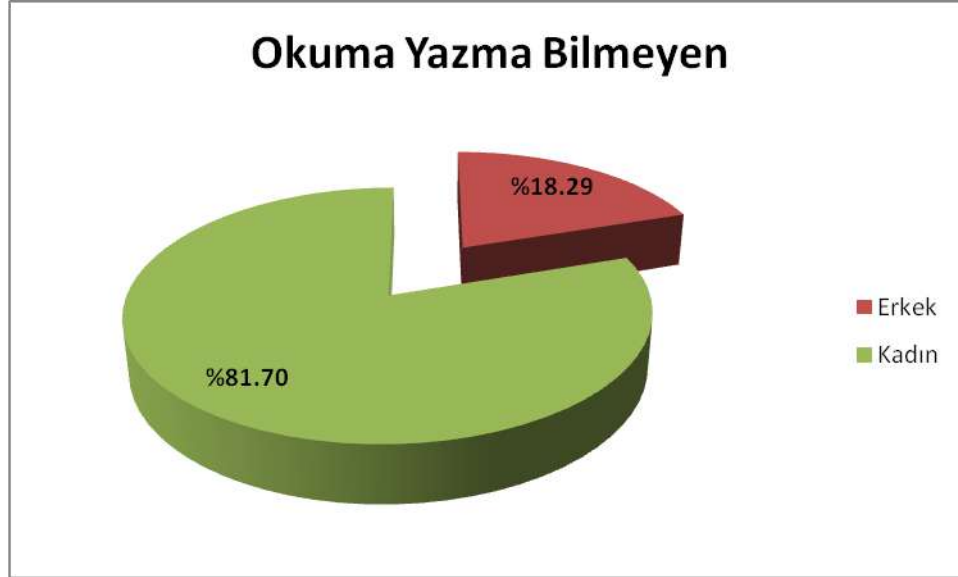
Grafik 5. 2010 Yılında Okuma Yazma Bilmeyen Kadın ve Erkek Nüfusun Durumu



Grafik-5’e göre 2010 yılında 15 yaş üstü toplam nüfus içinde % 88. 03’ü okuma yazma bilmekte, % 6.97’si okuma yazma bilmemekte ve % 4.99’lük kısmın ise okuma yazma bilip bilmediği bilinmemektedir.

Yine Tablo-3'deki verilerden faydalanarak Grafik-6 hazırlanmıştır. Buna göre okuma yazma bilmeyen kadın ve erkek nüfusun durumu Grafik-6'da gösterilmiştir. Gösterimde kolaylık olması açısından Grafik- 6 pasta grafik kullanılarak hesaplanmıştır.

Grafik 6. 2010 Yılında Okuma Yazma Bilmeyen Kadın ve Erkek Nüfusun Durumu



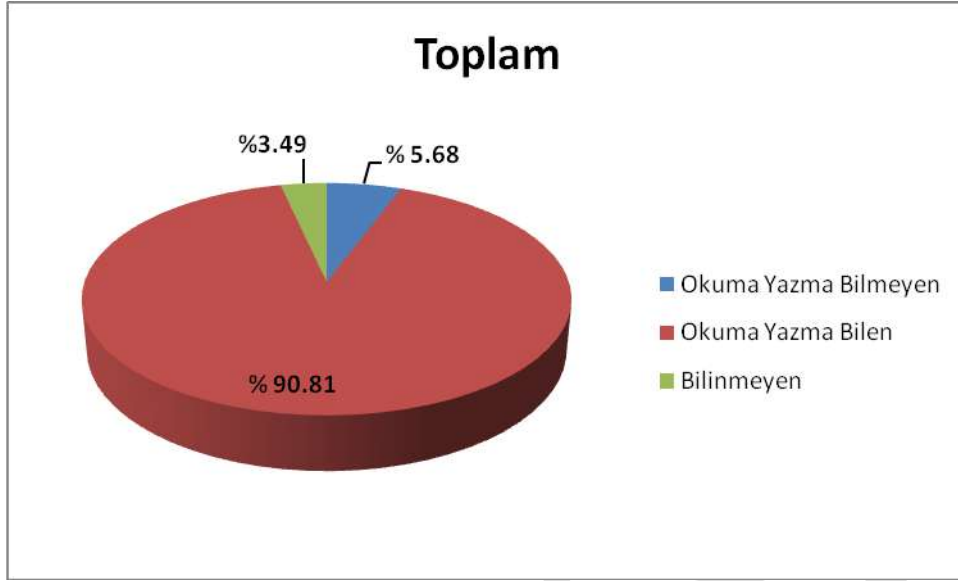
Grafik 6'ya göre; okuma yazma bilmeyen erkek nüfusun, tüm nüfusa oranı %1.27 olarak belirlenirken, okuma yazma bilmeyen erkek nüfusun okuma yazma bilmeyen nüfusa oranı ise % 18.29 olarak bulunmuştur. Yine bu orana kadın nüfus için bakıldığında; okuma yazma bilmeyen kadın nüfusun, tüm nüfusa oranı % 5.69 olarak belirlenirken, okuma yazma bilmeyen kadın nüfusun okuma yazma bilmeyen nüfusa oranı ise % 81.70 olarak hesaplanmıştır.

2011 yılında yapılan nüfus sayımından elde edilen bulgulara ilişkin veriler, Tablo- 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4. Okuma Yazma Durumu ve Cinsiyete Göre Nüfusun On Beş Yaş ve Üzeri Dağılımı Verileri (2011)

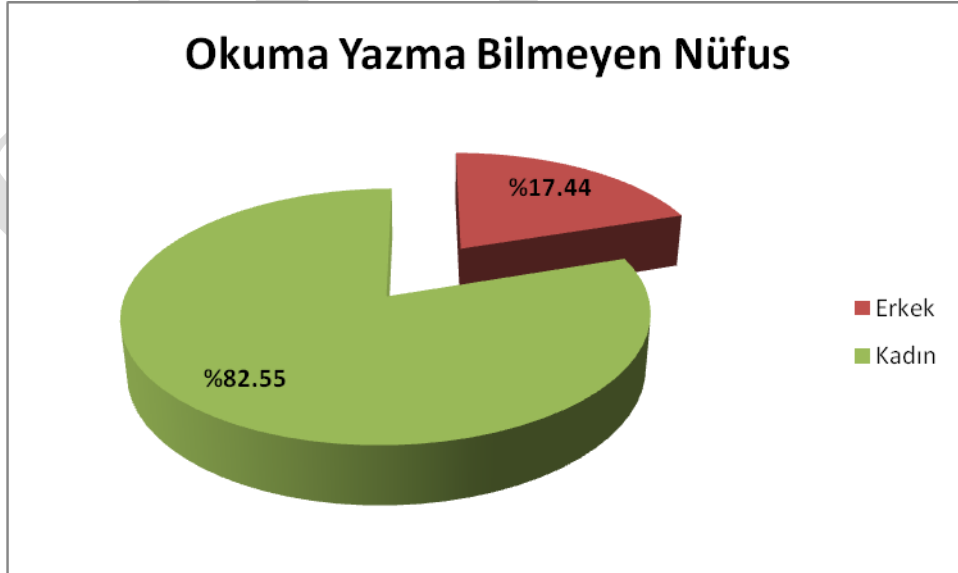
Okuma yazma durumu	Toplam	Erkek	Kadın
Okuma yazma bilmeyen	3.163.396	551.776	2.611.620
Okuma yazma bilen	50.508.897	26.168.523	24.340.374
Bilinmeyen	1.946.146	1.017.899	928.247
Toplam	55.618.439	27.738.198	27.880.241

Tablo 4'den elde edilen bulgularla 2011 yılında okuma yazma durumunun genel bir portresi, pasta grafik üzerinde gösterilmiştir. Böylece okuma yazma bilen ve bilmeyen toplam nüfus ile okuma yazma durumu bilinmeyen nüfusun yüzdelikleri hesaplanmıştır.

Grafik 7. 2011 Yılında Okuma Yazma Bilmeyen Kadın ve Erkek Nüfusun Durumu

Grafik-7'ye göre 2011 yılında 15 yaş üstü toplam nüfus içinde % 90.81'i okuma yazma bilmekte, % 5.68'i okuma yazma bilmemekte ve % 3.49'luk kısmın ise okuma yazma bilip bilmediği bilinmemektedir.

Yine Tablo-4'deki verilerden faydalanarak Grafik-8 hazırlanmıştır. Buna göre okuma yazma bilmeyen kadın ve erkek nüfusun durumu Grafik-8'de gösterilmiştir. Gösterimde kolaylık olması açısından Grafik-8 pasta grafik kullanılarak hesaplanmıştır.

Grafik 8. 2011 Yılında Okuma Yazma Bilmeyen Kadın ve Erkek Nüfusun Durumu

Grafik 8'e göre; okuma yazma bilmeyen erkek nüfusun, tüm nüfusa oranı %0.99 olarak belirlenirken, okuma yazma bilmeyen erkek nüfusun okuma yazma bilmeyen nüfusa oranı ise % 17.44 olarak bulunmuştur. Yine bu orana kadın nüfus için bakıldığında; okuma yazma bilmeyen kadın nüfusun,

tüm nüfusa oranı % 4.69 olarak belirlenirken, okuma yazma bilmeyen kadın nüfusun okuma yazma bilmeyen nüfusa oranı ise % 82.55 olarak hesaplanmıştır.

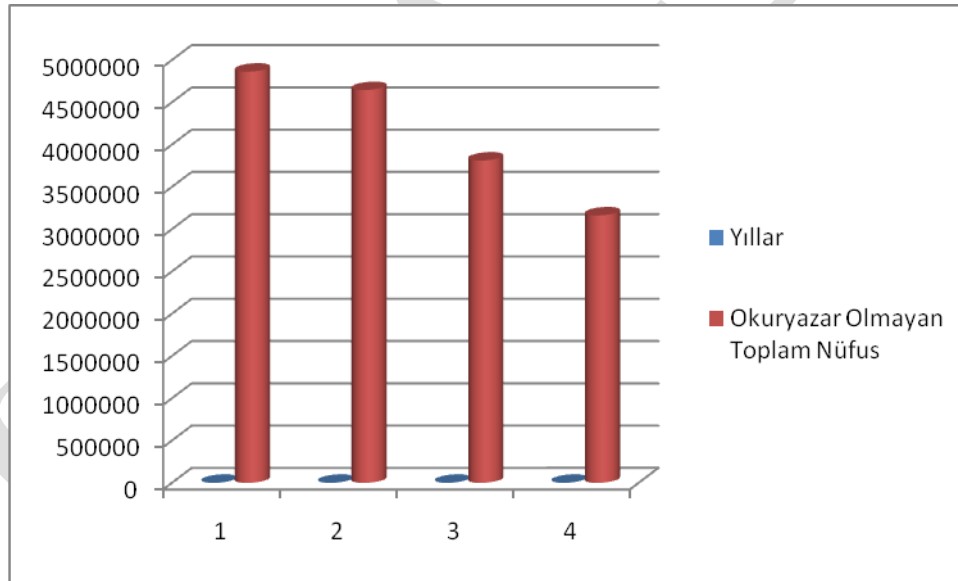
Elde edilen tüm bulguların ışığında okuma yazma bilmeyen toplam nüfus içinde kadın ve erkek bireylerin genel bir portresi Tablo-5'te verilmiştir.

Tablo 5. Okuma Yazma Bilmeyen Toplam Nüfusun Yıllara Göre Cinsiyet Bazında Durumu

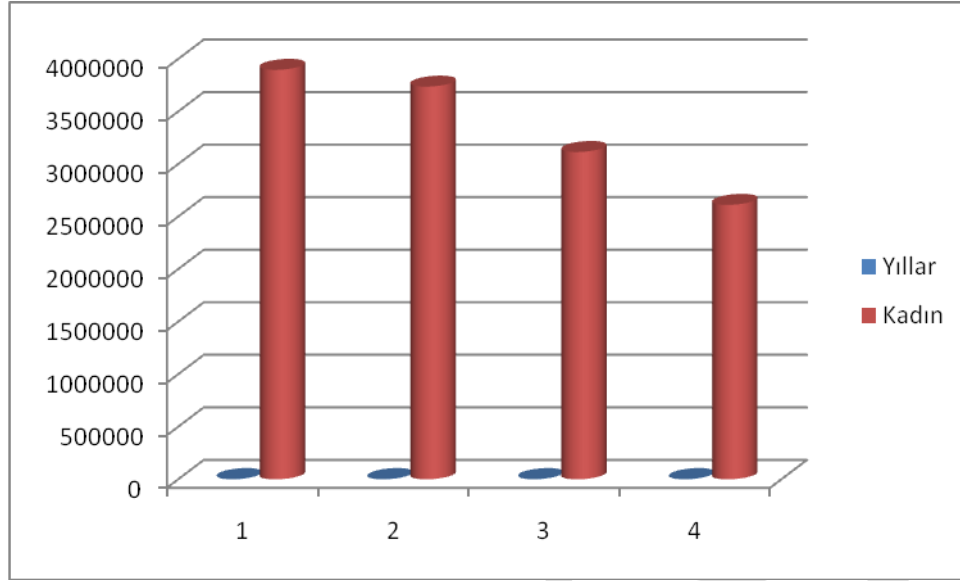
Yıllar	Okuryazar Olmayan Toplam Nüfus	Kadın	Erkek
2008	4.863.414	3.896.716	966.698
2009	4.645.638	3.737.010	908.628
2010	3.812.092	3.114.787	697.305
2011	3.163.396	2.611.620	551.776

Tablo-5'e göre 2008- 2011 yılları arasında okuryazar olmayan nüfus azalış göstermektedir. Tablo-5'deki verilere dayanarak çizilen Grafik- 9 aşağıdaki gibi olacaktır. Daha anlaşılabilir olması açısından Grafik- 9 çizilirken sütun grafik kullanılmıştır.

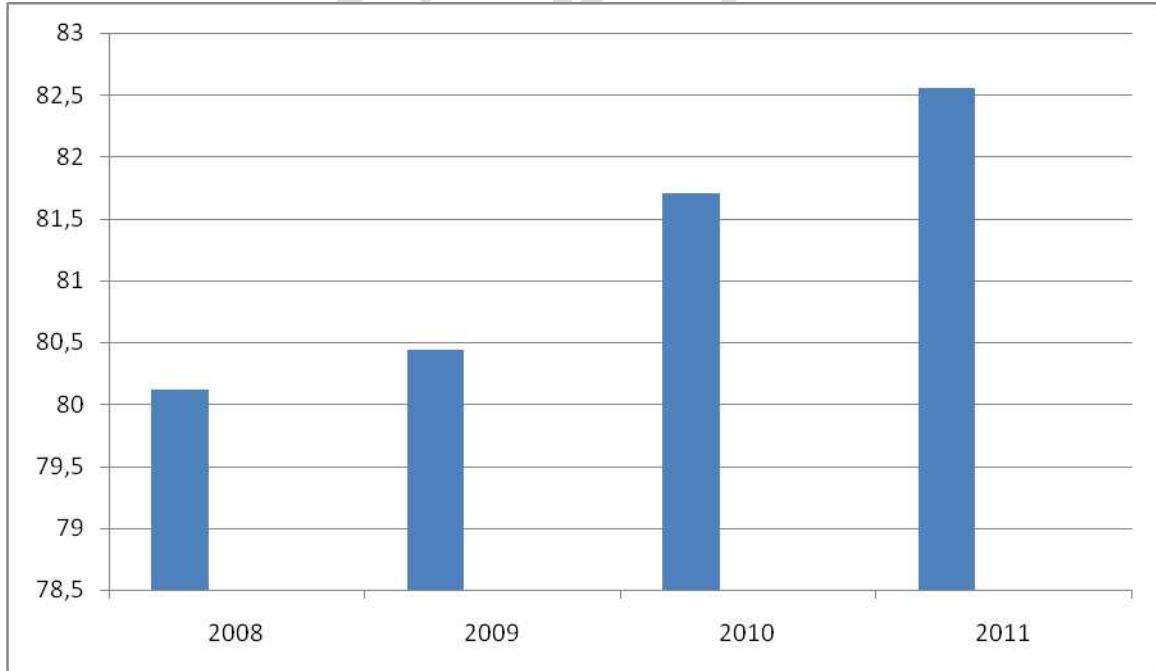
Grafik 9. Okuma Yazma Bilmeyen Toplam Nüfusun 2008-2011 Yılları Arasındaki Durumu



Tablo-5'deki verilerden faydalanarak okuryazar olmayan kadın nüfusun 2008-2011 yılları arasında azaldığı gözlemlenecektir. Bu durum Grafik-10'da gösterilmiştir.

Grafik 10. Okuma Yazma Bilmeyen Kadın Nüfusunun 2008-2011 Yılları Arasındaki Durumu

Bir başka açıdan bakarsak; okuma yazma bilmeyen toplam nüfus içinde, okuma yazma bilmeyen erkek yüzdesi 2008- 2011 yılları arasında %19.876'dan %17.44'e düşmüştür. Fakat okuma yazma bilmeyen toplam nüfus içinde yine 2008- 2011 yılları arasında, okuma yazma bilmeyen kadın yüzdesi %80.12'den %82.55'e yükselmiştir.

Grafik 11. Okuma Yazma Bilmeyen Toplam Nüfus İçinde Kadın Nüfusunun Yüzdelik Payı

Grafik-11'e göre; Grafik-10'da görülen sayısal veri azalışının, okuma yazma bilmeyen toplam nüfus içindeki, okuma yazma bilmeyen kadın nüfusunun yüzdelik dilimine bakıldığında artış gösterdiği görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Okuryazarlık sadece kişinin günlük hayatını kolaylaştıran ve global olayların gelişiminin izlenmesinde, toplumsal olayların takibinde ve hızla değişen yaşamın ritmine ayak uydurmasında gerekli bir araç değil, aynı zamanda toplumların gelişiminin de bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu nedenle okuryazarlık kavramı taşıdığı kelimesel anlamının dışına çıkmış bir olgudur.

Yapılan bu çalışmanın elde ettiği bulgulara göre; 2008-2011 yılları arasında, Türkiye nüfusundaki okuryazar olup olmadığı bilinmeyen kişi sayısının yüzdelik dilimi, yıllara göre sırasıyla 2880'de %7.53, 2009'da %5.53, 2010'da %4.99 ve 2011'de %3.49 olarak verilerde yer almaktadır. Okuryazar olup olmadığı bilinmeyen nüfus içinde elbette ki okuryazar olan bireylerinde mevcut olabilmesi ihtimali araştırma sonucunun kesinliğini etkileyecektir.

Yine 2008- 2011 yılları arasında tablolardan elde edilen bilgilere göre; Türkiye nüfusunun okuma yazma bilen yüzdelik diliminde artış gözlemlenmektedir. Bu oran yıllara göre sırasıyla 2008'de % 83.22'den, 2009'da % 85. 79'a, 2010'da % 88.03'e ve 2011'de % 90.81'e yükselmiştir. Her yıl %2-%3 oranında bir artış olduğu gözlemlenmektedir. Bu duruma bilinmeyen nüfusun azalışının etkisi olabileceği gibi okuryazarlığı artırma yönünde yapılan çalışmalar da etken olabilir.

Bilinen okuryazar yüzdelik diliminin artışına paralel olarak, okuryazar olmayan yüzdelik dilimin azalışı gözlemlenmektedir. Bu azalış yıllara göre sırasıyla; 2008'de %9.23, 2009'da %8.67, 2010'da %6.97 ve 2011'de %5,68'e ulaşmıştır. Bu duruma sebep olan etmenler bilinmeyen nüfusun saptanabilen diliminin okuryazar olması olabileceği gibi; okullaşma oranı, halka ulaştırılan okuryazarlık hizmetleri veya yapılan burs ve eğitimler olmuş olabilir.

Her ne kadar sayısal veriler üzerinde hem okuryazar olmayan kadın hem de okuryazar olmayan erkek sayısı azalıyor olsa da okuryazar olmayan toplam nüfus içinde kadın ve erkeklerin yüzdelik dilimlerinin kapladığı alanlar oldukça düşündürücüdür. Okuryazar olmayan erkek bireylerin okuryazar olmayan toplam birey sayısı içinde kapladığı yüzdelik; 2008'de %19.87, 2009'da %19.55, 2010'da %18.29 ve 2011'de %17.44 olarak azalış göstermektedir. Bu durum okuma yazma konusunda yapılan çalışmaların erkek bireylere bir yansıması olabileceği gibi bilinmeyen nüfusun yıllara göre azalmasından veya bölgesel faktörlerin varlığından kaynaklanıyor olabilir.

Okuryazar olmayan toplam nüfus içinde, okuryazar olmayan kadın nüfusun sayısal olarak azalışı söz konusu olmasına rağmen yüzdelik diliminin artışı göze çarpmaktadır. Bu durum yüzdelik olarak yıllara; 2008'de % 80.12, 2009'da % 80.44, 2010'da %81.70 ve 2011'de % 82.55 olarak yansımıştır. Okuryazar olmayan kadın yüzdesinin toplam okuryazar olmayan nüfus içindeki kapladığı alanın erkeklere oranla büyük olması düşündürücüdür. Bunun yanı sıra, yıllara göre azalan okuryazar olmayan nüfus oranının içinde okuryazar olmayan erkek birey sayısının yüzdelik dilimi azalırken, kadın birey sayısının yüzdelik diliminin yükselmesi pek çok nedene bağlı olabilir. Bu nedenlerin başında okuryazar olduğu bilinmeyen kesimin yıllara göre azalışı göz önünde bulundurulursa, erkek bireylerin bu yüzdelik dilim içinde kapladığı alanın fazla olması söz konusu olabilir. Kırsal kesim ve sosyoekonomik olanaklar bakımından yoksun kesimin kız çocuklarının eğitime bakış açısı, eğitim olanaklarının yeterli ölçüde sağlanamaması nedeniyle kız çocuklarının bu imkânlardan mahrum kalması ya da erken evlilikler gibi sebeplerden ötürü okuryazar olmayan kadın yüzdelik diliminin artışı söz konusu olabilir.

Okuryazarlık konusunda bireyin gösterdiği ilk gelişimlerin temel noktası ailedir. Çocuğun ailesinde gözlemlendiği okuma yazma faaliyetlerini gözlemlemesi ile birlikte okuryazarlık konusundaki ilk algıları da oluşmaya başlar.

Çocuklar ailede; Okuma eylemini nasıl yönlendireceklerini yani kitabın sayfalarını soldan sağa sırayla çevirmeyi, yazı sembollerine anlam yüklemeyi, yazının altındaki veya üstündeki grafik ve resimleri, metnin anlamına bağlı olarak anlamlandırmayı, kitaplardaki dilin, konuşma dilinden farklı olduğunu, kitapların bilgileri farklı yollar kullanarak organize ettiklerini ve sunduklarını öğrenirler (Watson, 2006). Çocuk, okuryazarlığa dair ilk öğrenmelerinin ve deneyimlerinin çoğunu ilk kez annesi ile yaşar. Ailenin diğer bireyleri de bu öğrenmeye katkıda bulunur. Ailedeki bu sıcak etkileşim ortamı okuryazarlık becerilerinin gelişmesi için uygun bir zemin hazırlar. Çünkü bu dönemde çocuğun yetişkine yakın olmaya, güven ve emniyet hisleri eşliğinde bu türden bir iletişime ve sosyalleşmeye ihtiyacı vardır. Dolayısıyla, çocuğa annesi veya babasıyla birlikte kitapları karıştırma, resimlere bakma, kardeşiyle deftere resimler ve şekiller çizme, harfleri kopya etme, dedesinin ve ninesinin okuduğu bir masalı dinleme, kitabı eline alıp kendi kendine okuyormuş gibi yapma türünden ön okuryazarlık faaliyetleri hem çok anlamlı hem de çok eğlencelidir (Padak, 1994).

Durum onu göstermektedir ki; aile okuma yazma sürecinin başlamasında önemli bir rol oynamaktadır. Ülkemizde kırsal kesim ve kentsel kesimde yaşayan aileler ve bu ailelerin okuma yazma olgusuna bakış açıları arasında farklılıklar bulunmaktadır.

Türk kadınına toplumsal, siyasal ve hukuksal hakları Atatürk'le birlikte, Cumhuriyet kurulduktan sonra verilmiştir. Ancak kadınlarımızın kendilerine verilmiş olan haklardan yararlanabilmeleri için belirli bir eğitim düzeyinden geçmiş olmaları ve çalışma yaşamına girmeleri gerekmektedir. Kırsal kesim kadınları açısından durum oldukça iç karartıcıdır. Bu kategori kadınların öncelikle eğitim düzeyleri çok düşüktür. Büyük bir çoğunluğunun okuma ve yazması yoktur. Ekonomik etkinliğe ise çok büyük ölçülerde katılmalarına karşın çoğu kez hiçbir ücret almadan çalışmaktadırlar. Yani ücretsiz tarım işçisi görünümündedirler (Arıkan, 1988). Günümüzde kırsal kesimde bulunan kadınlar için yaşam koşulları daha farklı olsa da, yine de bugünün yetişkin kadın bireylerini yetiştiren ailelerin ve özellikle annelerin okuryazarlık algıları kendi yaşadıkları dönemin şartlarıyla bağlantılı olduğu unutulmamalıdır. Bu nedenle devletin kız çocuklarının eğitimi konusunda uygulayacağı ulusal stratejinin temelini aile olduğu öngörülebilir.

Ülkemizde, bu çalışmada kullanılan anlamıyla aile katımlı bir okuryazarlık programı bulunmamakla birlikte, 1997 yılından itibaren Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) işbirliği ile gerçekleştirilerek Türkiye'deki yetişkin okuryazarlığını değerlendirmeyi amaçlayan araştırmalar ve işlevsel yetişkin okuryazarlığını kazandırmaya yönelik çeşitli projeler geliştirilmiştir (Durgunoğlu, Öney, Kuşçul & Cantürk, 1997; Durgunoğlu, 2000; Durgunoğlu & Öney, 2003; Gökşen, Gülgöz & Kağıtçıbaşı, 2000; Gülgöz, 2003). Okuryazarlık oranının artırılması ve kız çocuklarının okula gönderilmesi konusunda vakıf düzeyinde olmayan ve bakanlığa bağlı çeşitli kampanyalar da mevcuttur. Yetişkinlere kazandırılan işlevsel okuryazarlığın yetişkinler için elde edilen olumlu sonuçlarının yanı sıra, erken çocukluk dönemi ve sonraki gelişim dönemlerinde normal gelişim gösteren, risk altında bulunan ve özel gereksinimli çocukların okuryazarlığa ilişkin tutumları ve okuryazarlık kazanımları üzerinde dolaylı etkilerinin olabileceği düşünülebilir. Bu çalışmalara ek olarak 2006 yılında Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü ve TÜBİTAK işbirliği ile gerçekleştirilen ve kamu kurum ve kuruluşlarından, üniversitelerden, sivil toplum kuruluşlarından çeşitli temsilcilerin yer aldığı Ortak Akıl toplantısında ortaya çıkan proje teklifleri arasında, ailelerin toplumsal yaşama etkin katılımını sağlamayı hedefleyen "aile okuryazarlığı" projesinin yanı sıra "engelli çocuk sahibi anne babalara bilgisayar okuryazarlığı kazandırma" konulu bir proje de yer almıştır. Engelli çocuklar için yardımcı teknolojilerin kullanılması konusunda ailelere bilgisayar okuryazarlığı eğitimi verilmesi projenin temel amacını oluşturmuştur (Gül, 2007). Aileleri çocukların eğitimi konusunda bilinçlendirmeyi amaç edinmiş projelere rağmen, özellikle kız çocuklarının eğitimi ve kitap okuma alışkanlığının halen günlük yaşamın bir parçası olamadığı gerçeği düşünülürse, toplum tabanını bilinçlendirmeye yönelik çalışmaların artırılması gerektiği gerçeği ile karşılaşmış oluruz. Yine de sivil toplum örgütleri, dernekler, vakıflar ve eğitim konusunda bakanlık tarafından yapılan çeşitli çalışmalar mevcuttur. Bunlara örnek teşkil edecek çalışmalardan bazıları da ulusal kampanyalardır. Çünkü bugün

Türkiye'deki önemli sorunlardan biri de, Doğu ve Güneydoğu Anadolu illerinde, ailelerin kız çocuklarının eğitimine yeterince önem vermemesidir. Bu çalışmalara bir örnek de ÇYDD (Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği) tarafından yürütülen çalışmalardır. Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneğinin önleyici sosyal hizmet çalışmaları kapsamında ele alınabilecek dört farklı projesi vardır (Özkardeş, 2006). Kız çocuklarının okula gönderilmesi projesi yedi farklı proje (Anadolu'da Bir Kızım Var Öğretmen Olacak, Kardelenler, Her Kızımız Bir Yıldız, Baba Beni Okula Gönder, Bilgi Toplumu Kızları, Geleceğin Sigortacıları, Meslek Liselerinde Eğitim Alan Gençlere Destek) içermektedir. Bunun dışında yatılı bölge okullarının iyileştirilmesi, okul öncesi eğitime katkı gibi projeler de bulunmaktadır.

Yapılan araştırmalar sonucu okuryazarlığın temelini aileden geldiği gerçeği düşünülürse, toplumun en küçük parçası olan ailenin okuryazarlığa bakış açısındaki değişimin tüm toplumu etkileyebileceği sonucuna ulaşılabilir. Bu nedenle, bu konuda yapılacak çalışmaların ailelerin okuryazarlığa bakış açısını ve bu konudaki alışkanlıklarını değiştirecek nitelikte olması gerekliliği doğacaktır. Tabi ki okuryazarlık oranının artırılması tek boyutlu bir konu değildir. Ailenin yanı sıra okullarda verilen eğitim ve elbette ki bu eğitimi şekillendiren eğitim sistemleri de oldukça önemlidir.

KAYNAKÇA

- Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar*, Ankara, Anı Yayınları.
- Arıkan, G. (1988). Kırsal Kesimde Kadın Olmak, *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 5(2), 1 - 16
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve Sosyal Bir Değer Olarak Okuryazarlık, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9- 26, Haziran 2009.
- Dobbin, S. A., & Gatowski, S. I. (Project Directors), (1999), *The judge deskbook on the basic philosophies and methods of science*, Nevada University, (<http://www.unr.edu/bench/chap04.pdf>)
- Durgunoğlu, A. Y. (2000). *Yetişkin okuryazarlığı kişisel ve toplumsal gelişim*. Retrieved, Ağustos, 2000, from: <http://www.acev.org/arastirma/arastirmalar.asp>.
- Durgunoğlu, A. Y., Öney, B., Kuşçul, H. Ö., & Cantürk, M. (1997, Nisan). İşlevsel yetişkin okuryazarlığı programı uygulama ve değerlendirmesi. Retrieved Nisan, from: <http://www.acev.org/arastirma/arastirmalar.asp>.
- Gül, G. (2007). Okuryazarlık Sürecinde Aile Katılımının Rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1) 17- 30.
- Güneş, F. (1997). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara, Ocak Yayınları.
- Hoepfl, M. C. (1997). Choosing qualitative research: A primer for technology education researchers, *Journal of technology education*. (<http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v9n1/hoepfl.html>)
- Kaptan, S. (1993). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*, Ankara, Rehber Yayınevi.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara, Nobel Yayınevi.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (14. Baskı), Ankara, Nobel Yayınevi.
- Özkardeş, O. (2006). *Küreselleşen Dünyada Sosyal Hizmetlerin Konumu, Hedefleri ve Geleceği Sempozyum Sunum Kitabı*, TC. Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu, Antalya, Nisan 2006, s. 17- 23.
- Padak, N., & Rasinski, T. (1994). *Family literacy: What is it?* Kent State University, Occasional Paper #3, September
- TUIK (Türkiye İstatistik Kurumu), (<http://www.tuik.gov.tr/VeriBilgi.do>), E.T: 08/ 09/ 2012
- Watson, J. S. (2004). Family literacy: Support for young readers and their parents. *School Library Media Activities*, 20(8), 24- 48.
- Yılmaz, B. (1989). Okuryazarlık ve Okuma Alışkanlığı Üzerine, *Türk Kütüphaneciliği*, III(1), 48- 43.

Extended Abstract

In the present sense of society which we qualify as the society of information age, an individual's gaining reading habit, understanding what he/she reads and having the skill of expressing his/her views in writing are the essential requirements of everyday life; because, the high qualified manpower, which can renovate itself constantly due to the economy and technology-oriented social change, constitutes the basis of social development. The education policies, which were developed in order to provide the aforementioned manpower, aim to catch the acceleration brought by change. Literacy, however, constitutes the keystone of social development and the first step to achieve information in the societies which have become conscious of the fact that information is power. The studies in Turkey in the way of educating literate individuals are in progress by the campaigns conducted by distance education institutions, public education centers, non-governmental organizations and various institutions. This study is prepared by analyzing the statistical data produced by the database of Turkish Statistical Institute (TSI) - Address Oriented Identity Registration System (AOIRS) and by considering the illiterate population of the years between 2008 and 2011. Quantitative methods had been benefited during the preparation of this study. Quantitative studies aim to test the accuracy of the generalizations in theories or to achieve new generalizations by objectively determining why incidents or conditions occur, in which level they get affected from other incidents and conditions (Hoepfl 1997; Dobbin and Gatowski, 1999). In this study, however, the "scanning" model is applied which is one of the quantitative methods. By this way, the existent situation had been tried to be described. As Karasar stated (2005); the scanning researcher, as he/she can directly analyze the object or the individual itself, he/she interprets the dispersed data, which he/she will obtain by consulting to various records (documents and statistics in writing, pictures, voice and imagery records etc.) kept before, old remnants and the reference people within the field, by integrating with his/her own observations within a system. In this study, it is aimed to remark the percentage results about the existent literacy situation by exploiting statistical data of population and to make social inferences upon considering these results within the scope of the educational precautions nowadays. However, by the statistical inferences made by benefiting from data, it is found out that; %80.12 of the %9.23 illiteracy percentile in the year of 2008, %80.44 of the %8.67 illiteracy percentile in the year of 2009, %81.70 of the %6.97 illiteracy percentile in the year of 2010 and in the year of 2011, %82.55 of the %5.68 illiteracy percentile of the population as a whole is constituted by women. In conclusion; as the decrease of the illiteracy percentile of the whole population from the year of 2008 to 2011 is observed, it is also seen that the percentile of women within the whole illiterate population has increased between those years. In the whole of the illiterate population, although the illiterate female population is decreasing numerically, it is remarkable that its percentile is increasing. This situation is reflected on the years as percentiles as; % 80.12 in 2008, % 80.44 in 2009, %81.70 in 2010 and % 82.55 in 2011. It is quite thought-provoking that the scope which illiterate female percentile covers within the whole literacy percentile is bigger than the male illiterate percentile. In addition, as the percentile of the illiterate male individuals within the percentile of the illiterate population which decreases by years, is decreasing; the increase of the female individuals' percentile may be due to various reasons. If the decrease by years of the part -which is not yet known whether it is literate or illiterate- is considered as the head of those reasons, then it could be possible for the scope which the male individuals within this percentage covers to be considerable. It could be possible for the illiterate female percentile to increase because of the approach of the countryside and the part which is lack of socio-economic opportunities towards the education of female children, the devoid of those opportunities of the female children because the education facilities are not well supplied or early marriages.

INVESTIGATION OF RELATIONSHIP BETWEEN THE FEAR OF NEGATIVE EVALUATION AND MUSICAL INSTRUMENT ACHIEVEMENTS OF MUSIC TEACHER CANDIDATES (GAZIOSMANPAŞA UNIVERSITY SAMPLING)

Asst. Prof. Hamit YOKUŞ
Gaziosmanpaşa University, Education Faculty,
Music Education Department,
Tokat-Turkey
hamit.yokus@gop.edu.tr

ABSTRACT

This study aims to test the relationship between the fear of negative evaluation and musical instrument achievement among music teacher candidates. The sample for the study consisted of 82 music teacher candidates who were undergraduate students in the Faculty of Education in Gaziosmanpaşa University during the 2010-2011 academic year. The Fear of Negative Evaluation Scale was used to determine the levels of fear of negative evaluation. In addition, achievement scores were acquired from student transcripts. A personal information form was used to gather demographic information. The results showed that there was a significant relationship between the fear of negative evaluation and musical instrument achievement. In addition, there was a significant difference between the fear of negative evaluation and musical instrument achievement on the basis of class variable. According to age and gender, there was not a significant difference.

Keywords: The fear of negative evaluation, music education, musical instrument education, musical instrument achievement, music teacher candidate.

INTRODUCTION

Many changes take place in university education period, which involves a period between adolescence and reaching complete responsibility and independence in social life. Social phobic symptoms appear in many students or the existing symptoms increase in this period (İzgiç, Akyüz, Doğan, & Kuğu, 2000). Social phobia is defined as the state of constant fear or anxiety in case of social interaction or social performance (American Psychiatric Association, 1994: as cited in Rapee & Heimberg, 1997) and has a significant impact on the cognitive and physiologic components of individuals (Kocovski & Endler, 2000). For example, social phobic individual speak less in social environments with the fear of the likelihood that what they say can be misunderstood by others; and physiologically, they might have difficulty in controlling their hand, arm movements (Wells, et al., 1995).

Principle characteristic of social phobia is that the individual feels an excessive and constant fear that he/she will be negatively evaluated, humiliated and embarrassed in front of other people (Çetin, Doğan & Sapmaz, 2010; Özdemir, 2004). In individuals with social phobia symptoms, negative opinions of other people on them and their performances gain importance. What they see, hear, television, cinema and daily conversations nolens volens develop the ideas which are the source of fears. The individual develops a pessimistic opinion that other people will think of him/her negatively (Karagün, 2008). It was reported that lifetime prevalence of social phobia ranged between 0.5-22.6% (İzgiç et al., 2000). This result reveals that social phobia is quite common in various groups of the society. In analysis of social phobia in cognitive terms, cognitive behaviorist approaches determined that fear of negative evaluation was the essence of social phobia (Weeks, Heimberg, & Rodebaugh, 2008).

The fear of negative evaluation (FNE) is a state of fear and anxiety that in interpersonal relationships or situations where one should show a performance, individuals will be evaluated by others in a pejorative, humiliating, derogative and insulting manner. In a study carried out to investigate social anxiety in terms of cognitive and self-evaluation processes, Doğan (2009) found that there were positive, statistically significant correlations between social anxiety and its social phobia, performance phobia, performance avoidance, social interaction fear, social interaction fear sub-dimensions and FNE. Negative self-evaluation of individuals might also lead to the expectation that other people will also negatively evaluate them (Leary and Kowalski, 1995: as cited in Kocovski & Endler, 2000). In

this context, low self-value level might increase the likelihood of social anxiety and the FNE in individuals (Kocovski & Endler, 2000). In other words, the individuals with a high level of the FNE feel that other people will also negatively define them (Watson & Friend, 1969; Winton, Clark, & Edelman, 1995). The structure of the FNE is explained with a comprehensive social-evaluation anxiety (Collins, Westra, Dozois, & Stewart, 2005).

Although music education which is defined as the science, art of music teaching in its narrowest sense, involves theoretical learning domains, it mainly involves applied learning domains. In this sense, music teaching process requires music teacher candidates to show performance within the scope of applied course contents (chorus, orchestra/chamber music, musical instrument education etc.) and thus to actively be in social interaction. In this process, musical instrument education, which constitutes the scope of kinetic skills, aims to make the students acquire various technical and musical skills. Kinetic skills define behaviors which require mental and muscle coordination (Yokuş & Yokuş, 2010). Considering that musical instrument education, which is one of the most important dimensions of music teaching education, requires music teacher candidates to show performance in front of a community (concert, examination etc.), FNE, which is defined as the core of social phobia causing excessive fear, anxiety and excitement can be considered as an important factor affecting musical instrument achievement of music teacher candidates.

Analysis of the studies on the effects of anxiety and FNE on achievement in various fields of education or the relationship between these variables found that the students with a high anxiety level have low achievement levels (Aydın & Zengin, 2008) and that there is a significant relationship between FNE and performance achievement (Sevimli, 2009). This study analyzed the relationship between FNE and musical instrument achievements of music teacher candidates and whether various variables affected the relationship between the FNE levels and musical instrument achievements. The significance of the study is that it determines the relationship between FNE levels and musical instrument achievements of teacher candidates and whether the relationship between FNE levels and musical instrument achievements of teacher candidates varies according to age, grade level and gender variables.

The following questions were tried to be answered:

1. Do FNE levels and musical instrument achievements of teacher candidates vary according to “grade level, age and gender”
2. Is there a statistically significant relationship between FNE levels and musical instrument achievements of teacher candidates?

METHOD

Study model

This is a field study which used survey method. These types of studies have an appropriate and advantageous design to determine the present situation in terms of certain variables (Balci, 2005). This study was designed to investigate whether there was a relationship between FNE and musical instrument achievements of music teacher candidates and to determine whether various variables affected the relationship between FNE and musical instrument achievements of music teacher candidates.

Study group

Study group consisted of 1. grade (n=23), 2. grade (n=20), 3. grade (n=19) and 4. grade (n=20) students (n=82) enrolled in Program of Music Teaching, Department of Fine Arts Teaching, Faculty of Education, Gaziosmanpaşa University. Of the students who volunteered to participate in the study, 54.9% were female, 45.1% were male. Of music teacher candidates, 17.1% were between the ages of

17-19; 63.4% were between the ages of 20-22; 17.1% were between the ages of 23-25 and 2.4% were between the ages of 26-28. On the other hand, 59.8% of music teacher candidates graduated from the department of music (Anatolian Fine Arts and Sports High School and music department of other high schools) while 40.2% graduated from other high schools (with no music department).

Data collection tools

A Personal Information Form was prepared by the researcher to collect data about demographic characteristics of teacher candidates. This form consisted of 5 personal questions about music teacher candidates who participated in the study. Among these questions, the ones necessary for the study were selected and used. In addition, musical instrument achievements of music teacher candidates were obtained from their transcripts.

The Brief Fear of Negative Evaluation Scale (BFNE) which was developed by Leary (1983) to measure the tolerance of an individual to negative evaluation by others, and was adapted into Turkish by Çetin, Doğan and Sapmaz (2010) was used to determine FNE levels of teacher candidates. Validity and reliability of the scale was conducted by Çetin, Doğan and Sapmaz (2010). BFNE consists of 11 items containing statements of fear and anxiety. The items were graded in 5-item Likert scaling varying from (1) Strongly Unfavorable (2) Unfavorable (3) Somewhat Favorable (4) Favorable (5) Strongly Favorable. A total of 8 items of the scale contained fear and anxiety statements about negative evaluation. Psychometric properties of the scale were performed on data collected from a total of 325 university students. Internal consistency coefficient of the scale was found to be .84. Reliability coefficient was calculated by split half method (.83). The scale was administered to a total of 76 people to determine the reliability of the scale using test re-test method. Test re-test reliability coefficient of the of the scale was found to be .82.

Data analysis

Frequency and percentage calculations were performed to determine demographic characteristics of music teacher candidates in terms of specified variables. One Way Analysis of Variance (ANOVA) was used to determine FNE and musical instrument achievement levels according to grade level and age variable and independent group “t” test was used to determine FNE and musical instrument achievement levels according to gender and school type variable. In addition, “Pearson’s Product Moments Correlation Coefficient” was used to determine the relationship of FNE and musical instrument achievement levels of music teacher candidates.

FINDINGS

In this section, data obtained according to sub-problems of the study were presented in tables and were interpreted.

Sub-problem 1: Do FNE levels and musical instrument achievements of teacher candidates vary according to “grade level, age and gender independent variables”.

Table1. One Factor Anova Results for “FNE and Musical Instrument Achievements” of Music Teacher Candidates According to Grade Level Variable

FNE Levels	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	Significant Difference
Between Groups	937.665	3	312.555	14.218	.000	1-3, 1-4, 2-3, 2-4
Within Groups	1714.726	78	21.984			
Total	2652.390	81				
Musical instrument Achievements	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	Significant Difference

FNE Levels	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	Significant Difference
Between Groups	0437.782	3	3479.261	16.351	.000	4-2, 4-1, 3-2, 3-1
Within Groups	16597.614	78	212.790			
Total	27035.395	81				

According to one-factor Anova results for “FNE and musical instrument achievements” according to grade level variable presented in Table 1; FNE scores significantly varied at a significance level of .01. [$F_{(3-78)}=14.21$, $p<.01$]. According to Scheffe results, FNE scores of 1. grade ($\bar{X}= 32.60$) and 2. grade ($\bar{X}= 32.75$) were higher than those of 3. grade ($\bar{X}= 24.94$) and 4. grade ($\bar{X}= 27.15$). In conclusion, this finding indicates that FNE levels of 1. grade and 2. grade students were higher than those of 3. grade and 4. grade students. In addition, “musical instrument achievements” of music teacher candidates statistically varied according to grade level variables at a significance level of .01 [$F_{(3-78)}=16.35$, $p<.01$]. Scheffe results showed that 3. grade ($\bar{X}= 83.52$) and 4. grade ($\bar{X}= 77.65$) musical instrument achievements were higher than those of 1. grade ($\bar{X}= 61.78$) and 2. grade ($\bar{X}= 55.34$) musical instrument achievement levels. This finding indicates that 1. grade and 2. grade students had lower musical instrument achievement levels than 3. grade and 4. grade students.

Table 2. One Factor Anova Results for “FNE and Musical Instrument Achievements” of Music Teacher Candidates According to Age Variable

FNE	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Between Groups	47.731	3	15.910	.476	.700
Within Groups	2604.659	78	33.393		
Total	2652.390	81			
Musical Instrument Achievement	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Between Groups	65.778	3	21.926	.063	.979
Within Groups	26969.618	78	345.764		
Total	27035.395	81			

As indicated in Table 2, there was no significant difference between “FNE and musical instrument achievements” of music teacher candidates according to age variable.

Table 3. Independent Group T Test Results for “FNE and Musical Instrument Achievements” of Music Teacher Candidates According to Gender Variable

FNE	N	$\bar{X}$	S	df	t	p
Female	45	29.13	5.68	80	.702	.485
Male	37	30.02	5.80			
Musical Instrument Achievement	N	$\bar{X}$	S	df	t	p
Female	45	69.63	17.98	80	.280	.781
Male	37	68.49	18.84			

As indicated in Table 3, according “t” test results, there was no statistically significant difference between “FNE and musical instrument achievements” of music teacher candidates according to gender variable. It was found that FNE and musical instrument achievements of female and male students did not vary.

Sub-problem 2: Is there a statistically significant relationship between FNE levels and musical instrument achievements of teacher candidates?

Table 4. “Pearson’s Product Moments Correlation Coefficient” Results for The Relationship Between “FNE and Musical Instrument Achievements” of Music Teacher Candidates

	N	$\bar{X}$	S	r	p
FNE	82	29.53	5.72		
Musical Instrument Achievement	82	69.12	18.26	-.737	.000

It is understood from Table 4 that there was a statistically significant relationship between “FNE level and musical instrument achievements” of teacher candidates at the level of .01. In conclusion, it is understood that the FNE levels and musical instrument achievements of the students affected each other. On the other hand, considering determination coefficient ($r^2=0.54$), it can be stated that FNE level, 54% of total variance affected musical instrument achievement or the reverse.

DISCUSSION

Fundamental sociological outlook of social phobia is the state of excessive fear of being ashamed or humiliated in social environments due to the opinion that he/she will be evaluated as inadequate for what he/she does (Karagün, 2008). İzgiç et al. (2000) investigated the prevalence of social phobia among university student and found that social phobia was more prevalent in females than males and that although it was not statistically significant, life-long and the last one year prevalence of social phobic disorder was higher in 21-24 age group. The core of social phobia is the desire to create a positive impression on other people, however, a significant insecurity towards achieving this. When social phobic individuals encounter a feared social situation, they feel that their behaviors will cause loss of value and social status due to the interaction of negative opinions about past experiences and concentrate their attention on negative situations. Anxiety also has an effect on selectively concentration of social phobic individuals on negative situations to find proof to their opinion and beliefs about negative evaluation (Karagün, 2008).

Kocovski and Endler (2000) investigated the relationship between social anxiety, self-regulation and FNE levels of university students and found that particularly low self-esteem was related with FNE and social anxiety. Aydın (2008) analyzed the relationship between FNE and language anxieties of the students studying foreign language and found that there was a significant relationship between FNE and language anxiety. It was reported that FNE was a strong source of language anxiety. FNE was analyzed in terms of various variables and it was found that there were significant relationships between FNE and language anxiety in terms of grade level and gender variable and that students with lower age and grade level experienced higher foreign language anxiety and FNE. In addition, it was reported that females experienced language anxiety more than males and that FNE levels did not vary according to gender.

Sevimli (2009) examined the relationship between exam results and FNE levels of the students applying to special talent exams of Çukurova University School of Physical Education and Sports and found that after taking exam anxiety scores of the participants under control, FNE scores of the candidates who were not placed in any program were higher than those who were placed in a program. On the other hand, there was no statistically significant difference between FNE scores of the participants according to gender. It was found that there was a positive relationship between FNE and general achievement of the participants after they took exam anxiety scores under control. In the present study significant differences were found between FNE and musical instrument achievements of music teacher candidates according to grade level variable. It was found that FNE levels of 1. grade and 2. grade students were higher than those of 3. grade and 4. grade and additionally, musical instrument achievement level of 3. grade and 4. grade were higher than those of 1. grade and 2. grade. In conclusion, as grade level increased, FNE decreased, musical instrument achievement decreased. This result can be explained with the fact that music teacher candidates gain experience and have lower anxiety levels in line with increased grade level.

On the other hand, there was no relationship between “FNE and musical instrument achievements” of music teacher candidates according to age and gender variable. It can be stated that this result is in parallel to the results obtained by Aydın (2008) and Sevimli (2009). Greca and Lopez (1998) examined social anxiety among young people and found that females experienced higher levels of FNE than males. Ridgers, Fazey and Fairclough (2007) analyzed the relationship between athletic competencies and FNE perceptions during physical education of primary education and secondary education schools and found that female students experienced higher levels of FNE than males and that they had lower athletic competency perceptions.

In terms of music education, FNE can cause individuals to be unable to perform behaviors, which they can easily perform alone, due to the fear of being negatively criticized or embarrassed. FNE can play an important role on musical instrument achievement. In this study it was found that there was a significant relationship between FNE and musical instrument achievements of music teacher candidates and that FNE and musical instrument achievement significantly affected each other. In conclusion, the findings of the present study show that FNE has a significant role on musical instrument achievements of music teacher candidates.

Based on the findings of the study, it is believed that it would be helpful to serve psychological services to music teacher candidates to help them reduce or control FNE which particularly appears in cases when they should show a performance. Considering that FNE is related to fear of being criticized and low self-confidence, music educators can contribute to coping strategies with FNE of the students by arranging educational environments to develop social skills and build comfort.

REFERENCES

- Aydın, S. (2008). An investigation on the language anxiety and fear of negative evaluation among Turkish EFL learners, *Asian EFL Journal: Teaching Articles*, 31, 19-35. Retrieved from http://www.asian-efl-journal.com/pta_Oct_08.pdf
- Aydın, S., & Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti [Anxiety in foreign language learning: A literature summary]. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4 (1), 82-94. Retrieved from http://jlls.org/Issues/Volume%204/No.1/saydin_bzengin.pdf
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma* [Research in social sciences] (5th ed.). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Collins, K. A., Westra, H. A., Dozois, D. J. A., & Stewart, S. H. (2005). The validity of the brief version of the fear of negative evaluation scale. *Journal of Anxiety Disorders*, 19, 345–359. doi:10.1016/j.janxdis.2004.02.003
- Çetin, B., Doğan, T., & Sapmaz, F. (2010). Olumsuz değerlendirilme korkusu ölçeği kısa formunun Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması [The Turkish adaptation of brief fear of negative evaluation scale: The validity and reliability study]. *Education and Science*, 35 (156), 205-216.
- Doğan, T. (2009). *Bilişsel ve kendini değerlendirme süreçlerinin sosyal anksiyete açısından incelenmesi* [Investigation of cognitive and self-evaluation processing in terms of social anxiety]. Unpublished doctoral dissertation, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya, Türkiye.
- Greca, A. M. L., & Lopez, N. (1998). Social anxiety among adolescents: Linkages with peer relations and friendships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26, 83-94. doi: 10.1023/A:1022684520514
- İzgiç, F., Akyüz, G., Doğan, O., & Kuğu, N. (2000). Üniversite öğrencilerinde sosyal fobi yaygınlığı [The prevalence of social phobia in university student population]. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 1(4), 207-214.
- Karagün, E. (2008). *Sosyal fobi özellikleri gösteren üniversite öğrencilerinde rekreatif aktivitelerin fobik tutumlar üzerine etkisinin araştırılması* [The effect of recreative activities on phobic attitudes of the university students who show social phobia characteristic]. Unpublished doctoral dissertation, Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Kocovski, N. L., & Endler, N. S. (2000). Social anxiety, self-regulation, and fear of negative evaluation. *European Journal of Personality*, 14, 347-358.

Özdemir, N. (2004). *Üniversite öğrencilerinde sosyal fobi ile benlik saygısı arasındaki ilişki ve etkileyen faktörler* [In university students relationship between social phobia and self-esteem and the factors affecting it]. Yayınlanmamış doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Rapee, R. M., & Heimberg, R. G. (1997). A cognitive-behavioral model of anxiety in social phobia. *Behavioral Research and Therapy*, 35(8), 741-756. Retrieved from <http://www.temple.edu/phobia/int/Publications/2000%20and%20before/129-%20Rapee-Heimberg%20C-B%20Model%20of%20Social%20Phobia%20BRAT%201997.pdf>

Ridgers, N. D., Fazey, D. M. A., & Fairclough, S. J. (2007). Perceptions of athletic competence and fear of negative evaluation during physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 339-349. doi: 10.1348/026151006X128909

Sevimli, D. (2009). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu özel yetenek sınavına katılan adayların olumsuz değerlendirilme korkusunun araştırılması [Investigation of the fear of negative evaluation of candidates who participated of physical education and sports colleges special ability exam]. *Türkiye Klinikleri Spor Bilimleri Dergisi*, 1(2), 88-94.

Watson, D., & Friend, R. (1969). Measurement of social-evaluative anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 448-457.

Weeks, J. W., Heimberg, R. G., & Rodebaugh, T. L. (2008). The fear of positive evaluation scale: Assessing a proposed cognitive component of social anxiety. *Journal of Anxiety Disorders*, 22, 44-55. doi:10.1016/j.janxdis.2007.08.002

Wells, A., Clark, D. M., Salkovskis, P., Ludgate, J., Hackmann, A., & Gelder, M. (1995). Social phobia: the role of in-situation safety behaviors in maintaining anxiety and negative beliefs. *Behavior Therapy*, 26, 153-161.

Yokuş, H., & Yokuş, T. (2010). *Müzik ve çalgı öğrenimi için strateji rehberi I* [Strategy guide for learning music and musical instruments - I]. Ankara: Pegem Akademi.

INVESTIGATING 8TH GRADE STUDENTS' THINKING MANNERS ABOUT FRACTAL PATTERNS

Mehmet Çağlar COŞAR

Buca Education Faculty, Dokuz Eylül University, İzmir, 35390, Turkey

m.caglar.cosarr@hotmail.com

Assist. Prof. Dr. Cenk KEŞAN

Buca Education Faculty, Dokuz Eylül University, İzmir, 35390, Turkey

cenk.kesan@deu.edu.tr

ABSTRACT

Completing the missing steps of fractal patterns whose some steps were given and explaining the reasons of the answers were expected from the students within the interview questions. By deeply analyzing the answers of the students, it is aimed to investigate thinking manners about patterns are in fractal shapes. Due to the data that was obtained from the interviews, strong relationship was deduced between the students' knowledge about properties of self similarity and iteration of fractal shapes and their success about realizing of relationship between the steps of fractal patterns.

Keywords: Fractal Pattern, 8th grade students, Thinking manner, fractal geometry.

INTRODUCTION

The Geometry taught in schools is the Euclidean geometry, which has a two thousand years history. But in reality nature does not indicate an appropriate structure with the concepts of Euclidean Geometry. In this sense, Euclidean geometry failed to respond to the new theories that were developed in 20th century (Gündüz, 1998). Under these conditions a new geometry emerged and began to give its products. The name of this new geometry is Fractal Geometry.

The general purpose of geometry teaching could be examined under two main headings as students' using geometry to understand his physical world and his developing the skills of problem solving (Baki, 2001).

The geometry taught at schools is composed of idealized abstractions however the appearances of objects in nature are very complex. Mandelbrot expressed that it is almost impossible to come across Euclid geometry in nature and stated "Why is geometry often described as cold and dry? One reason lies in its inability to describe the shape of a cloud, a mountain, a coastline, or a tree. Clouds are not spheres, mountains are not cones, coastlines are not circles, and bark is not smooth, nor does lightning travel in a straight line" (Karakuş, 2010). When we consider the general purpose of geometry teaching it is understood that the relation between school geometry and daily life must be established stronger. In this sense of general purpose of geometry teaching fractal geometry is more effective than the Euclidean geometry for students to explain his own physical world, environment and the universe and to use geometry for solving problems.

There are questions about which features of students about fractal shapes must be taken into account during the activities of fractal geometry in primary level (Vacc, 1999). So determination in perspectives of students to fractal shapes and their thinking manners related to these shapes can contribute to the development of fractal geometry course programs and activities.

According to this knowledge, for future studies on the fractal geometry, acquired knowledge about the cognitive process that students go through is thought to lead teachers and researchers to the method that will be applied to the lesson activities.

The purpose of this study is to investigate thinking manners of 8th grade students who are in different success levels about fractal patterns. From this point it is aimed to investigate which process of thinking the students go through while drawing the missing steps in given specific steps of fractal patterns.

METHOD

In the research, case study was used for the purpose of examine the thinking manners of students related to fractal patterns. According to Yin (2003), case study is a method which is used for cases in which the details about studied subjects cannot be distinguished easily (Blaxter and et al., 2006). Interview method is used in the case study for the purpose of examining students' viewpoint and thinking manners to fractal patterns. In order to determine the students to be interviewed "Fractal Geometry Achievement Test" which is developed by researchers applied to a chosen sample.

Sample

In the first part of research fractal geometry achievement test was applied to 194 students in order to determine the success level of 8th grade students in fractal geometry. The universe of case study consists of these students. According to the test results three different groups were created as low, intermediate and high. By choosing 4 students from each group, study was done with 12 students.

Data collection tools

In order to determine the success levels of students in fractal geometry "Fractal Geometry Achievement Test" with 22 questions was developed by the researchers. A pilot research within the validity and item analysis of the test was done and Cronbach Alpha reliability coefficient was found as.812.

Interview questions were developed for 12 students in the case study. Students were asked to give oral statements about the rules of given fractal patterns. In the first of these patterns, the first two steps were given but next steps were not given. In the second pattern, the first, third and fourth steps were given, the second step was asked to be drawn. In the third pattern, the first two steps were given, the third step was asked to be drawn. First of all, students would examine fractal patterns explain the steps of fractal pattern in the process. Later, they are asked to draw the missing steps of the fractal patterns and explain the reason of these drawings. Creation steps of fractal patterns are given below.

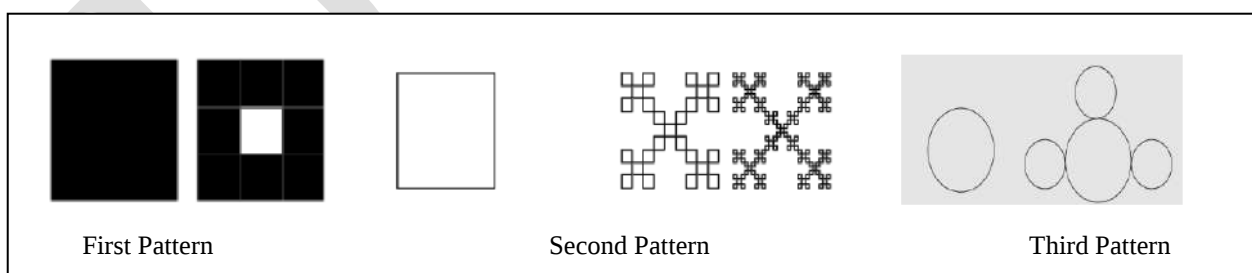


Figure 1. Fractal patterns in the interview questions

FINDINGS AND COMMENTS

In this section findings and comments of answers to the interview questions are given.

Findings related to first fractal pattern

It is observed that two of the low success level students could express the rule of the first fractal pattern correctly. Nevertheless these students could not apply the rule to the next step of the pattern. For instance one of the students could draw the third step of pattern as follows.

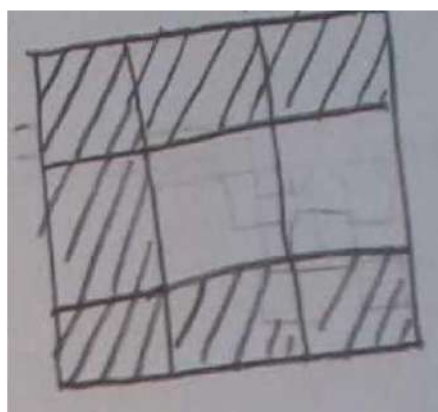


Figure 2. The third step that the low success level student draw for the first fractal

This student stated the rule about fractal pattern as follows: *square is divided into 9 parts and they took the middle part and there are 8 parts left.*

One of the high success level students stated the rule as follows: *In this figure a square is divided into nine equal squares and then the square in the middle is painted white.* This student defined the rule properly and could draw the third step of the fractal correctly.

Another student from high success level drew the third step incorrectly follows although he could define the rule correctly.



Figure 3. The third step that the high success level student draw for the first fractal

A student from intermediate success level stated the rule as follows: *The middle is emptied when 3 squares are placed from up to down and right to left.* He drew the 3rd step as follows:

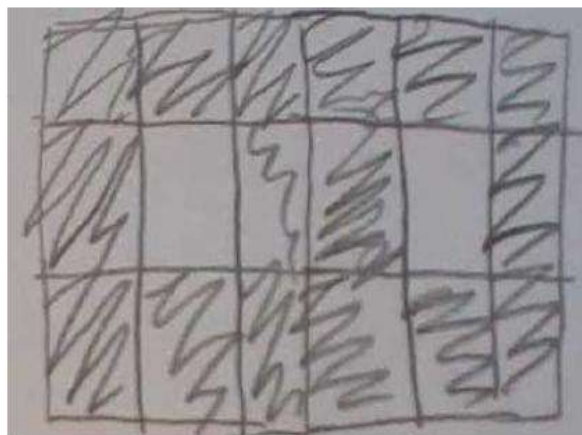


Figure 4. The third step that the intermediate success level student draw for the first fractal

When students' answers about fractal pattern examined, some mistake attract attention. The first one is student can understand the formation system and the rule of the fractal however he makes mistakes while applying this rule to the next step. This may be caused by disregard of "initiator step" and "generator step" of fractal patterns. These concepts that explain the formation of a fractal pattern let us find the requested step of the fractal easily. Another difficulty that students come across is misplacing "removed part", "shaded part" or "painted part" in the requested step of fractal drawing. This situation may be caused by not understanding the formation rule properly.

Findings related to second fractal pattern

Students who answered this question wrongly generally said that pattern was formed by adding new squares to the initial square. Therefore, they failed to apply the self-similarity to the following steps. For instance, the second step drawing made by a student at low success level is as follows.

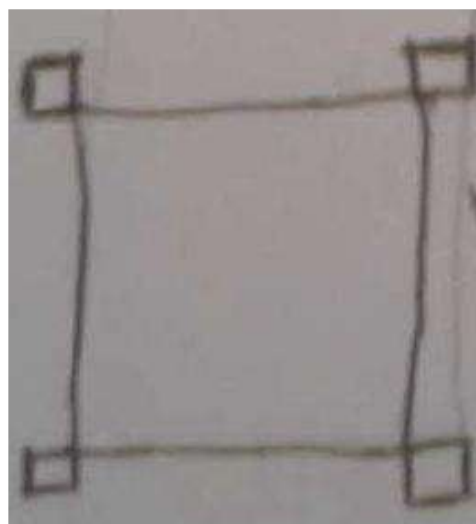


Figure 5. The second step that the low success level student draw for the second fractal

Students at high success level made detailed explanation about the pattern. For example, a student defined the rule as follows. *A square is divided into nine equal pieces. Then, the second squares on the line and on the column are taken out to shape the pattern. We apply this rule to all newly produced squares.* The student emphasized the fractals' iteration property as well.

Most of the students had difficulty in explaining the rule in the second fractal pattern question. The most important reason for making mistake is that they try to find out the rule without paying attention to the initial shape of pattern. Because whether the measure of the initial shape or whether it is shaded or not is an important clue to see the result on the second and on the following steps.

Findings related to third fractal pattern

Students didn't have difficulty in finding out the rule; however, they made some mistakes while drawing the third step of the pattern. For instance, a student at low success level defined the rule as follow: *First, it has given a circle and then it has added another circle to the right, to the left and on the top of this given circle. On the third step, I put one more circle on these circle.* Here is the drawing.

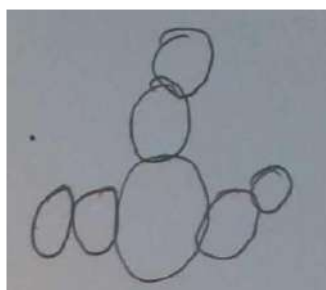


Figure 6. The third step that the low success level student draw for the third fractal

A student at intermediate success level explain the rule as follows: *first, a circle was drawn, then by drawing other circles to the left, to the right and on top of the circle the second step was formed. Here is the drawing.*

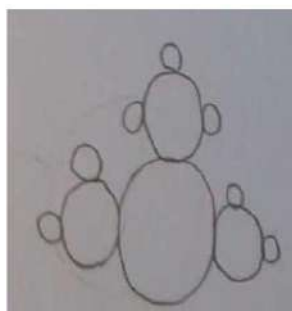


Figure 7. The third step that the intermediate success level student draw for the third fractal

A student at high success level defined the rule correctly: *In each step we add other three circles to the given circle and we make them smaller gradually.* Here is the drawing.

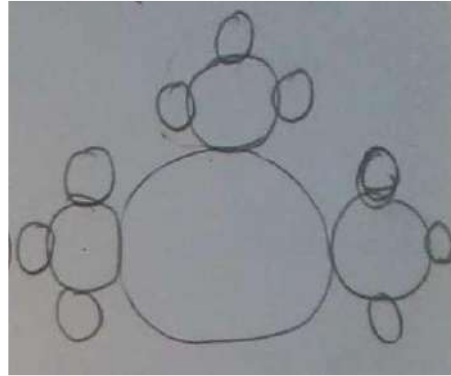


Figure 8. The third step that the high success level student draw for the third fractal

It is seen that the student paid attention to the number and the measure of the circles but he failed to draw their places.

In the third pattern, students generally made incomplete explanations about the rules. They also made various mistakes because of not considering the change in the shape numbers and measures.

As a result of the interviews, it is seen that students have difficulties in finding out the rules. It is not taken into consideration whether they need to add or take out a shape to form a pattern. This causes to find out a wrong rule and as a result to draw a wrong finite drawing.

Another problem that the students experienced is that the students cannot apply the rule to the following steps even though they successfully find out the rule. It is thought that if the students don't relate the initiator step to the following generator step, naturally they will draw a wrong drawing.

It is identified that some students had difficulties in finding out the changes occurred in numbers while they were moving to the second step. The difficulty caused the students both to define the rule of the pattern and to draw the finite step drawing in a wrong way.

In given questions, the students who didn't notice the features that differ fractal patterns from other patterns had difficulty in applying the rule to the following steps of fractal patterns.

CONCLUSION AND RECOMMENDATION

The students' answers in activities which aim to find out the rule of the patterns have shown that they don't have enough knowledge related to self similarity and iteration features of fractals. It is suggested to emphasize self similarity and iteration features during classroom activities. Furthermore, it is thought to be necessary to include significant concepts such as the initiator and generator step of fractal patterns in those activities.

REFERENCES

- Baki, A. (2001). Bilişim Teknolojisi Işığında Matematik Eğitiminin Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 149, 26-31
- Blaxter, L., Hughes, C., & Tight, M. (2006). *How to Research*. (Third edition). England: Open University Press.
- Gündüz, D. (1998). Fraktallar Dünyasında Küçük Bir Gezinti. *Bilim ve Teknik Dergisi*, 98(4), 40-43.
- Karakuş, F. (2010). Fraktal Kart Etkinliği ile Fraktal Geometriye Giriş. *Elementary Education Online*, 9(1), 1-6.
- Vacc, N.N. (1999). Exploring Fractal Geometry with Children. *School Science and Mathematics*, 99(2), 77-83.

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN İLETİŞİM BECERİLERİ VE BENLİK SAYGILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ*

EVALUATION OF COMMUNICATION SKILLS AND SELF ESTEEM OF THE STUDENTS WHO STUDIED AT THE SCHOOL OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS

Yrd. Doç. Dr. Murat ÖZŞAKER

Celal Bayar Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu, Manisa-Türkiye

muratozsaker@yahoo.com

ÖZET

Bu araştırma, Adnan Menderes Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin iletişim becerileri ve Benlik Saygısı düzeylerini ortaya çıkarmak ve aralarındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bir çalışmadır. Araştırmaya 135 Kız, 245 erkek olmak üzere toplam 380 öğrenci katılmıştır. Araştırmada öğrencilerin iletişim becerilerini ölçmek için Korkut (1996) tarafından geliştirilen ve geçerlik ve güvenirliği yapılmış “İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” (İBDÖ); benlik saygılarını ölçmek için ise 1965 yılında Morris Rosenberg tarafından geliştirilmiş ve Türkçeye Çuhadaroglu (1986) tarafından uyarlanmış olan benlik saygısı ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 16.0 paket istatistik programında değerlendirilme kapsamına alınmıştır. Verilerin istatistiksel değerlendirilmesinde non parametrik korelasyon, Kruskal-Wallis ve Mann Whitney U testleri kullanılmıştır. İstatistikî analizlerde anlamlılık düzeyi olarak $p < 0.01$ ve $p < 0.05$ alınmıştır. Araştırma sonucunda ADÜ Besyo öğrencilerinin İletişim Becerileri ile benlik saygıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p < 0.05$). Spor yapan Öğrencilerin iletişim becerileri ve benlik saygısı skorlarının Spor yapmayan öğrencilere göre daha yüksek belirlenirken, cinsiyet açısından ise anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır ($p > 0.05$).

Anahtar Kelimeler: İletişim Becerileri, Benlik Saygısı, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu.

ABSTRACT

The present research aims to explore communication skills and self esteem levels of the students who studied at the School of Physical Education and Sports of Adnan Menderes University and to determine the correlation between communication skills and self esteem. A total of 380 students (135 female students and 245 male students) participated in the research. Communication Skills Evaluation Scale which was developed by Korkut (1996) and validity and reliability tests of which was performed was used in order to measure communication skills of the students. Rosenberg Self-esteem Scale which was developed by Morris Rosenberg in 1965 and Turkish adaptation of which was made by Çuhadaroglu (1986) was used in order to measure self esteem levels of the students. The data obtained were evaluated using SPSS 16.0 statistical package program. Non parametrical correlation, Kruskal-Wallis and Mann Whitney U tests were used for the statistical evaluation of the data. Significance level was accepted as $p < 0.01$ and $p < 0.05$. As a result of the study, there was a significant correlation between communication skills and self esteem of the students ($p < 0.05$). It was found out that scores of communication skills and scores of self esteem of the students who played sports were higher compared to those who did not play sports while there was not any difference between these students in terms of sex ($p > 0.05$).

Keywords: Communication Skills, Self Esteem, School of Physical Education And Sports.

GİRİŞ

Teknolojik gelişmelerin baş döndürücü düzeyde hızla arttığı günümüzde toplumsal yaşam içerisinde bireylerin birbirleriyle olan ilişkilerinde iletişim ve benlik saygısı konuları araştırmacıların dikkatini çekmektedir. İletişim bilgi, düşünce, davranış gibi kapsamın bireyler veya gruplar arasında bölüşülmesini sağlamak için yapılan çaba (Kayaalp,2002), insanları birbirine bağlayan ve onların sosyal bir grup halinde denge ve ahenk içerisinde anlaşmalarını sağlayan bir etkileşim olayı, kişilerin amaçsız etkileşimleri olmaktan çok, bir etki oluşturmaya veya davranış nedeni olmaya yarayan bilgi, fikir ve duyguların aktarılması süreci olarak ifade edilirken(Dökmen, 2004), yaşamın her anında

* Bu çalışma, 31 Mayıs- 2 Haziran 2012 tarihinde Gazi Üniversitesi tarafından düzenlenen, II. Uluslararası Beden Eğitimi ve Sporda Sosyal Alanlar Kongresi'nde poster bildirisi olarak sunulmuştur.

ortaya çıkan kişisel ya da grupsal bir etkinlik (Uslu, 2005) ve anlamları ortak kılma süreci olarak karşımıza çıkmaktadır (Simsek, 2000).

Etkili iletişim kurabilme, her ilişki için önemli bir anahtar rol oynarken (Greenockle, 2010), iletişimsizlik ise kişide yanlış algı ve kendini ifade edemeden kaynaklanan yalnızlık duygusu ve psikolojik olumsuzluğa yol açabilmektedir (Jones ve ark., 1981, Korkut, 2004). Etkili iletişimin yapılamamasından dolayı kişilerde özellikle ergen ve gençlerde saldırgan tutum ve davranışlarının geliştiği yapılan bir çok araştırmada tespit edilmiştir (Comelius ve ark., 2010).

İletişim sayesinde kişiler zihinlerindeki kavram ve fikirlerini açığa vurarak, başkalarının duygularını, düşüncelerini, yaşantılarını paylaşma ve değerlendirme fırsatı bulmaktadır. Başkalarını etkileme ve onlardan etkilenme ve yararlanma, yararlı olma ve bir başarı gösterme; iletişim sayesinde mümkün olabilmektedir (Deniz, 2003).

Benlik saygısı, bireyin kendisini ne olarak gördüğünün ve kabul edilme veya reddedilme beklentilerinin bir sonucu ve bireyin kendini değerli bulup bulmadığı ya da ne derece değerli bulunduğunu ifade eden bir kavramdır (Baumeister et al, 2003). Özellikle de toplumun her zaman önündeki meslek gruplarından olan öğretmen ve antrenör olacak kişilerin seçiminde de adayın diğer özelliklerinin yanında dikkate alınması gereken önemli bir etken, kişisel ve mesleki farkındalıkları açısından oldukça gerekli bir olgudur. Benlik saygısının düzeyi, bireyin iş/okuldaki beceri ve başarısını, stresle baş edebilme yetisini, arkadaşlık ve dostluk ilişkilerinin gelişimini, canlılık ve eğlenebilirlik düzeyini etkilemektedir (Ünsar ve İşsever, 2003). Bunun yanında, benlik saygısı yüksek olan bireylerin yaratıcı, sosyal, özgüvenli ve iletişim becerisi yüksek, başarılı kişilikler olma özelliklerine sahip olduğu yapılan araştırmalarda belirtilmektedir (Cüceloğlu, 1997; Otacıoğlu 2009). Ayrıca yüksek benlik saygısı, bireyin duygularının gerçekçi olarak algılanmasında, değerlendirilmesinde, davranışının sorumluluğunu kabul etmesinde ve anlamlı ilişkilere girmesinde etkili olmaktadır (Yüksel, 1997).

Bireylerin sahip olduğu iletişim becerilerinin diğer bireyler üzerindeki etkisini ve bireylerin sahip oldukları iletişim becerisi düzeyini ölçmek ve değerlendirmek amacıyla yapılan bazı araştırmalarda benlik saygısı (Saygıdeğer, 2004), yalnızlık (Korkut, 1997) ve eğitim düzeyi (Pehlivan, 2005) gibi faktörlerin iletişim becerileri üzerinde etkisinin olduğu, cinsiyet açısından yapılan bazı çalışmalarda iletişim becerilerini etkilediği (Bozkurt ve ark., 2003; Korkut, 1997) bazı çalışmalarda ise etkilemediği (Bulut, 2004) belirtilmiştir.

Bunun yanında, iletişim becerisi evrensel bir sorun olması nedeniyle, çeşitli boyutlarda incelenmekte ve geniş çaplı araştırmalara yer aldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalara bakıldığında, bir çok konu başlığının yanısıra, yalnızlık ve atılganlık düzeyleri, ego durumları, benlik saygısı, empatik beceri düzeyleri arasındaki ilişkiler gibi araştırmalar bulunmaktadır (Ceyhan, 2006; Ünsar ve İşsever, 2003; Tutuk ve ark., 2002).

Özellikle beden eğitimi spor yüksekokulu öğrencilerinin iletişim becerileri üzerine yapılan araştırmalar (Rees ve ark. 2002; Tepeköylü ve ark., 2009) yanında benlik saygısı üzerine yapılan bir çok araştırma da (Özşaker, 2008; Crocker ve ark., 2003; Dishman ve ark., 2006; Raustorp ve ark., 2005) bulunmaktadır. Ülkemizde üniversite gençlerinin özellikle iletişim becerileri ve benlik saygısı arasındaki ilişkiye yönelik çalışmalar sınırlı görülmektedir.

Her meslekte olduğu gibi beden eğitimi ve spor alanında çalışan meslek grubu içerisindeki öğretmen, antrenör, spor uzmanı ve yöneticileri, bireylerle ve halkla sıkı iletişim halinde olduklarından, olumlu ve anlamlı iletişim becerileri gerektirmekte (Kılıçgil ve ark., 2009), etkili iletişim becerilerine sahip olmaları iletişim sürecini daha sağlıklı kılmaktadır (Tepeköylü ve ark., 2009). Bu noktadan hareketle araştırmanın amacı Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin iletişim becerileri ve Benlik Saygısı düzeylerini belirlemek, aralarındaki ilişkiyi incelemektir.

YÖNTEM

Araştırma modeli

Betimsel nitelikte olan bu araştırma, tarama modellerinden ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2007).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Adnan Menderes Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek öğrenim gören toplam 380 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma grubunun dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin iletişim becerilerini ölçmek için Korkut (1996) tarafından geliştirilen ve geçerlik ve güvenirliği yapılmış “İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği”(İBDÖ) ; benlik saygılarını ölçmek için ise 1965 yılında Morris Rosenberg tarafından geliştirilmiş ve Türkçe’ye Çuhadaroglu (1986) tarafından uyarlanmış olan benlik saygısı ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerinin belirlenmesi için, "kişisel bilgi formu" araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği: Rosenberg (1965) tarafından geliştirilen, çoktan seçmeli 63 sorudan oluşan bir kendini değerlendirme ölçeğidir. Ölçek 12 alt kategoriden oluşmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda benlik saygısını ölçmeye yönelik olarak ölçeğin ilk 10 maddesi (kısa form) kullanılmıştır. Ülkemizde ölçeğin güvenirlik ve geçerlilik çalışmaları Çuhadaroglu (1986) tarafından yapılmış olup geçerlilik katsayısı $r=0.71$ olarak bulunmuştur. Test tekrar test güvenirlik yöntemi kullanılarak da güvenirlik katsayısı $r=0.75$ olarak saptanmıştır. Benlik Saygısı alt testi dışındaki diğer alt testlere ait maddeler yanıt anahtarına göre değerlendirilir ve doğru yanıt ‘ 1 ’ puan verilir. Benlik saygısı alt testinde ise yanıtlar 0-6 puan ile değerlendirilir. Benlik Saygısı alt testinden 0-1 puan alanların yüksek, 2-4 puan alanların orta, 5-6 puan alanların ise düşük benlik saygısına sahip oldukları kabul edilir. Bu çalışma için yapılan güvenirlik analizi sonucunda, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.76 olarak tespit edilmiştir.

İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği(İBDÖ): Korkut (1996) tarafından bireylerin iletişim becerilerini nasıl değerlendirdiklerini anlamak amacı ile 25 madde ve beşli likert tipi olarak geliştirilen ölçek, hiçbir zamandan (1) her zamana (5) doğru puanlanmaktadır. Tersine maddelerin olmadığı ölçekten elde edilen puanın fazlalığı bireylerin kendi iletişim becerilerini olumlu yönde değerlendirdikleri anlamına gelmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 100, en düşük puan 0’dır. Puanın yüksekliği bireyin kendini iletişim becerileri konusunda başarılı algıladığı biçiminde değerlendirilmektedir. Testin tekrarı yöntemi ile yapılan güvenirlik çalışması sonucunda ölçeğin güvenirlik katsayısı .76, iç tutarlılık katsayısı olarak alfa değeri ise .80 olarak bulunmuştur(Korkut, 1996). Yüksel (1996) tarafından yapılan çalışmada ise güvenirlik katsayısı .86 olarak bulunmuştur. Bu çalışma için yapılan güvenirlik analizi sonucunda, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.90 olarak tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler SPSS 16.0 programında değerlendirilmiştir. Araştırmada parametrik ya da nonparametrik hangi test türünün uygulanması hususunda verilerin homojenitesini değerlendirmek için verilere One Sample Kolmogorov-Smirnov Test uygulanmış, test sonuçları $p>0.05$ ise parametrik, $p<0.05$ ise nonparametrik test uygulanması kuralına göre, değişkenlerin hepsi $p<0.05$ olduğu için nonparametrik testler uygulanmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde frekans, Kruskal-Wallis H (KW), Mann-Whitney U (U) testleri kullanılmıştır. İstatistikî analizlerde anlamlılık düzeyi $p<0.05$ ve $p<0.01$ olarak seçilmiştir.

BULGULAR

Tablo 1: Besyo Öğrencilerinin Sosyo Demografik Özellikleri

		N	%
cinsiyet	Kız	135	35.5
	Erkek	245	64.5
sınıf	1.sınıf	82	21.6
	2.sınıf	109	28.7
	3.sınıf	119	31.3
	4.sınıf	70	18.4
	Spor yapmayan	77	20.3
	Okul takımı	20	5.3
	Lisanslı kulüp	168	44.2
Spor yapma durumu	sporcu		
	Kendisi spor	115	30.3
	yapan		
Yaşamı geçirdiği yerleşim yeri	Köy	24	6.3
	Kasaba	20	5.3
	İlçe	87	22.9
	Şehir	156	41.1
	Büyükşehir	93	24.5
Okulu isteyerek seçme durumu	Evet	340	89.5
	Hayır	40	10.5
	Düşük	87	22.9
Gelir düzeyi	Orta	277	72.9
	Yüksek	16	4.2

Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu öğrencilerinin % 35.5'inin kız, % 64.5'inin erkek öğrencilerden oluştuğu; % 21.6'sının 1. Sınıf, % 28.7'sinin 2. Sınıf, %31.3'ünün 3. Sınıf, %18.4'ünün 4. Sınıf olduğu, %20.3'ünün spor yapmadığı, % 5.3'ünün okul takımında, % 44.2'sinin kulüp sporcusu, % 30.3'ünün kendisinin spor yaptıklarını ifade ederlerken; %5.3'ünün kasabada, % 22.9'unun ilçede, %41.1'inin şehirde, % 24.5'inin ise büyükşehirde yaşadıkları; % 89.5'inin okulu isteyerek seçtiklerini, %10.5'inin ise okulu istemeyerek seçtiklerini; % 22.9'unun gelir düzeyinin düşük, % 72.9'unun geliri orta düzey, % 4.2'sinin ise gelir düzeyini yüksek olarak algıladıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 2: Besyo Öğrencilerinin Cinsiyet Açısından Benlik Saygısı İle İletişim Becerilerinin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	X	sd	U	Z	P	Anlamlı fark
İletişim	Kız	135	80,06	10,90	14253,500	-1,514	,130	p>0.05
Becerisi	Erkek	242	78,23	12,44				
	Toplam	377	78,89	11,92				
Benlik Saygısı	Kız	135	31,83	4,44	15749,500	-,578	,563	p>0.05
	Erkek	242	32,13	4,38				
	Toplam	377	32,02	4,40				

P<0.05

Tablo 2 incelendiğinde Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu öğrencilerinin benlik saygısı ve iletişim becerileri puan ortalamalarının cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir (p>0.05). Besyo öğrencilerinin iletişim becerileri puan ortalamaları 78,89 bulunurken, kızların iletişim becerilerinin (80,06) erkeklerin iletişim becerilerinden (78,23) daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin Benlik saygısı ortalama değeri 32,02 olarak bulunurken, erkeklerin benlik saygısı puanları (32,13) kızların puanlarından daha yüksek (31,83) düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3: Besyo Öğrencilerinin Benlik Saygısı İle İletişim Becerisi Düzeyleri Arasındaki Korelasyon

	Benlik Saygısı	İletişim Becerisi
Benlik Saygısı	1.000	,373** .000
İletişim Becerisi	,373** .000	1.000

**p<0.01

Tablo 3 incelendiğinde Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu öğrencilerinin iletişim becerileri ve benlik saygısı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p<0.01$) (Tablo 3). Bu sonuca göre Besyo öğrencilerinin benlik saygısı skorları olumlu yönde yükseldikçe, iletişim becerileri puan ortalamalarının da yükseldiği ifade edilebilir.

Spor yapan Öğrencilerin iletişim becerileri ve benlik saygısı skorlarının Spor yapmayan öğrencilere göre daha yüksek belirlenirken, Besyo öğrencilerinin okuduğu bölümler arasında, lisede mezun olduğu bölüm, sınıf, yaşadığı yer, okulu isteyerek seçme, anne- baba öğrenim ve meslek durumu, kardeş sayısı ve gelir durumu açısından iletişim becerileri ve benlik saygısı puanları arasında Mann Whitney U ve Kruskal Wallis Testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu öğrencilerinin iletişim becerileri ve benlik saygısı düzeylerini belirlemekle birlikte, iletişim becerileri ve benlik saygısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmaya katılan Besyo öğrencilerinin sosyo demografik yapıları incelendiğinde, % 35.5'inin kız, % 64.5'inin erkek, % 5.3'ünün okul takımında, % 44.2'sinin kulüp sporcusu, % 30.3'ünün kendisinin spor yaptığı, % 20.3'ünün ise spor yapmadığı; % 22.9'unun ilçede, % 41.1'inin şehirde, % 24.5'inin ise büyükşehirde yaşadıkları; % 89.5'inin okulu isteyerek seçtiklerini, % 10.5'inin ise okulu istemeyerek seçtiklerini; gelir düzeylerinin ise % 22.9'unun düşük, % 72.9'unun orta, % 4.2'sinin ise yüksek oldukları tespit edilmiştir (Tablo 1). Diğer yandan araştırma sonuçlarında Besyo öğrencilerinin okuduğu bölümler arasında, lisede mezun olduğu bölüm, sınıf, yaşadığı yer, okulu isteyerek seçme, anne- baba öğrenim ve meslek durumu, kardeş sayısı ve gelir durumu açısından iletişim becerileri ve benlik saygısı puanları arasında Mann Whitney U ve Kruskal Wallis Testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür ($p>0.05$).

Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu öğrencilerinin cinsiyet açısından incelendiğinde, benlik saygısı ve iletişim becerileri puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($p>0.05$) (Tablo 2). Besyo öğrencilerinin iletişim becerileri puan ortalamaları 78,89 bulunurken, kızların iletişim becerilerinin (80,06) erkeklerin iletişim becerilerinden (78,23) daha yüksek bulunmuştur. Diğer yandan Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu öğrencilerinin iletişim becerileri ve benlik saygısı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($p<0.01$) (Tablo 3). Ayrıca araştırmamızın bulgularında Spor yapan Öğrencilerin iletişim becerileri ve benlik saygısı skorlarının spor yapmayan öğrencilere göre daha yüksek belirlenirken, besyo öğrencilerinin okuduğu bölümler arasında, lisede mezun olduğu bölüm, sınıf, yaşadığı yer, okulu isteyerek seçme, anne- baba öğrenim ve meslek durumu, kardeş sayısı ve gelir durumu açısından iletişim becerileri ve benlik saygısı puanları arasında Mann Whitney U ve Kruskal Wallis Testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$).

Yapılan bazı araştırma sonuçlarında bulgularımıza benzer olarak cinsiyet açısından iletişim becerileri ile anlamlı fark bulunmamıştır (Keçeci, 2002; Dalkılıç, 2006; Aspegren, 1999; Bozkurt ve ark., 2003). İletişim becerileri ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olmadığını ifade eden bu çalışmaların yanında kızların iletişim becerilerinin erkeklere nazaran daha yüksek olduğunu tespit eden bizim çalışma bulgularımızla örtüşen benzer çalışmalar da bulunmaktadır (Korkut, 2005; Şeker, 2000). Ortaya çıkan

bu bulguların ışığında bayanların erkeklere göre iletişime daha açık olmasından dolayı erkeklere göre daha rahat ve kolay iletişim kurabilme becerisiyle sosyal yaşamda daha etkin rol aldığı söylenebilir. Diğer yandan Kılıçgil ve ark., (2009) Atatürk Üniversitesi BESYO öğrencileri arasında yaptıkları çalışmada iletişim becerisiyle cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiş ve bulgularında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre iletişim becerilerinin daha iyi düzeyde olduklarını tespit etmişlerdir. Tepeköylü ve ark., (2009), araştırmasında ise Beden Eğitimi Spor Yüksekokulu öğrencilerinin iletişim becerisi algılarının yüksek, cinsiyet değişkenine göre de iletişim becerisi algılarında kızların lehine anlamlı bir farklılık olduğunu bulmuştur. Çalışmanın diğer bulguları iletişim becerisi algılarının, yaş, okunulan bölüm, sınıf düzeyi, herhangi bir spor branşıyla düzenli olarak yaşanan yerleşim merkezi, anne-baba eğitim düzeyi, anne-baba mesleği ve ailenin toplam aylık gelir düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar olmadığını belirtmiştir. Yapılan birçok araştırma kızların iletişim becerilerinin erkeklere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Aspegren, 1999; Bozkurt ve ark., 2003; Korkut, 1997; Saygıdeğer, 2004).

Arifoğlu ve Razi (2011) çalışmada öğrencilerin iletişim becerileri puan ortalamasının 81.10 olduğunu tespit etmiştir. Aynı ölçme aracı kullanılarak lise öğrencileri ile yapılan bir çalışmada (Korkut 1996), öğrencilerin iletişim becerileri puan ortalaması 79.83, hemşirelik birinci sınıf öğrencileri ile yapılan bir diğer çalışmada ise iletişim becerileri puan ortalaması 69.75 bulunmuştur (Tutuk ve ark., 2002). Araştırmamızda elde edilen bulguların her iki çalışmanın sonuçlarından da düşük olduğu görülmektedir. Bu durumda öğrencilerimizin mesleki eğitim aşamasında iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik programların yapılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bingöl ve Demir (2011) araştırmasında, cinsiyete göre kız öğrencilerin İBDÖ puan ortalaması 102.35 ile erkek öğrencilerden yüksek, ortaya çıkan sonuç ise istatistiksel anlamsız bulunmuştur ($p>0.05$).

Yaşadılan yer ve gelir düzeyi incelendiğinde, bazı araştırmaların (Tepeköylü ve ark., 2009; Köker ve ark., 2005) bu çalışma sonuçlarına paralel olarak sosyo-ekonomik düzeyin iletişim becerisi düzeyini etkilemediğini, bazı çalışmalarda (Görür, 2001; Saygıdeğer, 2004) ise tam tersine sosyo-ekonomik düzey ile iletişim becerisi düzeyi arasında anlamlı ilişki olduğu ifade edilmektedir. Araştırmamızda köyde yaşamlarını geçirenlerin iletişim becerilerinin diğer yaşam yerlerine göre daha iyi düzeyde olduğu ve sosyal ilişki ve iletişim açısından köydeki yaşamın etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmamızda, öğrencilerin spor yapma ve iletişim becerileri arasında anlamlı farklılık bulunmazken, spor yapanların iletişim becerilerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Konuyla ilgili yapılan bazı araştırmalar da spor yapan bireylerin spor yapmayan bireylere göre iletişim kurmaya daha yatkın olduğu ve sportif aktiviteler yoluyla kazanılan becerilerin sosyal hayata daha kolay aktarılabilirdiğini ifade edilmektedir (Çamlıyer ve Çamlıyer, 2001). Öztürk ve ark., (2011) çalışmada, üniversite takımlarında sporcu olan ve spor yapmayan öğrencilerin iletişim becerisi düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığını, sporcu olan öğrencilerin iletişim becerisi düzeyleri spor yapmayanlara göre; sporcu olan ve spor yapmayan her iki öğrenci grubunda kız öğrencilerin iletişim becerisi düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Arslan ve ark. (2006) çalışmalarında ise amatör ve profesyonel olarak spor yapan öğrencilerin aktif olarak spor yapmayan öğrencilere göre daha dışa dönük olduğunu ifade etmişlerdir. Dışa dönüklüğü yüksek olan kişiler, insanlarla iletişimi seven, girişken ve yalnız olmaktansa insanlarla olmayı tercih eden bireyler olarak tanımlanmaktadır (Karancı ve ark., 2007). Yılmaz ve ark.'nın (2008) yapmış olduğu çalışmalarında, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin iletişim becerilerini değerlendirmiş; yaşa, cinsiyete, sınıflara ve spor geçmişlerine göre karşılaştırdıklarında, öğrenciler arasında iletişim becerileri puanlarına göre anlamlı farklılık bulunmadığını bildirmişlerdir ve çalışma sonucunda erkek öğrencilerin iletişim beceri puan ortalamaları 75.23 olarak bulunmuştur. Şahin (2012) çalışmada ise elit sporcuların elde ettiği iletişim beceri puanlarının Besyo öğrencilerinden daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuçlar doğrultusunda, elit sporcuların iletişim becerilerinin sporla iç içe olan besyo öğrencilerinden daha ileri düzeyde olduğu söylenebilir.

Benlik saygısı açısından cinsiyet incelendiğinde, bulgularımıza göre anlamlı farklılığa bulunmazken, erkek öğrencilerin kızlara oranla daha yüksek düzeyde benlik saygısına sahip oldukları görülmektedir. Knox, Jeanne, Robert, Ellen Greene (2000) tarafından yapılan araştırmada kız ve erkek öğrencilerin özsaygı düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Pişkin (1996) yurtdışında yapılan özsaygı düzeyi ve cinsiyeti ele alan araştırmalardan 126 tanesini incelemiştir. Sonuç olarak bu araştırmalardan %75'i özsaygı düzeyi üzerinde cinsiyetin etkili olmadığını, %16'sı erkekler lehine anlamlı fark olduğunu ve %9'u ise kızlar lehine anlamlı fark olduğunu bulmuştur. Araştırma bulguları ile literatür sonuçları birbiriyle benzerlik içersindedir.

Spor yapma durumuna göre öğrencilerin benlik saygısı skorları arasında anlamlı farklılık bulunmazken, spor yapan öğrencilerin spor yapmayanlara göre daha yüksek düzeyde benlik saygısına sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Gacar ve Yanlıç (2012) çalışmasında, hentbolcuların benlik saygılarının yüksek olduğu ve sporun bireylerdeki benlik saygısını olumlu yönde etkilediği, gelir durumlarının benlik saygı düzeylerinde istatistiki olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı, sporun önemli bir sosyalizasyon aracı olduğu, topluma uyumu sağladığı ve kişiler arası ilişkileri düzelttiği belirtmektedir. Sporun ve fiziksel aktivitenin beden sağlığı üzerindeki olumlu etkilerinin yanı sıra ruh sağlığı açısından yararları da bilinmektedir. Spor ve fiziksel etkinliklerle stres, kaygı ve depresyon düzeyi arasında ters orantılı; benlik saygısı ve kendilik algısı ile doğru orantılı bir ilişki olduğunu saptayan birçok çalışma vardır (Pınar 2002; Karakaya ve ark., 2006; Garry and Morrissey 2000). Son yıllarda yapılan çalışmalarda fiziksel etkinliklerin kendilik algısı, yaşıt ve anne baba ilişkileri, akademik başarı üzerinde olumlu etkilerinin olduğu saptanmıştır. Yapılan fiziksel aktivitenin gençlerin kendilerini daha sağlıklı ve formda hissetmelerinin yanı sıra, şimdiki ve ileri yaşlarındaki beden sağlıkları açısından da yararlı olduğu bildirilmiştir(Karakaya ve ark., 2006). Özşaker (2008) çalışmasında, spor yapan ve spor yapmayan kız ve erkek öğrencilerin benlik saygısı puanları 12,13 ve 14 yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit ederken, spor yapmayan kız ve erkek öğrencilerin benlik saygısı puanları orta düzeyde, spor yapan kız ve erkek öğrencilerin benlik saygısı puanları yüksek düzeyde olduğu belirtmiştir. Ayrıca literatürde yapılan çalışmalar da fiziksel aktivite ile benlik saygısı arasındaki ilişkiyi pozitif yönde ilişkilendirmiştir. fiziksel aktivitelerin benlik saygısı gelişimini kısa zamanda arttırdığını ortaya koymuşlardır (Aşçı ve ark., 2001; Crocker ve ark., 2003; Dishman ve ark., 2006; Raustorp ve ark., 2005).

Bir diğer araştırma bulgularımız sonucunda, İletişim becerileri ile benlik saygısı arasında pozitif düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur($p<0.01$). Benzer olarak Ceyhan (2006) araştırmasında üniversite gençlerinin kişisel, sosyal ve genel uyum düzeyleri ile algılanan iletişim beceri düzeyleri arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Tam tersi olarak Topsakal (2007) araştırmasında ise iletişim becerileri ve benlik saygısı düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirtmiştir. Subaşı (2007) çalışmasında, sosyal kaygı düzeyleri yüksek ve benlik saygısı düşük olan üniversite öğrencilerinin kişilerarası iletişimde güçlüklerle yol açacak ve daha fazla yalnızlık hissedeceklerini vurgulamıştır. Sağlam benlik saygısına sahip olan birey, yaşamında mutluluğu bulur, yolunda gitmeyen durumların üstesinden gelerek koşulları değiştirebilir(Öz, 2004) görüşü çalışmamızın sonucunu destekler niteliktedir. Özellikle gençlerin iletişim becerileri geliştikçe kendilerine olan öz saygılarının da gelişmesine katkıda bulunacak, karşılaştığı sorunları kendine güvenli ve iyimser yaklaşım sergileyerek üstesinden gelebilme becerisine sahip olacaktır.

Araştırmanın sonucunda Beden Eğitimi ve Spor Yüksek okulu öğrencilerinin iletişim becerilerinin orta düzeyde olduğu, iletişim becerileri ile benlik saygısı arasında pozitif olarak anlamlı ilişkinin bulunduğu, kız öğrencilerin erkeklere göre iletişim becerilerinin yüksek, benlik saygılarının ise erkeklerin lehinde olduğu, ayrıca spor yapanların hem iletişim becerilerinin hem de benlik saygılarının yapmayan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda literatür incelendiğinde, iletişim becerileri ile benlik saygısı kavramları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Üniversitelerin fiziksel, sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarının karşılanabileceği spor, sanat, kültür ve sosyal tesislerin çoğaltılması ile birlikte etkili ve cazip organizasyonların yapılması önemli görülmektedir. Spor yapma ve fiziksel aktivite de

bulunmanın özellikle üniversite öğrencilerinin kendilerini ifade etmelerinde ve benlik gelişimlerinde çok önemli bir rol oynadığı; bununla birlikte etkili bir sosyalleşme ortamı sağlanarak iletişim becerilerinin gelişmesine de katkı sağlayacağı gerçeğini bize yansıtmaktadır. Benzer araştırmaların farklı örneklem gruplarına da yapılarak genellenebilir sonuçlara ulaşılmasının, özellikle eğitim programları açısından öğrencilerin iletişim becerilerinin geliştirilmesinde ve benlik saygılarının artırılmasında etkili rol oynayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Arifoğlu, B., & Razi, G. S. (2011). Birinci Sınıf Hemşirelik Öğrencilerinin Empati ve İletişim Becerileriyle İletişim Yönetimi Dersi Akademik Başarı Puanı Arasındaki İlişki, *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 4(1), 7-11
- Arslan, F., Bayraktar, G., & Akdoğan, S. (2006). Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda amatör ve profesyonel spor yapan öğrencilerle aktif spor yapmayan öğrencilerin kişilik özelliklerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 8(2), 40-47.
- Aspegren, K. (1999). Teaching and Learning Communication Skills in Medicine-A Review With Quality Grading Of Articles, *Medical Teacher*, XXI(6), 565-570,
- Aşçı, F. H., Koşar, S., & İşler, A. (2001). The relationship of self-concept and perceived athletic competence to physical activity level and gender among turkish early adolescents. *Adolescence*, 36(143), 499-502.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., Et al. (2003). Does High Self-Esteem Cause Betterperformance, Interpersonal Success,Happiness, or Healthier Lifestyles? *Psychological Science in The Public Interest*. 4(1), 1-10.
- Bingöl, G., & Demir, A. (2011). Amasya sağlık yüksekokulu öğrencilerinin iletişim Becerileri, *Göztepe Tıp Dergisi*, 26(4), 152-159.
- Bozkurt, N., Serin, O., & Emran, B. (2003). İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Problem Çözme, İletişim Becerileri ve Denetim Odağı Düzeylerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *12. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri*, 1373-1392, Antalya,
- Bulut, B. N. (2004). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 443-452.
- Ceyhan, A. A. (2006). An investigation of adjustment levels of Turkish university students with respect to perceived communication skill levels. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 34(4), 367-380.
- Cornelius, T. L., Shorey, R. C., & Beebe, S. M. (2010). Self – Reported communication variables and dating violence: Using Gottman’s Martial Communication Conceptualization. *Journal of Family Violence*, 25, 439-448.
- Crocker, P., Sabiston, C., Forrester, S., Kowalski, N., & McDonough, M. (2003). Predicting change in physical activity, dietary restraint, and physique anxiety in adolescent girls. *Canadian Journal of Public Health*, 94(5), 332-337.
- Cüceloğlu, D. (1997). *Yeniden İnsan İnsana*. İstanbul. Remzi Kitabevi.
- Çamlıyer, H., & Çamlıyer, H. (2001). *Eğitim Bütünlüğü İçerisinde Çocuk Hareket Eğitimi ve Oyun*. Emek Matbaacılık, Manisa.
- Çuhadaroglu, F. (1986). *Adolesanlarda Benlik Saygısı*, Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri Ana Bilim Dalı, Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Ankara.
- Dalkılıç, M. (2006) *Lise Öğrencilerinin Ana- Baba ve Ergen İlişkilerinde Algıladıkları Problem Çözme ve İletişim Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Deniz, İ. (2003). *İletişim Becerileri Eğitiminin İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin İletişim Becerisi Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara,
- Dishman, R. K., Hales, D. P., Pfeiffer, K. A., Felton, G. A., Saunders, R., Ward, D. S., Dowda, M., Pate, R. R. (2006). Physical self-concept and self-esteem mediate cross-sectional relations of physical activity and sport participation with depression symptoms among adolescent girls. *Health Psychology*;25(3):396-407.
- Dökmen, Ü. (2004). *İletişim Çatışmaları ve Empati* (Yirmi sekizinci basım) İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gacar, A., & Yanlıç, N. (2012). 13-17 yaş ergen hentbolcuların benlik saygısı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 45-50.
- Garry, J. P., & Morrissey, S. L. (2000). Team Sports Participation and Risk-taking Behaviours Among a Biracial Middle School Population. *Clin. J. Sport Med*, 10,185-190.

- Görür, D. (2001). *Lise Öğrencilerinin iletişim Becerilerini Değerlendirmelerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana,
- Greenockle, K. M. (2010). The new face in leadership: Emotional Intelligence. *National Association for Kinesiology and Physical Education in Higher Education*, 62, 260-267.
- Jones, W. H., Freemon, J., & Goswick, R. A. (1981) The persistence of loneliness: Self and Other Determinent. *Journal of Personality*, 49(1), 27-48.
- Karakaya, I., Coşkun, A., & Ağaoğlu, B. (2006). Yüzücülerin Depresyon, Benlik Saygısı ve Kaygı Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 7, 162-166.
- Karancı, N., Dirik, G., & Yorulmaz, O. (2007). Eysenck kişilik Anketi-Gözden geçirilmiş kısaltılmış formunun (EKA-GGK) Türkiye’de geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 18(3), 1-8.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kayaalp, İ. (2002). *Eğitimde İletişim Dili*. İstanbul: Bilge Yayıncılık.
- Keçeci, A. (2002). *Bir Sağlık Yüksekokulu Hemşirelik Bölümü Öğretim Elemanlarının İletişim Becerilerinin Öğretim Elemanları ve Öğrenciler Tarafından Değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıçgil, E., Bilir, B., Özdiç, Ö., Eroğlu, K., & Eroğlu, B. (2009). İki Farklı Üniversitenin Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi, *Sportmetre Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi*, VII (1), 19-28
- Knox, M., Jeanne, F., Robert, E., Ellen, & Green, B., (2000). Gender differences in adolescents’ possible selves. *Youth & Society*. 1(3), 287- 310.
- Korkut, F. (2004). *Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Korkut, F. (2005). Yetişkinlere Yönelik İletişim Becerileri Eğitimi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 143-149.
- Korkut, F. (1996). İletişim becerileri eğitiminin lise öğrencilerinin iletişim becerilerini değerlendirmelerine katkısı. *Psikiyatri Psikoloji Psikofarmakoloji Dergisi*, 4(3), 191-198.
- Korkut, F. (1997). *Üniversite Öğrencilerinin İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi*. IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri. Anadolu Üniversitesi, 208-218, Eskişehir.
- Köker, S., Evrengöl, A., & Canat, S. (2005). Ergenlerin ana babaları ile iletişimlerini algılama düzeyleri. *Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Dergisi*, 1, 75-78.
- Otacıoğlu, S. (2009). Müzik Öğretmeni Adaylarının Benlik Saygısı Düzeyleri İle Akademik Ve Çalgı Başarılarının Karşılaştırılması, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 141-150,
- Öz, F. (2004). *Sağlık Alanında Temel Kavramlar*. Ankara: İmaj, 83-111.
- Özşaker, M. (2008). *12-14 yaş çocukların motorsal Performansları ve benlik saygılarının incelenmesi*, Ege Ü. Sağlık Bilimleri Enst., Doktora Tezi, İzmir.
- Öztürk, Ö. T., Soytürk, M., Daşdan Ada, E. N. (2011). Çamlıyer, H.Üniversite Takımlarında Sporcu Olan Öğrencilerle Spor Yapmayan Öğrencilerin İletişim Becerisi Düzeylerinin Karşılaştırılması [Comparing Communication Skill Levels Between The Students Being Athlete At University Teams And The Students Not Doing Sport], *Hacettepe J. of Sport Sciences*, 22(2), 43-53
- Pehlivan, B. K. (2005). Öğretmen Adaylarının İletişim Becerisi Algıları Üzerine Bir çalışma. *İlköğretim-Online*, 4(2), 17-23.
- Pınar, R. (2002). Obezlerde Depresyon, Benlik Saygısı ve Beden İmajı: Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *C.Ü. H.Y.O. Dergisi*, 6(1), 30-41.
- Pişkin, M. (1996). *Self-esteem and locus of control of secondary school children both in England and Turkey*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University of Leicester, England.
- Raustorp, A., Stahle, A., Gudasic, H., Kinnunen, A., & Mattsson, E. (2005). Physical activity and self-perception in school children assessed with the children and youth-physical self-perception profile. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 15(2), 126-134.
- Rees, C., Sheard, C., & McPherson, A. (2002). Communication skills assesment: The perception of medical student at the Universty of Nottingham. *Medical Education*, 36, 868-878.
- Rosenberg, M. (1965) *Society and adolescent self-image*, Princeton University Pres.
- Saygıdeğer, A. (2004). *Benlik Saygısı Düzeyleri Farklı Genel Lise Öğrencilerinin Bazı Kişisel Özelliklerine Göre İletişim Becerilerine İlişkin Algılarının İncelenmesi*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.

- Sübaşı, G. (2007). Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Kaygıyı Yordayıcı Bazı Değişkenler, [Some Variables For Social Anxiety Prediction in College Students] *Eğitim ve Bilim*, 32, 144.
- Şahin, N. (2012). Elit Düzeyde Takım Sporü Ve Bireysel Spor Yapan İki Grubun İletişim Becerilerinin Karşılaştırılması, *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2012, X(1), 13-16.
- Şeker, A. (2000). *Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerileri İle Sınıf Atmosferi Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 69, Konya.
- Şimsek, A. (2000). *Eğitim İletişimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tepeköylü, Ö., Soytürk, M., & Çamlıyer, H. (2009). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu (BESYO) Öğrencilerinin İletişim Becerisi Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, VII(3), 115-124.
- Topsakal, E. (2007). *Eskişehir H tipi kapalı ceza infaz kurumundaki hükümlülerin benlik saygıları ve iletişim becerileri*, Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Tutuk, A., Al, D., & Doğan, S. (2002). Hemşirelik öğrencilerinin iletişim becerisi ve empati düzeylerinin belirlenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 6(2), 36-41.
- Uslu, H. (2005). Bir İletişim Biçimi Olarak Karikatür, *Bilim ve Aklın Aydınlanlığında Eğitim Dergisi*, (60), 43-44.
- Ünsar, S., & İşsever, H. (2003). Trakya Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Öğrencilerinin Benlik Saygısını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi, *Hemşirelik Forumu*, 6(1), 7-11.
- Yılmaz, İ., & Çimen, Z., (2008). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri, *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, X(3), 3-14.
- Yüksel, Ş. F. (1997). *Grupla İletişim Becerileri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin İletişim Becerileri Düzeylerine Etkisi*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.

Extended Abstract

Today, technological advancements have been increasing at an astonishing pace and therefore communication of individuals in the social life with each other and their self-esteem have drawn the attention of the researchers. Communication is regarded as an effort made to share knowledge, thoughts and behaviors among individuals or groups, as individual and group activities performed at every moment of life and as an action to create a collective meaning. Self esteem is a term that emphasizes how individuals see themselves and whether or not they consider themselves valuable as a result of their acceptance/refusal expectations or to what degree they find themselves valuable. Personal and professional awareness of -particularly- teachers and trainers who are in front of public eye in our society are important factors to be considered during the selection phase. As in other professionals; that teachers, trainers, sportive experts and managers are in close communication with individuals and public, develop positive and meaningful communicational skills and possess effective communicational skills renders the communication process healthier. In this sense; the aim of the research was to determine communicational level and self esteem-level of students of School of Physical Education and Sports (SPES) and to examine the correlation between communicational level and self esteem-level. The study-group was consisted of 380 students who studied at School of Physical Education and Sports during 2010-2011 academic year. In the study, "Communication Skill Evaluation Scale" (which was developed and reliability and validity tests of which was performed by Korkut (1996) in order to measure communicational skills) and "Self Esteem Scale" (developed by Morris Rosenberg in 1965 and Turkish adaptation of which was made by Çuhadaroglu (1986) in order to measure self-esteem) were used. "Personal Information Form" was developed by the researchers in order to explore socio-demographic characteristics of the students. The data were assessed using SPSS 16.0. In order to determine which parametric or non-parametric tests should be used; homogeneity of the data were analyzed using One Sample Kolmogorov-Smirnov Test. If the test results were $p > 0.05$ parametric tests would be used but if the test results were $p < 0.05$ non-parametric tests would be used. As a result, non-parametric tests were used because all of the variables were $p < 0.05$. For the data analyses; frequency, Kruskal-Wallis H (KW), Mann-Whitney U (U) test were used. The results were significant at $p < .05$ and $p < 0.01$.

When socio-economical status of the SPES students were analyzed; 35.5% were female students, 64.5% were male students, 5.3% played in school team, 44.2% were players of sportive clubs, 30.3% played sports, 20.3% did not play sports, 22.9% lived in county-centers while 41.1% lived in city-centers, 24.5% lived in metropolises, 89.5% preferred SPES voluntarily, 10.5% did not prefer SPES voluntarily, 22.9% had low income-level, 72.9% had moderate income-level and 4.2% had high level of income (Table 1).

On the other hand; it was seen in Mann Whitney U and Kruskal Wallis Tests that there was no statistically significant difference among the scores of communicational skills and self-esteem of the SPES students in terms of academic departments at the university, academic department at lyceum, class, living-place, whether or not choosing SPES voluntarily, parental educational status, the number of brothers/sisters and income status ($p>0.05$). No statistically significant difference existed between mean scores of communicational skills and self-esteem of the SPES students in terms of gender variable ($p>0.05$). As for the living-place and income-level; some studies indicated that socio-economic level did not affect communication skill level; which was in line with our study while others demonstrated that there was significant correlation between socio-economic and communication skill level. In our study; no significant difference was found between playing sports and communicational skills but those who played sports had higher communicational skills. Some studies, too, emphasized that those who played sports were more inclined to communicate than others who did not play sports and that skills acquired thanks to sportive activities were more easily transferred into social life. Another finding of our study revealed that there was a positive and significant correlation between communication skills and self esteem ($p<0.01$).

It is important that the number of sportive, artistic, cultural and social facilities at universities where physical, social and psychological needs are met and the number of effective and attractive organizations should be increased. Playing sports and doing physical activities play a key role in university students' expressing themselves and improvement of their self-concept and therefore, an effective socialization setting should be established in order to improve their communicational skills. We were of the opinion that similar studies should be conducted in different sample groups and should provide generalizable results; which would make positive contributions to the development of students' communicational skills and increase of their self-esteem.

INVESTIGATION OF PROSPECTIVE TEACHERS' SELF COMPASSION LEVELS IN TERMS OF AGE, GENDER, PERCEPTION OF SUCCESS, FAMILY INCOME LEVEL AND BRANCH VARIABLES

Evren ERZEN

Department of Elementary Education, Faculty of Education, Artvin Çoruh University,
Artvin, Turkey

evrenerzen@hotmail.com

Meltem YURTÇU

Department of Educational Science, Faculty of Education, Artvin Çoruh University,
Artvin, Turkey

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate whether the prospective teachers' self compassion levels differ according to some variables such as gender, branch, family income level, and perception of success and also the relation of their self compassion with age. In the frame of this basic aim, in the study, survey method is used which is generally used for finding out current conditions. The sample consists of 260 students of 2010-2011 educational year's spring term at the departments of Elementary Science, Music, Art, Early Childhood Education and Primary Teaching Education in Fatih Education Faculty of Karadeniz Technical University. As data collection tools, in addition to personal information form, Self Compassion Scale that is adapted to Turkish by Akın and his colleagues (2007) are used. For data analysis SPSS 16.00 program is used. Independent t-test and one-way ANOVA are used in order to find out whether the teachers' self-compassion levels differ according to their gender, family income level, perception of success, and the university departments they study, in other words their branches and their relation with age. In order to find out which groups result in difference, Post Hoc analysis is done and Bonferroni test is used for this Post Hoc analysis. The results of analyses show that teachers' family income levels and their perception of success cause significant difference on their self-compassion levels. However, no significant difference is found between the teachers' self compassion levels and their gender, age and branches. The findings are discussed in the light of literature.

Keywords: Self-compassion, prospective teachers.

INTRODUCTION

There are a lot of factors that affect the qualifications of education context. While some of these factors are directly related with school, some of them indirectly affect the context. There are some studies done for explaining the aspects of our character that affects our working environment in some ways but not affect it directly. Some concepts that are formed in recent years try to evaluate these characteristics. One of these concepts is self-compassion concept which is developed by Kristin Neff in 2003. The compassion concept deals with people's pains and their relationship with other people. Here, the forgotten concept is the person himself. The concept of self-compassion fills this gap. Self-compassion deals with the affection that people show themselves (Neff 2003a, 2003b). The feature of this concept that make it different from others is its being related with directly

human himself. Studies are done on the concept of compassion but these studies are about the compassion that people show to other people (Wispe, 1991). However, self-compassion explores the concepts such as their tenderness toward themselves, personal judgements, and concepts that directly related with being in good mood (Neff, 2003a, 2003b). Researches reveal that the individuals who have high levels of self-compassion are optimistic, psychologically good, extrovert, happy, curious and merciful (Neff et al., 2007a, 2007b), have self esteem (Neff et al., 2005), self-acceptance and life satisfaction; on the other hand they have less problems such as neurotic perfectionism, depression and anxiety compared to people whose self-compassion levels are low (Neff, 2003b; Neff, 2003b; Terry & Leary, 2011). Moreover, it is proved that people who have high levels of self-compassion use emotion-focused coping strategies more while they enact less avoidance behaviours (Neff et al., 2005); feel less sadness and when they face with negative events they can accept their roles as they are (Leary et al., 2007). According to Hallis-Walker and Colosimo (2001) self-compassion teaches us to recover ourselves when we come across with difficulties. In the light of these findings, it can be said that when the people who have high self-compassion levels become teachers, they have tolerance also in classroom. It is possible to see the reality of tolerance's importance within the education environment in most of the researches. According to the results of some studies, characteristics such as tolerance, cheerfulness and having emotional balance are among the characteristics of ideal teacher (Çetin, 2001).

The main aim of this study is to determine the prospective teachers' levels of self-compassion and to find out whether their moods and perspectives of life are positive or not according to their gender, branches, family income levels, age and perception of success.

Method

The sample of this study is 260 students studying early childhood education, music, art, science and primary teaching education in Karadeniz Technical University whose ages are between 18 and 27.

The personal information form that is developed by the researchers is used for determining some demographic information. On this form there are questions about age, gender, perception of success, family income level and branches of the students attended in survey. Self-Compassion Scale (SCS) is developed by Neff (2003b) for the aim of measuring individuals' self-compassions. This scale that is composed of 26 items, measures 6 sub factors. It is a five point likert-type scale that the teachers' answers are as (1) Never (2) Seldom (3) Often (4) Usually and (5) Always. The scale's standard alpha coefficient is .77 for its internal consistency reliability. The scale's adaption to Turkish is made in 2007(Akın, Akın, ve Abacı, 2007).

The data is analyzed using SPSS 16.00 program. Firstly data are described using descriptive statistic techniques and then inferential statistic techniques are used which are t-test, F test and correlation techniques.

Findings and Implications

Relationship between prospective teachers' self-compassion levels and ages

Table 1. ANOVA results related to prospective teachers' self-compassion levels according to age variable

	SS	df	MS	F	p
Between group	794.203	8	99.275	.920	.501
Within group	27095.781	251	107.951		
Total	27889.985	259			

Table 1. shows that according to one-way ANOVA there is no significant difference between the prospective teachers' self-compassion levels and their age ($F(8, 251)=.920$; $p>.05$). When the mean values are considered, it is seen that mean value of prospective teachers' self-compassion levels who are in 27-year-old group is the highest ($M=99.00$); whereas the mean value of prospective teachers' self-compassion levels who are in 24-year-old group is the lowest ($M=88.83$).

Relationship between prospective teachers' self-compassion levels and their department (branches)

Table 2. ANOVA results related to prospective teachers' self-compassion levels according to branch variable

	SS	df	MS	F	p
Between group	575.926	4	143.982	1.344	.254
Within Group	27314.058	255	107.114		
Total	27889.985	259			

Table 2. shows that according to one-way ANOVA there is no significant difference between the prospective teachers' self-compassion levels and their branches ($F(4, 255)=1.344$; $p>.05$). When the mean values are considered, it is seen that mean value of prospective teachers' self-compassion levels who are studying art education department is the highest ($M=95.03$); whereas the mean value of prospective teachers' self-compassion levels who are studying primary teaching education is the lowest ($M=90.92$).

3.3. Relationship between prospective teachers' self-compassion levels and their gender

Table 3. T-test results related to prospective teachers' self-compassion levels according to gender variable

Gender	N	M	SD	df	t	p
Male	73	92.178	11.940	258	.165	.869
Female	187	91.941	9.733			

When Table 3. is analyzed, it is seen that mean value of female prospective teachers' self-compassion levels is 92.17 whereas the mean value of male prospective teachers' self-compassion levels is 91.73. According to the t-test results, gender variable cause no significant difference between the self-compassion levels of prospective teachers [$t(258)=.165$; $p>0.05$].

Relationship between prospective teachers' self-compassion levels and their perception of success

Table 4 ANOVA results related to prospective teachers' self-compassion levels according to perception of success

	SS	df	MS	F	P
Between group	1389.422	2	694.706	6.737	.001
Within Group	26500.572	257	103.115		
Total	27889.985	259			

Table 4. shows that according to one-way ANOVA there is significant difference between the prospective teachers' self-compassion levels and their perception of success ($F(2, 257)=6.737$; $p<.05$). For finding out the source of significant difference, Bonferroni test results are used. This test results indicate that the prospective teachers who describe themselves as 'successful' have significantly high self-compassion levels compared to the teachers who describe themselves as 'has medium-level success' or 'unsuccessful'.

Ralationship between prospective teachers' self-compassion levels and their family income levels

Table 5. ANOVA results related to prospective teachers' self-compassion levels according to family income level

	SS	df	MS	F	p
Between group	669.474	2	334.737	3.160	.044
Within Group	27220.511	257	105.916		
Total	27889.985	259			

Table 5. shows that according to one-way ANOVA there is significant difference between the prospective teachers' self-compassion levels and their family income levels ($F(2, 257)=3.160$; $p<.05$). For finding out the source of significant difference, Bonferroni test results are used. This test results indicate that the prospective teachers whose family

income levels are high have significantly high self-compassion levels compared to the teachers whose family income levels are medium.

Results and Discussion

The results of this study show that gender variable has no significant effect on prospective teachers' self-compassion levels. In literature some studies find out that females has lower self-compassion levels than males (Neff, 2003b; Neff, 2009); some find out that there is no significant difference between gender and self-compassion levels (Neff, 2007a; Neff, 2007b; Neff, 2008; İskender, 2009; Zabelina ve Robinson, 2010); some of them on the other hand find out that there is no significant difference between female and male adolescents' self-compassion levels; however male adults' self-compassion levels significantly higher than female adults' self compassion levels (Neff and McGhee, 2010). The result of this study which indicates that there is no difference between female and male prospective teachers' self-compassion levels make us think that there is also no difference between female and male teachers' attitudes towards students.

Another result of this study shows that age variable has no relation with self-compassion total score and its sub factors. Neff (2003a) states that because adolescence is one of the periods that egocentrism is in the highest level, self-compassion level is in the lowest level during this period; so he defends the idea that self compassion level has relation with the age variable. Studies that are done on this issue confirm that self-compassion levels increase with the age (Neff, 2009). However this argument cannot be confirmed by this study's result. In this study it is proved that self-compassion is not dependent on age variable so it can be inferred that young or old teachers has no advantages or disadvantages for developing their self-compassions.

In the study it is seen that Music prospective teachers have the highest level of self-compassion and then the level of Art prospective teachers' self-compassion comes as a second. However, other branches have no significant effect on self-compassion levels. The high self-compassion levels of Art and Music teachers make us think that the nature of art that enables people to listen to themselves also affects the students' self-compassions studying on those departments in a positive way.

When the family income levels of prospective teachers are analyzed, it is seen that the relationship between family income levels and self-compassion levels of prospective teachers are significant and there is a positive correlation. This result contradicts with some studies' results that indicate there is no significant relation between family income level and self-compassion level (Neff, 2009). In this study it is found out that when family income levels increase, the self-compassion levels increase, too. This situation makes us think that the positive relation is because families whose income levels are high can raise their children in better environments.

The other variable perception of success is found out to have significant effect on self-compassion levels. Teachers whose perceptions of success are high; self-compassion levels

are high, too. With this result it can be said that there is a possibility that prospective teachers who are compassionate towards themselves can be effective in solving their inner world problems, can focus their energy on being successful and this possibility can be used as an opportunity.

Another result of the study shows that there is no significant difference between female and male prospective teachers' self-compassion levels. Because of this, for further researches that aim to enhance the self-compassion levels of teachers, there is no need to take precautions for gender differences. Besides, as the self-compassion levels of teachers whose branches are art and music are high, it can be suggested for further researches aiming to improve self-compassion that they can focus on solutions that give weight to art. When the positive relation between teachers' perception of success and self-compassion levels is considered, it can be suggested that people who have high-levels of self-compassion should be selected as prospective teachers or self-compassions of prospective teachers should be improved.

5. References

- Akın, Ü., Akın, A., & Abacı, R. (2007). Öz-duyarlık Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 1-10.
- Allen, A. B., & Leary, M. R. (2010). Self-Compassion, Stress, and Coping. *Social & Personality Psychology Compass*, 4(2), 107-118.
- Çetin, Ş. (2001). İdeal Öğretmen Üzerine Bir Araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, (149). [http : // yayim. meb. gov. tr / dergiler / 149 / cetin. Htm ? ref = http : // klipyeri. com](http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/149/cetin.htm?ref=http://klipyeri.com)
- Frankl, V. E. (2000). *İnsanın Anlam Arayışı*. (3. basım). İstanbul: Okuyan Us
- Hollis-Walker, L., & Colosimo, K. (2011). Mindfulness, Self-Compassion, and Happiness in Non-Meditators: A Theoretical and Empirical Examination. *Personality And Individual Difference*, 50, 222-227.
- İskender, M. (2009). The Relationship Between Self-Compassion, Self Efficacy, and Control Belief about Learning in Turkish University Students, *Social Behavior And Personality*, 37(5), 711-720
- Leary, M. R., Tate, E. B., Adams, C. E., Allen, A. B., & Hancock, J. (2007). Self-Compassion and Reactions to Unpleasant Self-Relevant Events: The Implications of Treating Oneself Kindly. *Journal of Personality and Social Psychology*. 92(5), 887-904
- Marcovitz, H. (2009). *Personality Disorders*. II. Series, Michigan: Gale Cengage Learning.
- Neff, K. D. (2003a). The Development and Validation of a Scale to Measure Self Compassion. *Self and Identity*, 2(3), 223-250.
- Neff, K. D. (2003b). Self-Compassion: An Alternative Conceptualization of a Healthy Attitude Toward Oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85-101.
- Neff, K. D., Hsieh, Y. P., & Dejitterat, K. (2005). Self-compassion, Achievement Goals, and Coping with Academic Failure. *Self and Identity*, 4(3), 263 – 287
- Neff, K. D., Kirkpatrick, K. L., & Rude, S. S. (2007a). Self-Compassion and Adaptive Psychological Functioning. *Journal of Research in Personality*, 41(1), 139-154

- Neff, K. D., Rude, S. S., & Kirkpatrick, K. (2007b). An Examination of Self-Compassion in Relation to Positive Psychological Functioning and Personality Traits. *Journal of Research in Personality*, 41(4), 908–916.
- Neff, K. D. (2008). Self-Compassion and Self-Construal in the United States, Thailand, and Taiwan, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 39(3), 267-285
- Neff, K. D., & Vonk R. (2009). Self-Compassion Versus Global Self-Esteem: Two Different Ways of Relating to Oneself, *Journal of Personality*, 77(1), 23–50
- Neff, K. D., & McGhee, P. (2010). Self-compassion and Psychological Resilience Among Adolescents and Young Adults, *Self and Identity*, 9, 225–240.
- Öztürk, O., & Uluşahin, A. (2008). Ruh Sağlığı ve Bozuklukları. (11. Basım), Ankara: Nobel Tıp
- Terry, M. L., & Leary, M. R. (2011). Self-Compassion, Self-Regulation, and Health. *Self and Identity*, 10(3), 352–362.
- Veague, H. B. (2007). *Personality Disorders*. New York: Chelsea House
- Wispe, L. (1991). *The Psychology of Sympathy*. New York: Plenum
- Zabelina, D. L., & Robinson, M. D. (2010). Don't Be So Hard on Yourself: Self-Compassion Facilitates Creative Originality among Self-Judgmental Individuals, *Creativity Research Journal*, 22(3), 288–293

SORGULAYICI-ARAŞTIRMA ODAKLI MESLEKİ GELİŞİM ÇALIŞTAYINA KATILIM SONRASI KİMYA ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMEN ROLÜNE İLİŞKİN ANLAYIŞLARININ İNCELENMESİ

EXAMINING PRE-SERVICE CHEMISTRY TEACHERS' UNDERSTANDINGS ABOUT ROLE OF TEACHER AFTER PARTICIPATION TO INQUIRY-BASED PROFESSIONAL DEVELOPMENT WORKSHOP

Yrd. Doç. Dr. Eylem BAYIR
Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Edirne – Türkiye
eylombudak76@gmail.com

Prof. Dr. Fitnat KÖSEOĞLU
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara – Türkiye
fitnat@gazi.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmada, sorgulayıcı-araştırma odaklı kimya öğretimi çalıştayı geliştirilmesi ve bu çalışmaya katılımları sonrasında kimya öğretmen adaylarının öğretmen rolüne ilişkin geliştirdikleri anlayışların incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini kimya öğretmenliği programı son sınıfta öğrenim gören 20 öğretmen adayı oluşturmuştur. Yedi bölümden oluşturulan çalıştayı uygulanması haftada 3 saatlik oturumlar halinde 10 hafta süreyle yapılmıştır. Nitel veri kaynağı olarak mülakat ve yazılı dökümanlar kullanılmıştır. Elde edilen bulgular öğretmen adaylarının çalıştaya katılımlarıyla birlikte öğretmen olarak rollerine yönelik anlayışlarında geleneksel bilgi aktarıcısı öğretmen rolünden yapılandırıcı öğretmen rolüne doğru kayma şeklinde bir değişim yaşadıklarını göstermiştir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının gelecekteki sınıflarında müfredatımıza hakim olan yapılandırıcı yaklaşımın niteliklerine uygun öğretmen rollerini yerine getirebileceklerine dair umut verici anlayışlar oluşturdıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Fen Eğitimi, Kimya Eğitimi, Sorgulayıcı-Araştırma Odaklı Öğretim, Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi.

ABSTRACT

The purpose of the study is to develop an inquiry-based professional development workshop for the pre-service and in-service teachers of chemistry, and to examine their understandings about role of teacher after the participation to the workshop. The sample of the study was 20 pre-service chemistry teachers. The workshop was composed of seven sections. The administration of the workshop lasted 10 weeks in 3-hour sections. In order to examine the participants' understandings about role of teacher, qualitative data sources were utilized. The data were analyzed by using content analysis methodology. The findings indicated that the participation of the pre-service chemistry teachers in the workshop resulted in a change in their understanding from the traditional teacher to the constructivist teacher.

Keywords: Science Education, Chemistry Education, Inquiry-Based Teaching, Professional Development of Teachers.

GİRİŞ

Bireyler küçük yaşlardan itibaren doğada karşılaştığı durumlar karşısında merak duygusu yaşar ve bu durumlarla ilgili sorular sorarlar. Bu sorular merakla birlikte başlayan bilme veya bulma arzusunun göstergesidir. Temel insan özelliği olan merak duygusu bireyleri bir sorgulama sürecine sürükler. Sorgulama sürecini tetikleyen merak duygusu çocukluk döneminde belirgin bir durumdadır. Küçük çocukların doğayı anlamlandırmaya çalışırken; “Güneş geceleri nereye gidiyor?”, “Bulutlar düşmeden nasıl duruyor?”, “Gökyüzü neden mavi?” Gemiler denizde batmadan nasıl durabiliyor?” gibi sorular sormaları onların doğal bir meraka sahip olduklarını gösterir. Çocuklarda küçük yaşlardan itibaren olan merak duygusunu eğitim sistemimizde kullanmak onların sorgulayan, kendine güvenen, bilimsel düşünen ve karar veren bireyler olarak yetişmesini sağlayacaktır. Bu nedenle çocukların tüm bu özellikleri kazanabilmeleri için onlara doğayla ilgili fenomenleri deneyimlemeleri, problemler

ortaya atıp araştırmaları, test etmeleri, delilleri toplayıp değerlendirmeleri, bilim adamları gibi düşünmelerini sağlayacak becerileri geliştirmeleri için fırsatlar sunulmalıdır. Bu fırsatlar öğrencilere bilimin doğasıyla uyumlu deneyimlerin fen derslerine dahil edilmesiyle ve fen derslerinin içeriğinin ve metodolojisinin bilimsel bilginin oluşumunu yansıtmalarıyla sağlanabilmektedir (National Research Council, 1996; National Science Foundation, 2000). İşte fen içeriğinin bilimsel bilginin oluşumunu yansıtmak biçimde verilmesine olanak sağlayabilen yöntem sorgulayıcı-araştırma odaklı öğretim (inquiry-based teaching) yöntemidir ve son yıllarda birçok fen müfredatında köşe taşı olarak gösterilmektedir. Sorgulayıcı-araştırma odaklı öğretim öğrencilerin bilimsel bir bilgi ve anlayış oluşturdıkları, bunun yanında bilim adamlarının doğal dünyaya ilişkin yaptıkları çalışmalara anlam verdikleri öğrenci aktivitelerini ifade eder. Sorgulayıcı-araştırma gözlem yapmayı, soru ortaya atmayı, önceden bilinenleri görmek için kitapları ve diğer bilgi kaynaklarını gözden geçirmeyi, araştırmalar planlamayı ve gerçekleştirmeyi, verileri toplamak, analizlemek ve yorumlamak için araçlar kullanmayı, deneysel deliller ışığında önceden bilinenleri incelemeyi, cevaplar, açıklamalar ve tahminler önermeyi ve sonuçları diğerleriyle paylaşmayı içeren çok yönlü bir aktivitedir (Martin-Hansen, 2002; NRC, 1996; NSF, 2000). Diğer bir ifadeyle sorgulayıcı-araştırma bilimi bilim yaparak öğrenmektir.

Özellikle 21. yüzyılda dünyadaki fen eğitimi reformları için sorgulayıcı-araştırma odaklı öğretim bir anahtar olarak görülmektedir. Fen eğitimi için hem bilimsel içeriğin hem de bilimsel sürecin kritik olduğu göz önüne alınırsa, sorgulayıcı-araştırmada sürecin ürün kadar önemli olması nedeniyle bu yöntem fen eğitimi reform tarihindeki “birinci hedef içerik mi yoksa süreç mi olmalıdır?” sorusuna ait zıt bakış açılarını birleştirerek bir çözüm oluşturabilmektedir. Diğer taraftan sorgulayıcı-araştırma odaklı öğretim son zamanlardaki fen eğitimi müfredat reformlarının vizyonu olarak işaret edilen fen ve teknoloji okuryazarlığının niteliklerini bireylere kazandırmanın en etkili yollarından biri olarak da gösterilmektedir (NRC, 1996).

Sorgulayıcı-araştırma odaklı öğretimin çağdaş müfredatlarla birlikte fen sınıflarına dahil edilmeye başlanması öğretmenler için kendi rollerinde ve öğretim uygulamalarında önemli değişikliklere gidilmesi anlamına gelmektedir. Bu yaklaşım öğretmenlerin geleneksel didaktik öğretimden yani sessiz bir sınıflı oluşturan öğrencilerin önünde ders anlatmaktan daha farklı görev ve rolleri benimsemelerini gerektirmektedir. Sorgulayıcı-araştırma öğretiminde öğretmenler öğrencilerin bilimsel araştırmalar tasarlanmalarını ve bilimin işleyiş sürecini deneyimlemelerini sağlayarak bilimsel bilgiyi yapılandırmasına yardım edecek bir öğrenme çevresi yaratmakla görevlidirler. Öğretmenlerin sorgulayıcı-araştırma odaklı bir sınıfta üstlendiği roller motivasyon sağlayıcı (motivator), teşhisçi (diagnostician), rehber (guide), yenilikçi (innovator), deneyici (experimenter), araştırmacı (researcher), modelleyici (modeler), danışman (mentor), işbirlikçi (collaborator), öğrenen (learner) olarak belirlenmiştir (Crawford, 2000). Öğretmenlerin bu görev ve rolleri benimsemelerinin yanısıra sınıflarında sorgulayıcı-araştırmayı uygulayabilmek için gerekli bilgi, beceri ve düşünme alışkanlıklarına da sahip olmaları gerekmektedir.

Ancak yapılan araştırmalar çoğu öğrencinin öğrenim hayatlarında sorgulayıcı-araştırma metodolojisiyle fen öğrenmediklerini dolayısıyla birçok öğretmen ve öğretmen adayının sorgulayıcı-araştırma odaklı fen derslerine ilişkin deneyimlerinin bulunmadığını, hizmet öncesi fen öğretmenlerinin sorgulayıcı-araştırma gerçekleştirmede yetersiz olduklarını, üniversite düzeyindeki fen derslerinin gerçek anlamda bilimsel araştırmalar yapmak için öğretmen adaylarını yeterince hazırlamadığını, bu nedenlerle fen alanı öğretmen ve öğretmen adaylarının sorgulayıcı-araştırma odaklı öğretimi derslerinde uygulayabilmeleri için gerekli deneyim ve yeterlilikleri kazanamadıklarını ortaya koymaktadır (Crawford, 1999; Haefner & Zembal-Saul, 2004; Helms, 1998; Roth, 1998, 1999; Shapiro, 1996). Benzer bir tablonun ülkemizde de mevcut olduğu 2004 Fen ve Teknoloji Dersi Müfredat Komisyonu’nda görev alan araştırmacıların öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmalarda ve diğer komisyon üyeleriyle birlikte çeşitli okullarda bu müfredatın tanıtımı amacıyla verdikleri seminerlerde de tespit edilmiştir (Budak & Köseoğlu, 2007). Bu nedenle gerek fen alanındaki

öğretmen adaylarının sorgulayıcı-araştırma odaklı öğretim açısından yetiştirilmelerindeki yetersizliklerini gidermek, gerekse görevdeki öğretmenlerin bu yöntemi uygulayabilmeleri için gerekli olan bilgi ve becerileri kazanmalarını sağlamak amacıyla öğretmen eğitimiyle ilgili araştırmaları dikkate alarak hazırlanmış sorgulayıcı-araştırma odaklı mesleki gelişim programlarına büyük bir ihtiyaç vardır.

Günümüzde yaşanan reform hareketlerinin paralelinde, öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programlarına olan bakış açısında da büyük değişimler yaşanmıştır. Yeni bakış açısına göre mesleki gelişimin sahip olması gereken özellikler; bilgi aktarımına değil yapılandırıcı (constructivism) yaklaşıma dayanması, öğretmenlerin aktif öğrenenler olarak görülmesi, öğretmenlerin önbilgilerini yeni deneyimleriyle ilişkilendirmesine izin verilerek birbiriyle ilişkili deneyimlerin yaşatılması, hem müfredat reformları hem okullarda uygulanan programlar hem de öğrencilerin günlük aktiviteleriyle bağlantılı olarak yürütülmesi olarak verilmektedir (Darling-Hammond, McLaughlin & Milbrey, 1995; Holloway, 2006; Loucks-Horsley, Hewson, Love & Stles, 1998; UNESCO, 2003). Bu nedenle öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik olarak hazırlanacak programların, eski bakış açısına göre kısa süreli ve bir şeylerin anlatılarak bilgi verilmeye çalışıldığı kurslar şeklinde değil de uzun süreli ve yukarıda sayılan niteliklerin temel alındığı çalıştaylar şeklinde olması gerekmektedir.

Ülkemizde 2004 yılında ilköğretimde başlayan ve orta öğretim ile devam eden fen müfredat reform hareketlerinde sorgulayıcı-araştırma odaklı öğretimin ön plana çıktığı bilinmektedir. Bu pedagojiye ilişkin fen alanı öğretmenlerimizin eksikliklerinin giderilmesinde ve öğretmen adaylarımızın yetiştirilmesinde kullanılabilecek ve aynı zamanda mesleki gelişimin yeni paradigmasını dikkate alan mesleki gelişim çalıştaylarının geliştirilmesine ülkemizde ihtiyaç vardır. Bu ihtiyaçtan yola çıkarak ve bu alandaki literatüre katkı sağlayacağı düşünülerek bu çalışmada, Türkiye'deki kimya öğretmenlerinin sorgulayıcı-araştırma odaklı öğretimi sınıflarında uygulamalarını desteklemek üzere hizmetiçi ve hizmet öncesi eğitime yönelik olarak sorgulayıcı-araştırma odaklı öğretim çalıştayını geliştirilmesi ve bu çalışmaya katılımları sonrasında kimya öğretmen adaylarının öğretmen olarak rollerine ilişkin geliştirdikleri anlayışların incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma deseni olarak eylem araştırması kullanılmıştır. Eylem araştırması uygulamada ortaya çıkan sorunların anlaşılmasına ve çözülmesine yönelik olarak uygulama sürecini içerir (Yıldırım & Şimşek, 2006). Bu çalışma, ülkemizde ihtiyaç duyulan sorgulayıcı-araştırma odaklı bir mesleki gelişim çalıştayının geliştirilerek uygulanması ve çalışmaya katılımları sonucunda kimya öğretmen adaylarının öğretmen olarak rollerine ilişkin geliştirdikleri anlayışların incelenmesi biçiminde yürütülmüştür.

Örneklem

Bu çalışmaya kimya eğitimi programı son sınıfında öğrenim gören 20 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışılan örneklemin belirlenmesinde uygun örneklem seçimi metodu kullanılmıştır (Fraenkel & Wallen, 2000). Çalışma örneklemini son sınıfta okuyan öğretmen adaylarından çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyenler oluşturmuştur. Uygulama süresince öğretmen adaylarının sorgulayıcı-araştırma odaklı kimya öğretimine ilişkin başka bir eğitim almadıkları ve daha önce böyle bir deneyim yaşamadıkları tespit edilmiştir.

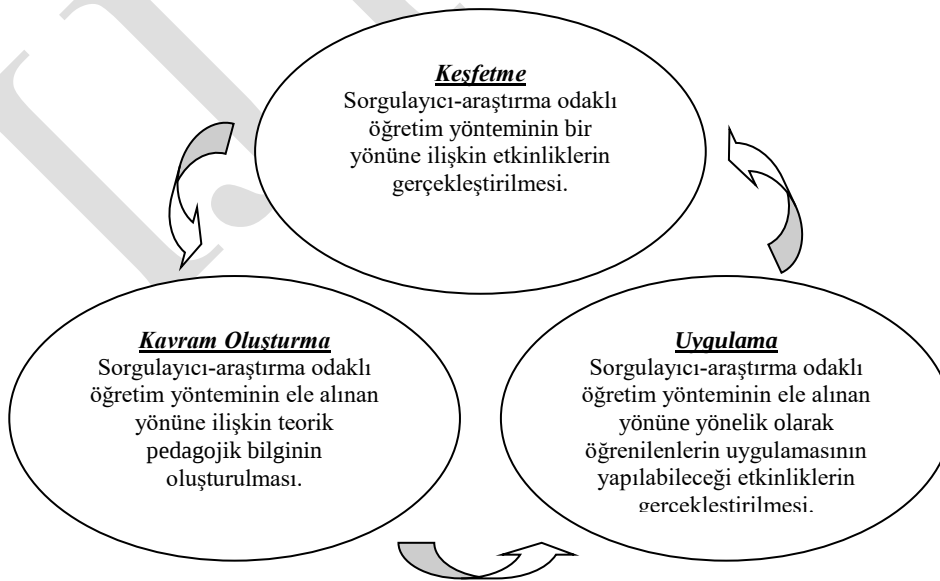
Sorgulayıcı-araştırma Odaklı Kimya Öğretimi Çalıştayının Geliştirilme Süreci ve Genel Yapısı:

Sorgulayıcı-araştırma odaklı kimya öğretimi çalıştayının geliştirilmesinde iki nokta üzerinde durulmuştur: Birincisi, sorgulayıcı-araştırma odaklı öğretim ile ilgili nelerin öğretilmesi gerektiği; ikincisi ise bu yöntemin nasıl öğretilmelidir. Bu doğrultuda öncelikle, sorgulayıcı-araştırma odaklı

öğretimin niteliklerine yönelik yapılan literatür taraması sonucunda bu yöntemin ön plana çıkan yönlerine ilişkin pedagojik bilgi ve beceriler belirlenmiştir (Carin, Bass & Contant, 2001; Llewellyn, 2002, 2005; NRC, 1996; Exploratorium IFI, 2006). Bu niteliklerin öğrenilmesini sağlayabilecek biçimde çalıştay 7 bölümden oluşturulmuştur. Bu bölümler sırasıyla şöyledir:

1. **Bölüm:** Aktivitelerle Sorgulayıcı-Araştırma
2. **Bölüm:** Sorgulayıcı-Araştırma Nedir?
3. **Bölüm:** Sorgulayıcı-Araştırmayı Destekleyen Model ve Stratejiler
4. **Bölüm:** Sorgulayıcı-Araştırmada Bilimsel Süreç Becerileri
5. **Bölüm:** Sorgulayıcı-Araştırmada Soru Sorma
6. **Bölüm:** Sorgulayıcı-Araştırmanın Uygulanmasına Yönelik Yanlış Anlayışlar
7. **Bölüm:** Sorgulayıcı-Araştırmaya İlişkin Deneyim ve Görüş Paylaşımı

Sorgulayıcı-araştırma odaklı öğretimi çalıştayda nasıl öğretebileceğimiz noktasında ise, fen alanı öğretmenlerinin mesleki gelişimine ve etkili mesleki gelişimin prensiplerine yönelik çalışmaların (Luft, 2001; Radford, 1998) işaret ettiği “öğrenmeyi aktif deneyimlere dayandırma” ve “öğrenmede önceki kişisel deneyimleri kullanma” yani yapılandırıcı yaklaşımın prensipleri benimsenmiştir. Bu nedenle, çalıştayın bölümleri öğrenme döngüsü formatında (Şekil 1.) tasarlanmıştır. Bu amaçla çalıştayın bölümlerinde öncelikle sorgulayıcı-araştırma odaklı öğretimin öğrenilmesi amaçlanan yönüyle ilgili (sorgulayıcı-araştırmanın düzeyleri, sorgulayıcı-araştırmada bilimsel süreç becerisi, sorgulayıcı-araştırmada soru sorma gibi) deneyim yaşamalarına fırsat vermek üzere öğretmen adaylarına aktiviteler yaptırılmıştır (*keşfetme aşaması*). İkinci aşamada, araştırmacı tarafından sorgulayıcı-araştırma odaklı öğretimin öğrenilmesi amaçlanan yönüyle ilgili bilgi öğretmen adaylarının deneyim ve fikirlerinden hareketle verilmiştir (*kavram oluşturma aşaması*). Son olarak ise yöntemin öğrenilen yönüyle ilgili uygulama yapmalarına fırsat verecek türde çeşitli aktiviteler gerçekleştirmeleri sağlanmıştır (*uygulama aşaması*).



Şekil 1. Sorgulayıcı-Araştırma Odaklı Kimya Öğretimi Çalıştayının Yapısı

Çalıştayda yürütülen aktiviteler süresince öğretmen adayları sorgulayıcı-araştırma odaklı bir sınıf ortamındaki öğrencilerin rollerini, araştırmacılar ise grupların arasında dolaşarak, onlarla iletişim kurarak ve onları yönlendirerek sorgulayıcı-araştırma odaklı bir sınıf ortamındaki öğretmenin rollerini modellemiştir.

Sorgulayıcı-Araştırma Odaklı Kimya Öğretimi Çalıştayının Uygulanması

Bu çalışma, sorgulayıcı-araştırma odaklı kimya öğretimi çalıştayının haftada 3 saatlik oturumlar halinde 10 hafta süreyle uygulanmasıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya ait her bir bölümde neler yapıldığı aşağıda basamak basamak anlatılmıştır. Uygulamaların ayrıntısı Bayır'ın (2008) doktora tezinde bulunabilir.

1. Bölüm: Aktivitelerle Sorgulayıcı-Araştırma. Bu bölümde, öğretmen adaylarının sorgulayıcı-araştırmanın farklı düzeylerine uygun olarak hazırlanmış çeşitli etkinlikler gerçekleştirmeleri sağlanarak sorgulayıcı-araştırma sürecini deneyimlemeleri ve yaşayarak öğrenmeleri hedeflenmiştir. Bu amaçla öğretmen adaylarının sorgulayıcı-araştırma odaklı öğretimin dört düzeyine ilişkin etkinlikler gerçekleştirmeleri sağlanmıştır (Colburn, 2000). Doğrulama tipine (verification inquiry) “katıların çözünme entalpisi”, yapılandırılmış tipine (structured inquiry) “asit-bazlarda pH-konsantrasyon ilişkisi”, rehberli tipine “katıların (guided inquiry) çözünme hızını etkileyen faktörler”, açık tipine (open inquiry) “gazların difüzyonu”na ilişkin etkinliklerin yapılmasında öğretmen adaylarının sorgulayıcı-araştırma odaklı öğretimin ve düzeylerinin karakteristik özelliklerini keşfetmeleri amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarına dağıtılan çalışma kağıtları ve föyleri bu süreçte onların yönlendirilmesinde kullanılmıştır. Etkinlikler sonrasında yürütülen sınıf tartışmalarında öğretmen adaylarının sorgulayıcı-araştırma odaklı öğretimdeki sürecin bir bilim adamının doğal dünyanın işleyişi ile ilgili yürüttüğü araştırmalarda izlediği yolla hangi açılardan benzediği hususu derinlemesine ele alınmıştır.

2. Bölüm: Sorgulayıcı-Araştırma Nedir?. Bu bölümde, sorgulayıcı-araştırmaya ilişkin pedagojik bilginin katılımcıların deneyimlerinden hareketle verilmesi amaçlanmıştır. Katılımcılara sorgulayıcı-araştırma odaklı öğretimin kullanıldığı sınıf ortamlarından görüntüler ve bu konudaki uzmanlar tarafından yurtdışında gerçekleştirilen panelin video görüntüleri (URL-1) izlettirildikten sonra, araştırmacı tarafından hazırlanan slaytlar eşliğinde sorgulayıcı-araştırma odaklı öğretimin teorik alt yapısı ve temel özellikleri tanıtılmıştır. Öğretmen adaylarına sorgulayıcı-araştırma odaklı öğretim hakkındaki yabancı bazı makalelerin (Bell, Smetana, & Binns, 2005; Colburn, 2000) Türkçe çevirileri verilerek okumaları ve tartışmaları sağlanmıştır. Uygulama amaçlı olarak ise, sorgulayıcı-araştırma odaklı öğretimin kullanıldığı ve çözümlerin kaynama noktasının işlendiği bir dersi anlatan vinyetin önce gruplar halinde sonra da sınıfça yöntemin özellikleri açısından analizi yaptırılmıştır.

3. Bölüm: Sorgulayıcı-Araştırmayı Destekleyen Model ve Stratejiler. Bu bölümde, sorgulayıcı-araştırma odaklı öğretimi destekleyen modellerden biri olan 5E'ye dayalı bir etkinlik (Güneş Işıklarının Soğrulması ve Yansıtılması) gerçekleştirilmesi ve 5E'nin yanı sıra 3 ve 7 aşamalı öğrenme döngüsü modellerinin de tanıtılması amaçlanmıştır. Gerçekleştirilen aktivitenin içinde TGA (Tahmin Et-Gözle-Açıkla), BMÖ (Bildiklerim-Merak Ettiklerim-Öğrendiklerim), kavram haritası gibi öğretim stratejilerinin de kullanılması sağlanmıştır. Bu oturumun sonunda katılımcılardan sorgulayıcı-araştırmayı destekleyen bir modele dayalı bir kimya dersi planlamaları ve tanıtımları istenmiştir.

4. Bölüm: Sorgulayıcı-Araştırmada Bilimsel Süreç Becerileri. Bu bölümün amacı, katılımcılara bilimsel süreç becerilerinin bilimsel içeriğe ve sorgulayıcı-araştırma sürecine nasıl integre edileceğinin kazandırılmasıdır. Bu amaçla katılımcıların kurulan 5 istasyonda çeşitli küçük aktiviteler (Yanmayan Kağıt, Suda Neler Oluyor?, Magnezyumun Serüveni gibi) aracılığıyla bilimsel süreç becerilerini deneyimlemeleri sağlanmıştır. Daha sonra bilimsel süreç becerilerinin tanıtımları öğretmen adaylarının fikir ve deneyimleri de kullanılarak yapılmıştır. Sorgulayıcı-araştırma odaklı olarak “yoğunlaşma”

konusunun işlendiği derse ilişkin bir vinyetin bilimsel süreç becerileri açısından analizi yaptırılarak öğretmen adaylarının öğrendiklerini uygulamaları sağlanmıştır.

5. **Bölüm: Sorgulayıcı-Araştırmada Soru Sorma.** Bu bölümde, öğretmen adaylarının soru sorma, öğrencilerin soru sormalarını sağlama ve araştırılabilir soruları seçme becerilerini kazanmaları amaçlanmıştır. Katılımcıların fendeki bazı fenomenler hakkında soru sorma etkinlikleri (“saf maddeler ve karışımlar” konusunda) gerçekleştirmeleri ve bu sorular arasından “araştırılabilir” olanları seçmeleri ve bu sorulara cevap alınabilecek birer araştırma tasarımları istenmiştir (Llewellyn, 2002). Bu çalışmalardan sonra “araştırılabilir” özellikteki bir soruyu araştırılabilir yapan özelliklerin neler olduğu (Llewellyn, 2002) ve böyle sorulardan hareketle sorgulayıcı-araştırma sürecini nasıl başlatabilecekleri tartışılmıştır. Öğretmen adaylarının “sorgulayıcı-araştırmada soru sorma”ya ilişkin öğrendiklerini uygulayabilecekleri çalışma kağıtları doldurtulmuştur. Bu bölümün sonunda öğretmen adaylarından kimya derslerinde uygulanmak üzere sorgulayıcı-araştırma odaklı birer kimya dersi planlamaları ve staj yaptıkları okullarda hazırladıkları ders planını uygulamaları istenmiştir.

6. **Bölüm: Sorgulayıcı-Araştırmanın Uygulanmasına Yönelik Yanlış Anlayışlar.** Bu bölümde, sorgulayıcı-araştırmanın uygulanmasına ilişkin katılımcılarda olabilecek yanlış anlayışların (Llewellyn, 2002) giderilmesi amaçlanmıştır. Öncelikle öğretmen adaylarının araştırmacılar tarafından hazırlanan sorgulayıcı-araştırmaya ilişkin görüş formunu doldurmaları sağlanmıştır. Sonrasında ise formda yer alan ifadelerle ilişkin düşüncelerini gerekçeleriyle sunmaları istenmiştir. Bu süreçte araştırmacıların da ortaya attığı delillerle öğretmen adaylarının sorgulayıcı-araştırma odaklı öğretimin uygulanmasına yönelik yanlış anlayışları giderilmeye çalışılmıştır.

7. **Bölüm: Sorgulayıcı-Araştırmaya İlişkin Deneyim ve Görüş Paylaşımı.** Bu bölümde, katılımcılar tarafından hazırlanan ders planlarının sunulması, sınıf uygulamalarıyla ilgili deneyim ve fikirlerin paylaşılması ve tartışılması amaçlanmıştır.

Veri Toplama Araçları:

Mülakatlar: Uygulama sonrasında örneklemden gönüllülük esasına göre seçilen 12 öğretmen adayıyla bire bir ve yüz yüze yarı yapılandırılmış mülakatlar yürütülmüştür (Fraenkel & Wallen, 2000). İki alan uzmanı tarafından incelenen mülakat protokolündeki sorulara ek olarak mülakat sırasında da bazı sorular yöneltilmiştir. Mülakat soruları, öğretmen rolüne ilişkin öğretmen adaylarının oluşturdukları anlayışların ortaya çıkarılması sağlanacak biçimde hazırlanmıştır. Yapılan mülakatlar videoya kaydedilmiş ve transkript edilerek nitel olarak analizi yapılmıştır.

Yazılı Dökümanlar: Katılımcı günlükleri ve yazılı ödevler olmak üzere iki tür yazılı dökümandan veri elde edilmiştir.

a) Katılımcı Günlükleri: Çalışmanın başında öğretmen adaylarından çalıştayın onlar üzerinde mesleki açıdan yaptığını düşündükleri etkiler hakkındaki düşüncelerini yansıtan birer günlük tutmaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının günlükleri çalıştay sonrası araştırmacı tarafından dijital ortamda yazıya geçirildikten sonra nitel olarak analizi yapılmıştır.

b) Yazılı Ödevler: Çalıştayın sonunda öğretmen adaylarına aşağıda belirtilen konular verilerek bu konularda kapsamlı birer yazı yazmaları istenmiştir:

- *Gelecekteki derslerinizi nasıl yürütmeyi düşünüyorsunuz? Derslerinizde neler yapmayı planlıyorsunuz?*

- *Katılmış olduğunuz bu çalıştaydan öğrendikleriniz gelecekteki öğretmenlik hayatınızda yürütmeyi planladığınız ve hayal ettiğiniz kimya derslerinizde bir değişiklik yarattı mı? Yapmayı düşündüğünüz kimya derslerinize ne gibi etkileri oldu?*

Yazılı ödevler öğretmen adayları tarafından dijital ortamda araştırmacılara sunulmuştur.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada nitel veri analizi yaklaşımlarından içerik analizi kullanılmış (Strauss & Corbin, 1990 akt. Yıldırım & Şimşek, 2006) ve elde edilen veriler Hyperresearch Bilgisayar Programı kullanılarak analizlenmiştir. İlk olarak, tüm veriler okunarak kodlamalar yapılmıştır. Bu kod listesi kullanılarak farklı bölümlerde ve/veya farklı veri kaynağında yer alan ve anlam bakımından ilişkili olan veriler aynı kodlarla kodlanarak bir araya getirilmiş ve ilişkilendirilmiştir. İçerik analizinin ikinci bölümünde ise birinci bölümde elde edilen kodların benzerlik ve farklılıkları saptanarak tematik kodlar oluşturulmuştur.

Araştırmada Güvenirliğin Sağlanması

Nitel araştırmalarda araştırmanın güvenilirliği (*trustworthiness*) önemli bir konudur. Güvenirliği sağlamanın iki kriteri ise *inandırıcılık* ve *aktarılabirlik* (transfer edilebilirlik) olarak belirlenmiştir (Lincoln & Guba, 1985; Yıldırım & Şimşek, 2006). Bu araştırmada *inandırıcılığın* sağlanması için *çeşitleme* (*triangulation*), *katılımcı teyidi* ve *kodlayıcılararası uyum yüzdesi hesaplanması* (%88,68) olmak üzere üç farklı yöntem kullanılmıştır. *Aktarılabirlik* ise *ayrıntılı betimleme* yöntemi ile sağlanmıştır.

BULGULAR

Çalışmaya katılan kimya öğretmen adayları öğretmen rolüyle ilgili anlayışlarını ortaya koyarken daha çok çalıştay öncesiyle karşılaştırma yaparak anlayışlarındaki değişimi vurgulamışlardır. Literatüre de dayanarak yapılan kodlama işleminde kimya öğretmen adaylarının çalışmaya katılımı birlikte öğretmen rolüne ilişkin anlayışlarında farklı yönlerde değişimler yaşadıklarını gösteren şu kodlar elde edilmiştir:

- Bilgi verici öğretmenden araştırmaya iten öğretmene doğru değişim,
- Bilgi verici öğretmenden ortam düzenleyici öğretmene doğru değişim,
- Bilgi verici öğretmenden rehber ve yönlendiren öğretmene doğru değişim,
- Bilgi verici öğretmenden soru soran öğretmene doğru değişim,
- Bilgi verici öğretmenden öğrenmeyi sağlayıcı öğretmene doğru değişim,

Elde edilen bu kodlar ve kodlar altındaki veriler tematik kodlama yapmak üzere incelendiğinde ise “*Geleneksel Öğretmenden Yapılandırıcı Öğretmene*” adı altında tüm kodları bir araya toplayan tek tematik kod oluşturulmuştur.

- Bilgi verici öğretmenden araştırmaya iten öğretmene doğru değişim

Öğretmen adayları çalıştay öncesinde öğretmeni daha çok öğretici, bilgi verici kişi; çalıştay sonrasında ise öğrenciyi araştırmaya, sorgulamaya dolayısıyla düşünmeye iten kişi anlayışında olduklarını ifade etmişlerdir. Elde edilen verilerde, öğretmen adaylarının öğretmen rolüne ilişkin bu yönde bir anlayış değişimi yaşadıklarını belirten pekçok ifadeye rastlanmıştır:

“...Şimdiye kadar öğretmen olarak bir şeyler anlatma ve öğretme dışında düşünemediğim şeyleri düşünmeye başladım. Artık öğrencileri düşünmeye, şüphe duymaya, sorgulamaya, araştırmaya, tartışmaya nasıl yönlendirebileceğimi düşünmeye başladım...” (Yazılı ödev/ÖA-3)

“...Bu derslere katılmadan önce hayatımda gördüğüm klasik öğretmenler gibi dersimi tahtaya geçip anlatmayı ve gitmeyi düşünüyordum. Ama derslerden sonra öğrencilerin araştırma yapmaları, sorgulamaları için gereken neyse onları yapmam gerektiğini düşünüyorum...” (Mülakat/ÖA-4)

Görüldüğü gibi farklı veri kaynakları bu yöndeki bir anlayış değişimini işaret etmesi nedeniyle birbirini desteklemektedir.

- Bilgi verici öğretmenden ortam düzenleyici öğretmene doğru değişim

Örnekleme oluşturan kimya öğretmen adaylarının yazılı ödevlerindeki ifadelerinde öğretmenlerin öğrencileri zihinsel ve bedensel olarak aktif kılacak her türlü ortamı hazırlayıcı bir rol üstlenmesi gerektiği yönündeki bir anlayışı çalıştayla birlikte oluşturdukları ortaya çıkmıştır. Aynı ifadeler ise öğretmenin öğrenciyi öğrenmeye itecek biçimde ortamı düzenlemesi gerektiğine dair rolüyle ilgili çalıştay öncesinde düşüncelerinin olmadığı göstermektedir:

“...Bana göre öğretmen bilgiyi hazır olarak veren, öğrenci ise bilgiyi pasif alıcı durumundaydı. Öğrenciyi düşünmeye itecek, onu zihinsel olarak aktif kılacak bir ortam oluşturmuyordu. Ama artık öyle düşünmüyorum. Öğrenciyi düşünmeye itecek, onu zihinsel olarak aktif kılacak ortamı hazırlamam gerektiğinin bilincindeyim...” (Yazılı Ödev/ÖA-11)

Öğretmen adaylarının günlük kayıtlarında ve öğretmen adaylarıyla yapılan mülakatlarda da öğretmenlerin eski geleneksel rollerinden çıkıp öğrenme ortamını ve sosyal ortamı düzenleyen bir mühendis gibi davranması yönündeki anlayışlarını gösteren bulgulara sıklıkla rastlanmıştır:

“...Fen öğretiminde bilim adamı gibi düşünmeyi esas alan bir yönetime göre derslerini düzenleyecek, öğrencilerin feni günlük hayatla birlikte öğrenmeyi sağlayacak, öğrencilerin her zaman meraklı ve şüpheli olmalarını sağlayacak bir öğretmen olmam gerektiğini bu derslerle birlikte farkına vardım. Böyle bir ortamla öğrencilerin öğrenmek zorunda değil de öğrenmek istedikleri için öğrenecekleri bir atmosfer oluşturulabileceğini düşünüyorum...” (Katılımcı Günlüğü/ÖA-5)

“...Hayatımdaki diğer öğretmenler gibi işlemem gerektiğini düşünüyordum. Öğrencilerin gerçekten öğrenmesini sağlamak için öğretmenlerin de değişmesi gerekiyor artık. Onların tamamen kendilerinin zihinsel ve bedensel aktif kılacak ortamlar hazırlamam gerekiyor. Öğretmenler öğrencinin çok boyutlu düşünmesini, öğrencinin kalıcı bilgi öğrenmesini, kendisinin keşfederek öğrenmesini, bütün hayatına yansıyacak bilimsel süreç becerilerini öğrenmesini ve geliştirmesini sağlayacak şekilde düzenlemelere gitmeliler...” (Mülakat/ÖA-11)

“...Gruplara baktığınızda gerçekten tartıştıklarını, kafa yorduklarını, öğrencilerin her birinin fikir üretmeye çalıştığını, dersle ilgili bir şeyler yapmaya çalışıp kendini göstermeye çalıştığını görüyorsunuz. Bu da öğretmenin öyle bir sosyal ortam yaratığının göstergesidir bence. Bu tür ortamları daha önce pek görmüyorduk aslında...” (Mülakat/ÖA-2)

- Bilgi verici öğretmenden öğrenmeyi sağlayıcı öğretmene doğru değişim

Sorgulayıcı-araştırma odaklı mesleki gelişim çalıştayına katılan kimya öğretmen adayları, çalıştay öncesinde öğretmeni daha çok geleneksel yani bilgiyi aktarmaya çalışan kişi; çalıştay sonrasında ise öğrenmeyi sağlayan, bilgiye ulaşmanın yollarını öğreten kişi anlayışında olduklarını ortaya koymuşlardır. Bu nedenle öğretmen adaylarının öğretmenlik yaşamlarında oynamayı planladıkları öğretmen rolünde de değişikliklerin olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulguları destekleyen verilere daha çok öğretmen adaylarının yazılı ödevlerinde rastlanmıştır:

“...Bu derslerle birlikte öğrencilere bilgiyi aktarmanın yollarını aramaktan çok, öğrenciye bilgiye ulaşmanın yollarına nasıl öğretebilirim sorusuna yöneldim...” (Yazılı Ödev/ÖA-3)

“...Bu derslere katılmadan önce bir kimya öğretmeni olarak, lisedeki kimya öğretmenlerimi örnek alarak derse girip konuları olabildiğince iyi anlatmayı ve öğrencilerime bilgilerimi en iyi şekilde aktarmayı düşünüyordum. Şimdi ise öğrencilerime bilgilerimi aktarmanın yeterli olmayacağını onlara bu bilgilere nasıl ulaşılacağını kavratmamın daha önemli ve gerekli olduğu düşüncesindeyim...” (Yazılı Ödev/ÖA-1)

- Bilgi verici öğretmenden rehber ve yönlendiren öğretmene doğru değişim

Çalışmaya katılımlarıyla birlikte öğretmen adaylarının, öğretmenlerin bilgi verici değil de bir rehber, bir yol gösterici olması gerektiği yönünde anlayış değişimi yaşadıklarını gösteren pek çok ifadeye özellikle mülakat kayıtlarında rastlanmıştır. “Bilgi verici öğretmenden rehber ve yönlendiren öğretmene doğru değişim” biçiminde kodlanan bu veriler öğretmen adaylarının öğretmen rolüne ilişkin anlayışlarındaki değişimi çarpıcı bir şekilde ortaya koymaktadır.

“...Öğrencilerin içeriği anlamlı olarak öğrenmesi çok önemli. Bunun için öğrencilere bilgiyi yapılandırmalarında, üst düzey düşünme becerileri kazanmalarında, yaratıcılıklarını geliştirmelerinde, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerinde rehber olmayı düşünüyorum. Kurduğum bir cümlemin ya da söylediğim bir kelimenin öğrencideki etkilerini ve bir öğretmen olarak yönlendirmelerimin ne kadar önemli ve etkili olduğunu fark ettim. Bu ders öncesinde öğretmenin öğrencileri yönlendirmesinin, onlara rehberlik etmesinin onların öğrenmesinde bu kadar önemli olabileceğini hiç düşünmemiştim. Tabii o zamanlar ders anlatan bir öğretmen tipi vardı zihnimde...” (Mülakat/ÖA-11)

“...Büyük rol öğretmende aslında. Öğrencinin kendi rolüne bürünmesini sağlayan öğretmen bence. Bunun için öğretmenin ipuçlarını çok iyi vermesi, yönlendirmelerini çok iyi yapması lazım. Öğretmenin çok çok iyi bir yönlendirici olmalı bilginin keşfedilebilmesi için...” (Mülakat/ÖA-7)

Yazılı ödevlerde ve günlük kayıtlarda ortaya konan düşünceler de öğretmen adaylarının öğretmenin rehber rolüne ilişkin anlayışlarını açık bir şekilde ortaya koymaktadır ve mülakatlardaki bulguları destekler niteliktedir.

“...Bu ders bütün bunlara uygun ders planlarını nasıl yapabileceğim konusunda beni de düşünmeye ve kendimi sorgulamaya yöneltti. Artık bilgiyi aktaran bir kanal olmak yerine, yol gösteren rehber olmaya karar verdim ve buna uygun etkinliklerle dersi planlamayı düşündüm...” (Yazılı Ödev/ÖA-3)

“...Öğrencinin hiçbir şey yapamadığı durumlarda söylediğimiz bir cümle o öğrencinin aslında neler yapabileceğini görmesini sağlayabiliyor. Onun aktifliğinin devamını sağlıyor aslında öğretmen. Tıkandığı yerlerde yolunu açıyor, devamını getiriyor. Bir taraftan da öğrenciyi bilim adamı gibi davranmaya yönlendirmeye çalışıyor. Bu yönlendirmenin de bilim adamı yetiştirme açısından çok etkili olacağını düşünüyorum...” (Katılımcı Günlüğü/ÖA-3)

- Bilgi verici öğretmenden soru soran öğretmene doğru değişim

Öğretmen adaylarının özellikle mülakatta ortaya koydukları fikirlerinden, öğretmenin sıklıkla sorular soran bir rol üstlenmesi gerektiğini çalışmaya katılımla birlikte düşünmeye başladıkları belirlenmiştir. Öğretmen adayları soruların öğrenciyi düşünmeye itici yönde olması gerektiğini, soruların öğrencileri yönlendirmede öğretmen için bir anahtar olduğunu ve öğrenciye ne zaman ve nasıl bir soru yöneltilebileceğinin bilinmesi gerektiğini ve bu noktanın bilginin yapılandırılmasında çok önemli olduğunu ortaya koymuşlardır. Çalıştay öncesinde ise öğretmen adayları soru sormanın önemini böyle

algılamadıklarını, öğretmenlerin düz anlatımlar sırasında bazen sorulara yer vermesi gerektiği gibi bir düşünceye olduklarını dile getirilmiştir:

“...Öğrencilerin de dikkatini çekecek problemler, sorulara ortaya atarak veya attırarak süreci başlatmalıyız. Öğrencilerin bu soruların üzerine gitmesini sağlamalıyız ve süreç boyunca onları yine sorularla kontrol altına almalıyız. Bu sorular onların zihinlerini yönlendirmek için birer anahtar bence. Bunun kalıcı öğrenmeye de yol açacağını düşünüyorum. Öğretmenin bilginin otoritesi ve öğrenciye bunu vermekle yükümlü olduğunu düşündüğüm zamanlarda ise öğrencilere sorular sormanın onların zihinlerine girmenin bir anahtarı olduğunu çok düşünmemiştim...” (Mülakat/ÖA-11)

Öğretmenler tarafından soruların nasıl kullanılması gerektiğine dair bulgulara günlük kayıtlarında da rastlanmıştır:

“...Öncelikle öğrencilerin sorduğu sorulara vereceğim cevaplara dikkat etmem gerektiğini düşünüyorum. Hazır cevap değil de onları cevaba götüren yönlendirici sorular olmalı. Bu onların adım adım sonuca ulaşmaları için gerekiyor...” (Katılımcı Günlüğü/ÖA-7)

TARTIŞMA VE SONUÇ

Sorgulayıcı-araştırma odaklı bir kimya öğretimi çalışmasının geliştirilmesi ve bu çalışmaya katılımları sonrasında kimya öğretmen adaylarının öğretmen rolüne ilişkin geliştirdikleri anlayışların incelenmesini amaçlayan bu çalışmada çalıştay öncesine yönelik anlayışlar da ortaya çıkmıştır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının öğretmenin sınıftaki rolüne ilişkin anlayışları ile ilgili olarak, çalıştay öncesinde geleneksel anlayışla ve davranışsal yaklaşımla uyumlu bilgi aktarıcı öğretmen kimliğini benimsemiş oldukları tespit edilmiştir. Bu rol kimliğini de katılımcı öğretmen adaylarının öğretim hayatları boyunca genellikle geleneksel anlayışın uygulandığı sınıflarda yaşadıkları deneyimlerin sonucu oluşturdukları söylenebilir. Öğretmen adaylarının, öğretmen rolüne ilişkin çalıştay öncesindeki anlayışlarını ortaya koyarken geçmişteki eğitimlerinde karşı karşıya kaldıkları öğretmen kimliklerine ve sınıfı ortamlarına ilişkin yaptıkları açıklamalar bu fikri doğrulamaktadır. Öğretmen adaylarının düşünce ve uygulamalarında kişisel eğitim geçmişlerinin güçlü bir etken olduğu Knowles & Holt-Reynolds (1991) tarafından da belirlenmiştir.

Öğretmen adayları öğretmen olarak sınıftaki rollerine yönelik anlayışlarında, çalışmaya katılımdan sonra büyük bir değişim olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu değişimin geleneksel öğretmen rolünden yapılandırıcı bir öğretmen rolüne (Brooks & Brooks,1993) doğru kayma şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Sorgulayıcı-araştırmaya katılımın öğretmen olarak rollere ilişkin anlayışlarda değişim oluşturduğu Luft (2001) tarafında yapılan çalışmada da ortaya çıkmıştır.

Çalışmanın örneklemini oluşturan öğretmen adaylarının çalışmaya katılım süreciyle birlikte bu kimlikten uzaklaşarak araştırmaya iten, ortam düzenleyici, rehber olan, soru soran, öğreten değil öğrenmeyi sağlayan öğretmen rollerini benimsemeye başladıkları görülmüştür. Öğretmen adayları gelecekteki kimya derslerinde bu rolleri oynarken gözlemci olma, sorgulayıcı olma, zihinlerin ve bedenlerin takipçisi olma gibi davranışları da öğrenci ile olan etkileşimlerinde kullanmaları gerektiğinin farkındadırlar. Bu çalışmaya katılımlarıyla birlikte öğretmen adaylarının öğrencilerin zihinsel ve bedensel aktif olmalarında, anlamlı öğrenmelerinde, bilgiyi yapılandırmalarında, düşünme becerileri kazanmalarında öğretmenin bu rollerinin öneminin bilincinde oldukları da söylenebilir. Öğretmen adaylarının öğretmen rolüne ilişkin oluşturdukları yeni anlayışlar, Crawford (2000) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin sorgulayıcı-araştırma odaklı bir sınıfta üstlendiği rollere (rehber, araştırmacı, danışman, işbirlikçi gibi) ilişkin ortaya çıkan bulgularla paralellik göstermektedir. Benzer şekilde bu anlayışlar, literatürde ortaya konan sorgulayıcı-araştırmaya dayalı bir sınıf ortamında öğretmene düşen görev tanımlarıyla da uyum içerisindedir (Lewellyn, 2002; NSF, 2000).

Öğretmen adaylarına çalıştay süresince yaşadıkları sorgulayıcı-araştırma deneyimlerinde hem öğretmen rolünün modellenmesini gözlemleme ve tartışma hem de kendilerine bu rolleri modelleme fırsatı verilmiştir. Öğretmen adaylarında ortaya çıkan öğretmen rolü anlayışındaki değişimin nedeni yakaladıkları bu fırsatlara bağlanabilir. Öğretmen adaylarının katılmış oldukları çalıştayın yürütülüş biçiminin onlar üzerinde etkili olduğuna dair bulgulara çeşitli veri kaynaklarında da rastlanmıştır:

“...Bu derste bize yaptırıldığı gibi ben de kendi derslerimde öğrencilerin tamamen kendilerinin araştırma yapmalarını ve bir şeyleri bulmalarını sağlayacağım...” (Mülakat/ÖA-2)

“...Bizim bu derslerimizin işleyişini düşünüyorum da, bir problem ortaya atılıyor. Hemen direkt problem değil de önce öğrencinin dikkati çekiliyor. Öğrenci düşünüyor problemi nasıl çözerim diye. Bizleri araştırmaya itmiş oluyorsunuz ve ders için çok etkili oluyor. Öğretmen olarak bu rolü ben de benimsedim. Öncesinde öğretmeni hep tahta önünde bir şeyler öğretmeye çalışan kişi olarak hayal ediyordum...” (Katılımcı Günlüğü/ÖA-11)

Öğretmenlerin anlayış ve inançlarını sınıfa taşıdıklarını ve sınıfta sorgulayıcı-araştırma odaklı bir rol sergileyip sergilememelerinin yaşadıkları eğitim deneyimlerine bağlı olduğunu ortaya koyan çalışmaların sonuçları (Eick & Reed, 2002; Knowles & Holt-Reynolds, 1991) göz önüne alınırsa, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının benimsedikleri yeni rollerini gelecekteki sınıflarında sergileyebilmeleri beklenebilir. Bu da öğretmen adaylarında hedeflenen gelişmelerden biri olarak, bu çalışmada geliştirilen mesleki gelişim çalıştayının amaçlarıyla örtüşmektedir.

Sonuç olarak, bu çalışmaya katılan öğretmen adaylarının gelecekteki sınıflarında, fen alanı müfredatlarımızın felsefesini oluşturan yapılandırıcı yaklaşımın gerektirdiği öğretmen rollerini yerine getirebileceklerine dair umut verici anlayışlar oluşturdukları tespit edilmiştir.

Ayrıca bu çalışmada geliştirilen sorgulayıcı-araştırma odaklı kimya öğretimi çalıştayının öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimine yönelik dersler ve seminerler geliştirilirken mesleki gelişime dair bir model olarak kullanılabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Bayır, E. (2008). *Fen Müfredatlarındaki Yeni Yönelimler Işığında Öğretmen Eğitimi: Sorgulayıcı-Araştırma Odaklı Kimya Öğretimi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bell, R. L., Smetana, L., & Binns, I. (2005). Simplifying inquiry instruction. *The Science Teacher*, 72(7), 30–33.
- Brooks, J. G., & Brooks, M. (1993). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- Budak, E., & Köseoğlu, F. (2007). Preparing prospective chemistry teachers for future in undergraduate analytical chemistry laboratory course through inquiry. *Paper presented at the Conference of the European Science Education Research Association (ESERA)*, Malmö, Sweden.
- Carin, A. A., Bass, J. E., & Contant, T. L. (2001). *Teaching science as inquiry* (9th Ed.). USA: Merrill Prentice Hall.
- Colburn, A. (2000). An inquiry primer. *Science Scope*, 23(6), 42-44.
- Crawford, B. A. (1999). Is it realistic to expect a preservice teacher to create an inquiry-based classroom? *Journal of Science Teacher Education*, 35, 811-834.
- Crawford, B. A. (2000). Embracing the essence of inquiry: New roles for science teachers. *Journal of Research In Science Teaching*, 37(9), 916-937.
- Darling-Hammond, L., McLaughlin, L., & Milbrey, W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 597-604.

- Eick, C. J., & Reed, C. J. (2002). What makes an inquiry oriented science teacher? The influence of learning histories on student teacher role identity and practice. *Science Teacher Education*, 86, 401-416.
- Exploratorium IFI (2006). *Fundamentals of inquiry*. [Online] Retrieved on 10-April-2007, at URL: <http://www.exploratorium.edu/ifi/>.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2000). *How to design and evaluate research in education* (4th Ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Haefner, L. A., & Zembal-Saul, C. (2004). Learning by doing? Prospective elementary teachers' developing understandings of scientific inquiry and science and learning. *International Journal of Science Education*, 26(13), 1653-1674.
- Helms, J. V. (1998). Science and me: Subject matter identity in secondary school science teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 10, 175-194.
- Holloway, J. H. (2006). Connecting professional development to student learning gains. *Science Educator*, 15(1), 37-43.
- Knowles, J. G., & Holt-Reynolds, D. (1991). Shaping pedagogies through personal histories in preservice teacher education. *Teachers College Record*, 93(1), 87-111.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Llewellyn, D. (2002). *Inquire within implementing inquiry-based science standards*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Llewellyn, D. (2005). *Teaching high school science through inquiry-A case study approach*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Loucks-Horsley, S., Hewson, P., Love, N., & Stiles, K. (1998). *Designing professional development for teachers of science and mathematics*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Luft, J. A. (2001). Changing inquiry practices and beliefs: Impact of an inquiry based professional development programme on beginning and experienced secondary science teachers. *International Journal of Science Education*, 23(5), 517-534.
- Martin-Hansen, L. (2002). Defining inquiry. *The Science Teacher*, 69(2), 34-37.
- NRC (National Research Council) (1996). *National science educational standards*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- NSF (FF) (2000). *Foundations: Inquiry: Thoughts, views, and strategies for the K-5 classroom*. [Online] Retrieved on 21-March-2006, at URL: <http://www.nsf.gov/pubs/2000/nsf999148.htm>.
- Radford, D. L. (1998). Transferring theory into practice : A model for professional development for science education reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(1), 73-88.
- Roth, W. M. (1998). How prepared are preservice teachers to teach scientific inquiry? Levels of performance in scientific representation practices. *Journal of Science Teacher Education*, 9, 25-48.
- Roth, W. M. (1999). Science research expertise from middle school to professional practice. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, Montreal, Quebec.
- Shapiro, B. L. (1996). A case study of change in elementary student teacher thinking during an independent investigation in science: Learning about the "Face of science that does not yet know". *Science Education*, 80, 535-560.
- UNESCO (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. [Online] Retrieved on 05-June-2006, at URL: www.unesco.org/iiep.
- URL-1. [Online] Retrieved on 20-December-2005, at URL: <http://www.learner.org>.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

Extended Abstract

This study aims to develop an inquiry-based professional development workshop for the pre-service and in-service teachers of chemistry, and to examine their understandings about role of teacher after the participation to the workshop.

In this study, firstly an inquiry-based professional development workshop was developed. The workshop was composed of seven sections. Secondly, the workshop was applied to 20 pre-service chemistry teachers. The administration of the inquiry-based professional development workshop lasted 10 weeks in 3-hour sections. The descriptions of sections in the workshop are given below.

Section-I: Inquiry-Based Activities. Participants in groups experienced some activities corresponding to various levels of inquiry (Colburn, 2000). By acting as a student, the participants had opportunities to understand the inquiry process through these activities.

Section-II: What is Inquiry? The instructors (the researchers of this study) and participants discussed what inquiry approach is. After the the presentation about inquiry, the video records involving implementations of inquiry were displayed (URL-4, 2005).

Section-III: Models and Strategies Supporting Inquiry. The participants were engaged in the activities based on learning cycle, 5E, 7E which support the inquiry approach. Following the activities, a discussion was carried out about the steps of these models. The instructors presented how to use the strategies such as predict-observe-explain, KWL charts, concept maps in inquiry instructions.

Section-IV: Scientific Process Skills in Inquiry. The participants were engaged in a variety of activities including science process skills. After the activities, integration of science process skills to the inquiry process were discussed.

Section-V: Asking Questions in Inquiry. The participants were engaged in activities of asking question about some phenomenons in chemistry, and sorting the questions into the “investigable” and “non-investigable” (Llewellyn, 2002). Later, they discussed the features of investigable and non-investigable questions. At the end of this section, participants were asked to develop an inquiry-based lesson plan and enact it in schools.

Section-VI: Misconceptions about Administration of Inquiry. It is aimed to dismiss possible misconceptions (Llewellyn, 2002) about inquiry-based teaching. For this aim, a form on the misconception was applied to the participants, and they were asked to defend their opinions about the expressions in the class discussion about the misconceptions.

Section-VII: Experience and Opinion Sharing about Inquiry. The last session was reserved for the participants to share their inquiry-based lesson plans, inquiry-based chemistry lessons they practiced in schools, and opinions about inquiry.

Because teachers teach as they were taught (Radford, 1998), as seen in descriptions of sections participants learned inquiry-based chemistry teaching in the same way as students should learn chemistry in schools.

In order to examine the participants' understandings, qualitative data sources including video records of semi-structured interviews and written documentations were utilized. The data were qualitatively analyzed by using content analysis methodology. In this process, codes and themes/categories were created for explaining relationships and displaying patterns in data (Corbin & Strauss, 2008).

The analysis of the data indicated that the understandings about role of teacher consisted of five codes which evidence the changes of understanding from role of conveying knowledge to roles of directing

to exploration, regulating environment, asking questions, guiding and providing learning. This means that participants put forth their understandings related to role of teacher after the workshop by considering the changes of roles in different respects. The complete of the respects designates that the participation of the pre-service chemistry teachers in the inquiry-based professional development workshop resulted in a change in their understanding from the traditional teacher to the constructivist teacher. It is possible to state that embracing the role of conveying knowledge as a teacher by the participants before the workshop is the result of their past experiences in traditional science lessons through their life. This finding corresponds to that of Knowles & Holt-Reynolds (1991) which indicates personal education histories of pre-service teachers influence their pedagogical thinkings and applications. The new roles of the participants which they developed through the workshop is consistent with the understandings which pre-service teachers have about teacher role in inquiry-based lessons in the study of Crawford (2000).

To conclude, the pre-service chemistry teachers in this study developed hopeful understandings on how to fulfill teacher roles in their future lessons that are designed according to the constructivist approach which constitutes the philosophy of the science curriculums.

Furthermore, it is offered that the workshop which is developed in this study should be used as a model in professional development of pre-service and in-service teachers.

SOSYAL AĞLARIN EĞİTİM-ÖĞRETİM SÜRECİNDE KULLANILMASI İLE İLGİLİ KARMA ÖĞRENME ÖĞRENCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ:SAKARYA ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

BLENDED STUDENT'S VIEWS ABOUT USING SOCIAL NETWORKS IN EDUCATION PERIOD: A CASE STUDY IN SAKARYA UNIVERSITY

Prof. Dr. Aytekin İŞMAN

Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Hendek, 54300 Sakarya, Türkiye

isman@sakarya.edu.tr

Arş. Gör. Nazire Burçin HAMUTOĞLU

Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Hendek, 54300 Sakarya, Türkiye

burcin_hamutoglu@hotmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, karma öğrenme öğrencilerinin sosyal ağları kullanma alışkanlıklarının ne düzeyde olduğudur. Çalışma kapsamında sosyal ağların eğitim-öğretim sürecinde kullanılması ile ilgili öğrenci görüşlerini toplanmış olup; bu görüşlerin öğrenci grubunun cinsiyet, algılanan sosyo-ekonomik düzey, haftalık internet kullanım süresi ve ailenin yaşadığı yer özellikleri ile arasındaki ilişkinin analiz edilmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında sosyal ağlardan biri olan Facebook, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü' ndeki Karma Öğrenme öğrencilerinden "Uzaktan Eğitim" dersini alan 3. sınıf öğrencileri ve "Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı" dersini alan 2. sınıf öğrencileri tarafından kullanılmıştır. Çalışmanın grubu, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Karma Öğrenme Bölümü' ne devam etmekte olan 52 adet 2. sınıf ve 24 adet 3. sınıf olmak üzere toplam 76 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrenciler, bir ders dönemi süresince her hafta anlatılan konu ile ilgili Facebook üzerinde paylaşılan soruları tartışmaktadırlar. Araştırma grubundan görüş toplamak amacıyla geliştirilen 5'li likert tipi anket kullanılmıştır. Toplanan veriler üzerinde, SPSS programı kullanılarak t-testi ve ANOVA analizleri yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal ağların eğitim-öğretim sürecine etkisi, Uzaktan Eğitim, Facebook, Sakarya Üniversitesi.

ABSTRACT

The purpose of this study is the level of blended learning habits of students using social networks. In the study student's views are collected through the using social networks in the education process. These views are analyzed gender, socio-economic level, usage internet frequent weekly, place that family lives variables. In the study one of the social network Facebook has used by the blended learning students, which studying computer and instructional technology education department and registered 3rd level Distance Education course and registered 2nd level the Instructional Technology and Material Design courses. This study includes 76 students and 52 of them going on 2nd level, 24 of them going on 3rd level in the same department. The students have discussed the questions that have been on Facebook over a period. 5 Likert-type questionnaires developed for the purpose of the research group used to collect feedback. The data which has collected analyzed by the SPSS program with the t-test and ANOVA.

Keywords: The effect of social networks on the education process, Distance Education, Facebook.

GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz yüzyılda ortaya çıkan en önemli değişimlerden biri olan bilgi ağları ve hızla gelişmekte olan teknolojidir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızlı bir şekilde gelişmesi öğretmen ve öğrenci rollerinde değişikliğe sebep olmuş ve kendi kendine bağımsız öğrenen bireylerle, eğitim-öğretim sürecinde öğrenci merkezli yaklaşımlar kullanılmıştır. Öztürk'e (2011) göre eğitim yer ve kişiye bağımlı olmaktan uzaklaşmakta ve gün geçtikçe daha bireyselse, özgür ve etkin olmaktadır.

Bilgi çağının yaşandığı günümüzde eğitim sistemimizde de temel amaç, öğrencilere mevcut bilgileri aktarmaktan çok bilgiye ulaşma becerilerini kazandırmak olmalıdır (Kaptan, 1998; Akt: Aksoy, 2006:1).Yapılan araştırmalar gösteriyor ki bugün insanlar arasında en çok tercih edilen ve takip edilen sitelerin başında ise sosyal iletişim ağlarının olduğu görülmektedir.

Web 1.0 'ın yetersizliğinden dolayı ortaya çıkan web 2.0 insan etkileşimi olarak nitelendirilmektedir. D'Souza'ya (2006) göre "İkinci nesil web araçları ya da sosyal yazılımlar olarak da isimlendirilen Web 2.0 araçları en kısa biçimde okunabilir ve yazılabilir web olarak tanımlanmaktadır (Akt: Öztürk, 2011). Kullanıcıların aktif ve dinamik olduğu Web 2.0 araçları etkileşim öğesinin önemli olduğu kullanıcı temelli bir ortam oluşturur.

Sosyal Bulunuşluk Kavramı

Short, Williams ve Christie (1976) sosyal bulunuşluk algısını, bireylerarası iletişimde bir kişinin gerçek insan olarak algılanış derecesi olarak tanımlamışlardır. Araştırmacılar sosyal bulunuşluk algısını, ortamın özellikleriyle ilişkilendirmiş, bunun sonucunda iletişim ortamlarının sosyal bulunuşluk algısının dereceleriyle orantılı olarak çeşitlenebileceğini ve bu çeşitliliğin öğrencilerin etkileşime girme biçimlerini etkileyeceğini öne sürmüşlerdir. Onlara göre mimikler, göz teması, beden duruşu, sözsüz iletişim gibi yollarla bilgi aktarımı, sosyal bulunuşluk algısının düzeyini etkilemektedir (Akt: Kip & Aydın, 2008).

Araştırmacılara göre sosyal bulunuşluk algısı şu şekildedir: "İletişim sürecinde hissedilen duygu" (Whiteman, 2002, s. 6); "bireyin sosyal anlamda kendini ortamda hissetmesi" (Leh, 2001, s. 110); "bireylerin farkındalık derecesi" (Tu, 2000, s. 162); "başka insanlarla sosyal bir ortamda var olma duygusu" (McLellan, 1999, s. 40); "bireylerin ortamda kendilerini gösterme derecesi" (Garrison, 1997, s. 6, Akt: Kip & Aydın, 2008).

Sosyal Ağlardan Facebook' un Karma Öğrenme Öğrencilerinin Eğitim-Öğretim Süreçlerine ve Sosyal Bulunuşluğa Etkisi

Sosyal ağ teorisi, 1930'larda gerçekleşen grup dinamikleri ve sosyometrinin oluşması çalışmalarına dayanmaktadır (Moreno, 1934, s. 35; Akt: Vural ve Bat, 2010: 3355). Kişilerin günlük hayatlarında gösterdikleri davranışlara benzer davranışlar geliştirmelerini sağlayacak günlük hayata en benzer ortamlar oluşturularak alış-verişte, pazarlamada ve en önemlisi eğitimde kullanılması her geçen gün ivme kazanmaktadır. Sosyal ağların; kolay kullanılabilirliği, ucuz olması ve internetin olduğu her yerden her an ulaşılabilmesi üstünlüklerindendir. Bu özellikleriyle çevrimiçi öğrenme ortamlarında paylaşım, iletişim ve dönütler açısından kolaylıklar sağlayabilir (Doğan, Duman & Seferoğlu, 2011, s. 6).

Yer ve zaman bakımından birbirlerinden uzakta olan karma öğrenme öğrencilerinin en büyük sorunu şüphesiz ki iletişimdir. Uzakta ve bilgisayar başında iletişim teknolojilerini kullanarak eğitim-öğretim sürecini gerçekleştiren öğrencilerde sosyalleşme problemi söz konusudur. Bireyler arası etkileşimin kalitesini arttırmada öğrencilerin kendilerini rahat ve sistemin bir parçası olarak hissetmesi gerekmektedir. Günümüzün en önemli sosyal etkileşim aracı olan Facebook, öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmasına ve dersle ilgili anlaşılmayan noktaların tartışılarak açığa kavuşmasına yardımcı olmaktadır.

Çok çeşitli dillere destek sağlayan ve çevrimiçi ortamlarda kullanılarak toplumsal buradılığı arttıran Facebook, dünyanın dört bir yanından derse katılan karma öğrenme öğrencilerinin farklı konularda sahip oldukları fikirleri birbirleriyle paylaşmasına imkan sağlamaktadır. Böylece konuya ilişkin cevaplar verirken yakın çevresinden ilişkilendirilerek veya geçmiş yaşantılarındaki örgütleyicilerden faydalanarak, farklı bir bakış açısının başka öğrenciler tarafından paylaşılmasına ortam hazırlanmaktadır.

Web 2.0 ile birlikte günümüzde eğitimde yaygın bir şekilde kullanılmakta olan Facebook, yapılan araştırmaya göre uzaktan eğitim öğrencileri üzerindeki etkileşimi artırarak zengin içerikli öğrenmelere imkan sunmaktadır. Bu yönüyle araştırmanın amacı karma öğrenme üniversite öğrencilerinin Facebook'u kullanım alışkanlıklarını ortaya çıkarmak, öğrenme-öğretme sürecinde Facebook'u yardımcı bir araç olarak kullanmak ve öğrencilerin bu uygulama konusunda görüşlerini toplayarak, öğrencilerin demografik özelliklere göre Facebook kullanımında anlamlı bir farklılık olup olmadığını araştırmaktır.

Araştırmanın Önemi

Son yıllarda bütün dünyada yaygın bir şekilde kullanılmakta olan sosyal ağlar eğitim-öğretim süreçlerini zenginleştirici bir özelliğe sahiptir. İletişim ve paylaşım temelli olan bu ağlar, karma öğrenme öğrencilerinin birbirleriyle rahat bir şekilde iletişim kurmalarına olanak sağlamak ve zengin içerikli öğrenmeler meydana getirmektedir.

Ayrıca sınıf içerisinde kendini ifade etmekte zorlanan bireyler için, sanal sınıf ortamları yaratılarak konu hakkında sahip oldukları fikirleri arkadaşlarıyla paylaşma imkanı da sunmaktadır. Böylece öğrencilerin birbirleriyle, konuyla ve öğretmenleriyle söz konusu olan iletişimi de güçlenmektedir.

Bu yüzden sosyal ağların öğrenciler tarafından kullanım amaçlarının incelenmesi, derslerde yardımcı araç olarak kullanılması ve bu konuda karma öğrenme öğrencilerinin görüşlerinin toplanarak analiz edilmesi büyük önem taşımaktadır.

YÖNTEM

Araştırma tarama modelinde planlanmış ve yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın grubu 2011-2012 Eğitim Öğretim yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi “Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği” bölümüne devam etmekte olan Karma öğrenme öğrencilerinden “Uzaktan Eğitim” dersini alan 24 tane 3. Sınıf ve “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı” dersini alan 52 tane 2. sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 76 öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırma kapsamında öğrencilerin görüşlerini toplamak üzere bir anket kullanılmıştır. Anket Facebook kullanımını ölçmek amacıyla uzman görüşleri de alınarak araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Yapılan literatür taramasından sonra uygun maddeler belirlenmiş ve uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşlerinin ardından toplam 24 maddelik sosyal ağ (Facebook) kullanım anketi geliştirilmiştir. Ankette uygulanan ilk 4 madde öğretmen adaylarının demografik özellikleri ile ilgili, sonraki 15 madde Facebook kullanım alışkanlıkları ile ilgili geri kalan 5 madde ise Facebook’un derste kullanımı ile ilgilidir. Ankette bulunan iki maddenin aynı olması anketin kontrolünü sağlamaya yardımcı olmuştur. Anketin güvenilirliğini belirten iç tutarlık katsayısı Cronbach alpfa = 0.890 bulunmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada kullanılan veriler öğretmen adaylarına uygulanan anketten elde edilmiştir. Araştırmada verilerin analizi için SPSS programı kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının demografik özelliklerine göre frekansları alınırken, ikili değişkenler için t testi, çoklu değişkenler için ise tek yönlü ANOVA kullanılmıştır.

BULGULAR ve YORUM**Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Demografik Yapıları****Tablo 1. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları**

	Frekans	%
Kadın	29	38.2
Erkek	47	61.8
Toplam	76	100

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların %38.2'sinin kadın (f=29), %61.8'sinin erkek (f=47) öğrencilerden oluştuğu sonucuna varılmıştır.

Tablo2. Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Dağılımları

	Frekans	%
Çok iyi	18	23.7
İyi	41	53.9
Orta	17	22.4
Toplam	76	100

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların %23.7'sinin algıladıkları sosyo-ekonomik düzeylerinin çok iyi (f=18), %53.9'unun iyi (f=41) ve %22.4'ünün orta (f=17) olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo3. Öğrencilerin Haftalık İnternet Kullanım Sürelerine Göre Dağılımları

	Frekans	%
0-3 saat	0	0
3-6 saat	21	27.6
6-9 saat	19	25.0
9 saat ve üzeri	36	47.4
Toplam	76	100

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların %0'ının haftada 0-3 saat arasında internet kullandığı (f=0), %27.6'sının 3-6 saat arasında internet kullandığı (f=21), %25.0'ının 6-9 saat arasında internet kullandığı (f=19), %47.4'ünün 9 saat ve üzerinde internet kullandığı (f=36), sonucuna varılmıştır. Bu verilere bakarak örneklem grubunun ağırlıklı olarak haftalık internet kullanım süresi yüksek olan öğrencilerden oluştuğunu söyleyebiliriz.

Tablo 4. Öğrencilerin Ailelerinin Yaşadığı Yere Göre Dağılımları

	Frekans	%
Köy	9	11.8
Kasaba	4	5.3
İlçe	21	30.3
Şehir	23	27.6
Büyük şehir	19	25.0
Toplam	76	100

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların ailelerinin %11.8'inin köyde yaşadığı ($f=9$), %5.3'ünün kasabada yaşadığı ($f=4$), %30.3'ünün ilçede yaşadığı ($f=21$), %27.6'sının şehirde yaşadığı ($f=23$) ve %25.0'ının büyük şehirde yaşadığı ($f=19$) sonucuna varılmıştır.

Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Betimsel İstatistik Sonuçları:

Öğretmen adaylarının uygulanan ankete verdikleri sonuçlara göre oluşan betimsel tarama analizleri aşağıda verildiği şekildedir.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Anket Maddelerine Verdikleri Puanların Ortalamasına Göre Yüksek Puanlıdan Düşük Puanlıya Doğru Sıralanması

Madde numarası	Madde	X
3	Arkadaşlarımla Facebook üzerinden iletişim kurarım.	3,8026
13	Facebook üzerinden paylaşımlarda bulunurum.	3,5132
2	Facebook'u her gün kullanırım.	3,4474
1	Facebook'u kullanmak benim için önemlidir.	3,3816
20	Facebook kullanımı, sınıf içinde ve sınıflar arasındaki iletişimi güçlendirmiştir.	3,3289
15	Facebook günümüz sosyal ilişkilerini olumsuz etkilemektedir.	3,3026
7	Facebook günümüz insanları için büyük bir nimettir.	3,2632
6	Facebook üzerinden arkadaşlarıma ulaşmak bana mutluluk verir.	3,2237
5	Arkadaşlarımla Facebook üzerinden ne paylaştığımı merak ederim.	3,2105
16	Facebook kullanımı, dersi anlamama katkı sağlamıştır.	2,8421
17	Facebook'ta yorum yapmak, dersle ilgili tekrar yapmamı sağlamıştır.	2,8158
14	Facebook'ta arkadaşlarımla beni etiketlemesi bana sıkıntı verir.	2,7832
9	Facebook'ta uzun süreler vakit harcayabilirim.	2,6711
18	Derste anlatılanlar Facebook kullanımı sayesinde daha kalıcı hale gelmiştir.	2,6579
4	Facebook'u kullanmadığım zaman kendimi eksik hissedirim.	2,6447
12	Arkadaşlarımla Facebook üyesi olmaları için teşvik ederim.	2,6447
19	Facebook kullanımı derse olan ilgimi arttırmıştır.	2,6447
8	Facebook'ta oyun oynamak bana mutluluk verir.	2,5789
11	Psikolojik durumumu Facebook'ta paylaşıyorum.	2,4342
10	Psikolojik durumumu Facebook'ta paylaşıyorum.	2,3816

Tablo 5' te öğrencilerin anket maddelerine verdikleri puanların ortalaması çoktan aza doğru sıralanmıştır. Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin Facebook' u öncelikle kişisel iletişim ve arkadaşlarıyla paylaşım için daha sonra derse yardımcı bir araç olarak kullandıkları görülmektedir.

Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının İlişkisel Tarama Sonuçları

Öğretmen adaylarının uygulanan ankete verdikleri cevaplara göre oluşan ilişkisel analizleri aşağıdaki gibidir.

Tablo 6. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre "Facebook günümüz insanları için büyük bir nimettir" Maddesinin Puanlandırılması t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	SS	sd	t	p*
Kız	29	1.86	.190	1.025	3,12	.014
Erkek	47	2.70	.189	1.300		

* $p<.05$

Tablo 6' da görüldüğü gibi yapılan analiz sonucunda $p < .05$ düzeyinde anlamlı olarak Facebook sosyal ağını günümüz insanları için bir nimet olarak gördükleri sonucuna varılmıştır. Buna bağlı olarak erkek öğrenciler kız öğrencilere göre anketteki bu maddeyi daha çok puanlamışlardır.

Tablo 7. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre “Psikolojik durumumu Facebook’ta paylaşırım” Maddesinin Puanlandırılması t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	SS	sd	t	p*
Kız	29	2.03	.219	1.179	2.22	.033
Erkek	47	2.68	.190	1.303		

* $p < .05$

Tablo 7' de görüldüğü gibi yapılan analiz sonucunda $p < .05$ düzeyinde anlamlı olarak Facebook' ta psikolojik durumlarını paylaşmaları ile sosyal ağı daha çok kullandıkları sonucuna varılmıştır. Buna bağlı olarak erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre bu maddeyi daha çok puanlamıştır.

Cinsiyete göre anket maddelerine verilen puanların analizine bakıldığında, Facebook' u günümüz insanları için faydalı görme ve Facebook'ta psikolojik durumunu paylaşma konularında erkek öğrencilerin bayan öğrencilere göre Facebook sosyal ağını pozitif yönde daha çok puanlandıkları görülmüştür.

Yapılan ANOVA sonucunda öğrencilerin algıladıkları sosyo-ekonomik düzeylerine göre anket maddelerine verdikleri puanlar karşılaştırıldığında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bu sonuç bize, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ile Facebook kullanma alışkanlıkları ve anketteki diğer maddeler arasında bir ilişki olmadığını göstermektedir.

Yapılan ANOVA sonucunda öğrencilerin interneti kullanma sürelerine göre anket maddelerine verdikleri puanlar karşılaştırıldığında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bu durum öğrencilerin interneti kullanma süreleri ile anketteki maddeler arasında bir ilişkinin olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin ailelerinin yaşadıkları yere göre anket maddelerine verdikleri cevaplar karşılaştırıldığında ise bu değişkenler arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Kullanımı kolay ve ulaşılabilirliği yüksek olan sosyal ağlardan biri olan Facebook'un öğrenme ortamlarını zenginleştirdiği gözlemlenmiştir. Facebook ile oluşturulan tartışma ortamı öğrenenlerin ilgisini çekmiş olup, birbirleriyle daha çok şey paylaşmışlardır. Ayrıca Facebook, toplumsal buradallığı arttırmakla kalmamış, karma öğrenme öğrencilerini, sadece bilgisayara bağımlı olan pasif öğrenciler olmaktan kurtarmıştır.

KAYNAKÇA

- Aksoy, G. (2006). *İşbirlikçi Öğrenme Yönteminin Genel Kimya Laboratuvarı Dersinde Akademik Başarıya, Laboratuvar Malzemesi Tanıma ve Kullanma Becerisine Etkisi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Doğan, D., Duman, D., & Seferoğlu, S. S. (2011). E-Öğrenme Ortamlarında Toplumsal Buradallığın Arttırılması İçin Kullanılabilecek İletişim Araçları. *Akademik Bilişim 2011, 2-4 Şubat 2011 / İnönü Üniversitesi, Malatya*.

- Garrison, D. R. (1999). Will distance disappear in distance education? A reaction. *Journal of Distance Education* .
- Kip, B., & Aydın, C. H. (2008). Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Sosyal Bulunuşluk Algısı. 8. *Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı*. Eskişehir.
- Leh, A. S. (2001). Computer-Mediated Communication & Social Presence in a Distance Learning Environment. *International Journal of Educational Telecommunications*, 109-128.
- McLellan, H. (1999). Online Education as Interactive Experience: Some Guiding Models. *Educational Technology* , 36-42.
- Öztürk, M. (2011). *Sosyal Ağlarının Üniversite Öğrencileri Üzerindeki Olumlu ve Olumsuz Etkileri* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Tu, C. H. (2000). Strategies to Increase Interaction in Online Social Learning Environments. In *SITE 2000*. Norfolk: Va.: AACE.
- Vural, Z. B. A., & Bat, M. (2010). Yeni Bir İletişim Ortamı Olarak Sosyal Medya: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesine Yönelik Bir Araştırma, *Journal of Yasar University*, 20(5), 3348-3382, İstanbul.

Extended Abstract

The purpose of this study is the level of blended learning habits of students using social networks. In the study student's views are collected through the using social networks in the education process. These views are analyzed gender, socio-economic level, usage internet frequent weekly, place that family lives variables. In the study one of the social network Facebook has used by the blended learning students, which studying computer and instructional technology education department and registered 3rd level Distance Education course and registered 2nd level the Instructional Technology and Material Design courses. This study includes 76 students and 52 of them going on 2nd level, 24 of them going on 3rd level in the same department. The students have discussed the questions that have been on Facebook over a period. 5 Likert-type questionnaire developed for the purpose of the research group used to collect feedback. The data which has collected analyzed by the SPSS program with the t-test and ANOVA.

Keywords: The effect of social networks on the education process, Distance Education, Facebook